

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

The Andragogic Perspectives

3
2012

Model skupnosti prakse in situacijsko učenje

Vključenost odraslih v izobraževanje ter materialne
spodbude za izobraževanje v Sloveniji in izbranih
državah EU

Splošne knjižnice in izobraževanje odraslih

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:

Andrej Černe, dekan Filozofske fakultete

Glavna urednica/Editor in Chief:

red. prof. dr. Ana Krajnc

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak

Lektorica/Proof-reader:

Julija Klančičar

Uredniški odbor/Editorial Board:

red. prof. dr. Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS; Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje; doc. dr. Dušana Findeisen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Maribor; mag. Maja Furlan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; mag. Ester Možina, Andragoški center Slovenije; dr. Tanja Možina, Andragoški center Slovenije; red. prof. dr. Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; izr. prof. dr. Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; doc. dr. Radovan Marko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; dr. Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst; Maša Repež, Gospodarska zbornica Slovenije.

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

dr. Paolo Federighi – Univerza v Firencah, Italija;
dr. Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi;
dr. Peter Jarvis – Univerza v Surreyju, Velika Britanija;
dr. Anita Kaplan – Univerza na Reki, Hrvaška;
dr. Jost Reischmann – Univerza v Bambergu, Nemčija.

Asistentka uredništva/Editorial Assistant:

Tanja Šulak
tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Revija Andragoška spoznanja, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Poslovni račun/Account: 01100-6030707216, sklic 145414/7626.

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

Letna naročnina za individualne naročnike je 50 €, za ustanove in podjetja 70 €, za študente 30 €. DDV 8,5 % je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo na sedežu uredništva, v knjigarni Filozofske fakultete ter knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk/The printing house: Birografika Bori, Ljubljana

Ilustracije/Illustrations: univ. dipl. ing. arh. Alenka Čuk

Sponzorja/Sponsors: Elektro-Slovenija in Doba fakulteta Maribor

Revijo subvencionirajo/Review subsidized by: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javna agencija za knjigo Republike Slovenije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Znanstvena založba Filozofske fakultete, Elektro Ljubljana

Naklada/Number of copies: 500 izvodov

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v: mednarodni bazi EBSCO Education Research Complete in COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi, Slovenija

The Andragogic Perspectives is abstracted and indexed on: EBSCO's Education Research Complete database and Co-operative Online Bibliographic Systems and Services, Slovenia (COBISS)



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Vsebina

Sonja Klemenčič

UVODNIK

O KRIZI IN ODGOVORNOSTI

5

Znanost razkriva

Nives Ličen

MODEL SKUPNOSTI PRAKSE IN SITUACIJSKO UČENJE

10

Ana Krajnc

OLDER ADULTS AS A SPECIAL LEARNER AUDIENCE

25

Tanja Čelebič

VKLJUČENOST ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJE TER MATERIALNE SPODBUDE
ZA IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI IN IZBRANIH DRŽAVAH EU

38

Simona Šinko

SPLOŠNE KNJIŽNICE IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

53

Monika Govekar-Okoliš

POMEMBNI SUBJEKTI EVALVACIJE V PRAKTIČNEM

62

Renata Kranjčec

USPOSABLJANJU

Eva Mermolja

IZOBRAŽEVALNI PROGRAM »UŽU IZZIVI PODEŽELJA« V LUČI
SOCIALNEGA KAPITALA

73

Za boljšo prakso

Nives Lazar

POGLEDI IN IZKUŠNJE ERASMUSOVE MOBILNOSTI UČNEGA OSEBJA
NA PEDAGOŠKI FAKULTETI UNIVERZE V MARIBORU

88

POROČILA, ODMEVI, OCENE

<i>Dušana Findeisen</i>	Kaj je novega vzdolž Donave v izobraževanju starejših odraslih	97
-------------------------	--	----

	KNJIŽNE NOVOSTI	100
--	-----------------	-----

	AVTORJEM NA POT	103
--	-----------------	-----

O KRIZI IN ODGOVORNOSTI

Živimo v obdobju, ki tako ali drugače nasilno posega v naše predstave o življenju, ki ga želimo živeti, o socialni državi, o razvoju za jutri. Kriza tam in kriza tu, čisto blizu. Iz besed politikov, makroekonomistov, sociologov se je prelevila v niz ukrepov tukaj in zdaj, ki enkrat posežejo v štipendijo naših otrok, drugič se znajdejo na plačilni listi, tretjič posežejo v sosedin varstveni dodatek, svakova zaposlitev, ki je bila še včeraj tako dobra in trdna, je odšla neznano kam. Zdi se, da se kot domine podira naša varnost, tista materialna in tista osebna, ko smo zaupali tistim, ki so imeli v svojih rokah vzvode družbenega razvoja, pa tudi v lastne zmožnosti, da bomo z učenjem, delom, prizadevnostjo prej ali slej dosegli zastavljene cilje. Danes se zaupanje v druge nevarno maje, hkrati pa imamo občutek, da sami prav zaradi stvari, ki se dogajajo okoli nas, ne bomo zmogli.

Te stiske in samospraševanja posegajo tudi na naše profesionalno področje. Vsi, ki delamo v izobraževanju odraslih oziroma izobraževanju nasploh, svoj profesionalni etos gradimo na veri v sposobnosti posameznika, na prepričanju o posameznikovem in družbenem razvoju, podprtem s kakovostnim znanjem. V tem vidimo tudi svoje poslanstvo – odpirati ljudem poti do znanja, jih pri tem strokovno usmerjati, podpirati in spodbujati.

V tem nas je v zadnjih desetletjih (če ne grem globlje v zgodovino) dobro podprla tudi politika. Spomnimo se samo dveh dokumentov, ki sta bila svetovno odmevna in sta v marsičem posegla v naše vsakdanje profesionalno vedenje in delovanje. Prvi tak dokument je Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno leta 1996 za UNESCO, ki je nastalo s sodelovanjem mednarodno priznanih znanstveni-

UVODNIK



kov in pod vodstvom francoskega ekonomista in politika J. Delorsa. Takole je zapisano v tem dokumentu: »Nova, razširjena zasnova učenja bi morala vsakemu posamezniku omogočiti, da odkrije, predrami in obogati svojo ustvarjalnost – da spravi na dan zaklad, ki se skriva v vsakem izmed nas.« (Delors, 1996: 78.) To naj bi dosegli z razvijanjem štirih »stebrov« izobraževanja: učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; učiti se, da bi znali živeti v skupnosti; in učiti se, da bi znali biti in živeti s seboj. O tem poročilu je napisanih nešteto razprav, zelo veliko je strokovnih del, ki se naslanjajo na njegova sporočila; prav gotovo smo ga vsi, ki delamo v izobraževanju, prebrali in premislili ter ga tako ali drugače vpeli v svoja ravnanja. Rečemo lahko, da so bila sporočila tega dokumenta skladna z našim temeljnim profesionalnim prepričanjem o zmožnosti posameznika, da se razvija, in to vse življenje, in našo strokovno zavezo, da posamezniku odpiramo priložnosti, da razvije svoje sposobnosti. Za izobraževalce odraslih je bilo poročilo še posebej pomembno, saj je na politični ravni utemeljilo koncept vseživljenjskega učenja, v katerega smo, četudi včasih z drugimi besedami, verjeli že dolgo prej. To, kar je prav za izobraževanje odraslih še posebnega pomena, pa je bila potrditev, da ni samo ene poti do znanja, temveč je poti lahko več; ni za vse primerna ista pot, temveč tista, ki posamezniku omogoči, da pridobi želeno znanje. Znanje, pridobljeno na različne načine, ima enako vrednost; znanje, pridobljeno v šoli, ni več vredno kot znanje, pridobljeno na drugačen način v odrasli dobi. Skratka, šlo je za dokument, ki je na politični ravni konceptualno opredelil razvoj izobraževalnih sistemov vsega sveta – z upoštevanjem njegovih smernic naj bi se človeštvo uspešno spopadalo z izzivi 21. stoletja.

Drugi dokument je bolj »evropske narave«, čeprav je imel tudi globalni vpliv. Gre za Lizbonsko deklaracijo, sprejeto na zasedanju Evropskega sveta v Lizboni leta 2000, v kateri so voditelji držav in vlad EU opredelili, »da bo postalo evropsko gospodarstvo do leta 2010 najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, sposobno trajnostne gospodarske rasti s številčnejšimi in boljšimi delovnimi mesti ter z večjo socialno kohezijo« (sklepi predsedstva, Evropski svet v Lizboni, 23. in 24. marca 2000), »in trajnostno glede okolja« (srečanju na vrhu v Göteborgu 2001). S tem je bil postavljen izziv in hkrati prižgana zelena luč razvoju izobraževanja v Evropi, iskanju novih, boljših poti in prijemov, vlaganju v izobraževanje, poudarjanju ter merjenju njegove kakovosti. Na podlagi Lizbonske deklaracije je nastala cela vrsta političnih dokumentov, ki so natančneje opredeljevali cilje in smernice razvoja v posameznih delih izobraževalnega sistema, tudi na področju razvoja izobraževanja odraslih. Izobraževalci smo politični cilj Lizbonske deklaracije nekako posvojili – priznajmo si, da smo ta v 90. letih verjetno eden izmed najbolj pogosto citiranih stavkov nemalokrat oznanjali na svojih strokovnih konferencah, v strokovnih pogovorih, člankih. To tudi ni čudno, saj je v temelju utrjeval pomen našega poslanstva – znanje je tisto, ki zagotavlja osebni in družbeni razvoj, izobraževalci pa smo tisti, ki lahko pripomoremo, da bo tega znanja več in bo bolj kakovostno.

Če odmislimo bolj redke skeptike in leta streznitve, ki so prišla že kmalu po letu 1995, lahko rečemo, da je družbo in posameznike prevečala vera v moč znanja, ki odpira vse poti, posamezniku pa ne glede na njegov izvor in druge okoliščine možnosti za polno in ustvarjalno življenje. Ta vera v znanje se je kazala tudi v čisto praktičnih ukrepih. Če se omejim na Slovenijo, je bil to čas pospešenega in prednostnega vlaganja v znanost in izobraževanje, krepila se je mreža šol in

drugih izobraževalnih organizacij, ustanovljale so se zasebne izobraževalne organizacije za tiste, ki so želeli drugače in še nekaj drugega, kot ponujajo javne šole, spodbujalo se je čim bolj zahtevno splošno izobraževanje (gimnazije), razvijale so se nove oblike učenja (študijski krožki, središča za samostojno učenje, izobraževalna dejavnost knjižnic, univerza za tretje življenjsko obdobje itd.), več se je vlagalo v profesionalni razvoj izobraževalcev itd.

In potem je prišla kriza – globalna, ekonomska, politična in družbena. Pretresa nas globoko, ni ji videti konca. Tajkuni, banke, neplačana posojila, stečaji, bankroti držav, nižanje bonitetnih ocen držav (Slovenije) – besednjak, ki ga pred desetletjem (skoraj) nismo poznali, nas preplavlja. EU ni vodilno gospodarstvo v svetu, svetovni razvoj ni v vzponu, temveč svet pretresajo velike krize. Ali to pomeni, da izobraževalci nismo uresničili svojega poslanstva, da bi poskrbeli za več znanja, ki naj bi bil generator razvoja?

Pa se vprašajmo: ali je izobrazbena raven prebivalstva višja kot pred dvema desetletjema? Je. Ali smo zmanjšali osip na vseh ravneh izobraževanja in tako večino posameznikov pripeljali vsaj do osnovnega poklica? Smo. Ali smo mlade usposobili za delo na svetovnem trgu? Smo. Ali smo omogočili učenje odraslim, tako za njihovo spopolnjevanje v poklicu kot za njihov osebni razvoj? Smo. Smo poskrbeli za raznolikost načinov izobraževanja in učenja? Smo. Smo bili posebej pozorni na ranljive skupine prebivalstva in smo poiskali načine, ki so tudi njim približale svet učenja? Smo. Smo poskrbeli za pretok znanja? Smo. Smo ...? Seveda ima vsak »smo« lahko tudi nadaljevanje: Smo, lahko pa bi še to in to, še več, še drugače ..., a ni mogoče zanikati, da je napredek, če gledamo rezultate in učinke izobraževanja v zadnjih dveh desetletjih, opazen.

Morda prav zato še nisem zasledila, da bi kdo rekel: »Glejte, motili smo se, več znanja ne pomeni več blaginje, znanje ne zagotavlja družbene in posameznikove uspešnosti. Kaj nam pomaga, da imamo več diplomantov, magistrrov in doktorjev znanosti, da ima velika večina ljudi vsaj poklicno izobrazbo?« A vendarle se mi zdi, da je ta misel nekje v ozadju. Ste v zadnjem času slišali politika, ki bi zahteval še bolj pospešeno vlaganje v znanost in razvoj, ki bi izražal zaskrbljenost nad številom manj izobraženih, nad osipniki, ki bi ga skrbela raven kakovosti javnega izobraževanja ...? In bi vse to povezoval z možnostjo izhoda iz krize? Ali ki bi na primer omenil Delorsovo poročilo ali Lizbonsko deklaracijo in problem, da ciljem takih dokumentov nismo sledili ali jih ne uresničevali dovolj resno? Jaz že ne. Slišimo pa vsak dan o novih idejah o krčenju javne porabe, kamor sodi tudi izobraževanje – to je zdaj pot rešitve. Bolje nam bo, če nam bo uspelo v razrede strpati nekaj več otrok ali odraslih – tako bomo potrebovali manj učiteljev, manj sredstev bo šlo za njihove plače. Nasploh so preveč zaslužili. Zakaj potrebujemo javne izobraževalne ustanove tako rekoč v vsaki vasi? Javne univerze imajo preveč avtonomije in denarja, diplomantov pa je tako ali tako preveč, saj jih je znaten delež na zavodu za zaposlovanje. Zakaj bi iz javnih sredstev plačevali šolnine odraslim, ki so že imeli priložnost za učenje, pa je niso izkoristili? Zakaj bi po nepotrebnem zviševali standard izobraževanja mladine s štipendijami in malicami? Kaj nam bodo razvojna in raziskovalna jedra na različnih ravneh izobraževalnega sistema (ACS in drugi javni zavodi), če lahko to veliko ceneje naredi ena sama ustanova? In niti nas ne slepijo, da bo tako privarčevani denar namenjen denimo vlaganju v najzahtevnejše projekte na področju izobraževanja, ne, namenjen je za nekaj drugega, kaj jaz vem, za pokrivanje »skrivnostnih lukenj« v bankah?!

Kaj lahko storimo izobraževalci? Najslabše bi bilo, če bi se prepustili malodušju in defetizmu, da se ne da nič storiti, da o vsem odločajo drugi. Ali še slabše, da bi s tem prevzemali krivdo za stvari, povezane z izobraževanjem, na katere pa nimamo vpliva. Ali se počutili krive, ker smo porabniki javnega denarja. Ne trdim, da ni primerno, da se v tem trenutku sindikalno ali politično udejstvujemo, da bi z argumenti poskušali ovreči preveliko lomastenje v škodo področju. Ob tem ali tudi brez tega pa čas zahteva od nas še bolj angažirano strokovno udejstvovanje, analiziranje, razmišljanje in delovanje. Imamo odgovornost do učečih se in tistih, ki znanje potrebujejo. Kriza je, tako kot za druge, tudi za nas priložnost za spraševanje, ali smo naredili vse oziroma kaj lahko še storimo.

V prvi vrsti nosimo odgovornost do ljudi, ki potrebujejo znanje. Ta odgovornost se najzahtevneje odraža v primerih, ko posamezniki pomena znanja sploh ne cenijo ali ga ne znajo vrednotiti. Tudi vas je morda zbolela izjava kakega brezposelnega, včasih slišana na TV, češ, kaj mi bo ta in ta tečaj, moji otroci so lačni, potrebujem službo! S takimi situacijami se bomo zdaj še pogostejše srečevali: več je (bo) brezposelnih, večje bodo socialne stiske, izobraževanje pa je sredstvo za dosego ciljev nekje v prihodnosti. In ta prihodnost je zdaj še veliko bolj negotova: prav nobenega jamstva ni, da bodo zaposlitve v nekem poklicu čez toliko in toliko let sploh mogoče; mi sami na razmere na trgu dela nimamo vpliva niti ne obstajajo verodostojne študije, ki bi nam jasneje predstavile mogoče situacije v prihodnosti. Zato je za nas strokovni izziv zbujanje motivacije za izobraževanje pri tistih, ki v znanju ne vidijo izhoda ali vrednote, danes še toliko večji – kako ljudi s pomanjkljivo ali neustrezno izobrazbo kljub stiskam, ki jih doživljajo, in problemom, ki jih morajo reševati danes, prepričati, da naj ob tem vlagajo tudi v svoje znanje, da bodo imeli v prihodnosti več priložnosti.

To, kar še moramo narediti, pa je, da skrbno analiziramo svojo izobraževalno ponudbo in ne ponujamo programov za poklice, ki so že danes suficitarni, pa četudi je povpraševanje po njih danes še vedno zadostno. Morda je izziv za izobraževalce odraslih motiviranje za strokovno usposabljanje v poklicih, ki niso visoko na družbeni lestvici vrednot, a dajejo posamezniku ekonomsko varnost. Programe, ki jih na novo razvijamo, skrbno pretehtajmo, analizirajmo možnosti zaposlitve, ne pa, da diplomantom prepuščamo, da se bodo z novim poklicem ali znanjem že kako znašli. To je naša odgovornost! Ponovno in vedno znova razmišljajmo o vednotah, ki bi jih bilo treba ponujati v programih – tistih za danes in še bolj za jutri. Ob tem ne pozabimo, katere vrednote kaže z izobraževanjem še bolj podpirati – to je morda polje, o katerem smo v preteklosti premalo razmišljali in govorili.

Naša odgovornost zadeva tudi tiste, ki izražajo željo po učenju, a so jim poti do znanja zaprte. Tudi takih bo s poglobljanjem krize vse več, saj bo pot do znanja mnogim postala tudi ekonomsko nedosegljiva. Seveda izobraževanja ne moremo izvajati brezplačno, a prav gotovo mi bolj kot oni poznamo poti, ki so vseeno mogoče, ali pa bi jih znali poiskati. Ob ekonomski krizi bodo še bolj prizadeti ljudje iz najbolj ranljivih skupin (starejši, manj izobraženi, telesno ali duševno ovirani ...). Že v obdobju relativnega blagostanja so bile te skupine marsikdaj odrinjene na rob, še toliko hitreje bodo v krizi. Njihovo izobraževanje »se ne bo splačalo«, bo »predrago«. Izobraževalci smo tisti, ki nanje ne smemo pozabiti; odgovorni smo, da iščemo poti zanje, da bo učenje dosegljivo tudi njim.

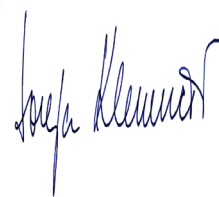
Naša odgovornost je tudi pospešeno vlaganje v lastno znanje. Zahtevne razmere namreč zahtevajo zahtevnejše rešitve – našli jih bomo le z dobrim znanjem in premišljenim delovanjem. Ni se mogoče skriti za trditev, da zaostrene razmere ne dopuščajo

bolj kakovostnega dela – morda še bolj kličejo po iskanju dobrih rešitev, po doseganju dobrih učinkov, četudi ob poslabšanih materialnih možnostih.

Na zadnje mesto, a ne zato, ker je to najmanj pomembno, temveč zato, da to poudarim, bi dala našo strokovno odgovornost, da vse ukrepe, ki nam jih pripravljajo za »uravnoteženje financ« in zadevajo našo stroko, skrbno proučimo ter predlagateljem in javnosti predstavimo, kakšne posledice lahko pričakujemo ob njihovi uvedbi. Če so možne, pokažimo tudi alternative, ki so strokovno boljše. Včasih se zdi, da nas pri tem nihče ne sliši, da se zaletavamo ob zid in da tako početje nima smisla, toda teh ocen ne more dati nihče drug, ker za to ni strokovno usposobljen, in tudi to je naša odgovornost v kriznih časih.

Ali se naše poslanstvo – odpirati ljudem poti do znanja, jih pri tem strokovno usmerjati, podpirati in spodbujati – spreminja? Ne, postaja še bolj odgovorno.

Sonja Klemenčič



LITERATURA

- Delors, J. (1996): *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lizbonska deklaracija (2000). Dostopno na: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm (8. 1. 2012)



ZNANOST RAZKRIVA



MODEL SKUPNOSTI PRAKSE IN SITUACIJSKO UČENJE

POVZETEK

Učenje v vsakdanjem življenju ali situacijsko učenje postaja vse pomembnejše. Razvijajo se modeli za interpretacijo in raziskovanje ter razvijanje prakse v povezavi z novjšimi koncepti znanja in učenja ter formiranja identitete. V prispevku analiziramo tezo, da situacijsko učenje kot neorganizirano učenje prehaja v strukturirano učenje, zato je v prvem delu predstavljena razčlenitev situacijskega učenja in teoretskega ozadja za razvoj koncepta skupnosti prakse.

V drugem delu avtorica komparativno predstavi dva modela učenja in situ, in sicer skupnosti prakse in akcijsko učenje kot modela, ki omogočata prenos znanja in razvoj inovacij. Oba modela se povezujeta s poststrukturalistično teorijo prakse in transformativnim učenjem. Podobnosti in razlike med njima kažejo prednosti in pomanjkljivosti za uporabo v praksi in razvoj teorije situacijskega učenja.

Ključne besede: situacijsko učenje, praksa, delovalnost, skupnost prakse, akcijsko učenje

COMMUNITY OF PRACTICE AND SITUATED LEARNING – ABSTRACT

The importance of everyday life learning or situated learning is growing, and new models for interpretation and research are being developed in concordance with new knowledge concepts and theories of learning. The article brings an analysis of situated learning as a type of learning without a fixed structure which develops (transforms) into an organized and structured learning form. The first part examines the concept of situated learning and the theoretical context of the model of communities of practice. The second part presents a comparative analysis of two models of situated learning, action learning and the community of practice, as the forms which support transmission of information and knowledge and imply innovation development. Both models are rooted in the context of poststructuralist practice theory and transformative learning theories. Advantages and deficiencies of the analysed models direct the practical use of action learning or communities of practice.

Keywords: situated learning, practice, agency, community of practice, action learning

UDK : 374.7

UVOD

V teoriji in praksi izobraževanja odraslih v zadnjih 20 letih opazujemo hitro dinamiko pojavljanja novosti v pogledih na učenje. Eden od vidnejših premikov je širitev raziskovanja od organiziranega učenja (oz. formalnega in neformalnega izobraževanja) k učenju v vsakdanjem življenju (situacijsko učenje). V povezavi s tem nastajajo razprave, ki preizprašujejo razmerja med koncepti vseživljenjskega učenja, nadaljnjega izobraževanja in neformalnega izobraževanja (Hager, Halliday, 2009) in tudi interdisciplinarnosti ter medgeneracijskosti (Wilson, 2010).

Druga pomembnejša nova smer raziskovanja in razvijanja prakse se kaže v dopolnjevanju konceptov prenosa znanja, ki je umeščeno v hierarhično določene odnose in diskurze, s koncepti ustvarjanja znanja in oblikovanja identitete v različnih okoljih. Nastajajo nove teorije in modeli za interpretacijo učenja, kot npr. v delih avtorjev Engeström, Jarvis, Alheit, Baert (Illeris, 2010), ki so povezani z novjšimi koncepti znanja (Knorr-Cetina, 1999). Strokovnjaki se ne ukvarjajo le z diseminacijo že oblikovanega znanja, marveč tudi z ustvarjanjem znanja v različnih okoljih (*doing knowledge*) in vedno bolj intenzivno z razvojem ali formiranjem identitete.

Naslednji premik vidimo v pojmovanju učenja kot sociokulturnega procesa, kar pomeni, da je učenje spreminjajoč se fenomen, ki je odvisen od kognitivnih, kreativnih in komunikacijskih dejavnikov v nekem sociokulturnem okolju. Pristopi, ki raziskujejo učenje kot del kulturnih praks, učenja ne pojmujejo več kot zgolj individualni kognitivni proces, v katerem posameznik pridobiva informacije iz dekontekstualiziranega kompleksa znanja, temveč kot kontekstualni proces, v katerem nastaja eksplicitno in implicitno znanje. Za posameznikovo učenje je pomembna moč vsakdanje prakse, v kateri participira. Ti pogledi postavljajo v ospredje dejavnost posameznika pri oblikovanju praks. Teorije, ki interpretirajo učenje, upoštevajo raziskave s področja teorije delovanja (*activity theory*), in sicer s socioloških in filozofskih vidikov (prim. Engeström, 2010), ter razvijajo koncept učenja v organizaciji.

Vse to povečuje zanimanje za situacijsko učenje. Zanimanje ni naraslo le v pedagogiki in andragogiki, marveč tudi v družbenih vedah, komunikacijskih študijah in menedžmentu, saj daje teoretski okvir za razpravo o tem, kako se ljudje in organizacije učijo, da naredijo nekaj novega, in kako se posamezniki in organizacije spreminjajo. Ker je sodobna družba v nenehnem spreminjanju, moramo oblikovati take socialne sisteme, ki so prilagodljivi, ki se nenehno učijo in omogočajo posamezniku, da se nenehno uči. Sodobni koncepti refleksivne prakse vključujejo učenje kot prenos informacij in kot ustvarjanje novega znanja, ki je označeno s transmisijo in transgresijo. Ustvarjalnost je nujna, če naj ob novih problemih najdemo nove rešitve. Navadno ob ustvarjalnosti pomislimo na umetniške stvaritve ali na nove tehnološke dosežke, toda poleg teh postajata pomembni tudi socialna ustvarjalnost, s katero ljudje ustvarjajo nove odnose in družbene povezave, in identitetna ustvarjalnost pri oblikovanju sebstva.

Učenje, ki ni ločeno od vsakdanjega življenja in je del delovanja posameznika v dialogu z okoljem, imenujemo učenje v vsakdanjem življenju (*learning in every day life*) ali situacijsko učenje (*situated learning*). V nadaljevanju bomo uporabljali drugi izraz, upoštevajoč pogostost rabe. Situacijsko učenje bomo predstavili z analizo modela skupnosti prakse, ki obravnava učenje kot proces oblikovanja znanja in sebstva, učenje kot prakso in učenje kot ustvarjanje novega znanja ter s svojo strukturiranostjo nakazuje zgoraj omenjene premike v teoriji in praksi izobraževanja odraslih.

V prispevku raziskujemo značilnosti koncepta skupnosti prakse in se sprašujemo, kako prihaja do prehoda od situacijskega učenja (kot neorganiziranega, nenamernega učenja) k neformalnemu učenju (kot organiziranemu, rahlo strukturiranemu procesu učenja), kot se dogaja v praksi. Primerjali bomo skupnosti prakse in akcijsko učenje, da bi tako potrdili predpostavko, da skupnosti prakse lahko preidejo v akcijsko učenje ali pa se začne uporabljati strategija akcijskega učenja v povezavi z akcijskim raziskovanjem kot del svoje kulture in da tudi akcijsko učenje lahko preide v skupnost prakse.

KONCEPT SKUPNOSTI PRAKSE

Koncept skupnosti prakse (*community of practice, comunità di pratiche*), s katerim interpretiramo situacijsko učenje, je v izobraževalnih in organizacijskih vedah precejšnjo pozornost vzbudil že v 90. letih prejšnjega stoletja. Tema je bila zanimiva tako za raziskovalce (prim. Gherardi, Nicolini, 2004) kot tudi za praktike, še posebno potem, ko se je model, ki sta ga v začetku razvila antropologinja J. Lave in transdisciplinarni raziskovalec E. Wenger, povezal s konceptom organizacijske kulture, refleksivne prakse in akcijskega

raziskovanja. V sodobnosti je najbolj poznan na področju upravljanja znanja (*knowledge management*) in izobraževanja odraslih.

Termin *skupnosti prakse* sta oblikovala J. Lave in E. Wenger leta 1991, ko sta razvijala koncepta situacijskega učenja in legitimne periferne participacije. Do tega poimenovanja sta prišla po opazovanju učenja v različnih skupinah v različnih kulturah (zdravljeni alkoholiki, mesarji, intendant, krojači, babice). Ko sta odkrila način skupnega učenja kot pojav, ki ga opažamo v različnih skupnostih, sta – upoštevaje samoorganiziranost in neformalnost takega učenja – predlagala, naj okolje take skupine neguje, spodbuja. Ni pa jih treba namerno ustvarjati, ker nastanejo same, so samoporajajoče se sodelovalne skupine ob nekem delovanju in od tod tudi ime. Danes ga uporabljamo v različnih okolišjih (v izobraževanju, podjetjih, virtualnih mrežah).

Skupnosti prakse so povsod, so del vsakdanjega življenja.

Skupnosti prakse so povsod, so del vsakdanjega življenja. Vsak posameznik se uči, ko participira v neki skupini. Učenje po tem modelu ni nekaj ločenega od delovanja; so le obdobja bolj ali manj intenzivnega učenja, toda učenje vedno poteka.

Učenje je po njuni opredelitvi socialna praksa, v kateri se nenehno dogaja interakcija med socialno realnostjo in (re)konstrukcijo subjektivnosti.

Učenje je po tem modelu del vsake prakse. Po Wengerju in Lavovi (1991) se človek uči, ko participira v skupni praksi. Ker je učenje pojmovano kot način življenja, ne moremo – vsaj v tem modelu – ločiti učenja od dejavnosti. Ločimo lahko le bolj ali manj intenzivno učenje. Če bi poskusili razlikovati med učenjem in zabavo, najdemo razliko v

tem, da je posledica učenja sprememba, bodisi na kvantitativni ravni (več ve, več zna) bodisi na kvalitativni ravni (spremenijo se vrednote, stališča, identiteta), vendar tudi zabava kot sociokulturna dejavnost vključuje učenje. Učenje je namreč po Wengerjevem modelu del človekove participacije v svetu in s tem del človekove narave, kot sta dihanje ali prehranjevanje.

Učenje je del vsake socialne participacije in posameznik je dejaven udeleženec v praksah. Participirati v igri na igrišču ali v delovni skupini – oboje pomeni neko dejavnost oz. obliko dejavnosti – hkrati pomeni tudi obliko pripadanja. Participacija ne določa le tega, kaj delamo, temveč tudi to, kako svoje delo/dejavnost interpretiramo.

Komponente učenja po Wengerju (2006) so:

- praksa (učenje kot delovanje),
- pomen, smisel (učenje kot doživljanje sveta kot smiselnega),
- skupnost (učenje kot pripadanje; sprememba je socialna konfiguracija, v kateri je človekovo delovanje definirano in v kateri je participacija prepoznana kot kompetentna),
- identiteta (učenje kot postajanje; učenje spreminja življenjsko zgodovino/biografijo).

Te štiri komponente so medsebojno povezane in druga drugo določajo.

Situacijsko učenje v skupnostih prakse označuje učenje (pridobivanje in oblikovanje znanja ter razvoj identitete, pomenov in vrednot) v situacijah, kjer znanje tudi uporabljamo. Teorija situacijskega učenja se je oblikovala pod vplivom teorije učenja, ki jo je razvil Vigotsky, teorija skupnosti prakse pa pod vplivom teorije prakse P. Bourdieuja. Wenger je pri oblikovanju modela upošteval tudi

dela Latoura, Orra, Wittgensteina, Goffmana (prim. Wenger, 2006: 21–22).

Skupnost prakse je model, ki opisuje procese učenja, vključujoč:

- delovalce (akterje), ki se zavzemajo za nekaj skupnega in jih povezujejo skupno področje, praksa in problemi;
- socialne odnose, ki se razvijajo po načelih skupnosti;
- kulturne značilnosti situacije, v kateri se oblikujejo pomeni, artefakti, načini uporabe materialov ipd.

Nastal je kot interpretativna shema, s katero pojasnjujemo učenje v nekem specifičnem okolju, kot je lokalno ali delovno okolje. Povezuje se s koncepti sodelovalnega učenja (*collaborative learning*) in tihega znanja (*tacit knowledge*) ter osebne izkušnje (*subjective experience*). Od drugih oblik izkustvenega učenja se razlikuje po štirih premisah, in sicer:

- učenje gnezdi v dejavnostih vsakdanjega življenja, je del vsakdanjih situacij,
- znanje nastaja v situaciji in se prenaša v podobne situacije, vsebine so inherentne delovanju v situaciji in nanje vplivajo vsi šumi, interakcije, zmeda ipd.,
- učenje je rezultat sociokulturnih procesov in vključuje zaznavanje problemov, način mišljenja in interakcij,
- učenje je del sistema akter & aktivnost & situacija.

Poudarjena sta učni potencial prakse (delovanja) in zmožnost ljudi, da se učijo, ko delujejo. Večinoma se svojega učenja niti ne zavedajo, tako da nastaja tiho znanje. Skupnosti prakse nastajajo in delujejo spontano. Ko pa se skupnosti prakse zavedo pomena svojega učenja in delovanja, tedaj postane temeljno načelo tudi namerno spodbujanje učenja in situ in vpeljevanje strategij učenja.

Tiho znanje

Za analizo učenja v skupnosti prakse sta pomembna koncept tihega znanja in koncept prakse, zato bomo najprej predstavili ta dva. Tiho znanje je raziskoval M. Polanyi v 50. letih prejšnjega stoletja (Polanyi, 1967; Polanyi, Sen, 2009), nato so koncept razvijali tudi drugi, npr. D. Schön v povezavi s konceptom refleksivne prakse, Nonaka in Takeuchi (1995) ter C. Linde (2009), ki tematizira naracijo kot most med tihim in eksplicitnim znanjem.

Tiho znanje se navadno razume kot komplementarno eksplicitnemu znanju. Je rezultat implicitnega učenja in implicitne refleksije, t.j. refleksije, ki poteka med delovanjem in se je navadno sploh ne zavedamo. Vključuje tudi predrefleksivno dimenzijo subjektivne izkušnje. Kot primere tihega znanja navajamo različne načine delovanja, npr. specifične načine dvigovanja vode, operiranja, kuhanja, pogovarjanja, načrtovanja hiš ... Tudi vrhunsko strokovno znanje, kot je denimo pediatrična operacija srca, vključuje tiho znanje, ki se ne prenese prek zapisanih virov. Tiho znanje so vse tiste oblike znanja, ki jih ne moremo kvantificirati, zato se ta vrsta znanja kaže kot posebej zahtevna za upravljanje. Načini delovanja so posledica utelešenega znanja (*embodied knowledge*), to so osebni konstrukti, ki so nastali kot konglomerat iz vseh vrst eksplicitnega in implicitnega učenja. Skupnosti prakse so pomembne prav za prenos tega tipa znanja, ki ga ne moremo ubesediti, ker se ga pogosto sploh ne zavedamo, saj v njem prevladuje predrefleksivna dimenzija.

Tiho znanje opazimo v praksi, ker je del rutin, prenaša se v socialnih mrežah z osebnim sodelovanjem. Primer, ki ga omenjajo raziskovalci tihega znanja, je konstruiranje stroja za domačo peko kruha. Kuharje v najboljših hotelih so opazovali, kako mesijo kruh, da so

ugotovili, kakšni so njihovi gibi pri mesenju. Ko ljudje delujemo, navadno ne razmišljamo o načinih delovanja in mišljenja, temveč se osredotočimo na delovanje. Ko pisatelj piše svoj roman, ne razmišlja o tem, kako razmišlja, temveč razmišlja o zgodbi. Naša pozornost je usmerjena, a to ne pomeni, da se za te osredotočenostjo ne dogajajo kognitivni in emocionalni procesi. Bolj kot je posameznik strokovnjak na nekem področju, bolj je njegov način delovanja oseben, utelešen v posamezniku, zato je težko prenosljiv s koncepti, ki jih uporabljamo pri prenosu eksplicitnega znanja. Težko je verbalizirati izkušnjo, zato je tiho znanje težko prenosljivo z abstraktnimi koncepti. Najpogosteje se prenaša s skupnim delovanjem in s pripovedovanjem zgodb. Slednje se nato v didaktičnih strategijah pri načrtovanem skupinskem učenju razvije v narativne metode.

Pomembna je ugotovitev, da se tiho znanje prenaša v socialnih mrežah. Transfer tihega znanja zahteva osebni stik, zaupanje in razmeroma trajne interakcije, je v svojih delih ugotavljal Polanyi (2009). Natanko to je značilno za skupnosti prakse: osebni stik, razmeroma trajne interakcije, skupna praksa.

Tiho znanje ločimo od eksplicitnega po mehanizmih prenosa in kodificiranosti. Tiho znanje je neartikulirano, subjektivno, razpršeno, eksplicitno znanje je kodificirano, prenaša se v konceptih, tiho znanje se ohranja v zgodbah in veščinah, značilno je ustno izročilo.

Proces spreminjanja tihega znanja v eksplicitno je zato kodificiranje, artikuliranje, specificiranje, s čimer sta se za področje dela ukvarjala Nonaka in Tacheuci. Eksternalizacija tacitnega znanja je proces artikulacije tihega znanja v koncepte, ki jih lahko pre-

našamo, in je tudi ozaveščanje rutin, kar se dogaja z ubeseditvijo. Ko proučujemo pripovedi o tistem znanju, ne smemo podleči epistemološki naivnosti, da bi verjeli, da je opis izkušnje (četudi zelo disciplinirano povedan) natančen odsev doživetega. Ni nujno, da pripoved natančno odseva izkušnjo. Težave pri raziskovanju povzroča tudi transformativnost pripovedi. Vsak moment eksplikacije uvaja transformacijo, zato je velik izziv prav metodologija raziskovanja.

Teorija prakse

Naslednja teorija, ki je ogródje za interpretacijo učenja v skupnosti prakse, je teorija prakse. Praksa pomeni celoto koherentnih dejavnosti, ki so umeščene v kulturni kontekst ter se prenašajo z jezikom in načini delovanja.

Prakse opredeljujemo kot »telesne in mentalne rutine« (*bodily and mental routines*) (Reckwitz, 2002: 248), učenje pa pomeni »krizo prakse«, ker se z učenjem praksa spremeni. Nobena praksa ni hermetično zaprta v razmerju do drugih praks, vsaka prenese inovacije.

Reckwitz (prav tam) označuje prakso kot načine vedenja, ki so sestavljeni iz različnih medsebojno povezanih elementov. Ti elementi so: telesne in mentalne dejavnosti, artefakti in njih uporaba, znanje, čustva, motivacija. Primeri prakse pa so: načini kuhanja, dela, raziskovanja, skrbi zase in za druge. Prakse tvorijo vzorce, ki reproducirajo določene načine porabe ter ustvarjanja dobrin in odnosov. Praksa je kot preplet delovanja in izrekanja razumljiva delovalcem in tudi opazovalcem.

Poznamo več opredelitev prakse. MacIntyre (1981: 187) jo opisuje kot koherentno in kompleksno obliko socialno vzpostavljene človekove dejavnosti, pri kateri je ključno notranje

dobro. To je nekaj, o čemer posameznik sodi, da bi dosegel ali da bi bil del nečesa. Kot tako vodi človeka v delovanje (*acting*). Wenger (2006) je to opredelitev modificiral. Prakso je opredelil kot koherentno in kompleksno obliko socialno vzpostavljene in umeščene dejavnosti, ki jo lahko poimenujemo z besedo ali frazo. Akterji prakso sistematično izboljšujejo (razvijajo). Pri tem se je ognil notranjemu dobremu kot opredeljevalcu prakse, upošteval pa je opredelitve sociologov in antropologov, ki so razvijali teorijo prakse.

Teorije prakse (*practice theory*), ki so vplivale na oblikovanje modelov situacijskega učenja, sestavljajo skupek teorij, ki se je razvil v tretji tretjini prejšnjega stoletja. Začetke iščemo v 70. letih, ko je Bourdieu leta 1972 objavil delo *Outline of a Theory of Practice*. Razvoj teorije prakse je povezan z zanimanjem za vsakdanjost in z avtorji, kot so Bourdieu, de Certeau, Foucault, Giddens, Latour, ki jih štejemo za avtorje prvega vala (Postill, 2010; Reckewitz, 2002).

Prva skupina teoretikov je iskala srednjo pot med individualizmom in holizmom, to je med trditvami, da je vsaka sprememba rezultat posameznikovega delovanja, in trditvami, da je možno vsak fenomen pojasnjevati z vplivi strukture oz. družbe kot celote. Ti avtorji so želeli poudariti delovalnost (*agency*), to je človekovo sposobnost, da deluje in spreminja svet, ter tako izstopiti iz omejitev strukturalističnih in sistemskih modelov.

V delih avtorjev prvega vala teorije prakse lahko opazimo človeško telo kot neksus človekovega praktičnega udejstvovanja v svetu, kar je za razumevanje učenja pomemben vidik, saj vodi v raziskovanje somatskega učenja. Večina teoretikov po zapisih Postilla (Postill, 2010) opredeljuje prakse kot področja dejavnosti (*arrays of activity*), v katerih je človeško

telo neksus. To so torej zbirke dejavnosti, ki so povezane s človeškim telesom, telo je tisto, ki dejavnosti povezuje.

Bourdieu (2002) je razvil koncept habitusa, da bi ujel permanentno internalizacijo socialnega reda v človeškem telesu ob priznavanju posameznikove zmožnosti za izumljanje novega. Slednje je osrednja točka v modelu učenja po Wengerju (2006: 23), ki postavi posameznika med napetosti strukturne določenosti in samouresničevanja ali avtopoiesisa.

Habitus producira strategije, ki so prilagojene situaciji, in oblikuje »permanentne dispozicije«. To so sheme zaznavanja in mišljenja, ki jih uporabljamo kot splošne teorije oz. pojme in nastajajo v vsakdanjem življenju bolj intenzivno kot v formalnem izobraževanju. Z življenjem v neki kulturi posameznik razvije predispozicije za delovanje na določene načine, kar je za modele situacijskega učenja pomemben vidik.

Bourdieu uporablja koncept polja (*field*). Polje je specialistično področje prakse (npr. fotografija) s svojo lastno »logiko«, ki se razvije iz kombinacije kapitalov (finančnega, simbolnega (prestiž, ugled), socialnega (omrežja)). Ta koncept je povzel Wenger pri opredeljevanju skupnega polja ali domene, ki jo ima skupnost prakse.

Znana metafora za polje je igra. Samo igralci z ustreznim »know howom« in verjetjem v igro bodo pripravljeni vlagati čas in napor v igranje igre. Vešči igralci sčasoma razvijejo občutek za igro ali praktični čut, ki jim dovoljuje, da improvizirajo na strukturiran način, ki navidezno učinkuje kot lahkotno, nenaporno delovanje. Strategije, ki jih razvije delovalec in ki se izkažejo za uspešne, delujejo kot racionalne in zavestne, toda v resnici, zapiše Bourdieu (2002), so mogoče, ker prihaja do

dobre povezave med poljem in habitusom. Na to moramo biti pozorni pri opazovanju učenja v skupnostih prakse.

Skupnosti prakse so neformalne skupine.

Dejavnost, ki jo vodi praktični čut, ima vse značilnosti racionalne, načrtovane dejavnosti, kot jih lahko izlušči neudeleženi opazovalec. Vendar pa v resnici ni načrtovana, temveč nastaja na temelju impulzivnih odločitev. Primer takega delovanja je igra tenisa, kjer ni vidnega načrtnega preračunavanja, temveč le impulzivni odzivi.

Naslednji pomembni koncept je doksa. To so internalizirane domneve/predpostavke, splošno sprejeta prepričanja na nekem področju, o katerih se sploh ne sprašujemo. To so petrificirana prepričanja, ki omejuje razvoj novih strategij.

V drugo generacijo teoretikov prakse uvrščamo S. Ortner, ki je prav tako vplivala na Wengerjevo delo. Poleg nje sta pomembna avtorja tudi T. Schatzki in A. Reckwitz.

Če povzamemo različne opredelitve, ki so se odrazile v Wengerjevem delu, lahko ugotovimo, da so prakse pojmovane kot različne modalitete, ki so razmeroma stabilne in socialno prepoznavne po različnih elementih (osebe, znanje, predmeti, tehnologija). Prakse sestavljajo dejavnost, odnosi, kozmologije in jih (re)producirajo ljudje (delovalci).

Prve empirične raziskave pri oblikovanju modela skupnosti prakse

Skupnosti prakse so neformalne skupine, večina jih nima niti imena. Wenger (2006) opredeli skupnost prakse kot skupino ljudi, ki so v medsebojni interakciji, imajo skupno polje delovanja ali se zavzemajo za nekaj skupnega

ter poglobljajo svoje razumevanje in znanje na tem področju, da bi prakso izboljšali.

Večina raziskav učenja v skupnostih prakse je opazovala socializacijo v poklicu, vstop novincev v poklicno prakso ali pa delovanje v profesionalnem okolju. J. Lave je proučevala učenje krojačev v Liberiji, babic na Jukatanu, J. Orr (1996) je proučeval delovanje tehnikov, ki so popravljali fotokopirne stroje v ZDA.

Skupnost prakse je v prvih raziskavah opredeljena kot forma socialnosti in socializacijska forma, oblikovana s prakso. Vključuje dve skupini, in sicer:

- (a) posameznike, ki delujejo v organizaciji, skupaj opravljajo neko dejavnost, imajo skupno prakso, in
- (b) posameznike, ki se vključujejo v delo. Tej delitvi sledijo prve raziskave učenja, kjer novinci vstopajo v polje dela in imamo na eni strani skupino, ki delo obvlada, in na drugi strani skupino, v kateri so vajenci. Novejše raziskave niso omejene na položaj vajencev (vstopajočih, ki prevzemajo že uveljavljene načine prakse).

Izhodiščne raziskave so bile antropološko obarvane in so uporabljale etnografske metode. Skupnosti prakse so bile v delih E. Wengerja in J. Lave opredeljene kot neformalne skupine ljudi, ki po »naravni poti« (*natural way*) razvijajo znanje, povezano z njihovo skupno prakso (Lave, Wenger, 1991). Nato skupnosti prakse bolj natančno opredelijo kot neformalne skupine, kjer skupaj rešujejo probleme, si prenašajo informacije, se pogovarjajo o svoji praksi, so drug drugemu mentorji, načrtujejo dejavnosti, razvijajo orodja in miselne načine, ki postajajo del skupnega znanja (*common knowledge of the community*) (Wenger, 2006 : 4).

Kasneje pa so se začele intenzivne raziskave v sklopu delovanja služb za razvoj človeških

virov (*human resource development*). Ena vidnejših raziskovalk je Charlotte Linde, ki zdaj raziskuje v okviru NASE. Raziskovalci iščejo načine, kako bi spodbujali naključno učenje (učenje, ki je naravni spremljevalec delovanja) in razvijali možnosti za profesionalni razvoj (na specifičnih področjih), zato so koncept skupnosti prakse v okviru razvoja človeških virov uporabili za namerno spodbujanje in organiziranje učenja ter za razvoj metod učenja na delovnem mestu. Uporabljajo ga kot izhodišče za pripravo kompleksnega učnega okolja v povezavi z delovnim okoljem. Model skupnosti prakse se pojavlja tudi kot model učenja pri medgeneracijskem mentorstvu. Slednje sta raziskovala Cumming-Potvin in MacCallum (2010), manj pa je razširjen pri raziskavah s področja učenja v lokalnih skupnostih in družinah.

Najbolj pogosto navajana empirična študija v zgodovini razvoja skupnosti prakse (poleg prve antropološke študije J. Lave) je etnografska raziskava Juliena Orra (Orr, 1996, 1990) v podjetju Xerox, kjer je raziskoval delovne prakse pri popravljanju fotokopirnih strojev. Ugotovil je, da imajo priročniki, s katerimi delavce usposablja za delo, omejeno vlogo, saj se dogajajo nepredvidljive situacije in zapleti, za katere se delavci ne morejo vnaprej usposobiti. Praksa popravljanja strojev, pa četudi gre za zelo ozko in tehnično dokaj detajlno predvidljivo področje – morda je bil tudi zato rezultat raziskave bolj zanimiv – sega »prek« priročnikov. Zahteva namreč tudi kompetence, ki jih ni mogoče predvideti. Vsak popravljalec (tehnik) se mora znajti v specifičnih situacijah, ki zahtevajo inovativen pristop. Izstopajo tiste situacije, ko mora tehnik tematizirati nov problem in ga znati rešiti na nov način. Poleg tega je pomembno tudi to, da tehniki opravijo svoje delo tako, da se pri strankah razvije zaupanje v njihovo storitev. Ne gre le za vzdrževanje fotokopirnih strojev,

ampak tudi za socialne povezave. Tako nastaja novo znanje v okolju in se nato razvija lokalna raba tega znanja (ki je specifična). Spoznanja se prenašajo z neformalnim komuniciranjem v t. i. intersticiju časa, npr. ko pijejo kavo ali ko čakajo na dele v skladišču. Tu imamo znanje, ki v praksi nastaja in se v prakso prenaša. Ugotovil je, da je zelo pomemben vmesni čas in kaj se dogaja v tem času. Slednje je odvisno od medsebojnih odnosov, medsebojnega zaupanja, spoštovanja profesionalnosti, organizacijske solidarnosti. Če se vrnemo h konceptu tihega znanja, lahko sklenemo, da ne gre le za tehnične spretnosti, marveč tudi za jezikovne, socialne, emocionalne zmožnosti, ki opredeljujejo pretok znanja.

ZNAČILNOSTI SKUPNOSTI PRAKSE

Skupnost prakse je neformalna skupina ljudi, ki ima skupno področje delovanja, skupen problem in skupno področje znanja.

Skupnost prakse je skupina posameznikov, ki so oblikovali mrežo odnosov in opredelili modalitete, po katerih delajo (*work*) in delujejo (*activity*), vzpostavljajo odnose (pravila interakcije) in interpretirajo dogodke. Člani skupnosti prakse so med seboj čustveno povezani, med člani so vzpostavljeni odnosi, tako da vedo, kdo je znotraj in kdo je zunaj. To pomeni, da gojijo občutek pripadnosti in skupno identiteto, čeprav je skupina neformalna.

Za skupnost prakse je značilno, da se ljudje povezujejo ob »rečeh, ki jih je treba narediti«, to je ob skupnih projektih, za katere imajo na voljo eksplicitno in tiho znanje. Imajo torej skupno prakso (nekaj producirajo) in skupno znanje, ob katerem vzgojijo podoben slog mišljenja o svojem produciranju in gradijo skupne pomene. Sčasoma razvijejo praktični čut,

ki omogoča improviziranje in jih ločuje od drugih skupnosti prakse.

Akterji se spontano zberejo v praksah, v katerih se razvijata solidarnost in specifičen diskurz. To so skupine, ki nastanejo ob skupnih problemih in trajajo, dokler obstajajo skupni interesi in dokler se reproducira skupnostna (povezovalna) energija.

Wenger (1998) ter Wenger in drugi (2002) so skupnosti prakse opredelili z več značilnostmi.

Prva značilnost skupnosti prakse je povezanost med delom oz. delovanjem, učenjem in inoviranjem. To se dogaja v procesu uresničevanja idej, osrednji proces v vsaki praksi je spreminjanje abstraktnega v konkretno, idejam damo obliko, denimo kot dokumenti, procesi, izdelki, simboli. Učenje v skupnostih prakse je priložnostno, vendar pa ga z razvojem menedžmenta znanja organizatorji kanalizirajo v oblike, da bi bilo čim bolj učinkovito. Razvijajo se didaktične strategije, saj so skupnosti prakse model, ki daje možnost, da v izbranem okolju proučimo strategije učenja, kot so naredili že v več raziskavah (prim. Akkerman, Petter, Laat, 2008), in nato oblikujemo pristope za:

- (a) vrednotenje učenja v konkretnih situacijah, pri določenih dejavnostih (pri nekem delu ali v nekem kraju); to lahko vodi v evalvacije in priznavanje kompetenc;
- (b) spodbujanje ustvarjalnosti in refleksije ob delu in tako spodbujanje spreminjanja odnosov, ljudi, produktov.

Druga značilnost je diskrepanca med načrtovanim delom in delom, ki je potem opravljeno. Načrtovana dinamika in vsebine se razlikujejo od resnične dinamike v praksi, ki se uresniči. V izobraževalni praksi so najbolj znane razlike med načrtovanim in uresničnim kurikulumom. Priznati moramo, da v

praksi nimamo le predvidenega dela, temveč se to vmes tudi spreminja. Remodulira se tudi kodificirano znanje in ne le tiho znanje. Ta razlika med načrtovanim in uresničnim omogoča ustvarjalnost in veliko situacijskega učenja. Lahko pa je vir zmede, če ljudje niso ustvarjalni in pripravljeni na učenje.

Tretji element, pomemben za našo refleksijo, je artikulacija izkušenj. Pri artikuliranju izkustvenih in odnosnih dinamik situacijskega učenja so izjemnega pomena improvizacija, sodelovanje in naracija. Improvizacija se nanaša na izkušnjo, ki zapolni razliko med načrtovanim delom in konkretno realnostjo, kot smo zapisali zgoraj. Načrtovane so predvidljive dejavnosti, ki so varne, stabilne, vendar rutine niso vedno dovolj. Akterji si izmislijo nove rešitve, ko identificirajo probleme. Bistven element pri artikulaciji izkušenj je sodelovanje in pripovedovanje. Nastajajo skupnosti s svojim lastnim slogom pri delu in tudi slogom refleksije o problemih. S sodelovanjem nastaja bazen skupnega znanja, ki se prenaša z naracijo. Naracija vključuje komunikacijske prakse v neformalnih časih in prostorih, ko si akterji povedo izkušnje. Pripoved je intenzivno sredstvo za razumevanje dogodkov oz. za razumevanje različnih vidikov subjektivne resničnosti, ker sledimo sekvencam, motivom, vzrokom in posledicam. Če si ljudje ne zaupajo med seboj, si ne bodo pripovedovali izkušenj. Povezava med improvizacijo, sodelovanjem in naracijo kaže na situacijskost znanja, kar odpira naslednji problem. To je vprašanje, kako oblikovati modalitete, da bi se inovativno znanje reproduciralo tudi v drugih okoljih.

Že ob prvih raziskavah, v katerih je bil poudarek na vstopanju novincev v prakso, so oblikovali konstrukt legitimne in periferne participacije, ki opisuje procese socializacije na delu. Znano je uvajanje pripravnikov, ki so

postopoma vpeljeni v delo, postopoma sprejemajo naloge. Ob tem se razvijajo bolj ali manj intenzivni odnosi z drugimi subjekti.

Periferna in legitimna participacija pomeni, da novinec:

- sprejme dejavno vlogo, tako da najprej opravlja preprostejša dela in nato vedno bolj kompleksna, kar ga vodi v odnose s širšim krogom ljudi, s tem se oblikujeta njegova identiteta in pomen;
- je s soglasjem sprejet v skupnost, o njegovi prisotnosti se ne razpravlja, strukture in mehanizmi moči ga sprejmejo, to pomeni, da je njegov vstop socialno legitimen;
- participira v delu tako, da prehaja od perifernih pozicij/vlog k bolj kompleksnim, v skupnosti prakse ima najprej periferno vlogo;
- v stik pride z diskurzom, prek katerega spoznava in se uči, kako delati, katero vedenje je sprejemljivo, kakšna je struktura moči.

Ne glede na to, kako je uvajanje novincev formalizirano, se vedno ponovijo zgornje faze. Novinec se sreča s »situacijskim kurikulumom«, ko učenje poteka z opazovanjem, opravljanjem enostavnih del in nato bolj zapletenih. Situacijski kurikulum zajame vse faze socializacije v organizaciji, ko poteka situacijsko učenje. To je učenje, značilno za tisti prostor in čas. Ko se bo posameznik preza-poslil, se bo spet srečal z novim situacijskim kurikulumom, z novo situacijo legitimne in periferne participacije.

PRIMERJAVA SKUPNOSTI PRAKSE IN AKCIJSKEGA UČENJA

Naša izhodiščna teza je bila, da učenje v skupnosti prakse artikulira možnosti za razvoj didaktičnih strategij, ki spodbujajo in usmerjajo situacijsko učenje. V nadaljevanju bomo

predstavili primerjavo med skupnostjo prakse in akcijskim učenjem. Pri obeh sta v ospredje postavljena praktični način spoznavanja in izkušnja kot objekt refleksije.

Za oba modela je značilno, da vključujeta skupino ljudi, ki se uči, da bi izboljšala svoje delovanje, večinoma povezano s profesionalno prakso. Vključeni imajo skupen interes in si prenašajo znanje med seboj. Med obema pojavoma pa obstajajo tudi razlike. Skupnosti prakse so neformalne skupine, ki nastanejo kot spontane povezave, tako poudarja Wenger. Akcijsko učenje pa je model učenja, vpeljanega na delovnem mestu, kjer so poti prenosa znanja in legitimiranja znanja bolj jasne.

Akcijsko učenje je didaktična strategija, ki se je začela razvijati v času med obema vojnama, kronološko torej pred raziskovanjem skupnosti prakse. Nastajala je z opazovanjem prakse.

Začetnik modela je bil fizik R. Revans iz Velike Britanije, ki je opazoval delo in učenje med raziskovalci v laboratoriju (Revans, 1998). Po drugi svetovni vojni se je model intenzivno razvijal v okviru izobraževanja menedžerjev (O'Neil, Marsick, 2011). Akcijsko učenje je paradigma učenja, ki sloni na konceptu reševanja realnih problemov. Odvija se med spraševanjem in iskanjem rešitev med osebami, ki so vpletene v reševanje problema. Model se je v svojem razvoju oprl na teorijo transformativnega in projektnega učenja. Po udarek je na spreminjanju, ustvarjanju znanja.

Akcijsko učenje je opredeljeno kot socialni proces, ki vključuje zaposlene v neki organizaciji. Ti se združujejo v skupine, da bi premislili svojo prakso ob reševanju problemov in interpretirali izkušnje. Skupina, ki uporablja akcijsko učenje, se oblikuje kot projektna skupina z jasnimi in konkretnimi cilji. Učenje je v tem modelu načrtna strategija, ki je vpeljana, da bi

izboljšali prakso. Akcijsko učenje pogosto povezujemo z modelom akcijskega raziskovanja. Obe strategiji uporabljamo, ko se znajdemo pred nerutinskimi situacijami, ko ne obstaja standardne rešitve. Akcijsko učenje (*action learning*) se povezuje z akcijskim raziskovanjem (*action research*) v modelu ALAR.

V obeh modelih – skupnosti prakse in akcijskem učenju – gre za učenje, ki se dogaja v praksi. To pomeni, da učenje poteka s participacijo v praksi in spreminjanjem prakse. Učenje ni dekontekstualizirano. V obeh modelih učenje razumemo kot sociokulturni fenomen. Bistvena razlika je v tem, da lahko skupnost prakse nastane iz formalne skupine, če se razvije občutek pripadanja, skupinska identiteta. Ne moremo pa skupnosti prakse ustanoviti kot formalno skupino. Wenger temu celo nasprotuje. Meni, da bi bil to menedžerski paradoks (prim. Wenger, Snyder, 2002). V nadaljevanju na kratko predstavljamo razlike med skupnostjo prakse in akcijskim učenjem, in sicer glede na izbrane kategorije: znanje in legitimiranje znanja, skupnost, praksa.

Polje znanja (domena)

Skupnost prakse

Področje vedenja je socialno konstruirano v skupnosti in ga v skupnosti tudi nenehno prenavljajo, to vključuje stalno pogajanje ali dogovarjanje o pomenih.

Participacija se gradi prek izkušnje delovanja v skupnosti, ki je dolgotrajnejše kot pri akcijskem učenju.

Področje in skupno znanje je identifikacijski element, ki združuje skupnost.

Akcijsko učenje

Področje vsebin je določeno s strategijo intervencije.

Participacija se gradi ob objektu učenja, to je ob reševanju problema.

Skupnost

Skupnost prakse

Skupnost je utemeljena na razmeroma (dolgo)trajnih interakcijah.

Je prostovoljna, naključna, sestavljajo jo osebe, ki imajo občutek pripadanja, skupno identiteto, občutek vzajemnosti, opredeljujeta jih skupno tiho znanje in vsakdanja praksa, prek katere se identitetno formirajo (postajajo).

Kompetence se razvijejo v skupnosti in se kažejo kot praktični čut in habitus, po katerem se ločijo od drugih skupnosti.

Akcijsko učenje

Ni nujno, da je skupina dolgotrajna. Lahko je vzpostavljena le za reševanje izbranega problema.

Omejena je na osebe, ki se srečajo v specifični situaciji ob določeni nalogi.

Ni nujno (a je zaželeno), da se bodo razvili občutki pripadnosti, člane skupine povezujejo okoliščine in projekt (cilji projekta). Ali se bo razvil občutek pripadnosti, je odvisno predvsem od načina vodenja akcijskega učenja. Pri akcijskem učenju imamo navadno vodjo skupine, medtem ko skupnost prakse nima vodje.

Praksa

Skupnost prakse

Praksa je kolektivni produkt, socialno določen način delovanja, slog mišljenja in vedenja, po katerih se ravnaajo člani skupnosti. Praksa spodbuja razvoj praktičnega čuta.

Akcijsko učenje

Praksa je vodena izkušnja (v nekaterih oblikah je vključen mentor) ali pa samostojno učenje.

Razlikuje se glede na kontekst in modele izobraževanja (oz. formiranja).

Ker gre za razmeroma kratkotrajno druženje (v primerjavi s skupnostjo prakse), se ne razvije praktični čut niti »modus operandi«, ki bi bil značilen za skupino.

Legitimiranje znanja

Skupnost prakse

Legitimiranje znanja je utemeljeno na medsebojnem priznavanju (npr. med skupnostjo prakse in menedžmentom podjetja), na nenehnem razvijanju skupnih pomenov in dogovarjanju o delovanju ter avtonomiji skupnosti prakse glede na cilje podjetja, če gre za skupnost prakse v podjetju.

Sicer je legitimiranje znanja povezano z medsebojnim priznavanjem članov in učinkovitostjo delovanja.

Akcijsko učenje

Znanje legitimira organizacija oz. podjetje. Legitimiranje znanja je intenzivnejše, če finančeri ali sponzorji pridobijo boljše rezultate.

Če se držimo opredelitve skupnosti prakse po Wengerju, lahko ugotovimo, da skupnost prakse kot spontana skupina lahko preide v akcijsko učenje ali pa uporabi akcijsko učenje za svoje delovanje. Skupine, ki nastanejo z organizacijo ob akcijskem učenju, lahko po končanem akcijskem učenju razpadejo ali pa prerastejo v skupnost prakse. Pot med obema oblikama je odprta.

Oba modela se v sodobni praksi uresničujeta v povezavi z zamisljivo refleksivnega prakti-

ka in učeče se organizacije ter razvijata nove preplete, ki kažejo na nenehno razvijanje modelov. Ob uporabi enega ali drugega modela pa se kot pomembni pokažejo naslednji skupni elementi:

Na ravni konstrukcije produkta (inovacija, reševanje problema) je pomembno, da člani skupine občutijo zavzetost. Produkt, ki ga razvijajo, mora biti za vse člane cilj, ki prinaša zadovoljstvo. Pomembne so čustvene komponente delovanja. Če so ljudje zavzeti za delovanje, dobijo nagrado v obliki psihičnega zadovoljstva ter stanja optimalnega doživetja in zavzetosti ali *flow*, kot ga imenuje Csikszentmihalyi (2008). Če bi se vrnili k opredelitvi prakse po MacIntyru, pa je zavzetost povezana z občutenjem notranjega dobrega.

Na ravni znanja sicer obstaja razlika med skupnostjo prakse, kjer je skupina oblikovala skupno znanje, in skupino pri akcijskem učenju, kjer so lahko združeni različni strokovnjaki. Pri obojih pa je pomembno, da prihaja do pretoka znanja. Pri razvijanju novih produktov se uveljavljajo skupine, ki vključujejo različna znanja, ki prinašajo pluralnost kontekstov in možnost za izmenjavo različnih pogledov (po načelih transdisciplinarnosti). Če je v skupini vzpostavljeno zaupanje, je omogočen hiter pretok znanja. Poleg zavzetosti je torej pomembno medsebojno zaupanje.

Skupno delovanje še ni jamstvo, da se bo razvila tudi refleksija o praksi. Nasprotno. Lahko so skupine v skupnosti prakse tako tesno povezane, da ne nastane refleksija o praksi, temveč ponavljajo ustaljene rutine in skupinsko mišljenje, ki le krepí dokso. Refleksija terja odmor, postanek v delovanju, vpeljava evalvacije in možnost za soočenje z napakami. To nakazuje na potrebo po dovolj vmesnega časa, ki se je pri raziskavah skupnosti prakse izkazal kot pomemben za prenos znanja

(Orr, 1996; Linde, 2009), v obeh modelih pa je vmesni čas pomemben tudi za refleksijo in odmik od ustaljenih rutin.

V praksi se kaže tudi pomen fizične bližine, čeprav se v sodobnosti krepijo virtualne skupnosti. Telesna bližina omogoči vse vrste komunikacije. Verbalna in neverbalna komunikacija je v obeh modelih temeljnega pomena.

Skupnosti prakse so skupine, ki delujejo dlje časa.

Skupno delovanje omogoči razvoj zaupanja, hkrati pa tudi pojav čustvenih napetosti in konfliktov, zato so v obeh primerih potrebna znanja s področja skupinske dinamike in učenja kot čustvenega procesa. Pri akcijskem učenju je to odvisno predvsem od znanja vodje skupine, pri skupnosti prakse pa od same skupinske dinamike ter socialne in čustvene inteligentnosti vključenih.

SKLEPNE UGOTOVITVE

Koncept skupnosti prakse je analitično orodje za opazovanje in interpretiranje učenja kot dela vsakdanjega življenja. Organizirano izobraževanje načrtno uvaja spremembo, da bi se posameznik učil. Pri situacijskem učenju nastaja učenje kot posledica sprememb, ki niso vpeljane namerno, torej zato, da bi se učili. V našem okolju je dobro razvito tisto učenje, ki je v funkciji usposabljanja za neko dejavnost. Ta model označujeta transmisija dekontekstualiziranega znanja in poučevanje, zato je najbolj pogost v formalnih sistemih izobraževanja. Druga vrsta učenja, ki je tudi razmeroma dobro razvila svoje strategije, je učenje za spremembe v organizacijah. Ta model izobraževanja je načrtovan zato, da bi spodbudil organizacijski razvoj, dal podporo za spreminjanje delovanja. Tretji model izobraževanja pa se osredotoča na razvoj, ki je

nepredvidljiv. Izobraževanje presega potrebe nekega konkretnega delovnega mesta v nekem konkretnem okolju. Cilj tega tipa izobraževanja je avtentičen razvoj posameznika in skupine, dolgoročni cilj je formiranje identitete posameznika (identizacija) in skupine ob ustvarjalnem delovanju. Situacijsko učenje je vključeno v vse tri modele, a se kot posebno pomembno kaže v tretjem modelu, ki poudarja ustvarjalnost.

V sodobnosti se razvija raziskovanje učenja kot procesa spreminjanja v-svetu-kjer-živimo. Življenjski svet in vsakdanja praksa sta okolje in sredstvo učenja v odraslosti. To je področje, s katerim se ukvarja andragogika vsakdanjega življenja. Sodobne teorije o učenju vključujejo delovanje, mišljenje, čutenje in čustvovanje, vrednotenje in tudi kolektivne kulturnohistorične oblike prakse. V obeh modelih, ki smo ju primerjalno predstavili, je znanje kompleksno, nastaja s konstrukcijo in ni nevtrarno, temveč je kulturno pogojeno. Predstavljena načina učenja se razlikujeta v stopnji organiziranosti, oba pa učenje povezujeta z delovanjem v življenjskem svetu.

Skupnosti prakse so skupine, ki delujejo dlje časa in tudi potrebujejo več časa za svoj razvoj, zato so v okolju, ki je usmerjeno na hitre učinke, zahtevnejša oblika in je v podjetjih težje doseči njih uresničevanje – tudi zaradi potrebe po socialnih in emocionalnih kompetencah članov. Kot prostor za prenašanje in ustvarjanje znanja so bolj zaželeni v okoljih, kjer je omogočena refleksija in kjer je sprejeta tudi čustvena komponenta učenja kot pot za graditev skupnosti.

Z vidika razvoja teorije in prakse učenja odraslih so skupnosti prakse pomemben model, ker presegajo dualizem med humanističnim poudarjanjem samostojnosti (avtonomnosti) subjekta in samostojnega učenja ter socialnimi

teorijami, ki postavljajo v ospredje družbeno determiniranost subjekta. Nobeden od teh dualistično postavljenih polov sam zase ni dovolj učinkovita interpretativna shema. Prvi se zdi nekoliko naiven, ko zanemari moč socialnih struktur, drugi se zdi pesimističen s prikazovanjem popolne uklenjenosti posameznika v strukturo. Model skupnosti prakse ponudi možnost, da se ognemo binarnim opozicijam pri proučevanju učenja, ko združi posameznika in socialno okolje v medsebojno prepleten kompleks diskurzivnih in somatskih praks.

Situacijsko učenje in teoretski okvir prakse je le eden od interpretacijskih modelov, ki dopolnjuje druge teorije o učenju. V praksi je dobrodošel, ker lahko razvijamo učenje na delu in v lokalnem okolju. V andragoški teoriji pa je dobrodošel, ker razširimo polje raziskovanja na učenje v vsakdanjem življenju.

LITERATURA

- Akkerman, S., Petter, C., Laat, M. (2008). »Organising communities-of-practice: facilitating emergence«. *Journal of Workplace Learning*, 20(5–6): 383–399.
- Bourdieu, P. (2002). *Praktični čut*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Engeström, Y. (2010). »Expansive learning: toward an activity theoretical reconceptualization«. V: Illeris (ur.). *Contemporary Theories of Learning*. London.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins Publ.
- Cumming-Potvin, W. M., MacCallum, J. A. (2010). »Intergenerational Practice: Mentoring and Social Capital for Twenty-first Century Communities of Practice«. *McGill Journal of Education*, 45 (2): 305–323. Dostopno na <http://id.erudit.org/iderudit/045610ar> (pridobljeno 22. 6. 2011).
- Gherardi, S., Nicolini, D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Rim: Carocci.
- Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T., Ludvigsen, S. (ur.) (2009). *Activity Theory in Practice*. London: Routledge.
- Hager, P., Halliday, J. (2009). *Recovering Informal Learning*. Dordrecht: Springer.
- Illeris, K. (ur.). (2010). *Contemporary Theories of learning*. London, New York: Routledge.
- Kimble, K., Hildreth, P. (2008). *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*. Information Age Publishing. Dostopno na www.chris-kimble.com/CLEE/ToC.html (pridobljeno 12. 3. 2012).
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures. How Science Make Knowledge*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linde, C. (2009). *Working the Past. Narrative and Institutional Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, A. (1981) *After Virtue*. London: Duckworth.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- O'Neil, J., Marsick, V. J. (2011). *Understanding Action Learning*. New York: Amacom.
- Orr, J. (1990). *Sharing Knowledge, Celebrating Identities, War stories and Communities memory in a Service Culture*. Ithaca: Cornell University Press.
- Orr, J. (1996). *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*. Ithaca: Cornell University Press.
- Polanyi, M., Sen, A. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago, London: Chicago University Press.
- Postill, J. (2010). »Introduction: Theorising media and practice«. V: Bräuchler, Postill, (ur.), *Theorising media and practice*. Oxford, New York.
- Revans, R. (1998). *ABC of Action learning*. London: Lemos & Crane.
- Reckwitz, A. (2002). »Toward a Theory of Social Practices«. *European Journal of Social Theory*, 5(2): 243 – 263.

- Wenger, E. (2006). *Comunit di pratica. Apprendimento, significato e identit*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wenger, E. (2010). »A social theory of learning«. V: Illeris (ur.) *Contemporary theories of learning*. London, New York.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W., (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wilson, A. (2010). *Knowledge Power*. London, New York: Routledge.

OLDER ADULTS AS A SPECIAL LEARNER AUDIENCE

Prof. Ana
Krajnc, Ph. D

Faculty of Arts
University of
Ljubljana

ABSTRACT

From the very beginning The Third Age University of Slovenia has been an independent organization, similar to societies registered outside regular universities. The approach that the Third Age University developed is based on the cooperation between mentors and students. This approach has become traditional and still characterizes our education of older adults. Different generations live in different social networks and circumstances. Studying represents a way of life for older people and the quality of older adult education depends on the quality of mentors and mentoring. Mentoring is an intimate relationship between the mentor and the learner. A characteristic of mentoring at the Slovenian third age universities is a rich intergenerational cooperation. Mentoring has thus become a common approach in education and represents a substantial part of independent individual learning.

Keywords: adult education, older adults, education of older adults, The Third Age University of Slovenia, mentor, mentoring, intergenerational learning, individual learning, open access to education

STAREJŠI ODRASLI KOT POSEBNO UČNO OBČINSTVO – POVZETEK

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje je, podobno kot društva, registrirana zunaj rednih univerz, že od vsega začetka neodvisna organizacija. Pristop, ki ga je univerza za tretje življenjsko obdobje tako razvila, temelji na sodelovanju mentorjev in učencev. Ta pristop je zdaj že tradicionalen in je še vedno značilen za naše izobraževanje starejših odraslih. Različne generacije živijo znotraj različnih družbenih omrežij in okoliščin. Izobraževanje starejšim ljudem pomeni način življenja in kvaliteta izobraževanja odraslih temelji na kvaliteti mentorjev in mentoriranja. Mentoriranje je intimen odnos med mentorjem in učencem. Posebnost mentoriranja na slovenskih univerzah za tretje življenjsko obdobje je plodno medgeneracijsko sodelovanje. Mentoriranje je tako postalo običajen pristop k izobraževanju in omogoča pomemben delež neodvisnega individualnega učenja.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, starejši odrasli, izobraževanje starejših odraslih, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, mentor, mentoriranje, medgeneracijsko učenje, individualno učenje, prost dostop do izobraževanja

UDK: 374.7

When in 1984/85 we started with the education of older adults, there was no recognized theory or research for this specific segment of adult education. Our starting point was the elaborate adult education theory, andragogy, andragogy studies at the University of Ljubljana and the established practice in some areas of adult learning. At that time most of the activities in adult education were oriented either towards occupational, job-oriented education and training or the political education of adults, which was of no use in the education of older people, deriving from different, primarily cultural, needs and interests and of older people and their self-

realisation. Not conforming with the contemporary educational policy of this country, the Third Age University's basic concept was humanistic, learner-oriented, adjusted to the requirements of the third age. Since after retirement older people become very much socially excluded, our work was not subjected to socio-political pressures, the repression felt in the "main-stream" education; we enjoyed a relatively great amount of freedom in creating and introducing into practice new study programmes for older adults in Slovenia. We started our work with great enthusiasm, but without financial resources. Our major input was voluntary work and people's own power

and initiative. When a problem appeared, not only the leaders, but also our students, the elderly, looked for solutions, investing their human and social capital in their education. The approach that the Third Age University thus developed is cooperation of mentors and students. It has become traditional and today still characterizes our education of older adults.

From the very beginning we had connections with some French third-age universities, which were – together with Prof. Vellas – our model and ideal. The Slovenian third-age universities were similarly independent organizations, registered as societies outside regular universities. We were aware that our common task is to explore, discover and specify the new phenomena in adult education – education of older adults. We did not only learn from external models, but after 29 years of our own research, observations of the emerging practice and analyses we have made, we believe, a significant contribution to the international development of the theory and practice of the older adult education. This happened mainly through our participation in international organizations in the European Union and in different EU projects. Our influence extends to East-European countries, where older adults education is in many places in its initial stage.

A GENERATION AS A SPECIAL LEARNER AUDIENCE

Different generations live in different social networks and circumstances. Their respective social positions, the perception of their life situation leave a social and psychological imprint on each generation, which affects the educational processes in a significant way. A study conducted by the Slovenian Third Age University in 2001 revealed that mentors dis-

tinguish between three different learner audiences: young learners in formal education, adults re-entering education (young and middle age adults) and older learners. The study comprised mentors with experience in education of all three generations.

Pupils of primary and secondary school feel that education has been imposed on them and that others (adults) make all decisions regarding their education. Compulsion to study gives rise to school aversion and leads to a defence subculture, so the young look for shortcuts and easier ways to study success. Since the lack of interest and aversion to learning seem to be prevailing in this situation, the teachers tend to feel alienated, perceiving their work as a tiresome burden.

Adult learners are seen in a different light by their mentors. They tend to be pushed into education by a concrete need for specific knowledge. Their learning motivation is external, though accompanied by a general thirst for knowledge. The burden of work, family and public obligations interfere with their education, acting at the same time as obstacles and stimulants. Adults do not often have the possibility to satisfy their personal learning motives. Our research showed them to be highly motivated, but limited in the possibilities to pursue continuing education. Haste, overlapping obligations and numerous social pressures in the professionally active period of life prevent them from a full commitment to learning and education. Adult educators feel they have to adapt to such circumstances and the actual possibilities of the adults in their study groups. They try to find ways to help surmount the obstacles these people meet in accessing knowledge. How successful they can be, will depend, in spite of their high motivation, on external factors, which are beyond the educators' control. The education of

individual participants interacts in a complex way with other social roles they have. The mentors stated that they felt greatly rewarded in the cases when their adult students managed – in spite of all the obstacles – to obtain the knowledge they needed.

When talking about older learners the interviewed mentors stressed they were a very special audience. Studying is a way of life for older people. They will engage in learning activities also independently, without a mentor. In their case education is intermixed with other functions in their lives. They live to learn what they want to learn. Learning with a mentor is only part of their knowledge-searching activities. The encouragement goes in both directions, from the mentor to the student and vice versa. It is important that a feeling of closeness develops between the mentor and the group as well as between individual members of the group. A group of older learners becomes their primary community. The strong wish to learn is fuelled by primary motivation: inner impulses, suppressed wishes, the need for self-realisation, dormant talents. The mentors, almost without exception, stated that they saw the education of the elderly as an award, something they did for their »soul«, something that helped them carry on in other situations, a satisfaction of their need to be in a personal relationship (Krajnc, 2001).

OLDER PEOPLE ARE NOT PREPARED TO EDUCATE THEMSELVES UNDER ANY CIRCUMSTANCES

Older people are not prepared to educate themselves under all circumstances. Their decision to pursue education is personal, voluntary, so they expect quality interpersonal

relationships. The expectations they have are even higher because they tend to lack social contacts and have difficulty satisfying their primary psycho-social needs, defined by A. Maslow as the need for security, social belonging and love, the need for (self)respect, curiosity, the need to explore the unknown and the need for self-realisation. Their involvement in study groups can bring them also some emotional satisfaction, since study groups function as relatively permanent social units with developed interpersonal relations.

For older adult students education becomes a way of living.

The study circles at the Slovene Third-Age University tend to become primary groups, in which friendship and trust prevail in close interpersonal relations between the members. The possibility of open communication reduces the apprehensions and tensions in students, so that they dare to expose their lack of knowledge by raising “odd, senseless” questions. This contributes to efficiency of learning. Curiosity – the primary motivation for learning – makes knowledge the uppermost goal for participants; however, another very important expectation in study groups of older learners is satisfaction of their basic social needs: safety, social belonging, self-esteem, love and self-actualisation; this is what a social group also has to offer. This does not diminish their motivation for education, on the contrary, it raises its quality and efficiency. Since the socio-emotional needs do not appear to be equally strong in the learning groups with young and middle-aged adults, some critics express doubts in connection with older adult education (Maslow, 1970).

After retirement an individual's social life tends to shrink significantly, that is why older people use their social engagements to satisfy

their basic social needs, but this is possible only if meaningful interpersonal relations can be established.

Our research shows that study groups, once formed, tend to remain stable for many years. In addition to learning, they give the participants the privilege of belonging to a primary social group. The dropout rate in this type of education is not high, it is lower than in formal education. For organizers it is very important to keep the same study group over several consecutive study years by upgrading study programmes and setting new educational and activity goals.

Whereas for students in regular schools the absence of a teacher is often felt as a relief, the older adult students are very sensitive and critical about their mentors' absences, since study circle attendance constitutes an important element in the structure of their lives. Interruptions can be tolerated only exceptionally and for a good reason. The continuity of the educational process is an important factor in older adult education. Some study groups even organize weekly meetings with or without their mentor in the time of summer vacations. The students nurture social ties in their own specific ways to gain socio-emotional rewards. Informal meetings of study groups contribute to students' knowledge in different ways. The mentor will be observing this process of informal learning and will later include the "results" in formal meetings during the study year through lectures and other methods. For older adult students education becomes a way of living – the integration of informal and formal education is an ongoing process (Krajnc, 2006).

The analyses reveal a specific phenomenon in older adult education, how learning efficiency and social well-being of older adult students depends on how they fit into their study group.

In the initial stage, when entering a particular study group, they explore how they can fit into it. Basically, the evaluation process starts already with the first impressions of the other members of the newly established group: can they accept the other members and be accepted by them? If they feel this cannot be the case, they will immediately change the group. The "changing group" process lasts at least 2 months (October, November) after the beginning of each study year. Some students might change several groups. This obviously presents extra work for organizers, but they need to see it as an important stage in the educational process. The councillors and the professional team of the Third-Age University help students to find the group into which they fit well, which is a guarantee for efficient learning and quality of interpersonal relations in the study group.

THE QUALITY OF OLDER ADULT EDUCATION STARTS WITH THE QUALITY OF MENTORS AND MENTORING

Mentoring is an intimate relationship between the mentor and the learner. Many different types of mentorship can evolve; one could say that there are as many mentoring styles as there are mentoring pairs. In older adult education, mentors in small study groups – study circles – are still prevailing. The relationship between the mentor and individual members may differ; however, through time the group will become a special entity with its own rules and a firm network of interpersonal relations – a social community. In Slovenia there are several study programmes for mentor training in older adult education and year-long EU projects, conducted in cooperation with several Ministries. Introductory courses are followed by specialist courses to improve mentors' competences. Together with some NGO's (e.g. The Associa-

tion of Retired Pedagogical Councillors) mentor training teams are being trained for education of older adults at the local level. It is anticipated that by spreading this type of training throughout the country the mentorship quality will be further enhanced. Special electronic learning letters “Knowledge and the Mentor” are edited in order to make professional mentor training penetrate all 45 Third Age Universities in Slovenia. Introductory training, initiating mentors into the education of older adults and the third age, is compulsory, other types are optional. Typically, the training courses are attended primarily by the best mentors, those who love their work and already possess a great deal of knowledge about it.

Characteristic of mentoring at the Slovenian third age universities is a rich intergenerational cooperation, the mentors being young graduates, Ph.D. candidates, middle-aged persons with jobs in other organizations or in regular schools, and older, retired professionals. They all can be mentors if their professional expertise and personal characteristics are satisfactory. The initial training for mentors in older adult education is obligatory. With all of them the study circle will eventually congeal into a firm social community. At the one end there are the young, still jobless graduates or Ph. D. students, gaining their first teaching experience, at the other the oldest mentor, a 95-year-old teacher. The groups have similar features. The students and the mentors accept one another as people, regardless of age, their relationship is based on trust and openness. There are, however, also cases when the participants’ needs or their personalities differ so much that they part and the group disintegrates.

Mentoring has become a common approach in education, it covers a substantial part of independent individual learning. When we feel we wish to learn something new, we

first ask ourselves who could help us do it. In most cases the mentor is not the person’s only source of knowledge; the learner will use other resources and combine them in different ways. For mentorship to be successful, suitable conditions need to be provided:

- The mentor and the learner should have personalities that match well and there should be affinity between them.
- They need to develop mutual trust and engage in open communication.
- The mentor must believe in the learner’s success in learning and, unconditionally, in his abilities.
- The mentor must get to know the learner, understand him and empathise with him to be able to »draw« out of him his undiscovered abilities and to release his unexpressed personal potentialities.

The mentor/learner relationship is delicate. There should be a balance between freedom of expression and advancement in cognition on the part of the learner on the one hand and the correctives and limits set by the mentor on the other. The Chinese have a saying: »The greatest fortune in life is to find for oneself the right teacher«. This is the guarantee that the learner will develop and advance.

Pair learning, learning side-by-side with a mentor, is the most individualized, rational and effective way of transmission of knowledge. Mentoring is a dynamic social relationship, in which each participant has his respective tasks, leading to the same goal: the learner’s knowledge. The mentor and the learner have to adapt to each other. In the initial »get-to-know-each-other« phase, they will assess how successful their cooperation will be. The mentor’s assessment of the learner is very important for success in

learning. He can set more or less demanding goals and invest more or less effort in their common work. Since the mentor represents the authority, his assessment directly reflects on the learner's learning motivation, raising or lowering study criteria. The mentor's belief in the learner's success is a major incentive for learning,

The mentor can shorten the path to the goal and make up for some of the learner's shortcomings. Lately, group education (classroom, course, seminar, lecture) seems to have been losing in importance whereas independent education has been gaining ground. A learner – regardless of age, be it 15, 30 or 70 – often cannot reach his goal all by himself: he is not able to accomplish all the necessary tasks, such as the choice of resources, setting the evaluation criteria or spotting errors and mistakes. He needs a mentor at his side to steer with him to the goal.

The mentor links and coordinates various resources of knowledge and helps the learner to discover new resources. He follows closely his progress to decide what he already commands and what tasks he should proceed with. With the mentor's help the learner moves in a safe environment. For instance, a middle-aged woman starts learning to skate on the frozen Lake Bled, admiring the agile movements and turns of her coach. She does not ask herself which part of the lake is safe to skate on, how thick the ice is, what are the most suitable skating accessories for a beginner or what are the names of particular skating figures. This is what her coach, her mentor, will take care of. All she wishes is to learn a bit of what he has shown her by the end of the day. The mentor bears part of the learning risk, the rest remains with the learner. Learning with a mentor makes the learner feel safe, reducing his doubts and uncertainties. Ob-

serving and following his progress, the mentor knows when and how to encourage him.

There are formal and informal mentors. A formal mentor is assigned to a person according to some regulations. For instance, a senior, more experienced professional in a company becomes the mentor to a newly hired young worker; a veteran teacher to a new school teacher; a master craftsman to an apprentice, a senior student to a freshman. Since the mentor is appointed externally, on the basis of a regulation rather than personal characteristics or mutual affinity, the interpersonal relationships in tend to remain rather superficial in formal mentorships. They are reduced to informing, giving instructions, preparation of written communications, supervision and control. Some mentoring pairs, however, establish a more personal relationship, one that has more depth, is based on trust, human closeness, role modelling and intensive learning. In such cases the formal mentorship quality matches that of informal mentorship. In principle, the formal mentor is assigned on the basis of his position in the organization, his expertise and experience and rarely becomes the role model, the mentor / mentee contacts are formal and not very personal, which usually prevents a friendship- based relationship developing. In formal mentorship the focus is on the transmission of knowledge whereas the informal mentoring also contains the possibility for personal growth (Krajnc, 1979: 213–221).

Since mentorship has been widely acknowledged as an effective form of adult education at home and in Europe, formal mentoring systems have been established in different fields, e.g.:

- In Europe tandem learning has been introduced in job sharing partnerships of a younger and older professional (transfer of experience to the young, entering the labour market).

- The Third Age University of Ljubljana provides training of senior students to become mentors (tutors) for younger students in order to increase study effectiveness and reduce drop-out rates.
- The entire third-age university network (in Slovenia there are 45 third-age universities, connected into a network) is based on the mentorship system, with mentors working in individual study circles with 12–15 students). The concept focuses on joint discovering of knowledge, not teaching.
- Mentors help trainees in work organizations to acclimate and become effective workers.
- Mentors to secondary school and university students on practice in various institutions are responsible for their systematic introduction into work practices.

Mentors for individual students' products: undergraduate theses, Master's and Ph. D. theses. The "Bologna Reform" envisages two student mentors: one to help during the preparation phase and in the selection of the thesis topic, the second in the research phase and the preparation of the Ph.D. degree.

Formally appointed mentors are becoming a common phenomenon both at home and abroad since pair learning has some advantages over group education. Formally appointed mentors are used in formal education, in the field of employment, in professional jobs in institutions and companies. A segment of formal education is thus being replaced by mentoring in order to gain effectiveness. In older adult education mentors lead study groups. Within the educational model of the Slovenian Third Age University each group of learners (study circle) has, apart from a mentor, also an »animator«, who acts as the mentor's aid, representing the link

between the mentor and the group. The animators may be changed whereas the mentor usually remains with the group over several years. The participants tend to form strong attachments to their mentor and keep attending study circles only if their mentor remains with them. Emotional bonds and trust are created also between individual members of the group, which contributes to successful learning (Klemenčič, 2010).

People usually choose their informal mentor on the basis of personal affinity, his knowledge and skills, and their ability to trust him. The informal mentor can be anybody: a neighbour, a family friend, a co-worker, a relative. He is chosen from among the learner's acquaintances. It can also be a new contact, somebody they have met on a journey, in a project, at common work, at an exhibition, etc. The informal mentor may soon become the role model for the learner. In the atmosphere of mutual trust and openness, without negative feelings or second thoughts, the learner makes quick progress, and this has a visibly positive impact on his learning motivation. The mentor believes in the learner's abilities and positive learning results. Looking back at one's personal learning history, one will be surprised to realise how many people have actually mentored him in his life. An in-depth mentoring relationship requires good matching of the mentor/learner personalities, or else they will soon part and the mentoring activity will expire.

Mentorship is an on-going relationship. From the initial learning cooperation it can grow into a true friendship, which can subsist also after the learner has ceased needing a mentor. During the first phase, the mentor/learner relationship is symbiotic. The learner identifies with the mentor, imitates and follows him. The mentor's and learner's products are

similar, nearly identical, until the time the learner has sufficiently progressed. In the initial phase he cannot but imitate the mentor, as he is yet unable to find his own way. For instance, he paints like his mentor, using the same colours, compositions and motives. Only later, in the second phase, can he reach his individual expression. He may discover, for instance, that he prefers different colours, chooses different motives than his mentor and gradually creates his own identity in painting. The mentor should not mind these changes, but see them as a positive result of his mentoring activity, a learning success he and his mentee can be proud of. The mentor and the learner have become equal partners, mutual respect makes it possible for them to acknowledge their equal status.

Mentorship is an on-going relationship.

Once the learner has embarked on his individual path in discovering knowledge and accumulating new insights, his need for a mentor will slowly diminish. If the mentoring experience has been positive, a relationship of friendship will be preserved. If the mentor, however, does not do his job properly, the project can fail already in the initial phase. This may happen if the mentor resents the fact that the learner is imitating and copying him, and sees this as a violent intrusion into his intimate world, which may arouse in him negative feelings towards the learner. A verbal exchange may resolve the situation: the mentor and mentee can resume their cooperation or else part. Informal mentoring allows making such decisions whereas the formal mentorship is fixed and has to be carried on- if only on the paper.

Let me describe a mentoring case from the study of design. The student was eagerly imitating his mentor, not yet capable of develop-

ing his individual expression or identity. This greatly upset his mentor, who perceived it as a theft of his skills and expertise. Conflicts occurred between the two again and again, so that a third person had to mediate. The student felt helpless and betrayed, he had trusted his mentor and did not understand what he was doing wrong. Had the mentor had a bit more patience to allow the mentee to pass through the imitation phase and develop his own style, the relationship could have prospered. Unfortunately, in this case it ended sadly before this could happen.

With the research study carried out at the Department of the Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy, at the University of Ljubljana between 2001 and 2003, we endeavoured to establish what qualities were the most appreciated in the mentor. A questionnaire with open-ended questions was completed by individuals, aged 30–40, with university degrees in different fields, who were doing a course to obtain secondary-school teacher qualifications. The findings showed that the mentor's knowledge, expertise and skills were not considered to be more important than his ability to empathise with the learner and lend him an ear, his tolerance, kindness and readiness to acknowledge achievements. The interviewees would not wish to work with a not sufficiently knowledgeable mentor, but possessing expertise alone does not suffice. Some groups even put appropriate personality traits in the first place, above professional knowledge and skills. The responses revealed the complexity of the mentor/learner relationship.

The study also showed that people are very careful when choosing a mentor – if they are in the position to make their own selection. This may be the reason they sometimes choose him from among family members –

mother, father, spouse. In this case the relationship of closeness and trust already exists and does not need to be created anew. When they need some special knowledge, they will first look among friends. The third round brings casual acquaintances, their fourth choice would be, as shown by the data from the questionnaire, experts the individuals have not met yet. They would approach them by phone, by letter, e-mail, or arrange an appointment. Mentoring can develop within the relationship between two acquaintances; how much time they will be willing to devote to it can be agreed later, once they have discovered that their cooperation is a viable way of learning (Krajnc, 2006).

EDUCATION AS A REACTION TO FINANCIAL AND ECONOMIC CRISES AND THE CRISIS OF VALUE: EACH ONE TEACH ONE

In 2009 we started in the third-age universities network a new social educational movement of volunteer education in pairs – education as a gift, which could free us of financial considerations in the time of financial, but also value system crises. In its concept the educational movement of learning in pairs integrates intragenerational and intergenerational education.

People need knowledge to survive as badly as the air to breathe. Regardless of what generation they belong to, they cannot give up education once the financial resources and public support are no longer available. They have to discover new paths to knowledge. The consumer society and misuse of capital pollutes our environment with masses of products. We all are exposed to and tired of aggressive, terrorising advertising – the psychological pollution of our environment. The new edu-

cational movement addresses, among other, the pressing social need to raise the value of knowledge in our societies. Do the official national and EU policies recognize this need?

Open access to education and knowledge for all people is the imperative of the information society. Knowledge has become a public good, no longer a privilege of the elite; education, therefore, can no longer depend on one's financial circumstances. The older adults have accumulated a great deal of different knowledge and experience. Among the people surrounding us there is always someone who possesses the knowledge of what we would like to learn. Knowledge is the greatest gift that can be given to anybody. Can the exchange of knowledge bring new benefits? The mentor's and learner's roles are exchangeable. I am somebody's mentor today and tomorrow I will be his/her mentee. The dynamics of lifelong education brings new mechanisms into the process of education. Informal mentors possess the inclination and interest to work with people and to pass on their knowledge to others. The concept of Each One Teach One rests on these premises.

The educational requirements of the information society are immense, and cannot be met solely through institutional education by means of hired professionals. Lifelong education is diversified and individualized both in the methods employed and in content. The framework of formal group education – schooling, is too narrow to cover all learning needs; therefore, alternative ways to knowledge and self-realization have to be found.

In 2009, a new educational concept was devised at the Slovenian Third Age University, beginning a new movement: “Each One Teach

One". Once we have realized that we possess certain knowledge, we can pass it on to somebody else. Let us donate our knowledge to those who need it. We all have too many things and would prefer spiritual goods. »Let me give you some of my knowledge«, should replace giving material presents, which will eventually end up in a useless gifts store (there is already one of this kind in Ljubljana). The Each One Teach One movement is spreading within the third-age university network, comprising 45 organizations in 43 places.

In 2010, the company S&T Slovenia joined the University as a sponsor. They initiated the movement in their branches and are also supporting pair learning of computer skills for older adults. The company now provides training of informal mentors and takes care of the identification of the movement. They have donated several computers to the most active Universities in the network to enable mentors-volunteers to teach individuals computer skills, prepared information leaflets, organized meetings for promotion of the movement and equipped a small IT classroom at the seat of the Slovenian Third-Age University in Ljubljana. Here several voluntary mentoring pairs can learn computer skills at the same time.

At the core of the concept of the "Each One Teach One" movement are Erik Fromm's theories, especially the ideas he elaborated in his work »To Be or to Have«. Knowledge can be a gift if we are more interested in being than in having. The wealth people possess lies in what they are, not what they have. Of course, looking around we see how remote this kind of thinking is from most people, who have been manipulated into becoming mere consumers through the power of capital (Fromm, 2004).

Our theoretical premises also derive, in part, from Robin Kidd's »Education for Being, Be-

coming and Belonging«. People need education and knowledge in order to survive, so it should circulate among people. Through education a person becomes somebody that has previously not existed, he is able to develop his potentials in the process of self-realization. Through education people learn to choose who in their society they wish to belong to, they acquire personal values and attitudes. A significant part of our knowledge is gained through social learning, cooperation with other people and interpersonal relationships. Not everything can be learnt from books or by means of modern technology. Learning through personal contacts helps people acquire values and form attitudes (Kidd, 1976).

In developing the Each One Teach One concept we also relied on our own experiences of how we learned to use the computer. Most of us did it with the help of a friend or acquaintance. First this friend demonstrated the new computer program, explained it and showed us how to use it, then we tried to use it in their presence. Not everything went smoothly right away. The "mentor" explained what had gone wrong and why we were stuck. In the days to follow we started doing it on our own. The fact that our friend was available on the phone was of great help. When we got lost, he or she would advise us how to proceed, explain what caused the problem, why the programme wasn't working and how to eliminate the error. Gradually we gained experience and mastered the process and, after a while, almost forgot when and how we learnt it, and also who taught us how to do it. The practice of computer skills acquisition within the Each One Teach One movement is developing in a similar way.

By passing on some of our knowledge, we will not lose any. Quite the contrary, by doing it, we may learn something new and refresh the knowledge we have. Spiritual goods

do not obey the laws of material goods. So why do we hesitate? Because spiritual gifts are not appreciated yet. The choice of things we give as presents is changing. In the past it was industrially manufactured articles, now it is hand-made and home-made things. The idea of knowledge as a gift may prosper in the future, when the interest in material things and consumerism begins to decline. Presently, the widely spread consumer mentality, pushing people into shopping through immoral manipulations –to protect capital–represents a serious obstacle. The Each One Teach One movement is, among other things, a revolt against consumerism. It is opening educational opportunities for people who do not have financial resources. In the time of crisis we have to provide access to free education, find non-payable ways to knowledge. The Each One Teach One movement is one of them. It does not require money – knowledge can circulates among people as a gift.

Our first assumption was that pair learning is facilitated if the mentor and the learner have been previously acquainted. (This is not really necessary, mentoring is now done on a much broader scale.) The first step was made by the mentors in the Third- Age University's study circles. We started promoting pair learning. Knowing how to use e-mail is almost indispensable in today's communication, so in the group I am mentoring I enquired which of my students knew how to use it and then suggested that they choose someone from their (or some other) group and help them learn it. After some lively discussions the first computer learning pairs emerged, and the idea slowly began to spread also outside the University. The content in pair learning also diversified. Still, our first concern is still computer- skill learning in pairs, with one retired person guiding another retired person who would like to become computer

functional. The learning pairs either meet at the seat of the organization or in the home of the learner, since working on one's own computer makes it easier and progress is faster. The movement thus introduced into Slovenia, almost unknowingly, the concept of »patronage«, about which we had been previously informed in the Netherlands.

At the beginning, the Each One Teach One idea seemed strange to our students; they were reserved about it, apprehensive and cautious.

- I'm not a computer person, you need somebody who is. I don't know enough.
- I can't imagine being a mentor just like that.
- You need somebody who is more competent than me.
- I don't know anything about pair learning.

The initial reservations and lack of self-confidence were surmounted when S&T Slovenia organized a meeting of all mentors /volunteers in the company. The potential mentors were invited. During the morning session there were expert presentations, then the mentors presented their first mentoring experiences. I was impressed to hear their subtle descriptions of the mentoring relationship, the advantages it offers, how they adapt to different learning styles, etc. These observations, available also on the internet, attain the standards of professional andragogical literature. In the ceremony that followed the mentors received some gifts (T-shirts and accessories printed with »mentor« and the slogan "Each One Teach One"). It was a kind of initiation ritual, the volunteers were publicly acknowledged as pair learning mentors. The discussions over lunch were lively, and any second thoughts about mentorship disappeared.

In the first phase, we had more learner candidates than mentors willing to teach. Today,

our mentors work with several students, doing it either simultaneously or consecutively. Learning in pairs is becoming a recognized way of acquiring computer skills. It is quite common among younger people, who do not have time to attend organized courses. The Third Age University has merely recognized this approach publicly and given it a name so that it can be promoted and can spread in an organized way. We anticipate that the movement will gradually evolve into intergenerational pair learning and that it will diversify from computer skills into other, new contents.

Learning computer skills was our first choice because we did not want the movement to be too diverse and dispersed at the start and also because computer literacy is essential in our high-tech age. Being computer illiterate means being excluded from the society. The needs for this type of knowledge are very high. The data of the Bureau of Statistics and a study by the Faculty of Electrical Engineering, which is now being completed (with the researcher Papič), show that the older generations are those most discriminated against when it comes to computer literacy. Only 9% of the people aged above 61 use the computer. The state administration is introducing electronic administration. For whom? Who will have access to it? Older people will be even more marginalized unless they become computer functional. The computer skill needs of older people cannot be satisfied with professional IT instructors. What is needed is mentors- volunteers, informal mentors.

In lifelong learning the roles of the mentor and the learner are interchangeable and temporary. Each one teach one. Today I am learning, I am a student of the mentor I have chosen, tomorrow I may become a mentor and help somebody learn something within my field of knowledge.

GROWING INFLUENCE OF OLDER ADULT EDUCATION

Older adult education has experienced noticeable development and progress in European countries. The growth is evident also in its social importance. The aging society is a beneficial social development and not a developmental mistake, presenting a threat for the other two generations. But it can be beneficial only if the society devises a new social status, a new role and a new image for the third age. This cannot evolve by itself, it needs a systematic and conscious endeavour with clearly set goals. Are today the social processes and policies not victims of a wild pathology of the capital? What is needed to create a new reality for the third age, is a democratisation of the society and raising of the value of man. Are the national and international policies ready to boost the value of man and knowledge? If not, the society will lose the benefits of the development and will descend into regression and social pathology.

The humanisation the life of the third generation has the same effect on the lives of the second and the first generations. We live in the same society and the social roles of all three generations are interdependent and supplementary. The changes in social status and role of one, affect the others. The life of old people has changed in many ways. Older adult education has become a logical, accepted part of lifelong education. In a person's last three or four decades of life survival depends on education as much as it did at a younger age.

The attitude towards education changes through various periods of life. The eagerness to learn, which is characteristic of small, pre-school children, returns with the old age. In the intermediary periods secondary (external) motives for education tend to prevail. The older adults' "learning with joy" and "education

as a way of life” – their complete dedication to acquiring new knowledge – have an important influence on other generations. This helps us to discern, in theory and practice, the real characteristics of life-long education for all. The subculture of older adult education differs fundamentally from school education: the position of the learner is reversed: we can talk about the learner- oriented education.

REFERENCES

- Drucker, P. F. (1969): *The Age of Discontinuity, Guidelines for our Changing Society*. New York: Harper and Row.
- Drucker, P. F. (1995): *Managing in the Time of Great Change*. New York: Truman Talley Books/ Dutton.
- Beck, U. (1996): *Risk Society*. London: Sage.
- Findeisen, D. (2003): Vseživljenjsko svetovanje. *Andragoška spoznanja*, 2: 63–68.
- Fromm, E. (2004): *Imeti ali biti*. Ljubljana: Vale – Novak.
- Hay, J. (1995): *Transformational Mentoring*. Toronto: McGraw-Hill.
- Jarvis, P. (1995): *Adult and Continuig Education: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2001): *The Age of Learning*. London: Kogan Page.
- Jug, J. (1997): *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih*. Kranj: Založba Moderna organizacija.
- Kidd, R. (1976): *Education for Being, Becoming and Belonging*. Toronto: OISE.
- Klemenčič, S. (2010): *Evalvacija izobraževanja odraslih, EU projekt*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Krajnc, A. (1979): *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (2001): *Značilnosti izobraževanja različnih izobraževalnih populacij na osnovi analize opazovanj mentorjev*. Ljubljana: Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A. (2006): Kdo so bili moji mentorji? *Andragoška spoznanja*, 4: 31–39.
- Krajnc, A. (2010): Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko izobraževanje – iz industrijske v družbo znanja. *Andragoška spoznanja*, 2: 12–25.
- Kump, S. (2008): Nova paradigma medgeneracijskega učenja. *Andragoška spoznanja*, 3–4: 62–75.
- Ličen, N. (2006): *Uvod v izobraževanje odraslih, Izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ličen, N., Furlan, M. (2008): Andragogika vsakdanjega življenja. *Andragoška spoznanja*, 3–4: 75–90.
- Maslow, H. A. (1970): *Motivation and Personality*. London: Harper and Row.
- Maslow, H. A. (1971): *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: The Wiking Press.
- Nacionalni program izobraževanja odraslih (1999). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Pekljaj, C. (ur.) (2007): *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sakaiva, T. (1995): *The Knowledge Value Revolution, Kodansha*. Tokyo: International.
- Stein, S. (2000): *Equipped for the Future, Content Standards*. Washington: National Institute for Literacy.
- Strmčnik, F. (1987): *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo.
- Toffler, A. (1975): *Future Shock*. Toronto: Bantam Books.
- Usher, R., Edwards, R. (1994): *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Valenčič Zuljan, M. (ur.)(2007): *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

VKLJUČENOST ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJE TER MATERIALNE SPODBUDE ZA IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI IN IZBRANIH DRŽAVAH EU

POVZETEK

Država lahko z raznimi spodbudami povečuje vključenost odraslih (vseh odraslih ali izbranih ciljnih skupin) v izobraževanje. Spodbujanje vključenosti odraslih v izobraževanje omenjajo tudi domači in mednarodni strateški dokumenti. Prenovljeni strateški okvir na področju izobraževanja in usposabljanja postavlja v ospredje povečanje vključenosti nizko izobraženih v izobraževanje. V Sloveniji je vključenost odraslih v izobraževanje na razmeroma visoki stopnji, vendar pa so v vključenosti velike razlike glede na starost in izobrazbo udeležencev. V izbranih državah EU (Finska, Švedska, Združeno kraljestvo, Nizozemska, Avstrija in Belgija) so odraslim na voljo različne oblike materialnih spodbud za izobraževanje (brezplačno izobraževanje, štipendije, denarni dodatki, posojilo za izobraževanje, davčne olajšave, individualni izobraževalni računi, vavčerji, čeki za izobraževanje). Avstrija, Finska in Belgija imajo tudi podrobno urejen izobraževalni dopust. V Sloveniji bi bilo treba krepiti materialne spodbude odraslim za izobraževanje, nekatere od njih pa preoblikovati. Sprejeti bi bilo treba tudi novo resolucijo o nacionalnem programu izobraževanja odraslih.

Ključne besede: vključenost odraslih v izobraževanje, spodbude za izobraževanje, vseživljenjsko učenje, formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje, mednarodne primerjave

PARTICIPATION OF ADULTS IN EDUCATION AND FINANCIAL SUPPORT FOR ADULT EDUCATION IN SLOVENIA AND SELECTED EU COUNTRIES – ABSTRACT

The state has the possibility to encourage participation of adults (all or selected target groups) in education. Encouragement of adult participation in education is included in national and international strategic documents and is also part of the strategic framework for European cooperation in education and training, which recommends higher participation of poorly educated persons in education. In Slovenia, the participation of adults in education is relatively high, but there are great differences regarding age and education. In some EU countries (Finland, Sweden, the United Kingdom, the Netherlands, Austria and Belgium) adults may receive material incentives of different types for participation in education (free tuition, scholarships, financial supplements, loans for education, tax reliefs, individual learning accounts, vouchers, cheques for education). In Austria, Finland and Belgium educational leaves are regulated in detail. In Slovenia material incentives for education should be increased, some of them modified. A new Resolution on the Master Plan for Adult Education should also be agreed.

Keywords: participation of adults in education, financial incentives for education, lifelong learning, formal education, non-formal education, international comparisons

UDK: 374.7:37.013.74

UVOD

Vključenost v formalno in neformalno izobraževanje je pomemben dejavnik osebno-stnega razvoja posameznika in njegove zaposljivosti ter družbenega in gospodarskega

razvoja. Zato je ključno, da država spodbuja izobraževanje odraslih, še posebej ciljnih skupin, ki se redkeje vključujejo v izobraževanje. Spodbude odraslim za izobraževanje omenjajo tudi domači in mednarodni strateški dokumenti.

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010 (ReNPIO) iz leta 2004 med cilji navaja izboljšanje splošne izobraženosti odraslih, dvig izobrazbene ravni, povečanje zaposlitvenih možnosti in povečanje možnosti za učenje in vključenost v izobraževanje. Resolucija omenja tudi spodbude odraslim za izobraževanje, ki naj bodo namenjene ciljnim skupinam, kot so mlajši odrasli, manj izobraženi, brezposelni, marginalizirane skupine odraslih, ki imajo omejen dostop do socialnih, kulturnih in ekonomskih dobrin, odrasli s posebnimi potrebami, prebivalstvo iz manj razvitih regij in demografsko ogroženih območij ter priseljenci. Na podlagi resolucije se vsako leto sprejme letni program izobraževanja odraslih.

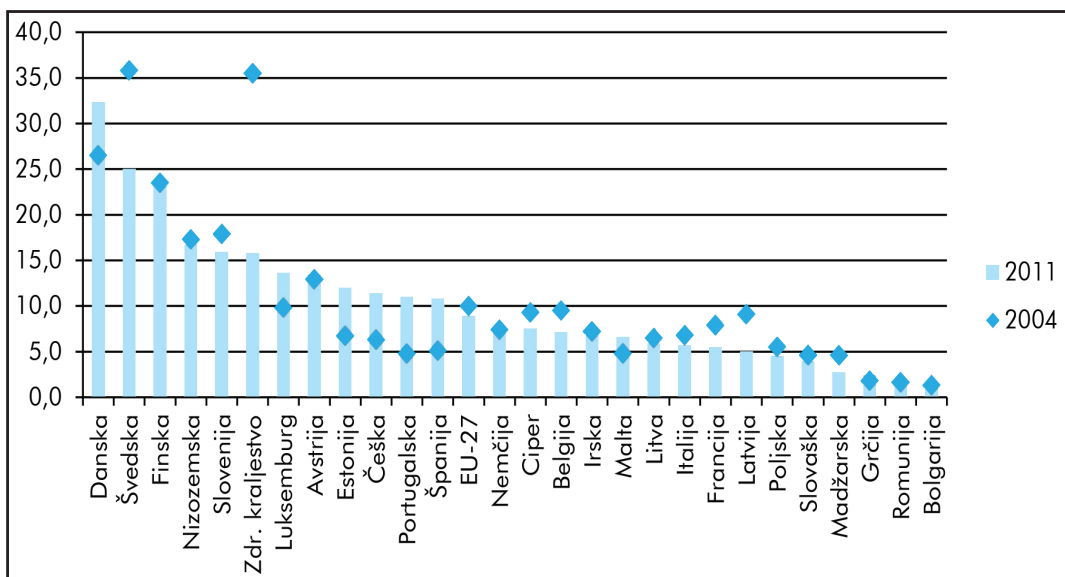
V letu 2002 je Evropski svet potrdil delovni program Strateški okvir »Education and training 2010«, s katerim je bil v okviru lizbonske strategije prvič vzpostavljen trden okvir za evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in usposabljanja. Delovni program med drugim omenja olajšanje dostopa do izobraževanja vsem odraslim (Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe, 2002: 3). V letu 2002 je bil na ravni EU v strateškem okviru na področju izobraževanja in usposabljanja določen cilj, po katerem naj bi bilo do leta 2010 v vseživljenjsko učenje (formalno ali neformalno izobraževanje) vključenih vsaj 12,5 odstotka prebivalcev v starosti od 25 do 64 let. V letu 2009 je Evropski svet potrdil prenovljeni strateški okvir na področju izobraževanja in usposabljanja (»ET 2020«). Postavljen je bil nov cilj, in sicer naj bi bilo do leta 2020 v vseživljenjsko učenje vključenih vsaj 15 odstotkov prebivalcev v starosti od 25 do 64 let. Povečala pa naj bi se tudi vključenost nizko izobraženih (oseb z največ končano osnovno

šolo) v izobraževanje, kar implicira potrebo po spodbujanju te ciljne skupine odraslih za izobraževanje (Sklepi Sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju »ET 2020«, 2009).

Evropski svet v Sklepih Sveta z dne 11. maja 2010 o socialni razsežnosti izobraževanja in usposabljanja poleg nizko izobraženih omenja tudi druge ciljne skupine odraslih. Svet poziva države članice, da na področju izobraževanja odraslih okrepijo politike, ki manj kvalificiranim, brezposelnim in po potrebi državljanom iz migrantskih okolij omogočajo pridobitev kvalifikacij ali nadgradnjo njihovih spretnosti, ter razširijo ponudbo drugih priložnosti za mlade odrasle.

V letu 2011 je bila sprejeta Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih. V okviru resolucije je bil sprejet tudi Evropski program za izobraževanje odraslih s prednostnimi področji za obdobje 2012–2014. Program v okviru tretjega področja Spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva s pomočjo izobraževanja odraslih omenja povečanje ponudbe izobraževanja odraslih in spodbujanje vključevanja vanj kot orodja za intenzivnejše socialno vključevanje in dejavno udejstvovanje v družbi ter izboljšanje dostopa do izobraževanja odraslih za migrante, Rome in prikrajšane skupine ter zagotavljanje izobraževanja beguncem in prosilcem za azil, vključno z zagotavljanjem učenja jezika države gostiteljice, če je to potrebno. Program omenja tudi izboljšanje učnih možnosti za starejše v okviru aktivnega staranja, vključno s prostovoljstvom in spodbujanjem inovativnih oblik medgeneracijskega učenja ter pobudami za izkoriščanje znanja, spretnosti in kompetenc starejših v korist družbe kot celote.

Slika 1: Vključenost odraslih v formalno ali neformalno izobraževanje, EU-27, 2011, v %



Vir: Eurostat – Population and social condition – Education and training, Anketa o delovni sili, 2012.

V prispevku najprej prikazujemo stanje in gibanje vključenosti različnih socioekonomskih skupin odraslih v izobraževanje v Sloveniji in v primerjavi z drugimi državami EU v obdobju 2004–2011 na podlagi podatkov Ankete o delovni sili. Nato obravnavamo materialne spodbude odraslim za izobraževanje. Najprej prikazujemo spodbude za izobraževanje v Sloveniji, nato pa na podlagi kvalitativnih opisov izobraževalnih sistemov podatkovne zbirke Eurypedie¹ in publikacije Individual learning accounts predstavljamo oblike materialnih spodbud za izobraževanje odraslih v izbranih drugih državah EU. Prispevek zaključujemo s sklepi in priporočili.

VKLJUČENOST ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJE

Za merjenje doseganja cilja EU na področju izobraževanja odraslih je bil na ravni EU na podlagi podatkov iz Ankete o delovni sili oblikovan kazalnik vključenost odraslih, sta-

rih od 25 do 64 let, v vseživljenjsko učenje, ki ga objavlja Eurostat. Kazalnik meri vključenost prebivalstva, starega od 25 do 64 let, v formalno ali neformalno izobraževanje v obdobju štirih tednov pred izvajanjem Ankete o delovni sili.² V Sloveniji je v letu 2011 vključenost odraslih, starih od 25 do 64 let, v formalno ali neformalno izobraževanje znašala 15,9 odstotka in je presegala povprečje EU-27, ki je tega leta znašalo 8,9 odstotka. Vendar pa je bila vključenost manjša kot leta 2004 (glej Sliko 1). Večji od povprečja EU sta bili v letu 2011 tako vključenost odraslih v formalno izobraževanje kot tudi v neformalno izobraževanje. Ob ugodnem mednarodno primerjalnem položaju Slovenije pa se v vključenosti odraslih v izobraževanje v Sloveniji kažejo velike razlike glede na starost in formalno izobrazbo.

Vključenost starejših oseb v izobraževanje je praviloma manjša od vključenosti mlajših. Tudi razlogi za izobraževanje so pri njih ponavadi drugačni. Pri mlajših praviloma prevladujejo

Tabela 1: Vključenost odraslih v formalno ali neformalno izobraževanje, skupaj ter glede na starost in formalno izobrazbo, EU, 2011, v %

	Skupaj (25-64 let)	Glede na starost				Glede na formalno izobrazbo		
		25-34 let	35-44 let	45-54 let	55-64 let	Nizka ¹ (Isced ² 1, 2)	Srednješolska (Isced 3, 4)	Terciarna ³ (Isced 5, 6)
EU-27	8,9	15,0	8,9	8,0	4,3	3,9	7,6	16,0
Belgija	7,1	10,3	7,9	7,0	3,9	3,1	5,6	11,9
Bolgarija	1,2	4,4	0,6	0,4	0	n. p.	1,3	1,6
Češka	11,4	16,9	13,0	11,6	5,1	2,8	9,6	22,5
Danska	32,3	44,4	32,3	31,0	24	23,4	29,6	41,1
Nemčija	7,8	17,7	6,8	5,9	2,9	3,1	6,9	12,1
Estonija	12,0	19,8	13,7	11,1	4,6	3,5	8,3	19,8
Irska	6,8	10,1	6,7	6,1	3,2	2,8	5,9	10,4
Grčija	2,4	6,2	2,0	1,5	0,4	0,4	2,9	4,7
Španija	10,8	17,7	10,7	9,5	5	4,6	11,4	19,3
Francija	5,5	9,4	6,1	5,3	2,3	2,5	4,8	9,5
Italija	5,7	12,4	4,7	4,3	2,4	1,2	7,3	14,2
Ciper	7,5	12,4	6,7	6,0	4,1	1,3	5,1	14,0
Latvija	5,0	8,8	5,1	4,2	2,2	1,8	3,5	9,7
Litva	5,9	12,0	5,4	4,5	2,1	n. p.	3,2	11,4
Luksemburg	13,6	22,5	13,9	12,2	6	4,5	13,8	19,0
Madžarska	2,7	6,8	2,3	1,7	0,5	0,5	2,6	5,1
Malta	6,6	9,8	8,6	6,6	3,2	3,3	9,6	18,2
Nizozemska	16,7	27,5	17,5	16,0	8,4	10,5	17,3	21,6
Avstrija	13,4	22,5	13,5	12,2	6,5	4,1	12,3	25,3
Poljska	4,5	9,9	4,2	3,2	0,8	0,8	2,9	10,8
Portugalska	11,0	17,8	12,1	10,3	4,5	7,5	13,8	21,1
Romunija	1,6	4,1	1,0	0,8	0	0,3	1,5	3,9
Slovenija	15,9	29,1	16,8	13,6	6,8	3,3	14,2	27,8
Slovaška	3,9	7,0	3,6	3,2	1,3	n. p.	2,8	9,8
Finska	23,8	34,9	26,1	24,1	13,5	10,7	21,2	32,1
Švedska	25,0	34,2	25,7	24,5	17,1	16,9	21,1	34,3
Zdr. kraljestvo	15,8	20,1	17,4	16,2	9,6	7,2	13,4	23,9

Vir: Eurostat – Population and social condition – Education and training, Anketa o delovni sili, 2012.

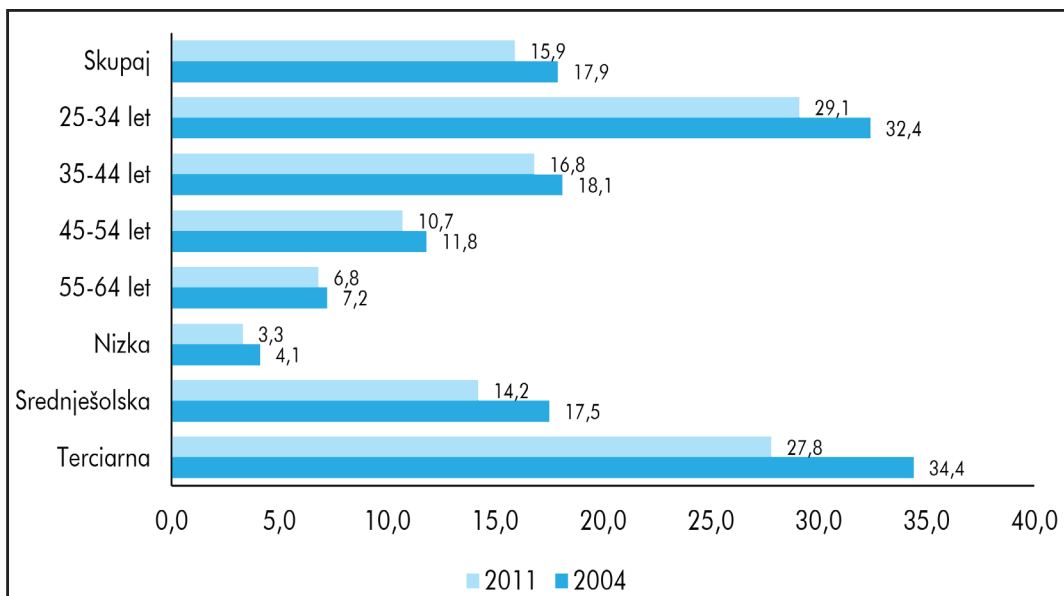
Opombe: 1 največ končana osnovna šola; 2 po mednarodni standardni klasifikaciji izobraževanja Isced (1997); 3 terciarno izobraževanje zajema višješolski strokovni študij, visokošolski dodiplomski študij (visokošolski strokovni in univerzitetni dodiplomski študij) in visokošolski podiplomski študij (specialistični študij, magistrski in doktorski študij).

razlogi, povezani s potrebami dela, kariernega razvoja, zamenjave zaposlitve ipd. Starejši, med katerimi je velik del že upokojenih, pa se v izobraževanje vključujejo predvsem zaradi razlogov, ki niso povezani s poklicem, ampak z osebnostnim razvojem, aktivnim državljanstvom in drugimi potrebami (Bohlinger, Loo, 2010: 37–38). Vključenost starejših v izobraževanje je lahko tudi pomemben dejavnik ohranjanja in spodbujanja njihove zaposljivosti. V Sloveniji je vključenost odraslih v formalno ali neformalno izobraževanje največja v najmlajši starostni skupini (od 25 do 34 let), nato pa se s starostjo zmanjšuje in je najmanjša v najstarejši starostni skupini (od 55 do 64 let). Vključenost odraslih v izobraževanje je bila leta 2011 večja od povprečja EU pri vseh starostnih skupinah prebivalstva, vendar pa se presežek Slovenije s starostjo zmanjšuje. Hitro se zmanjšuje zlasti vključenost odraslih v formalno izobraževanje, po 45. letu starosti je ta zelo majhna. To je pričakovano, saj se s starostjo pričakovane

koristi od izobrazbe zmanjšujejo. Drugače je pri vključenosti odraslih v neformalno izobraževanje, ki je v mlajši (od 25 do 34 let) in srednjih starostnih skupinah (od 35 do 44 let, od 45 do 54 let) na približno enaki ravni, opazneje pa se zmanjša po 55. letu starosti. V obdobju 2004–2011 se je pri nas vključenost odraslih v formalno ali neformalno izobraževanje zmanjšala pri vseh starostnih skupinah, najbolj pa pri najmlajši starostni skupini (od 25 do 34 let).

Vključenost odraslih v izobraževanje glede na formalno izobrazbo je v povprečju najmanjša pri nizko izobraženih (osebah z največ končano osnovno šolo) in največja pri terciarno izobraženih³ (Bohlinger, Loo, 2010). To velja tudi za Slovenijo, kjer je vključenost nizko izobraženih v formalno ali neformalno izobraževanje zelo majhna in močno zaostaja za vključenostjo srednješolsko in terciarno izobraženih. Razlika v vključenosti v izobraževanje med nizko in terciarno izobraženimi je

Slika 2: Vključenost odraslih, starih od 25 do 64 let, v formalno ali neformalno izobraževanje, skupaj ter glede na starost in izobrazbo, Slovenija, 2004 in 2011, v %



bila v letu 2011 pri nas največja med državami EU. Slovenija po vključenosti srednješolsko in terciarno izobraženih v izobraževanje presega povprečje EU, po vključenosti nizko izobraženih pa zaostaja. Majhni sta tako vključenost nizko izobraženih v formalno izobraževanje kot v neformalno izobraževanje. Ob tem je bila vključenost nizko izobraženih v izobraževanje v letu 2011 manjša kot leta 2004, zmanjšala pa se je tudi vključenost srednješolsko in terciarno izobraženih v izobraževanje (glej Sliko 2).

SPODBUDE ODRASLIM ZA IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI

V Sloveniji pravice odraslih v zvezi z izobraževanjem urejajo Ustava RS, Zakon o izobraževanju odraslih, Zakon o delovnih razmerjih, Zakon o dohodnini, Zakon o urejanju trga dela, Zakon o visokem šolstvu, Zakon o višjem strokovnem izobraževanju, Zakon o štipendiranju, omenjene pa so tudi v resoluciji o nacionalnem programu izobraževanja odraslih in nacionalnem programu visokega šolstva. Podrobneje so lahko pravice odraslih urejene s pravilniki, kolektivnimi pogodbami, pogodbami o zaposlitvi ali posebno pogodbo o izobraževanju med delodajalcem in zaposlenim. Materialne spodbude odraslim za izobraževanje so lahko namenjene posamezniku ali podjetjem za izobraževanje njihovih zaposlenih. Vrste spodbud odraslim za izobraževanje so:

- brezplačno izobraževanje: odrasli imajo pravico do brezplačnega osnovnošolskega izobraževanja, izobraževanja po programih aktivne politike zaposlovanja (v nadaljevanju APZ) in izobraževanja po letnem programu izobraževanja odraslih;
- povračilo stroškov izobraževanja: odrasli imajo možnost, da jim država sofinancira izobraževanje, vendar na način povrnitve stroškov izobraževanja. Odrasli, ki se

vključujejo v srednješolsko izobraževanje, lahko zaprosijo za povračilo stroškov izobraževanja;⁴

- štipendije, dodatki za izobraževanje, subvencije ipd.: odrasli, ki se izobražujejo, so pod določenimi pogoji upravičeni do štipendije in nekaterih dodatkov (za aktivnost, stroške izobraževanja) ter subvencije prevoza. Udeleženci izobraževanja odraslih, ki se izobražujejo po javnoveljavnih programih osnovnošolskega, poklicnega, srednjega in višjega strokovnega izobraževanja, imajo po Zakonu o izobraževanju odraslih pravico do zdravstvenega varstva iz obveznega zdravstvenega zavarovanja v skladu z zakonom, ki ureja zdravstveno varstvo in zdravstveno zavarovanje, in pravico do drugih ugodnosti (na primer: prevozi, štipendiranje, opravljanje začasnih ali občasnih del prek pooblaščenih organizacij za posredovanje dela) v skladu s posebnimi predpisi, če niso v delovnem razmerju, prijavljeni kot brezposelne osebe ali se ne izobražujejo v skladu s predpisi o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti;
- izobraževalni dopust: Zakon o delovnih razmerjih omenja pravico do izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja ter pravico do izobraževalnega dopusta. Delavec, ki se izobražuje, izpopolnjuje ali usposablja v interesu delodajalca ali v lastnem interesu, ima pravico do odsotnosti z dela zaradi priprave na izpit in opravljanja izpitov. To pravico lahko podrobneje urejajo kolektivna pogodba, pogodba o zaposlitvi ali posebna pogodba o izobraževanju. Če je te ne urejajo, ima delavec pravico do odsotnosti z dela ob dnevih, ko prvič opravlja posamezen izpit;
- sofinanciranje izobraževanja zaposlenih v podjetjih: podjetja so pod določenimi pogoji upravičena do sofinanciranja stroškov izobraževanja svojih zaposlenih.⁵

SPODBUDE ODRASLIM ZA IZOBRAŽEVANJE V IZBRANIH DRUGIH DRŽAVAH EU

V tem poglavju prikazujemo oblike spodbud odraslim za izobraževanje v izbranih državah EU (Finska, Švedska, Združeno kraljestvo, Avstrija in Belgija). V prvih treh državah je vključenost vseh odraslih, starih od 25 do 64 let, v formalno ali neformalno izobraževanje večja kot v Sloveniji (glej Tabelo 1), večji pa sta tudi vključenost nizko izobraženih in starejših (od 55 do 64 let). V Avstriji je sicer skupna vključenost v izobraževanje na nižji ravni kot pri nas, a je vključenost nizko izobraženih večja kot pri nas. Podobno je tudi v Belgiji, kjer je vključenost vseh prebivalcev v izobraževanje bistveno manjša kot pri nas, vključenost nizko izobraženih pa na približno enaki ravni. V vseh v mednarodno primerjavo zajetih državah pa so razlike v vključenosti v izobraževanje med starejšimi in mlajšimi ter med nizko izobraženimi in terciarno izobraženimi manjše kot pri nas.

Izobraževalni dopust

V Avstriji, na Finskem in v Belgiji imajo podrobno urejen izobraževalni dopust.

V Avstriji je bil izobraževalni dopust uveden leta 1998, traja pa lahko od treh do 12 mesecev. Za izobraževalni dopust lahko zaprosi zaposleni, ki je pri istem delodajalcu zaposlen vsaj eno leto. Zaposleni lahko v obdobju štirih let vzame 12 mesecev izobraževalnega dopusta, in sicer skupaj ali večkrat za krajši čas. O izobraževalnem dopustu se dogovorita zaposleni in delodajalec. Za izobraževalni dopust lahko zaprosijo tudi sezonski delavci, če so bili v zadnjih štirih letih pri istem delodajalcu zaposleni vsaj eno leto. Posameznik lahko od 1. januarja 2008 v času, ko se izobražuje, prejema denarno podporo, in sicer najmanj

14,53 evra na dan, kar je 70 odstotkov več kot prej. Za upravljanje izobraževalnega dopusta je odgovoren zavod za zaposlovanje. Posameznik prejema denarno podporo za nadaljnje izobraževanje od zavoda za zaposlovanje, ta pa je enaka višini nadomestila za porodniški dopust oziroma nadomestilu za brezposelnost (pri osebah, starih 45 let ali več), če je ta znesek višji od višine nadomestila za porodniški dopust. Izobraževalni dopust je namenjen odraslim, ki želijo izboljšati izobrazbo ali pridobiti visokošolsko diplomu. Za to, da posameznik dobi podporo za izobraževanje, mora predložiti potrdilo, da je obiskoval predavanja vsaj v obsegu 20 ur na teden. Zaposleni, ki imajo otroke, mlajše od sedem let, in zanje nimajo varstva, lahko opravijo 16 ur izobraževanja. Namen izobraževalnega dopusta je omogočiti zaposlenim, da pridobijo višjo stopnjo izobrazbe. Zavod za zaposlovanje ponuja denarno podporo tudi podjetjem, ki bi zaposlili nekoga, ki bi nadomestil začasno odsotnega z dela zaradi izobraževanja.

Na Finskem je izobraževalni dopust obdobje, med katerim delodajalec razbremeni zaposlenega njegovih delovnih dolžnosti zaradi udeležbe v izobraževanju. Odrasli lahko v času izobraževanja prejemajo dodatek za izobraževanje odraslih. Namen dodatka je spodbujati zaposlene in samozaposlene osebe k vključitvi v izobraževanje. Za to, da posameznik pridobi dodatek, mora biti vključen v izobraževanje za pridobitev diplome ali v nadaljnje poklicno izobraževanje, ki ga organizira finska izobraževalna ustanova, ki je pod javnim nadzorom. Posameznik mora tudi stalno bivati na Finskem ali biti najmanj eno leto za polni delovni čas zaposlen pri istem delodajalcu ali podjetju, ki plačuje prispevke za pokojninsko zavarovanje. Poleg tega mora biti zaposlen pri finskem delodajalcu (ali več delodajalcih) ali samozaposlen na Finskem vsaj osem let. Dodatek za izobraževanje lahko prejme tudi

oseba, ki je zaposlena manj kot osem let, če je bila do 31. julija 2010 zaposlena vsaj pet let. Najdaljše možno obdobje prejemanja dodatka je 18 mesecev, če je bil posameznik zaposlen vsaj osem let. Če je bil v obdobju do 31. julija 2010 zaposlen manj kot osem let, a vsaj pet let, je obdobje prejemanja dodatka določeno na podlagi njegove delovne dobe in traja od dveh do 3,5 meseca. Znesek dodatka je enak znesku pomoči ob brezposelnosti. Če ima posameznik 1.600 evrov plače, dobi dodatek za izobraževanje v znesku 997,87 evra. Dodatek za izobraževanje odraslih je obdavčljiv dohodek. Posameznik mora biti na neplačanem izobraževalnem dopustu vsaj dva meseca v času izobraževanja. Od 1. avgusta 2010 lahko dodatek prejme tudi posameznik, ki je na izobraževalnem dopustu manj kot dva meseca ali ki se izobražuje izredno na podlagi dogovora o študijskem dopustu, ki ga je sklenil z delodajalcem. Odsotnost z dela zaradi izobraževanja mora trajati vsaj 43 dni.

V Belgiji (francosko govoreči in flamski del⁶) so zaposleni za poln delovni čas in v nekaterih primerih zaposleni za nepoln delovni čas v zasebnem sektorju ter nekateri pogodbeno zaposleni v neodvisnih javnih ustanovah upravičeni do plačanega izobraževalnega dopusta. Ta dopust plača delodajalec, ki lahko zvezno ministrstvo za zaposlovanje in delo zaprosi za povračilo stroškov. V ta namen je vzpostavljen poseben sklad, v katerega vplačujejo država in zaposleni. Izobraževanje ni nujno povezano z dejavnostjo podjetja niti z delom zaposlenega ali kariernim razvojem. Vendar posameznik ne more dobiti izobraževalnega dopusta za izobraževanje, povezano s hobiji. Delodajalec mora plačevati izobraževalni dopust, dokler se zaposleni izobražuje. Izobraževanje, v katerega se vključi zaposleni, mora trajati vsaj 32 ur na leto, zgornja meja pa je od 80 do 120 ur, odvisno od vrste izobraževanja in od tega, ali izobraževanje poteka med

delovnim časom ali zunaj njega. Trajanje izobraževalnega dopusta je enako številu ur udeležbe v izobraževanju (50 minut izobraževanja je enako eni uri izobraževalnega dopusta), z letnimi omejitvami (šolsko leto se začne 1. septembra in konča 31. avgusta): 100 do 120 ur za udeležbo v poklicnem programu, 80 ur za splošno izobraževalne programe in 100 ali 120 ur za poklicne in splošno izobraževalne programe, ki si sledijo v istem letu, odvisno od tega, ali se izvajajo med delovnim časom.

Brezplačno izobraževanje

Brezplačno izobraževanje je namenjeno izbranim ciljnim skupinam odraslih oziroma odraslim za vključenost v izbrane izobraževalne programe. Vse izbrane države, vključene v mednarodno primerjavo, imajo tudi brezplačno izobraževanje.

V Avstriji odrasli praviloma plačajo stroške izobraževanja, vendar pa so nekateri izobraževalni programi za udeležence brezplačni. Srednje tehniške in poklicne šole zaposlenim odraslim ne zaračunavajo šolnine.

Na Švedskem je brezplačno občinsko izobraževanje odraslih, ki zajema osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje ter programe usposabljanja po srednješolskem izobraževanju. Brezplačno je tudi učenje švedščine za imigrante, katerega cilj je naučiti imigrante osnov švedskega jezika. Vsaka občina je dolžna čim prej, a najkasneje v roku treh mesecev, zagotoviti izobraževanje vsakemu prosilcu, ki je rezident občine in ne obvlada švedščine. Do izobraževanja so upravičeni tudi finski državljani, ki delajo na Švedskem in živijo na Finskem blizu švedsko-finske meje.

Tudi na Finskem je udeležba v raznih izobraževalnih programih za odrasle brezplačna. Brezplačno je izobraževanje za pridobitev certifikata na ravni osnovnošolskega,

srednješolskega in visokošolskega izobraževanja. Brezplačno je tudi izobraževanje v okviru aktivne politike zaposlovanja.

Tudi v flamskem delu Belgije odrasli za nekatere vrste izobraževalnih programov ne plačajo vpisnine ali pa so za nekatere izobraževalne programe ciljne skupine odraslih plačila šolnine oproščene oziroma od plačila izvzete. Odrasli, vključeni v izobraževalne programe, ki jih izvajajo centri za osnovno izobraževanje odraslih, ne plačajo kotizacije. Odrasli, vključeni v izobraževalne programe, ki jih izvajajo centri za izobraževanje odraslih, plačajo kotizacijo, vendar pa so nekatere skupine odraslih od plačila delno ali v celoti izvzete (udeleženci splošno izobraževalnih programov, osebe, ki so upravičene do osnovne denarne pomoči, nekatere skupine prosilcev za azil, brezposelni, ki prejemajo nadomestilo za brezposelne in so vključeni v poklicno usposabljanje, za katerega je pristojna Flamska agencija za zaposlovanje in poklicno usposabljanje (VDAB)). Za brezposelne iskalce zaposlitve so tako brezplačni vsi programi poklicnega usposabljanja VDAB. E-programi VDAB pa so popolnoma brezplačni za vse udeležence, brezposelne in zaposlene. Poleg tega obstaja tudi možnost povračila stroškov izobraževanja. Udeleženci formalnih izobraževalnih programov lahko po zaključku izobraževanja zaprosijo za delno ali celotno povračilo stroškov šolnine. Odrasli, ki pridobijo certifikat za poklicne programe, prejmejo povrnjeno polovico stroškov vpisnine. Podobno kot v flamskem delu Belgije lahko tudi v francoskem delu odrasli uveljavljajo oprostitve plačila šolnine. Tak primer je izobraževanje za socialni napredek, za katerega je bila v letu 1986 vpeljana šolnina, vendar pa je veliko skupin od plačila izvzetih (brezposelni, iskalci zaposlitve, osebe s posebnimi potrebami ipd). V francoskem delu Belgije imajo brezposelni možnost, da se vključijo v redno

izobraževanje, pri tem pa ohranijo pravico do nadomestila za brezposelnost in so izvzeti iz registra iskalcev zaposlitve.

V Angliji ima od sprejetja zakona o izobraževanju in usposabljanju v letu 2008 vsak odrasli, ki bo šele pridobil kvalifikacijo na neki ravni v okviru nacionalnega kvalifikacijskega ogrodja, pravico do vpisnega mesta in brezplačnega izobraževanja. Vendar nekatere omejitve obstajajo. Osebe, stare od 19 do 25 let, so upravičene do brezplačnega izobraževanja, če še niso dosegle ravni 2 ali 3, osebe, starejše od 25 let, pa, če še niso dosegle ravni 2. V letu 2010 je bila sprejeta Strategija veščin za Anglijo 2010 (2010 Skills strategy for England), ki določa, da bo v prihodnje izobraževanje za zelo nizko izobražene ostalo brezplačno, za udeležence, starejše od 24 let, ki so vključeni v izobraževanje na ravni 2 in višjih ravneh, pa ne. Leta 2013/14 bodo vpeljana posojila odraslim za izobraževanje za pridobitev znanja na srednje in visoko zahtevni ravni. Posojila bodo uvedena ob pomoči države, pogoji vračanja posojila pa bodo odvisni od zneska posameznikovega dohodka po določenem obdobju. Na Škotskem so osebe z nizkimi dohodki in invalidi upravičeni do brezplačnega izobraževanja za izbrane vrste izobraževalnih programov.

Štipendije, denarni dodatki in druge oblike materialnih spodbud za izobraževanje

Pogosta oblika materialnih spodbud za izobraževanje so razne denarne pomoči, štipendije, dodatki za izobraževanje ipd.

V Avstriji gospodarska združenja oziroma zbornice in sindikati odraslim za nadaljnje izobraževanje ponujajo štipendije, subvencije ipd. Na Finskem imajo sklad za izobraževanje odraslih, ki namenja denarne pomoči zaposlenim in samozaposlenim, ki se v izobraževanje vključijo na lastno pobudo. Sklad upravljajo

socialni partnerji. Namen sklada je spodbujati udeležbo odraslih v poklicnem izobraževanju in podpirati razvoj poklicnega kvalifikacijskega sistema. Za pridobitev pomoči posameznik ne sme prejemati nobene druge denarne oblike pomoči za izobraževanje (za preostale pogoje za pridobitev denarne pomoči glej poglavje o izobraževalnem dopustu).

V francoskem delu Belgije so brezposelni poleg brezplačnega izobraževanja upravičeni tudi do raznih drugih oblik materialnih pomoči (povračilo stroškov prevoza, dodatek za izobraževanje, varstvo otrok). Brezposelni, ki je vključen v usposabljanje, a ne želi dobivati nadomestila za brezposelnost, lahko prejema dodatek za izobraževanje.

V flamskem delu Belgije so odraslim, vključenim v izbrane izobraževalne programe, na voljo razni dodatki za izobraževanje. Tako so ciljne skupine udeležencev usposabljanja v kmetijstvu pod določenimi pogoji upravičene do dodatka za socialni napredek v znesku šest evrov za obdobje izobraževanja. Dodatek prejmejo udeleženci, ki predložijo certifikat o izobraževanju, ki vključuje najmanj 75 ur izobraževanja v predavalnici. Osemurni delavnik se šteje kot štiri izobraževalna obdobja. Dodatke lahko prejmejo tudi iskalci zaposlitve, ki so vključeni v poklicno usposabljanje, za katerega je pristojna Flamska agencija za zaposlovanje in poklicno usposabljanje (VDAB). Ta odraslim ponuja več vrst dodatkov. Iskalci zaposlitve iz družin z enim dohodkom, ki se izobražujejo, lahko prejmejo dodatek za spodbudo. Vsi iskalci zaposlitve lahko prejmejo dodatek za prevoz, dodatek za nastanitev, otroški dodatek za udeležence z otroki predšolske starosti. Denarno pomoč lahko prejmejo tudi odrasli, ki so vključeni v podjetniško usposabljanje SYNTRA Flanders. Udeleženci, ki so starejši od 18 let in so sočasno vključeni v podjetniško usposabljanje

SYNTRA ter praktično usposabljanje v podjetju po lastni izbiri, lahko zaprosijo za dodatek za delovne izkušnje. Spodbude so namenjene tudi podjetjem, ki svoje zaposlene vključijo v izobraževanje. Podjetje lahko prejme nadomestilo za izobraževanje. Če je posameznik, ki se izobražuje, nizko izobražen, prejme poseben dodatek.

Na Švedskem lahko posameznik pod določenimi pogoji prejme denarno pomoč za izobraževanje na ljudskih visokih šolah, v nadaljnjem poklicnem izobraževanju in usposabljanju ter za izobraževanje v študijskih krožkih. Če odrasli v določenem roku uspešno končajo program učenja švedščine za imigrante, dobijo dodatno denarno podporo. Namen podpore je spodbuditi odrasle k čim prejšnjemu dokončanju izobraževanja in s tem k povečanju možnosti za zaposlitev.

V Angliji so denarne pomoči odraslim za izobraževanje namenjene predvsem ciljnim skupinam (nizko izobraženi, mladi). Mladi odrasli (stari 19 let in več), ki so rezidenti Anglije in so redno vpisani v izobraževanje za pridobitev prve kvalifikacije v okviru nacionalnega kvalifikacijskega ogrodja, lahko prejmejo dodatek za izobraževanje v znesku do 30 funtov na teden. Posameznik lahko denar nameni za nakup učbenikov, prevoz, učne pripomočke. Druga oblika spodbude so denarne pomoči odraslim, ki se financirajo iz za to namenjenih skladov. Denar sicer udeležencem razdelijo izobraževalne ustanove in ne neposredno skladi. Izobraževalne ustanove se odločijo o višini zneska, ki ga dobijo upravičeni udeleženci izobraževanja odraslih, čeprav nekateri skladi določajo najvišji možni znesek. Denarne pomoči so namenjene najbolj deprivilegiranim in socialno ogroženim

V Sloveniji je vključenost odraslih v izobraževanje na visoki ravni.

udeležencem izobraževanja s ciljem pomagati jim, da uspešno dokončajo izobraževanje. Posameznik lahko denar porabi za varstvo otrok, podporne storitve za odrasle s posebnimi potrebami, prevoz, nastanitev, šolnino, kotizacijo, stroške opravljanja izpitov, učno opremo. V Walesu lahko odrasli, ki se izobražujejo, dobijo denarno pomoč za varstvo otrok. Brezposelni, ki se izredno izobražujejo, pa lahko pod pogojem, da je trajanje izobraževanja krajše od 16 ur na teden, dobijo dodatek za iskalce zaposlitve. Poleg tega nekatere državne in lokalne izobraževalne ustanove odraslim ponujajo štipendije.

Kombinacija štipendije in posojila za izobraževanje je redka oblika materialne spodbude odraslim. Imajo jo na Švedskem, do nje pa so upravičeni odrasli, vpisani v občinsko izobraževanje odraslih. Štipendija ponavadi znaša 34,3 odstotka celotnega zneska, pod posebnimi pogoji je lahko višja (do 80,1 odstotka). Odrasli, starejši od 25 let, lahko prejmejo višjo štipendijo za izobraževanje na osnovnošolski ali srednješolski ravni. Celotni znesek pomoči je v letu 2010 znašal 2.035 švedskih kron na izobraževalni teden. Štipendija je znašala 674 švedskih kron. Odrasli, ki se izobražujejo in imajo otroke, lahko dobijo dodaten otroški dodatek. Ta znaša od 127 do 249 švedskih kron na teden, višina dodatka je odvisna od števila otrok.

Redka oblika pomoči je tudi posojilo za izobraževanje. V Angliji in Walesu lahko tako posameznik najame posojilo za karierni razvoj. Posameznik, ki je vključen v izobraževanje, lahko pri banki najame posojilo, banki pa država subvencionira obrestno mero, dokler se posameznik izobražuje ali usposablja. Posameznik, ki je starejši od 18 let, si lahko sposodi znesek v višini do 80 odstotkov stroškov šolnine oziroma 100 odstotkov stroškov šolnine, če je brezposeln že najmanj tri mesece, ko

zaproši za posojilo. S posojilom lahko poleg stroškov šolnine pokrije tudi celotne stroške knjig in drugega učnega gradiva. Znesek posojila ne sme presegati 10 tisoč funtov. Redno vpisani v izobraževanje lahko zaprosijo tudi za posojilo za kritje stroškov bivanja. V Angliji bodo leta 2013/14 uvedena tudi posojila odraslim za izobraževanje za pridobitev znanja na srednje in visoko zahtevni ravni (glej tudi poglavje o brezplačnem izobraževanju).

Redka oblika spodbude odraslim za izobraževanje so tudi davčne olajšave. V Avstriji lahko odrasli izkoristijo davčne olajšave za neformalno izobraževanje za potrebe trenutnega poklica (za nadgradnjo znanj v trenutnem poklicu) ali potrebe novega poklica in za nekatere druge izdatke (izobraževanja s trženjskimi vsebinami, uporaba računalnika za začetnike, jezikovni tečaji, izdatki za literaturo s tehnično vsebino).

Individualni izobraževalni računi, vavčerji in čeki za izobraževanje

V Avstriji in Združenem kraljestvu poznajo kot obliko materialne spodbude odraslim za izobraževanje individualne izobraževalne račune, v Belgiji pa vavčerje in čeke za izobraževanje.

V Avstriji so izobraževalne račune uvedli v Zgornji Avstriji s ciljem povečati vključenost odraslih v nadaljnje poklicno izobraževanje in izboljšati posameznikove možnosti na trgu dela. Izobraževalni računi so namenjeni predvsem zaposlenim osebam. Model pomoči temelji na sofinanciranju stroškov izobraževanja. Odrasli, ki je vključen v izobraževanje, lahko v okviru splošnega izobraževalnega računa dobi povrnjenih do 50 odstotkov stroškov šolnine, a največ 880 evrov. Posamezne ciljne skupine udeležencev (nizko izobraženi, starejši ipd.) so upravičene do večje denarne pomoči. Osebe, starejše od

40 let, in nekvalificirane osebe lahko dobijo povrnjenih do 80 odstotkov stroškov izobraževanja, a največ 1.330 evrov. Posameznik lahko v okviru posebnega izobraževalnega računa uveljavi zahtevo za denarno pomoč v višini 50 odstotkov osebnih stroškov, a največ 1.770 evrov, če uspešno zaključi izobraževanje in pridobi certifikat. Osebe, starejše od 40 let, in nekvalificirane osebe lahko dobijo povrnjenih do 80 odstotkov stroškov izobraževanja, a največ 2.210 evrov. Do zdaj je iz sklada za nadaljnje izobraževanje sredstva prejelo 65 tisoč zaposlenih. Ponavadi se pomoč dodeli za splošno ali specialno poklicno izobraževanje (računalniški tečaji, jezikovni tečaji, poslovna izobraževanja ipd.). Vladni urad Zgornje Avstrije prejme vsako leto približno 16 tisoč zahtevkov za pomoč. Posebni izobraževalni račun je namenjen pokritju stroškov poklicnega usposabljanja, katerega namen je pridobitev certifikata. Pri posebnih izobraževalnih računih je relativni znesek sofinanciranja zvezne dežele enak kot pri splošnem izobraževalnem računu, absolutni pa je višji (2009: 1.770 evrov; za nizko izobražene in starejše od 40 let: 2.210 evrov).

V Angliji so individualne izobraževalne račune uvedli leta 2008 z namenom omogočiti posamezniku več izbire pri izobraževanju, podpirati posameznike z dostopom do informacij o možnostih za izobraževanje, svetovanjem in vodenjem pri izobraževanju, poklicu in karieri ter dvigniti zavedanje o spodbudah in sredstvih države. Individualni izobraževalni račun združuje različne elemente (ponudba izobraževanja učečim se, promocija, spodbujanje vključenosti v izobraževanje). Posameznik prejme vavčer, ki ga lahko unovči pri akreditiranem izvajalcu izobraževanja, izbira lahko med različnimi izvajalci izobraževanja. Najvišji možni znesek vavčerja je 200 funtov za eno šolsko leto. Posameznik lahko denar porabi za pokritje stroškov izobraževanja,

sprejemnih izpitov ali vpisnine, in sicer za izobraževanje v javnoveljavnem izobraževalnem programu pri akreditiranih izvajalcih izobraževanja.

V Walesu so bili individualni izobraževalni računi uvedeni leta 2002. Namenjeni so starim 18 let ali več, ki so nizko kvalificirani ali brez kvalifikacij. Najvišji možni znesek je 200 funtov na letnik izobraževanja. Posameznik lahko denar porabi za pokritje stroškov izobraževanja, sprejemnih izpitov ali vpisnine v javnoveljavnem izobraževalnem programu pri akreditiranih izvajalcih izobraževanja.

Na Škotskem so individualne izobraževalne račune uvedli leta 2004. Shema se imenuje ILA Scotland. Posameznik prejme vavčer, ki ga lahko unovči pri različnih vrstah akreditiranih organizacij za izobraževanje odraslih. Za vavčer lahko zaprosijo osebe, stare 16 let ali več, ki bivajo na Škotskem in niso vključene v redno izobraževanje ter zaslužijo manj kot 22 tisoč funtov na leto. Znesek vavčerja je lahko največ 200 funtov na leto. Glavni cilji individualnih izobraževalnih računov na Škotskem so povečati vključenost odraslih v izobraževanje, spodbuditi k udeležbi v izobraževanju osebe, ki prej niso bile vključene v izobraževanje, spodbuditi uspešno napredovanje odraslih pri izobraževanju, spodbuditi zadovoljevanje izobraževalnih potreb izbranih ciljnih skupin prebivalstva in podpirati razvoj kakovostnih izvajalcev izobraževanja. Individualni izobraževalni račun omogoča plačilo širokega razpona izobraževanj pri različnih javnih in zasebnih izvajalcih izobraževanja. Ravno velika ponudba izvajalcev izobraževanja je glavna značilnost individualnih izobraževalnih računov, tako da ti dajejo posamezniku večjo možnost izbire izvajalca izobraževanja. Vsi izvajalci izobraževanja pa morajo izpolnjevati določene standarde kakovosti. Shema ILA Scotland ima dve različici (ILA 200 in ILA 100). ILA 200 lahko dobijo

odrasli, ki bivajo na Škotskem in so prejemniki pomoči ali imajo nizek dohodek. Posameznik prejme 200 angleških funtov na leto za pokrievanje stroškov izobraževanja. Omejitve glede vrste in ravni izobraževanja ni. Tudi ni nujno, da se posameznik izobražuje za pridobitev formalne izobrazbe ali certifikata. ILA 100 pa lahko prejmejo odrasli, ki bivajo na Škotskem, drugih pogojev glede pridobitve materialne spodbude pa ni. Prejemniki pomoči po shemi ILA morajo biti rezidenti Škotske, ni pa nujno, da so britanski državljani (Rutheford, 2009: 44).

V flamskem delu Belgije lahko zaposleni prejme vavčer v vrednosti največ 250 evrov v kolektorskem letu. Vavčer lahko uporabi za plačilo javnoveljavnega usposabljanja, mora pa prispevati polovico zneska vavčerja. Osebe, ki niso nikoli končale srednjega poklicnega, strokovnega ali splošnega izobraževanja, lahko dobijo povračilo celotnih stroškov izobraževanja. Celotno povračilo stroškov lahko prejmejo za izbrane izobraževalne programe (vsi izobraževalni programi, ki so namenjeni odraslim, starim 18 let in več, na ravni srednješolskega izobraževanja, programi, ki jih ponujajo centri za osnovno izobraževanje odraslih in centri za izobraževanje odraslih, začetno IT-izobraževanje, začetni programi učenja nizozemščine za osebe, ki jim nizozemščina ni materni jezik). V francosko govorečem delu Belgije so uvedli čeke za izobraževanje, ki so namenjeni zaposlenim v malih in srednjih podjetjih ter samozaposlenim za udeležbo v splošnih programih, ki omogočajo pridobitev prenosljivih znanj in veščin.

SKLEP

V Sloveniji je vključenost odraslih v izobraževanje na razmeroma visoki ravni, vendar pa so pri tem velike razlike glede na izobrazbo in starost. Vključenost nizko izobraženih in starejših bi morali bolj spodbujati. Država

lahko k vključevanju odraslih v izobraževanje pomembno pripomore z materialnimi spodbudami. Slovenija se v primerjavi z izbranimi državami EU, ki smo jih prikazali v prispevku, razlikuje glede ureditve izobraževalnega dopusta. V drugih državah EU imajo tudi razne spodbude za ciljne skupine odraslih, predvsem za tiste z nizko izobrazbo, ter tudi nekatere druge oblike spodbud odraslim za izobraževanje, ki jih v Sloveniji nimamo (na primer izobraževalni računi, vavčerji, kombinacija posojila za izobraževanje in štipendije).

Krepiti bi bilo treba materialne spodbude za izobraževanje pri ciljnih skupinah odraslih, ki se redkeje vključujejo v izobraževanje. Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja je zato opredelila ciljne skupine odraslih, katerim naj bodo namenjene spodbude za izobraževanje. Vendar pa je v Sloveniji vključenost nizko izobraženih in starejših v izobraževanje majhna, v obdobju izvajanja resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih pa se je pri obeh skupinah prebivalcev še zmanjšala. Pri tem je treba upoštevati, da so pri nas razlike v vključenosti med starejšimi in mlajšimi ter med nizko izobraženimi in terciarno izobraženimi večje kot v drugih državah EU, zajetimi v mednarodno primerjavo (Finska, Švedska, Združeno kraljestvo, Nizozemska, Avstrija, Belgija). Zato bi morali povečati predvsem materialne spodbude za izobraževanje za nizko izobražene in starejše. Krepiti bi morali materialne spodbude odraslim ter druge ukrepe in dejavnike, ki vplivajo na vključenost odraslih (ponudba izobraževanja, informiranje o možnostih za izobraževanje). Pri tem bi bilo dobro na mednarodni ravni razširiti obseg statističnih podatkov o javnih in zasebnih izdatkih za izobraževanje odraslih.

Nekatere materialne spodbude odraslim za izobraževanje bi morali preoblikovati. V Sloveniji denimo obstajajo različne materialne spod-

bude odraslim za izobraževanje, vendar bi bilo smiselno nekatere od njih spremeniti. Glede na to, da so visoki stroški, ki si jih posameznik ne more privoščiti, pogosta ovira v izobraževanju, bi veljalo spodbude, ki predvidevajo vnaprejšnje plačilo izobraževanja s strani posameznika in nato povračilo stroškov izobraževanja, preoblikovati tako, da bi bil posameznik deležen vnaprejšnjega financiranja države.

Sprejeti bi bilo treba novo resolucijo o nacionalnem programu izobraževanja odraslih. Prejšnja je bila sprejeta za obdobje do leta 2010. V novi resoluciji bi bilo treba opredeliti ciljne skupine odraslih, katerim bi namenili spodbude za izobraževanje.

LITERATURA IN VIRI

- Bohlinger, S., Van Loo, J. (2010). »Lifelong learning for ageing workers to sustain employability and develop personality«. V: *Working and ageing*. Luxembourg.
- Dalton, J. (2009). »Adult learner accounts in England«. V: Szovics, P. (ur.). *Individual learning accounts*. Luxembourg. Dosegljivo na: <http://www.lifelonglearningaccounts.org/pdf/CEDEFOP.pdf>.
- Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe (2002). *Uradni list Evropske unije, C 142/01*. Dosegljivo na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>.
- Doets, C. (2009). »Individual learning accounts: Dutch experiences«. V: Szovics, P. (ur.). *Individual learning accounts*. Luxembourg. Dosegljivo na: <http://www.lifelonglearningaccounts.org/pdf/CEDEFOP.pdf>.
- Eurostat Portal page – Population and social condition – Education and training (2010). Luxembourg: Eurostat. Dosegljivo na: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.
- Eurypedia – The European Encyclopedia on National Education Systems (2012). Bruselj: Eurydice. Dosegljivo na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php.
- Javno povabilo k prijavi za sofinanciranje šolnin za zmanjševanje izobrazbenega primanjkljaja k dokončanju programov formalnega izobraževanja do srednješolske ravni izobrazbe. Ljubljana: Javni sklad RS za razvoj kadrov in štipendije. Dosegljivo na: <http://www.sklad-kadri.si/si/razpisi-in-objave/naslovnica/razpis/n/sofinanciranje-solnin-izobrazevanje-odraslih-2007-2013-107-jp/>.
- Javno povabilo za zbiranje ponudb v okviru programa »Usposabljanje in izobraževanje zaposlenih 2011« – 3. JP UIZ (131. JP). (2012). Ljubljana: Javni sklad RS za razvoj kadrov in štipendije. Dosegljivo na: <http://www.sklad-kadri.si/si/razvoj-kadrov/razpis/n/3-javno-povabilo-za-zbiranje-ponudb-v-okviru-programa-usposabljanje-in-izobrazevanje-zaposlenih/>.
- Letni program izobraževanja odraslih v RS za leto 2011. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dosegljivo na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/LPIO_2011.pdf.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih do leta 2010. *Ur. l., št. 70/2004*.
- Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih. *Uradni list Evropske unije, 2011/ C372/ 01*. Dosegljivo na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:SL:PDF>.
- Rutheford, H. (2009). »ILA Scotland: practical case study of demand-led funding«. V: Szovics, P. (ur.). *Individual learning accounts*. Luxembourg. Dosegljivo na: <http://www.lifelonglearningaccounts.org/pdf/CEDEFOP.pdf>.
- Sklepi Sveta z dne 12. maja o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (»ET 2020«). *Uradni list Evropske unije, 28. 5. 2009*. Dosegljivo na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:SL:PDF>.

Sklepi Sveta z dne 11. maja 2010 o socialni razsežnosti izobraževanja in usposabljanja. *Uradni list Evropske unije*, 26. 5. 2010. Dosegljivo na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:SL:PDF>.

Szovics, P. (ur.). *Individual learning accounts*. Luxembourg. Dosegljivo na: <http://www.lifelonglearningaccounts.org/pdf/CEDEFOP.pdf>.

Ustava Republike Slovenije. *Ur. l. RS*, št. 33/1991.

Zakon o delovnih razmerjih. *Ur. l. RS*, št. 42/2002.

Zakon o dohodnini (uradno prečiščeno besedilo) (ZDoh-2-UPB5). *Ur. l. RS*, št. 28/2010.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o delovnih razmerjih (ZDR-A). *Ur. l. RS*, št. 103/2007.

Zakon o izobraževanju odraslih (uradno prečiščeno besedilo) (ZIO-UPB1). *Ur. l. RS*, št. 110/2006.

Zakon o štipendiranju. *Ur. l. RS*, št. 59/2007.

Zakon o visokem šolstvu (uradno prečiščeno besedilo) (ZViS-UPB3). *Ur. l. RS*, št. 119/2006.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu (ZViS-G). *Ur. l. RS*, št. 86/2009.

Zakon o urejanju trga dela (ZUTD). *Ur. l. RS*, št. 80/2010.

Zakon o višjem strokovnem izobraževanju. *Ur. l. RS*, št. 86/2004.

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o prevozi v cestnem prometu (ZPCP-2D). *Ur. l. RS*, št. 57/2012.

1. Eurypedia je najnatančnejši, najboljšežnejši in sprotno osvežen vir informacij o evropskih izobraževalnih sistemih. Eurypedia je spletna enciklopedija nacionalnih izobraževalnih sistemov, ki se je v prvi različici na spletu pojavila leta 2011 in je nenehno ažurirana.

2. Anketa se izvaja štirikrat na leto. Kazalnik je izračunan na podlagi letnega povprečja četrletnih podatkov.

3. V Sloveniji terciarna izobrazba zajema višješolsko strokovno, visokošolsko dodiplomsko (visokošolsko strokovno in univerzitetno dodiplomsko) in visokošolsko podiplomsko (specializacija, magisterij, doktorat) izobrazbo.

4. V letih 2009 in 2011 je Javni sklad RS za razvoj kadrov in štipendiranje objavil javno povabilo k prijavi za sofinanciranje šolnin za zmanjševanje izobrazbenega primanjkljaja pri dokončanju programov formalnega izobraževanja do srednješolske ravni izobrazbe.

5. Program Izobraževanje in usposabljanje zaposlenih. Javni sklad RS za razvoj kadrov in štipendije je v letu 2012 objavil Javno povabilo za zbiranje ponudb v okviru programa »Usposabljanje in izobraževanje zaposlenih 2011« – 3. JP UIZ (131. JP).

6. Za nemško govoreči del v Eurypedii podatki še niso na voljo.

SPLOŠNE KNJIŽNICE IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

POVZETEK

V prispevku obravnavamo konceptualne in zakonske podlage izobraževanja odraslih v splošnih knjižnicah. V drugem delu predstavljamo rezultate empirične raziskave o zanimanju za udeležbo na izobraževanjih s posameznih vsebinskih področij. V raziskavi je sodelovalo 943 odraslih uporabnikov Mestne knjižnice Ljubljana. Prikazane so razlike v izražnem zanimanju glede na spol, starost in doseženo stopnjo izobrazbe uporabnikov.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, splošne knjižnice, informacijsko opismenjevanje, ugotavljanje potreb

PUBLIC LIBRARIES AND ADULT EDUCATION – ABSTRACT

The paper discusses the conceptual and legal basis for adult education in public libraries. In the second part it presents the results of the empirical research investigating interest to participate in different fields of education. The study included 943 adult users of Ljubljana City Library and showed the differences in the expression of interests in relation to sex, age and educational level of the users.

Keywords: adult education, public libraries, information literacy, needs assesment

UDK : 374.7:027

UVOD

Učenje in pridobivanje znanja sta del vsakdanjika posameznikov, institucij in družbe. To velja tudi in predvsem za splošne knjižnice, ki so s svojimi gradivi, informacijami, sodelavci in učnim okoljem že od nekdaj središče znanja.

V svojem lokalnem, regionalnem in širšem nacionalnem okolju je splošna knjižnica kot javni prostor odprta najširšemu krogu ljudi, zato so njeni uporabniki in člani iz vseh starostnih in socialnih skupin. Uporabniki knjižnice v vsakodnevem življenju nastopajo v vlogah učencev, staršev, vnukov, zaposlenih, gospodinj, športnikov, potrošnikov, pacientov, vernikov ... V teh vlogah imajo raznolike naloge in odgovornosti, ki zahtevajo skupek znanj in spretnosti, ki jih je treba osvojiti, ohranjati in razvijati. Informacije, vire in znanja za opravljanje teh vlog poskuša splošna knjižnica uporabnikom zagotoviti s knjižnično

zbirko, strokovnim kadrom ter prireditveno in izobraževalno dejavnostjo.

Namen prispevka je prikazati in utemeljiti poslanstvo izobraževanja odraslih v knjižnicah. Predstavili bomo rezultate raziskave med uporabniki Mestne knjižnice Ljubljana (MKL), s katero smo poskušali ugotoviti, ali se zanimanje uporabnikov knjižnice za udeležbo na izobraževanjih s posameznih vsebinskih področij razlikuje glede na spol, starost in stopnjo izobrazbe uporabnikov. V raziskavi pridobljeni podatki so namenjeni pripravi izhodišč za izvajanje izobraževalne dejavnosti v MKL in tudi za načrtovanje programov drugih ponudnikov izobraževanja odraslih.

TEMELJI ZA IZOBRAŽEVANJE V KNJIŽNICAH

Izobraževalna dejavnost knjižnice ima svoje

podlage tudi v slovenski zakonodaji. Zakon o knjižničarstvu (2001) (v nadaljevanju ZKnj-1) kot knjižnično dejavnost navaja tudi pridobivanje in izobraževanje uporabnikov ter informacijsko opismenjevanje (2. člen). V okviru javne službe splošne knjižnice sodelujejo v vseživljenjskem izobraževanju (16. člen). Uredba o osnovnih storitvah knjižnice (2003, 9. člen) določa, da knjižnica zagotavlja izobraževanje uporabnikov, tako da lahko ti samostojno poiščejo informacije o gradivu, ki ga ima knjižnica, in o gradivu, do katerega ima knjižnica dostop, uporabljajo vzajemni katalog in druge kataloge knjižnice ter tehnične pripomočke, ki so v javni uporabi v prostorih knjižnice. ZKnj-1 (16. člen) in Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe (17. člen) določata tudi ciljne skupine uporabnikov – splošne knjižnice zagotavljajo knjižnično dejavnost za prebivalstvo v svojem okolju in ponujajo storitve tudi za skupine prebivalcev s posebnimi potrebami. Na podlagi zakonskih opredelitev lahko povzamemo, da je izobraževanje uporabnikov zakonsko opredeljena naloga knjižnic; zakonsko opredeljeno je tudi, da mora biti izobraževanje namenjeno vsem starostnim in posebnim ciljnim skupinam uporabnikom, podrobnosti o samem načinu izvedbe pa so, kot poudarja tudi Novljan (2004: 108), prepuščene stroki. Izobraževanje uporabnikov je tako, poleg informacijske, socialne in kulturne, ena od štirih temeljnih nalog knjižnic.

Uspešno in učinkovito opravljanje storitev na področju izobraževanja po Novljanu (2004: 110) omogočajo: dostopnost knjižnice, ciljno usmerjena nabavna politika knjižnice in prireditve oziroma storitve za potrebe izobraževanja. Nadalje Novljan navaja še potrebo po vabljivo predstavljeni kakovostni zbirki, dostopni s primerno opremo ter s pomočjo strokovno usposobljenega osebja. Knjižnice načeloma oblikujejo, organizirajo in izva-

jajo neformalno izobraževanje ter ponujajo možnosti za priložnostno učenje za vse ciljne skupine uporabnikov. Ljudje z nizko izobrazbo sicer knjižnice redkeje obiskujejo (Ličen, 2006: 198).

Novljan (1992) knjižnice opredeljuje kot organizacije, ki zmorejo bolj kot katerekoli druge ponuditi različne možnosti za motivirano učenje posameznikov, hkrati pa lahko te možnosti primerno prilagajajo posamezniku, ko ponujajo storitve na naslednjih področjih:

- ugotavljanje izobraževalnih potreb;
- motiviranje za izobraževanje;
- informiranje o možnostih izobraževanja;
- izobraževanje za uporabo knjižnic, informacijskih virov in gradiva;
- oskrba s študijskim gradivom in ugodnostmi za učenje;
- prirejanje izobraževanja v različnih oblikah.

PREOBRAZBE KNJIŽNIC

Spremembe v družbenih razmerah se kažejo tudi v zahtevah po spremembi v delovanju knjižnic. Knjižnična zbirka je tisto, kar knjižnico loči od drugih organizacij in kar pomeni praktično neomejeno zalogo znanja (Novljan, 2004: 108), se pa poudarek s knjižnične zbirke premika tudi na druga področja – npr. na zagotavljanje možnosti za druženje in učenje, v angleško govorečem okolju znano kot načelo *from collection to connection*. Na podlagi izkušenj skandinavskih knjižnic se kot strateška področja nakazujejo (Resman, 2010): integracija storitev knjižnice v vsakodnevno življenje prebivalcev mesta; oblikovanje novih storitev tako v fizičnem kot virtualnem okolju knjižnice, ki so uporabnikom navdih za lastno ustvarjalnost; ter oblikovanje ponudbe, relevantne za celotno prebivalstvo v mestu. V ospredju ni več gradivo, temveč uporabnik.

Creelman (2012) v ospredje postavlja potrebo po spreminjanju vloge knjižnic na podlagi različnih možnosti spletnega učenja (angl. *net-base learning*). Pri tem kot pomembne elemente za prihodnje delovanje knjižnic navaja (brezplačen) spletni dostop do različnih predavanj, dokumentarnih filmov, člankov, raziskav, poročil in navodil, sodelovalno učenje v spletnih učilnicah in uporabo socialnih omrežij. Zaradi možnosti dostopa do učnih gradiv na daljavo bodo študentje (in tudi drugi uporabniki) na različnih lokacijah potrebovali informacije, povezane z informacijskimi viri. V takih okoliščinah je knjižnica razumljena kot informacijsko središče, ki ponuja strokovno svetovanje in mentorstvo pri iskanju informacij ter pri analizi in kritičnem ocenjevanju virov. Potreba po dostopu do teh storitev je v knjižnici kot fizičnem prostoru in tudi v spletnem okolju knjižnice, v obeh primerih pa imajo ključno vlogo kadri. Tako glavna vrednost knjižnice ni več njena fizična zbirka gradiva, ampak stopnja usposobljenosti kadra (prav tam: 16).

V slovenskem prostoru se splošna knjižnica od drugih tipov knjižnic (šolskih, visokošolskih in specialnih) razlikuje v vsaj dveh elementih: v ciljni skupini uporabnikov, ki jim je primarno namenjena, in v značilnostih knjižnične zbirke. Oboje ji daje drugačna izhodišča za pripravo izobraževanja odraslih v primerjavi s šolskimi, specialnimi ali visokošolskimi knjižnicami. V skandinavskem prostoru se uveljavljajo načela, ki delovanje različnih tipov knjižnic na različnih področjih dela – izobraževanje kadrov, evalvacija, razvoj storitev, projektno delo ipd. – tesno povezujejo (Vesterinen, 2012).

V praksi se na področju izobraževanja odraslih kažejo različni modeli sodelovanja izobraževalnih organizacij z drugimi tipi organizacij. V zadnjih dveh desetletjih se je izobraževanje

začelo intenzivno povezovati s knjižničarsko dejavnostjo. Stang in Irschlenger (2005: 18–21) sta postavila štiri modele sodelovanja knjižnic in izobraževalnih organizacij: (1) model organizacijske integracije, kjer sta organizaciji povezani na področjih, kot sta denimo finančna in pravna služba; (2) model prostorske integracije, kjer sta obe organizaciji združeni v eni zgradbi, pa sta v nasprotju s prvim modelom pravno in finančno gledano samostojni organizaciji; (3) model tesnega konceptualnega sodelovanja, ki predpostavlja skupno strateško načrtovanje in dolgoročno sodelovanje; (4) model mrežnega sodelovanja, kjer partnerja sodelujeta pri krajših projektih in pri organizaciji dogodkov, pri čemer ne gre za dolgoročne sodelovanje. Največ praktičnih primerov pa najdemo v skandinavskih in anglosaških državah. Tako so denimo v Veliki Britaniji v obdobju od leta 1999 do 2002 v 4.300 knjižnicah vzpostavili t. i. učne centre, ki služijo kot računalniško podprt prostor za učenje in delo. Po vzoru obojih se je koncept razvijal tudi v nemško govorečem okolju – npr. s prostorsko in organizacijsko združitvijo največje avstrijske ljudske univerze z mestno knjižnico v Linzu v t. i. Wissensturm (Hummer, 2007) in tudi v Sloveniji, recimo nastanek centra za vseživljenjsko učenje v MKL (Resman in Šinko, 2009), vzpostavitev mreže središč za samostojno učenje ali točk vseživljenjskega učenja v slovenskih splošnih knjižnicah in drugih organizacijah.

*Knjižnice so
središča znanja.*

IZOBRAŽEVANJE V SLOVENSКИH SPLOŠNIH KNJIŽNICAH

Dejavnosti knjižnic na področju (vseživljenjskega) izobraževanja ne obsegajo samo izvajanja izobraževanja, ampak, kot navaja Novljan (2004), vključujejo tudi nabavno po-

litiko knjižnice, razvijanje bralne kulture in dostopnost elektronskih virov. Izobraževalne oblike, ki so jih pripravile knjižnice – informacijsko opismenjevanje in različne ciljne storitve knjižnic s področja vseživljenjskega izobraževanja (izobraževalne prireditve, mentorstva ipd.), so po vsebini, načinu izvedbe in namembnosti zelo raznolike tako v slovenskih knjižnicah (Resman, 2003) kot tudi v tujini (Entitle, 2009: 54–55). Povzamemo lahko, da splošne knjižnice s ponudbo izobraževanja sledijo načeloma, poudarjenima tudi v Memorandumu o vseživljenjskem učenju (Evropska komisija, 2000): ponudba izobraževanja za vsa starostna obdobja – vseživljenjskost izobraževanja, in ponudba izobraževanja z raznolikih vsebinskih področij, za različne vloge posameznika – vserazsežnost izobraževanja. Knjižnice s svojo ponudbo podpirajo tudi različne oblike formalnega in neformalnega izobraževanja svojih uporabnikov ter omogočajo priložnostno učenje.

Na nacionalni ravni statistične meritve o delu slovenskih knjižnic zajemajo tudi podatke o

obsegu izobraževanja v urah in številu udeležencev za vseh 60 splošnih knjižnic (od tega sta dve zamejski). Prikazujemo podatke za poročevalski leti 2010 in 2011.

Skupno je bilo v letu 2010 izvedenih 24.039 ur izobraževanja uporabnikov (od tega 73,74 odstotka v obliki individualnega usposabljanja in 26,26 odstotka v obliki skupinskega usposabljanja), ki sta se ga udeležila 101.602 uporabnika. V letu 2011 se je skupna količina izvedenih ur usposabljanja povečala na 26.914 ur in število udeležencev na 108.310.

V nekaterih primerih knjižnice izvedejo samostojno vse faze andragoškega cikla, v nekaterih primerih si pomagajo s posamezniki kot individualnimi izvajalci izobraževanj, spet drugič sodelujejo z društvi in drugimi izobraževalnimi organizacijami. V knjižnicah se izvajajo tudi dejavnosti iz letnega programa izobraževanja odraslih v Sloveniji, in sicer: središča za samostojno učenje, borze znanja, točke vseživljenjskega učenja, študijski krožki, bralni študijski krožki, v ne-

Tabela 1: Obseg izobraževanja v slovenskih splošnih knjižnicah za leti 2010 in 2011

Kazalnik	2010	2011
Individualno usposabljanje uporabnikov – št. ur	17.478	18.885
Individualno usposabljanje uporabnikov – št. udeležencev	27.759	29.872
Individualno usposabljanje uporabnikov za uporabo elektr. virov – št. ur	6.226	5.353
Individualno usposabljanje uporabnikov za uporabo elektr. virov – št. udeležencev	13.463	16.825
Skupinsko usposabljanje uporabnikov – št. ur	6.561	8.029
Skupinsko usposabljanje uporabnikov – št. udeležencev	73.843	78.438
Skupinsko usposabljanje uporabnikov za uporabo elektr. virov – št. ur	1.882	2.628
Skupinsko usposabljanje uporabnikov za uporabo elektr. virov – št. udeležencev	16.619	17.603
Usposabljanje uporabnikov – št. ur: skupaj	24.039	26.914
Usposabljanje uporabnikov – št. udeležencev: skupaj	101.602	108.310
Usposabljanje uporabnikov za uporabo elektr. virov – št. ur: skupaj	8.108	7.981
Usposabljanje uporabnikov za uporabo elektr. virov – št. udeležencev: skupaj	30.082	34.428

Vir: BibSiSt (2012). Statistični podatki o knjižnicah.

katerih knjižnicah pa imajo prostor tudi programi Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje ali pa centri za informiranje in poklicno svetovanje.

METODOLOGIJA

Raziskovalni problem

Z raziskavo bomo poskušali ugotoviti, ali se zanimanje uporabnikov knjižnice za posamezna vsebinska področja izobraževanja razlikuje glede na spol, starost in stopnjo izobrazbe.

Vrsta raziskave in raziskovalna metoda

Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalna neeksperimentalna (Sagadin, 1993). Hipoteze o kavzalnosti med pojavi smo preverjali z izračunavanjem vrednosti χ^2 -preizkusa. Osnovne teze smo posploševali z vzorca na osnovno množico.

Vzorec

V anketiranje so bili vključeni odrasli uporabniki MKL, ki smo jih skladno z mednarodnim standardom (ISO 2789) in slovenskimi standardi za splošne knjižnice opredelili kot uporabnike, starejše od 15. leta. Skupno je bilo zbranih 943 veljavnih vprašalnikov, kar pomeni približno odstotek vseh odraslih aktivnih članov MKL. Uporabniki so bili izbrani priložnostno izmed uporabnikov, ki so v izbranem časovnem okviru obiskali knjižnico ali spletno stran MKL. Osnovna množica je hipotetična in vanjo sodijo vsi, ki so podobni enotam vzorca.

V vzorcu je bilo 230 (24,4 odstotka) moških in 713 (75,6 odstotka) žensk. Med aktivnimi člani MKL je sicer 31,71 odstotka moških in 67,29 odstotka žensk. V našem vzorcu je to-

rej delež moških nekoliko slabše zastopan kot med aktivnimi člani MKL. Izobrazbena sestava anketirancev je v primerjavi z izobrazbeno sestavo na nacionalni ravni zelo visoka: osnovna šola 38 (4,4 odstotka) anketiranih, srednja šola 389 (41,3 odstotka), višja, visoka in univerzitetna izobrazba 479 (50,8 odstotka) ter magisterij in doktorat 37 (3,9 odstotka) anketiranih. Glede na starost smo uporabnike razdelili v tri kategorije: v starostni kategoriji do 31 let je bilo 293 (31,1 odstotka) anketiranih, v kategoriji od 31 do 55 let starosti 492 (52,2 odstotka) in v kategoriji nad 55 let 158 (16,8 odstotka) anketiranih.

Zbiranje in obdelava podatkov

Za potrebe zbiranja podatkov smo pripravili vprašalnik, sestavljen iz devetih vprašanj zaprtega tipa in enega vprašanja odprtega tipa. Za potrebe pričujočega članka smo analizirali odgovore na štiri vprašanja – vprašanje, ki se je nanašalo na zanimanje za posamezna tematska področja, ter tri vprašanja za pridobitev demografskih podatkov (spol, izobrazba in starost). Vprašanje o zanimanju za udeležbo na izobraževanju je vključevalo 36 različnih vsebinskih področij in anketirani je za vsakega od njih izbral med odgovori DA, NE in MOGOČE. Področja so bila razporejena po abecedi in pri vsakem od področij je bila navedba najbolj značilnih vsebin. Nekateri anketirani so pri posameznih tematskih sklopih nekatera vsebinska področja pustili brez odgovora. Njihove ankete smo vključili v obdelavo, če so bili odgovori na preostala vprašanja popolni. Pri vsakem tematskem področju je zaradi navedenih neveljavnih odgovorov drugačen numerus. Zbiranje podatkov je potekalo med 15. septembrom in 15. oktobrom 2011 v enotah MKL in na spletni strani MKL. Anketa je bila anonimna. Za obdelavo podatkov smo uporabili program SPSS, verzija 17.0.

REZULTATI

Za vseh 36 pri tretjem vprašanju navedenih vsebinskih področij smo opravili χ^2 -preizkus za tri neodvisne spremenljivke – spol, stopnja izobrazbe in starost. V nadaljevanju za posamezne kombinacije prikazujemo samo rezultate za vsebinska področja, pri katerih so rezultati χ^2 -preizkusa pokazali statistično pomembne razlike med proučevanimi skupinami udeležencev. Kot statistično pomembne razlike smo opredelili tiste, kjer je vrednost $p > 0,05$. Na podlagi vrednosti strukturnih odstotkov posameznih odgovorov znotraj posamezne skupine udeležencev smo potem ugotavljali, pri katerih temah izraža skupina udeležencev manjše in pri katerih temah večje zanimanje. Rezultatov za posamezna področja zaradi omejenosti prostora ne navajamo, so pa dostopni pri avtorici prispevka.

Skupina moških udeležencev je izražala več zanimanja kot skupina žensk pri naslednjih petih področjih: avtomobilizmu, filmu, tehniki, politiki in podjetništvu. Pri vseh preostalih v Tabeli 2 navedenih področjih so bili znotraj skupin deleži odgovorov DA in MOGOČE pri ženskah večji.

Starejši kot so uporabniki, več zanimanja izražajo za izobraževanje na naslednjih vsebinskih področjih: arhitektura, astrologija, duhovnost, računalništvo, rastlinstvo, zdravje, e-uprava, energetika, ekologija in zgodovina. Pri teh področjih sta deleža odgovorov DA in MOGOČE v skupini od 15 do 30 let najmanjša, v skupini uporabnikov nad 55 let starosti pa največja. Za področja film, zaposlitev in podjetništvo je delež odgovorov DA in MOGOČE v najmlajši skupini največji in v najstarejši skupini uporabnikov najmanjši.

Tabela 2: Vrednosti χ^2 -preizkusov, spol in zanimanje za posamezna vsebinska področja

Vsebinska področja	p
Astrologija (delavnice o numerologiji, vedeževanju, horoskop ipd.)	0,000
Avtomobilizem (vzdrževanje avta, avtomehanika, »oldtajmerji«)	0,000
Duhovnost (delavnice o osebnostni rasti, sprostitvene tehnike, karma ipd.)	0,000
Književnost (hitro branje, kreativno pisanje ipd.)	0,000
Kulinarika (kuharski tečaj, predstavitev kuhinj posameznih držav)	0,000
Moda (delavnice modeliranja, predelave oblačil ipd.)	0,000
Ples (plesna delavnica, tečaj družabnih plesov ipd.)	0,000
Potovanja (predstavitve držav, načrtovanje potovanja ipd.)	0,000
Ročna dela (pletanje, šivanje ipd.)	0,000
Umetnost (ustvarjalne delavnice, umetnostna zgodovina ipd.)	0,000
Vzgoja in izobraževanje (šola za starše, učenje učenja ipd.)	0,000
Zdravje (o boleznih, alternativne metode zdravljenja ipd.)	0,000
Film (filmska šola, montaža filmov ipd.)	0,001
Tehnika (modelarstvo, tehnično risanje ipd.)	0,001
Rastlinstvo (obrezovanje sadja, vrtičkarstvo, sobne rastline ipd.)	0,002
Politika (notranja in zunanja politika, problemske razprave ipd.)	0,010
Podjetništvo (kako ustanoviti podjetje, pravila poslovanja ipd.)	0,045

Tabela 3: Vrednosti χ^2 -preizkusov, starost in zanimanje za posamezna vsebinska področja

Vsebinska področja	p
Arhitektura (notranja oprema, prenavljanje stanovanja ipd.)	0,000
Astrologija (delavnice o numerologiji, vedeževanju, horoskop ipd.)	0,000
Duhovnost (delavnice o osebnostni rasti, sprostitvene tehnike, karma ipd.)	0,000
Energetika (alternativni viri energije, varčevanje z energijo ipd.)	0,000
Film (filmska šola, montaža filmov ipd.)	0,000
Računalništvo (tečaj računalništva, brskanja po internetu ipd.)	0,000
Rastlinstvo (obrezovanje sadja, vrtničkarstvo, sobne rastline ipd.)	0,000
Zaposlitev (razgovor pri delodajalcu, pisanje življenjepisov ipd.)	0,000
Zdravje (o boleznih, alternativne metode zdravljenja ipd.)	0,000
Ekologija (ločevanje odpadkov, onesnaženost zraka ipd.)	0,001
Vzgoja in izobraževanje (šola za starše, učenje učenja ipd.)	0,003
E-uprava (e-davki, spletno urejanje upravnih zadev ipd.)	0,004
Zgodovina (zgodovina domačega kraja, arheološka delavnica ipd.)	0,010
Politika (notranja in zunanja politika, problemske razprave ipd.)	0,012
Avtomobilizem (vzdrževanje avta, avtomehanik, »oldtajmerji«)	0,016
Podjetništvo (kako ustanoviti podjetje, pravila poslovanja ipd.)	0,016
Umetnost (ustvarjalne delavnice, umetnostna zgodovina ipd.)	0,028

Pri področju vzgoja in izobraževanje po zanimanju za udeležbo na izobraževanju najbolj izstopa starostna skupina uporabnikov od 30 do 55 let, pri področjih politika in umetnost pa največ zanimanja za udeležbo na izobraževanju kažeta najmlajša in najstarejša skupina, saj je pri teh delež odgovorov DA največji. Pri zanimanju za področje avtomobilizma

pa najbolj izstopajo uporabniki iz najstarejše skupine.

Neodvisno spremenljivko stopnja izobrazbe opredeljujejo štiri kategorije (osnovna šola ali manj; srednja šola; višja, visoka ali univerzitetna izobrazba; magisterij ali doktorat), pri tem pa trendi glede razlik niso tako jasno

Tabela 4: Vrednosti χ^2 -preizkusov, stopnja izobrazbe in zanimanje za posamezna vsebinska področja

Vsebinska področja	p
Javno nastopanje (retorika, trema, argumentiranje, debatni krožek itd.)	0,001
Pravo (tolmačenje zakonov, priprava pritožbe ipd.)	0,001
E-uprava (e-davki, spletno urejanje upravnih zadev ipd.)	0,002
Književnost (hitro branje, kreativno pisanje ipd.)	0,008
Glasba (tečaji igranja instrumentov, zgodovina glasbe itd.)	0,031
Vzgoja in izobraževanje (šola za starše, učenje učenja ipd.)	0,034

razvidni kot pri neodvisnih spremenljivkah spol in starost. Pri področju javno nastopanje so največ zanimanja za udeležbo na izobraževanju izrazili udeleženci iz skupine z dokončano osnovno šolo (56,7 odstotka anketiranih iz skupine z dokončano osnovno šolo) ter udeleženci z doktoratom ali magisterijem (60 odstotkov anketiranih iz te skupine). Za področji pravo in e-uprava sta največja deleža odgovorov DA zbrali skupina z magisterijem ali doktoratom in skupina z višjo, visoko ali univerzitetno izobrazbo, odgovor NE pa je za navedeni področji najbolj izstopal v skupini uporabnikov z dokončano osnovno šolo. Pri področju Vzgoja in izobraževanje je največji delež odgovorov NE imela skupina anketiranih z dokončano osnovno šolo.

UGOTOVITVE RAZISKAVE

Raziskovalno vprašanje empirične raziskave je bilo, ali se zanimanje uporabnikov knjižnice za udeležbo na izobraževanjih s posameznih vsebinskih področij razlikuje glede na spol, starost in stopnjo izobrazbe uporabnikov. S χ^2 -preizkusi smo identificirali 17 področij, na katerih obstaja razlika med zanimanjem moških in žensk. Rezultati so pokazali, da moški kažejo več zanimanja kot ženske za teme avtomobilizem, film, tehnika, politika in podjetništvo. Pri raziskovanju razlik v zanimanju za udeležbo na izobraževanju glede na starost uporabnikov se je izkazalo, da starejši kot so uporabniki, več zanimanja kažejo za izobraževanje na naslednjih vsebinskih področjih: arhitektura, astrologija, duhovnost, računalništvo, rastlinstvo, zdravje, e-uprava, energetika, ekologija in zgodovina.

Način izbora vzorca je pokazal še na en problem na področju ciljnih skupin uporabnikov knjižnice. Izobrazbena sestava priložnostno izbranega vzorca je bila bistveno višja od

povprečne izobrazbene sestave v Sloveniji. Na nacionalni ravni je sestava prebivalcev Slovenije, starejših od 15 let, glede na stopnjo izobrazbe porazdeljena takole (Aktivno prebivalstvo Slovenije, str. 24, tabela 20): samo osnovnošolsko izobrazbo ima 20,7 odstotka prebivalcev Slovenije (v vzorcu 4,4 odstotka), srednješolsko 56,3 odstotka (v vzorcu 41,3 odstotka) in višje- ali visokošolsko 18,8 odstotka (v vzorcu je 50,8 odstotka anketiranih imelo višjo, visoko ali univerzitetno izobrazbo ter 3,9 odstotka še magisterij oz. doktorat). Te razlike nas napeljujejo na to, na kar opozarjajo nekateri avtorji (Ličen, 2006: 199), in sicer, da nekatere skupine uporabnikov, predvsem tiste z nižjo stopnjo izobrazbe, knjižnice uporabljajo manj kot druge skupine. Na ravni MKL pri vpisu sicer ne zbiramo podatkov o stopnji izobrazbe članov.

ZAKLJUČEK

Za knjižnice so podatki uporabni pri pripravi izobraževalnih dejavnosti in drugih prireditev (natečaji, razstave ipd.) za posamezne ciljne skupine uporabnikov, delno pa se lahko uporabijo tudi za načrtovanje nabave in izgradnje knjižnične zbirke. Izobraževanje in knjižnična zbirka morata biti vzajemno povezana – s knjižnično zbirko naj bi knjižnica podpirala izobraževanje in hkrati z izobraževanjem promovirala knjižnično zbirko.

Za vse te dejavnosti knjižnice potrebujejo ustrezno izobražen kader, primerne prostore in finančna sredstva za promocijo. V prispevku smo identificirali vsebinska področja, s promocijo katerih lahko knjižnice nagovarjajo različne skupine uporabnikov. Pri tem je treba poudariti, da je bila raziskava opravljena na skupini uporabnikov, ki so s knjižnico kot prostorom za učenje in izobraževanje vsaj v minimalni meri seznanjeni in jo kot tako

tudi uporabljajo, in da moramo v prihodnje ustrezno pozornost nameniti tistim (običajno socialno šibkejšim in bolj izključenim) posameznikom, ki storitev knjižnice še ne uporabljajo. Pri tem pa je treba upoštevati, da moramo k tem skupinam pristopiti drugače kot k tistim, ki se že udeležujejo različnih oblik izobraževanja (Ličen, 2006: 199).

LITERATURA IN VIRI

- Aktivno prebivalstvo (po Anketi o delovni sili), Slovenija 2010 – končni podatki, SURS. *Statistične informacije*, št. 19, 28. 9. 2011. Dostopno na: <http://www.stat.si/doc/statinf/07-si-008-1104.pdf>.
- Creelman, A. (2012). Public libraries as learning spaces. *Scandinavian Library Quarterly*, 1: 16–17.
- Entitle (2009). *Evropske knjižnice v spremenljivem okolju učenja. Splošne knjižnice in vseživljenjsko učenje: smernice*. Dostopno na: http://www.mklj.si/images/stories/documents/projekti/ENTITLE_smernice-SLO.pdf.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). Evropska komisija SEC(200) 1832. Bruselj: Evropska komisija. Dostopno tudi na: <http://linux.acs.si/memorandum/html/>.
- BibSiSt (2012). *Statistični podatki o knjižnicah*. Dostopno na: <http://bibsist.nuk.uni-lj.si/statistika/index.php> (pridobljeno 20. 8. 2012).
- Hummer, H. (2007). Der Wissensturm der Stadt Linz. Ein Lernort der Zukunft? *Die Österreichische Volkshochschule*, 224: 02.
- Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Novljan, S. (1992). Knjižnica je več kot učbenik. *Knjižnica*, 1: 7–17.
- Novljan, S. (2004). Izobraževalna moč splošnih knjižnic. *Knjižnica*, 3: 107–124.
- Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe (2003). *Uradni list RS*, 73.
- Resman, S. (2003). *A lifetime as a lesson*. Dostopno na: <http://archive.ifla.org/IV/ifla69/papers/031e-Resman.pdf> (pridobljeno 19. 8. 2012).
- Resman, S. (2010). *Urbis bibliotheca urbi – mestna knjižnica mestu*. V: *Knjižnica, srce mesta: med tradicijo in prihodnostjo*. Ljubljana.
- Resman, S., Šinko, S. (2009). *Življenje kot učna ura*. V: *Posvetovanje Učenje za vse življenje*. Ljubljana: Sekcija za splošne knjižnice pri ZBDS.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Stang, R., Irschlinger, A. (2005). *Bibliotheken und Lebenslanges Lernen. Kooperationen, Netzwerke und neue Institutionalformen zur Unterstützung Lebenslangen Lernens*. Dostopno na: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/stang05_02.pdf (pridobljeno 19. 8. 2012).
- Uredba o osnovnih storitvah knjižnice (2003). *Uradni list RS*, 29.
- Vesterinen, J. (2012). Library work across sectors. Collaboration among libraries in Jyväskylä. *Scandinavian Library Quarterly*, 1: 12–13.
- Zakon o knjižničarstvu (2001). *Uradni list RS*, 87.

Doc. dr. Monika
Govekar-Okoliš

Asist. dr. Renata
Kranjčec

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

POMEMBNI SUBJEKTI EVALVACIJE V PRAKTIČNEM USPOSABLJANJU

POVZETEK

V prispevku je na kratko prikazan pomen evalvacije v praktičnem usposabljanju. Posebej se bomo osredotočili na praktično usposabljanje v delovnih organizacijah. Spoznali bomo subjekte evalvacije, torej kdo vse evalvira v praktičnem usposabljanju. Predstavili bomo, koga ali kaj se evalvira ter kako. Prikazali bomo tudi dve vrsti evalvacij in načine evalvacij v praktičnem usposabljanju. Nazadnje pa bomo opisali, v čem so sploh prednosti oz. koristi praktičnega usposabljanja za različne subjekte.

Ključne besede: praktično usposabljanje, evalvacija, evalvacija v praktičnem usposabljanju, subjeki evalvacije

THE MAIN SUBJECTS OF EVALUATION IN THE PROCESS OF PRACTICAL VOCATIONAL TRAINING – ABSTRACT

The paper briefly presents the importance of evaluation in practical training, focusing on practical training in work organizations. It identifies the subjects of evaluation, showing who is included in the evaluation process, who is subjected to evaluation and how the evaluation is carried out. Further on it outlines two different types of evaluation and different methods used in practical training. Finally, it discusses the advantages and benefits of practical training for different subjects.

Keywords: practical training, evaluation, evaluation in practical training, subjects of evaluation

UDK : 378

POMEN EVALVACIJE V PRAKTIČNEM USPOSABLJANJU

Pojem evalvacije se danes uporablja na različnih strokovnih področjih, predvsem pa ga poznamo tudi v izobraževanju in usposabljanju. Poseben pomen ima v praktičnem usposabljanju. Ugotavljamo, da čeprav različni avtorji pojem evalvacije različno opredeljujejo, najdemo pri njih tudi nekatere skupne značilnosti opredelitev. Večina avtorjev (Verbinc, 1991; Štrajn, 2000; Možina, 2003; Ferjan, 2005; MacBeath, 2003; Coursini, 2002, idr.) enači pojem evalvacije z ovrednotenjem in ocenjevanjem. Evalvacijo razumejo kot vrednostno sodbo ali kot orodje za ugotavljanje odlik in šibkosti z namenom izboljšanja (Marentič Požarnik, 1999; Mulej, 2007, idr.). Carruthers (2009) pravi, da je namen evalvacije pravzaprav odgovoriti si na vprašanja, kot so: kakšni so rezultati, kakšne rezultate smo pričakovali, kako se prvi

in drugi med seboj skladajo, in če se ne, zakaj se ne. V današnjem času je evalvacija povezana tudi s konceptom vseživljenjskega učenja, ki v ospredje postavlja pomen kakovosti ne le izobraževanja posameznika, temveč tudi celotnega izobraževalnega procesa. Pomembne so evalvacije izobraževalnih ustanov, izobraževalnih programov, učnih predmetov, ne nazadnje tudi evalvacije praktičnega usposabljanja, ki je del obveznega izobraževalnega programa in pogoj za dokončanje šolanja oziroma študija.

Evalvacija v praktičnem usposabljanju pomeni merjenje uspešnosti in učinkovitosti usposabljanja, izobraževanja in praktičnega dela praktikanta v delovni organizaciji. Namen evalvacije v praktičnem usposabljanju je odkrivati ter popravljati – sproti in na koncu usposabljanja – raznovrstne šibkosti in napake, ocenjevati praktikantovo delo kot tudi delo mentorja in samo delovno organizacijo. Ugotavljamo, do

kolikšne mere in na kakšen način smo dosegli zastavljene cilje praktičnega usposabljanja, določamo vrednost pridobljenega praktičnega znanja in povezanost tega s teoretičnimi znanji ter vrednost pridobljenih izkušenj praktikanta in doseganje kompetenc. Poleg tega lahko ugotavljamo kakovost celotnega procesa praktičnega usposabljanja, posebej mentorstvo mentorja na praktičnem usposabljanju, sodelavce v delovni organizaciji idr. Glavni namen evalvacije v praktičnem usposabljanju je, da s povratno informacijo ugotovimo učinkovitost in pomanjkljivosti praktičnega usposabljanja. Na podlagi tega lahko bolj kakovostno načrtujemo in izpeljemo nadaljnja praktična usposabljanja praktikantov v delovnih organizacijah.

V nadaljevanju se bomo posebej osredotočili na evalvacijo v praktičnem usposabljanju študentov praktikantov s fakultet in mentorjev v delovnih organizacijah.

Zakaj je treba evalvirati praktično usposabljanje

Evalvacija je že formalna zahteva učnih načrtov in študija na fakulteti, ki se preveri v praksi. Gre za zbiranje podatkov o kakovosti procesa praktičnega usposabljanja. Posebej se zbirajo dosežki praktičnega usposabljanja študentov praktikantov. Merita se uspešnost in učinkovitost praktičnega usposabljanja ter izobraževanja v delovni organizaciji. Pomembna je refleksija praktikantovega kot tudi mentorjevega dela. Predvsem pa z evalvacijo želimo ugotoviti pomanjkljivosti in s pridobljenimi informacijami izboljšati praktično usposabljanje študentov.

Kako evalviramo praktično usposabljanje študentov

Praktično usposabljanje lahko evalviramo z različnih vidikov. Spodaj naštevamo najpomembnejše.

Ugotavljamo doseganje učnih ciljev, določenih v učnih načrtih.

Praktikant opravi prakso v ustanovi in po navodilih pripravi ustrezno izdelano strokovno poročilo o opravljanju strokovne prakse.

Mentor v delovni organizaciji oceni praktično usposabljanje in praktikantovo poročilo, in sicer na številčni ocenjevalni lestvici ali opisno. Ocenjevanje dosežene strokovnosti na praktičnem usposabljanju poteka tudi v okviru posameznih predmetov na fakulteti.

Ugotavljamo doseganje kompetenc študentov praktikantov.

Po Kristl idr. (2007: 8) ter Govekar-Okoliš in Kranjčec (2010: 56–57) lahko povzamemo nekaj najpomembnejših kompetenc, ki naj bi jih študent pridobil na praktičnem usposabljanju:

- Zna povezati teoretična znanja z znanji in spoznanji ter izkušnjami, ki jih je pridobil na praktičnem usposabljanju iz svoje stroke.
- Je usposobljen za spremljanje in vrednotenje strokovne dejavnosti z vsebinskega, organizacijskega in institucionalnega vidika.
- Iz izkušenj pridobi praktična znanja za načrtovanje, vodenje, izvajanje in vrednotenje strokovne dejavnosti.
- Je usposobljen za sodelovanje z zaposlenimi v ustanovi, kjer opravlja praktično delo, in z njimi ustrezno komunicira.
- Pridobi znanja o pomenu, možnostih in oblikah osebnega strokovnega izobraževanja in o spodbujanju lastnega profesionalnega razvoja ter vseživljenjskega učenja in izobraževanja.
- Pozna konkretne situacije, različne vloge strokovnega sodelavca in procese znotraj posamezne ustanove.
- Kritično opazuje in vrednoti svoj proces praktičnega usposabljanja (samoevalvacija) v izbrani ustanovi in pripravi poročilo s praktičnega usposabljanja.

Ugotavljamo doseganje kakovosti praktičnega usposabljanja.

Kakovost praktičnega usposabljanja se ugotavlja v organizaciji, ki je izvajalka tega usposabljanja, in na fakulteti s skupno evalvacijo, ki združuje evalvacijo mentorja praktičnega usposabljanja v delovni organizaciji in evalvacijo mentorja na fakulteti. Na podlagi posredovanih poročil in ocen mentorja v delovni organizaciji ter individualnih anketnih vprašalnikov, to je s praktikančevim osebnim vrednotenjem opravljene prakse, mentor na fakulteti oblikuje skupno evalvacijo.

SUBJEKTI EVALVACIJE V PRAKTIČNEM USPOSABLJANJU

Na podlagi mnenj strokovnjakov smo želeli ugotoviti, kdo so subjekti evalvacije v praktičnem usposabljanju. Na delavnici, na kateri je sodelovalo 18 strokovnjakov s področja pedagogike in andragogike, smo v štirih skupinah ugotavljali, kdo je tisti, ki evalvira praktično usposabljanje, koga ali kaj (področja) evalvira in kako. V nadaljevanju bomo predstavili ugotovitve z delavnice.

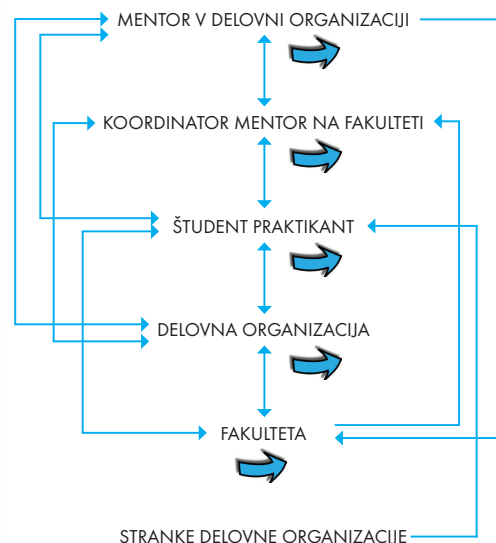
Kdo evalvira

Na podlagi rezultatov delavnice lahko identificiramo šest subjektov evalvacije. Ti so: mentor v delovni organizaciji, koordinator mentor na fakulteti, študent praktikant, delovna organizacija, fakulteta in stranke delovne organizacije. Model subjektov evalviranja praktičnega usposabljanja prikazuje Slika 1.

Koga ali kaj (področja) se evalvira

Iz Slike 1 je razvidno, da **mentor v delovni organizaciji** evalvira praktikanta, njegovo začetno teoretično znanje in pridobljeno prak-

Slika 1: Model subjektov evalviranja praktičnega usposabljanja



tično znanje ter njuno medsebojno povezovanje, potek dela, uspešnost praktikanta pri delu in napredek, njegove komunikacijske veščine, odnos do dela in sodelavcev. Ob koncu praktičnega usposabljanja pa evalvira tudi njegovo zaključno nalogo in celoten potek praktičnega usposabljanja.

Mentor v delovni organizaciji evalvira tudi koordinatorja mentorja na fakulteti, zlasti njegovo sodelovanje z delovno organizacijo, pripravo vsebine praktičnega usposabljanja ter tudi njegovo tehnično organizacijsko pripravo.

Pri praktičnem usposabljanju nadalje mentor v delovni organizaciji evalvira tudi samo fakulteto, zlasti njene študijske programe, smiselnost in kakovost vsebin ter morebitne primanjkljaje vsebin.

Pomembna pa je tudi samoevalvacija mentorja v delovni organizaciji. Odgovoriti si mora na vprašanja, kakšen pomen ima sprejemanje

študentov na praktično usposabljanje za delovno organizacijo, kakšen odnos ima do tega sam, kakšna je njegova iznajdljivost pa motiviranost in komunikacija pri tem ter kakšen je potek izvajanja praktičnega usposabljanja.

Naslednji pomembni subjekt evalviranja praktičnega usposabljanja je **koordinator mentor na fakulteti**. Ta evalvira v prvi vrsti študenta praktikanta, njegovo znanje, pridobljeno na praktičnem usposabljanju, njegovo vključenost v delo na usposabljanju, potek usposabljanja in celotno izvedbo, novopridobljene kompetence, praktikantovo uporabo teorije v praksi, njegovo pripravo na praktično usposabljanje in kakovost poročila s praktičnega usposabljanja.

Koordinator mentor na fakulteti evalvira tudi mentorja v delovni organizaciji in delovno organizacijo, zlasti kakovost mentoriranja in sodelovanja. Poleg tega evalvira tudi svoje delo oziroma naredi samoevalvacijo.

Evalvira pa tudi **študent praktikant**, in sicer sodelovanje koordinatorja mentorja na fakulteti in mentorja v delovni organizaciji, njun odnos, strokovnost, organizacijo, način posredovanja informacij in pripravljenost za sodelovanje. Ob tem študent praktikant evalvira tudi celotno delovno organizacijo, njen odnos do praktičnega usposabljanja, izpolnitev pričakovanj, uporabo strokovnih znanj, pridobljene izkušnje, vključenost študenta praktikanta v delovne procese in kakovost izvedbe usposabljanja. Študent praktikant nadalje evalvira tudi samo fakulteto glede pravočasnosti informiranja in organizacije izvedbe praktičnega usposabljanja. Ne nazadnje pa evalvira tudi samega sebe, lasten napredek na praktičnem usposabljanju, svoj odnos do dela in sodelavcev, svoje osebnostne lastnosti in primernost za področje oziroma poklic, za katerega se izobražuje.

Delovna organizacija, v kateri poteka praktično usposabljanje, evalvira fakulteto, zlasti njene študijske programe, koordinatorja mentorja na fakulteti, njegov odnos do delovne organizacije in koordinacijo sodelovanja. Evalvira pa tudi mentorja v lastni delovni organizaciji, njegovo strokovnost in prizadevnost. Prav tako evalvira študenta praktikanta in koristi, ki jih bo od njegovega praktičnega usposabljanja imela delovna organizacija. Delovna organizacija opravi tudi samoevalvacijo na področju praktičnega usposabljanja, ugotavlja, ali ji mentorstvo pri praktičnem usposabljanju koristi in smiselnost praktičnega usposabljanja zanj nasploh.

Evalvacijo praktičnega usposabljanja opravlja tudi **fakulteta**. Evalvira študenta praktikanta in njegovo praktično usposabljanje, pridobitev izkušenj ter njegovo poročilo in mnenje. V zvezi z delovno organizacijo evalvira njeno angažiranost pri izvajanju praktičnega usposabljanja. Evalvira pa tudi koordinatorja mentorja na fakulteti, njegovo kakovost ter tudi samo sebe, svoj sistem evalvacij na različnih ravneh.

Študenta praktikanta v okolju delovne organizacije evalvirajo tudi **stranke delovne organizacije**, na katere lahko ta naredi dober ali slab vtis, s tem pa širi tak vtis tudi o delovni organizaciji, ki ga je sprejela na praktično usposabljanje.

Iz opisanega izhaja, da se subjekti evalviranja v praktičnem usposabljanju zavedajo tako pomena sprotnega kot končnega evalviranja. Sprotna in končna evalvacija praktičnega usposabljanja sta namreč temeljni evalvaciji. Razlika med njima je v časovni dimenziji, in sicer se sprotna evalvacija izvaja dejansko sproti med potekom praktičnega usposabljanja študenta, končna evalvacija pa takrat, ko se praktično usposabljanje zaključí. Sprotna evalvacija poteka v delovni

organizaciji, končna pa v delovni organizaciji in na fakulteti.

Sprotna evalvacija praktičnega usposabljanja študentov

Sprotna evalvacija sodi med najpomembnejše v procesu praktičnega usposabljanja, saj tako mentorju kot praktikantu omogoča sprotno prilagajanje in kakovostno izboljševanje dela, učenja in izobraževanja v delovni organizaciji. Za učinkovito sprotno evalvacijo je nujna dobra komunikacija in v tem okviru zlasti povratno informiranje.

Povratno informiranje je pomembno zato, da bo praktikant vedel, kako opravlja delo. Ključno pri tem je, kako mentor praktikantu posreduje povratno informacijo. Mentor mora praktikantu posredovati tako pozitivne kot negativne informacije o njegovem delu na praktičnem usposabljanju. Tudi Conway (1998) poudarja, da imata evalvacija napredka med potekom programa in spremljanje vodstva pomembno vlogo.

Opalk (2003: 18–19) navaja nekaj značilnosti učinkovitega povratnega informiranja. Mentor naj opisuje in ne sodi. Pri podajanju povratne informacije naj se izogiba obsojajočim besedam, zaradi katerih bi se praktikant počutil napadenega. Če se praktikant čuti ogroženega, potem povratne informacije ne bo sprejel ne glede na to, koliko je upravičena.

Povratno informiranje naj se nanaša na konkretno situacijo in mentor naj ne posplošuje posamičnih ugotovitev. Opisuje naj natančno določeno situacijo, le tako bo praktikant informacije dojel kot upravičene. Pri posploševanju, npr.: »Nikoli ne poslušaj, kar ti govorim!«, je verjetno, da se bo praktikant postavil v obrambni položaj in ne bo dovzeten za to, kar mu sporočamo.

Mentor naj upošteva potrebe obeh udeležениh strani. Povratno informiranje je lahko neuspešno, če služi samo potrebam podajalca informacij.

Povratno informiranje naj se osredotoča na vedenje, ki ga druga oseba lahko izboljša. Če praktikanta opomnimo na pomanjkljivost, na katero ne more vplivati, s tem le povečamo frustracijo.

Povratno informiranje naj bo zaželeno in ne nepričakovano. Povratne informacije so najbolj koristne, ko oseba prosi zanje, včasih pa je treba posredovati tudi informacije, po katerih oseba ni vprašala. Zato moramo biti pazljivi pri podajanju negativnih informacij.

Povratno informiranje naj bo časovno ustrezno. Najbolj učinkovito je, če se zgodi čim prej po dogodku, ko so stvari še sveže.

Negativna sporočila naj bodo uravnotežena s pozitivnimi. Ko praktikantu posredujemo negativne informacije, moramo vedeti, da je njegova samozavest omajana. Če hkrati posredujemo tudi pozitivne informacije, je večja verjetnost, da bodo negativne informacije zaznane kot upravičene.

Pomembno za mentorja praktičnega usposabljanja je, da zna vsako povratno informacijo prilagoditi praktikantu, njegovim zmožnostim razumevanja in možnostim spreminjanja (Brajša, 1993: 77–78). Pri povratni informaciji naj mentor upošteva tudi čas in kraj iskanja ter sprejemanja informacij. Če mentor povratnih informacij ne prilagodi praktikantu, te delujejo negativno. Za mentorja je prav tako zelo pomembno, da zna praktikantu pravočasno dati povratno informacijo. Žal je znano, da mentorji radi dajejo poznejše, dodatne, negativne povratne informacije. Povratne informacije mora mentor praktikantu ponuditi,

nikakor mu jih ne sme vsiliti, praktikant bo sprejel ponujena in ne vsiljena sporočila.

Razmislimo še, kako naj mentor pridobi mnenje o sebi. Pridobi ga lahko tako, da ponudi praktikantu možnost za odprt in odkrit pogovor, skrbi za sprotno odprto komunikacijo ter reševanje nesporazumov in konfliktov. Praktikanta naj posluša in čim bolj objektivno presodi, ali je povedano utemeljeno in ali bo na podlagi tega pri sebi kaj spremenil.

Končna evalvacija praktičnega usposabljanja študentov

Poleg sprotne poznamo še zaključno oziroma končno evalvacijo, kjer na koncu praktičnega usposabljanja preverjamo in vrednotimo celoten program, dosežena znanja in uspešnost praktičnega usposabljanja.

V delovni organizaciji, kjer se izvaja praktično usposabljanje, uspešnost tega usposabljanja vrednotijo: praktikanti sami, mentorji in vodja delovne organizacije. Pomembna pa je tudi skupna evalvacija v delovni organizaciji, kjer so poleg omenjenih lahko vključeni tudi drugi (sodelavci, vodje ...).

Končna evalvacija praktičnega usposabljanja poteka tudi na fakulteti. Opravijo jo: študenti sami, koordinatorji mentorji prakse na fakulteti in profesorji posameznih predmetov. Priporočena pa je tudi skupna letna evalvacija fakultete in delovne organizacije za posamezno področje praktičnega usposabljanja. Vrednotimo ga lahko na več ravneh. Vrednotimo lahko posameznika praktikanta, mentorja praktičnega usposabljanja v delovni organizaciji, delovno organizacijo, kjer je bilo izvedeno praktično usposabljanje, in koordinatorja mentorja praktičnega usposabljanja na fakulteti.

Glede na zgoraj opisano sprotno in končno evalvacijo praktičnega usposabljanja lahko

prepoznamo več vrst evalvacij, ki se opravijo v delovni organizaciji in na fakulteti. Pomembno pa je, da pride tudi do skupne evalvacije mentorjev praktičnega usposabljanja v delovni organizaciji in koordinatorjev mentorjev praktičnega usposabljanja na fakulteti. Ta skupna evalvacija je ključnega pomena za nenehen razvoj kakovostnega sodelovanja med fakultetami in delovnimi organizacijami.

Finkelstein in Poteet (2007) navajata mnoge raziskovalce, ki priporočajo strukturirano opazovanje in evalviranje mentorskih programov, saj lahko slednje služi več namenom. Lahko služi identifikaciji odnosov, kjer se kažejo težave, in jih pomaga reševati, ugotavljanju doseganja ciljev programa, ugotavljanju stroškov in učinkovitosti, nastajanju idej. Vse to je pomembno za vodstvo delovne organizacije. Zato so tudi formalne evalvacije precej pogoste.

Kako se evalvira

Na podlagi mnenj strokovnjakov z delavnice lahko ugotavljamo več načinov evalvacije. Ustno evalviranje lahko poteka kot pogovor, diskusija in intervju. Evalvira se tudi konkretno delo študenta praktikanta, kot je njegovo opravljeno delo oziroma njegovi izdelki. Lahko pa evalvacijo izvedemo tudi tako, da ocenjujemo pisne izdelke, npr. odgovore na vprašanja v vprašalnikih, poročila praktikanta, dnevnike prakse, portfelje, zabeležke opaženega, vrednotimo nove ideje, njegove proste spise, upoštevamo poročilo mentorja v delovni organizaciji in samorefleksijo študenta praktikanta. Za ocenjevanje lahko uporabljamo ocenjevalno številčno lestvico ali opisno ocenjevanje.

Praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah koristi študentu, mentorju, delovni organizaciji, fakulteti in širši družbi.

Za evalvacijo praktičnega usposabljanja v celoti pa so strokovnjaki na delavnici posebej poudarili pomen obiska koordinatorja mentorja s fakultete v času praktičnega usposabljanja študenta ter skupno evalvacijo mentorjev v delovni organizaciji in koordinatorev mentorjev na fakulteti vsaj enkrat na leto.

Iz zgoraj navedenega sledi, da obstaja več načinov evalvacij. Ti nam povedo, kako lahko vrednotimo praktično usposabljanje. Evalviramo na podlagi odgovorov na vprašanja, ki so lahko v pisni (npr. anketa, strokovna naloga) ali ustni obliki (npr. intervju), lahko pa tudi z razčlenjevanjem in interpretiranjem podatkov in rezultatov praktičnega usposabljanja, prav tako v pisni ali ustni obliki. Načini evalvacij so različni tudi glede na to, kje poteka evalvacija (v delovni organizaciji ali na fakulteti) in ali gre za sprotno evalvacijo ali končno evalvacijo študentovega končnega izdelka (npr. poročila) praktičnega usposabljanja ali pa za končno evalvacijo celotnega poteka praktičnega usposabljanja.

Glede na potek praktičnega usposabljanja lahko v ospredje postavimo končno evalvacijo mentorja v delovni organizaciji in končno evalvacijo praktikanta. Pri tem gre za opravljanje določenih nalog tako mentorja kot praktikanta.

Končna naloga mentorja v delovni organizaciji je, da pripravi končno pisno evalvacijo praktičnega usposabljanja praktikanta. V dogovoru s fakulteto upošteva merila evalvacije in poda opisne ocene doseženih kompetenc oz. številčne ocene glede na kriterije v učnih načrtih. Mentor pa naj bi naredil tudi evalvacijo svojega mentorskega dela (samoevalvacijo).

Končna naloga praktikanta na praktičnem usposabljanju je, da izdela poročilo s tega usposabljanja in navede temeljna spoznanja

ter poveže teoretična znanja s praktičnimi spoznanji svoje stroke. Praktikant naredi poročilo s prakse po dogovoru z mentorjem v delovni organizaciji in koordinatorjem mentorjem praktičnega usposabljanja na fakulteti. Študent lahko končno nalogo izdela kot pisno poročilo s prakse: predstavitev dela v organizaciji in opis praktičnega usposabljanja z refleksijo. Slednja mu pomaga razjasniti občutja, ovrednotiti ravnanje, razviti zmožnosti nadzorovanja lastnega procesa učenja na praktičnem usposabljanju, presoditi kakovost svojih dosežkov, razviti potrebo po širjenju in poglobljanju svojega znanja (povzeto po Valenčič Zuljan idr., 2007: 72–73).

Končno nalogo pa lahko izdela tudi kot portfolio, ki ga razumemo kot zbirko refleksij, dnevnik, poročilo oz. izdelke s praktičnega usposabljanja (prav tam: 142). To omogoča večjo individualizacijo dela praktikanta, zahteva pa kontinuiran dialog med praktikantom in mentorjem v delovni organizaciji, pri čemer se upoštevajo opisni kriteriji opravljenega dela in narejenih izdelkov. Tak način zahteva tudi dokumentiranje praktikantovih dosežkov in daje možnost za njegovo strokovno rast. Poznamo *delovni portfolio*, kjer gre za zbirko gradiv, ki nastaja sproti na praksi, in *predstavitevni portfolio*, ki je zbirka posebej zbranih gradiv, jasno strukturiranih in organiziranih zapisov (refleksij), primerov in dokazov (prav tam: 143). Oboje lahko uporabimo tudi v praktičnem usposabljanju. Končna naloga praktikanta pa je, da opravi tudi pisno ali ustno samoevalvacijo praktičnega usposabljanja.

S končno evalvacijo študentovega praktičnega usposabljanja mislimo na končno evalvacijo študenta, ki poteka na fakulteti. Pri tej se upoštevajo doseženi učni cilji po učnem načrtu praktičnega usposabljanja. Vsak mentor koordinater na fakulteti lahko zaključi oceno (številčno ali opisno) študentovega praktičnega

usposabljanja z upoštevanjem različnih načinov evalvacij. Končna ocena praktičnega usposabljanja študenta na fakulteti je lahko sestavljena iz: ocene poročila s prakse, ocene mentorja iz delovne organizacije, ocene nastopne predstavitve študentovega praktičnega usposabljanja na fakulteti z zagovorom in samoevalvacije študenta (npr. vprašalnik).

KAKŠNE SO KORISTI OZIROMA PREDNOSTI PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA

Iz zapisanega izhaja, da imajo od praktičnega usposabljanja študentov v delovnih organizacijah poleg študentov koristi tudi mentorji, delovne organizacije, fakultete in širša družba.

Prednosti praktičnega usposabljanja za praktikanta

Prednosti praktičnega usposabljanja za praktikanta so, da med tem usposabljanjem pridobi dragocene izkušnje v delovni organizaciji. Na podlagi izkušenj lahko bolj realno oceni in spozna možne poklicne poti na svojem strokovnem področju, svoje delo, znanje, pridobljene spretnosti ter ugotovi, katera znanja in spretnosti mora še izboljšati in razviti.

Praktikant pridobi tudi neko predstavo o tem, kaj lahko v delovni organizaciji pričakuje, zato bo ob prehodu s fakultete v zaposlitev v delovni organizaciji manj presenečenj. Praktično usposabljanje je pomembna postavka v strokovnem razvoju praktikantov. Po praktičnem usposabljanju ima lahko praktikant večjo možnost, da ga pozneje v tej delovni organizaciji zaposlijo. Lahko pa tudi vzpostavi mrežo poslovnih stikov za prihodnje priložnosti strokovnega sodelovanja in pridobitev referenc (Opalk, 2003: 6).

Prednosti praktičnega usposabljanja za mentorja

Od mentorstva nima koristi samo praktikant, ampak tudi mentor lahko kaj pridobi iz izkušnje mentorstva, saj bo to lahko povečalo njegovo zadovoljstvo z delom in mu pomagalo razviti vodstvene spretnosti. Praktično usposabljanje lahko pomeni tudi strokovno pomoč, mentorju lahko poveča splošni ugled in utrdi lojalnost do njega pri praktikantu. Če je praktikant uspešen, se zasluge pripišejo predvsem njegovemu mentorju, kar poveča mentorjevo kredibilnost pri iskanju in razvijanju kadrov v organizaciji. Če so mentorjevi pogledi pri praktikantu sprejeti, to zagotavlja, da se bo njegova perspektiva nadaljevala v prihodnosti, poveča se mentorjev občutek lastne pomembnosti, cenjenosti, spoštovanja, vrednosti. Prek poučevanja se seznanja tudi z nekaterimi novimi idejami in se s tem profesionalno razvija. V mentorskem odnosu utrjuje komunikacijske in druge spretnosti za medosebne odnose.

Prednosti praktičnega usposabljanja za delovne organizacije

Ena od prednosti praktičnega usposabljanja za delovne organizacije je, da lahko z zaposlitvijo praktikantov v obliki strokovnega praktičnega usposabljanja deloma rešijo potrebo po zaposlenih. Čeprav praktikanti še niso končali fakultete, se hitro učijo in so seznanjeni z novjšimi tehnologijami na svojem izobraževalnem področju. Praktično usposabljanje lahko služi tudi kot selekcijsko orodje. Delovna organizacija res lahko oceni praktikanta (njegove spretnosti, znanje, delovno etiko v delovni organizaciji ...), s čimer se znižajo stroški pridobivanja kadrov, kot so stroški za oglaševanje, intervjuje, uvajanje novozaposlenih v organizaciji. Praktikanti lahko delajo pri projektih, ki bi morda ostali ob strani. Praviloma imajo zelo pozitiven odnos do spoznavanja dela v delovni organizaciji, so

navdušeni nad delom, predani svoji nalogi in delovni organizaciji, so se bolj pripravljeni učiti novih veščin in spretnosti. V delovno organizacijo prinašajo sveže ideje in nove poglede na reševanje problemov. Praktično usposabljanje lahko tudi zniža stopnjo fluktuacije v delovnih organizacijah. Praktikant namreč pridobi realno sliko o službi, za katero se je odločil, in bo zato bolj verjetno ostal v delovni organizaciji ali še naprej sodeloval z njo (npr. z raziskavami v nadaljnjem študiju). Nadalje lahko praktično usposabljanje izboljša sodelovanje med fakulteto in delovnimi organizacijami, poveča ugled organizacij med praktikanti, ki so potencialni bodoči delojemalci (Opalk, 2003: 6).

Prednosti praktičnega usposabljanja za fakultete

Praktično usposabljanje je del študijskega programa in študijska obveznost za študenta, brez katere ta ne more napredovati in zaključiti študija.

Del študijskega procesa se torej odvija v delovnih organizacijah. Prek praktičnega usposabljanja lahko fakulteta pridobi povratne informacije o ustreznosti študijskih programov, ki jih izvaja, in jih s pomočjo teh informacij evalvira in izboljša. Poleg tega fakulteta pridobi oceno kakovosti mentorstva in delovne organizacije, kjer se izvaja praktično usposabljanje. Na tej podlagi lahko oblikuje mrežo dobrih delovnih organizacij in mentorjev, kamor lahko napoti študente na kakovostno praktično usposabljanje. Ob tem se fakulteta seznani s strokovnimi novostmi iz prakse, prav tako pa tudi s potre-

bami. Pridobi tudi informacijo o ustreznosti znanja in njegovem povezovanju z izzivi v praksi. Praktično usposabljanje omogoča stik fakultete z delovnimi organizacijami, pri čemer se seznani s primeri dobrih praks, ki so lahko vir za evalvacijo njenih študijskih programov in njihove izvedbe. Prav tako se lahko praktično usposabljanje razvije v sodelovanje pri posameznih projektih. Širijo se ideje, hitreje se najdejo odgovori na strokovne izzive, ki pomenijo implementacijo teorije v praksi. Po tej poti se presega razhajanje med teorijo in prakso.

Prednosti praktičnega usposabljanja za širšo družbo

Mentorstvo povečuje človeško zmožnost za vzpostavljanje povezanosti, razvoj in spreminjanje odraslih skozi življenje. Omogoča tudi učenje drug od drugega ter doseganje vzajemnega razumevanja in spoštovanja. Mentorstvo je način graditve novih mrež in preseganja posameznikovih ozkih vlog. Talent, ki bi bil lahko neopažen, ima tako priložnost, da se izrazi. Ideje, ki bi bile morda izgubljene, pa se lahko produktivno uporabijo.

SKLEPNE UGOTOVITVE

Evalvacija, kot smo spoznali, pomeni v praktičnem usposabljanju merjenje uspešnosti in učinkovitosti usposabljanja, izobraževanja ter praktičnega dela študenta praktikanta v delovni organizaciji. S povratno informacijo pridobimo oceno učinkovitosti in pomanjkljivosti praktičnega usposabljanja, na podlagi tega

Rezultati dela strokovnjakov, pedagogov in andragogov, z delavnice kažejo, da je mogoče na področju praktičnega usposabljanja identificirati več subjektov evalvacije, to so: mentor v delovni organizaciji, koordinator mentor na fakulteti, študent praktikant, delovna organizacija, fakulteta in stranke delovne organizacije. Zato so zelo pomembni medsebojno povezovanje, kakovostno sodelovanje in evalvacija med njimi.

pa v prihodnje bolj kakovostno načrtujemo in izpeljemo nadaljnja praktična usposabljanja praktikantov v delovnih organizacijah.

Evalvacija je v praktičnem usposabljanju izredno pomembna, saj kot smo spoznali, prinaša sprotno povratno informacijo o kakovosti poteka praktičnega usposabljanja tako praktikantu kot mentorju. Sprotna evalvacija obema, študentu praktikantu in mentorju, pomaga, da se praktično delo sproti izboljšuje, strokovno pogloblja, da študent dosega profesionalno rast in kompetence, ki so določene z učnim načrtom praktičnega usposabljanja. V tej sprotni evalvaciji je potrebno, da ima mentor znanja o podajanju tako pozitivne kot negativne povratne informacije. Poleg sprotne evalvacije ima pomembno mesto tudi končna evalvacija, ki daje zaključno oceno praktikantovega dela kot tudi celotno vrednotenje praktičnega usposabljanja. Gre za evalvacijo kakovosti celotnega poteka, posameznega praktikanta, mentorja v delovni organizaciji (zunanjega mentorja) ter delovne organizacije. Pri končni evalvaciji je pomembno, kako mentor pridobi mnenje o sebi in svojem mentorstvu.

Ugotavljamo, da na področju praktičnega usposabljanja lahko govorimo o različnih vrstah evalvacij. Te so odvisne od tega, kdo so subjekti evalvacije in kje se evalvacija izvaja. V delovni organizaciji, kjer se je opravljalo praktično usposabljanje, mentor evalvira praktikanta, potek praktičnega usposabljanja in naredi tudi samoevalvacijo. Praktikant evalvira mentorja v delovni organizaciji, potek prakse v delovni organizaciji in naredi samoevalvacijo. Na fakulteti pa evalvacijo opravi koordinator mentor, ki evalvira praktikanta, njegovo poročilo s prakse, nastopno predstavitev, upošteva njegovo samooceno ter oceno zunanjega mentorja. Študent praktikant pa evalvira celotno praktično usposabljanje, kakovost izvajanja in potek dela

v delovni organizaciji ter tudi oba mentorja (zunanjega v delovni organizaciji in koordinatorja mentorja na fakulteti). Imamo torej veliko vrst evalvacij, omenimo pa lahko še eno, ki je bila izražena kot predlog, in sicer da bi vsaj enkrat na leto vsi mentorji na fakulteti imeli evalvacijsko srečanje, kjer bi naredili poglobljeno evalvacijo poteka praktičnih usposabljanj, kje so težave, kaj izboljšati, kaj spremeniti ...

Poleg vrst evalvacij so pomembni tudi načini. Tukaj gre za različne poglede, kako evalvirati praktično usposabljanje. Končno evalvacijo praktikanta narekuje na fakulteti učni načrt za praktično usposabljanje, saj mora praktikant doseči ustrezna strokovna znanja, kompetence in izdelati zaključno poročilo s prakse. Načini evalvacije so lahko ustni s pogovorom, z vprašanji pisno (npr. anketa) ali ustno (npr. intervju). Lahko pa gre za razčlenjevanje in interpretiranje podatkov ter rezultatov praktičnega usposabljanja, bodisi ustno bodisi pisno. Gre za vprašanje, kje poteka omenjena evalvacija, v delovni organizaciji ali na fakulteti. Načinov evalviranj je več, vsekakor pa je pomembno, da z evalvacijo pridobimo čim več dobrih in slabih informacij, saj je glavni namen evalvacije izboljšati kakovost praktičnega usposabljanja tako za študente praktikante, za mentorje in delovno organizacijo ter fakulteto.

Evalvacija praktičnega usposabljanja pokaže, da imajo od njega številne koristi tako študenti praktikanti kot mentorji v delovnih organizacijah, delovne organizacije same in fakultete, vključno z mentorji koordinatorji in drugimi profesorji, ki povezujejo teoretično znanje s prakso. Širše gledano pa je praktično usposabljanje koristno tudi za družbo kot celoto, saj omogoča vzpostavitev mrež sodelovanja. Tako vpliva tudi na razvoj posameznika in na razvoj družbe, ki se vseživljenjsko izobražuje in uči.

LITERATURA

- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta Nova.
- Carruthers, T. E. (2009). Roles and Methods. V: Chmiel, N. (ur.), *Introduction to work and organizational psychology: a European perspective*. Oxford.
- Conway, C. (1998). *Strategies for Mentoring: A Blueprint for Successful Organizational Development*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Coursini, R. J. (2002). *The dictionary of psychology*. New York: Brunner-Routledge.
- Ferjan, M. (2005). *Management izobraževalnih procesov*. Kranj: Moderna organizacija.
- Finkelstein, L. M., Poteet, M. L. (2007). Best Practices for Workplace Formal Mentoring Programs. V: Allen, T. D.; Eby, L. T. (ur.), *The Blackwell Handbook of Mentoring*. New York.
- Govekar-Okoliš, M., Kranjčec, R. (2010). *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov na I. stopnji bolonjskih študijskih programov v podjetjih/zavodih*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kristl, J. in drugi (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza Ljubljana.
- MacBeath, J. E. C. in drugi (2003). *Self-evaluation in the global classroom*. London and New York: Routledge Falmer.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Evalvacija – kakšna, za koga, čemu? *Sodobna pedagogika*, 4: 20–36.
- Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju: Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mulej, B. (2007). *Model evalvacije izobraževanja v visokotehnološkem podjetju*. Magistrsko delo. Kranj: [B. Mulej].
- Opalk, V. (2003). *Vloga mentorja in podjetja pri strokovnih praksah: priročnik za usmerjanje mentorjev in vzpostavitev učinkovitega programa strokovne prakse v podjetju*. Ljubljana: Pedagoški center Ekonomske fakultete.
- Štrajn, D. (2000). Evalvacija kot vzgojno-izobraževalna vsakdanjost. V: Štrajn, Darko (ur.), *Evalvacija*. Ljubljana.
- Valenčič Zuljan, M. in drugi (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Verbinc, F. (1991). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

IZOBRAŽEVALNI PROGRAM »UŽU IZZIVI PODEŽELJA« V LUČI SOCIALNEGA KAPITALA

Mag. Eva
Mermolja

Ljudska univerza
Ajdovščina

POVZETEK

Avtorica v prispevku preučuje povezave med neformalnim izobraževanjem odraslih in razvojem socialnega kapitala v lokalnem okolju. Ugotavlja, kako izobraževalni program za odrasle UŽU Izzivi podeželja prispeva k ustvarjanju socialnega kapitala na podeželju. V ta namen najprej opredeli osnovno terminologijo: definira podeželje, socialni kapital in predstavi izobraževalni program UŽU Izzivi podeželja.

Empirični del temelji na kvalitativni analizi. Na primeru neformalnega izobraževalnega programa za odrasle UŽU Izzivi podeželja je bila izvedena primerjalna analiza med skupino oseb, ki niso bile vključene v program UŽU Izzivi podeželja, in udeleženci programa. Pokazalo se je, da obstajajo nekatere razlike glede posameznih elementov socialnega kapitala. Največje razlike se kažejo v socialnih omrežjih in normah recipročnosti.

Ključne besede: socialni kapital, izobraževanje odraslih, neformalno izobraževanje odraslih, UŽU Izzivi podeželja

THE ADULT EDUCATIONAL PROGRAMME “CHALLENGES OF RURAL AREAS” IN THE LIGHT OF SOCIAL CAPITAL – ABSTRACT

In the article the author discusses the connection between informal adult education and the development of social capital in a local environment. She proceeds to analyse how the adult education programme “Training for Success in Life – Challenges of Rural Areas” contributes to the development of social capital in some rural areas. For this purpose she defines the key terms: rural area and social capital, and presents the adult education programme “Training for Life Success – Challenges of Rural Areas”.

The empirical part is based on a qualitative analysis. The programme “Challenges of Rural Areas (CRA)” was used as a basis for a comparative analysis of two groups, the participants of the CRA programme and a group consisting of people who did not participate. The analysis revealed certain differences with regard to specific elements of social capital. The greatest difference was observed in connection with social networks and the norms of reciprocity.

Keywords: social capital, adult education, informal adult education, Training for Life Success – Challenges of Rural Areas

UDK: 374.7:316

UVOD

Koncept socialnega kapitala je eden od pomembnejših v sodobnih družboslovnih razmišljanjih, ugotavljajo različni raziskovalci (Rončević, 2003: 5; Tomšič, 2003: 33; Kump, 2003: 148). Izkazal se je kot izjemno relevanten na različnih področjih družbenega delovanja: od politike in državljanstva prek organizacij in podjetništva do izobraževanja (Adam in drugi, 2003: 2). V primerjavi s številnimi

zahodnoevropskimi državami je socialni kapital v Sloveniji skromen, njegov potencial pa neizkoriščen. Če želimo spodbujati razvoj socialnega kapitala, se moramo osredotočiti na dejavnike, ki vplivajo na posamezne vidike tega koncepta. V pričujoči študiji smo se osredotočili na razvojne možnosti socialnega kapitala znotraj izobraževanja, pri čemer smo se omejili na izobraževanje odraslih in se usmerili na slovensko podeželje. Povezave med neformalnim izobraževanjem odraslih in

razvojem socialnega kapitala smo iskali na primeru izobraževalnega programa za odrasle »Usposabljanje za življenjsko uspešnost Izzivi podeželja (UŽU IP)«.

Opredelitev podeželja

Za slovensko državo je značilen podeželski značaj, kot ugotavljajo različni avtorji (Pelc, 2002; Kovačič in drugi, 2000), vendar pa nimamo enotne opredelitve podeželja, zato tudi ni enotnih podatkov o deležu površine podeželja. V najbolj splošnem pomenu besede podeželje pomeni prostor in način življenja zunaj mest.

Podeželje danes izgublja tradicionalno vlogo območja za pridelavo hrane, ki jo je nekoč imelo. Vse bolj postaja zgolj prostor bivanja in dela ljudi, ki se ukvarjajo z različnimi nekmetskimi dejavnostmi (Barbič, 2005). Srečujemo se s procesom protiurbanizacije, h kateremu zagotovo prispevajo zavedanje o kakovosti življenja na podeželju ter razvita prometna infrastruktura in sodobni razvoj tehnologije. Zaradi medsebojnega prepletanja urbanega in ruralnega načina življenja ni več ostre ločnice med njima, vseeno pa je še vedno mogoče jasno prepoznati dva življenjska vzorca: mestnega in podeželskega. Na podeželju prevladujejo naravne prvine in primarna raba prostora ter intenzivnejši socialni stiki, mesto pa zaznamujeta zgostitev grajenih struktur in prevladujoča individualizacija na socialnem področju (Kovačič in drugi, 2000: 17).

Socialni kapital

Med raziskovalci socialnega kapitala ni popolnega soglasja o splošni definiciji in merskih značilnostih, kar se kaže v zanimivi strukturi bogatega obsega del, ki ta koncept uporabljajo na različne načine. Navkljub raz-

likam pri definiranju socialnega kapitala pa najdemo enotnost avtorjev v tem, da se koncept socialnega kapitala nanaša na omrežja, norme recipročnosti in zaupanje. Vsem definicijam je skupna osredotočenost na družbene vezi, ki prinašajo produktivne koristi. V ospredje postavljajo družbeno povezanost, odnose recipročnosti, relacije in zaupanje (Lenarčič, 2010).

Odnosi med komponentami socialnega kapitala so precej kompleksni (Adam in drugi, 2001), zaznamuje jih visoka stopnja medsebojne povezanosti oziroma soodvisnosti, ki je prvi pogoj za obstoj socialnega kapitala. Znotraj širokega spektra komponent so se kot temeljne uveljavile zaupanje, norme recipročnosti in socialna omrežja. Nanje smo se omejili tudi v našem prispevku.

Že iz problema definiranja koncepta socialnega kapitala in kompleksnosti samega koncepta izhajajo težave, povezane z njegovo operacionalizacijo in merjenjem. Posledično se srečujemo z vrsto operacionalizacij in meritev. Mi smo se pri merjenju socialnega kapitala naslonili na Narayanovo in Cassidyjevo (2001) dimenzioniranje socialnega kapitala. Ta dva avtorja uporabita za merjenje socialnega kapitala več spremenljivk, in sicer značilnosti skupin, posplošene norme, bližino, povezanost soseske, pristojevoljstvo in zaupanje.

Pri klasifikaciji socialnega kapitala se je uveljavilo razlikovanje med *vezivnim* (*bonding*) in *premostitvenim* (*bridging*) socialnim kapitalom, ki sta ga po ugotovitvah Putnama (2000) vpeljala Gittel in Vidal (1998). *Vezivni socialni kapital* se pojavlja na individualni ravni in poudarja koristi, ki jih ima posameznik od vključenosti v neko skupino ali širše medsebojne odnose, kot so družina, drugo sorodstvo, verske skupnosti ipd. Zanj so

značilne močne vezi, ki delujejo kot omrežja, ki se vzpostavijo kot medij za uresničitev posameznikovih interesov. Ta vidik socialnega kapitala temelji na gostem omrežju, ki integrira posamezno skupino. Krepi posameznikovo identifikacijo s skupino, organizacijo, skupinsko lojalnost in medsebojno sodelovanje in je zato zelo produktiven (Adam in drugi, 2003). Putnam (2000) za vezivni socialni kapital trdi, da krepi homogenost in ga opredeli kot vezi med enako mislečimi posamezniki. Ta vrsta kapitala je značilna za tradicionalne družbe, v katerih ljudje veliko bolj zaupajo krvnim sorodnikom kot pa institucijam (Vehovar, 2009). Na drugi strani pa imamo v visokorazvitih družbah visoko raven zaupanja v soljudi in institucionalno okolje države. Tu imamo opraviti z visoko ravno *premostitvenega kapitala*, ki ga Putnam (2000) vidi kot pospeševalca družbene vključenosti. Povezuje ga s šibkimi vezmi in manjšim zaupanjem, večjo nevarnostjo kršitve norm in večjo instrumentalnostjo odnosov v omrežju. Zato je tukaj toliko nujnejše učinkovito delovanje institucij, pravne države in formalnega nadzora. V takem okolju so ljudje bolj pripravljeni zaupati drug drugemu. Ta vrsta socialnega kapitala sloni na redkih omrežjih in izkoriščanju strukturnih lukenj. Zaradi tega obstaja večja verjetnost za povezavo med heterogenimi posamezniki, kar ima z vidika medsebojnega sodelovanja in učenja praviloma pozitivne učinke. Premostitveni kapital tako daje poudarek posameznikovim koristim, pri katerih pozitivne učinke socialnega kapitala uživa celotna skupnost.

PROGRAM USPOSABLJANJA ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST IZZIVI PODEŽELJA

Program »Usposabljanje za življenjsko uspešnost *Izzivi podeželja*« (v nadaljevanju UŽU

IP) je nastal ob podpori ministrstva za šolstvo in šport ter v sodelovanju Zveze ljudskih univerz Slovenije in Andragoškega centra Slovenije. Namenjen je manj izobraženim odraslim (deset ali manj let šolanja), pretežno prebivalcem podeželja, ki »so motivirani za pridobitev temeljnih spretnosti in novih znanj, za izboljšanje svojega ekonomskega in socialnega položaja na podeželju ter za izvajanje dejavnosti na podeželju« (ministrstvo za šolstvo in šport RS, 2005).

Pri skupinah prebivalstva, ki imajo nižjo stopnjo formalne izobrazbe, pogosto opazimo, da so imeli slabe izkušnje s formalnim izobraževanjem, da se težje prilagajajo hitrim

*Socialni kapital
v Sloveniji je
neizkoriščen.*

spremembam in slabše prepoznavajo lastne potenciale. Primanjkuje jim spretnosti v komunikaciji, iskanju in izbiri informacij in na splošno pri dejavnem vključevanju v širšo družbeno skupnost. Glavni cilj programa je, da udeleženci pridobijo temeljna znanja in spretnosti, s katerimi bodo lažje prepoznavali in vrednotili lastne potenciale ter možnosti podeželskega okolja za izvajanje različnih dejavnosti, z namenom večje samostojnosti ter izboljšanja svojega ekonomskega in socialnega položaja. Namen programa je tudi pridobivanje socialnih spretnosti in usposabljanje za vseživljenjsko učenje ter aktivno državljanstvo, motiviranje udeležencev za pridobivanje novih znanj za izvajanje dejavnosti na podeželju pa tudi spodbujanje udeležencev k skrbi za trajnostni razvoj podeželja (ministrstvo za šolstvo in šport RS, 2005).

Program traja 120 ur (predvidoma se izpelje v treh mesecih) in poteka v obliki projektnega učenja v skupinah od 12 do 16 udeležencev. Delo v skupini sočasno vodita dva usposobljena učitelja, ki program izvajata v

okviru izvajalske organizacije za izobraževanje odraslih. Program sofinancirata ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport in Evropski socialni sklad, zato je za udeležence brezplačen.

METODOLOGIJA

Opredelitev raziskovalnega problema

V raziskavi nas je zanimalo, kakšne so povezave med neformalnim izobraževanjem odraslih in razvojem socialnega kapitala. To smo preučevali na primeru programa UŽU Izzivi podeželja. Zanimalo nas je, kako program UŽU IP pripomore k razvoju socialnega kapitala na podeželju. Ugotoviti smo želeli, ali je prišlo do kakšnih premikov v posameznih elementih socialnega kapitala: dvigu ravni zaupanja, generalizirani recipročnosti in v socialnih omrežjih (velikost omrežij, odprta omrežja šibkih/zaprta omrežja močnih vezi, krepitev, poglobljenost, obseg socialnih vezi).

Iskali smo povezave med ustvarjanjem socialnega kapitala in izobraževalnim programom. Zato smo izbrali naslednje elemente, ki označujejo izobraževalni program: dostopnost, organizacija in izvedba, cilji, vsebine, učne metode, ciljna skupina, sodelovanje z institucijo.

Na podlagi zbranih podatkov smo sklepali na posamezne vrste socialnega kapitala (vezivni/premostitveni), s katerimi se srečujemo na podeželju, predvsem pa, kako na pojav teh zvrsti vpliva neformalno izobraževanje.

Raziskovalna vprašanja

Naše glavno raziskovalno vprašanje je bilo: Kako lahko neformalno izobraževanje odraslih povežemo z razvojem socialnega kapitala v lokalnem okolju?

Postavili smo si tudi dve podvprašanji:

Kako izobraževalni program za odrasle UŽU IP prispeva k razvoju socialnega kapitala na podeželju?

Kateri so tisti elementi programa UŽU IP, ki jih lahko povežemo z razvojem socialnega kapitala?

Vrsta raziskave, raziskovalna metoda, zbiranje podatkov

Glede na namen naše raziskave smo izbrali fenomenološko metodo in se omejili na kvalitativne raziskovalne metode. Gre za študijo primera, preučevani primer pa je bil neformalni izobraževalni program za odrasle UŽU IP, ki ga je v letih 2009, 2010 in 2011 v treh vaseh (Dobravlje, Batuje in Lokavec) izvajala Ljudska univerza Ajdovščina.

Uporabili smo kvalitativne podatke iz primarnih virov, in sicer daljših polstrukturiranih ustnih intervjujev. V raziskavi smo uporabili primerjalno (komparativno) metodo: primerjali smo podatke iz intervjujev z udeleženci programa UŽU IP in z ljudmi, ki niso bili vključeni v program in ne živijo v vaseh, kjer se je program izvajal. V primerjavi smo iskali razlike med obema skupinama ter sklepali na povezavo med programom UŽU IP in razvojem socialnega kapitala. Podatke smo zbirali od januarja do februarja 2012 z vprašalnikom, ki smo ga sami oblikovali.

Enote raziskave:

1. Skupina UŽU IP Dobravlje
2. Skupina UŽU IP Batuje
3. Skupina UŽU IP Lokavec
4. Osebe iz vasi, ki niso bile vključene v program UŽU IP

Izvedli smo 12 polstrukturiranih intervjujev, in sicer:

- šest z udeleženci programa UŽU IP (dva iz Batuj, dva iz Lokavca in dva iz Dobravelj) in
- šest z osebami, ki sestavljajo ciljno skupino za program UŽU IP in ne prihajajo iz prej omenjenih vasi.

Pripravili smo dva različna vprašalnika, in sicer enega za udeležence programa IP, drugega pa za osebe, ki niso bile vključene v ta program in pomenijo ciljno skupino za ta program. Vprašalnika sta v prvem delu enaka in zajemata vprašanja, ki se nanašajo na zaupanje, prostovoljstvo, preživljanje prostega časa in vključevanje v društva in druge skupine. Zajemajo torej ključne elemente socialnega kapitala. Drugi del vprašalnikov se razlikuje, in sicer se vprašanja nanašajo na vključevanje v izobraževanje, pri čemer udeleženci programa UŽU IP odgovarjajo tudi na vprašanja, ki se navezujejo na izvedbo programa in njihovo mnenje o vsebinah, pridobljenih znanjih ipd. Pridobili smo podatke o temeljnih elementih socialnega kapitala in iskali razlike med skupinama, torej med udeleženci programa UŽU IP in tistimi, ki niso bili vključeni v ta program. Iz analize podatkov smo sklepali na vpliv izobraževanja odraslih na razvoj socialnega kapitala.

V raziskavo smo vključili manjši, pogojno namenski slučajnostni vzorec. Iz vsake vasi, v kateri se je program izvajal, smo iz populacije 12 oseb/udeležencev na vas (skupaj torej 36) naključno izbrali po dve osebi/udeleženca (skupaj torej šest). Prav tako je bil pogojno namenski in slučajnostni vzorec šestih oseb, ki niso bile vključene v program. Naključno smo izbirali šest oseb, ki sestavljajo ciljno skupino za program UŽU IP (manj izobraženi prebivalci podeželja).

Zbrane podatke smo uredili s pomočjo odnosnega kodiranja in izrisom paradigmatiskih modelov.

PREDSTAVITEV PODATKOV

Udeleženci programa UŽU IP in njihovo doživljanje izobraževanja

Program UŽU Izzivi podeželja je zaradi dostopnosti in zanimivih vsebin omogočil udeležencem spoznavanje novih ljudi in pridobivanje uporabnega znanja.

Za intervjuvance je zelo pomembno, da se je program izvajal v njihovi vasi, torej blizu doma. Večina udeležencev bi se le stežka odločila za vključitev v program, če bi se izvajal zunaj njihove vasi. Oddaljenost kraja izvajanja izobraževanja od njihovega doma jim pomeni predvsem časovno in finančno oviro, ena udeleženka kot oviro omenja prevoz in pravi: *»... za iti v Ajdovščino moraš imet nekoga, da te pelje. Jaz avta ne vozim več ...«* Intervjuvanci pravijo, da bi se v program vključili, tudi če ne bi bil brezplačen, in bi bili pripravljeni plačati določen prispevek. Z vidika dostopnosti programa se je torej bolj kot brezplačnost pokazala kot pomembna izvedba bliže domu, torej v njihovi vasi.

Nekateri udeleženci so se že pred programom UŽU IP vključevali v krajša izobraževanja v okviru društev ali pri delodajalcu za potrebe dela. Večina udeležencev je v pogovoru kot pglavitni razlog za vključitev v program UŽU IP izrazila željo po druženju. Intervjuvanci pravijo, da so se v program UŽU IP vključili tudi zaradi želje po novem znanju, pri čemer mislijo predvsem na uporabna znanja za vsakdanje življenje in delo. Eden od udeležencev na vprašanje o razlogih za vključitev v program odgovarja: *»Želja po čim več znanja. Gre za osnovna znanja, ki bi jih moral imeti vsak človek. Recimo cepljenje drevja, 80 odstotkov mladih tega ne zna – oni si morajo zdaj cepiti drevje, da bodo imeli kaj jesti.«*

Kot razlog za vključitev navajajo tudi zanimive vsebine in teme programa, pri tem pa v ospredje postavljajo računalništvo, tuje jezike, komunikacijo, kuharstvo, zdravo prehrano, zelišča, urejanje vrta in ustvarjalne delavnice. Predvsem pa so poudarjali uporabnost znanja za vsakdanje življenje, pri čemer še posebej omenjajo računalniška znanja, kjer navajajo možnost komunikacije in zniževanje stroškov.

Udeleženci, ki se pred programom UŽU IP niso vključevali v izobraževalne programe za odrasle, kot razlog za ne vključevanje navajajo predvsem pomanjkanje časa in želje po izobraževanju. Večina vprašanih se je po končanem programu UŽU IP vključila še v druge izobraževalne programe, in sicer v javnoveljavni neformalni izobraževalni program UŽU Razgibajmo življenje z učenjem, NPK Socialna oskrbovalka na domu, tečaj Zdravje je naša odločitev, tečaje računalništva in tujih jezikov. Lahko torej trdimo, da je vključevanje v program UŽU IP vplivalo na vključevanje v druge izobraževalne programe za odrasle.

Na vprašanje o tem, kaj so pridobili s programom UŽU IP, intervjuvanci v večini navajajo pridobitev novih znanj in novih spoznanj, nekateri pa tudi osebnostno rast. Ena od udeleženk pravi: *»Zdaj sem bolj odprta, gledaš drugače na svet, na ljudi. In nase ... Jaz sem bila s temi tečaji zelo zadovoljna, pridobiš nova znanja, nove prijatelje, nove pogovore, tudi samozavest ...«*

Podobno razmišlja še ena udeleženka, ki odgovarja: *»Predvsem to, da sem spoznala zelo dosti ljudi, dobrih ljudi ... da sem zrasla, drugače začneš gledati na življenje, malo bolj odprt, malo bolj pozitiven ...«*

Tudi večina drugih intervjuvancev poudarja, da so v programu navezali nove stike in spoznali nove ljudi, ki so bodisi iz iste vasi

bodisi iz drugih okoliških krajev. Med novimi poznanstvi navajajo tudi učitelje programa in organizatorje izobraževanja odraslih na ljudski univerzi. Ljudska univerza Ajdovščina je za večino tudi edina ustanova, s katero so udeleženci navezali stik in začeli uporabljati njene storitve. Le ena od vprašanih omenja še knjižnico, ki jo po končanju programa UŽU IP pogosteje obiskuje.

Udeležence programa UŽU IP smo spraševali tudi o bližini in povezanosti soseske. Razumevanja med prebivalci ne ocenjujejo niti kot odlično niti kot slabo, ampak neke vmes. Poudarjajo pa, da se jim zdi pri povezanosti soseske pomembno poznavanje ljudi med sabo. Tu lahko vidimo močno povezavo med programom UŽU IP in povezanostjo soseske. Intervjuvanci pravijo, da so se zaradi programa med sabo bolje spoznali ali pa da so spoznali ljudi, ki jih prej niso poznali, kar lahko vpliva na večjo povezanost soseske. Nekateri poudarjajo tudi pomen izgradnje dvorane na vasi, ki je omogočila ljudem druženje in s tem vplivala na večji občutek pripadnosti vasi.

Tudi pri opredeljevanju glede posplošenih norm in zaupanja različnim skupinam ljudi intervjuvanci na prvo mesto postavljajo pomembnost poznavanja ljudi za večje zaupanje.

Kadar na splošno govorimo o zaupanju, intervjuvanci pravijo, da je treba biti do ljudi previden in da se zaupanje lahko vzpostavi šele, ko človeka nekoliko spoznaš. Nekateri govorijo o slabih izkušnjah, ki so krive za manjše zaupanje.

Intervjuvanci imajo različna mnenja o tem, ali so ljudje večinoma pripravljeni pomagati drugim oz. ali večinoma gledajo predvsem nase. Eden od intervjuvancev pravi, da je dalj časa povezan s skupino ljudi, ki si med sabo

pomagajo, izmenjajo znanja in izkušnje, ter dodaja, da med njimi vlada zaupanje.

Večina intervjuvancev meni, da bi ljudje v glavnem ravnali pošteno in jih ne bi izkoristili, če bi dobili priložnost za to. Na tem mestu se lahko navežemo tudi na zaupanje, ki ga s temi odgovori izkazujejo vprašani. Poznavanje ljudi se še posebej pokaže kot pomembno pri vprašanju o zaupanju Slovincem, ljudem drugih narodnosti, ljudem v njihovi vasi in članom istih društev oziroma organizacij, ki jim pripadajo tudi sami. Pravijo, da morajo ljudi bolje poznati, če jim želijo zaupati, nekateri pa omenjajo slabe izkušnje, zaradi katerih so bolj previdni. Zato pa bolj zaupajo ljudem, ki pripadajo istim društvom, ker (kot pravijo) jih bolje poznajo. Intervjuvanci izkazujejo srednjo do močno raven zaupanja policiji, sodišču, sodnikom, vladnim službam in občinski upravi. Nezaupanje kažejo le do politikov, pri čemer nekateri omenjajo vpliv trenutnega dogajanja na politični sceni na njihovo mnenje.

Izkazalo se je, da so (razen enega) vsi vprašani vključeni v različna društva, pri tem pa omenjajo tako društvo upokojencev in invalidsko društvo ter univerzo za tretje življenjsko obdobje kot tudi športna, strokovna in kulturna društva. Za delovanje društev prispevajo letno članarino v znesku od 10 do 40 evrov.

Članstvo v društvih lahko tesno povežemo tudi s prostovoljstvom, vključevanjem v izobraževanje ter z vsakodnevnim druženjem.

Pri dejavnostih društva vprašani večinoma zelo aktivno sodelujejo. Narava sodelovanja je različna, večinoma pa se povezujejo tudi s prostovoljnim delom. Tu intervjuvanci navajajo sodelovanje pri čistilnih akcijah, organiziranju raznih praznovanj, razstav, predstavitvi vasi na sejmi in zbiranju sredstev za dobrodelne namene. Nekateri udeleženci se tudi vključujejo

v krajša izobraževanja, predavanja in seminarje, organizirana v okviru društva.

Značilno je, da je članstvo društev izjemno heterogeno, saj se v isto društvo vključujejo ljudje različnih starosti, izobrazbene sestave, dohodkov in verske pripadnosti. Člani društev večinoma prihajajo iz različnih vasi in krajev. Vprašani poudarjajo tudi občutek pripadnosti skupini, ki člane povezuje tudi zunaj druženja v organizirani obliki znotraj društev. Vključenost v društvo pripomore k poznavanju večjega števila ljudi in oblikovanju širšega kroga prijateljev in znancev ter pomembno vpliva tudi na vsakodnevno druženje.

Udeleženci UŽU IP se v prostem času večinoma srečujejo s širokim krogom prijateljev in s sorodniki. Med prijatelji naštevajo družinske prijatelje, nekdanje sodelavce, sovaščane in člane različnih društev. Dva od intervjuvancev sta povedala, da v prostem času obiskujeta tudi bolnike na vasi, se z njimi pogovarjata in tako opravljata dobro delo. V tem primeru gre dejansko za ponujanje pomoči in lahko takšno dejavnost povežemo s prostovoljstvom.

Intervjuvance smo spraševali tudi o prostovoljstvu. Prostovoljno delo smo že povezali z dejavnostmi znotraj društev in priložnostmi dejavnostmi. Zanimalo pa nas je tudi, kaj vprašani menijo o pripravljenosti ljudi pomagati pri skupnostnih dejavnostih. Intervjuvanci pravijo, da so ljudje pripravljeni prostovoljno pomagati pri skupnostnih dejavnostih, če vidijo smiselnost teh dejavnosti. Vprašanim se zdi, da se ljudje pogosto vključujejo v različne skupinske akcije, kot so denimo čistilne, pri čemer se zdi, da vedno sodelujejo eni in isti. Krepitev prostovoljstva na vasi pripisujejo tudi društvom, ki so v zadnjem času vse bolj dejavna.

Intervjuvanci so večinoma zelo kritični do tistih, ki ne sodelujejo pri skupnostnih

večinoma družijo z ljudmi iz ožjega sorodstva in ozkim krogom prijateljev.

Vprašani se večinoma ne vključujejo v izobraževalne programe za odrasle, razen nekateri, ki se občasno izobražujejo v krajših usposabljanjih za potrebe dela pri delodajalcu. Kot razloge navajajo pomanjkanja interesa in časa ali pa ne vidijo potrebe po izobraževanju. Eden od vprašanih se je enkrat vključil v izobraževalni program za odrasle, vendar je po prvem srečanju izobraževanje opustil, ker se je počutil nesposobnega in je bil izpostavljen pred skupino. Slab občutek, ki ga je pri tem imel, je vplival na nadaljnje vključevanje v izobraževanje, saj se od takrat ni nikoli več vključil v kakršnokoli izobraževanje.

Intervjuvance smo spraševali tudi o tem, pod katerimi pogoji bi se vključili v izobraževanje. Kot pravijo, so zanje pomembne vsebine programa in pridobitev javnoveljavne formalne izobrazbe. Eden od vprašanih trdi: *»Če bi bile vsebine zanimive in bi me zanimalo, bi se vključil. Če me ne bi zanimalo, pa ne, ker nimam časa.«*

Na odločitve o vključitvi v izobraževanje torej pomembno vplivajo vsebine programa.

Opazimo lahko tudi povezavo med vsakodnevним druženjem in vključevanjem v izobraževanje. Eden od vprašanih pravi tako:

»Družba, druženje mi je pomembno. Sigurno, če bi mi prijatelji rekli, da gremo skupaj, bi se odločil za vključitev.«

Podobno razmišlja tudi oseba, ki trdi: *»Jaz bi šla, samo ne sama. Nimam pa nobenega sorodnega, ki bi ga zanimalo.«*

Na vključevanje v izobraževanje pomembno vpliva tudi dostopnost, saj bi se vprašani veči-

noma vključili v različna izobraževanja, če bi se izvajala v njihovi vasi in bi bila brezplačna.

Ko smo intervjuvance spraševali o prostovoljnem delu, se je izkazalo, da večina od njih ne sodeluje pri prostovoljnem delu in tudi niso kritični do drugih ljudi, ki niso prostovoljci. Intervjuvanci menijo, da ljudje zelo različno prispevajo k skupnostnim dejavnostim v njihovi vasi. Pravijo, da se v vasi močno pričakuje, da bodo ljudje prostovoljno sodelovali pri skupnostnih dejavnostih, in to podpirajo. Poudarjajo pomen društev, ki spodbujajo prostovoljstvo na vasi, še posebno v zadnjem času. Opazna je tudi povezava med vključevanjem v prostovoljno delo ter članstvom v društvih in drugih organizacijah. Nihče od intervjuvancev ni dejaven član nobene organizacije, skupine, kluba ali društva in po večini vprašani tudi ne sodelujejo kot prostovoljci pri skupnostnih dejavnostih.

Opazamo tudi povezavo med vsakodnevnim druženjem, bližino soseske in zaupanjem ter posplošenimi normami. Vprašani se družijo z ljudmi, ki jim bolj zaupajo. Najvišje ocenjujejo zaupanje družini, izkazujejo tudi srednjo do močno povezanost soseske in visoko raven zaupanja do sovaščanov. Tako se vprašani v prostem času večinoma družijo z ožjim krogom prijateljev in bližnjimi sorodniki ter sosedmi, z drugimi pa redkeje ali nikoli. Omenjajo pomanjkanje časa za druženje pa tudi nezaupanje: *»Prostega časa je zmeraj manj, na račun zaupanja. Če bi bilo zaupanja več, bi se več družili.«*

Vprašani izkazujejo tudi srednje močno do močno zaupanje državnim institucijam; policiji, sodišču, sodnikom, vladnim službam, občinski upravi. Zelo nizko raven zaupanja pa kažejo do politikov.

Odgovori na vprašanja o politični participaciji ne kažejo na povezave s preostalimi kategorijami.

Z izjemo enega so se vsi vprašani udeležili državnoborskih in lokalnih volitev. Nihče pa ni sodeloval pri kakšnem protestu, popisal peticije ali kot kandidat nastopil na volitvah.

PRIMERJAVA PODATKOV

Med preučevanima skupinama udeležencev programa UŽU IP in oseb, ki niso bile vključene v program, obstajajo pomembne razlike, ki se nanašajo na posamezne elemente socialnega kapitala. V nekaterih elementih razlike niso tako izrazite ali pa jih sploh ni. V nadaljevanju bomo obravnavali predvsem značilne razlike med preučevanima skupinama, iz katerih lahko sklepamo na povezavo med izobraževanjem odraslih, v našem primeru izobraževalnim programom UŽU IP, in razvojem socialnega kapitala.

Vključevanje v izobraževanje

Intervjuvanci v obeh skupinah navajajo, da se v izobraževanje manj vključujejo oziroma se ne vključujejo zaradi pomanjkanja časa in zanimanja za izobraževanje. Intervjuvane osebe, ki niso bile vključene v program UŽU IP, se po večini sploh ne vključujejo v izobraževalne programe za odrasle, razen za potrebe dela na delovnem mestu. Eden od vprašanih, ki se je nekoč vključil v krajši program, je po prvem srečanju izobraževanje opustil zaradi občutka nesposobnosti. Udeleženci UŽU IP se pred sodelovanjem v programu UŽU IP po večini tudi niso vključevali v izobraževanje, razen nekateri, ki navajajo izobraževanje za potrebe dela ter krajše programe in seminarje, organizirane znotraj društev. Pri tej skupini je opazen vpliv programa UŽU IP na vključevanje v izobraževanje. Udeleženci so povedali, da so se po končanju programa UŽU IP vključili tudi v druge izobraževalne programe, pri čemer navajajo tako daljša usposabljanja kot

tudi krajše tečaje in predavanja. Pri odločitvi za vključitev v izobraževanje oboji kot ključne dejavnike navajajo dostopnost in vsebine programa. Udeleženci UŽU IP, ki se udeležujejo izobraževanja, kot pomembna kriterija dodajajo še pridobitev uporabnih znanj in željo po druženju.

Vključevanje v društva

Osebe, ki so bile vključene v program UŽU IP, so bile večinoma včlanjene tudi v različna društva. Pri tem naštevajo društvo invalidov, oljgarsko društvo, društvo upokojencev, univerzo za tretje življenjsko obdobje, športno in kulturno društvo. Nasprotno pa nobena od vprašanih oseb, ki niso bile vključene v program UŽU IP, ni dejavna članica nobenega društva. Razlika pri vključevanju v društva se je izkazala kot zelo pomembna, saj članstvo v društvih lahko povežemo tudi s prostovoljstvom in vsakodnevnim druženjem. Člani društev so pogosto dejavni kot prostovoljci in se družijo s širšim krogom ljudi.

Prostovoljstvo

Izkazalo se je, da je za obe skupini značilno, da imata visoka pričakovanja glede prostovoljnega sodelovanja pri skupnostnih dejavnostih, vendar se odkrivajo izrazite razlike v njihovem mnenju o nesodelovanju. Medtem ko so udeleženci UŽU IP večinoma kritični do tistih, ki ne sodelujejo pri skupnostnih dejavnostih kot prostovoljci, pa so osebe, ki niso bile vključene v UŽU IP, večinoma bolj tolerantne.

Izrazite razlike se kažejo tudi pri sodelovanju intervjuvancev pri prostovoljnem delu. Medtem ko so vsi udeleženci UŽU IP tudi prostovoljci vsaj nekajkrat na leto, pa intervjuvane osebe, ki niso bile vključene v UŽU IP, po večini ne opravljajo prostovoljnega dela.

Vsakodnevno druženje

Pomembne razlike med analiziranimi skupinama se kažejo tudi pri vsakodnevnem druženju. Udeleženci programa UŽU IP se po večini družijo s širšim krogom prijateljev in družinskih članov, medtem ko se druženje oseb, ki niso bile vključene v UŽU IP, omejuje na ožji krog tesnejših prijateljstev in sorodstva.

UGOTOVITVE RAZISKAVE

Iz primerjave podatkov obeh skupin lahko ugotovimo, da med njima obstajajo pomembne razlike glede posameznih elementov obravnavanega koncepta, ki kažejo na povezave med programom UŽU IP in razvojem socialnega kapitala. Najpomembnejše razlike med skupinama se kažejo pri socialnih omrežjih in normah recipročnosti, medtem ko sta si glede zaupanja dokaj podobni.

Zaupanje

Pokazalo se je, da med preučevanimi skupinama glede zaupanja ni velikih razlik, saj po večini intervjuvanci v obeh izkazujejo srednjo do močno raven zaupanja. Obe skupini izkazujejo visoko raven zaupanja do ljudi v krogu družine, dokaj visoko ocenjujeta tudi zaupanje do ljudi v isti vasi. Srednje do močno zaupanje izkazujejo tudi različnim skupinam: pripadnikom iste oziroma drugih verskih skupnosti, ljudem iste oziroma drugih narodnosti, občinski upravi, sodiščem, državnim ustanovam. Skupini sta si podobni tudi v tem, da izražata izrazito nezaupanje do politikov. Za obe skupini je značilno večje zaupanje krvnim sorodnikom kot ustanovam, kar je značilno predvsem za tradicionalne družbe z visoko razvito vezivno različico socialnega kapitala. Na to vrsto socialnega kapitala lahko sklepamo tudi iz pričevanj vprašanih o

vplivu poznavanja ljudi na zaupanje. Ko razlikujemo zaupanje na različnih ravneh, lahko pri obeh skupinah ugotovimo dokaj visoko raven tako generaliziranega kot institucionalnega zaupanja. Obe skupini namreč izražata dokaj visoko zaupanje v ljudi na splošno, kar se nanaša na generalizirano zaupanje. Prav tako sta skupini srednje do močno zaupljivi do različnih državnih institucij, kar opredeljuje institucionalizirano zaupanje. Zaupanje politikom, ki je na najnižji stopnji, smo izvzeli, ker menimo, da je na oceno vprašanih vplival tudi čas izvajanja intervjujev, to pa je bil čas po državnozborskih volitvah, ko se koalicija še ni sestavila.

Prostovoljstvo

Osebe, ki niso bile vključene v program UŽU IP, po eni strani izražajo dokaj visoko raven zaupanja, sočasno pa so družbeno pasivne. To nikakor ne velja za skupino udeležencev programa UŽU IP. Pri primerjavi podatkov o prostovoljnem delu smo ugotovili, da med skupinama obstajajo pomembne razlike. Osebe, ki niso bile vključene v program UŽU IP, se večinoma ne vključujejo v prostovoljne dejavnosti, udeleženci programa UŽU IP pa so večinoma vsaj nekajkrat na leto dejavni tudi kot prostovoljci. Pri njih opazimo generalizirano recipročnost, ki ustvarja velik socialni kapital in podpira sodelovanje. Ponovno se je potrdilo tudi, da se v izobraževanje bolj vključujejo tisti, ki so tudi drugače družbeno dejavni.

Vendar pa moramo biti previdni in ne smemo zanemariti drugih vplivov na prostovoljstvo. Na vključevanje v družbene dejavnosti oziroma prostovoljno delo lahko pomembno vplivajo tudi drugi dejavniki, na tem mestu poudarjamo predvsem vključevanje v društva. Večinoma so bili namreč udeleženci UŽU IP že pred vključitvijo v program člani različnih društev.

Presenetljivo za nas je, da so osebe, ki niso bile vključene v UŽU IP, tolerantnejše do tistih oseb, ki ne sodelujejo v skupnostnih dejavnostih in ne opravljajo prostovoljnega dela. Udeleženci UŽU IP so do njih predvsem kritični, iz česar bi lahko sklepali na premostitveni socialni kapital, saj se tu izrazito izkazuje funkcija družbenega nadzora.

Socialna omrežja

Med preučevanima skupinama se velike razlike razkrivajo še pri eni sestavini socialnega kapitala, tj. socialnih omrežjih. Za osebe, ki niso bile vključene v UŽU IP, je značilno, da se družijo z ožjim krogom tesnejših prijateljev in sorodnikov, kar nakazuje na vezivni socialni kapital, za katerega so značilne močne vezi. Nasprotno se udeleženci UŽU IP družijo s širšim krogom prijateljev in znancev, ki so jih spoznali v društvih in na izobraževanjih. Udeleženci UŽU IP so vključeni v različna društva, večina je članov več društev. Tu se izkazuje visoka raven premostitvenega socialnega kapitala, za katerega so značilne šibke vezi. Program UŽU IP je vplival na razvoj te različice socialnega kapitala s tem, da je udeležencem omogočil spoznavanje novih ljudi, to pa vpliva na širjenje socialnih omrežij. Ta omrežja vsebujejo veliko šibkih vezi, tako da sodelovanje ne predpostavlja visokih pričakovanj o naklonjenosti drugih, ampak je ključen interes, ki ljudi povezuje. Udeleženci programa UŽU IP so v programu skozi pozitivne izkušnje sodelovanja z drugimi razvili večje zaupanje in interes za nadaljnje sodelovanje, kar pozitivno vpliva na razvoj socialnega kapitala. S tem ko program UŽU IP spodbuja širjenje socialnih omrežij, krepi ustvarjanje premostitvenega socialnega kapitala.

Raziskovali smo tudi, kateri so tisti elementi programa UŽU IP, ki jih lahko povežemo z razvojem socialnega kapitala. Našli smo poveza-

ve med razvojem socialnega kapitala in dostopnostjo programa, njegovimi vsebinami, ciljno skupino, ki ji je program namenjen, in sodelovanjem z institucijam. Ti elementi posredno vplivajo na razvoj socialnega kapitala, s tem ko vplivajo na vključenost v izobraževanje.

Dostopnost programa

Dostopnost se je izkazala kot izrazito pomembna pri odločitvi za vključitev v program. Program UŽU IP je bil za udeležence brezplačen in se je izvajal v vaseh, torej blizu njihovega doma. Z vidika dostopnosti se je pomembnejša kot brezplačnost pokazala izvedba programa na vasi, torej blizu njihovega doma. Dostop do nadaljnjega izobraževanja je udeležencem povečal možnosti sodelovanja in tudi dostop do uporabnih in koristnih informacij.

Vsebine programa

Pri odločitvi za vključitev v izobraževanje so udeleženci kot pomembne navedli tudi vsebine programa in pridobivanje uporabnih znanj. Naštevali so različne vsebine, poudarili pa tiste, pri katerih so pridobili uporabna znanja za vsakdanje življenje in delo na podeželju, npr. računalništvo, tuji jeziki, komunikacija. Pravijo, da jim pridobljena znanja lajšajo komunikacijo, pri čemer poudarjajo komuniciranje s pomočjo računalnika. Program UŽU IP je imel največji vpliv na tiste, ki se prej niso vključevali v izobraževanje. Ta vpliv se kaže predvsem v osebnostni rasti. Udeleženci pravijo, da so postali bolj samozavestni, optimistični, odprti in da lažje navezujejo stike z drugimi.

Vključenost

Program UŽU IP je pomembno vplival na vključevanje udeležencev v druge izobraževalne programe za odrasle. Tako se je večina

vprašanih po programu UŽU IP kmalu udeležila različnih drugih neformalnih izobraževalnih programov za odrasle. Torej je spodbudil večjo vključenost in širjenje socialnih omrežij ter posledično omogočil višjo raven vezivnega socialnega kapitala.

Ciljna skupina za program so manj izobraženi odrasli prebivalci podeželja, za katere se med drugim pričakuje tudi primanjkovanje spretnosti v komunikaciji, iskanju in izbiri informacij ter na splošno pri dejavnem vključevanju v širšo družbeno skupnost. Program je torej namenjen deprivilegirani skupini, ki čuti mnoge ovire pri sodelovanju, vplivanju in soodločanju na vseh ravneh družbe, za katero se predvideva, da ji primanjkuje socialnega kapitala. Vključevanje v izobraževanje zmanjšuje socialno izključenost ter pripomore k doseganju tistih sprememb v odnosu in vedenju, ki spodbujajo socialni kapital.

Sodelovanje z institucijami

Opažamo tudi pozitiven vpliv programa na sodelovanje udeležencev z institucijami, pri čemer vprašani omenjajo predvsem ljudsko univerzo, ena oseba pa tudi knjižnico. Ljudska univerza je v našem primeru pomembna izobraževalna institucija, ki spodbuja ustvarjanje premostitvenega socialnega kapitala, saj zagotavlja prostor za druženje in krepi sodelovanje, njen vpliv pa se pomembno kaže v okolju, kjer deluje. Pomembno vlogo pri ohranjanju socialnih stikov na podeželju imajo tudi prostori krajevne skupnosti. Prostorske možnosti so eden od osnovnih pogojev za izvedbo programa v teh vaseh in s tem povečujejo dostopnost programa.

SKLEPNE MISLI

Z našo raziskavo smo potrdili, da vključevanje v neformalno izobraževanje odraslih

pomembno vpliva na razvoj socialnega kapitala na podeželju. Pokazali smo, da izobraževanje pripomore k večjemu vključevanju v družbo in posledično k širjenju socialnih omrežij. S tem pomembno vpliva na zaupanje, posredno pa tudi na večjo družbeno dejavnost.

Zaradi večjega zaupanja se krepi tudi socialna vključenost. Ljudje se družijo s širšim krogom prijateljev in se ne zapirajo v krog sorodstva in lokalnih znancev, zaradi česar se povečuje premostitveni socialni kapital. Še vedno pa se kaže tudi močan vezivni socialni kapital, predvsem v smislu družbenega nadzora, zaupanja, norm in solidarnosti. Govorimo lahko o sovplovanju in prepletanju vezivne in premostitvene različice socialnega kapitala. Prvo povezujemo predvsem s tem, da so ljudje na podeželju na splošno veliko bolj zavezani, veliko bolj »bonding«, torej manj »moderni« oz. »urbani«. Kljub izobraževanju in dejavnemu vključevanju v družbeno življenje še vedno ohranjajo tradicionalne družbene vzorce. Soobstoje prve in druge različice socialnega kapitala lahko razložimo tudi z nizko stopnjo urbanizacije slovenske družbe.

LITERATURA IN VIRI

- Adam, F., Makarovič, M., Rončević, B., in Tomšič, M. (2001): *Sociokulturni dejavniki razvojne uspešnosti: Slovenija v evropski perspektivi*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Adam, F., Kump, S., Makarovič, M., Podmenik, D., Rončević, B., Tomšič, M., Vidovič, U. (2003): *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana: Sophia.
- Barbič, A. (2005): *Izzivi in priložnosti podeželja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Coleman, S. J. (2000): »Social Capital in the Creation of Human Capital«. V: Lesser, L. E. (ur.), *Knowledge and Social Capital: Foundations and Applications*. Boston.

- Dika, Sandra L., Singh, K. (2002): »Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis«. *Review of Educational Research*, 1: 31–60.
- Fukuyama, F. (1995): *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. London: Hamish Hamilton.
- Gittel, R., Vidal, A. (1998): *Community organizing: Building Social Capital as a Development Strategy*. London, Thousand Oaks: Sage.
- Izobraževalni program za odrasle: Usposabljanje za življenjsko uspešnost Izzivi podeželja (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program_odrasli_uzu_ip.pdf (pridobljeno 12. 12. 2011).
- Kovačič, M., Gosar, L., Fabijan, R., Perpar, T. (2000): *Razvojno-tipološka členitev podeželja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Biotehniška fakulteta, Oddelek za agronomijo, Inštitut za agrarno ekonomiko.
- Kump, S. (2003): »Socialni kapital in izobraževanje odraslih«. V: Adam, F. in drugi, *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana.
- Lenarčič, B. (2010): *Socialni kapital v virtualnih skupnostih*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Lin, N. (2001): *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: University Press.
- Mermolja, E. (2012): *Izobraževalni program UŽU Izzivi podeželja v luči socialnega kapitala. Magistrska naloga*. Nova Gorica: Fakulteta za uporabne družbene študije.
- Narayan, D., in Michael, C. (2001): »A Dimensional Approach to Measuring Social Capital: Development and Validation of a Social Capital Inventory«. *Current sociology*, 2: 59–102.
- Pelc, S. (2002): »Geografija in celostni razvoj podeželja«. *Dela*, 18: 227–241.
- Portes, A. (1998): »Social capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology«. *Annual Review of Sociology*, 24: 1–24.
- Potočnik Slavič, I. (2009): »Socialni kapital na slovenskem podeželju«. *Razprave*, 31: 21–24.
- Putnam, R. (1995): *Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Putnam, R. (2000): »Bowling alone: America's Declining Social Capital«. *Journal of Democracy*, 1: 65–78.
- Rončević, B. (2003): »Socialni kapital in razvojne koalicije: Oblikovanje gospodarskih strategij in podjetniških grozdov v Sloveniji«. V: Adam, F. in drugi, *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana.
- Tomšič, Matevž (2003): »Politika in socialni kapital«. V: Adam, F. in drugi, *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana.
- Vehovar, U. (2009): »Vrednote prebivalstva Republike Slovenije in možnosti za nadaljnjo modernizacijo slovenske družbe – proces retradicionalizacije slovenske družbe kot dejavnik njene modernizacijske blokade«. *Raziskave in razprave*, 3: 3–39.
- Vehovar, U., Makarovič, M., Podgornik, N., Črnič, M. (2009): *Od ekonomskega do kulturnega kapitala. Izobraževalni sistem kot dejavnik socialnega izključevanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Vega.
- Wolfe, R. N. (1976). »Trust, anomie, and the locus of control: alienation of US college student in 1964, 1969, 1974«. *Journal of Social Psychology*, 1: 151–172.
- Woolcock, M., Narayan, D. (2000): »Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy«. *World Bank Research Observer*, 2: 2–49.



ZA BOLJŠO PRAKSO



POGLEDI IN IZKUŠNJE ERASMUSOVE MOBILNOSTI UČNEGA OSEBJA NA PEDAGOŠKI FAKULTETI UNIVERZE V MARIBORU

POVZETEK

Mobilnost je posledica internacionalizacije. Najbolj znana oblika internacionalizacije je mobilnost študentov. Druga pomembna oblika internacionalizacije pa je vsekakor mobilnost učnega osebja. Mobilnost učnega osebja na globalni ravni omogoča večjo mednarodno vključenost institucij, saj se domači profesorji lahko izobražujejo in sodelujejo v tujini, tuji pa kot gostje predavajo domačim študentom.

Erasmusova mobilnost učnega osebja je pomemben del mednarodnega delovanja Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru (PEF UM) in njene internacionalizacije. Po mobilnosti učnega osebja se PEF uvršča v sam vrh med fakultetami Univerze v Mariboru, kar kaže na pomembnost te oblike mobilnosti in mednarodnega delovanja za samo fakulteto. Na podlagi analize vprašalnikov, ki so jih izpolnili profesorji PEF UM, smo iskali podobnosti in morebitne razlike z izsledki mednarodne raziskave, ki so jo opravili Bracht in drugi raziskovalci (Bracht in drugi, 2006) o Erasmusovi mobilnosti učnega osebja.

Ključne besede: evropski programi mobilnosti, Erasmusova mobilnost učnega osebja, PEF UM

THE ATTITUDES TO AND THE EXPERIENCE GAINED FROM THE ERASMS TEACHING STAFF MOBILITY PROJECT BY THE STAFF OF THE FACULTY OF EDUCATION, UNIVERSITY OF MARIBOR – ABSTRACT

Mobility is a consequence of internationalization. The best known form of internationalization is student mobility. Second in importance for internationalization is the mobility of teaching staff, as it fosters international cooperation of institutions at a global level: lecturers of a faculty can receive education abroad and foreign professors can give lectures to domestic students. The Erasmus teaching staff mobility project is an important part of the international activities of the Faculty of Education, University of Maribor (PEF UM) and its internationalization. The teaching staff mobility of the Faculty of Education is the highest within the University of Maribor, which shows the importance of this type of activity. We analyzed the questionnaire responses provided by the mobile teaching staff of PEF UM and compared them with the findings of the international research study by Bracht and others (Brachts in drugi 2006), who investigated the Erasmus teaching staff mobility.

Keywords: European mobility programmes, Erasmus teaching staff mobility, Faculty of Education, University of Maribor (PEF UM)

UDK: 378

UVOD

Mobilnost je posledica internacionalizacije. Visokošolske institucije so del te internacionalizacije kot posledica svetovnega materialnega in intelektualnega razvoja. Tako je veliko univerz vključenih v konkurenčni boj na

»izobraževalnem trgu«. Da lahko v tem boju uspešno konkurirajo in v nekaterih primerih vsaj preživijo oz. obstanejo, morajo biti internacionalizirane (Valius, 2006). Res je, da je mobilnost študentov (študenti, ki študirajo v tujini in ne doma oz. ki gredo za določeno obdobje na izmenjavo v tujino) najbolj zna-

na oblika internacionalizacije. Druga najpomembnejša oblika internacionalizacije pa je vsekakor mobilnost učnega osebja (Van Damme, 2001). Mobilnost učnega osebja na globalni ravni omogoča večjo mednarodno vključenost institucij, saj se domači profesorji lahko izobražujejo in sodelujejo pri projektih v tujini, tuji pa kot gostje predavajo domačim študentom. Tako institucije svoje študente pripravljajo za prihodnost, ko jih bodo primerjali ne samo s študenti institucij matične države, ampak tudi s študenti institucij v tujini (Valius, 2006).

Tradicionalna mednarodna mobilnost profesorjev je usmerjena v raziskovalno delo in štipendiranje za slednje, izobraževanje in poučevanje pa sta postala vzroka za mobilnost šele v zadnjih letih (Van Damme, 2001). Welch je v raziskavi *The Internationalisation of Academic Staff* ugotovil, da so akademiki s področja poslovnih ved predvidoma manj mobilni, kadar je namen mobilnosti pridobitev višjega akademskega naziva. Podobno so bili ocenjeni tudi akademiki s področja tehničnih, zdravstvenih in pedagoških ved. Znanstvene discipline, ki so bile v omenjeni raziskavi visoko ocenjene (kadar je namen mobilnosti pridobitev višjega akademskega naziva), so bile računalništvo in fizika ter družboslovje. Vzorec, ki ga je Welch uporabil za svojo raziskavo, je vključeval 20 tisoč predstavnikov akademskega osebja na visokošolskih institucijah iz 14 držav (Welch, 1997).

Tudi EU se je odločila, da bo mobilnost intenzivneje spodbujala. Mobilnost profesorjev in študentov so tako začeli bolj poudarjati v 50. letih, ko je bila namenjena zgolj visokokvalificiranim strokovnjakom. Leta 1969 je Evropski svet v Strasbourgu sprejel sklep, da je mobilnost v visokošolskih krogih treba povečati oziroma jo spodbujati. Od takrat dalje se je v okviru EU zvrstilo veliko različnih

programov mobilnosti, od Comett do Socrates in Erasmus ter drugih (Agbossou, Carel, Caro, 2008).

Evropska komisija je leta 2004 sprejela predlog programov EU s področja vseživljenjskega učenja, ki naj bi nadomestili dotedanje programe (Socrates, Leonardo da Vinci in E-učenje) (Nekrep, Vihar, 2007). Nastal je program Vseživljenjsko učenje za obdobje 2007–2013, ki je osrednji program EU na področju izobraževanja in usposabljanja in je bil ustanovljen s sklepom Evropskega parlamenta in Sveta. Njegov namen je prispevati k razvoju družbe z vrhunskim znanjem, trajnostnim gospodarskim razvojem, večjo socialno kohezijo, več in bolj kakovostnimi delovnimi mesti ter zagotavljanjem varstva okolja. Program Vseživljenjsko učenje podpira sodelovanje in mobilnost med sistemi izobraževanja in usposabljanja v Evropi s ciljem postati svetovna referenca za kakovost. Razdeljen je na štiri podprograme, ki so namenjeni različnim ciljnim skupinam (CMEPIUS, 2007 a). Ti podprogrami pokrivajo posebna področja izobraževanja oziroma usposabljanja (CMEPIUS, 2007 b), in sicer kot sledi:

- podprogram COMENIUS je namenjen področju poučevanja in učenja vseh udeležencev predšolskega, osnovnošolskega vse do konca višje stopnje srednješolskega izobraževanja in podpira mednarodno sodelovanje organizacij, ki izvajajo takšna izobraževanja;
- podprogram ERASMUS pokriva področje poučevanja in učenja vseh udeležencev formalnega visokošolskega izobraževanja ter poklicnega izobraževanja in usposabljanja na terciarni ravni (ne glede na trajanje izobraževanja ali stopnjo kvalifikacije). Vključuje tudi doktorski študij in mednarodno sodelovanje organizacij, ki izvajajo oziroma omogočajo takšno izobraževanje in usposabljanje;

- podprogram LEONARDO DA VINCI zadovoljuje potrebe, povezane s poučevanjem in učenjem vseh udeležencev poklicnega izobraževanja in usposabljanja (ne vključuje terciarne ravni). Vključuje tudi mednarodno sodelovanje organizacij, ki izvajajo ali omogočajo takšno izobraževanje in usposabljanje;
- podprogram GRUNDTVIG je namenjen področju poučevanja in učenja udeležencev vseh oblik izobraževanja odraslih in mednarodnemu sodelovanju organizacij, ki izvajajo oziroma omogočajo to izobraževanje.

Mobilnost v visokem šolstvu je treba spodbujati in okrepiti.

Cilji podprograma Erasmus so spodbujati mednarodno mobilnost posameznikov in povečati obseg različnih oblik sodelovanja med organizacijami ter dvigniti kakovost terciarnega izobraževanja v Evropi. Omenjeni podprogram ni namenjen zgolj študentom in njihovi mobilnosti za študij ali opravljanje delovne prakse v tujini, ampak podpira tudi sodelovanje visokošolskih institucij po Evropi ter spodbuja profesorje in strokovnjake, da poučujejo in se tudi sami izobražujejo v tujini. Prav tako Erasmus omogoča mobilnost zaposlenih na visokošolskih institucijah, ki se lahko dodatno izobražujejo v okviru različnih delavnic ali mednarodnih srečanj (European Commission, 2010 a).

Erasmusova mobilnost učnega osebja omogoča profesorjem in vabljenim gostom oziroma strokovnjakom iz podjetij, da v obdobju od enega dne do maksimalno šest tednov izvajajo pedagoške obveznosti na partnerski visokošolski instituciji v tujini, pri čemer morajo opraviti najmanj pet predavateljskih ur. Cilji Erasmusove mobilnosti učnega osebja so (European Commission, 2010 b):

- spodbujati visokošolske zavode k širjenju obsega in bogatenju vsebine predavanj, ki jih ponujajo;
- omogočiti študentom, ki ne morejo sodelovati v shemi mobilnosti, da pridobijo znanja in izkušnje, ki jim jih ponuja akademsko osebje iz visokošolskih zavodov iz drugih evropskih držav in osebje, ki je povabljen iz podjetij, prav tako iz drugih evropskih držav;
- spodbujati izmenjavo strokovnega znanja in izkušenj o pedagoških metodah;
- ustvarjati povezave med visokošolskimi zavodi in med podjetji;
- spodbujati študente in osebje na visokošolskih institucijah k mobilnosti in jim zagotavljati pomoč v pripravljalni fazi mobilnosti.

Učno osebje oz. profesorji imajo v okviru Erasmusove mobilnosti pomembno vlogo. Odgovorni so za vzpostavitev stikov in oblikovanje partnerstev s tujino. Podpis sporazumov je velikokrat posledica prav njihovih predhodnih poznanstev z različnih konferenc ali sodelovanja v mednarodnih projektih. Velikokrat Erasmusov mobilni profesor nastopa tudi v vlogi koordinatorja postopka za Erasmusovo mobilnost študentov. Ta vloga združuje svetovanje študentom in pomoč pri izbiri ustrezne institucije v tujini, kamor bodo odšli, pregled študijskih aktivnosti v tujini v času izmenjave in njihove kompatibilnosti s študijskimi obveznostmi na domači instituciji, tako da je zadoščeno evropskemu prenosnemu kreditnemu sistemu ECTS¹ (Agbossou, Carel, Caro, 2008).

Izkušnje Erasmusove mobilnosti med učnim osebjem na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru

Erasmusova mobilnost učnega osebja je bila na evropski ravni že večkrat raziskovana in proučevana. Ena od raziskav – avtorja sta

Kreitz in Teichler² – je proučevala mobilnost profesorjev v študijskem letu 1990/91 in je pokazala, da je bilo za profesorje kot posledica mobilnosti izredno pomembno izboljšanje mednarodnega in medkulturnega razumevanja, spoznavanje novih učnih metod, ki jih na domači instituciji niso uporabljali, pridobitev novih kontaktov za raziskovalno delo ter izboljšanje znanja tujega jezika. Druga raziskava je bila na podlagi Erasmusove mobilnosti profesorjev opravljena v študijskem letu 1998/99, avtorja pa sta Maiworm in Teichler.³ Rezultati te raziskave so bili podobni prvi, z izjemo tega, da za profesorje kot posledica mobilnosti ni bilo več tako relevantno izboljšanje znanja tujega jezika (Bracht in drugi, 2006). Zadnja raziskava, ki se nanaša na mobilnost v študijskem letu 2000/01 in so jo opravili Bracht in drugi, pa kaže, da je več kot 58 odstotkov anketiranih profesorjev prepoznavalo pozitivne vplive podprograma Erasmus za njihov profesionalni razvoj. Čeprav je poudarek Erasmosa na poučevanju in ne na raziskovalnem delu, je izjemno velik tudi vpliv mobilnosti na raziskovalne dejavnosti: 65 odstotkov vprašanih je poročalo o splošnem izboljšanju njihovih stikov s področja raziskovanja, 60 odstotkov jih je poročalo o širjenju in izboljšanju njihovega akademskega znanja v času mobilnosti, 40 odstotkov vprašanih pa je poudarilo pomen razvoja in implementacije novih učnih metod (European Commission, 2008).

Na podlagi vprašanj te zadnje raziskave smo pripravili anketni vprašalnik za profesorje Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru (PEF UM), ki so svojo mobilnost učnega osebja izkoristili v študijskem letu 2009/10, namen naše raziskave pa je bil primerjati njihove izkušnje mobilnosti in poglede nanjo z zadnjimi raziskavami s tega področja, opravljenimi v Evropi. Na podlagi analize vprašalnikov profesorjev PEF UM smo iskali podobnosti in morebi-

tna razlike z izsledki mednarodne raziskave ter pridobljene rezultate tudi komentirali.

V študijskem letu 2009/10 je mobilnost učnega osebja izkoristilo 18 profesorjev PEF UM, na ravni Univerze v Mariboru pa 95 predstavnikov učnega osebja (Univerza v Mariboru, 2011), medtem ko je bilo na celotni evropski ravni v tem študijskem letu izvedenih skupaj 29.031 Erasmusovih mobilnosti učnega osebja. Povprečno trajanje mobilnosti je bilo pet do šest dni, 41 odstotkov udeležencev mobilnosti je bilo žensk (European Commission, 2011).

Anketni vprašalnik smo poslali vsem 18 profesorjem, ki so v študijskem letu 2009/10 izkoristili Erasmusovo mobilnost učnega osebja, nazaj pa smo jih dobili 13, kar pomeni 72-odstotno odzivnost. Na podlagi izpolnjenih vprašalnikov smo ugotovili, da je bilo 38 odstotkov udeležencev Erasmusove mobilnosti učnega osebja žensk, kar je primerljivo s prej omenjenimi vseevropskimi podatki. Nadalje je bilo 54 odstotkov anketiranih starih med 45 in 54 let, 23 odstotkov anketiranih je bilo starejših od 55 let, 15 odstotkov je bilo starih med 35 in 44 let ter osem odstotkov med 25 in 35 let. Pri največjem deležu anketiranih (38 odstotkov) je Erasmusova mobilnost učnega osebja trajala sedem dni ali več, pri 31 odstotkih anketiranih tri do štiri dni, enak odstotek pa jih je bilo mobilnih pet do šest dni. Če primerjamo te podatke s prej omenjenimi vseevropskimi, vidimo, da je mobilnost profesorjev na PEF UM v študijskem letu 2009/10 v povprečju trajala dlje. Izmed anketiranih udeležencev Erasmusove mobilnosti na PEF UM je bilo 61 odstotkov rednih profesorjev, osem odstotkov izrednih profesorjev, 23 odstotkov docentov in osem odstotkov asistentov.

Najpogostejši vzroki oz. povodi za odločitev za Erasmusovo mobilnost učnega osebja, ki so bili navedeni v raziskavi Brachta in drugih

raziskovalcev (Bracht in drugi, 2006), so predhodni kontakti oz. sodelovanje domače institucije in institucije gostiteljice na področju izobraževalnih programov, in to kar pri 81 odstotkih vprašanih, ter dobri, že utrjeni odnosi oz. sodelovanje z zaposlenimi na instituciji gostiteljici v 85 odstotkih. Tudi izsledki ankete učnega osebja PEF UM so podobni: 77 odstotkov vprašanih je kot povod za mobilnost navedlo sodelovanje domače institucije in institucije gostiteljice, 92 odstotkov vprašanih pa je kot dodaten povod za mobilnost navedlo še dobre, že utrjene kontakte z zaposlenimi na instituciji gostiteljici. Na podlagi raziskave Brachta in drugih (2006) je za profesorje iz Srednje in Vzhodne Evrope Erasmusova mobilnost zanimiva z več vidikov, ki vplivajo na njihovo odločitev za mobilnost, kot za profesorje držav Zahodne Evrope. Za predavatelje iz Srednje in Vzhodne Evrope niso pomembni zgolj predhodni kontakti, ampak tudi inovativne strategije in tehnike poučevanja na tuji instituciji ter visok akademski standard tuje institucije (kot enega izmed povodov za mobilnost je to navedlo 77 odstotkov anketiranih predavateljev iz Srednje in Vzhodne Evrope in le 52 odstotkov anketiranih predavateljev iz držav Zahodne Evrope). Na podlagi analize anketnih vprašalnikov profesorjev PEF UM lahko ugotovimo, da je ta vidik med drugim vplival na odločitev za mobilnost pri 85 odstotkih vprašanih, kar je primerljivo z izsledki za anketirane predavatelje iz Srednje in Vzhodne Evrope.

Na podlagi evropske raziskave (prav tam) je 12 odstotkom vprašanih mobilnost koristila oz. jim je omogočila dosego višjega akademskega naziva (v državah Zahodne Evrope le sedem odstotkov, v državah Srednje in Vzhodne Evrope pa 30 odstotkov). V primeru PEF UM je ta delež primerljiv z državami Zahodne Evrope, saj znaša zgolj osem odstotkov. Torej lahko sklepamo, da dosega višjega akademskega naziva ni primarna motivacija za Erasmusovo mobilnost učnega osebja.

Pomemben vidik pri Erasmusovi mobilnosti je tudi izboljšanje mednarodnega oz. medkulturnega razumevanja. V raziskavi na evropski ravni (prav tam) je ta vidik navedlo 92 odstotkov anketiranih. Med učnim osebjem PEF UM pa je 85 odstotkov vprašanih menilo, da je Erasmusova mobilnost učnega osebja pripomogla k izboljšanju njihovega mednarodnega oz. medkulturnega razumevanja, kar pomeni, da je podatek primerljiv z evropskim. Večji delež vprašanih predavateljev PEF UM (77 odstotkov), ki so v študijskem letu 2009/10 izkoristili Erasmusovo mobilnost, je ocenilo, da je mobilnost okrepila kontakte na področju njihovega raziskovalnega dela. Enak delež vprašanih je tudi navedel, da je njihova mobilnost spodbudila vzpostavitev novega sodelovanja in različnih skupnih projektov z institucijo gostiteljico. Izsledki evropske raziskave za omenjeni dve področji znašajo le 65 odstotkov v prvem primeru, ki se nanaša na

V raziskavi Brachta in drugih raziskovalcev (Bracht in drugi, 2006) so pozornost namenili tudi oceni vpliva Erasmusove mobilnosti učnega osebja na profesionalni razvoj udeleženca mobilnosti. Ugotovili so, da je 58 odstotkov vprašanih ocenilo, da je mobilnost imela pozitiven vpliv na njihov profesionalni razvoj. V analizi naše ankete pa smo ugotovili, da je ta delež še večji: da je mobilnost pozitivno vplivala na njihov profesionalni razvoj, je ocenilo kar 92 odstotkov anketiranih. Ta delež dokazuje, kako pomembna je za predavatelje PEF UM Erasmusova mobilnost učnega osebja. Njeno pomembnost potrjuje tudi primerjava števila mobilnih profesorjev na ravni Univerze v Mariboru, kjer PEF UM v študijskem letu 2009/10 prednjači skupaj s FERI UM⁴ z 18 mobilnostmi učnega osebja. Mobilnost na preostalih fakultetah Univerze v Mariboru se v omenjenem študijskem letu giblje med enim in 10 mobilnimi učitelji (Univerza v Mariboru, 2011).

raziskovalno delo, in 67 odstotkov v drugem primeru, ki se nanaša na nova sodelovanja in skupne projekte (prav tam). Izsledki raziskave, narejene na PEF UM, so veliko bolj primerljivi z izsledki evropske raziskave (prav tam) za regijo Srednja in Vzhodna Evropa, saj je 80 odstotkov anketiranih predavateljev slednje regije navedlo, da jim je Erasmusova mobilnost omogočila krepitev stikov na področju raziskovalnega dela. Za predavatelje iz držav Srednje in Vzhodne Evrope pomeni Erasmusova mobilnost močno spodbudo za njihovo raziskovalno delo in projektno sodelovanje, saj je zanje prav to namen mobilnosti (iskanje novih stikov, izboljšanje obstoječih stikov in posledično razvijanje raziskovalnega dela in skupnih projektov). V državah Zahodne Evrope pa mobilnost sicer tudi vpliva na opisani vidik, a ta vpliv ni tako velik, medtem ko je zanje pomemben tudi prenos pedagoških znanj in kompetenc ter inovativnih strategij in tehnik poučevanja.

Mobilno učno osebje, vključeno v raziskavo Brachta in drugih raziskovalcev, je prepričano, da je Erasmusova mobilnost imela pozitiven vpliv na njihove domače visokošolske institucije. V državah Srednje in Vzhodne Evrope je ta pozitiven vpliv navedlo 67 odstotkov vprašanih, v državah Zahodne Evrope pa 47 odstotkov. Na PEF UM je 73 odstotkov anketiranih navedlo, da je bil vpliv opravljene mobilnosti opazen in pozitiven za njihovo domačo institucijo, torej za PEF UM.

V Tabeli 1 vidimo primerjavo analize Brachta in drugih (2006), razdeljene na države Zahodne Evrope, države Srednje in Vzhodne Evrope ter s skupnimi podatki za Evropo, z analizo, opravljeno na PEF UM, in sicer po posameznih področjih vpliva Erasmusove mobilnosti učnega osebja na domači instituciji po mnenju anketirancev. Rezultati analiz so velikokrat medsebojno primerljivi, zelo pogosto so rezul-

tati analize mobilnosti učnega osebja PEF UM bližje rezultatom, značilnim za države Srednje in Vzhodne Evrope, kar je smiselno, saj je Slovenija, kjer deluje PEF UM, del omenjene regije. Mentaliteta ljudi v tej regiji je podobna, kakor tudi šolski sistem in način izobraževanja, ki teži po nenehnem izboljševanju in napredku ter kaže željo po doseganju standardov in načinov šolanja, značilnih za zahodnoevropske države. Večje odstopanje, ki ga opazimo, je na področju vpliva Erasmusove mobilnosti učnega osebja na izboljšanje svetovanja bodočim mobilnim študentom na domači instituciji, kar je 92 odstotkov vprašanih predavateljev na PEF UM navedlo kot pomembno in relevantno za njihovo institucijo po koncu njihove mobilnosti, v primerjavi s 63 odstotki na evropski ravni. To odraža dejstvo, da se predavatelji PEF UM pomembno zanimajo za svoje študente in jim na podlagi lastnih izkušenj v času mobilnosti želijo čim bolj predstaviti delovanje tuje institucije in njene značilnosti, kar študentu pomaga pri odločanju glede mobilnosti. To pa je tudi eden izmed ciljev omenjenega programa.

Drugo večje odstopanje od evropskih podatkov zaznamo na področju uporabe tuje literature na domači instituciji po izteku mobilnosti učnega osebja. To je najverjetneje povezano s prej obravnavanim dejstvom, da se z mobilnostjo krepijo stiki udeležencev mobilnosti na področju njihovega raziskovalnega dela in sodelovanja pri različnih projektih z institucijo gostiteljico, in to velikokrat rezultira v priporočilu različne literature med kolegi, kar nato mobilni predavatelji ponudijo in predstavijo na domači instituciji. V primeru PEF UM ta delež znaša 77 odstotkov, na ravni držav Srednje in Vzhodne Evrope 64 odstotkov, na skupni evropski ravni pa le 39 odstotkov.

Zadnje večje odstopanje lahko opazimo v kategoriji priprave skupnih študijskih programov⁵ (duble degree programs). Vpliv

Tabela 1: Analiza vpliva Erasmusove mobilnosti učnega osebja na domačo institucijo po področjih po mnenju Erasmusovih mobilnih profesorjev (podatki podani v odstotkih)

Področje vpliva	Države Zahodne Evrope ¹	Države Srednje in Vzhodne Evrope ²	SKUPAJ (evropske države) ³	PEF UM ⁴
Boljše svetovanje bodočim mobilnim študentom domače institucije	62	69	63	92
Posredovanje znanja o drugih državah, Evropi itd.	58	57	58	54
Koordinacija izobraževalnih programov domače in partnerske institucije	47	46	47	46
Možnost poučevanja vašega lastnega predmeta v tujem jeziku	39	64	44	54
Razvoj novih kompetenc in vsebin za študijske programe	35	64	41	62
Uporaba literature v tujem jeziku	33	64	39	77
Ponuditi znanje o mednarodnih odnosih in organizacijah	38	39	38	38
Podajanje predlogov teoretičnih diskusij, s katerimi ste se seznanili v državi gostiteljici	37	43	38	54
Priprava skupnih študijskih programov (duble degree programs)	36	28	34	23
Razvoj novih metod poučevanja	26	55	32	38
Integracija tečaja tujega jezika države gostiteljice v kurikulum	25	42	29	23

Vir: prirejeno po Bracht in drugi (2006: 134) ter lastni analizi.

Opomba: 1, 2 in 3 povzeto po Bracht in drugi, 2006.

4 lastni podatki, pridobljeni z analizo, opravljeno na PEF UM.

mobilnosti učnega osebja na tem področju na domačo institucijo po podatkih za PEF UM znaša le 23 odstotkov, za države Srednje in Vzhodne Evrope 28 odstotkov in za države Zahodne Evrope 36 odstotkov. Tako majhen delež na PEF UM je posledica strožje slovenske zakonodaje, ki za pripravo omenjenih programov zahteva obilo dokazil, potrdil in postavlja stroga administrativna določila.⁶

SKLEP

Podprogram Erasmus ni namenjen zgolj študentom in njihovi mobilnosti, ampak podpira tudi sodelovanje visokošolskih institucij po Evropi ter spodbuja profesorje in strokovnjake, da poučujejo oz. se tudi sami izobražujejo v tujini ter tako pripomorejo k večji internacionalizaciji domače institucije. Omenjeni pod-

program je pomemben del mednarodnega delovanja PEF UM in njene internacionalizacije, tako na ravni mobilnosti študentov kot tudi učnega osebja. Po mobilnosti učnega osebja se PEF UM uvršča v sam vrh med fakultetami Univerze v Mariboru, kar kaže na pomembnost te oblike mobilnosti in mednarodnega delovanja za samo fakulteto. Prav zato smo se lotili podrobnejše raziskave in zbrali podatke o Erasmusovi mobilnosti učnega na PEF UM v študijskem letu 2009/10.

Cilji Erasmusove mobilnosti učnega osebja (European Commission, 2010 b) so tudi s to mobilnostjo na PEF UM doseženi, kar je potrdila raziskava med mobilnimi predavatelji na PEF UM:

- *Spodbujati visokošolske zavode k širjenju obsega in bogatenju vsebine predavanj, ki jih ponujajo* – Predavatelji PEF UM z raziskovalnim delom in sodelovanjem ter različnimi skupnimi projekti z institucijo gostiteljico, ki se razvijejo kot posledica mobilnosti, bogatijo obseg in vsebino svojih predavanj ter tako tudi študentom omogočajo vpogled v nova znanja, odkritja in aktualne vsebine.
- *Omogočiti študentom, ki ne morejo sodelovati v shemi mobilnosti, da pridobijo znanja in izkušnje, ki jim jih ponuja akademsko osebje iz visokošolskih zavodov iz drugih evropskih držav in osebje, ki je povabljeno iz podjetij, prav tako iz drugih evropskih držav* – Prenos znanj, ki jih predavatelji pridobijo s svojo lastno mobilnostjo in nato prenesejo na študente, smo pravkar omenili. Ne smemo pa pozabiti na mobilnost tujih predavateljev, ki pridejo na izmenjavo na PEF UM in tako študentom te institucije posredujejo svoja znanja ter jim hkrati predstavijo tudi svojo državo. Omenjena oblika mobilnosti tokrat ni bila vključe-

na v raziskavo, zato z natančnimi podatki oz. številu takšnih oblik mobilnosti ne razpolagamo.

- *Spodbujati izmenjavo strokovnega znanja in izkušenj o pedagoških metodah* – Kot je bilo že navedeno, je za predavatelje PEF UM zelo pomembno, da je njihova mobilnost učnega osebja spodbudila vzpostavitev novega sodelovanja in različne skupne projekte z institucijo gostiteljico, predvsem s področja pedagoškega dela, in to kar pri 77 odstotkih vprašanih.
- *Ustvarjati povezave med visokoškolskimi zavodi in s podjetji* – Zaradi posebnosti PEF UM, ki je specializirana z primarno/elementarno izobraževanje, povezava z gospodarstvom in podjetji ni možna. Povezava z visokoškolskimi zavodi pa se kaže v pogosti mobilnosti predavateljev PEF UM oz. rezultira v sodelovanju med institucijami po končani mobilnosti (skupno raziskovalno delo, skupni projekti in druga sodelovanja med institucijami).
- *Spodbujati študente in osebje na visokošolskih institucijah k mobilnosti in jim zagotavljati pomoč v pripravljalni fazi mobilnosti* – Kot smo omenili, je 92 odstotkov vprašanih predavateljev na PEF UM kot pomembno in relevantno za njihovo institucijo po koncu njihove mobilnosti navedlo izboljšanje na področju svetovanja bodočim mobilnim študentom domače institucije.

LITERATURA IN VIRI

- Agbossou, I., Carel, S., Caro, P. (2008). European Exchange with Erasmus: Increasing University Teachers' Mobility to Promote Students' Exchange. *Céreq*, 79: 1–4.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., Teichler, U. (2006). *The professional Value of ERASMUS Mobility*. Kassel: INCHER.

- Program Vseživljenjsko učenje* (2007). Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja – CMEPIUS (a). Dostopno na: <http://www.cmeplus.si/vzu/vse-o-vzu/uvod-v-program-vzu.aspx> (pridobljeno 28. 11. 2011).
- Podprogrami* (2007). Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja – CMEPIUS (b). Dostopno na: <http://www.cmeplus.si/vzu/vse-o-vzu/o-podprogramih.aspx> (pridobljeno 28. 11. 2011).
- The Impact of ERASMUS on European Higher Education: Quality, Openness and Internationalisation* (2008). European Commission: Directorate-General for Education and Culture.
- The Erasmus Programme – studying in Europe and more* (2010). European Commission: Education and Training (a). Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm (pridobljeno 28. 11. 2011).
- Erasmus Staff Mobility – Teaching Assignments by High Education Institutions Teaching Staff and by Invited Staff from Enterprises* (2010). European Commission: Education and Training (b). Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc1067_en.htm (pridobljeno 28. 11. 2011).
- Erasmus – Facts, Figures & Trends (The European Union support for student and staff exchange and university cooperation in 2009/2010)* (2011). Luxembourg: European Commission: Education and Culture DG, Publication Office of the European Union.
- Nekrep, A., Vihar, N. (2007). Značilnost Erasmus mobilnosti študentov in učiteljev na Univerzi v Mariboru. V: Vovk Korže, A. (ur.), *Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji*. Maribor.
- Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS* (2004 a). Ljubljana: Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov* (2004 b). Ljubljana: Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo.
- Skupni študijski programi na UL* (2011). Univerza v Ljubljani. Dostopno na: http://www.uni-lj.si/studij_na_univerzi/skupni_studijski_programi_na_ul.aspx (pridobljeno 6. 12. 2011).
- Mobilnost na Univerzi v Mariboru v obdobju 1999–2011 v luči statistike* (2011). Univerza v Mariboru. Oddelek za mednarodne, raziskovalne in študentske zadeve. Služba za mednarodno in meduniverzitetno sodelovanje.
- Valius, V. A., Valius, D. (2006). The Internationalisation of Higher Education: a Challenge for Universities. *Global Journal of Engineering Education*, 2: 221–228.
- Van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, 4: 415–441.
- Welch, A. R. (1997). The Peripatetic Professor: The Internationalisation of the Academic Profession. *Higher Education*, 3: 323–345.
1. ECTS je sistem za nabiranje in prenos kreditnih točk. Izboljšuje preglednost in primerljivost sistemov in študijskih programov ter omogoča mobilnost študentov in medsebojno priznavanje opravljenih študijskih obveznosti. Uporablja se za nabiranje kreditnih točk, potrebnih za končanje študijskega programa, pa tudi za prenos kreditnih točk z enega študijskega programa v drugega, in sicer med visokošolskimi zavodi v Republiki Sloveniji ter med visokošolskimi zavodi iz Republike Slovenije in tujine (Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo, 2004 a: 2. člen).
 2. Kreitz, R., in Teichler, U. (1997). *Erasmus Teaching Staff Mobility: The 1990/91 Teacher's View*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.
 3. Maiworm, F., in Teichler, U. (2002). »The Academics' Views and Experiences«, objavljeno v publikaciji *ERASMUS in the SOCRATES Programme: Findings of an Evaluation Study*. Bonn: Lemmens.
 4. FERI UM – Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko Univerze v Mariboru.
 5. Skupni študijski programi so študijski programi za pridobitev izobrazbe na 1., 2. ali 3. stopnji, ki jih skupaj izvajata dve ali več univerz oz. samostojnih visokošolskih zavodov. Diplomanti, ki opravijo vse obveznosti po teh programih, praviloma pridobijo eno skupno diplomo, ki jo izdajo udeležene univerze (Univerza v Ljubljani, 2011).
 6. Več o tem lahko preberete v Merilih za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo, 2004 b).

KAJ JE NOVEGA VZDOLŽ DONAVE V IZOBRAŽEVANJU STAREJŠIH ODRASLIH

Utrinki z evropske konference Dejavno staranje in dialog generacij v Podonavju in skupni Evropi (angl. Active Ageing and Intergenerational Dialogue – a Challenge for the Danube Countries in a Common Europe), ki je potekala od 8. do 10. julija letos v Ulmu

Sredi mesta s komaj 120 tisoč prebivalci ima Univerza v Ulmu kar 8.665 študentov medicine, bio-, nano- in energetskih materialov, informatike ter stičnih ved ali študijskih področij. Med njimi je 11,5 odstotka študentov priseljencev. Študenti so tudi različne starosti. Med njimi so starejši, saj so danes starejši psihično in fizično bolj zdravi, kot so bili ljudje njihove starosti nekoč, in tako ni razloga za to, da ne bi bili nadvse dejavni. Tu pridobivajo novo znanje, a imajo tudi znanje, ki so ga že bili pridobili, *na razpolago drugim pa ga bodo dali le, če bo družba čutila, da njihovo znanje želi in potrebuje*. Na kom je torej zdaj, da zavaruje vse to znanje, ves ta kulturni in človeški kapital, da se ne porazgubi? Na kom je naloga ustvarjanja vezi med generacijami? Če danes nekdo ne živi v družini, težko spozna, kaj veže generacije med seboj. Tako smo na tej konferenci govorili o dialogu med generacijami. Pa je ta dialog sam zase umeven ali ga je treba šele ustvariti?

ZNANJE IN SPRETNOSTI STAREJŠIH MORAMO JEMATI RESNO IN VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE NIKAKOR NI RAZKOŠJE

V starajoči se družbi se pojavljajo nove možnosti in nove potrebe. Zato tudi na nekatere

fakultete po Evropi uvajajo nove študijske smeri, je povedal profesor *Vellas* iz Toulousa. Denimo študijsko smer *Starejši in turizem*. Na podiplomskem študiju povezujejo starejše strokovnjake v pokoju s študirajočimi mlajšimi študenti. Zvežejo jih v izjemno učinkovite študijske pare.

Renate Heinisch (BAGSO) je poudarila, da potrebujemo politiko starejših in politiko, ki se ustvarja skupaj s starejšimi. Največja sprememba ali sprememba nad vsemi spremembami v zadnjih desetletjih je *vseživljenjsko izobraževanje*. To nikakor ni razkošje, je še dejala *Renate Heinisch*, profesorica *Ana Krajnc* (Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje) pa je v svojem nastopu o kakovosti izobraževanja starejših in mreži *Znaš, nauči drugega* opozorila, da izobraževanja skozi vse življenje ni brez izobraževanja starejših odraslih. Še več, znanje in spretnosti starejših moramo jemati resno.

STAREJŠI MORAJO IZ DOMAČEGA OKOLJA STOPITI V JAVNI PROSTOR

Gerontolog profesor *Andreas Krus* misli, da je pomembno, da se starejši človek lahko prepozna v javnem prostoru, kjer srečuje druge, z njimi izmenjuje znanje, je z njimi v intenzivni komunikaciji; tako živi svojo *vita activa*, kot pravita *Aristotel* ali *Hannah Arendt* (1958). Če se umakne iz javnega prostora, ne more sodelovati v gospodarskem in družbenem razvoju, je trdila že *Simone de Beauvoir*. Človek mora živeti *svoje* življenje in vsako pravo življenje je delo, tudi za

javnost. *Ana Krajnc* je k tej temi dodala, da tako kot verjamemo v vseživljenjsko učenje in izobraževanje, verjamemo tudi v vseživljenjsko delo (ne službo!).

STAREJŠI SO LJUDJE VSEH ČASOV

Če bi nekdanji taboriščniki svoje znanje lahko predali mlajšim, bi nas to morebiti obvarovalo novega nacizma in podobnih zblod človeštva. Kontinuiteta, predajanje izkustva, komunikacija med generacijami nas bogatijo, ozaveščajo, branijo. Poleg tega komunikacija med generacijami – kot pravi Karl Mannheim – vzbuja darežljivost (generativnost, bi dejal Eric Erikson). Le v sporazumevanju z drugimi lahko pride do *integritete Jaza*. Kaj bomo storili, da bo to možno? Bomo zbrali tiste, ki imajo več prostega časa, in tiste, ki ga imajo manj, in jih povezali med seboj? Tako razmišlja prof. *Andreas Krus*.

Starejši človek si tudi ne želi, da bi ga prepoznali denimo zgolj kot starega borca, marveč tudi kot človeka današnjega in prihodnjega časa, ki ima pravico sodelovati v javnem življenju. Vsi moramo imeti možnost, da drugim prikažemo vidike svojega življenja, tudi preteklega, zato je najbolje, da starejši hkrati *učijo in se učijo*.

SPREMINJAJMO SVOJE MISELNE KATEGORIJE V MISELNE KATEGORIJE DRUGIH

Bisogna camminare insiême (slov.: hoditi moramo skupaj). Starejši so bili vzgojeni včeraj, a živijo danes. Starejši imajo več kultur, mladi pripadajo le eni sami kulturi, svoji. Spremenili so se načini življenja, ljubljenja, oblačenja. Modeli življenja se spreminjajo,

zato mora starejši človek svoje relativizirati, jih prilagajati, da ne bi bil izvržen. Bodimo vsi, mladi in stari, raziskovalci. Pripovedujmo, sporazumevajmo se! Spreminjajmo svoje miselne kategorije v miselne kategorije drugih, da se bomo razumeli. Mladi imajo namreč drugačen način življenja, a tudi druge misli in druge koncepte. Spreminjajo se kategorije, tudi kategorije časa in prostora. Včasih je bilo daleč iti izpod Ljubljanskega gradu do Spodnje Šiške, danes potujemo vsevprek! Menjajo se jeziki in tako ni več pomembno, kaj jaz mislim, kaj ti misliš, marveč, kaj nam to in ono pomeni. Spreminjati se moramo, kajti sicer nam bodo majhne, neznatne stvari ukradle življenje, je bilo slišati na konferenci v Ulmu.

DIGITALNE POTREBE DANES

Pa spretnosti za IKT? Največji delež tistih, ki uporabljajo internet, imajo na Islandiji. Razumljivo, boste dejali, otok pač in še oddaljen po vrhu. Na Nizozemskem internet uporablja 90 odstotkov ljudi, v Nemčiji 80. Kakšna je digitalna pismenost in kaj vse vključuje? Obvladovanje in uporabo interneta pa tudi socialne spretnosti, zmožnost refleksije in še kaj. V Nemčiji poznajo *internetne asistente*, ki učijo druge posameznike, a tudi sami potrebujejo pomoč slednjih. Včasih *skupine starejših učijo druge skupine starejših*. Vsekakor pa je pomembno, da učenje internetnih spretnosti ne poteka linearno, korak za korak, in da je podrejeno nalogam, recimo sestavljanju časopisa. »Gojiti velja kulturo spominov«, so poudarili starejši študenti, (internetni) raziskovalci zgodovine Donave. Švabski Nemci so se s posebnimi ladjami spuščali po Donavi, migracijski tokovi se so končali v Banatu. Učenci v poznejših letih življenja jih pri ZaWiv v Ulmu raziskujejo na podlagi cerkvenih arhivov.

CELOSTNI KONCEPT IZOBRAŽEVANJA STAREJŠIH V SLOVENIJI

Dušana Findeisen (Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje) je v pogovoru z drugimi evropskimi izvedenci s področja izobraževanja starejših odraslih poudarila, da je koncept izobraževanja starejših odraslih v Sloveniji kompleksen in ima tudi v praksi številne vidike:

(1) izobraževanje starejših, (2) izobraževanje o starejših, (3) krepitev zavesti o pomenu izobraževanja starejših v javnosti, (4) ustvarjanje priložnosti za delovanje starejših v javnosti, za njihovo participacijo v družbenem in ekonomskem življenju. V Sloveniji tudi preučujemo učinke izobraževanja starejših odraslih in jih poskušamo izmeriti s kriteriji ekonomskega razvoja (več bogastva), družbenega razvoja (več participacije, več soodločanja starejših) in osebne rasti (več znanja, osebne lastnosti, manj konformizma), pri tem pa se sprašujemo, kakšne so kulturne okoliščine, ki jih moramo uveljavljati za utrjevanje izobraževanja starejših odraslih. Izobraževanje starejših odraslih se v Sloveniji prelije v sodelovanje starejših v lokalnem razvoju, v darovanje znanja, kar je posebna odlika izobraževanja starejših. *Ana Krajnc* je tako predstavila tudi rezultate raziskovanja enega od primerov takšnega organiziranega in podprtega darovanja znanja, mrežo *Znaš, nauči drugega*, ki jo je zasnovala na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje.

Doc. dr. Dušana Findeisen

LITERATURA

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Findeisen, D. (2010). *Univerza za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani; stvaritev meščanov in vez med njimi*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A. (ur.) (1992) *Kako smo snovali Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje*. Ljubljana: Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Mannheim, K. (2011). *Le problème des générations*. Pariz: Armand Colin.

HILL, LILIAN H. (UR.):
**ADULT EDUCATION FOR HEALTH
 AND WELLNESS**

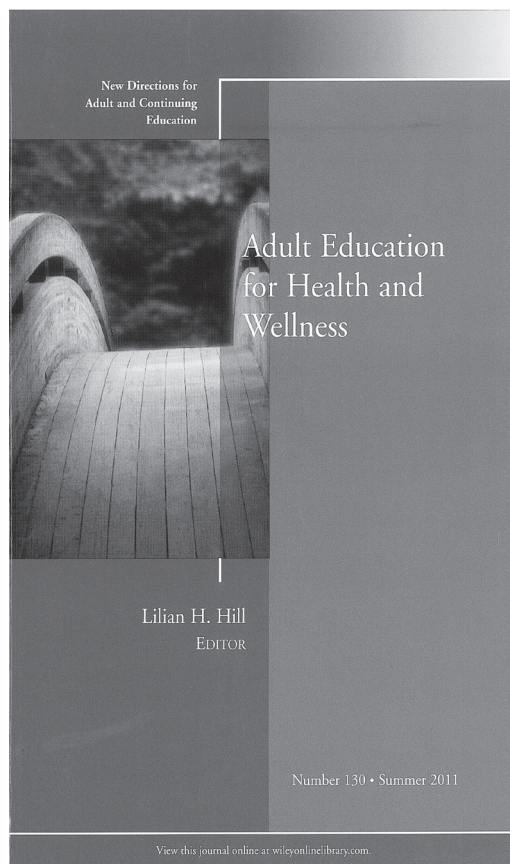
San Francisco, Jossey-Bass, 2011

Monografija 14 avtorjev (Baumgartner, Conceição, Colby, Juhlmann, Johaningsmeir, Diehl, Pleasant, Ziegahn, Ton, Mayfield-Johnson, Wright, Grabowsky, Rowland, Hill) je izšla leta 2011 v zbirki New Directions for Adult and Continuing Education (št. 130) pri založbi Jossey-Bass v San Franciscu.

Zdravje in dobro počutje ali telesno in duševno blagostanje sta del vsakdanjega življenja, prepletata se z navadami, odvisna sta od telesnih predispozicij (genski dejavniki), pa tudi od higienskih navad, motiviranosti posameznika, medosebnih odnosov in vključenosti v socialna omrežja, institucionalnih pogojev in zmožnosti uporabe institucionalne ponudbe.

V zborniku so prikazani različni pogledi na povezave med izobraževanjem odraslih in zdravjem. Avtorji ugotavljajo tesno povezanost med zdravjem in učenjem v odraslosti, ko so posamezniki odgovorni za svoje zdravje in tudi za zdravje svojih otrok. V nekem obdobju postanejo odgovorni tudi za zdravje ostarelih staršev ali sorodnikov, zato je njihova zmožnost za učenje zelo pomembna. Pri zbiranju informacij o zdravju in bolezni imajo na voljo veliko virov, toda niso vse informacije enako zanesljive in niso vsi enako visoko pismeni, da bi znali zapise ali ustna sporočila interpretirati.

Podatki kažejo, da je izobraženost povezana z zdravjem in s pričakovano življenjsko dobo.



Bolj izobraženi lahko pričakujejo daljše življenje (kar se po podatkih Inštituta za varovanje zdravja kaže tudi v Sloveniji), lažje se znajdejo v zdravstvenem sistemu, imajo boljši dostop do čiste vode in zdrave hrane. Učenje za zdravje ni povezano le s posameznikovim

sprejemanjem (kronične) bolezni, soočanjem z izkušnjo, marveč tudi z različnimi socialnimi vidiki, saj se bolezen vedno dogaja v sociokulturnem okolju. Postavljajo se vprašanja družbene pravičnosti, vpliva globalizacije ipd. Zdravje zaradi migracij, potovanj, pretovora blaga postaja izrazit globalni izziv.

V zborniku so zbrani različne razprave in prikazi empiričnih raziskav, ki osvetljujejo izobraževanje in učenje z različnih zornih kotov.

Poglavje o učenju ob **soočanju s kronično boleznijo** pokaže učenje kot sestavni del življenja z boleznijo. Izhaja iz analize več študij in sklene z različnimi priporočili za izobraževalce. Za kroničnimi boleznimi trpi vedno več ljudi, med njimi so v razvitih državah najbolj opazni srčno-žilna obolenja, sladkorna bolezen in debelost. Zanimiva je predstavitev razlik pri učenju med moškimi in ženskami, ugotovljenimi v empiričnih raziskavah, ki so vključevale moške (rak prostate) in ženske (rak dojke).

Sodelovalno načrtovanje kurikuluma za družine, ki imajo otroke s posebnimi potrebami, opisuje akcijsko raziskavo, v katero so bili vključeni zdravstveni delavci in andragogi ter socialni delavci. Cilj izobraževalnega programa je bil usposobiti družino za pomoč otrokom in za odločanje v zvezi z zdravjem otrok. Program *Bridge to Independence* je temeljil na opolnomočenju družin, zato je bilo tudi samo načrtovanje kurikula zastavljeno na enakopravnih vlogah.

V ameriškem okolju se srečujejo z velikim številom jezikov, ki jih govorijo različne skupine prebivalstva, zato tudi v izobraževanju za zdravje nastaja problem poznavanja angleškega jezika. Še posebej se to kaže kot problem pri skupinah na robu družbe. Strokovnjaki so razvili koncept »*health literacy*«, kjer ne gre

le za temeljno pismenost. Beseda *literacy* v tem primeru označuje osnovno poučenost o zdravju ali zmožnost, da posameznik sprejema, procesira in razume temeljne informacije o zdravju, ki so potrebne za ustrezno odločanje o zdravju in bolezni. Avtor razvija koncept temeljnega znanja, ki je potrebno, da se ljudje znajdejo na področju skrbi za svoje zdravje. To pomeni, da sledijo navodilom za jemanje zdravil, da se informirano odločajo (*informed choices*). Novi koncept *health literacy*, podobno kot *e-literacy*, postavlja okvir za načrtovanje programov.

Andragogi in **kulturne kompetence** v zdravstvenem sistemu – to je naslednja zanimiva tema v zborniku. Zdravstveni delavci in drugi, ki delajo v zdravstvenem sistemu, morajo biti usposobljeni za odzivanje na različne kulturne vzorce. Zdravje in bolezen sta tudi kulturna koncepta, zato je vedno umestno vprašanje, kako pristopiti k bolnikom, ki prihajajo iz drugih kultur. Avtorji ugotavljajo pomembnost kulturnih posebnosti, pa ne le jezikovnih. Prepričanja in prakse so v različnih kulturah različni, vplivajo na higieno, komunikacijo, zdravstvene navade. Ugotovljeno je bilo, da se prepričanja prevladujoče kulture prenašajo na vse skupine ljudi, zato posamezne skupine niso razumljene, ker v zdravstvenem sistemu izhajajo iz prepričanj prevladujoče kulture. Te diskrepance med skupinami brez družbene moči in skupinami, ki imajo družbeno moč, avtorji interpretirajo v luči socialne (ne)pravičnosti. Upoštevati moramo, da z globalizacijo prihaja do mešanja prebivalstva, z migracijami nastajajo nove skupnosti in spoznanja teh raziskav so lahko dobrodošla v vseh okoljih.

Naslednji prispevek opisuje nastajanje nove **mreže svetovalcev** (*community health advisors*) in izobraževalcev (*health educators, community health workers*), ki so jih v

Alabami usposobili v sklopu projektov skupnostnega zdravstvenega izobraževanja. Posebnost te mreže je v tem, da so svetovalci postali tudi spodbujevalci sprememb (*agents of change*) in animatorji za bolj zdravo življenje. Njihova vloga ni le profesionalno svetovanje, marveč postanejo del družbenega gibanja, ki se trudi za preobrazbo skupnosti. Skupnostno zdravstveno izobraževanje, ki korenini v načelih opolnomočenja, socialne pravičnosti in refleksivne skupnosti, spodbuja ljudi, da postanejo dejavni državljani, da prevzamejo pobudo za svoje zdravje in zdravje v skupnosti, upošteva kulturne in etnične razlike. Poudarek pri svetovanju je na spreminjanju življenjskega sloga posameznikov in skupin. Povezanost med obolevnostjo in umrljivostjo ter socialnim statusom se izrazito pokaže pri deprivilegiranih skupinah (nizki dohodki, manjšine, nižja stopnja zdravstvene oskrbe). Svetovalci prihajajo iz lokalne skupnosti, poznajo jezik, navade, prepričanja, zato se ljudem lažje približajo in prenašajo v skupnost informacije o zdravju glede na vrednote skupnosti ter tako premostijo ovire, ki bi lahko nastale zaradi nerazumevanja ljudi.

Tudi raziskava o tem, kakšna je **vloga andragogov pri iskanju kakovostnih informacij** o zdravju in kako odraslim pomagati evalvirati informacije o zdravju z interneta, prinaša zanimiva spoznanja. Dandanes večina ljudi pri iskanju informacij o zdravju uporablja internet, pri čemer je treba vsaj informacije, ki jih nekdo objavlja na osebni blogu, ločiti od tistih, ki so del propagandnih ali reklamnih objav, pa od onih, ki jih denimo sporočajo medicinska združenja. Problem je tudi v stopnji pismenosti. Avtorici ugotavljata, da so medicinske informacije napisane na stopnji pismenosti 10, Američani pa v povprečju berejo na stopnji 8 do 9. Dvajset odstotkov odraslih zmore le branje pod stopnjo 5, tako nastaja potreba po pomoči pri iskanju informacij in

branju. Vloga andragoga, ki dela na področju zdravstvenega izobraževanja, je pomagati pri oblikovanju kriterijev za izbor informacij in pri iskanju kredibilnih informacij.

Izobraževanje za zdravje se kaže kot polje, kjer se andragogi lahko angažirajo na različnih področjih ter v različnih oblikah in ravneh komunikacije. Prva raven je individualno in samostojno učenje, kjer je izjemnega pomena dostop do kakovostnih informacij na spletu. Druga raven je svetovanje strokovnjakov, kjer se oblikujejo diadne interakcije in vodenje skupin. Ker imajo denimo zdravniki omejen čas za posameznega bolnika, lahko podporo daje andragoška skupina. Tretja raven je skupnostno izobraževanje, ki se odvija v prostorih, kjer se zbira več ljudi (trgovska središča, sejmi, cerkve, šole ...). Kot kažejo razprave v tej monografiji, lahko andragoška znanja veliko prispevajo k razvoju izobraževalnih praks na področju zdravja in dobrega počutja, zato je smiselno povezovanje med strokovnjaki z obeh področij.

Ob prebiranju prispevkov se porodi misel, da postaja izobraževanje za zdravje v t. i. zahodnih družbah eno od osnovnih področij množičnega izobraževanja. Prevzelo je vlogo spodbujanja odgovornosti in opolnomočenja, ki so jo po drugi svetovni vojni opravljale velike kampanje opismenjevanja. To postane še bolj očitno, če izobraževanje za zdravje postavimo v kontekst trajnostnega razvoja in ekoloških izzivov, ki kažejo na to, da je zdravje povezano z zdravo hrano in pitno/neoporečno vodo. Izobraževanje za zdravje ni le soočanje z boleznijo (kot stanjem, ko človek ni zdrav), marveč postaja boj za pravično porazdelitev dostopa do hrane, vode, zraka in oddiha od stresa.

Nives Ličen

SPLOŠNA NAČELA

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

V reviji Andragoška spoznanja objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih. Prispevki, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, so razdeljeni na področja:

- 1. Znanost razkriva** – Objavljeni so znanstveni prispevki.
- 2. Za boljše prakso** – Objavljeni so strokovni prispevki.
- 3. Pogovarjali smo se** – Objavljeni so intervjuji z osebnostmi, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
- 4. Poročila, odmevi in ocene** – Objavljene so konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.
- 5. Knjižne novosti** – Objavljene so strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih. Po potrebi in glede na aktualno problematiko lahko oblikujemo tudi nove rubrike.

PISANJE PRISPEVKOV

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

Dolžina. Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 20.000 do 40.000 znakov. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10.000 znakov.

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

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

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

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4: 197–199.
- c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji.

V Medveš (ur.), Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

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

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

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

AVTORSTVO PRISPEVKOV

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

RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja

