



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Andragogic Perspectives

1

2014

Izobraževanje odraslih za razvoj lokalne
skupnosti

Delovno aktivno življenje po 60. letu
v luči »avtentičnega poklica«

Stališča in predsodki o študentih s
posebnimi potrebami

IMPRESUM

Založnik/Published by:

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

Za založbo/For the publisher:

Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Glavna urednika/Editors in Chief:

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

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS,
Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje,
Paolo Federighi, Univerza v Firencah, Italija,
Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko
obdobje,

Marvin Formosa, Univerza na Malti, Malta,
Maja Furlan, ISPA Univerzitetni inštitut za aplikativno
psihologijo Lizbona, Portugalska,

Monika Govekar Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v
Ljubljani,

Pavel Hartel, Karlova univerza v Pragi, Češka,
Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v
Mariboru,

Peter Jarvis, Univerza v Surreyju, Velika Britanija,
Sabina Jelenc Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze v
Ljubljani,

Anita Klapan, Univerza na Reki, Hrvaška,
Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst, Italija,
Ester Možina, Andragoški center Slovenije,
Tanja Možina, Andragoški center Slovenije,
Jost Reischmann, Univerza v Bambergu, Nemčija,
Bernhardt Schmidt-Herta, Univerza v Tübingenu, Nemčija,
Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Lju-
bljani

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Tanja Šulak, Revija Andragoška spoznanja, Filozofska
fakulteta,

Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

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

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

Poslovni račun/Account:

01100-6030707216, sklic 145414/7626

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

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

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

Tisk/The printing house:

Birografika Bori, Ljubljana

Revijo subvencionirajo/Review subsidized by:

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

Naklada/Number of copies:

Tisk na zahtevo./Print on demand.

**Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indek-
sirana v:**

mednarodni bazi EBSCO Education Research Complete in
COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in
servisi, Slovenija.

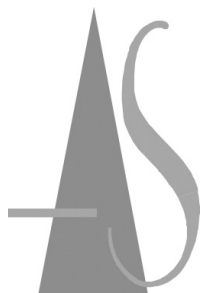
**The Andragogic Perspectives Journal is abstracted and
indexed on:**

EBSCO's Education Research Complete database and
Co-operative Online Bibliographic Systems and Services,
Slovenia (COBISS).

Elektronska revija/Online

ISSN 2350-4188

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



ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina

Uvodnik

Maja Furlan PRESEGATI MEJE, PRESEGATI SEBE 3

Članki

Giovanna Del Gobbo
Nevenka Bogataj IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH ZA RAZVOJ LOKALNE
SKUPNOSTI: IZKUŠNJE ČEZMEJNIH ŠTUDIJSKIH
KROŽKOV 7

Bernarda Potočnik DELOVNO AKTIVNO ŽIVLJENJE PO 60. LETU V LUČI
»AVTENTIČNEGA POKLICA« 21

Andreja Lavrič USPOSABLJANJE ZA PSIHOLOŠKO POMOČ V SISTEMU
VARSTVA PRED NARAVNIMI IN
DRUGIMI NESREČAMI 35

Milena Valenčič
Zuljan
Danijela Blanuša
Trošelj PROFESIONALNI RAZVOJ VZGOJITELJEV Z VIDIKA
VZGOJITELJEVIH POJMOVANJ 43

Tadej Stegu RELIGIJSKO IZOBRAŽEVANJE IN KATEHEZA ODRASLIH
V KATOLIŠKI CERKVI 61

Adrijana Biba Rebolj STALIŠČA IN PREDSDOKI O ŠTUDENTIH S POSEBNIMI
POTREBAMI 75

Gökçen Özbek A PROPOSAL FOR THE REORGANIZATION OF
CITIZENSHIP EDUCATION VIA THE
IMPLEMENTATION OF THE DRAMATIC METHOD 87

<i>Alenka Košorok Humar</i>	MOJE (POKLICNE) POTI: MNOGOVRSTNA ZNANJA MED PRAVOM IN JOGO	95
Poročila, odmevi, ocene		
<i>Marko Iršič</i>	TRANSFORMATIVNA MEDIACIJA TUDI V SLOVENIJI	101
<i>Monika Požek</i>	PLESNO IZOBRAŽEVANJE ZA INVALIDE IN LJUDI S POSEBNIMI POTREBAMI ALI BREZ NJIH - INKLUZIVNI PLES V EVROPI IN PRI NAS	103
In memoriam		
<i>Zoran Jelenc</i>	JOŽE VALENTINČIČ (1926–2013) ALENKA GOLOB (1964–2014)	107
Knjižne novosti		111

UVODNIK

PRESEGATI MEJE, PRESEGATI SEBE

Ko sem prejela vabilo k pisanju uvodnika, si nisem predstavljala, kako zelo blizu mi bo tema, ki se kaže v ozadju vsakega od člankov v tej številki. V mislih imam meje. Meje, ki otežijo ali celo ustavijo osebni, strokovni, raziskovalni razvoj. In te iste meje so hkrati lahko potencial za razvoj.

Mirno lahko rečem, da živim življenje, v katerem imajo meje posebno vlogo, saj so stalnica tako v mojem vsakdanjem kot poklicnem življenju. Živim na črti med Slovenijo in Portugalsko. Ta črta se občasno spremeni v trikotnik, ko se vključi še kakšna tretja država. Morda zaradi pogostih potovanj, morda zaradi življenjskega sloga – se je zame ves ta politični prostor zlil v enega samega – geografskega, ki je opredeljen z raznolikostjo pokrajine in kulture in ne z mejami. Ni ločnice med tukaj in tam, je samo tukaj in zdaj.

Strokovno sem vpletena v področje paliativne oskrbe, kjer je naš kompas naravnani na oskrbo, usmerjeno k pacientu, njegovemu občutku dostojanstva in avtonomije. Vsi delamo za isti cilj, tj. kakovost življenja bolnika in družine. Naše delo pa je interdisciplinarno, kar pomeni, da se dopolnjujemo, včasih pa celo za trenutek prevzamemo vlogo, ki je tradicionalno namenjena samo socialnemu delavcu, ali samo psihologu, ali samo fizioterapevtu. To postavi pod vprašaj poklicno identiteto posameznika, kajti kaj pomeni za mojo identiteto dejstvo, da je medicinska sestra pravkar opravila pogovor s psihosocialno tematiko?

Kot pedagog sodelujem pri interdisciplinarnem predmetu, kjer se skupaj z bodočimi zdravstvenimi delavci učimo, kako presegati stereotipe in hierarhijo, ki jo poznamo iz zdravstvenega sistema, in kako skupaj načrtovati oskrbo bolnika, ne da bi razmišljali o »ti« in »jaz«, o »moje področje« in »tvoje področje«, temveč kjer velja, da smo »mi« kot tim in da je to »naše področje« dela, ki ga sicer določajo kompetence posameznih poklicev. Rečem lahko, da se vsakodnevno srečujem s preseganjem takšnih ali drugačnih meja.

Moja izkušnja odhoda v tujino je zanimiva. Težka, a zanimiva. Je krog ljudi in so inštitucije, za katere ne obstajam več, ker sem odšla. Oditi pomeni ne biti tu, torej ni več razloga za sodelovanje. So drugi in druge, kjer je nadaljevanje sodelovanja prineslo novo svežino in sprostito veliko kreativnega potenciala. Naše delo je dandanes virtualno obarvano, kar pomeni, da stresamo ideje na Skypu, pišemo prijave za projekte, analiziramo podatke, interviziramo in superviziramo klinične primere po Skypu. Po zaslugi tega je v razvijanju

nekaj raziskovalno in strokovno močnih skupin. Hitro smo spoznali, da imeti mednarodno naravo prinaša dodatne točke projektu, pri ocenjevanju študijskega programa, fakultete, univerze. Da lahko krog ljudi, s katerimi sodelujemo v eni državi, povezujemo s krogom iz druge, tretje države. Na svoji lokalni ravni torej kar se da najbolje uresničujemo zlati cilj Evropske unije, prenos znanja in mobilnost.

Dandanes govorimo o nujnosti interdisciplinarnih ekip (pedagoških, raziskovalnih, strokovnih in drugih), saj je naše življenje postalo preveč kompleksno, da bi ga lahko osvetlil le en sam vidik. Z vsako odločitvijo pa pride odgovornost. Z odločitvijo za interdisciplinarnost in mnogoterost, celostnost se zavežemo, da bomo presegali meje. Najprej svoje osebne, v odnosu do drugega, nato pa še tiste najbolj nevidne, ki pa so močno ukoreninjene. Poklicne, kulturne, svetovnonazorske. Pa to znamo?

V člankih, ki vas vabijo k branju na naslednjih straneh, se boste srečevali s preseganjem meja. Vabim vas, da jih berete s tem v mislih.

Ko sem prejela povzetke člankov, da bi se pripravila na pisanje uvodnika, so se mi oči zasvetile, saj sem odkrila, da avtorji prihajajo tako iz Italije kot Hrvaške in Turčije. Prostor Alpe–Jadran ni bogat le kulturno, geografsko, kulinarčno, temveč tudi strokovno, znanstveno. Regija je izjemno bogata s primeri dobre prakse in inovativnimi rešitvami na področju izobraževanja, iz katerih se lahko le učimo.

Srečali se boste tudi z rahljanjem, če že ne rušenjem meja med poklicnimi skupinami. Mednarodni projekt, v katerem so nastajale smernice za psihosocialno oporo uniformiranim poklicem, predstavljene v članku dr. Lavričeve kot adaptacija za slovensko okolje, sem spremljala od blizu. Med drugim smo v okviru projekta razpravljali, kako imajo uniformirane sile težavo sprejeti psihologe, saj se psihologi večino časa ukvarjamo s patologijo, z nenormalnim, z nečim, kar se ne odvija tako, kot bi se moralo. Naša akutna reakcija na stres, ki ga doživimo na terenu ob nesrečah, pa je popolnoma naravna reakcija. Smernice so postale pravi izziv za tradicionalno zastavljeno nudenje psihosocialne opore in s tem pri nekaterih povzročile boleč razmislek, kaj opredeljuje delovno vlogo posameznika, saj predvidevajo prenašanje nekaterih strokovnih nalog, ki so še pred kratkim štele za tipično psihološke, v roke policistov, gasilcev, reševalcev.

Zanimivega odnosa med tem, kdo smo in kaj počnemo ter ali je to lahko uresničeno znotraj naše poklicnosti in njenega uresničevanja, se dotika prispevek, ki zastavlja vprašanje, ali je doživljanje lastnega dela povezano s kakovostjo življenja posameznika in ali vpliva na raven zadovoljstva in občutek sreče.

Meje so začrtane z drugačnostjo. Kako sprejemamo meje, ki so posledica drugačnosti, ki smo jih poimenovali s skupnim imenom posebne potrebe? Avtorica članka o študentih s posebnimi potrebami se sprašuje, kako preseči meje, ki jih vnašajo naše reakcije na pojav posebnih potreb v izobraževalnem prostoru, v našem osebni prostoru. Je starost morda posebna potreba, tako posebna, da je z njo pojasnjena odsotnost posebnih, dodatnih delov religijskega izobraževanja ali morda potreba po njih?

Tokratna številka se končuje z eksistencialnimi vprašanji. Zadnji prispevek razkriva pomen poti in njene izbire ter prikazuje poti preseganja mej med poklicnim in zasebnim ter samih poklicnih in osebnih meja.

Verjetno se niti ne zavedamo, kakšen vpliv imajo meje v našem življenju. Želim vam, da bi v vašem življenju obstajale tako tiste dobre meje, ki prinašajo duševno zdravje, kot tiste manj dobrodošle. Le pozabite ne, da tudi te skrivajo svoj potencial za rast in razvoj.

Maja Furlan

Giovanna Del Gobbo, Nevenka Bogataj

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH ZA RAZVOJ LOKALNE SKUPNOSTI: IZKUŠNJE ČEZMEJNIH ŠTUDIJSKIH KROŽKOV

POVZETEK

Razmerje med izobraževanjem odraslih in razvojem lokalne skupnosti poudarjamo s predstavitvijo primera razvoja študijskih krožkov na obmejnem območju med Italijo in Slovenijo. V okviru teorije človeških virov in socialnega kapitala opisujemo nastanek sistema čezmejnih študijskih krožkov kot odziva na lokalne probleme. Izobraževalni model študijskih krožkov je v Sloveniji dobro razvit. Razvoj novih dimenzij in empirične podatke omogoča projekt EU. Spremljanje različnih ravni aktivnosti (izobraževalni program za mentorje, študijski krožki, okrogle mize deležnikov) kaže spodbujene lokalne izobraževalne potrebe in ponudbo hkrati. Prikazana je možnost graditve lokalnega čezmejnega sistema študijskih krožkov, povezanega z lokalnim razvojem, večnivojskim pristopom in neposredno vključitvijo različnih deležnikov. V sklepi razpravi je v ospredju pomen vertikalne in horizontalne integracije, značilne za dolgoročni razvoj, ki poteka »od spodaj navzgor«. Pestrost učnih pripomočkov in intermediarna raven omogočata več ustvarjalnosti in pobud kot formalni izobraževalni sistem, ampak le, če jih prepoznajo in spodbujajo tudi študijskim krožkom nadrejene ravni odločanja.

Ključne besede: *izobraževanje odraslih, študijski krožek, lokalni razvoj, lokalni sistem vseživljenjskega učenja, participatorno akcijsko raziskovanje*

ADULT EDUCATION FOR LOCAL COMMUNITY DEVELOPMENT: A CROSS-BORDER EXPERIENCE OF STUDY CIRCLES - ABSTRACT

The relationship between adult education and local community development is emphasised by the contextualisation of study circles in the cross-border area along the border between Italy and Slovenia. The system of crossborder study circles development is described on the basis of local challenges framed in the theory of human and social capital. The educational model of study circles, well developed in Slovenia, is implemented. New dimensions development and empirical data are provided by the EU project. Monitoring evidence stimulated educational demands of the local community on various levels of activity (training programmes for mentors, study circles, stakeholders round tables) and at the same time

Ph. D. Giovanna Del Gobbo, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia,
Università degli Studi di Firenze, giovanna.delgobbo@unifi.it

Dr. Nevenka Bogataj, Andragoški center Slovenije, nevenka.bogataj@acs.si

stimulated offers as well. The project described demonstrates the possibility of building a local system of study circles linked to local development in the border area via a multi-level approach and the direct involvement of the various stakeholders. The final discussion highlights the importance of vertical and horizontal integration, typical for long-term bottom-up development. The diversity of learning devices and the role of the intermediary level provide a greater degree of creativity and initiative than the formal educational system, but only when it is recognised and empowered by top-down decision making.

Keywords: *adult education, study circle, local development, local lifelong learning system, participatory action research*

UVOD

Študije zadnjih desetletij so izzvale Darwinovo evolucijsko paradigmo razvoja, ki temelji na tekmovanju, v katerem preživijo le najboljši in najbolj napredni. Nevrobiološke (Bauer, 2008) in antropološke študije ter teorije (Anderies in Janssen, 2013) kažejo, da so se ljudje sposobni samoorganizirati in uporabljati vire, ne da bi jih uničili, in tako omogočiti dolgoročno preživetje skupnosti. Tekmovanje temelji na sebičnosti kot temelju ekonomskega razvoja. Danes prihajajo v ospredje ugotovitve desetletja interdisciplinarnega terenskega in teoretskega raziskovanja Elinor Ostrom (1990) in njenih učencev. Njen seznam pogojev reševanja skupinskih problemov lahko razumemo kot dokaj natančno interpretacijo uspešnih družb (Ostrom, 1990). Poudarja razvoj skupinskih norm, njihovo prilagajanje spremembam v okolju in/ali družbi, kot to poudarjajo tudi drugi avtorji (prim. Bahovec, 2005; Sen, 2000). Tak pristop vključuje prepoznavanje in razvijanje primernih orodij za podporo in spodbudo skupinam in skupnosti za razvoj njihovih veščin in sposobnosti. Študijski krožki (ŠK) so se v svoji dolgi mednarodni tradiciji dokazali kot utemeljeno orodje takega spodbujanja in razvoja kompetenc za skupno življenje. Toda redko je njihov vpliv na lokalni razvoj utemeljen tudi teoretično. V tem kontekstu jih naš prispevek umešča v okvir andragogike v povezavi z lokalnim razvojem.

Glavni cilj prispevka je poudariti razmerje med izobraževanjem odraslih in razvojem skupnosti kot načinom preseganja (različnih tipov) meja ter spodbuditi sporazumevanje in sodelovanje na različnih ravneh.

Predstavljeni so projektno zasnovani študijski krožki, ki se izvajajo ob meji med Slovenijo in Italijo ter vključujejo odrasle z obeh strani meje. Razvijajo se v sistem, ki ga v okviru evropskega projekta »Študijski krožki – čezmejni laboratorij za razvoj človeških virov in mrež sodelovanja za ovrednotenje znanja in virov na območju« sicer še testiramo, a se prvi rezultati že kažejo. Ta oblika povezovanja lokalnih praks z regionalno, nacionalno in mednarodno ravno temelji na dveh desetletjih slovenske prakse, teoretičnih ugotovitvah o človeškem in socialnem kapitalu ter na sodelovalnih procesih (v nasprotju s tekmovalnimi). Sodelovanje majhnih skupin odraslih, ki se učijo neformalno, da bi se odzvali na lokalne izzive, ki jih sami opredelijo kot razvojni problem, se je dokazalo kot primer učinkovite izobraževalne ponudbe, ki temelji na potrebah. Včasih je taka ponudba podprta s priložnostmi, ki jih vpeljejo z višjih ravni. Poleg tega je model študijskih krožkov utemeljen na osrednji vlogi lokalne skupnosti in logiki demokratičnega izobraževanja, zasnovanega »od spodaj navzgor«.

V članku najprej opišemo teoretski okvir, v drugem delu so prikazane izkušnje čezmejnega projekta. Kratki predstavitvi metodoloških vidikov (projekta, akcijskega raziskovanja) sledi opis prvih rezultatov projekta (usposabljanja, pilotnih ŠK in njihovega ovrednotenja). Sklepna razprava poudarja sodelovalni model v lokalnem političnem in institucionalnem kontekstu. Model upošteva aktivno participacijo in samoorganizacijo na intermediarni ravni. To pomeni, da koncepta, kot sta človeški in socialni kapital, odpirata obzorje, ki presega razumevanje posameznika zgolj z vidika njegove proizvodne sposobnosti. Posameznikovo udejstvovanje v institucijah, tudi intermediarnih, namreč bogati razvojne odločitve, a le, kadar so prepoznane in spodbujene pri nosilcih odločanja tudi v smeri »od zgoraj navzdol« (Pieraccini, 2013).

MULTIDISCIPLINARNI PRISTOP K LOKALNEMU RAZVOJU

Na globalni ravni so v razvojnem programu Združenih narodov že leta 1990 predlagali tri kazalnike »indeksa človekovega razvoja«, in sicer: ekonomsko rast, dolžino življenja in pismenost. Omenjeni indeks je višji, če je država bogatejša, če je življenjska doba prebivalcev dolga in če so državljani dobro izobraženi. Skupna vrednost indeksa se zniža, če se ne podaljša življenjska doba večine ljudi, pa čeprav so ekonomski kazalniki države boljši. Po tem kazalniku torej rast ne zadostuje, ampak je treba dokazati, da rast dejansko pripomore k blaginji državljanov. V središču razprave je »razvoj ljudi, z ljudmi in za ljudi« (Chiappero in Semplici, 2001), zato je čez dve leti sledila še jasnejša opredelitev razvoja. Razvoj je »proces, v katerem je ljudem omogočena razširitev nabora možnosti« (prav tam). Razvoj se kaže skozi različne organizacijske oblike, vendar mora biti avtonomija posameznika in skupnosti usklajena z vzpostavitvijo demokratične družbe, kar pomeni, da izhaja iz pravice do sodelovanja in prispevanja v kulturno in družbeno življenje skupnosti. Po Senu (Sen, 2000) sloni razvoj na svobodi, iz tega izhaja, da je demokratičen proces tudi vzpostavljanje ekonomskih omejitev. Demokracija je tako ključen instrument razvoja. Po tej viziji razvoj pomeni najprej možnost ljudi, da živijo življenje, ki so ga izbrali in ki je opremljeno z instrumenti, ki omogočajo izbiro. Lokalni demokratični razvoj je utemeljen na ovrednotenju virov in kultur območja, kar je za doseganje globalnega trajnostnega razvoja ključno. Dejansko so lokalne skupnosti s svojimi naravnimi, zgodovinskimi, kulturnimi viri in znanjem, institucijami in sistemi vodenja razumljene kot temeljni subjekt razvoja, ki aktivno razpravlja s centralnimi strukturami države in mednarodnih ustanov.

Koncept človeškega kapitala je v zadnjih letih pridobil pomen za notranji ali trajnostni razvoj in za razvoj družbene kohezije. Zdi se, da se izraza človeški *kapital* in človekov *razvoj* v zadnjih letih pomensko krepita (Del Gobbo, 2012) in spreminjata pomene (prim. Becker, 1964; Kiker, 1966; Schultz, 1970). Tradicionalno je sintagma človeški kapital izražala prevlado pojma *kapital* nad pridevnikom človeški. Razvijanje koncepta kapitala predvsem v kombinacijo dobrin, kot so veščine, kompetence in znanje, pa odkriva nove dimenzije, ki lahko spodbujajo produktivnost in razvoj posameznika. Človeški kapital, pojmovan kot kombinacija različnih človeških zmožnosti in znanja, ter družbena kohezivnost omogočata in podpirata razvoj (Bramanti in Odifreddi, 2006).

Notranji potencial je za aktiviranje lokalnega okolja ključen. Ljudje gradijo lastno zgodovino z uporabo svojih potencialov in izkušenj. Teorija in praksa različnih vrst izobraževanja temeljita na spoznanjih, da je vsak človek oblikovalec znanja in odvisen od oblik in vsebin osebnega razvoja. Običajno lahko trdimo, da je kakovost posameznikovega razvoja v sorazmerju s kakovostjo znanja. Motivacija odraslih za učenje je odvisna od možnosti, da zadostijo eksistenčnim in spoznavnim potrebam, ter od razumevanja samoizpolnitve, rasti in emancipatornih sprememb (Del Gobbo, 2011). Teorije učenja in različne didaktične strategije povezujejo znanje z delovanjem. »Učiti se učiti« v kontekstu izobraževanja odraslih nakazuje potrebo po razvijanju možnosti za preseganje konceptov kritične refleksije in razvoj tudi refleksivne prakse. Zahteva modele, ki bi presegli obstoječe nasprotje ali neskladje med izobraževalnimi potrebami ljudi in institucionalnimi odgovori. Zato potrebujemo modele, kjer lahko pokažemo transformativno izobraževanje kot vir novega učenja. Po Morinovi opredelitvi se »učimo, da bi se učili, kako se učiti z učenjem« (*learn to learn how to learn by learning*) (Morin, 1983).

Vsaka situacija torej (lahko) pomeni učno priložnost. Kakovost učnega procesa ne sloni le na spreminjanju (transformaciji) posameznika z znanjem in veščinami v danem izobraževalnem kontekstu, ampak tudi na spreminjanju konteksta samega. Tak izobraževalni pristop poudarja osrednjo in aktivno vlogo udeležencev v oblikovanju spoznavnega procesa, poudarja pa tudi pomembnost izobraževanja kot pogoja za razumevanje in spreminjanje realnosti. Jedro izobraževanja odraslih zato ne more biti opredeljeno po modelu formalnega izobraževanja, ampak bolj po izobraževalnem modelu, ki koncept učenja razume kot »naravni« proces učenja in usposabljanja (Orefice, 2001; Orefice, 2003). Ta model opredeljujemo z vidika učinkovitosti in kompleksnosti. Določa ga svoboda posameznikovega učenja. Izobraževanje se torej razume kot dejavnost, ki jo implementiramo, in kot udeležba ljudi v njem. V prvem primeru je pozornost osredotočena na sistem izobraževanja, to je opremo, strukturo, namene, izvajalce, intervencije, didaktična in tehnična orodja za izobraževalno ponudbo. V drugem primeru pa je središče subjekt, ki izraža izobraževalne potrebe in ob usposabljanju razvija odgovor nanje. Vlogo in izobraževalno vrednost študijskih krožkov umeščamo predvsem v drugi teoretski okvir (Del Gobbo, 2008; Del Gobbo, 2010), ki je bil razvit že v gibanju Freirovih kulturnih krožkov, danes pa ga lahko dopolnimo s konceptom skupnosti prakse. Institucije, agencije, podjetja in nevladne organizacije namreč lahko razumemo kot skupnosti prakse, ki prepoznavajo potrebe, razširjajo rešitve, načrtujejo in vrednotijo posege ter glede na to vrednotijo vlogo izobraževanja odraslih za lokalni razvoj.

ŠTUDIJSKI KROŽKI NA ČEZMEJNEM OBMOČJU

Območje ob meji med Italijo in Slovenijo, zlasti njegov severni podeželski del, je vedno določala redka poselitev. Po tem se od njega razlikujeta območje južnih obmorskih mest in urbani predel združujočih se Goric. To območje je hkrati na križišču treh velikih jezikovnih skupin in ima zapleteno zgodovino. Premiki meja so bili posledica menjav držav, političnih in ekonomskih režimov in s tem povezanih sprememb trga. Današnje pomanjkanje zaposlitvenih priložnosti in staranje prebivalstva (kljub recesiji) ob razmeroma dobri politični stabilnosti spremlja odpiranje novih trgov ne glede na državno mejo. Toda za podeželje po vsej Evropi – in tako

tudi v prostoru, ki je del naše raziskave – je značilna šibka izobraževalna infrastruktura kljub bogati tradiciji samoorganizacije in povezanosti z bližnjimi urbanih centri.

Tradicionalne učne prakse so bile doslej večinoma omejene s prevladujočim pretokom znanja »od zgoraj navzdol« in formalnim institucionalnim okvirom. Pomanjkanje pobud, šibka ustvarjalnost in druge negativne značilnosti preteklega razvoja so danes uravnotežene z novimi okoliščinami in neformalnimi pobudami »od spodaj navzgor«. Ena takih pobud in praks so tudi študijski krožki. Slednji v Sloveniji obstajajo že dve desetletji in danes že omogočajo ovrednotenje lokalnih učinkov (Imperl, 2013). V obmejnem prostoru pa spodbujajo čezmejno prakso, ki omogoča tudi mednarodno povezovanje. V začetni fazi projekta naj bi s pomočjo študijskih krožkov aktivirali obmejni prostor, ker delovanje majhnih izobraževalno-akcijskih skupin ustreza lokalnemu razvoju. Izobraževalni okvir, ki vključuje akcijske cilje, značilne za slovenski model študijskih krožkov, pa omogoča neposredno povezavo med izobraževanjem, identifikacijo lokalnih problemov ter akcijami za njihovo reševanje.

Primerjava značilnosti ŠK v slovenskem okolju in ŠK, ki delujejo v čezmejni mreži, je prikazana v Preglednici 1 (Del Gobbo in Guetta, 2005; Bogataj, 2012).

Preglednica 1: Primerjava med ŠK v Sloveniji in ŠK v čezmejnem območju (Slovenija-Italija)

Elementi	Kazalniki	ŠK (Slovenija)	Čezmejni ŠK
Struktura	Število mentorjev/ŠK	1	2–3
	Financiranje	Država/Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport	85 % Evropa
			15 % države
	Število udeležencev/ŠK	5–12	10–15
	Trajanje usposabljanja mentorjev	62 ur	180 ur*
	Kdo mentorje usposablja	Andragoški center Slovenije (ACS)	ACS s pomočjo Posoškega razvojnega centra in Ljudske univerze Nova Gorica
	Izdajatelj licence	ACS	ACS
Funkcija	Komunikacija	1 jezik (slovenski)	2 jezika (slovenski, italijanski) + prevajalska podpora
	Akcijski cilj	da	da
	Sistemsko delovanje ŠK	da	v nastajanju

* Vključena sta pilotna izvedba ŠK in ovrednotenje.

V praksi opazimo, da ŠK spodbujajo delovanje na skupinski ravni in mreženje. Oboje temelji na samoorganiziranem učenju in usmerjenosti v delovanje. Višje ravni (občina, ministrstva, EU) lahko te aktivnosti okrepijo ali pa ne. Čezmejni sistem ŠK, trenutno še

projektno zasnovan, lahko razvije vezi s slovensko mrežo ŠK in prinese priložnosti za (podeželski) razvoj na obeh straneh državne meje. Nosilci odločanja na obeh straneh meje poskušajo preseči trenutne asimetrije v razvitosti neformalne izobraževalne ponudbe. Te spremembe pa terjajo čas in stalno podporo, pri čemer se srečujemo s potenciali in ovirami, ki označujejo tudi izobraževanje odraslih. Območje vzdolž meje, ki je del naše raziskave, lahko razumemo kot »raziskovalni laboratorij« za vzorce komunikacije in razvoj izobraževanja odraslih, katerega rezultati bodo uporabni tudi v drugih okoljih.

KRATEK PREGLED DISKURZA O ŠTUDIJSKIH KROŽKIH V ITALIJI IN SLOVENIJI

Italijanska praksa študijskih krožkov je razmeroma sveža, začetki segajo v leto 2001. Študijski krožki delujejo predvsem v Toskani, ki je prva tudi normativno sprejela načelo »pravice do vseživljenjskega izobraževanja«. Toskana je začela uvajati študijske krožke na oddaljenih območjih, in sicer kot »lokalni sistem permanentnega izobraževanja«. Tradicionalna državna logika izobraževanja in usposabljanja je bila dopolnjena z logiko »sistema lokalne mreže«, ki deluje v povezavi z zadovoljevanjem lokalnih izobraževalnih potreb. Model študijskih krožkov je v Toskani zasnovan kot način, ki prihaja v ospredje znotraj regionalnega sistema vseživljenjskega učenja. Ta sistem identificira izobraževalne potrebe, ki jih izobraževalne institucije prej niso zaznale, in tako posredno pripomore tudi k delovanju institucij. Prednost takega (neformalnega) sistema so razmeroma kratki cikli, razmeroma hitre procedure, kar omogoča hitro ugotavljanje potreb in pripravo ter izvedbo programov (Mele, 2004; Del Gobbo in Guetta, 2005). Pod pokroviteljstvom Toskane naj bi študijski krožki pomenili priložnost za regionalni ekonomski, socialni in kulturni razvoj in naj bi se integrirali v preostalo izobraževalno ponudbo (glej <http://www.idee-inrete.info/>). Federighi in Boffo (2009) poudarjata, da bi veljalo podrobneje raziskati in razviti doslej slabo preučen inovacijski potencial študijskih krožkov.

Slovenska praksa študijskih krožkov, ki jih koordinira Andragoški center Slovenije, se je začela leta 1992. Domača in mednarodna bibliografija sta predstavljeni na nacionalni spletni strani do leta 2007 (<http://sk.acs.si>; Gougoulakis in Bogataj, 2007). Model in opisi trenutnih trendov za ŠK so predstavljeni v Bogataj (2012), razviti pa so tudi kazalniki na podlagi eksterne preverjenih baz podatkov (Bogataj, 2013). Novejše analize (Urh, Dolžan Eržen, Cepin in Bogataj, 2012) kažejo, da se večina ŠK odloča za preučevanje lokalne identitete (na primer etnološke teme, lokalna zgodovina). Zanimiva je ugotovitev, da obstaja dihotomija med (a) ŠK, kjer prevladujejo vsebine s področja osebnega razvoja in so pogostejši v urbanem okolju, in (b) ŠK, ki so usmerjeni v lokalni razvoj in prevladujejo v podeželskem okolju.

METODOLOŠKI VIDIKI RAZISKAVE

Raziskava poteka po načelih akcijskega raziskovanja na izbranem primeru, zato lahko govorimo o študiji primera kot vrsti raziskave. V njej sodelujejo raziskovalci Univerze v

Firencah kot zunanji sodelavci in Andragoški center Slovenije kot projektni partner projekta »Študijski krožki – čezmejni laboratorij za razvoj človeških virov in mrež sodelovanja za ovrednotenje znanja in virov na območju«. Projekt se je začel oktobra 2011 in se bo iztekel oktobra 2014, finančni viri pa so zagotovljeni iz operativnega programa »Evropsko teritorialno sodelovanje Italija-Slovenija 2007–2013, Os 2 – povečevanje konkurenčnosti in razvoj družbe znanja«. Glavni namen projekta pa tudi akcijskega raziskovanja je razviti model mreže čezmejnih študijskih krožkov. To pomeni z različnimi pristopi, metodami in tehnikami (na primer opazovanje, eksperimentiranje) omogočiti organizirano, redno in kritično refleksijo na več ravneh, spoznavati izobraževalne potrebe in možnosti obmejnega prostora ter snovati čezmejne študijske krožke, prilagojene tem potrebam (prim. Mesec, 2011).

Ob vpeljavi projekta so bili pričakovani naslednji rezultati, ki so pomembni za opis primera naše raziskave:

- certificiran program usposabljanja mentorjev ŠK,
- identifikacija profesionalnega profila mentorjev na čezmejnem območju s pomočjo njihovih kompetenc,
- 24 usposobljenih mentorjev,
- pilotne izvedbe ŠK, ki vključujejo udeležence z obeh strani meje in jih vodi par mentorjev, običajno po eden iz vsake države,
- sistem svetovanja na ravni občine, ki vključuje lokalne deležnike z obeh strani meje,
- čezmejna mreža kontaktnih točk,
- projektna spletna stran in
- priročnik za mentorje čezmejnih ŠK.

Projekt vključuje naslednje območje: na italijanski strani Vzhodni Veneto, Benečijo, Brda in Kras v Furlaniji - Julijski krajini, na slovenski strani pa Zgornjesoško dolino, občino Kanal, Brda ter okolico Nove Gorice. Deset partnerjev, trije iz Slovenije, sedem iz Italije (vključno z Gorico, Vidmom in Benetkami), vodi ENFAP (Ente Nazionale per la Formazione e Addestramento Professionale/Nacionalna agencija za strokovno izobraževanje in usposabljanje) iz italijanske Gorice. Splošna statistika območja je predstavljena v Priročniku (glej Bogataj idr., 2013). Projekt zagotavlja podporo notranjim potencialom in ne daje »predpripravljenih« predlogov, ampak se ukvarja s spodbujanjem lokalnih akterjev na njihovem lastnem območju. Prilagajanje ljudi družbenim spremembam se kaže v povečanem povpraševanju in tudi ponudbi izobraževanja. Pričakujejo se tako imenovane gnezdene pobude, to so pobude, ki temeljijo na samoorganizaciji in na lokalni kulturi. Izobraževalne strategije v študijskih krožkih naj bi omogočile in spodbudile proaktivni in participativni proces, ki spodbuja tako posameznika kot skupnost. Pilotni študijski krožki naj bi služili kot prototipi sistema, integriranega v lokalni sistem vseživljenjskega učenja, torej v sistem, ki ustreza lokalnim potrebam in prioritetam (identificiranim na okroglih mizah lokalnih deležnikov), ter tako okrepili obstoječe razvojne pobude in procese. Stalne evalvacije potekajo na vseh ravneh projekta (raven ŠK, raven posameznih partnerjev, raven projekta). Spremljanje se izvaja s pomočjo zunanjih partnerjev, poročila o delu ŠK

ovrednotenju kakovosti ŠK nastajajo z odprtimi intervjuji in osebnimi opazovanji. V vsakem ŠK je izpeljana tudi interna ustna evalvacija.

Diseminacija spoznanj projekta vključuje raziskovalna spoznanja in upošteva nivojsko oziroma gnezdeno strukturo projekta, zato pokriva vse ključne ravni od lokalne do evropske. To pomeni informiranje vseh deležnikov na vseh ravneh in njihovo vključevanje v sistem čezmejnih študijskih krožkov. Kot smo že zapisali, mreža ŠK zagotavlja odgovore na razvojne cilje, zato terja razširitev vseh uporabnih virov na lokalni ravni, kar pomeni sodelovanje različnih nosilcev izobraževanja in odločanja (javne institucije, stranke, šole in NVO). Tako kompleksna zasnova zahteva natančno upoštevanje različnih namenov in potreb, vključevanje nosilcev odločanja, raznolike kompetence in različne institucionalne okvire. Znanje je treba mrežiti in vzpostaviti pogoje za razpravo in preseganje pomanjkljive komunikacije. Če sistem čezmejnih študijskih krožkov učinkovito izrazi razvojno vlogo lokalnega okolja, predpostavljamo, da naj bi ga družba zaznala kot vrednost in priložnost. Doseganje takega zaznavanja bo (verjetno) slonelo na sodelovanju in participaciji lokalnih institucij, izobraževalnih ustanov, razvojnih agencij in lokalne administracije, kar se že uresničuje, na primer s pomočjo okroglih miz in izvedb študijskih krožkov. Tako je aktiviran potencial interaktivnega procesa učenja. Naše raziskovanje je slonelo na načelih sodelovalnega akcijskega raziskovanja. Slednje je posebnost izobraževalnega pristopa v raziskovanem primeru, za katerega je značilno transformativno poseganje v okolje.

AKCIJSKO RAZISKOVANJE ZA GRADITEV ČEZMEJNEGA SISTEMA ŠTUDIJSKIH KROŽKOV

Akcijsko raziskovanje uporabljamo na podlagi skupne opredelitve študijskih krožkov in razumevanja njihove trenutne in potencialne vloge. Redna srečanja znanstveno-tehničnega odbora, ki ga sestavljajo predstavniki vodilnih partnerjev, Univerze Firence in Andragoškega centra Slovenije, omogočajo kritično refleksijo, s katero skozi faze akcijskega raziskovanja postopoma nastaja model čezmejnega sistema študijskih krožkov, ki je potencialno prenosljiv tudi na druga evropska obmejna območja. Analitična struktura je razvita na različnih ravneh sistema: teorija, zakonodaja, institucije, izvajalci in posameznikovo delovanje. Da bi omogočili delovanje sistema čezmejnih študijskih krožkov tudi po izteku projekta, sta vpejlna stalno spremljanje in zaključna evalvacija. Ključna predpostavka metodologije akcijskega raziskovanja je, da je »družbeni fenomen« lahko prepoznan in razumljen le, kadar ga lahko opazujemo tako »od zunaj« z uporabo raziskovalnih orodij (vprašalnikov, zapisnikov opazovanj) kot tudi »od znotraj« z vključevanjem deležnikov v testne primere in refleksivne razprave. Kot že omenjeno, je epistemološka podlaga projekta razvoj, v katerem človek sam utemeljuje in uveljavlja svoj lokalno izraženi potencial.

UGOTOVITVE AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA DO ZAČETKA LETA 2014

Proces usposabljanja mentorjev (ki še poteka) se je že razvil v pilotne izvedbe ŠK. Udeležba v usposabljanju je bila doslej odlična (92 odstotkov), seminarske naloge pa kakovostne,

nekatero so vsebovale zanimive praktične razvojne predloge. Večina jih ima za cilj razvoj turistične ponudbe, nekatere tudi oživljanje tradicionalnih obrti ali sadjarstva. Vse so pozorne na promocijo in tržne priložnosti. Začetna srečanja mentorjev so omogočila izmenjavo idej in postopen razvoj čezmejnega sodelovanja, skladnega s pristopom »od spodaj navzgor«, česar doslej ni bilo. Kljub nekaj osipa zaradi objektivnih razlogov (udeleženci so zamenjali delovna mesta) je večina udeležencev zadostila kriterijem za pridobitev licence mentorjev čezmejnih ŠK. To je dokaz dobrega začetka dolgoročnega procesa, ki potrjuje teoretične predpostavke in spodbuja projektno ekipo k nadaljevanju.

Prvi par pilotnih čezmejnih ŠK (Tolmin in San Pietro al Natisone/Špietar, Levpa v občini Kanal ob Soči in Brda/Colio) je bil izpeljan jeseni 2013. Prvi ŠK se je osredotočil na obrti, vodili so ga trije mentorji, zagotovljeno je bilo uradno prevajanje. Drugi ŠK se je posvetil sadjarstvu, vodili so ga štirje mentorji, od tega ena dvojezična mentorica. V obeh ŠK so prevladovali moški udeleženci. Oba ŠK sta se zaključila z materialnimi izdelki (brošura, spletna stran, razvoj simbolne blagovne znamke, več na <http://study-circles.eu>), udeleženci si želijo nadaljevanja. Oktobrski ACS-jev obisk dogodka prvega pilotnega čezmejnega ŠK v kraju Tribil Superiore/Gorenji Tarbij je pokazal splošno zadovoljstvo udeležencev ter potrdil pomembno in pozitivno vlogo mentorja oziroma mentorjev. Svobodna izbira vsebine je pritegnila vse udeležence s to razliko, da na slovenski strani ŠK poznajo, medtem ko je tak model učenja v Italiji še nepoznan. Zdelo se je, da cilj zato še ni povsem homogeno opredeljen: nekateri so navajali za cilj čezmejno sodelovanje, drugi integriran razvoj turistične ponudbe in trženje, nekateri pa učenje kot tako. Podobna heterogenost je bila ugotovljena na okroglih mizah. Drugega pilotnega čezmejnega ŠK nismo obiskali, razlog za to pa so bila omejena materialna sredstva. Iz obeh poročil je razviden podoben razvoj, v drugem čezmejnem ŠK morda nekoliko večja komunikativnost ter manjše razdalje (torej tudi stroški) do mest srečanj, ki so bila načrtno izmenična, enkrat na slovenski in drugič na italijanski strani.

Začetne evalvacije na ravni projekta kažejo občasno previsoko stopnjo previdnosti. Projektni načrt namreč zaradi pričakovanih težav s sporazumevanjem zaradi jezikovnih razlik terja, da vsak čezmejni ŠK vodi več mentorjev. Ta pričakovanja se niso potrdila, ker je večina udeležencev ŠK (vsaj pasivno) dvojezičnih. Dalje, odziv javnosti je boljši, kot je bilo pričakovano, ne glede na to, ali je tak odziv rezultat okrogle mize z institucionalnimi deležniki, kakovostne pilotne izvedbe čezmejnih ŠK ali zavzetih naporov izkušenih mentorjev. Naslednji otipljivi rezultat akcijskega raziskovanja v okviru projekta je opis kompetenc mentorjev (glej Bogataj, Del Gobbo in Slanisca, 2012). Seveda obstajajo tudi šibke točke: proces zavirajo individualni predsodki in velike razdalje (oziroma pomanjkanje sredstev za kritje stroškov srečanj) na severnem delu območja. Toda na splošno se zdi čezmejno sodelovanje vsaj v smislu razvoja podeželja kot »seme v suhi zemlji, lačno nadaljevanja«, če smemo stanje ponazoriti z metaforo. V urbanem delu čezmejnega območja je projekt razširila tudi institucionalna podpora občine Gorica (Italija), ki je podprla dodatni izvedbi ŠK, kar se je pokazalo kot uspešen preizkus delovanja ŠK tudi zunaj projekta.

Spremljanje projekta kaže aktiven pristop sodelujočih in precej pobud z obeh strani meje, kar potrjuje pomen ŠK za aktiviranje območja. Jezik je le potencialna ovira, saj večina

udeležencev razume oba jezika tudi takrat, ko ju ne uporablja aktivno. Zato je večinoma možna neposredna komunikacija, če so obvladani predsodki in začetno nezaupanje do nove oblike učenja ter razvoja in podobno.

Akterji in deležniki, vključeni v vzpostavitev čezmejnega sistema študijskih krožkov, imajo pregled nad celoto, vendar smo zaznali slabo razumevanje kontekstualnih elementov celo med projektnimi partnerji. To mentorjem včasih otežuje delo, saj jih izpostavlja različnim pričakovanjem z različnih ravni, ki med seboj niso vedno usklajena. Taka so lahko institucionalna pričakovanja, ki izhajajo iz institucionalnih vlog in ne iz dejanskega interesa javnosti zunaj tega diskurza. Tak primer je izrazit interes enega od partnerjev za razvoj storitve »bed & breakfast«, čeprav so udeleženci okroglih miz in čezmejnega pilotnega ŠK poleg tega opredelili tudi druge razvojne ideje na področju turizma (vzpostavitev turističnih poti in zemljevid z informacijami o njih, oblikovanje skupne blagovne znamke čezmejnega ponudnika in podobno). Drug primer kaže pomanjkanje spodbud za čezmejno podjetniško povezovanje, posamično pa tudi šibke izkušnje udeležencev s podjetništvom, a visoko motivacijo za čezmejno komunikacijo, kar ilustrirata naslednji izjavi: »To je prvo sodelovanje zunaj političnega diskurza« (udeleženec 1), »Kljub formalni eroziji meje ni skupnih podjetniških pobud ... le športna srečanja in projekti« (udeleženec 2).

Različne ravni čezmejnega sistema študijskih krožkov torej niso vedno komplementarne. Trenutna evalvacija je odkrila različne prednosti in šibkosti prvih čezmejnih pilotnih ŠK, na podlagi katerih nastajata seznam kriterijev trajnosti njihovega delovanja tudi po izteku projekta in predlog kazalnikov kakovosti. Spremenljivke, ki bodo tvorile sistem čezmejnih ŠK, so: teorija (vizija), ki je podlaga za metodologijo študijskih krožkov; pravila in zakonodaja o izobraževanju odraslih na obeh straneh meje; različne institucije za izobraževanje odraslih; vključeni strokovnjaki; individualne aktivnosti, ki potekajo v okolju. Vse te spremenljivke spremljamo in opazujemo z namenom, da bi zagotovili delovanje študijskih krožkov v čezmejnem prostoru tudi po izteku projekta.

RAZPRAVA IN SKLEPI

Države opredeljujejo meje. Te so lahko ovira, hkrati pa tudi povezava, most in komunikacijski kanal. Ljudje, ki živijo ob meji, so bili vedno pod vplivom elementov in sil takajšnje komunikacije (ali njene odsotnosti). Umeščanje študijskih krožkov v teorijo lokalnih pa tudi splošnih modelov razvoja pomeni upoštevati prenovljene okvire z razširjenimi pomeni (Del Gobbo, 2012) ter vključitev teorije upravljanja skupnih virov (Ostrom idr., 1990). Meja, ki razmejuje Italijo in Slovenijo, se je v zadnjih stoletjih spreminjala. Generacije ob njej so bile izpostavljene razmeroma pogostim resnim prekinitvam komunikacije ne glede na razlog za to (ideološke ali politične razlike, spremembe trga, razlike med jezicoma, različna institucionalna pravila, občasne razlike v blaginji). Območju na obeh straneh meje pa je nekaj skupno: za obe državi je z vidika lege marginalno. Meja je bila v nekem obdobju poimenovana »železna zavesa«, ločevala je vzhodno in zahodno politično konceptualizacijo, kar vsekakor ni pripomoglo k bogatim stikom. Naravne razmere so

zaznamovane z Alpami kot izvorom posebne kulture, ki se je razvila skozi zgodovinska obdobja življenja na naravni meji in v oddaljenosti od velikih centrov. Državne razvojne ideje so bile pogosto implementirane ne glede na lokalne potrebe, vsiljivo in predvsem po odločitvi oddaljenih avtoritet. To velja tudi za politiko izobraževanja. Učinke politik, zlasti izobraževalnih, posameznik vedno vrednoti tudi z vidika zaposlitvenih možnosti. Boljša formalna usposobljenost zlasti mladih naj bi (v novih okoliščinah) prinesla rezultate, k čemur pa lahko veliko pripomorejo prav značilnosti neformalnih oblik učenja.

Sedanje razvojne potrebe terjajo več komunikacije, več učenja in oživljanje sodelovanja. Okvir in prikazane dejavnosti čezmejnih študijskih krožkov v projektu »Študijski krožki – čezmejni laboratorij za razvoj človeških virov in mrež sodelovanja za ovrednotenje znanja in virov na območju« so majhen, a učinkovit primer dobre prakse vseživljenjskega učenja na podlagi prakse v Sloveniji in Italiji, ki se usmerja tudi v odpravo nekaterih sistemskih neučinkovitosti, na primer potencialne razdrobljenosti posegov, podvajanja in prekrivanja storitev in kompetenc. Svobodna izbira in inovativni potencial sta pomembni posebnosti ŠK, značilni tudi za njihov izobraževalni model (Federighi in Boffo, 2009).

Ugotovili smo, da model ŠK lahko razširi dimenzijo samostojnega vodenja in upravljanja v izobraževalnem procesu, če omogoči subjektu pridobivanje veščin za odločanje o osebnih izobraževalnih potrebah kot tudi zavestno delovanje, spremembo in tvorbo spremembe, ki koristi njemu, skupini in posledično tudi skupnosti. Tak »potopis« znanja je podlaga izobraževanja za demokracijo. Dimenzija skupne participacije v demokratičnem upravljanju javnih stvari (lat. *res publica*) lahko pripomore k programiranju izobraževalnega sistema, ki je prilagojen razvojnim potrebam območja. Izobraževanje odraslih je v takem sistemu pomembno merilo. Prav model študijskih krožkov je lahko orodje za neodvisno in učinkovito interpretacijo lokalnih kontekstov in potreb, dejansko pa v čezmejnem območju ta model lahko postane tudi izobraževalni sistem.

Vzpostavitev komunikacijskih kanalov lahko zagotovi bistveno večjo učinkovitost kot formalni rezultati projekta (novi mentorji, čezmejne pilotne aktivnosti in predlog sistema). Vzpostavitev prostora dialoga in mreženje sta lahko prednost za razvoj takega tipa komunikacije, ki ni le »prenos in kroženje znanja«, ampak tudi generiranje novega znanja. Z ustvarjalno komunikacijo se lahko institucije, izvajalci in drugi domačini naučijo skupnega dela v novih okoliščinah ter tako razvijajo človeški in socialni kapital. Komunikacija je pri tem glavni element, ki omogoča kompleksno (in relativno stabilno) pomirjanje konflikta med interpretacijami posameznikovih izkušenj in interpretacijami istih izkušenj s strani »drugih«, vključujoč »zunanje« vire (na primer medije, institucije ne glede na njihov tip (civilna družba, javni sektor, trg)) (Bahovec, 2005).

Glede na te ugotovitve je tudi uporabljena izobraževalna metodologija (didaktične strategije), ki izkazuje naslednje posebnosti in oporne točke:

- pristop, ki ustreza potrebam udeležениh,
- vključevanje in dostopnost učne infrastrukture (stavbe, učna oprema, učna gradiva, IKT in drugo),

- promocija aktivnega, participativnega pristopa k znanju in njegovi izmenjavi,
- osebna pripadnost učnemu procesu in odnos do neposredne izkušnje,
- razširitev tipov znanja: znanstveno, tradicionalno, avtohtono znanje,
- promocija skupnosti in krepitev lokalne identitete ter odnosov,
- oprijemljivi učinki so razširjeni lokalno na ravni skupnosti.

Lokalni sistem vodenja omogoča učenje z izkušnjo. Slednje lahko interpretiramo z različnimi teoretskimi modeli, vendar se je Kolbov cikel pokazal kot zelo uporabna paradigma za interpretacijo, in to ne le internih procesov v študijskem krožku, ampak tudi za programiranje, upravljanje in ovrednotenje stika z lokalnim razvojem.

Človeški in socialni kapital temeljita na znanju, inovacijah in socialnih mrežah, kar je mogoče povezovati z zgodovinskim razvojem območja, opredeljenim tudi s preživetvenimi strategijami ljudi, ki so bili izvorno odvisni od narave. Sodelovalni vzorci zato sploh niso novi, saj so obstajali od nekdaj. Kar je novega, je današnje vključevanje učenja v majhnih skupinah v regionalni in državni izobraževalni sistem. Najpomembnejše učinke in dolgoročni razvoj lahko pričakujemo, kadar se aktivizem (gnan od zgoraj navzdol) sreča z normami (razvitimi od spodaj navzgor).

Slovenski študijski krožki izhajajo iz tradicije *liberal education* skandinavskih držav in nemškega *bildung* ter se na recesijo odzivajo s poudarjanjem pomena lastnega prispevka k lokalnemu razvoju. Njihov izobraževalni model, ki temelji na pogajanjih, dogovarjanju in odgovornosti (za znanje, rabo virov in učni pristop) je vključevalen. Tudi čezmejni sistem študijskih krožkov je tak, zato aktualen tudi z vidika preseganja individualizacije, preobrazbe izobraževanja v vir novega učenja ter stalne skrbi za ravnotežje med posameznikom in okoljem, v katerem živi. Izobraževanje odraslih v tem kontekstu razumemo kot spodbudo participativnemu raziskovanju in lokalnim vzorcem komunikacije, ki pa bodo dosegli učinke le, kadar jih bodo prepoznali in spodbudili tudi nosilci odločanja na višjih ravneh.

LITERATURA

- Anderies, J. M. in Janssen, M. A. (2013). *Sustaining the Commons*. Arizona: Centre for the study of institutional diversity, Arizona State University.
- Bauer, J. (2008). *Princip človeškosti*. Ljubljana: Študentska založba.
- Bahovec, I. (2005). *Skupnosti, teorije, oblike, pomeni*. Ljubljana: Sophia.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: The National Bureau of Economic Research.
- Bogataj, N. (2012). Kazalnik trajnosti v slovenskih študijskih krožkih. V N. Ličen idr., *Koncept trajnostnega razvoja in neformalno izobraževanje odraslih* (str. 51–77). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bogataj, N., Del Gobbo, G. in Slanica E. (2012). Study Circle for local development: lifelong oriented models and operators' competences in the cross border area Italy-Slovenia. *Nuove politiche educative nell'economia globale*, 10(2), 255–269.
- Bogataj, N., Rejec, P., Vrečer, N., Slanica, E., Pinosa, E., Gozzo, C., ... Krpan, T. (2013). *Skupnostno učenje v čezmejnem prostoru, Primer študijskih krožkov ob slovensko-italijanski meji/ L'apprendimento collettivo nell'area transfrontaliera*. Tolmin: PRC.

- Bogataj, N. (2013). *Študijski krožki 2012: spremljanje dejavnosti*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Bramanti, A. in Odifreddi, D. (ur.). (2006). *Capitale umano e successo formativo. Strumenti, Strategie, Politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappero Marinetti, E. in Semplici, A. (ur.). (2001). *Umanizzare lo sviluppo. Dialogo a più voci sullo sviluppo umano*. Torino: Rosembreg & Sellier.
- Del Gobbo, G. in Guetta, S. (2005). *I Saperi dei Circoli di Studio*. Pisa: Del Cerro.
- Del Gobbo, G. (2008). I Circoli di Studio per il territorio. V M. Mannucci (ur.), *Circoli di Studio. Contributi e prospettive* (str. 117–134). Pisa: ETS.
- Del Gobbo, G. (2010). *Il Circolo di Studio*. V P. Orefice in Del Gobbo, G. (ur.), *L'intervento formativo complesso. Modelli, sistemi, qualità, buone pratiche* (str. 289–301). Firenze: CD&V.
- Del Gobbo, G. (2011). Metodologie partecipative per la formazione in azienda. V P. Orefice in Buccolo, M. (ur.), *Teatro, Ricerca Azione Partecipativa e saperi diversi per favorire il cambiamento nelle organizzazioni, Contributi del Progetto LLP TEJACO – Théâtre et Jeux pour l'Accompagnement du Changement dans les Organisations*. Firenze: CD&V.
- Del Gobbo, G. (2012). Capitale umano. *Città e territori oltre il Nord*, 1, 121–123.
- Federighi, P. in Boffo, V. (ur.). (2009). *Innovation Transfer and Study Circles*. Pisa: ETS.
- Gougoulakis, P. in Bogataj, N. (2007). Study Circles in Sweden and Slovenia – learning for civic participation. V F. Adam (ur.), *Social capital and governance*, (str. 203–235). Berlin: LIT.
- Imperl, M. (ur.). (2013). *Študijski krožki kot prispevek k razvoju lokalne skupnosti*. Radeče: JZ KTRC.
- Kiker, B. F. (1966). Historical Roots of the Concept of Human Capital. *Journal of Political Economy*, 29, 481–499.
- Mele, S. (ur.) (2004). *L'esperienza dei circoli di studio in Toscana*. Firenze: IRPET.
- Mesec, B. (2011). *Action research: a definition*. Pridobljeno s <https://sites.google.com/site/kvalitativnametodologija/akcijsko-raziskovanje/clanki-o-akcijskem-raziskovanju/B-ARdefinition.doc?attredirects=0&d=1>
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *The Journal of Political Economy*, 66(4), 281–302.
- Morin, E. (1983). *Il metodo*. Milano: Feltrinelli.
- Orefice, P. (2001). *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*. Roma: Carocci.
- Orefice, P. (2003). *La formazione di specie. Per una pedagogia della liberazione del potenziale conoscitivo tra il sentire e il pensare*. Milano: Guerini Editori.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge: University Press.
- Pieraccini, M. (2013). A politicized, legal pluralist analysis of the Commons' resilience: The case of the Regole d'Ampezzo. *Ecology and Society*, 18(1), 4.
- Rete regionale dei Circoli di Studio*. (2005). Pridobljeno s <http://www.ideeinrete.info/>
- Schultz, T. (1970). *Investment in human capital : the role of education and of research*. New York: Free Press.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: A. Mondadori Editore.
- Study circles* (2010). Pridobljeno s <http://study-circles.eu>
- Študijski krožki* (2007). Pridobljeno s <http://sk.acs.si>
- Urh, D., Dolžan Eržen, T., Cepin, M. in Bogataj, N. (2012). *Študijski krožki iz korenin k novim izzivom za življenje v skupnosti*. Ljubljana: ACS.

Bernarda Potočnik

DELOVNO AKTIVNO ŽIVLJENJE PO 60. LETU V LUČI »AVTENTIČNEGA POKLICA« Delo(vanje) kot dejavnik zadovoljstva z življenjem pri posamezniku

POVZETEK

Raziskava delovno aktivnega življenja po 60. letu, ki temelji na biografski raziskovalni metodi, se ukvarja z vprašanjem, koliko (poklicno) delo(vanje) posameznika oziroma doživljanje lastnega (poklicnega) delo(vanja) pripomore h kakovosti življenja posameznika in vpliva na raven zadovoljstva in občutek sreče v njegovem življenju. Izsledki raziskave osvetljujejo vprašanje, ali v praksi obstaja tako imenovani »avtentični poklic«, ki naj bi bil usklajen z življenjskim poslanstvom posameznika, njegovimi vrednotami, motivacijo in interesi, veščinami, znanji in sposobnostmi. Ljudje, ki opravljajo svoj »avtentični poklic«, naj bi delo doživljali kot vir energije in imeli globoko v sebi občutek, da ima to, kar počnejo, smisel. Ob tem je pomembno tudi njihovo prepričanje, da prispevajo svoj delež okolju, v katerem delujejo. V raziskavi so sodelovali delovno aktivni respondenti, starejši od 60 let, ki so že upokojeni, zato raziskava daje tudi vpogled v delovno aktivno življenje v tretjem življenjskem obdobju in razkriva pozitivne učinke delovne aktivnosti na uspešno staranje.

Glavne besede: avtentični poklic, zadovoljstvo z življenjem, delovno aktivno življenje, tretje življenjsko obdobje

AN ACTIVE WORK LIFE AFTER THE AGE OF 60 IN THE LIGHT OF AN »AUTHENTIC VOCATION«: WORK(ING) AS A FACTOR IN AN INDIVIDUAL'S SATISFACTION WITH LIFE - ABSTRACT

The survey of active working life after the age of 60 based on a biographical research method, deals with the question of to what extent the (professional) work of an individual or the way we experience this same work contributes to the quality of life of an individual and impacts the level of satisfaction and sense of happiness in his or her life. The findings of the research shed light on a question of whether there is, in practice, a so-called "authentic vocation", which is supposedly aligned with the mission of an individual, with his or her values, motivations, interests, knowledge, and skills. People who perform an »authentic vocation« are supposed to experience their job as a source of energy and feel deep inside that what they

do is meaningful. Essential is also the personal belief that they are doing their share for the environment in which they operate. The survey included respondents over the age of 60 who were already retired and still working, therefore, the survey also offers an insight into working life in the third age and reveals the positive effects of active involvement in work on aging.

Keywords: *authentic vocation, satisfaction with life, work activity, third age*

UVOD

Pri mojem raziskovalnem in profesionalnem delu, ki je povezano z osebnostnim in profesionalnim razvojem posameznikov, me nenehno vznemirja vprašanje, kaj je tisto, kar ljudi osrečuje, in kako lahko vplivamo na to, kako srečno in kakovostno bomo preživeli svoje življenje. Pri iskanju odgovorov sem seveda naletela na številne poljudne priročnike, ki ponujajo (včasih ultimativne) odgovore o tem, kako ujeti srečo, zanimalo pa me je predvsem, kaj o tem pravijo znanstvene raziskave in razprave. Celosten pristop k iskanju odgovora na to vprašanje med drugimi zajema model »subjektivnega blagostanja«, ki ga je od leta 1984 razvijal Ed Diener s sodelavci. Pojem »subjektivnega blagostanja«, ki ustreza filozofskemu in poljudnemu izrazu sreča, je opredelil kot posameznikovo vrednotenje lastnega življenja oziroma oceno, kako pozitivno ali negativno doživlja lastno življenje. Kot strokovni sinonim se uporablja tudi pojem zadovoljstvo z življenjem – »*satisfaction with life*« (Diener, 1984), ki ga kot strokovni termin uporabljamo tudi v nadaljevanju besedila. Zadovoljstvo z življenjem je torej strogo subjektivni konstrukt. Gre za to, kako vrednotimo svoje življenje glede na standarde, ki si jih postavljamo sami. Pojem se nanaša tako na čustvene kot tudi na kognitivne vidike vrednotenja lastnega življenja. Cambell, Converse in Rodgers (1976, str. 8) opredeljujejo kognitivno komponento zadovoljstva kot zaznano razhajanje med želenim in doseženim, ki sega od občutij izpolnitve do občutij prikrajšanosti, medtem ko občutek sreče kaže na pozitivna čustva in občutja.

Kot so pokazale dosedanje raziskave, obstajajo različne sestavine, ki so medsebojno kompleksno povezane, in ni ene same, ki bi izražala »pravo srečo« (Diener, Scollon in Lucas 2009, str. 70). Te sestavine vključujejo pozitivni afekt, negativni afekt, globalno zadovoljstvo z življenjem in področje zadovoljstva. Medsebojno zmerno korelirajo in so konceptualno povezane. Kljub temu pa vsaka od njih daje edinstveno informacijo o subjektivni kakovosti življenja posameznika. Znotraj vsake od teh štirih sestavin lahko izluščimo distinkcije, ki vplivajo na zadovoljstvo z življenjem posameznika (Diener, 2009a, str. 71). Eno od področij v okviru sestavine področje zadovoljstva je tudi delo, kamor se uvršča predmet te raziskave.

Številne študije so bile narejene tudi v povezavi s samoevalvacijskimi instrumenti za merjenje zadovoljstva z življenjem, kot je na primer lestvica zadovoljstva z življenjem, SWLS (*Satisfaction with Life Scale*; Diener, Emmons, Larsen in Griffin, 1985). Njihova zanesljivost je zmerna do visoka (substancialna) in ostaja dovolj pomembna tudi po daljših obdobjih retestiranja (Musek, 2005, str. 179). Poleg samoevalvacijskih instrumentov za merjenje subjektivnega blagostanja¹ so zdaj na voljo tudi alternativni

1 Za podroben vpogled glej: Larsen in Fredrickson, 1999; Lucas, Diener in Larsen, 2003.

instrumenti, kot so metoda zbiranja izkušenj (*Experience Sampling Method*, ESM; Stone, Shiffman in DeVries, 1999) in sorodne metode, na primer metoda dnevne rekonstrukcije (*Daily Reconstruction Method*, DRM; Kahneman, Krueger, Schkade, Schwarz in Stone, 2004) ali poročilo, ki ga o zadovoljstvu z življenjem respondenta zagotovijo družinski člani in prijatelji (Schneider in Schimmack, 2009). Kljub dobrim instrumentom, ki so danes na voljo, kot ugotavlja avtor modela zadovoljstva z življenjem Ed Diener (2009b, str. 269), pa ostajata vprašanje razumevanja procesov, ki vodijo k zadovoljstvu z življenjem, in glavni izziv – vprašanje vzročnosti. Večina študij na tem polju temelji na uporabi presečnih korelacijskih metod (*cross-sectional correlational designs*)² (Diener, 2009b, str. 269). Prav zaradi tega ni mogoče ugotoviti, ali so sestavine, ki med seboj korelirajo, razlog zadovoljstva z življenjem, ali njegova posledica, ali pa izhajajo iz neke skupne spremenljivke, kot je osebnost (Diener, 2009b, str. 269). Prispevek k osvetlitvi tega vprašanja je ponudila tudi pričujoča raziskava.

Članek predstavlja temeljne ugotovitve raziskave, povezane z vprašanjem, koliko (poklicno) delo(vanje) posameznika oziroma doživljanje lastnega (poklicnega) del(ovanj)a skladno z elementi »avtentičnega poklica« pripomore h kakovosti življenja posameznika ter vpliva na raven zadovoljstva in občutek sreče v njegovem življenju. Prav tako pa ponuja vpogled v delovno aktivno življenje v tretjem življenjskem obdobju, ki ga osvetljuje z vidika odnosa slovenske družbe do delovne aktivnosti v obdobju upokojitve.

V raziskavi namreč izhajam iz predpostavke, da za vsakega posameznika obstaja tako imenovani avtentični poklic (Bench, 2004, str. 144), ki v tem kontekstu pomeni »pravi«, »resničen« ali »uskladen z notranjim bistvom posameznika«. Ljudje, ki opravljajo svoj avtentični poklic, naj bi delo doživljali kot vir energije in imeli globoko v sebi občutek, da ima to, kar počnejo, smisel, ter naj bi verjeli, da prispevajo svoj delež okolju, v katerem delujejo. Avtentični poklic naj bi bil uskladen z življenjskim poslanstvom posameznika, njegovimi vrednotami, motivacijo, interesi, veščinami, znanji in sposobnostmi, ki jih ima posameznik, ter delovnim okoljem, ki posamezniku najbolj ustreza, ter naj bi posamezniku prinašal optimalno zadovoljstvo (Bench, 2004, str. 144).

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali lahko govorimo o kategoriji avtentičnega poklica in ali obstaja povezava med (poklicnim) delo(vanje)m posameznika skladno z opredelitvijo avtentičnega poklica in njegovim zadovoljstvom z življenjem.

Pri pojmovanju avtentičnega poklica gre za lastno vrednotenje in doživljanje poklica oziroma dela, ki ga posameznik opravlja, pri čemer sem sledila izhodišču o lastnem vrednotenju zadovoljstva kot subjektivni kategoriji, kot jo opredeljuje pojem zadovoljstva z življenjem.

V raziskavi sem zato proučevala skladnost naslednjih petih elementov avtentičnega poklica, kot jih doživljajo respondenti, ki so sodelovali v kvalitativnem delu raziskave.

2 Presečne korelacijske metode so metode, ki vključujejo opazovanje in zbiranje podatkov za celotno populacijo ali izbran reprezentativen vzorec populacije v nekem trenutku. Presečne korelacijske metode opisujejo neko značilnost izbranega vzorca, na primer pojavljanje neke bolezni, ali pa podpirajo vzročno-posledična sklepanja.

1. Občutek, da ima delo(vanje) smisel in namen.
2. Skladnost del(ovanj)a z osebnimi vrednotami in interesi.
3. Skladnost del(ovanj)a z lastnimi »izjemnimi« veččinami, znanji in sposobnostmi.
4. Ustreznost delovnega okolja.
5. Prispevek lastnega deleža družbenemu okolju.

Zanimalo pa me je tudi, ali obstajajo zametki avtentičnega poklica (izjemne veščine, zanimanja in sposobnosti, zgledi ali osebna naravnost) že v otroštvu in kako respondenti v kontekstu dela, ki ga opravljajo, doživljajo naslednja vidika svojega življenja:

- doživljanje lastne starosti v tretjem življenjskem obdobju,
- pomen, ki ga imata delo in delovna aktivnost za respondente.

METODE RAZISKAVE

V raziskavi sem izhajala iz postmodernističnega pojmovanja, da vsak posameznik konstruira lasten svet skozi način doživljanja tega sveta, iz česar sledi, da je posameznikovo videnje vsakokratne realnosti konstrukt (Berger-Luckmann, 1988). Opirala sem se na predpostavko, da posameznik oblikuje svet v tem smislu, da v vsaki situaciji izoblikuje neki svoj pogled na situacijo (pri čemer vsakokrat zajame le del sveta) (Nastran Ule, 1993, str. 35). Pri raziskovanju delovne (poklicne) aktivnosti v luči zadovoljstva z življenjem sem upoštevala stališče, da je za situacije važno, kako jih ljudje občutimo, definiramo, ne pa to, kaj so po svoji objektivni vsebini (Nastran Ule, 1993, str. 35). Skladno s pojmovanjem socialnih konstruktivistov definiranje neke situacije pomeni po eni strani akt družbene konstrukcije realnosti, kajti do definicije situacije pridemo skozi poseben akt razumevanja in odločanja za neki vidik, s katerega bomo motrili situacijo. Je pa tudi akt konstrukcije družbene realnosti, kajti zahteva uporabo družbeno sprejetega in podeljenega znanja. In je končno realnost socialne konstrukcije, namreč zato, ker delujejo situacije na ljudi prav s tem, kakor so konstruirane – dojete, občutene, razumljene (Nastran Ule, 1993, str. 50).

Pri izbiri biografske metode, ki je bila temeljna raziskovalna metoda, sem se opirala na stališče, da je z vidika postmoderne perspektive pravzaprav vsako človeško življenje zgodba, ki ima obliko pripovedi. »V resnici je oblika naših življenj – grob obris in nenehno spreminjajoč se potek naše avtobiografske zgodbe, ki jo nosimo v mislih – razumljiva nam in drugim le s pomočjo (naših) kulturnih sistemov interpretacije.« (Bruner, 1990, str. 34)

Biografska metoda pa ponuja tudi odprtost do predmeta raziskave, ki sem jo potrebovala za celovit in podroben vpogled v dojetanje oziroma doživljanje lastnega (poklicnega) del(ovanj)a respondentov v luči kakovosti življenja in ravnih zadovoljstva ter občutka sreče v njihovem življenju.

Razlog za izbiro biografske metode je bil tudi v tem, da pripoved o lastnem življenju posamezniku omogoča ne le vrednotenje lastnega življenja glede na osebne standarde o kakovosti življenja, temveč raziskovalcu daje vpogled tudi v način, kako posameznik

oblikuje/konstruira lastno realnost skozi ubeseditev lastnega življenja. Pri raziskavi sem upoštevala tudi kriterije, ki utemeljujejo smotrnost uporabe te metode pri raziskovalnem delu (Ramšak, 2003, str. 32–33).³

V kvalitativni raziskavi na podlagi biografske metode je sodelovalo 20 respondentov, ki so bili stari od 60 do 77 let, rojeni od 1935 do 1952, iz osrednje Slovenije, formalno upokojeni in delovno aktivni (kar pomeni, da so opravljali delo, za katero so bili plačani ali so zanj prejeli občasn plačilo ali finančno nagrado). Izhodišče za delno vodene intervjuje je bil vnaprej pripravljen vprašalnik, ki je služil kot opora za odprto strukturo intervjujev, v katerih sem se prilagajala respondentom. Vse intervjuje sem opravila v letu 2012.

Za merjenje zadovoljstva respondentov s sedanjim življenjem sem uporabljala javno dostopno lestvico zadovoljstva z življenjem SWLS (Satisfaction with Life Scale), ki jo je razvil Ed Diener s sodelavci.⁴ Lestvica je instrument, s pomočjo katerega merimo posameznikovo globalno kognitivno oceno zadovoljstva z lastnim življenjem glede na osebne kriterije. Lestvico sestavlja pet postavk, na katere respondent odgovarja v razponu od 1 (sploh ne drži) do 7 (popolnoma drži). Za skupni rezultat je treba sešteti odgovore na vseh pet postavk. Rezultati se razvrščajo v kategorije od izjemno zadovoljen, zadovoljen, rahlo zadovoljen, nevtraln, rahlo nezadovoljen, nezadovoljen, izjemno nezadovoljen. Lestvico sem izbrala, ker ima glede na raziskave dober Cronbachov koeficient alfa ($\alpha = 0,79$ do $0,89$)⁵ in zanesljivost v času (test-retest = $0,50$ do $0,84$)⁶ (Musek, Strniša, 2005, str. 343). V intervjujih sem lestvico zadovoljstva uporabila uvodoma, kot začetek pogovora, kar mi je omogočilo, da sem na kratko predstavila namen raziskave in laže vzpostavila stik ter imela sproščen pogovor s sogovorniki. Za izpolnjevanje lestvice so respondenti potrebovali približno minuto časa.

Z namenom izvajanja primerjalne analize vrednotenja zadovoljstva z življenjem delovno aktivnih respondentov so lestvico subjektivnega blagostanja izpolnjevali tudi respondenti, ki niso delovno aktivni oziroma za svoje prostčasne dejavnosti ne prejema plačila. V ta del raziskave je bilo vključenih 87 respondentov, devet moških in 78 žensk, ki so bili stari več kot 60 let in formalno upokojeni. Tudi ta del raziskave sem opravila v letu 2012.

3 Avtorica navaja naslednje kriterije:

- subjekt mora biti proučevan kot eden od vzorcev v izbrani kulturni skupnosti;
- prepoznavna mora biti vloga družine in posredovane kulture;
- prikazana mora biti specifična metoda sistematizacije gradiva;
- poudarjene morajo biti značilnosti izkušenj iz otroštva do odrasle dobe;
- družbena situacija mora biti omenjena kot pomemben dejavnik.

4 Glej: <http://www.psych.illinois.edu/~ediener/discoveries.html>.

5 Cronbachov koeficient alfa se uporablja za ocenjevanje notranje konsistentnosti pri psihometričnem testiranju, vrednost koeficienta je med 0 in 1 (nad 0,8 – postopek je zelo zanesljiv; manj od 0,6 – postopek ni zanesljiv).

6 Pri metodi test-retest iste osebe v daljšem obdobju testiramo z istim testom oziroma z isto obliko testa in dobimo koeficient zanesljivosti v času. Zanesljivost je dobra, če je vrednost koeficienta nad 0,75, in zmerna do slaba, če je vrednost pod 0,75.

Za zagotovitev veljavnosti raziskave in primerljivosti rezultatov so respondenti tudi v tem delu raziskave enako kot respondenti v kvalitativnem delu posredovali svoje osebne podatke, ki so vključevali ime in priimek, leto rojstva, spol, leto upokojitve, kraj bivanja in naslov, telefon in/ali elektronski naslov, vrsto in stopnjo izobrazbe ter delo oziroma vrsto dejavnosti, s katero se ukvarjajo.

Različne raziskave so namreč pokazale, da na rezultate lestvice zadovoljstva vpliva tudi razkrita identiteta respondentov, ki je povezana z vprašanjem, kakšen vtis (nehote) želijo narediti pri vrednotenju lastnega zadovoljstva z življenjem. Gre torej za vprašanje, ali respondenti želijo svoje zadovoljstvo predstaviti v bolj pozitivni luči, kot bi ga, če bi bili anonimni. King in Buchwald (1982) ugotavljata, da so tako moški kot ženske dali višjo oceno svojega vrednotenja zadovoljstva z življenjem, ko pri izpolnjevanju lestvice zadovoljstva niso bili anonimni. Razlike so bile približno enake za oba spola. Pri objavi rezultatov skladno z raziskovalno etiko zagotavljam anonimnost respondentov.

REZULTATI RAZISKAVE

Raziskava je pokazala, da izmed 20 respondentov 11 respondentov opravlja delo, kjer se kaže skladnost s petimi elementi »avtentičnega poklica«, kar pomeni, da

1. imajo občutek, da ima njihovo delo(vanje) smisel in namen,
2. je njihovo delo(vanje) skladno z osebnimi vrednotami (in interesi),
3. je njihovo delo(vanje) skladno z njihovimi »izjemnimi« veščinami, znanji in sposobnostmi,
4. svoje delovno okolje doživljajo kot ustrezno (za dva respondenta je bilo delno ustrezno) in
5. da verjamejo, da prispevajo svoj delež (širšemu) družbenemu okolju.

Pri respondentih, kjer gre za skladnost elementov avtentičnega poklica, je mogoče prepoznati visoko stopnjo zadovoljstva z življenjem. Na lestvici zadovoljstva z življenjem je kar sedem teh respondentov izrazilo »izjemno zadovoljstvo« z življenjem, trije so svoje življenje ovrednotili z vrednostjo »zadovoljen«, eden pa z »rahlo nezadovoljen«. Seveda velja poudariti, da zadovoljstvo z življenjem zajema subjektivno vrednotenje lastnega življenja in oceno tega, kako pozitivno oziroma negativno posameznik doživlja lastno življenje v daljšem obdobju. Kot kažejo dosedanje raziskave, je ocena zadovoljstva stabilno vrednotenje, ki ni v celoti odvisno od trenutnega čustvenega stanja posameznika ali od različnih okoliščin, v katerih se znajde (Diener, 2009a, str. 30). V kontekstu naše raziskave pa so zanimivi tudi izsledki, da se zadovoljstvo z življenjem spreminja glede na življenjske dogodke in življenjske spremembe (npr. Atkinson, 1982; Ornel in Schuafeli, 1991; Tran, Wright in Chatters, 1991).

Raziskave torej kažejo, da kljub ustrezni zanesljivosti v daljšem obdobju lestvica zadovoljstva z življenjem odseva tudi življenjske spremembe (Horley in Lavery, 1991), še posebej nedavne. Globalno zadovoljstvo z življenjem običajno zmerno do visoko korelira z določenimi vidiki življenja posameznika (Diener, 1984). Campbell (1981)

na primer poroča o precej visokem korelacijskem koeficientu⁷ med zadovoljstvom z življenjem in zadovoljstvom s samim sabo (v vrednosti 0,55) ter med zadovoljstvom pri delu (v vrednosti 0,37).

Čeprav je zadovoljstvo z življenjem, kot je pričakovati, povezano z osebnostnimi značilnostmi,⁸ pa rezultatov vrednotenja subjektivnega blagostanja ne moremo enačiti z osebnostnimi značilnostmi. Heady in Wearing (1989) sta denimo v longitudinalni raziskavi ugotovila, da so pozitivni in negativni življenjski dogodki vplivali na subjektivno blagostanje posameznikov navkljub pričakovanim vplivom osebnosti.

Okun in Stock (1987) sta prav tako pokazala, da so meritve zadovoljstva z življenjem zmerno povezane z zadovoljstvom pri delu (0,33), zadovoljstvom z družino (0,29), s sposobnostjo prilagoditve (0,38) in nevroticizmom (0,33), vendar pa je precej visoka korelacija njihove medsebojne povezanosti (0,52).

Pri interpretaciji rezultatov želim opozoriti tudi na komunikacijske učinke izpolnjevanja lestvice zadovoljstva. Glede na to, da sem v uvodu respondentom predstavila namen raziskave, je verjetno, da so respondenti bolj upoštevali svoje delo(vanje) kot pomemben dejavnik zadovoljstva z življenjem. Različne raziskave so namreč pokazale (Schwarz in Strack, 1999), da vprašanja, ki jih zastavimo respondentom pred izpolnjevanjem lestvice zadovoljstva, lahko vplivajo na odgovore o njihovem zadovoljstvu z življenjem. Skladno z ugotovitvami o delovanju spomina je verjeten razlog ta, da vprašanja priključijo na površje določene informacije in so tako respondentom bolj dostopne (Diener, 2009a, str. 43).

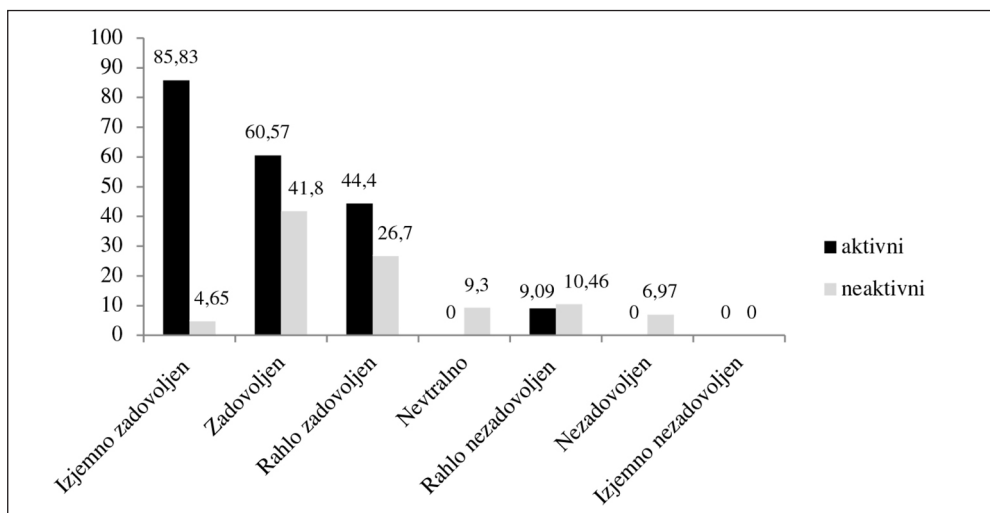
Na relativnost ocene subjektivnega blagostanja respondentov bi lahko vplivali tudi različni situacijski dejavniki, kot je čas izpolnjevanja vprašalnika, njihovo razpoloženje med izpolnjevanjem, morebitni dogodki, ki so jih doživeli predhodno, ki so lahko bili bolj ali manj pozitivni, kar lahko deluje na respondente kot »kontrastno sidro«, v katerem vrednotijo svoje zadovoljstvo (Diener, 2009a, str. 45). Obstaja pa tudi vprašanje subjektivnega dojemanja vrednosti za ocenjevanje petih postavk lestvice zadovoljstva, na katere respondent odgovarja v razponu od 1 (sploh ne drži) do 7 (popolnoma drži). Kako lahko na primer vemo, da subjektivna ocena »4« enega respondenta ni višja kot ocena »3« drugega respondenta?

7 Korelacija ali korelacijski koeficient se nanaša na Pearsonov koeficient korelacije in izraža moč linearne povezanosti dveh spremenljivk. Treba je še poudariti, da Pearsonov koeficient korelacije govori o povezanosti dveh spremenljivk, ne pa tudi o vplivu ene spremenljivke na drugo.

8 Raziskovalci že dolgo ugotavljajo, da imajo osebni dejavniki pomemben vpliv na zadovoljstvo z življenjem. Zlasti ekstravertnost in nevroticizem sta med najboljšimi napovedovalci subjektivnega blagostanja (Costa, McCrae, 1980; Costa, McCrae, Zonderman, 1987; Diener, 1996; Diener, 1998, Diener, Lucas, 1999a, b; Emmons, Diener, 1985a, b; Lucas, Diener, 2000; Schimack, Oishi, Diener, Suh, 2000). Dosedanje raziskave kažejo, da je med komponentami subjektivnega blagostanja pozitivni afekt povezan z ekstravertnostjo, negativni afekt pa z nevroticizmom (Musek, 2005, str. 320). Prav tako pa raziskave kažejo, da so štirje od »velikih faktorjev osebnosti« (psihološka teorija petfaktorskega modela osebnosti vključuje ekstavertnost, prijetnost, vestnost, nevroticizem in odprtost (McCrae, John, 1992)) povezani s kakovostjo življenja in življenjskim zadovoljstvom. Glede na izsledke raziskav, ki jih navaja Musek, imajo osebe, ki so najbolj zadovoljne z življenjem in srečne, višje vrednosti pri ekstravertnosti in nižje pri nevroticizmu ter se nagibajo k vestnosti in prijetnosti.

Upoštevanje teh vidikov bi lahko še izboljšalo natančnost rezultatov. Kljub temu pa lahko ugotovimo, da lestvica zadovoljstva glede na doseganje izsledke (Musek in Strniša, 2005, str. 343) zagotavlja dovolj zanesljiv instrument, ki nam lahko ponudi vpogled v zadovoljstvo z življenjem respondentov, ki so sodelovali v raziskavi.

Graf 1: Zadovoljstvo z življenjem delovno aktivnih in delovno neaktivnih respondentov



Primerjalna analiza subjektivnega blagostanja delovno neaktivne skupine respondentov je pokazala, da je njihovo zadovoljstvo z življenjem bistveno manjše kot v skupini respondentov, ki opravljajo delo, skladno z elementi avtentičnega poklica. Ob tem pa je seveda pomembno poudariti, da je vzorec delovno aktivnih respondentov zelo majhen (20 oseb) tudi glede na vzorec delovno neaktivnih respondentov (87 oseb), zato rezultatom ne moremo pripisati statistične vrednosti.

Lahko pa govorimo o izraženi tendenci, da delovna aktivnost pripomore k večjemu zadovoljstvu z življenjem respondentov, ki opravljajo avtentični poklic. Korelacijski odnos bi sicer lahko potrdila (ali ovrgla) šele raziskava zadovoljstva z življenjem na podlagi presečne korelacijske metode, kar presega namen te raziskave.

Glede na to, da biografska metoda omogoča prepoznavanje značilnosti izkušenj iz otroštva do odrasle dobe, sem skozi ubeseditev lastnega življenja respondentov lahko izluščila tudi odgovor na raziskovalno vprašanje, ali zametki avtentičnega poklica obstajajo že v njihovem otroštvu. Talenti ali darovi iz otroštva, kot so jih imenovali nekateri respondenti, se pri njihovem delu le delno izražajo. V njihovih pripovedih pa se odlikava pomembna vloga prevzemanja pobude pri oblikovanju svoje karijerne poti. Zgledi in vzori v otroštvu in mladostni dobi, ki so bili zanje pomembni zaradi njihovih značajskih lastnosti, osebnostne drže vzornikov ali njihovega življenjskega sloga, pa imajo pomen v kontekstu celostnega razvoja osebnosti respondentov, neposrednega vpliva na razvoj njihove karijerne poti pa ni bilo mogoče prepoznati.

Večinoma sedanje delo, ki ga v kontekstu te raziskave opredeljujem kot avtentični poklic, ni povezano z otroškimi sanjami o tem, kar so želeli postati kot odrasli, še posebej, ker so na izbiro njihovega prvotnega poklica v več primerih vplivali starši. Delo, ki ga opravljajo zdaj, je drugačno od tistega, ki so ga zanje izbrali starši in je v vseh primerih njihova izbira. Iz navedenega bi lahko sklepali, da avtentični poklic ni nekaj, s čimer so se respondenti rodili, temveč so ga skozi življenje razvijali.

Respondenti, pri katerih je mogoče prepoznati skladnost elementov avtentičnega poklica, pa kažejo tudi tendenco, da se v svoji starostni skupini doživljajo mlajše, kot so, oziroma sebe doživljajo kot mlade. Čeprav bi lahko bili »stari« glede na družbene standarde, se kot posamezniki ne počutijo stari.⁹ Identificiranje z mlajšimi leti lahko razumemo kot strategijo prilagajanja v kulturi, ki obdobje starosti pojmuje in obravnava na negativen način (Sneed in Whitbourne, 2003), kar je značilno za postmoderne visoko industrializirane družbe, kamor bi lahko uvrstili tudi Slovenijo. Heckhausen in Schultz (1998) tudi ugotavljata, da posamezniki s tem, ko se počutijo mlajše, lahko kompenzirajo negativne implikacije staranja. Takšna strategija lahko pripomore k zadovoljstvu z življenjem, ker se nanaša na pozitivne iluzije. Raziskave o pozitivnih iluzijah namreč kažejo, da presojanje sebe v boljši luči, kot kažejo objektivni kazalniki, pripomore k višji stopnji zadovoljstva z življenjem (Taylor in Brown, 1988). Nesprejemanje starostnih stereotipov lahko razumemo tudi kot samopodporno strategijo (Filipp in Ferring, 1989; Montepare in Lachman, 1989; Staats, 1996), ki ima ugodne učinke na fizično zdravje (Levy, Slade, Kunkel in Kasl, 2002) in zmanjšuje umrljivost (Levy, Slade in Kasl, 2002; Maier in Smith, 1999). Psihološke teorije pravijo, da prilagoditvene strategije posamezniki uporabljajo z namenom, da bi se prilagodili spremembam, ki so povezane s starostjo, in ohranili občutek o lastnem blagostanju. Študije namreč potrjujejo, da respondenti, ki se počutijo mlajši, kot so v resnici, višje vrednotijo svoje zadovoljstvo z življenjem (Barak in Stern, 1986; Logan in Wardin Spitze, 1992; Montepare in Lachman, 1989), kar kaže tudi pričujoča raziskava.

Respondenti, pri katerih je mogoče prepoznati skladnost elementov avtentičnega poklica, delo doživljajo kot pomemben sestavni del svojega življenja, ki jim ne le omogoča aktivno življenje, ampak je zanje tudi smisel, v nekaterih primerih tudi potreba in je izpolnjujoče samo po sebi. Delo doživljajo kot vrednoto (v šestih od 11 primerov), v nekaterih primerih pa svojo delovno aktivnost v tretjem življenjskem obdobju doživljajo kot življenjski dosežek in potrjevanje samega sebe, na kar so ponosni.

Zanimivo je tudi, da izražajo potrebo, da s svojim delom pustijo neko sled in predajo svoje znanje naprej. Znanje in veščine, ki so jih pridobili skozi življenje ali jih doživljajo kot

⁹ Javno mnenje, kot kaže raziskava Evrobarometra o aktivnem staranju (Eurobarometer survey Active Ageing, 2011), kot povprečno starostno mejo, ko človek postane star, šteje 63,9 leta, vendar pa so razlike med državami kar 10 let. Starostna meja na Nizozemskem je 70,4 leta, medtem ko je na Slovaškem 57,7 leta. Doživljanje lastne starosti pa variira tudi glede na starost respondenta. Starejši ko je respondent, višja je starostna meja. Respondenti v starosti od 15 do 24 let menijo, da se starost začne z 59,1 leta, medtem ko respondenti, starejši od 55 let, menijo, da se starost začne s 67,1 leta. Za ženske se starost začne nekoliko kasneje, pri 65 letih, v nasprotju z moškimi, za katere se starost začne z 62,7 leta. Za vso Evropo pa velja, da se oseba ne šteje več za mlado, ko dopolni 41,8 leta.

svoj dar, jih podpirajo pri njihovem delu, zato verjamejo, da svoje delo (strokovno) dobro opravljajo. Pomenljiv pa je tudi podatek, da bi respondenti svoje delo opravljali tudi, če zanj ne bi bili plačani (v sedmih primerih od 11).

RAZPRAVA

Povezava med zadovoljstvom z življenjem in delovno aktivnostjo v tretjem življenjskem obdobju ima potencialno zelo velik pomen za ohranjanje družbenega razvoja tako v gospodarskem kot tudi v socialnem pomenu. Prebivalstvo Slovenije in Evropske unije se namreč stara. Danes, kot kažejo statistične ocene,¹⁰ je na vsakih 100 delovno sposobnih prebivalcev v Sloveniji 45 otrok in starejših, leta 2060 pa bo, kot kažejo projekcije, na vsakih 100 delovno sposobnih že 58 oseb, starejših od 65 let, in 25 otrok. Razmerje med starejšimi in delovno sposobnimi (Vertot, 2010) bo lahko delovalo kot zaviralec gospodarske rasti, saj bo moralo relativno malo delovno aktivnih vzdrževati veliko neaktivnih. Delovna aktivnost upokojencev se poleg kasnejšega upokojevanja¹¹ kaže kot eno pomembnih orodij za blaženje tako močne odvisnosti neaktivnih od delovno aktivnih.

Slovenija sodi med države EU, ki imajo najbolj negativen odnos do zaposlovanja starejših.¹² Pogled na odnos družbe do tistih, ki v obdobju upokojitve ostajajo delovno aktivni, pa v raziskavi ponudi tudi ena od respondentk, ki je o odzivih na svojo delovno aktivnost povedala:

Kakšen laik bi mislil, kaj ta baba, pa toliko je stara (72 let), pa tukaj dela, pa jemlje, tudi nekateri prijatelji in sorodniki tako mislijo, kot da komu jemljem zaslužek. Ljudje so tako bolj, ne jemljejo tega ... *In doda:* Delo tukaj je zelo merljivo, tudi v denarnem smislu, v prihodku. Ker imam zmenjeno s firmo, da dobim od dobička projekta 20 procentov. In tako jaz nobenemu ne jemljem, nasprotno, celo nekemu omogočam ... To ravno je zame pomembno, da nobenemu ne jemljem, nasprotno, svoje znanje podajam, ga nadgradim, pa nekaj zaslužim, ampak mi je pomembno tudi to, da drugi zaslužijo.

V raziskavi Evrobarometra (2011) je bilo med vprašanimi v Sloveniji, ki so trenutno zaposleni, najmanj takih (16 odstotkov), ki bi bili pripravljeni nadaljevati delo, ko bodo izpolnili formalne pogoje za upokojitev. Če izhajamo iz rezultatov raziskave (Herzog idr., 1991), v kateri so proučevali vpliv dela na zdravje in zadovoljstvo starejših ki je pokazala, da delovno aktivni posamezniki izražajo višjo stopnjo zadovoljstva z življenjem, delo pa opravljajo zato, ker je to njihova izbira oziroma ker ga radi opravljajo, se lahko upravičeno vprašamo, ali zaposleni v Sloveniji svojega dela tudi po upokojitvi ne

10 Statistični urad Republike Slovenije, http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5044.

11 Po zakonu ZPIZ-1, ki je trenutno še v veljavi v Sloveniji, zavarovanec pridobi pravico do starostne pokojnine pri starosti 58 let, če je dopolnil 40 let (moški) oziroma 38 let pokojninske dobe (ženska). Če je zavarovanec dopolnil 20 let pokojninske dobe, pridobi pravico do starostne pokojnine pri starosti 63 let (moški) oziroma 61 let (ženska), <http://www.uradni-list.si/1/content?id=76020>.

12 Eurobarometer survey Active Ageing (2011). http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-10_en.htm.

bi želeli opravljati zato, ker tega dela ne opravljajo radi oziroma ker delo, ki ga opravljajo, ni njihova izbira.

Kot so pokazali izsledki pričujoče raziskave, respondenti, ki opravljajo avtentični poklic, slednjega opravljajo, ker je to njihova izbira in ker jim delo daje zadovoljstvo, osmišlja njihovo življenje oziroma jim omogoča samopotrjevanje, je zanje vir energije in ga v nekaterih primerih doživljajo kot smisel svojega obstoja. Izražajo pa tudi višjo stopnjo zadovoljstva z življenjem.

Rezultati dolgoletnih raziskav zadovoljstva z življenjem kažejo (Diener in Seligman, 2004), da ljudje, ki izražajo visoko raven zadovoljstva z življenjem, kasneje v življenju zaslužijo več kot tisti, katerih zadovoljstvo z življenjem je manjše. Zadovoljni zaposleni imajo tudi bolj pozitivno vlogo v organizacijski kulturi podjetij, kar pomeni, da so pripravljene pomagati svojim sodelavcem na različne načine. Poleg tega izsledki kažejo, da imajo ljudje, katerih raven zadovoljstva z življenjem je visoka, tudi boljše socialne odnose kot ljudje z nižjo stopnjo zadovoljstva z življenjem. Zadovoljstvo z življenjem pa je povezano tudi z zdravjem in dolgim življenjem, čeprav povezave med tema spremenljivkama še niso povsem pojasnjene. Zadovoljstvo z življenjem tako ni pomembno le zato, ker se ob tem počutimo dobro, temveč tudi zato, ker ima koristne posledice.

Na kakovost življenja vpliva tudi, kakšen je odnos drugih do nas, kako nas vidijo, kako se do nas vedejo, kaj nam sporočajo. Družbeno okolje v sodobni slovenski družbi zaposlovanju starejših ni naklonjeno. Prepoznati pa je mogoče tudi negativen odnos do staranja, ker je značilno za individualizirane postmoderne družbe, ki povečujejo mladostno obdobje, življenjsko moč mladih in njihovo sposobnost hitrega prilagajanja nenehnim tehnološkim in družbenim spremembam. Odraž strategije prilagajanja v kulturi, ki starost pojmuje in obravnava negativno, je tudi identificiranje z nižjo starostjo, kar je bilo mogoče prepoznati tudi med respondenti, ki opravljajo avtentični poklic.

SKLEPI

Na podlagi izsledkov raziskave lahko potrdimo hipotezo, da avtentičen poklic ni »danost«, ki »jo prinesemo na svet«, temveč izbira posameznika in kategorija, ki se skozi življenje spreminja. Če upoštevamo, da so respondenti v raziskavi svoj avtentični poklic sooblikovali skladno z veščinami in sposobnostmi, ki so jih razvijali skozi življenje, se zastavlja tudi vprašanje, ali je takšnih poklicev v življenju posameznika več.

Glede na to, da respondenti, ki opravljajo delo, skladno z elementi avtentičnega poklica, izražajo tudi visoko stopnjo zadovoljstva z življenjem, kar je družbeno zaželena kategorija, imajo rezultati raziskave lahko pomembno vlogo pri načrtovanju kariere posameznikov skladno z elementi avtentičnega poklica, naj bo na ravni posameznika ali na ravni celotne družbe, saj le tako pobude posameznika lahko najdejo plodna tla.

Zavedanje, da živimo v svetu, kjer se tradicionalne navade in institucije opuščajo (Giddens, 1991), je lahko priložnost, da razvijemo nov življenjski slog in izberemo nove možnosti, kako bomo živeli svoje življenje. In hkrati imamo danes tudi odgovornost, tako

vsak od nas kot posameznik kot tudi družba v celoti, da poskrbimo za kakovost življenja že v mladostni dobi. V luči rezultatov raziskave k temu lahko sodi tudi ustvarjanje možnosti in priložnosti za opravljanje avtentičnega poklica.

LITERATURA

- Atkinson, T. (1982). The stability and validity of quality of life measures. *Social Indicators Research*, 10, 113–132.
- Barak, B. in Stern, B. (1986). Subjective age correlates. A research note. *The Gerontologist*, 26, 571–578.
- Bench, M. (2004). *Career Coaching. An Insider's – Study Guide for Internal Career Coaches*. Portland: High Flight Press.
- Berger, P. in Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cambell, A., Converse, P. E. in Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cambell, A. (1981). *The sense of well-being in America*. New York: McGraw Hill.
- Costa, P. T. in McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668–678.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. in Zonderman, A. (1987). Environmental and dispositional influences on well-being. Longitudinal follow-up of an American national sample. *British Journal of Psychology*, 78, 299–306.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Diener, E. (1996). Traits can be powerful, but are not enough. Lessons from subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 30, 389–399.
- Diener, E. (1998). Subjective well-being and personality. V D. Barone, M. Hersen, V. Van Hasselt (ur.), *Advanced Personality* (str. 331–334). New York: Plenum Press.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. in Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75. Pridobljeno s http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Emmons-Larsen-Griffin_1985.pdf
- Diener, E. in Lucas, R. E. (1999a). Temperament, personality, and subjective well-being. V D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (ur.), *Well-being. The foundations of hedonic psychology* (str. 213–229). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E. in Lucas, R. E. (1999b). Personality, and subjective well-being. V D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (ur.) *Well-being. The foundations of hedonic psychology* (str. 213–229). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E. in Seligman, M. E. P. (2004). Beyond Money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31.
- Diener, E. (2009a). Assessing Subjective Well-Being. Progress and Opportunities. V E. Diener (ur.), *Assessing Well-Being. The Collected Works of Ed Diener* (str. 25–65). London, New York: Springer.
- Diener, E. (2009b). Conclusion: Future Directions in Measuring Well-Being. V E. Diener (ur.), *Assessing Well-Being. The Collected Works of Ed Diener* (str. 267–274). London, New York: Springer.
- Diener, E., Scollon, C. N. in Lucas, R. E. (2009). The Evolving Concept of Subjective Well-Being. The Multifaceted Nature of Happiness. V E. Diener (ur.), *Assessing Well-Being. The Collected Works of Ed Diener* (str. 67–100). London, New York: Springer.
- Emmons, R. A. in Diener, E. (1985a). Factors predicting satisfaction judgements. A comparative examination. *Social Indicators Research*, 16, 157–167.

- Emmons, R. A. in Diener, E. (1985b). Personality correlates of subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 89–97.
- Eurobarometer survey Active Ageing (2011). Pridobljeno s http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-10_en.htm
- Filipp, S. H. in Ferring, D. (1989). Zur Alters- und Bereichsspezifität subjektiven Alterserlebens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 279–293.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Heady, B. in Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being. Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731–739.
- Heckhausen, J. in Schulz, R. (1998). Developmental regulation in adulthood. Selection and compensation via primary and secondary control. V C. S. Dweck, J. Heckhausen (ur.), *Motivation and selfregulation across the life span* (str. 50–77). New York: Cambridge University Press.
- Herzog, A. R., House, J. S. in Morgan J.N. (1991). Relation of work and retirement to health and well-being in older age. *Psychology and Aging*, 6(2), 202–211.
- Horley, J., Lavery, J. J. (1991). The stability and sensitivity of subjective well-being measures. *Social Indicators Research*, 24, 113–122.
- Kahneman, D., Krueger, A. B., Schkade, D., Schwarz, N. in Stone, A. A. (2004). A survey method for characterizing daily life experience: The Day Reconstruction Method (DRM). V E. Diener (ur.), *Assessing Well-Being. The Collected Works of Ed Diener* (str. 267). London, New York: Springer.
- King, D. A. in Buchwald, A. M. (1982). Sex differences in subclinical depression. Administration of the Beck Depression Inventory in public and private disclosure situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 963–996.
- Larsen, R. J. in Fredrickson, B. L. (1999). Measurement issues in emotion research. V D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (ur.), *Well-being. The foundations of hedonic psychology* (str. 40–60). New York: Russell Sage Foundation.
- Logan, J. R., Ward, R. in Spitze, G. (1992). As old as you feel. Age identity in middle and later life. *Social Forces*, 71, 451–467.
- Levy, B. R., Slade, M. D. in Kasl, S. V. (2002). Longevity increased by positive self-perceptions of aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 261–270.
- Levy, B., Slade, M., Kunkel S. in Kasl, S. (2002). Longitudinal benefit of positive self-perceptions of aging on functioning health. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57B, 409–417.
- Lucas, R. E. in Diener, E. (2000). Personality and subjective well being across the life span. V D. Molfese, V. Molfese (ur.), *Temperament and personality development across the life span* (str. 211–234). Mahway: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lucas, R. E., Diener, E. in Larsen, R. J. (2003). *Measuring positive emotions*. V S. J. Lopez, C. R. Snyder (ur.), *Positive Psychological Assessment. A handbook of models and measures* (str. 201–218). Washington: American Psychological Association.
- Maier, H. in Smith, J. (1999). Psychological predictors of mortality in old age. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 54B, 44–54.
- McCrae, R. R. in John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215.
- Montepare, J. M. in Lachman, M. E. (1989). You're only as old as you feel. Self-perceptions of age, fears of aging, and life satisfaction from adolescence to old age. *Psychology and Aging*, 4, 73–78.
- Musek, J. (2005). *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Musek, J. in Strniša, J. (2005). Vrednote in psihično blagostanje. *Anthropos*, 1/4, 339–356.
- Nastran Ule, M. (1993). *Psihologija vsakdanjega življenja*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Okun, M. A. in Stock, W. A. (1987). A construct validity study of subjective well-being measures. An assessment via quantitative research syntheses. *Journal of Community Psychology*, 15, 481–492.
- Ornel, J. in Schuafeli, W. B. (1991). The stability and change in psychological distress and their relationship with self-esteem and locus of control. A dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 288–299.
- Ramšak, M. (2003). *Portret glasov. Raziskave življenjskih zgodb v etnologiji – na primeru koroških Slovencev*. Ljubljana: Društvo za proučevanje zgodovine, antropologije in književnosti.
- Ramšak, M. (2006). *Žrtvovanje resnice. Opoj izmuzljivih diskretnih nediskretnosti*. Maribor: Littera.
- Razpotnik, B. (2012). *Vse starejši in vse dlje aktivni*. Ljubljana: Statistični Urad RS. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=5044
- Schimack, U., Oishi, S., Diener, E. in Suh, E. (2000). Facets of affective experiences. A framework for investigations of trait affect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 655–688.
- Schneider, L. in Schimmack, U. (2009). Self-informant agreement in well-being ratings: A meta-analysis. *Social Indicators Research*, 94, 363–376.
- Schwarz, N. in Strack, F. (1999). Reports of subjective well-being. Judgemental processes and their methodological implications. V E. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (ur.), *Well-being. The foundations of hedonic psychology* (str. 61–84). New York: Russell Sage Foundation.
- Sneed, J. R. in Whitbourne, S. K. (2003). Identity processing and selfconsciousness in middle and later adulthood. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 58B, 313–319.
- Stone, A. A., Shiffman, S. S. in DeVries, M. (1999). Ecological momentary assessment. V D. Kahneman, E. Diener in N. Schwarz. (ur.), *Well-being: Foundations of a hedonic psychology* (str. 26–39). New York: Russell Sage Foundation.
- Statistični urad Republike Slovenije*. Pridobljeno s http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5044
- Staats, S. (1996). Youthful and older biases as special cases of a self-age optimization bias. *International Journal of Aging and Human Development*, 43, 267–276.
- Taylor, S. E. in Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being. A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193–210.
- Tran, T. V., Wright, R. in Chatters, L. (1991). Health, stress, psychological resources, and subjective well-being among older blacks. *Psychology and Aging*, 6, 100–108.
- Vertot, N. (2010). *Starejše prebivalstvo v Sloveniji*. Ljubljana: Statistični Urad RS. Pridobljeno s <http://www.stat.si/doc/StarejsePrebivalstvo.pdf>

Andreja Lavrič

USPOSABLJANJE ZA PSIHOLOŠKO POMOČ V SISTEMU VARSTVA PRED NARAVNIMI IN DRUGIMI NESREČAMI

POVZETEK

Naravne in druge nesreče vplivajo na žrtve nesreč, njihove družine, prijatelje, opazovalce in tudi na reševalce. Pri reševanju tudi reševalci doživijo stres, ki pa ga je mogoče olajšati z različnimi postopki. V sistemu varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami so ti postopki opredeljeni v Smernicah za psihološko pomoč reševalcem, ki so predstavljene v članku. Na podlagi smernic se po nesreči reševalcu (na primer poklicnemu gasilcu) ponudi psihološka opora znotraj njegovega delovnega okolja s strani zaupnika, reševalca, usposobljenega za dajanje opore; pri hujših primerih pa dobi psihološko pomoč od psihologa zunaj svoje organizacije. V članku je predstavljeno usposabljanje za zagotavljanje psihološke pomoči reševalcem, ki se izvaja v Izobraževalnem centru za zaščito in reševanje RS.

Ključne besede: *psihološka pomoč, usposabljanje zaupnikov, nesreče*

EDUCATING FOR PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN THE SYSTEM OF PROTECTION AGAINST NATURAL AND OTHER DISASTERS - ABSTRACT

Rescue personnel are faced with stress during and after incidents. In coping with stress, knowledge of stress management, protective behaviour, and social support can be of great help. Since incidents may also involve serious consequences, rescue personnel (for example professional fire fighters) are offered psychological and social support in the form of peer and external professional support, short defusing interviews after the critical incident at the end of the shift, comprehensive psychological trauma integration, and psychotherapy. The article presents information on the implementation of psychological support for rescue workers in the Education Centre for Civil Protection and Disaster Relief.

Keywords: *psychological support, education for peer support, disasters*

UVOD

Potreba po psihološki pomoči pri izpostavljenosti kritičnim oziroma travmatičnim dogodkom je še posebno očitna pri nekaterih poklicih, pri katerih je pogostost takšnih izkušenj precej velika, na primer gasilcih, različnih reševalcih (potapljačih, jamarjih, kinologih, gorskih reševalcih), strokovnjakih za neeksplozivna ubojna sredstva, policistih in drugih. Stres pri navedenih poklicih so preučevale tako slovenske kot mednarodne raziskave. Metaraziskava, v katero so ameriški raziskovalci vključili 192 študij velikih nesreč z vsega sveta v zadnjih 40 letih, je preučila, kako naravne in druge nesreče vplivajo na duševno in fizično zdravje (Galea, Nandi in Vlahov, 2005). Ugotovili so, da so travmatične izkušnje razmeroma pogoste, saj jih v svojem življenju doživi več kot dve tretjini ljudi. Nesreče na ljudi vplivajo različno, vendar ugotavljajo, da se kot najpogostejša psihološka motnja pojavlja *potravmatska stresna motnja*.

V omenjeni raziskavi ugotavljajo, da se je prisotnost potravmatske stresne motnje pokazala pri 30 do 40 odstotkih žrtev nesreč. Pri reševalcih se je pokazala pri približno 10 do 20 odstotkih in pri prebivalcih nasploh pri približno petih do 10 odstotkih (Galea idr., 2005). Raziskava je tudi razkrila, da je prisotnost potravmatske stresne motnje pogostejša po nesrečah večjega obsega, ki jih povzroči človek, oziroma pri tehnoloških nesrečah kot pa pri naravnih nesrečah.

V raziskavah med slovenskimi reševalci in še posebej med poklicnimi gasilci (Svetina, 2007; Novak, 2008; Terdič, 2008) so ugotovili, da so za slovenske poklicne gasilce bolj stresni dogodki, ko so med intervencijo pri nesreči sami huje poškodovani, kjer je smrtno ali huje poškodovan sodelavec in če so bili poškodovani ali mrtvi bližnje osebe zaposlenega, ali če so bili poškodovani ali umrli otroci.

Da se po stresnih reševalnih akcijah gasilcem in drugim reševalcem daje psihološka pomoč, če jo ti potrebujejo, priporočajo številne mednarodne raziskave in smernice (EU-TOPA, 2008; Joint Medical Committee NATO, 2008; Burger, 2012; TENTS, 2009). Ta priporočila so bila vključena tudi v slovenske Smernice za psihološko pomoč reševalcem (Lavrič, 2012), ki jih je izdala Uprava RS za zaščito in reševanje za razbremenitev reševalcev po hujših nesrečah.

SMERNICE ZA PSIHOLOŠKO POMOČ REŠEVALCEM

Smernice za psihološko pomoč v sistemu varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami so predvsem namenjene psihološki podpori operaterjem v centrih za obveščanje, poklicnim gasilcem in prostovoljnimi reševalcem znotraj sistema varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami. Njihova uvedba omogoča preventivo pred poklicnim izgorevanjem, zmanjševanje stresnega odziva ter seznanitev z morebitnimi čustvenimi, miselnimi, telesnimi in vedenjskimi odzivi na krizne dogodke, hitrejšo okrevanje po kritičnih dogodkih, graditev zaupanja in sodelovanja v skupini ter izmenjavo izkušenj.

Začetki uvajanja *modela psihosocialne podpore za reševalce* segajo v leto 2008, ko je Uprava RS za zaščito in reševanje začela raziskavo o modelu preventive pred stresom in

o sistemu psihološke pomoči na področju varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami, ki jo je opravil Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Svetina, 2007). Temu so sledile še druge raziskave, ki so predvsem preučevale stres pri gasilcih in operaterjih v klicnih centrih na številki 112 (Novak, 2008; Terdič, 2008; Korade in Kokošar, 2011).

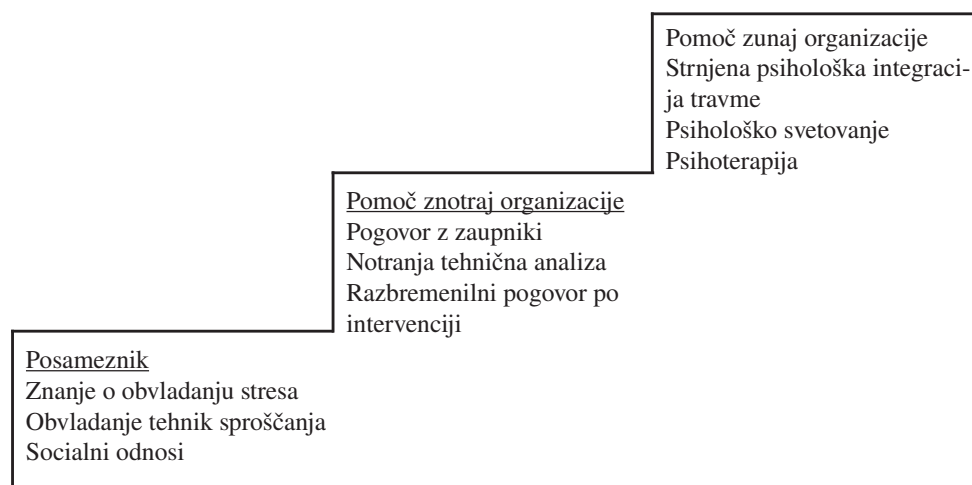
Poleg priporočil mednarodnih smernic so bile v pomoč pri vzpostavljanju modela psihološke pomoči tudi konkretne izkušnje iz tujine, posredovane predvsem od švedskih in hrvaških strokovnjakov. Švedski poklicni gasilci in predstavniki Švedske agencije za zaščito in pripravljenost so s svojim programom o obvladovanju stresa ob kritičnih dogodkih (ang. *Critical Incident Stress Management*) vplivali na vzpostavitev *slovenskega modela* (Haasling, 2008).

O travmatskem stresu in socialnem kontekstu okrevanja po travmi so nam svoje znanje in izkušnje posredovali tudi strokovnjaki z zagrebške filozofske fakultete, ki so nas tudi povabili k evropskemu projektu European Network for Traumatic Stress (TENTS, 2009).

Pred uvedbo smernic psihološke pomoči za reševalce v sistem varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami smo imeli tudi v Sloveniji dober vzgled tovariške podpore pri policistih. Projekt policijskih zaupnikov in 24-urne psihološke pomoči je uspešno stekel s psihologi, ki delajo s slovenskimi policisti (Policija, 2010). Z njihovo pomočjo in pomočjo psihologov Slovenske vojske smo tudi v sistemu zaščite in reševanja lahko uspešno pristopili k vzpostavljanju modela psihološke pomoči za reševalce.

Smernice predlagajo tri stopnje psihološke pomoči reševalcem po hujših nesrečah, ki se razmejujejo glede na to, kaj posameznik naredi zase, in za tem njegova bližnja okolica ter za tem pomoč strokovnjakov za nudenje psihološke pomoči.

Slika 1: Stopnje psihološke podpore in pomoči reševalcem



Prva stopnja oziroma stopnica na lestvi psihološke pomoči reševalcem je, da vsak reševalec sam pri sebi prevzame *odgovornost za upravljanje stresa*, pozna in uresničuje zaščitno vedenje ter krepi socialne odnose z družino, prijatelji in drugimi. Pomembno je sproščanje s telesno vadbo, različnimi interesnimi dejavnostmi in poznavanje tehnik sproščanja.

Pri obvladovanju stresa ima pomembno vlogo podpora socialnega okolja, predvsem najbližjih. Socialni odnosi vplivajo na spoprijemanje posameznika s stresom, pozitivna socialna podpora pripomore k občutkom uspeha in deluje preventivno na izgorevanje (Rakovec Felser, 2002). Visoka socialna podpora tako ublaži delovanje grozečih dogodkov. Payne in Walker (v Svetina, 2007) opredeljujeta različne oblike socialne opore, in sicer oporo v obliki koristnih informacij, otipljivo oporo v obliki konkretnih aktivnosti drugih, čustveno oporo, oporo v smislu potrditev posameznikovih prepričanj in občutkov ter socialno vključenost. Raziskave torej potrjujejo pomen medosebnih stikov za posameznikovo občutenje sprejetosti, ljubljenosti, potrjenosti in njihovo zaščitno vlogo med boleznijo in pred njenimi posledicami (Svetina, 2007).

Preventivno delovanje v obliki sproščanja omogoča učinkovito zmanjšanje delovanja simpatičnega živčnega sistema, organizem poživi in poveča sposobnost zbranosti ter spodbuja spomin in ustvarjalnost. Tako si posameznik obnovi energetske zaloge in se pripravi na soočanje s stresom (Svetina, 2007).

Obstajajo različne tehnike sproščanja, ki večinoma temeljijo na pravilnem in poglobljenem dihanju. Stres povzroči pomanjkljivo, nepravilno in plitvo dihanje, pri katerem ni trebušnega dihanja, uporablja se večinoma zgornji del pljuč, to pa ima za posledico pomanjkanje zadostne količine kisika v krvi, kar občutimo kot utrujenost, težo, težave z zbranostjo in nelagodje ter slabše razpoloženje. Zmanjša se tudi naša učinkovitost (Svetina, 2007).

K obvladovanju stresa in poznavanju zaščitnega vedenja veliko pripomorejo tudi usposabljanja s tega področja. Tako so reševalcem, ki delujejo v sistemu zaščite, reševanja in pomoči, namenja tovrstna usposabljanja v smislu preventive. Usposabljanja, ki jih izvaja Izobraževalni center za zaščito in reševanje RS, so številnim gasilcem, gorskim reševalcem, kinologom, jamarjem, potapljačem in drugim pomagala pri prepoznavanju stresa in soočanju z njim.

USPOSABLJANJE ZAUPNIKOV V SISTEMU VARSTVA PRED NARAVNIMI IN DRUGIMI NESREČAMI

Po zahtevnejših in bolj stresnih intervencijah lahko reševalci na podlagi smernic dobijo psihološko oporo od sodelavcev znotraj svojega delovnega tima, to je tako imenovanih zaupnikov.

Zaupniki so izkušeni zaposleni (na primer gasilci), ki v svojem delovnem okolju uživajo ugled in jim sodelavci zaupajo. Izbrani so s posebnim postopkom na podlagi svojih prijav ali pa so jih predlagale posamezne enote. Zaupniki morajo izpolnjevati naslednje pogoje: stari morajo biti najmanj 30 let, imeti morajo najmanj pet let operativnih izkušenj z

intervencij, imeti morajo sposobnost empatije, usposobljeni morajo biti za opravljanje razbremenilnih pogovorov in praviloma naj ne bi bili vodje.

Kandidate za zaupnike pred usposabljanjem psihološko preizkusijo s pisnimi testi in na pogovoru, ki ga izvedejo psihologi. Po uspešno opravljenem testiranju se začne usposabljanje v Izobraževalnem centru za zaščito in reševanje RS na Igu. Po končanem usposabljanju morajo uspešno opraviti pisni in ustni izpit pred izpitno komisijo.

Po intervencijah, ko je na primer ogroženo življenje reševalca ali sodelavca, če je poškodovan član reševalne ekipe ali so morda v nesreči udeležene bližnje osebe reševalca ali poškodovani otroci, se opravi *razbremenilni pogovor z zaupnikom*. Na tej stopnji psihološke podpore si poskušajo reševalci pomagati v okvirih tovariške pomoči znotraj svoje organizacije.

Prvo *usposabljanje zaupnikov*, ki je bilo v Izobraževalnem centru za zaščito in reševanje RS končano leta 2012, je bilo izvedeno v sodelovanju s strokovnjaki iz Švedske agencije za zaščito in pripravljenost ter domačimi predavatelji. Usposabljanja za izvajanje psihološke podpore za zaupnike so se udeležili poklicni gasilci in operaterji v centrih za obveščanje. Po uvodnem delu v spletni učilnici na portalu izobraževalnega centra o ravnanju ob stresu je v nadaljevanju s predstavniki slovenske policije in vojske ter švedske reševalne agencije izvedeni večdnevni o soočanju s stresom, komunikaciji, postopkih razbremenjevanja in drugih vsebinah.

Usposabljanje je bilo izpeljano s podporo Skupnosti gasilsko reševalnih zavodov Slovenije, ki je prek vodij gasilskih enot podprla izvajanje psihološke pomoči v svojih enotah. Na podlagi tega je večina poklicnih gasilskih enot pridobila usposobljene zaupnike za izvajanje razbremenilnih pogovorov s svojimi sodelavci. V sistemu varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami je tako začelo delovati 39 zaupnikov poklicnih gasilcev in šest zaupnikov operaterjev v centrih za obveščanje, ki so tako usposobljeni za zagotavljanje psihološke opore sodelavcem.

PSIHOLOŠKA POMOČ PO HUIŠJIH NESREČAH

Potravmatski stres se lahko pojavi pri reševalcih, ki so preživeli dogodek, ki ni običajna človekova izkušnja, in podoživljajo ta dogodek s simptomi povečanega vzburjenja. V nasprotju s stresnimi dogodki doživljanje travmatičnega dogodka ni odvisno od kognitivne ocene posameznika, temveč so travmatični dogodki po svoji naravi takšni, da močno prizadenejo vse ljudi in jih vržejo iz ravnotežja. Takšni dogodki so nenadni in izzovejo intenziven strah, občutek groze ter nemoči. Posamezniki so lahko v dogodkih neposredno udeleženi oziroma prizadeti, lahko nastopajo kot neposredni opazovalci tragedije ali so tesno osebno povezani z osebo, ki je travmatični dogodek doživela (Arambašič, 2000).

Določeni odzivi posameznika (Arambašič, 2000) na travmatični dogodek so razumljivi, pričakovani in za nenormalne okoliščine povsem normalni. Trajajo lahko nekaj tednov ali celo mesecev in se lahko pojavijo takoj po dogodku ali celo čez nekaj mesecev. Če po

intenzivnosti, obsegu, trajanju in stopnji, do katere jih posameznik še lahko prenaša, presežejo določeno mero, govorimo o potravmatskem stresnem sindromu. V tem primeru je potrebna tudi psihoterapevtska pomoč. Potravmatski stresni sindrom je torej dolgotrajna posledica travmatičnega doživetja.

Stopnja posameznikove psihične in psihosocialne prizadetosti je odvisna od več dejavnikov. Mikuš Kos in Slodnjak (2000) navajata, da je odvisna od narave in intenzivnosti travme, stopnje izpostavljenosti, osebnih lastnosti posameznika, značilnosti življenjskega okolja in pomoči, ki so jo zagotovili posamezniku. Posamezniki, ki bolje prenašajo učinkovanje stresorjev in se manj odzivajo na stres, tudi bolje obvladujejo travmatska doživetja.

V primerih intervencij s hujšimi posledicami, ko je reševalec priča smrti ali hujši poškodbi sodelavca, sam doživi hujšo poškodbo ali so v nesreči umrli otroci, morda celo bližnje osebe reševalca, mu mora biti zagotovljena psihološka pomoč. Ta poteka v obliki razbremenilnega večdelnega pogovora, imenovanega strnjena psihološka integracija travme, in naknadnega svetovanja, ki ju izvajajo psihologi Službe za psihološko pomoč, ki pogodbeno sodelujejo z Upravo RS za zaščito in reševanje.

Zadnji izmed korakov psihološke pomoči reševalcem je psihoterapija, ki je namenjena reševalcem z akutnimi ali kroničnimi potravmatskimi stresnimi motnjami. Raziskave navajajo več uspešnih psihoterapij, še posebej pa omenjajo kognitivno vedenjsko terapijo, usmerjeno na travmo, in desenzitizacijo ter ponovno predelavo z očesnim gibanjem (TENTS, 2009).

Kognitivna vedenjska terapija (ang. *Cognitive Behavioural Therapy – CBT*) je usmerjena na kognitivno in vedenjsko izogibanje pri potravmatskih stresnih motnjah. Poleg usmerjenosti na travmatični dogodek vključuje tudi obvladovanje anksioznosti, psihološko izobraževanje in metode kognitivnega preoblikovanja (TENTS, 2009). Klinično pomembno vpliva na vse stopnje potravmatskega stresnega sindroma. Priporoča se kot primarna terapija za žrtve nesreč z akutnimi ali kroničnimi potravmatskimi stresnimi motnjami (TENTS, 2009).

Druga možna terapija je desenzitizacija in ponovna predelava z očesnim gibanjem (ang. *Eye Movement Desensitization and Reprocessing – EMDR*). Terapija vključuje spremembo disfunkcionalno shranjenih izkušenj v prilagodljivo zamenjavo, ki izboljšuje duševno zdravje. Prispeva k zmožnostim spopadanja s tisko zaradi travmatičnega spomina ter zmanjša moč motečih misli in čustev (TENTS, 2009).

Psihoterapevtsko pomoč morajo reševalci poiskati zunaj sistema varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami.

SKLEP

Reševalci, ki rešujejo v sistemu varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami, se po travmatičnih dogodkih soočajo s tragičnimi posledicami. Po teh »nenormalnih« dogodkih, kot je na primer smrt otrok, je popolnoma »normalno«, da imajo močne fizične in čustvene odzive. V zadnjih nekaj letih se uveljavljajo prizadevanja, da reševalci po kriznem dogodku spregovorijo o teh odzivih s svojimi sodelavci v poznanem in varnem okolju.

Zaupniki, to so gasilci in operaterji v klicnih centrih 112, imajo podlago za dajanje psihološke podpore svojim sodelavcem v Smernicah za psihološko pomoč v sistemu varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami. Smernice predlagajo tri stopnje psihološke pomoči reševalcem po hujših nesrečah, ki se stopnjujejo glede na to, kaj posameznik sprva lahko sam naredi zase, kako mu po kriznem dogodku lahko pomagajo sodelavci v njegovi delovni enoti ter za tem kakšno psihološko pomoč mu lahko dajejo strokovnjaki, na primer psihologi ali psihoterapevti.

Zaupniki se za dajanje psihološke podpore usposabljujejo v Izobraževalnem centru za zaščito in reševanje RS, prav tako tudi psihologi, ki delujejo v sistemu varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami.

LITERATURA

- Ajduković, D. (2011). *TENTS-TP Radionica treninga trenera o psihotraumi*. Zagreb: Filozofska fakulteta, Sveučilište u Zagrebu.
- Arambašić, L. (ur.). (2000). *Psihološke krizne intervencije: psihološka prva pomoč nakon kriznih događaja*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Bisson, J. in Andrew, M. (2007). Psychological treatment of post-traumatic stress disorder (PTSD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3, 1–118. Pridobljeno s <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD003388.pub3/pdf>
- Burger, N. (2012). *Guidelines psychosocial support for uniformed workers*. Diemen: Impact.
- Dass Brailsford, P. (2007). *A Practical Approach to Trauma*. Los Angeles: Saga Publications.
- Report to the general assembly*. (2007). Praga: European Federation of Professional Psychologists Associations.
- Psychosocial interventions A handbook*. (2009). Copenhagen: International Federation Reference Centre for Psychosocial Support.
- European Network for Traumatic Stress (TENTS). (2009). *TENTS Guidelines*. Amsterdam: Academic Medical Center, University of Amsterdam.
- EUTOPA. (2008). *Multidisciplinary guideline Early psychosocial interventions after disasters, terrorism and other shocking events*. Amsterdam: Trimbos Institute on behalf of the National Steering Committee on Multidisciplinary Guideline Development in Mental Health Care.
- Galea, S., Nandi, A. in Vlahov, D. (2005). The Epidemiology of Post-Traumatic Stress Disorder after Disasters. *Epidemiologic Reviews*, 27/2005, 78–91.
- Hassling, P. (2008). *Razbremenilni pogovori, gradivo za predavanja*. Ljubljana: Uprava RS za zaščito in reševanje.
- IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. (2007). Geneva: IASC.

- Joint Medical Committee NATO. (2008). *Psycho-social care for people affected by disaster and major incidents*. Pridobljeno s http://www.healthplanning.co.uk/nato/NATO_Guidance_Psychosocial_Care_for_People_Affected_by_Disasters_and_Major_Incidents.pdf
- Korade, D. in Kokošar, I. (2011). *Psihološki vplivi nesreč na delavce v centrih za obveščanje in njihova pripravljenost na soočanje z njimi v delovnem procesu*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- Larson, G. in Österdahl, L. (1996). *Crisis Support*. Karlstad: Swedish Rescue Service Agency.
- Lavrič, A. (2009). Psihosocialna oskrba po nesrečah. *Ujma*, 23, 217–222.
- Lavrič, A. (2011). Psihosocialna podpora reševalcem. *Ujma*, 25, 297–303.
- Lavrič, A. (2012). *Smernice za psihosocialno pomoč reševalcem – sistem varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami*. Ljubljana: Uprava RS za zaščito in reševanje.
- Lavrič, A. (2013). Psihološka pomoč reševalcem v sistemu varstva pred naravnimi in drugimi nesrečami. *Revija 112*, 1, 55–57.
- Mikuš Kos, A. in Slodnjak, V. (2000). *Nesreče, travmatski dogodki in šola*. Ljubljana: DZS.
- Post-traumatic stress disorder (PTSD) The management of PTSD in adults and children in primary and secondary care*. (2005). London: National Institute for Health and Clinical Excellence.
- Novak, M. (2008). *Stres pri poklicnih gasilcih* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Policija. (2010). *Polijski zaupniki*. Pridobljeno s http://www.policija.si/images/stories/NovinarskoSredisce/SporocilaZaJavnost/2010/oktober/07-psiholoska_pomoc/polijski_zaupniki.pdf
- Policija. (2010). *24-urna psihološka pomoč*. Pridobljeno s http://www.policija.si/images/stories/NovinarskoSredisce/SporocilaZaJavnost/2010/oktober/07-psiholoska_pomoc/24-urna_psih_pomoc.pdf.
- Rakovec Felser, Z. (2002). *Zdravstvena psihologija*. Maribor: Visoka zdravstvena šola.
- Seynaeve, G. J. R. (2001). *Psycho-Social Support in situations of mass emergency, European Policy Paper concerning different aspects of psycho-social support for people involved in major accidents and disasters*. Brussels: Ministry of Public Health.
- Svetina, M. (2007). *Zaključno poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu v okviru ciljnega raziskovalnega programa (CRP) Znanje za varnost in mir 2006–2010*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Terdič, P. (2008). *Stres pri poklicnih gasilcih – Gasilska brigada Ljubljana* (Diplomsko delo). Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Tušak, M. in Masten, R. (2008). *Stres in zdravje*. Ljubljana: Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani.

Milena Valenčič Zuljan
Danijela Blanuša Trošelj

PROFESIONALNI RAZVOJ VZGOJITELJEV Z VIDIKA VZGOJITELJEVIH POJMOVANJ

POVZETEK

Nenehno poklicno učenje vzgojiteljev danes ni več izbira posameznih entuziastov, temveč nujnost in poklicna dolžnost slehernega vzgojitelja. Profesionalni razvoj vzgojiteljev v širšem smislu pomeni proces, ki poteka od odločitve posameznika za ta poklic oziroma od začetka izobraževanja zanj do upokojitve. V ožjem smislu pa je profesionalni razvoj vzgojitelja omejen na obdobja oziroma »kritične situacije«, v katerih se posameznik dejansko profesionalno razvija – spreminja svoja pojmovanja, stališča ter prakso delovanja. Pri raziskovanju profesionalnega razvoja razlikujemo različne pristope. Nekateri raziskovalci se usmerijo v raziskovanje faz, po katerih poteka profesionalni razvoj, druge bolj zanima raziskovanje dejavnikov, ki vpliva na razvoj, tretji dajo večjo težo oblikam poklicnega učenja.

Kako vzgojitelji pristopijo k profesionalnemu učenju, koliko izkoristijo ponujene formalne priložnosti učenja oziroma koliko se učijo iz vsakodnevnih izkušenj, je pomembno odvisno tudi od njihovega razumevanja profesionalnega razvoja. V prispevku prikazujemo rezultate empirične raziskave, ki je bila narejena na vzorcu 92 vzgojiteljev na Hrvaškem. Zanimalo nas je, kako vzgojitelji pojmujejo lasten profesionalni razvoj in ali se njihova pojmovanja spreminjajo z leti delovne dobe. Ugotovili smo, da prevladujejo nižja pojmovanja profesionalnega razvoja. Ugotovitev je pomembna za vse, ki se ukvarjajo s spodbujanjem profesionalnega razvoja, in jo je smiselno upoštevati tako pri načrtovanju kot pri izvajanju izobraževalnih programov.

Ključne besede: vzgojitelj, profesionalni razvoj, kompetence, učenje, vseživljenjsko izobraževanje

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS FROM THE POINT OF VIEW OF THEIR CONCEPTS - ABSTRACT

Continuous professional learning of preschool teachers today is no longer the choice of individual enthusiasts, but a necessity and a professional duty of every preschool teacher. Professional development of preschool teachers in the broadest sense means the process passing from the individual's

Red. prof. dr. Milena Valenčič Zuljan, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani,
milena.valencic-zuljan@pef.uni-lj.si

As. Danijela Blanuša Trošelj, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, danijelabt@ufri.hr

decision of a profession or from the beginning of training to retire. In a narrower sense, the professional development of preschool teachers is limited to the period of "critical situation", during which the individual actually professionally develops - changing his or her perceptions, attitudes, and practices of action. Researching professional development, we distinguish different approaches. Some researchers focus on the research phase that affects professional development, while others are more interested in exploring the factors that influence development, while still others place greater emphasis on the forms of vocational learning. The educators' adherence to professional learning to the extent of exploiting the opportunities of formal learning or to the extent to which they learn from daily experience depends significantly on these educators' understanding of professional development. In this paper, we present the results of empirical research that was conducted on a sample of 92 preschool teachers in Croatia. We were interested in how preschool teachers thought about their own professional development and whether or not their perceptions changed over the years of work. We found that lower conceptions of professional development are prevailing. The finding is important for all who are engaged in promoting professional development and it is reasonable to consider both the design and the implementation of educational programs.

Keywords: *preschool teacher, professional development, competencies, learning, lifelong learning*

UVOD

Vzgojitelji so podobno kot drugi pedagoški delavci postavljeni pred številne poklicne izzive. Od njih se danes pričakuje kakovostno ravnanje na več področjih od poznavanja otrok in dela z njimi do sodelovanja s starši in družbeno skupnostjo. V delu z naslovom *Kompetentni vzgojitelji 21. stoletja*, objavljenem v Pedagoških standardih, ISSA (2011, str. 14), je navedeno: »vloga vzgojiteljev in učiteljev je, otroku zagotoviti podporo, da bi odrasel v odgovornega člana družbe, razvil občutek empatije in občutljivost za potrebe drugih ter tudi odprtost do različnosti, razvil veščine, potrebne za oblikovanje in izražanje svojega mnenja in stališč, in da bi z upoštevanjem poslušal in bil strpen do mnenj, različnih od njegovih, ter razvil sposobnost za nenasilno reševanje sporov«. »Čim manjši je otrok, toliko več moramo o njem vedeti« (Krstović, 2009), kajti toliko večji je razpon veščin, ki jih mora odrasla oseba obvladati, da bi otroku zagotovila optimalne možnosti za uresničitev njegovih zmogljivosti.

Vzgojitelj mora biti sposoben na podlagi znanja o učenju v zgodnjem in predšolskem obdobju ter razvoju otroka, upoštevajoč otrokovo individualnost, ustvarjati ustrezne interakcije in situacije učenja. Tako učenje otrok podpira z aktivnostmi, ki jih izbira, s spodbudami, ki jih ponuja, z ozračjem in interakcijami, ki jih v okolju sooblikuje. Nujno je tudi poznavanje družinskih vrednot in kulture, vzgojnih ciljev v družini in pričakovanj, ki jih starši gojijo za svojega otroka. Vzgojitelji načelno »nenehno obnavljajo informacije o najučinkovitejših načinih učenja otrok, najboljših metodah za uresničevanje načrtov iz kurikula in tudi spoznanja o tem, katera znanja in veščine so potrebne, da bi bili uspešni v svetu, ki se stalno spreminja« (Tankersley idr., 2012, str. 199). »Vzgojiteljska profesija je izjemno zapletena in zahteva visoko profesionalno zavest in širok razpon kompetenc, z vidika profesionalnega razvoja so še posebej pomembne kompetence za raziskovanje prakse in gradnjo nove teorije na podlagi skupnega premišljanja« (Šagud in Jurčević Lozančić,

2012, str. 140). »Podlago vzgojiteljeve profesionalne kompetence poleg teoretičnega temelja sestavlja tudi izkustveno znanje, s katerim v konkretni vzgojno-izobraževalni praksi teorijo preverja, povezuje in dopolnjuje« (Vujičić in Đapić, 2009).

Oberhuemer (2000) ugotavlja, da je v poznih 90. letih v različnih državah nastal nov profil poklicnih dejavnosti v predšolskem obdobju, kar je zahtevalo kakovostno usposobljenost vzgojiteljev ne samo za delo z otroki, temveč tudi z njihovimi starši, člani lokalne skupnosti in različnimi strokovnimi profili in združenji. Tudi Peeters in Vandenbroeck (2011) poudarjata, da so za profesionalno delovanje sodobnega vzgojitelja potrebne širše kompetence in različne lastnosti, kot so: prizadevanje za spremembe, odprta komunikacija in omogočanje vzajemnega dialoga; kritična refleksija, zmožnost soočanja z zapletenimi vprašanji z različnih zornih kotov in učenja z različnih nasprotnujočih se pogledov; ukvarjanje z nepredvidljivim in negotovim; sodelovanje v gradnji nove prakse in znanja z otroki, družinami in sodelavci.

Za kakovostno opravljanje poklicnih nalog vzgojitelji po eni strani potrebujejo rutinizirane spretnosti ravnanja, po drugi strani pa morajo biti sposobni refleksije. Terhart (1997) poudarja, da je z vidika profesionalnega razvoja posameznika nujna njegova zmožnost povezovanja rutine in refleksije. Da bi bilo vzgojiteljevo profesionalno ravnanje kakovostno, mora biti rutina čim bolj kontekstualna, kar vključuje nujnost reflektivnega osvetljevanja učinkovitih vsakdanjih rutin. Schwartz, Bransford in Sears (2005) ob analizi različnih raziskav učenja učencev, učiteljev, tehničnih strokovnjakov ... s podobnega vidika poudarijo pomen adaptivne ekspertnosti nasproti rutinske ekspertnosti. Pojem adaptivne ekspertnosti povzamejo po avtorjih Hatano in Inagaki (1986, po Schwartz, Bransford in Sears, 2005). Pri adaptivni ekspertnosti gre za medsebojno povezanost dveh dimenzij: dimenzije učinkovitosti, kjer je posameznik uspešen pri reševanju standardnih (rutinskih) nalog, in dimenzije inovativnosti, kjer je ključnega pomena zmožnost spreminjanja obstoječega. Za eksperta nikakor ni dovolj le ena dimenzija. Nekateri vzgojitelji z več leti delovnih izkušenj so lahko na primer izjemno uspešni v običajnih rutinskih nalogah, odpovedo pa pri novih izzivih, ki niso neposredno povezani z njihovimi dosedanjimi izkušnjami. Na drugi strani se lahko zgodi, da imajo denimo študenti bodoči vzgojitelji ob začetku izobraževanja zelo izvirne ideje, vendar ne vidijo ustreznih poti za njihovo udejanjanje oziroma nimajo spretnosti za njihovo uresničitev. Zato je torej za eksperta nujna enakovredna zastopanost obeh dimenzij, doseganje tega pa zahteva prepletanje rutine in refleksije.

MODELI PROFESIONALNEGA RAZVOJA VZGOJITELJEV

Profesionalni razvoj vzgojitelja opredeljujemo kot proces signifikantnega in vseživljenjskega izkustvenega učenja, pri katerem posamezniki osmišljajo svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso delovanja; gre za proces, ki vključuje posameznikovo osebnostno, ožje poklicno in socialno dimenzijo in pomeni napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega ter odgovornega odločanja in ravnanja (Valenčič Zuljan, 1999 in 2001).

Pri raziskovanju profesionalnega razvoja pedagoških delavcev razlikujemo različne pristope. Nekateri raziskovalci se usmerijo v raziskovanje faz, po katerih poteka profesionalni razvoj, in oblikovanje tako imenovanih linearnih faznih modelov (Fuller, 1969; Kagan, 1992; Katz, 1972; Berliner, 1992), druge bolj zanima raziskovanje dejavnikov, ki vplivajo na razvoj, tretji dajo večjo težo oblikam in načinom poklicnega učenja (Scheckley in Allen, 1991; Kolb, 1991).

Ko obravnavamo profesionalni razvoj vzgojiteljev, je treba omeniti avtorico Katzevo, ki je med prvimi naredila empirično raziskavo in opredelila fazni model profesionalnega razvoja vzgojiteljev (Katz, 1972). Oblikovala je štiri razvojne faze. Prvo je poimenovala faza preživetja in zajema prvo leto poklicnega delovanja. Kot je razvidno že iz poimenovanja faze, je glavna skrb vzgojiteljev v tem obdobju namenjena temu, kako preživeti vodenje skupine oziroma opravljanje osnovne poklicne naloge. Vzgojitelj je pogosto anksiozen in ta občutek še dodatno krepi nerealno podobo o lastnih zmožnostih oziroma razliko med pričakovanim rezultatom poklicnega delovanja in dejanskim delom in dogajanjem v skupini. Vzgojitelj začetnik si postavlja številna vprašanja o lastnem delu in poklicni vlogi, ključnega pomena zanj pa je sprejetost pri kolegih. V tej fazi vzgojitelji še zlasti potrebujejo »podporo, razumevanje, spodbudo, sprejetost in občutek ‚udomačenosti‘ v vlogi vzgojitelja ter jasne smernice« (Katz, 1972, str. 51). Pri zadovoljevanju teh potreb ima pomembno vlogo mentor. S kakovostnim mentorstvom se lahko te potrebe zadovoljijo neposredno v skupini, ki začetniku zagotavlja vpogled v kompleksne vzorce vedenja in specifična znanja, ki so potrebna za njihovo reševanje. V fazi preživetja je za profesionalni razvoj vzgojitelja začetnika pomembno redno, načrtno in kontinuirano spremljanje.

V drugi fazi, ki se začne po izteku prvega leta dela, vzgojitelj pridobi višjo stopnjo gotovosti in postane bolj samozavesten. Zaveda se, da lahko poklicno preživi zaradi svojih zmožnosti. V tej fazi vzgojitelj povezuje in sintetizira pridobljene izkušnje. Gre za obdobje konsolidacije, integriranosti v poklic. Bolj se usmeri na posameznega otroka, priznava odstopanja od tipičnih vzorcev razvoja otrok določene starosti. Vzgojitelj razmišlja o konkretnih situacijah in postopkih, povezanih s posameznim otrokom. Podpora mentorja, ravnateljev ali kolegov je še vedno pomembna, a ta podpora spreminja svojo obliko in prerašča v medsebojno sodelovanje. Vzgojitelji v tej fazi reflektirajo lastno prakso, jo raziskujejo in v sodelovanju z drugimi pridobivajo nove vpogleds oziroma odgovore na postavljena vprašanja. Poglobljeno znanje o otrocih in kontekstu jim omogoča smiselno razlago izkušenj in oblikovanje rešitev za probleme v praktičnih situacijah. Potrebe vzgojiteljev so zdaj povezane z informacijami o specifičnih potrebah otrok, zato je v tem obdobju poudarek na sodelovanju in posvetovanju s strokovnim timom vrtea.

Sledi tretja faza, faza obnove. V njej vzgojitelj čuti utrujenost, zlasti zaradi ponavljajočih se rutin. Zanimivo je, da se to dogaja že v tretjem in četrtem letu poklicnega delovanja. Naravni cikli praznikov in njihovega obhajanja lahko s ponavljanjem istih dejavnosti in možnosti pri vzgojitelju povzročijo monotonost in nezadovoljstvo. Zato mora vzgojitelj najti način, da osveži in obnovi ponavljajoče se vsebine z novimi materiali,

pristopi, tehnikami ... S tega vidika so primerne delavnice, kjer vzgojitelji izmenjajo izkušnje z drugimi vzgojitelji. To jim lahko da nov zagon, ideje in motivacijo, da spremenijo in posodobijo lastno prakso. Vzgojitelj v tej fazi je lahko dejaven na konferencah, se bolj poglobi v strokovno literaturo, pregleduje različne vire, se vključuje v različna združenja in dela v nevladnih organizacijah, išče internetne povezave. Pri delu z otroki ima na tej stopnji potrebo po iskanju različnih načinov dokumentiranja in spremljanja otrokovega napredka.

In kot zadnja sledi stopnja zrelosti, ki pri nekaterih lahko nastopi že po treh letih, pri drugih pa veliko kasneje. Vzgojitelji v tej fazi profesionalnega razvoja zaupajo v lastne sposobnosti poklicnega delovanja, počutijo se »udobno« v svoji poklicni vlogi. Njihovo razmišljanje je globlje in sega prek vzgojno-izobraževalnega procesa. Vzgojitelji raziskujejo naravo učenja, rast in razvoj, razmišljajo o vplivu vzgojno-varstvenih institucij na družbo, o svojem poklicu in poslanstvu. To je priložnost za razvoj kompetenc s ciljem doseganja višje stopnje usposobljenosti.

Katzeva (1972) ob opisovanju profesionalnega razvoja vzgojitelja v prvih petih letih poklicnega delovanja uporablja izraz dozorevanje. Poudarek njenega modela je na vprašanjih, potrebah, dilemah in skrbeh, s katerimi se posameznik srečuje v različnih fazah profesionalnega razvoja, ter na oblikah učenja, ki so v posameznih fazah profesionalnega razvoja najbolj funkcionalne. Podobne, »linearne« fazne modele profesionalnega razvoja vzgojiteljev navajata tudi VanderVan (1988, po Fleet in Petterson, 2001) in znana organizacija NAEYC (1993). VanderVan pri tem opisuje razvojno pot posameznika od *začetnika* do *vplivnega* profesionalca, pri čemer faze temeljijo na razvoju »profesionalizma« posameznika. V primerjavi s Katzevo (1972) in VanderVanom (1988, po Fleet in Petterson, 2001) pa se NAEYC v modelu profesionalnega razvoja osredotoča na *kvalifikacijske standarde*. Razvoj vzgojiteljev ta organizacija opredeljuje v šestih stopnjah, od najnižje, po kompetencah osnovne, do najvišje, ki lahko vključuje tudi kvalifikacije na ravni doktorata.

Podobno kot je Katzeva (1972) oblikovala fazni model profesionalnega razvoja vzgojiteljev, je Fullerjeva (1969) med prvimi opredelila fazni model profesionalnega razvoja učiteljev. Izhajala je iz predpostavke, da učitelje v različnih fazah profesionalnega razvoja vznemirjajo različna vprašanja, dileme in skrbi. Na prvi stopnji učitelje vznemirjajo skrbi, povezane z njimi samimi in lastno poklicno vlogo, v drugi fazi sledijo vprašanja, ki so povezana s poklicnimi *nalogami*, medtem ko se v *zadnji* fazi skrb učitelja usmeri na *vpliv, ki ga ima na učenje in razvoj vsakega posameznega učenca*. Začetniki se v prvi fazi sprašujejo, ali ravnaajo ustrezno in kakšno mnenje imajo drugi o njih in njihovih postopkih. V drugi fazi prevladuje vprašanje »zakaj otroci delajo to, kar delajo«, v zadnji fazi pa »kako to, kar delam, vpliva na otrokov razvoj in njihovo korist« (Fuller, 1969, str. 214).

Ob linearnih faznih modelih profesionalnega razvoja si lahko postavimo različna vprašanja, recimo: ali so začetniki res tako homogena skupina, da zanje veljajo ista načela začetnega delovanja; ali vsi pripadniki poklica napredujejo v enakem zaporedju korakov;

koliko in kako vplivajo na profesionalni razvoj posameznikovo delovno okolje, mentor in drugo; ali kakovost okolja enako vpliva na vse posameznike; ali vsi dosežejo najvišjo stopnjo ekspertnosti; koliko »trajna« je ekspertnost posameznika v hitro spreminjajočem se svetu in podobno.

Številni raziskovalci nasprotujejo faznim modelom profesionalnega razvoja. Sheridan in sodelavci (2009, str. 7) jim očitajo, da so zastavljeni linearno, kar je po njihovem mnenju v nasprotju z novimi pogledi na profesionalni razvoj, ki profesionalni razvoj pojmujejo kot kompleksen proces, nepredvidljiv in odvisen od konteksta (Fleet in Petterson, 2001). Po mnenju Sheridana in sodelavcev fazne modele določajo fiksni koraki, po katerih vzgojitelj pri razumevanju svoje prakse in načinov delovanja prehaja od začetnika do strokovnjaka. Razvijanje novih praks razumejo kot proces, ki poteka na treh ravneh:

- a) ozaveščenost o strategijah (seznanjenost z njimi), ki pripomorejo, da otrok doseže pomembne rezultate;
- b) uporaba te strategije (na začetku še nespretno in nerodno);
- c) uporaba pretanjenih veščin (avtomatično in zanesljivo) (Sheridan idr., 2009, str. 7).

Čeprav ti avtorji kritizirajo fazne modele profesionalnega razvoja, jim s tem, ko opisuje napredek pri vzgojiteljevem poklicnem delovanju skozi več ravni, deloma tudi sami sledijo.

Naslednjo kritiko faznih modelov profesionalnega razvoja vzgojiteljev Sheridan in sodelavci (2009, str. 7) namenjajo usmerjenosti modelov v osmišljanje procesov, s katerimi profesionalci osvajajo nove pojme in veščine, pri čemer se po njihovem mnenju pozablja na vsebinski pomen teh veščin. Z drugimi besedami, večina faznih modelov je osredotočenih v generične procese razvoja, ki so med profesionalci različnih profesij dokaj identični, manj pa v kontekstualne variable (tj. disciplino, okolje) ter vsebino (tj. v konkretne spretnosti, ki si jih posameznik pridobi). Do določene stopnje se z avtorji strinjamo. Ravno z vidika profesionalnosti vzgojiteljskega poklica je ključnega pomena njegovo raziskovanje in upoštevanje njegovih specifičnosti. Po drugi strani pa bi bilo profesionalno neodgovorno zanemariti obilo kakovostnih raziskovalnih izsledkov o modelih profesionalnega razvoja drugih profesij (od bolj oddaljenih, kot je denimo medicina, do vsebinsko sorodnih, kot je denimo učiteljski poklic). Menimo, da je potrebno oboje: spoznati modele profesionalnega razvoja različnih profesij in se nanje nasloniti ter raziskovati razvoj vzgojiteljev.

Ob bok faznim modelom Dall'Alba in Sandberg (2006) kot enega izmed možnih alternativnih pogledov na profesionalni razvoj vzgojiteljev navajata razvoj kompetenc. Z njunega stališča se kompetence razvijajo z izkustvenim učenjem, praktično uporabo v resničnih situacijah oziroma v situacijskem kontekstu. Ob tem je treba poudariti, da tudi razvoj kompetenc ne pomeni dejanskega nasprotja faznim modelom, saj tudi razvoj kompetenc poteka po določenih korakih oziroma fazah. Fleet in Petterson (2001) prav tako poskušata predlagati alternativno perspektivo faznim modelom. Profesionalce v zgodnjem in predšolskem obdobju razumeta kot »učence«, ki skozi proces v

danem času gradijo svoje znanje, in sicer s spiralnim angažmajem na različnih področjih teorije in prakse. Profesionalca opredelita »kot lastnika osebnega profesionalnega znanja, z intelektualnim in emocionalnim vlaganjem v morebitni prispevek k razvoju« (prav tam, str. 3), kar pa linearni fazni modeli profesionalnega razvoja po njunem mnenju zanemarjajo.

Zavedati se je treba, da oblikovanje modela nujno pomeni posploševanje in shematizacijo bistvenega, saj je njegov glavni namen ravno enostavnejši prikaz temeljnih dejavnikov v medsebojni povezavi. Faznim modelom profesionalne rasti očitajo enodimenzionalnost, zanemarjanje celosti in medsebojne povezanosti dejavnikov znotraj raziskovanega pojava (Valenčič Zuljan, 2012). Večina modelov poskuša slediti časovni dimenziji, vendar je pri tem pogosto poudarjen kvantitativni vidik, na primer leta delovne dobe (Kagan, 1992), medtem ko ostane ob strani kakovost izkušenj, ki pomeni bolj verodostojno podlago za določanje in napovedovanje profesionalnega razvoja.

Glavni namen slehernega raziskovanja je čim bolj poglobljeno spoznavanje pojava, v našem primeru profesionalnega razvoja, v čim večji kompleksnosti in celosti. Raziskovanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev v širšem kontekstu, ki opisuje razvoj profesionalnih kompetenc in pojasnjuje temelje uspešnega poklicnega delovanja in učenja (kako poteka, kaj ga spodbuja, kaj ovira, kako premagovati te ovire), nam pomaga razumeti rast pri vzgojiteljih. Ugotovitve pa so seveda podlaga za iskanje načinov, kako spodbuditi vzgojiteljevo profesionalno rast.

Raziskovanje profesionalnega razvoja bi torej moralo biti čim bolj celostno. Vključevati bi moralo profesionalno rast, ki zajema ožjo poklicno, osebnostno in socialno dimenzijo ter pomeni napredovanje v pojmovanjih in načinih ravnanja, z upoštevanjem značilnosti posameznika in okolja ter njunih vzajemnih vplivov. Dosedanje raziskave večinoma osvetljujejo posamezne vidike profesionalnega razvoja z različnih izhodišč, na primer fazna modela Fullerjeve (1969) in Katzeve (1972) se osredotočata na spreminjanje posameznikovega razmišljanja, naklonjenosti in odprtosti za spreminjanje svoje prakse, Berliner (1992) prinaša kognitivni okvir razvoja od novince do eksperta, Chickering (1991) izhaja iz osebnostnega razvoja posameznika, Kolb (1991) poudarja pomen izzivov iz okolja. Nekatere raziskave bolj osvetljujejo posamezne dejavnike profesionalnega razvoja, druge se bolj osredotočajo na kontekst poklicnega delovanja (izkustveno učenje) ali možnosti napredovanja. Kljub poudarjanju celosti in kompleksnosti profesionalnega razvoja ostaja to bolj normativno izhodišče, ki ni popolnoma raziskano v okviru ene raziskave, temveč nam skozi sintetiziranje ugotovitev različnih raziskav omogoča oblikovanje hipotetičnega modela. Čeprav se strinjamo s kritikami linearnih faznih modelov profesionalnega razvoja, da je zaradi različnosti posameznikov in različnosti njihovega delovnega okolja ter drugih spremljajočih osebnih dejavnikov nemogoče napovedati linearen potek razvoja, ki bi bil za vse enak, po enakem zaporedju, pa vendar pomeni profesionalno učenje napredovanje v določenih smereh, po določenih skupnih korakih, kar deloma upravičuje uporabo modelov profesionalnega razvoja. Po pregledu strokovne literature profesionalnega razvoja vzgojiteljev in

učiteljev lahko sklenemo, da se tej postavki celostnosti in hkrati sintetiziranju specifičnosti korakov (faz) profesionalnega razvoja najbolj približujejo razvejeni fazni modeli (Sammons idr., 2007). Ti po eni strani sledijo nekemu zaporedju korakov od začetnika do eksperta, obenem pa raziskujejo različne dejavnike in pogoje kakovostnega učenja ter upoštevajo različne specifičnosti okolja in posameznika ter tako oblikujejo fazni model profesionalnega razvoja, ki je večsmerno razvejen.

KAJ SPODBUJA UČENJE VZGOJITELJEV, NJIHOVO SPREMINJANJE IN RAZVOJ

Kljub različnim pogledom raziskovalcev na fazne modele profesionalnega razvoja pa za vse, ki nastopajo v vlogi spodbujevalcev profesionalnega razvoja (izobraževalci vzgojiteljev, vodstveni delavci, mentorji ...), ostajajo aktualna naslednja vprašanja: kakšno je kakovostno učenje vzgojiteljev; kateri pogoji morajo biti izpolnjeni, da vzgojitelji spreminjajo lastno pedagoško prakso, lastna prepričanja in pojmovanja; kaj spodbuja njihov profesionalni razvoj.

NAEYC (1993) navaja devet smernic učinkovitega profesionalnega razvoja vzgojiteljev. Poudarja, da je profesionalni razvoj vzgojiteljev učinkovit, kadar:

- je to trajen proces;
- temelji na ustreznih teoretičnih podlagah ter je strukturiran kot celosten in sistematičen program;
- izhaja iz učečega se posameznika, se opira na njegove dosežke, izkušnje in trenutni kontekst njegove vloge;
- je strukturiran tako, da promovira jasno povezavo med teorijo in prakso;
- imajo izvajalci različnih ponujenih izobraževalnih programov ustrezno znanje in izkušnje;
- se pri izobraževanju uporablja aktiven in interaktiven pristop, ki udeležence spodbuja, da se učijo tudi drug od drugega;
- pripomore k samospoštovanju posameznika, njegovi poklicni usposobljenosti in gotovosti;
- ponuja možnost za uporabo pridobljenega znanja, spodbuja profesionalno refleksijo ter posameznikom omogoča opazovanje profesionalnega ravnanja in prejemanje povratnih informacij;
- je posameznik vključen v načrtovanje in projektiranje osebnega profesionalnega razvojnega programa.

Hill (2009) ugotavlja, da se skoraj vsi vzgojitelji v Združenih državah Amerike udeležujejo katere izmed oblik izobraževanja, vendar večina pri tem izpolni le zakonski minimum. Ugotavlja tudi, da se pogosto kljub udeležbi različnih izobraževanj vzgojitelji pravzaprav ne razvijajo v smeri načrtovanega. Funkcionalen profesionalni razvoj je po Hillu (2009) tisti, ki daje pozitivne rezultate v praksi. Pri tem je treba poudariti, da pozitivni rezultati ne pomenijo le pridobivanje neke konkretne spretnosti, ki jo učeči se vpelje po

izobraževanju, temveč tudi spremenjene poglede, prepričanja, razumevanje kontekstualne situacije lastnega poklicnega delovanja, kar vodi k širšim in dolgoročajšim spremembam pedagoške prakse. Kakovostno profesionalno učenje lahko poteka po različnih poteh, pri čemer ni vsaka v enaki meri funkcionalna za vsakega posameznika. Kljub temu obstajajo splošne usmeritve učinkovitega profesionalnega učenja. Po mnenju Hilla (2009) so pomembne štiri postavke: kakovost vsebine, zmogljivost ponudnika storitve, kakovost prenosa in povezanost vsebine izobraževanja s prakso.

Izhajajoč iz teoretičnih podmen in raziskav o profesionalnem razvoju (Berliner, 1992; Kolb, 1991; Chickering, 1991; Valenčič Zuljan, 1999; Devjak in Polak, 2007; Valenčič Zuljan in Vogrinc, 2007), dejavnikov pedagoškega inoviranja (Fullan, 1992; Valenčič Zuljan in Kalin, 2007; Kalin in Valenčič Zuljan, 2007) ter kognitivno-konstruktivističnega pristopa k poklicnemu učenju (Richardson, 1997; Marentič Požarnik, 1993a, 1993b, 2000; Valenčič Zuljan, 1999, 2001), lahko v grobem razlikujemo dva pristopa k profesionalnemu razvoju pedagoških delavcev: tradicionalnega in reflektivnega.

Pristopa slonita na različnem razumevanju narave poklica in poklicnega učenja, kar se nadalje kaže v različnem razumevanju dejavnikov, ki so potrebni za profesionalni razvoj posameznika.

Shema 1: Dejavniki razlikovanja med tradicionalnim in reflektivnim modelom vzgojiteljevega profesionalnega razvoja

Dejavniki	Tradicionalni pristop	Refleksivni pristop
1. Pojmovanje poklicne vloge	Pasiven – izvrševalec	Aktiven – razmišljajoč in avtonomen profesionallec
2. Pobuda za poklicno učenje in razvoj	Od zunaj – ni vzgojiteljeva	Od znotraj – vzgojiteljeva
3. Usmerjenost razvoja	Ravnanje Rutine, pridobljene po modelu	Pojmovanja in ravnanja Rutina in refleksija
4. Socialni vidik	Individualni proces	Sodelovalni proces kolegialnega učenja
5. Časovna dimenzija in didaktična organizacija učenja	Začetno izobraževanje in občasni seminarji za nabiranje novih idej	Vseživljenjsko izobraževanje Konstruktivistični pristop

POJMOVANJE POKLICNE VLOGE

Pojmovanje poklica kot tehnično racionalne dejavnosti temelji na širšem splošnem modelu razumevanja poklica in strokovnega profesionalnega ravnanja in odločanja. Vzgojitelji, tako kot je to značilno za strokovnjake drugih predmetnih področij, se od začetnika do eksperta razvijajo po določenih poteh. Tehnicistično pojmovanje poklica temelji na pozitivističnem razumevanju znanosti in je podkrepljeno z zaupanjem v neomejen tehnološki napredek, ki naj bi človeku prinašal blaginjo. Za tehnično racionalni model je značilno, da profesionalno (kvalificirano) praktično ravnanje zoži na spretnost uporabe teoretičnega znanja pri reševanju problemov (oblikovanje, presojanje ...).

Strokovnjak je oseba s posebnim strokovnim znanjem, ki je prenosljivo blago in ga kot takega prenaša uporabnikom, ti pa ga uporabljajo pri razreševanju konkretnosti. Znanost oblikuje neke splošne teoretične rešitve, šolstvo jih prenaša učencem, ti pa jih bodo v prihodnosti uporabili za reševanje konkretnih problemov. V tej tehnološki perspektivi razumevanja poklica in uspešnega poklicnega ravnanja so razvidni elementi pragmatizma in funkcionalnotehničnega razumevanja izobraževanja (Bell, 1993, str. 19). V tako pojmovani družbi je bila sprva vloga šolstva v službenju (trenutnemu) tehnološkemu razvoju in v utrjevanju socialnih okvirov, manj pa v spodbujanju avtonomnega kritičnega posameznika in spreminjanju razmer. Gre za preprost model učinkovitosti s preprosto merljivimi rezultati. Tako je bilo tudi permanentno izobraževanje sprva predvsem dejavnik pospeševanja gospodarske rasti.

Schon (1983) pa je z delom Razmišljajoči praktik ali kako profesionalci razmišljajo v akciji oblikoval alternativni pojem profesionalizma, ki ga je postavil nasproti tehnični racionalnosti. Schon dokazuje, da poklicno znanje pedagoškega delavca (*knowledge in action*) prej najdemo v njegovem poklicnem delu in v preišljevanju o njem kot pa v posebni vrsti teoretičnega mišljenja, ki ga imenuje tehnična racionalnost. Poudarja, da se poklicno znanje pedagoškega delavca razvija v »neredu osrednjega področja – akcije«, ki se ne ujema s prevladujočim modelom tehnične racionalnosti (Grimmett, 1988, str. 9). Zanj profesionallec ne pomeni eksperta s posebnim strokovnim znanjem na najvišji ravni posplošenosti, temveč poudarja kot bistveno lastnost poklicne kompetence sposobnost »refleksije v akciji«, ki poteka v kompleksnih, negotovih in nepredvidljivih okoliščinah. S tega vidika je pomembno oblikovati vzgojitelja kot refleksivnega praktika.

POBUDA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ

V tradicionalnem modelu profesionalnega razvoja je pobuda za vzgojiteljev profesionalni razvoj prihajala od zunaj – poudarja se potreba po spreminjanju vzgojitelja, zanemarjena pa ostanejo vprašanja, kot so: kako o tem spreminjanju razmišljajo vzgojitelji, kakšno je njihovo stališče do izobraževanja, kakšne so njihove potrebe in želje, pomisleki, skrbi ... Predpostavk, kot sta denimo pedagoške delavce je treba prisiliti v razvoj (Clark, 1995) ali izobraževanje je namenjeno zapolnjevanju primanjkljajev v znanju in spretnostih, temeljijo na pojmovanju pedagoških delavcev kot pasivnih, konservativnih, ne dovolj poklicno kompetentnih. Gre za širši kontekst razumevanja profesionalnega razvoja pedagoških delavcev, ki ima izrazito negativno konotacijo in zato ne more zagotoviti ustreznih razmer za uspešno učenje, podporo in njihov razvoj.

Refleksivni model vzgojiteljevega profesionalnega razvoja postavlja v ospredje, da prihaja pobuda za razvoj »od znotraj«, in temelji na zaupanju v vzgojitelje. Clark (1995, str. 124) je opozoril na nevarnost, da bi učiteljev poklicni razvoj poimenovali z novo terminologijo, medtem ko bi pod tem še vedno ohranil stare pojmovne okvire in tradicionalno razumevanje narave dela, kar velja tudi za poklic vzgojitelja.

Usmerjenost profesionalnega razvoja

V tradicionalnem modelu je bilo poklicno spreminjanje razumljeno kot proces, narejen na vzgojiteljih (z njimi), in je bilo usmerjeno predvsem v spreminjanje ravnanja in pridobivanje ustreznih spretnosti, ki so se v raziskavah pokazale kot uspešne. Kagan (1992) navaja, da so bile v 60. in 70. letih narejene številne raziskave o spreminjanju pedagoških delavcev na delavnicah in v izobraževalnih programih z večinoma kvantitativno metodologijo. V njih so bili pozorni predvsem na spremembe v vedenju in ravnanju, le v malo raziskavah pa so poskušali zasledovati dolgoročne in širše učinke izobraževanja.

Refleksivni model vzgojiteljevega profesionalnega razvoja ne zajema le vzgojiteljevih ravnanj in po modelu pridobljenih spretnosti, temveč tudi njegova stališča, pojmovanja, prepričanja. Ključnega pomena za profesionalni razvoj je, da vzgojitelj »predela« svoje pojmovanje poklicne vloge ter da razume in dojame »okvirno poklicno situacijo« – kaj pospešuje in kaj ovira njegov profesionalni razvoj, kateri dejavniki vplivajo spodbudno in kateri zaviralno. Za profesionalni razvoj vzgojitelja je zelo pomembna sposobnost razmišljanja o delovanju, pri kateri gre za »krožno konverzacijo s problemom« (Schon, 1983), in sicer z določitvijo in opredelitvijo problema in s preoblikovanjem problemske situacije ter postavitvijo hipotez za ravnanje v praksi, za kar je še posebej dragoceno akcijsko raziskovanje (Vogrinc, Zuljan, 2009).

Socialni vidik

V tradicionalnem modelu je bil poudarek na učenju posameznika, medtem ko je pri refleksivnem modelu v ospredju socialni vidik (kolegialno učenje) – proces sodelovanja in kooperativnega učenja, ki vključuje tako razvoj posameznika kot tudi razvoj institucije. Za profesionalni razvoj je dragoceno, da posameznik ni prepuščen samemu sebi, temveč da ima možnost sodelovanja s kolegom ali »zunanjim« svetovalcem, ki mu bo v vlogi kritičnega prijatelja v procesu »razmišljanja v delovanju in o delovanju« pomagal analizirati pedagoško akcijo in okvirno situacijo. Marentič Požarnikova (1987) kot bistvene predpostavke kolegialnega učenja navaja: demokratične odnose in procese odločanja, vzajemno spoštovanje dogovorjenih pravil, priznavanje in vključevanje različnih možnosti in znanj, pretežno simetrično komunikacijo in enakovrednost vseh udeležencev ter odprto sodelujočo klimo.

Časovna dimenzija in organizacija

Tradicionalni model profesionalnega razvoja je temeljil na predpostavki, da se pedagoški delavec dokončno poklicno razvije do diplome. Pojmovanje profesionalnega razvoja pedagoških delavcev (učiteljev in vzgojiteljev) naj bi se po mnenju Liebermana (1991) razširilo ob koncu 70. let, ko se nanj ne gleda več kot zgolj na spremembe v posameznikovem vedenju in ravnanju, dosegljive z informiranjem, ponujanjem inovacij, enkratnih delavnic in dopolnilnega izobraževanja, ki se ga posamezniki udeležijo, da bi si nabrali novih idej ali se izurili v nekaterih spretnostih, temveč se zanimanje raziskovalcev usmeri na kognicije.

Za kakovostno profesionalno učenje je pomemben čas oziroma količina izobraževanja. Da bo učenje posameznika vplivalo na njegov profesionalni razvoj in delovanje v praksi, mora

biti procesno in dlje časa trajajoče, zajemalo naj bi 20 ali več ur kontaktnega časa oziroma neposrednega pedagoškega dela (Fullan, 1992; Rosenholtz, 1991, po Desimone, 2009). Poleg obsega izobraževanja je zelo pomembna oblika oziroma didaktična izpeljava izobraževanja. Z vidika didaktične izpeljave je pomembno, da izobraževanje spodbuja signifikantno učenje ter omogoča intenzivno miselno in čustveno aktivnost. Za doseganje aktivnosti posameznika je pomembno, da je poklicno učenje povezano s posameznikovimi poklicnimi problemi, da je usmerjeno v dejanske poklicne izzive (Altrichter in Posch, 1983, po Marentič Požarnik, 1987). Sodobni modeli spodbujanja profesionalnega razvoja temeljijo na kognitivno-konstruktivističnem pristopu. Eno izmed pomembnih izhodišč pri načrtovanju izobraževanja in spodbujanja profesionalnega razvoja je poznavanje posameznika, njegovega predznanja, stališč in pojmovanj, vključno s pojmovanji profesionalnega razvoja.

METODOLOGIJA

Oprelitev raziskovalnih vprašanj

Zanimalo nas je, kako vzgojitelji opredeljujejo lasten profesionalni razvoj in ali je njihovo pojmovanje profesionalnega razvoja povezano z leti delovne dobe.

Vzorec

V raziskavi je uporabljen naključni vzorec, ki ga je sestavljalo 92 vzgojiteljev predšolskih otrok z območja Splita, Varaždina, Čakovca in Zagreba z okolico, večinoma ženskega spola (trije moški). Starost vzgojiteljev je najmanj 21 in največ 61 let, povprečna starost je tako 36 let. Delovna doba anketirancev je v razponu od nič do največ 39 let. Med njimi je 15 pripravnikov. Povprečna delovna doba je 11,32 leta.

Postopek pridobivanja in obdelave podatkov

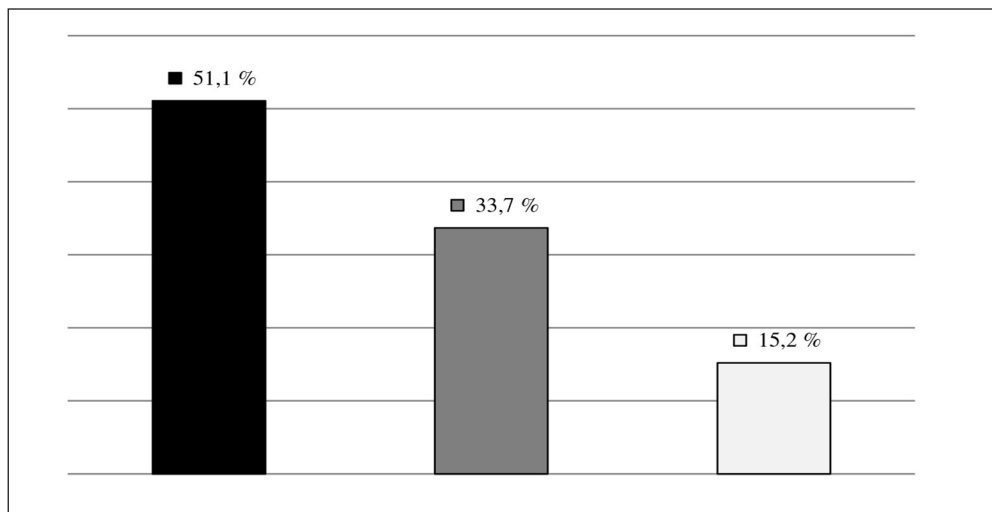
Odgovore smo pridobili z vprašanji odprtega tipa. V nadaljevanju smo dobljene odgovore kategorizirali. Pojmovanja vzgojiteljev o lastnem profesionalnem razvoju smo glede na stopnjo refleksivnosti oziroma ozaveščenosti bodisi samega procesa učenja bodisi name-na profesionalnega razvoja uvrstili v tri kategorije.

- Prva kategorija: enodimenzionalna, preprosta opredelitev, večinoma je poudarjen en vidik.
- Druga kategorija: opredelitev, kjer je podrobneje opredeljen bodisi proces učenja bodisi pomen profesionalnega razvoja vzgojitelja.
- Tretja kategorija: opredelitev, ki na bolj refleksivni ravni povezuje oba vidika razvijanja in kompetentnega delovanja v praktični situaciji.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

V nadaljevanju bomo prikazali, kakšna pojmovanja imajo vzgojitelji o lastnem profesionalnem razvoju.

Grafični prikaz 1: Zastopanost posameznih kategorij vzgojiteljevih pojmovanj lastnega profesionalnega razvoja



Iz zgornjega prikaza je razvidno, da pri opredeljevanju vzgojiteljev glede lastnega profesionalnega razvoja prevladuje prva kategorija (51,1 odstotka). Polovica vzgojiteljev pri opredeljevanju profesionalnega razvoja navaja preprosta, nerazčlenjena pojmovanja ali posamezne vidike razvoja:

- »nenehno, stalno izpopolnjevanje«, »vseživljenjsko učenje«, »napredovanje – razvoj«, »permanentno razvijanje«, »kontinuirano napredovanje«, »da se stalno učimo in napredujemo v procesu dela«;
- »razvoj kompetenc«, »kontinuiran razvoj kompetenc«, »izpopolnjevanje kompetenc«,
- »napredovanje v stroki«, »kvalitetno delo«;
- »pridobivanje in uporaba novih znanj«, »zvedeti čim več informacij za uspešno delo«, »spremljati napredek, biti v koraku s časom«;
- »motivacija in delo na sebi«, »motivacija za branje strokovne literature«.

S 33,7-odstotnim deležem sledi druga kategorija, v katero smo uvrstili pojmovanja, kjer je bodisi podrobneje opredeljen proces poklicnega učenja in razvijanja ali pa je na zelo enostaven način naveden namen profesionalnega učenja – vpliv na pedagoško prakso:

- »profesionalni razvoj pomeni imeti znanje in veščine z različnih področij, seznanitev z novimi spoznanji, spremljanje sprememb v življenju, družbi itd., biti v toku/‘in‘«;
- »kontinuirano spremljanje novosti, prilagajanje času, v katerem živimo, usvajanje novih znanj«;
- »stalno izobraževanje, spremljanje najnovejših raziskav s področju razvoja otrok, dobro sodelovanje s kolegi, ki imajo več delovnih izkušenj«;
- »razvijanje kompetenc dobrega vzgojitelja, izboljšanje neposrednega dela z otroki, s kolegicami in starši«;

- »profesionalni razvoj ni nikoli dokončan proces; je dinamičen stalen proces vseživljenjskega učenja, delo na sebi, pridobivanje in izboljšanje kompetenc«;
- »profesionalni razvoj zame pomeni kontinuirano nadgrajevati znanje in sposobnosti za čim kakovostnejše opravljanje dela«.

V tretjo kategorijo smo uvrstili pojmovanja, ki v ospredje postavljajo pomen raziskovanja, refleksije, premišljenega spreminjanja ali pa so bolj sestavljena in združujejo oba vidika, tako proces posameznikovega učenja kot posledice njegovega spreminjanja za pedagoško prakso:

- »raziskovanje vzgojne prakse s pomočjo drugih vzgojiteljev, razvijanje lastne teorije, ki se preverja in tudi nastaja v praksi; skupna razprava vzgojiteljev, nepretrgan profesionalni in osebni razvoj, transformacija v ‚vseživljenjskega učenca‘; možnosti za čim boljše razumevanje otroka in celotnega konteksta njegovega učenja«;
- »na temelju že doseženih znanj iskanje, kreativno osmišljanje, uporaba, preverjanje, primerjava različnih znanstvenih teorij s svojo prakso, prilagajanje potrebam otrok v zgodnjem obdobju, ki omogočajo dober odprt temelj skladnega razvoja sposobnosti tudi v prihodnjem izobraževalnem procesu«;
- »zame to pomeni, da nenehno delam na sebi, na usvajanju novih znanj in veščin, da imam vpogled v znanstvena dejstva, povezana z vzgojo in izobraževanjem predšolskih otrok, in vse to skupaj vključuje/zahteva vseživljenjsko učenje«;
- »ozaveščanje lastnih postopkov pri delu, premišljanje o načinu, kako izboljšati kakovost svojega dela, razvijati svoja znanja in veščine in širiti svoja spoznanja«;
- »premišljanje pedagoške (lastne) prakse, spremljanje in dokumentiranje otrokovih aktivnosti in prizadevanje za izboljšanje prakse«;
- »razumevanje otrok, njihovih potreb, prepoznavanje njihove razvojne stopnje; razvoj kritičnega mišljenja, samoevalvacija, refleksija. Napredek na vseh področjih, potrebnih za delo v vrtcu«.

Tretja kategorija, v katero so vključena pojmovanja, ki se najbolj približujejo sodobnemu refleksivnemu pristopu profesionalnega razvoja vzgojiteljev, je najbolj skromno zastopana (15,2 odstotka). To pomeni, da bi bilo treba več spodbud nameniti ozaveščanju vzgojiteljev o njihovem pojmovanju poklicne vloge in profesionalnega razvoja ter njihovem ustreznem spreminjanju, tako na ravni institucij, kjer so vzgojitelji zaposleni, kot v času njihovega izobraževanja.

Nadalje nas je zanimalo, ali so pojmovanja vzgojiteljev glede lastnega profesionalnega razvoja statistično pomembno povezana z leti delovne dobe.

Preglednica 1: Vzgojiteljeva pojmovanja lastnega profesionalnega razvoja v povezavi z delovno dobo

Delovna doba vzgojitelja (v letih)	Pojmovanja profesionalnega razvoja			Skupaj
	Prva kategorija	Druga kategorija	Tretja kategorija	
0 do 1	5	5	4	14
	35,70 %	35,70 %	28,60 %	100,00 %
	10,60 %	16,10 %	28,60 %	15,20 %
1 do 5	13	8	4	25
	52,00 %	32,00 %	16,00 %	100,00 %
	27,70 %	25,80 %	28,60 %	27,20 %
6 do 19	14	8	5	27
	51,90 %	29,60 %	18,50 %	100,00 %
	29,80 %	25,80 %	35,70 %	29,30 %
20 in več	15	10	1	26
	57,70 %	38,50 %	3,80 %	100,00 %
	31,90 %	32,30 %	7,10 %	28,30 %
	47	31	14	92
	51,10 %	33,70 %	15,20 %	100,00 %
	100,00 %	100,00 %	100,00 %	

Ugotovili smo, da med pojmovanji profesionalnega razvoja vzgojiteljev in leti delovne dobe ni statistično pomembne povezave (Likelihood Ratio = 5,942, $g = 6$, $p = 0,430$).

SKLEP

Na profesionalni razvoj vzgojiteljev lahko vplivajo številni dejavniki, kot so poklicno zadovoljstvo, notranja motivacija vzgojitelja oziroma želja po poklicnem učenju in napredovanju, njegov pogled na smiselnost ponujenega izobraževanja, zmožnost prenosa na izobraževanju posredovanega v lastno pedagoško prakso, kultura institucije in usmerjenost zaposlenih v medsebojno učenje, pomembno vlogo pa imajo tudi njihova pojmovanja profesionalnega razvoja. Ugotovili smo, da pri vzgojiteljih, zajetih v raziskavo, prevladuje najnižja kategorija pojmovanj profesionalnega razvoja, kjer gre za nediferencirana, preprosta pojmovanja, ki ne zrcalijo razmisleka o procesu lastnega učenja in o njegovem namenu. Z najmanjšim deležem pa so zastopana pojmovanja, v katerih je prepoznaven neki vidik premisleka o procesu posameznikovega učenja in posledicah njegovega profesionalnega spreminjanja za lastno pedagoško prakso. Poznavanje pojmovanj je izhodiščna točka v procesu kakovostnega

izobraževanja odraslih. Izhajajoč iz naših ugotovitev, bi bilo za kakovostno poklicno učenje skupine učečih se iz prve skupine treba še dodatno okrepiti utemeljitev pomena nekega izobraževanja in poklicnega učenja za posameznika, da bi začutili njegovo smiselnost in dolgoročni pomen. To ne pomeni zgolj razlaganje pomena vsebine izobraževanja, temveč v skladu s kognitivno-konstruktivističnim pristopom učenja oblikovati situacije kognitivnega konflikta, kjer bi učeči se zaznali razhajanje med svojim trenutnim znanjem in pogledi ter znanjem in stališči, ki so potrebni za razreševanje različnih problemskim poklicnih situacij (Valenčič Zuljan idr., 2007). Za oblikovanje situacij kognitivnega konflikta, ki bodo ustrezno prilagojene različnim posameznikom, ter za njihovo ustrezno razreševanje je med drugim zelo pomembno ravno poznavanje pojmovanj učečega se (Valenčič Zuljan, 2007). Za profesionalni razvoj vzgojitelja bodisi v okviru formalnega izobraževanja bodisi učenja v okviru opravljanja vsakdanjih poklicnih nalog v delovni organizaciji je torej nujno načrtno spodbujati refleksijo o temeljnih vprašanjih, kot so: kako poteka kakovostno učenje otrok, kakšna je vloga vzgojiteljev, kakšna znanja in spretnosti vzgojitelj za to potrebuje, kako si jih razvija in podobno. To lahko poteka v različnih situacijah, na primer v procesu mentorstva pripravniku, ob kolegialnem mentoriranju dveh kolegov ali ob hospitaciji vodstvenega delavca. Kot sredstvo spodbujanja refleksije lahko služi tudi modeliranje in glasno razmišljanje izobraževalca v nekem programu, mentorja ali vodstvenega delavca o njihovem razreševanju konkretnih konfliktnih situacij. Še posebej pa je za spodbujanje poglobljenega profesionalnega razmisleka in razvijanje navad refleksije dragoceno akcijsko raziskovanje.

LITERATURA

- Bell, B. (ur.) (1993). *I know about LiSP but how do I put it into practice? Final report of the learning in science project (teacher development)*. Hamilton: University of Waikato.
- Berliner, D. C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching.. V F. Oser, A. Dick in J.L. Patry (ur.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (str. 227–249). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chickering, A. W. (1991). *Classroom teaching. Personal development and professional competence*. London: Roads to the Learning Society.
- Clark, M. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Cassell.
- Dall'Alba, G. in Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76, 383–412.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199.
- Fleet, A. in Patterson, C. (2001). *Professional growth reconceptualized: Early childhood staff searching for meaning*. Pridobljeno s <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/fleet.html>
- Fullan, M. (1992). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Grimmett, P.P. (1988). The Nature of Reflection and Schon's Conception in Perspective. V P. P. Grimmett in G. L. Erickson, (ur.), *Reflection in Teacher Education* (str. 5–17). New York in London: Teachers College Press.

- Hill, H. C. (2009). *Fixing Teacher Professional Development. Phi Delta Kappa, March*. Pridobljeno s <http://www.kappanmagazine.org/content/90/7/470.short>
- Kagan, D. D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher. *American Educational Research Journal*, 2, 129–169.
- Kalin, J. in Zuljan Valenčič, M. (2007). Teacher perceptions of the goals of effective school reform and their own role in it. *Educational Studies*, 33(2), 163–175.
- Katz, L. G. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50–54. Pridobljeno s <http://www.jstor.org/stable/1000851>
- Kolb, D. A. (1991). *The challenges of advanced professional development*. New York: Prentice-Hall.
- Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća, ISSA-na definicija kvalitetne pedagoške prakse (2011). Pridobljeno s <http://www.korakpokorak.hr/upload/vrtici/praksa-kvaliteta-izvrsnost/issa-standardi-brosura-za-web.pdf>
- Krstović J. (2009). *Održi sveučilišnog obrazovanja odgajatelja na koncept novog profesionalizma: izazovi i dileme*. Pridobljeno s http://www.ecnsi.hr/wp-content/uploads/2011/02/ECNSIzd2009pedagogija_hrv.pdf
- Lieberman, A. (1991). Staff Development as Culture Building. *CARN*, 99–108.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (1993a). Kako se učijo učitelji?: Kognitivni pogled na učiteljev profesionalni razvoj in posledice za izobraževanje učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje*, 24(1), 13–25.
- Marentič Požarnik, B. (1993b). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44(7–8), 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4–11.
- National Association for the Education of Young Children (1993). *A Conceptual Framework for Early Childhood Professional Development. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Pridobljeno s <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSCONF98.PDF>
- Oberhuemer, P. (2000). *Conceptualizing the Professional Role in Early Childhood Centers: Emerging Profiles in Four European Countries*. Pridobljeno s <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/oberhuemer.html>
- Peeters, J. in Vandenbroeck, M. (2011) Professionalization, leadership and management in the early years. V L. Miller in C. Cable, (ur.), *Critical Issues in the Early Years, Professionalization, leadership and management in the early years* (str. 62–76). London: SAGE Publications.
- Richardson, V. (ur.) (1997). *Constructivist teacher education: Building new understandings*. London: The Falmer Press.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. in Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701.
- Shekley, B. G. in Allen, G. J. (1991). Experiential Learning: A Key to Adult Development. V L. Lamdin (ur.), *Roads to the Learning Society* (str. 99–109). Chicago: The Council for Adult and Experiential Learning.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith London.
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D. in Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. V J. Mestre (ur.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (str. 1–51). Greenwich: Information Age Publishing.
- Sheridan, S. M., Pope Edwards, C., Marvin, C. A. in Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Educ Dev*, 20(3), 377–401. doi: 10.1080/10409280802582795

- Šagud, M. in Jurčević-Lozančić, A. (2012) Značenje kritičke refleksije i samorefleksije za istraživanje i unapređivanje pedagoške prakse. V M. Ljubetić in B. Mendeš, (ur.). *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene*. Split: Nomen Nostrum Mudnić.
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. in Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi – priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Terhart, E. (1997). *Professional Development of Teacher: the Situation in Germany*. Kiel: ISATT.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Ljubljana.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 2, 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 162–179.
- Valenčič Zuljan, M. (2007). Students' conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as important factors in a didactic school reform. *Educational Studies*, 33(1), 29–40.
- Valenčič, M. in Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational studies*, 33(4), 373–384.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z. in Kalin, J. (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Vogrinc, J. in Zuljan, M. V. (2009). Action research in schools – an important factor in teachers' professional development. *Educational Studies*, 35(1), 53–63.
- Vujičić, L. in Đapić, K. (2009). Obrazovanje odgajatelja refleksivnog praktičara u kontekstu integracijskog pristupa kao načela rada s djecom rane i predškolske dobi. V L. Vujičić in M. Duh (ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta* (str. 253–271). Rijeka: Zambelli.

Tadej Stegu

RELIGIJSKO IZOBRAŽEVANJE IN KATEHEZA ODRASLIH V KATOLIŠKI CERKVI

POVZETEK

Avtor v besedilu opredeli pomen izrazja, ki ga uporabljamo na področju religijskega izobraževanja in kateheze odraslih v Katoliški cerkvi. Preučuje prehajanje od kateheze, ki je bila v nekem obdobju namenjena izključno otrokom, h katehezi odraslih. Ko opazuje različne modele religijskega izobraževanja in kateheze odraslih, odkrije odsotnost modelov, ki bi bili namenjeni starejšim odraslim, ter napoveduje nastajanje različnih modelov religijskega izobraževanja in kateheze za odrasle in starejše odrasle.

Ključne besede: *odrasli, religijsko izobraževanje, vera, kateheza, katehumenat, starejši, izobraževanje odraslih*

ADULT RELIGIOUS EDUCATION AND ADULT CATECHESIS IN THE ROMAN CATHOLIC CHURCH - ABSTRACT

In this paper, the author defines the terminology used in the fields of adult religious education and adult catechesis in the Roman Catholic Church. He examines the transition from what, in a certain historical period, used to be catechesis intended exclusively for children to adult catechesis. While analyzing different models of religious education and adult catechesis, he establishes the absence of models intended for the elderly and foresees the emergence of different models of religious education and catechesis for the elderly.

Keywords: *adult religious education, faith, catechesis, catechumenate, elderly, adult education*

UVOD

Učenje in izobraževanje odraslih v današnji družbi obstajata na najrazličnejših področjih. Čeprav lahko začetke izobraževanja odraslih iščemo prav v religioznem izobraževanju, se zdi, da na razvoj koncepta vseživljenjskega učenja in izobraževanja odraslih v zadnjih desetletjih vplivata predvsem globalizacija in nagel tehnološki razvoj. V kontekstu razmisleka o konceptu vseživljenjskega učenja razprava o duhovnosti, religijskem izobraževanju in katehezi kot enem od področij izobraževanja odraslih še ni stara. Šele v zadnjem času se krepí zavedanje, da »zanemariti duhovno razsežnost (v izobraževanju odraslih) pomeni ignorirati pomen celostnega pristopa k učenju odraslih kot tudi samo kompleksnost učenja odraslih« (English in Gilen, 2000, str. 2). V Katoliški cerkvi se je zavest o potrebnosti religijskega izobraževanja in kateheze odraslih spet prebudila predvsem po 2. vatikanskem koncilu, ki ga je leta 1962 sklical papež Janez XXIII. ter je pomenil začetek korenite prenove in prelomni dogodek v zgodovini Cerkve. V desetletjih po koncilu postaja model katehumenata za odrasle, ki se je razvil v prvih stoletjih, spet navdih za uvajanje v vero ter hkrati za oblikovanje trajne kateheze in religijskega izobraževanja.

V srečanju s sodobno kulturo in vizijo človeka, ki poleg produktivnosti povečuje lastnosti, ki jih starejši odrasli in ostareli nimajo več v enaki meri (mladost, lepoto, zdravje itd.), se zdi celostna krščanska antropologija, ki jo posreduje religijsko izobraževanje in kateheza odraslih, pot do celovitejšega spoštovanja človekove osebe – posebej v družbi, v kateri je starost »sramota, nekakšna skrivnost, o kateri ni mogoče spregovoriti« (Findeisen, 2010, str. 19).

V razpravi bomo najprej osvetlili osnovno izrazje, ki je v izobraževanju odraslih v Katoliški cerkvi specifično za religijsko področje, in opisali pojem vere, kakor ga danes razume in postavlja za cilj katehetskega procesa katoliška teologija. Raziskali bomo, ali in kako se v praksi udejanja prehajanje h katehezi odraslih, kakor ga predvidevajo usmeritve za religijsko izobraževanje in katehezo po 2. vatikanskem koncilu. Predvidevamo, da bo pregled stanja in trendov religijskega izobraževanja in kateheze odraslih v okviru Katoliške cerkve nakazal verjetne smeri razvoja tega področja v naslednjih letih.

IZRAZJE NA PODROČJU RELIGIJSKEGA IZOBRAŽEVANJA V KRŠČANSTVU

Izrazi, ki jih uporabljamo, ko govorimo o pobudah za religijsko izobraževanje in katehezo odraslih, so dokaj različni. Z izrazoma religijsko izobraževanje odraslih in kateheza odraslih označujemo izobraževalne in vzgojne dejavnosti, ki so med seboj zelo različne ter bi jih tako vsebinsko kot metodološko in didaktično težko zajeli v en sam okvir. To so predavanja za odrasle, srečanja staršev ob pripravi otrok na prejem zakramentov, svetopisemske skupine, teološki tečajji, molitvene skupine, vzgojne dejavnosti po skupinah in združenjih, kateheze v gibanjih in novih stvarnostih itd. Nekatere od teh dejavnosti so namenjene zgolj doseganju katehetskih smotrov (vzgoja verskega mišljenja in delovanja), druge poskušajo samo informirati in razvijati poznavanje religije, spet tretje vsebujejo tudi katehetsko razsežnost, pa jih ne moremo upoštevati kot katehezo v pravem pomenu

besede. Obstajajo oblike kateheze odraslih, ki jih težko upoštevamo kot katehezo v pravem pomenu, ker so preveč površinske in priložnostne za doseganje katehetskih smotrov. Da bi pojasnili današnje razumevanje izrazja in pripomogli k njegovi bolj enoznačni uporabi, najprej na kratko etimološko in zgodovinsko osvetlimo nastanek temeljnih izrazov na področju kateheze in religijskega izobraževanja.

Etimološki in zgodovinski pomen izrazja

Vse od začetka krščanstva so podobni izrazi v različnih zgodovinskih obdobjih označevali različne dejavnosti. Izraza kateheza (κατήχησις) ne najdemo v Svetem pismu, pač pa v Novi zavezi Svetega pisma najdemo glagol doneti oziroma odmevati (κατηχεῖν) s pomenom poučevati, ustno učiti, učiti z živim glasom, pripovedovati. V Novi zavezi je sicer pogosto rabljen glagol poučevati (διδάσκειν). Čeprav apostol Pavel uporablja ta že znani izraz, poleg njega ustvari še izraz doneti, odmevati (κατηχεῖν), ki je do tedaj redka in tuja beseda za judovsko religiozno govorico. Izraz se v nasprotju z izrazom poučevati (διδάσκειν) vedno uporablja le v pomenu poučiti v veri (Stegu, 2008).

Krščansko religijsko izobraževanje že v prvem stoletju začne razlikovati kerigmo, katehezo in homilijo.

Kerigma je razglašanje Kristusovega vstajenja, ki je kot prvo oznanilo namenjena neverujočim, a v nadaljevanju spremlja katehetski proces v katehumenatu in prežema tudi homilijo ter celotno pastoralno in liturgično cerkveno delovanje.

Homilija je redno poučevanje, namenjeno članom krščanske skupnosti, ki se dogaja med liturgijo. Homilija je veliko bolj razvita kakor kerigma. Vsaka homilija ima neko temeljno vsebino, ki jo je mogoče prosto razlagati. Vodi k duhovni poglobitvi in hoče poslušalcem pomagati, da bi razumeli, kakšno zvezo ima besedilo iz Svetega pisma z njihovim konkretnim življenjem.

Kateheza je nekje med kerigmo in homilijo. Osebe, ki jim je namenjena, so že sprejele kerigmo in se odločile, da sprejmejo vero v Kristusa. Vendar te vere še ne poznajo. Zato obstaja potreba, da jo sistematično spoznajo po katezezi. Po obdobju katehumenata, v katerem se v prvih stoletjih izvaja večina kateheze, bodo duhovno sporočilo poglobile s pomočjo homilije. Kateheza je torej predvsem temeljita predstavitev celote krščanskega verovanja. Začetna vera je v poslušalcu že vzbujena, zdaj pa je treba osebo, ki se pripravlja na krst, uvesti v njeno celotno vsebino. Katezezi ne gre za to, da bi dala odgovore na zapletena teološka vprašanja, niti se ne pogloblja preveč v eksegetske podrobnosti. Dotika se bistva; ponuja temelje vere in pušča ob strani duhovno in spekulativno poglobljanje (Daniélou, 1982, str. 7–14). Kateheza je postala temeljni pouk krščanske vere v tesni povezavi s katehumenatom, namenjenim tistim, ki se uvajajo v krščansko življenje in se pripravljajo na krst.

Katehumenat se je kot model religijskega izobraževanja razvil v krščanstvu ob koncu 2. stoletja in se razširil v vseh cerkvah v 3. stoletju in prvi polovici 4. stoletja. Namen katehumenata je bil v skupinah pripravljati odrasle, ki so želeli postati kristjani, bodisi da bi

dopolnil njihovo vzgojo na področju pravovernosti (ortodoksije) bodisi da bi jih pripravil na prejem zakramentov krščanskega uvajanja (krst, birma, evharistija). Dosegi tega cilja so bili namenjeni organski niz naukov (imenovanih kateheze) in vrsta obrednih liturgičnih opravil (polaganje rok, eksorcizmi ...). Oboje je spremljala zavzeta učna doba krščanskega življenja (Dujarier, 1984). Iz tega obdobja imamo ohranjene zelo znane krstne kateheze (ki so jih pripravniki poslušali pred krstom) in mistagoške kateheze (o zakramentih, za že krščene), ki so še danes navdih za katehezo.

Z izginjanjem katehumenata v drugi polovici 4. stoletja se je kmalu v srednjem veku začela izgubljati tudi beseda kateheza. Nadomestil jo je glagol katehizirati, ki je označeval pouk v veri, ki je potekal pred krstom. Po uvedbi krsta otrok se je ta pogosto omejil zgolj na vprašanja in odgovore v začetku krstnega obreda.

Med 16. in 20. stoletjem je krščansko religijsko izobraževanje dobilo nove pobude in nova poimenovanja. To je predvsem obdobje katekizma, ki označuje oblike temeljnega in načrtnega verskega pouka, pa tudi povzetke krščanskega nauka: katekizem postane knjiga. Iz tega obdobja poznamo vrsto slovitih katekizmov: Lutrovega, Kanizijevega, Bellarminovega itn. Iz tega obdobja prav tako izhajajo izrazi *instructio* in *institutio*, ki označujejo poučevanje, pouk oziroma nauk.

V zadnji četrtini 19. stoletja se je v Katoliški cerkvi razvilo obsežno gibanje za obnovo religijskega izobraževanja, ki so ga kasneje poimenovali katehetsko gibanje. V tem obdobju katehetsko delo še vedno označujejo predvsem tradicionalni izrazi: katekizem, verouk, poučevanje krščanskega nauka, katehetski pouk, verska vzgoja itn. V sklopu katehetskega gibanja se je v 20. stoletju spet pojavil in začel uveljavljati izraz kateheza – kot poskus vrnitve k začetkom, zlasti v prva stoletja krščanstva, z željo, da bi presegli meje preveč razumsko in pojmovno zastavljenega religijskega izobraževalnega in katehetskega dela, kakršno je v Katoliški cerkvi zaznamovalo obdobje vse od Tridentinskega (1545–1563) do 2. vatikanskega koncila (1962–1965) (Alberich, 1992).

Današnji pomen izrazja

Teoretiki in praktični kateheti so danes prepričani, da je končano obdobje katekizma kot zgolj doktrinalnega poučevanja in prenašanja verskega znanja in ravnanja. Kateheza vse bolj postaja pomoč konkretnemu človeku, da bi razvijal svojo identiteto in da bi sebe v polnosti uresničil (Škrabl, 2002, str. 21). Nekateri se ob tem izogibajo izrazu »kateheza« odraslih, češ da ima infantilni in negativen prizvok. Raje govorijo o formiranju, o poti v veri, o razmišljanju, animatorjih in podobno (Alberich idr., 2001).

Na nekaterih jezikovnih območjih raje kot o katezezi odraslih govorijo o »krščanskem oblikovanju«, torej o celostnem zorenju osebe v luči krščanske vere. Izraz »oblikovanje« ima poudarek na rezultatu vzgojne dejavnosti. Zanj obstajata dva izraza. Na francoskem govornem območju je to »*Formation chrétienne des adultes*«. Navadno vztrajajo pri potrebi po jasnem razlikovanju med izrazoma oblikovanje – ki je vedno v funkciji nečesa, kakšne naloge ali odgovornosti, in kateheza – ki ima za cilj rast v veri. Na nemškem

govornem območju sta to »*Bildung*« (oblikovanje) in »*Teologische Erwachsenenbildung*« (teološko oblikovanje odraslih).

Drugi namesto izraza kateheza raje uporabljajo »krščanska vzgoja« odraslih, kar ima vsaj v slovenskem jeziku lahko pomen infantilizacije (vzgoja otrok) ali pa indoktrinacije. Res se izraz v slovenskem jeziku kljub temu, da so ga pred nekaj leti uvajali nekateri praktični kateheti, skoraj ne uporablja več.

Vzgoja kot namerna dejavnost ima sama po sebi določene cilje, ki so zavestno hoteni in dosledno načrtovani, da bi dosegli vzgojni namen. Ta pa je usmerjen v razvoj posamezne osebe, da omogoči njeno celostno zorenje. Pozoren je na človekovo rast v vseh njegovih razsežnostih. Ta izobraževalni ali vzgojni poseg nastaja na temelju določenega človeškega in družbenega vzorca, ki je svobodno sprejet. Uresničen je na osebni in izviren način pri oblikovanju osebnosti, ki bo sposobna gojiti zavestno, svobodno in odgovorno življenje. Izraz vzgoja daje večji poudarek vzgojni dejavnosti kot procesu razvoja osebnosti (Alberich idr., 2001, str. 14).

Na anglosaškem kulturnem območju najraje uporabljajo izraze »Adult Education«, »Adult Christian Education« in predvsem »Adult Religious Education«. S temi izrazi označujejo področje delovanja, ki v pravem pomenu besede presega okvir kateheze odraslih, hkrati pa je s temi izrazi bolj poudarjena kulturna in družbena konotacija kateheze.

Izraz »kateheza« ima danes mnogo ožji in zamejen pomen. V splošnem z izrazom mislimo na:

- cerkveno dejavnost, ki se nanaša na vernike;
- načrtno poglobljanje krščanskega sporočila;
- vzgojo miselnosti v veri in v praktičnem življenju, ki bo v skladu s krščansko vero.

Nekateri praktični kateheti neustrezno enačijo katehezo, zlasti katehezo odraslih, z učnimi lekcijami iz teologije. Vendar pa ima takšno religijsko izobraževanje odraslih za cilj ponuditi objektivno in kritično znanje vsebin krščanske vere (npr. teološki tečaj, katoliški dopisni svetopisemski tečaj ipd.). Lahko ima katehetsko vrednost v pomenu, da prispeva k vzgoji vere, vendar ga ne moremo enačiti s katehezo odraslih. Dejansko religijsko izobraževanje ustreza potrebi, da damo temelje, sistematičnost in znanstveno poglobitev življenju v veri in cerkveni praksi (»znati«). Kateheza pa je v službi vse večjega zorenja v verskem življenju oseb in določenih skupin na poti povezave krščanskega sporočila z zahtevami, težavami in pričakovanji teh oseb in skupin (»biti«). Teološko raziskovanje in religijsko izobraževanje si prizadevata za poglobitev spoznanja o presežnem v svoji objektivnosti kot takšni. Kateheza pa si prizadeva poglobljati Božjo besedo v subjektivni perspektivi, se pravi v odnosu do človekovih problemov in vprašanj (Alberich idr., 2001, str. 14–16).

Pri različnih avtorjih in v različnih cerkvenih dokumentih najdemo tudi razlikovanje med katehezo v širšem in katehezo v ožjem pomenu. Apostolska spodbuda Janeza Pavla II. *O katehezi* na primer razlikuje med katehezo v ožjem pomenu, ki jo opiše kot »preprosto poučevanje obrazcev, ki izražajo vero«, in katehezo v širšem pomenu, ki jo dokument predstavi kot »celostno uvajanje v življenje po krščanski veri« (Janez Pavel II., 1980, str.

25). Ob tem velja omeniti, da lahko izraz kateheza predvsem v ožjem pomenu označuje tudi vsebino prvega oznanila (kerigmo) ali pa posamično enoto, na primer veroučno uro.

V slovenskem jezikovnem prostoru se je na področju osnovnošolskega in srednješolskega religijskega izobraževanja tudi v praksi izoblikovalo jasno razlikovanje med religijskim poukom, ki se pojavlja v šolskem prostoru, in katehezo, ki se izvaja praviloma v župnijah. Religijski pouk ni kateheza, ampak je pouk (informiranje) o enem ali več verstvih (ta pouk je po svoji naravi nekonfesionalen – ne predpostavlja verovanja ali odločitve zanj), kateheza (še vedno v praksi pogosto nepravilno poimenovana verouk) pa je uvajanje v osebno vero, oblikovanje (formiranje) in vzgoja celotnega življenja v skladu s krščansko antropologijo. Podobno se na slovenskem govornem območju na splošno za versko izobraževanje (v smislu informiranja) odraslih v praksi pretežno uveljavlja izraz religijsko izobraževanje odraslih (ki je lahko konfesionalno ali nekonfesionalno), medtem ko kateheza odraslih označuje uvajanje v osebno vero in vzgojo za življenje, skladno s krščanskim razumevanjem človeka (in je po svoji naravi konfesionalna dejavnost). V praksi gre najpogosteje za preplet obeh vidikov, tako informiranja kot formiranja, zato ohranjamo tudi besedno zvezo religijsko izobraževanje in kateheza odraslih.

Odrasli so z vidika religioznih potreb nedokončana bitja, ki pišejo svojo osebno zgodovino (Luhmann, 2000). Imajo religiozne potrebe, ko se sprašujejo o smislu bivanja in o reševanju vsakdanjih vprašanj. Iščejo pot za poglobljeno razumevanje sveta (Korošec, 2013), zato lahko skladno s sodobnimi teorijami učenja v odraslosti, kot jih razvijata avtorja J. Mezirow (1991) in P. Jarvis (2009), sklenemo, da je izobraževanje na področju razumevanja duhovne razsežnosti človeka in njegovega odnosa do transcendentnega del razvoja identitete in nenehne konstrukcije znanja, ki se odvija v kulturnem kontekstu.

VEROVATI

Kateheza človeku pomaga in ga podpira na poti k življenju iz vere. Odrasla vera in življenje iz vere je torej temeljni cilj, h kateremu je naravnana kateheza odraslih. Izraz »verovati« je podobno kakor izraz »duhovno« mnogoznačen in lahko njegov pomen z vidika procesa učenja analiziramo z različnih gledišč (Jarvis 2009, str. 123–145; Milacci, 2006). Tu se omejujemo zgolj na kratko razpravo o krščanskem verovanju, da bi nakazali smoter religijskega izobraževanja v krščanstvu in prav posebej kateheze.

J. Ratzinger (1975) pravi, da je verovanje oblika, kako človek zavzema stališče v celotni stvarnosti; oblika, ki je ni mogoče zreducirati na spoznanje, ker je temu spoznanju nesorazmerna. Vera je osmislitev, brez katere bi človek kot celota ostal brez svojega prostora. Smisel, ki si ga človek napravi sam, po Ratzingerjevih besedah ni noben smisel. Smisla, se pravi tal, na katerih more naša eksistenca kot celota stati in živeti, si ne moremo narediti sami; smisel je mogoče le sprejeti. Poskus, da bi si človek smisel ustvaril sam, je po njegovem podoben poskusu človeka, ki tone v močvirje in bi rad samega sebe za lase izvlekel iz njega. Krščansko verovati pomeni zaupati se smislu, ki nosi človeka in svet; sprejeti ga kot trden temelj, na katerem lahko stoji (Ratzinger, 1975, str. 34–46). Krščanska vera

je kompleksna resničnost, v kateri se srečujejo vidiki, ki so različni, a globoko povezani in združeni v osebi verujočega: eksistencialni (bivanjski) in noetični (spoznavni) vidik, poleg teh pa še vidik milosti in vidik angažiranja (lastne človekove zavzetosti) (Liégé, 1964). V nasprotju z drugimi vrstami izobraževanja odraslih je sestavni del religijskega izobraževanja in posebej kateheze vidik milosti, česar na drugih področjih ne srečamo.

Z eksistencialnega zornega kota je vera radikalen sprejem Boga. V tem pomenu postane vera novo mišljenje, nov način gledanja na stvarnosti, na življenje, na človeka in celotno stvarstvo, skratka, vsemu da nov pomen. S spoznavnega vidika je torej vera »utelešena resničnost, ki jo je mogoče posredovati tudi drugim« (Grosso, 1992, str. 757).

V krščanskem pojmovanju vere sta še dve pomembni razsežnosti: vera je milost, je pa tudi človekova zavzetost, proces vedno obnavljanega spreobrnjenja. Svoboda in čut odgovornosti v človeku sta odvisna od razvoja in zorenja ter različnih psiholoških, socialnih, kulturnih, političnih in ekonomskih dejavnikov. Zato spreobrnjenje ni v vseh enako, temveč ga lahko razumemo kot proces rasti znotraj vseh odvisnosti, ki so neločljivo povezane z utelešanjem vere v resničnost neke osebe (Stegu, 2008). Da bi ta proces mogel nemoteno potekati, je potrebna trajna kateheza kar lahko primerjamo s koncepti permanentnega izobraževanja ali vseživljenjskega učenja in formiranja identitete. Vera namreč ni preprosto dana, temveč lahko »okrni ali zraste, lahko ji gre dobro ali slabo. Vera ni preprosto dokončno zagotovilo, ki bi ga lahko imeli za nekakšen vplačan kapital, ki bi le še rasel. Vera je vedno postavljena v nadvse krhko svobodo« (Ratzinger, 2003, str. 39). Zato je »pravilna trditev, da učna doba krščanskega življenja traja vse življenje, enako kakor tudi proces človekovega zorenja ni nikoli popolnoma končan« (Grosso, 1992, str. 759).

OD OTROK K ODRASLIM

Največ religijsko izobraževalnega in katehetskega prizadevanja je v Katoliški cerkvi v Sloveniji usmerjenega v religijsko vzgojo in katehezo otrok. To je razumljivo, saj gre pri tem za model izročanja vere naslednji generaciji. Vendar raziskave kažejo, da tradicionalni župnijski religijski pouk, verouk ali kateheza, odraščajočih ne more zadostno voditi k veri, če prej niso bili deležni primarne krščanske socializacije ali prve evangelizacije, ki se večinoma udejanja v družini, po starših (Vesel Mušič, 2012). Religijsko izobraževanje in kateheza otrok zato zahtevata in predpostavljata primerno religijsko izobraževanje in katehezo odraslih. Glavna odgovornost za versko vzgojo otrok je v rokah odraslih – staršev, ki lahko svojo vlogo na tem področju kompetentno opravijo le, če so zanj usposobljeni in dobro poznajo svojo vero (Elias, 2012). Zdi se, da verska vzgoja in kateheza, kakršnih je bila večina današnjih staršev deležna v dobi odraščanja, v glavnem ne omogočata takšne rasti in dozorevanja v veri, ki bi današnje starše usposobila za njihovo vlogo prvih učiteljev in spremljevalcev k veri. Velikokrat se krščansko uvajanje in kateheza končata že v dobi odraščanja – tudi zato mnogi odrasli ne vedo, kaj bi počeli s pootročeno podobo Boga in krščanske duhovnosti, ki jo od tedaj nosijo s seboj in se zdi, da nima nobene vrednosti in uporabnosti za njihovo konkretno življenje. Mnogi zato Boga sploh ne zanikajo – ampak jih preprosto ne zanima

(Škrabl, 2002). V Evropi opažamo neuspešnost prevladujočih rednih poti posredovanja vere naslednjemu rodu. Družine očitno že dlje časa niso sposobne učinkovito posredovati vere lastnim otrokom (Ruspi, 2012, str. 168). Kot ugotavljajo sociologi ob pripravi pastoralnega načrta (Slovenska škofovska konferenca, 2012), Slovenija v tem ni izjema: zunanja pripadnost Slovencev prevladujoči verski skupnosti v zadnjem desetletju ni bistveno upadla. Vendar je med religioznimi precej takih, ki nimajo jasnih predstav o krščanskem Bogu razodetja in tudi ne o podobi Boga Svetega pisma. Spet drugi, med njimi predvsem mlajša generacija, težko verujejo v Jezusa Kristusa kot pravega Boga in pravega človeka ter v to, kar je učil (Plenarni zbor, 2002, str. 31). Slovenija je v paradoksalnem položaju, ko Katoliški cerkvi pripada več ljudi, kakor pa jih veruje v Boga. Raziskave kažejo, da se dobri dve tretjini Slovencev izjavljata za rimokatoličane, a le dobra polovica (55,18 odstotka) jih veruje v Boga, slabih 40 odstotkov v Jezusa Kristusa, Božjega Sina in Odrešenika, v vstajenje mrtvih pa manj kot tretjina (29,71 odstotka) (Potočnik, 2009).

Zavest o tem, da je v sekulariziranem okolju kateheza odraslih nujno temeljna oblika kateheze, v Katoliški cerkvi sicer obstaja že nekaj časa. Posebnega pomena za katehezo odraslih je jasna potrditev prvenstva kateheze odraslih v *Splošnem katehetskem pravilniku* iz leta 1971: »Naj tudi pomnijo [predstojniki], da je kateheza odraslih poglavitna oblika kateheze, kolikor je namenjena osebam, ki so sposobne čisto odgovornega pristanka; vse druge oblike kateheze, ki so sicer vedno potrebne, so na katehezo odraslih nekako naravnane« (Kongregacija za duhovščino, 1972, str. 20).

Z enako jasnostjo prepoznava potrebne premike v katehezi Plenarni zbor Cerkve na Slovenskem (pokrajinski koncil, ki je določil smernice delovanja Katoliške cerkve v naslednjih letih): »Sodobno okolje narekuje nove pastoralne zasnove, ki na področju katehetskega delovanja vsebujejo naslednje poudarke:

- Od kateheze, ki predpostavlja večinsko krščansko prakso, h katehezi, ki upošteva nekrščansko okolje.
- Od kateheze otrok h katehezi odraslih, posebej k družinski katehezi.
- Od kateheze poučevanja o veri h katehezi uvajanja v vero.
- Od presojanja zrelosti za prejem posameznega zakramenta na podlagi otrokove starosti k presojanju zrelosti na podlagi zrelosti v veri.
- Od veroučenca kot posameznika k veroučencu v njegovem verskem (župnijskem, občestvenem), posebej družinskem in socialnem okviru.
- Od kateheze, ki predpostavlja, da so veroučenci že deležni prve evangelizacije, h katehezi, ki postavlja tudi antropološke temelje verovanja.
- Od kateheze učenja, spominjanja in utrjevanja znanja h katehezi, ki išče odgovore na življenjska vprašanja v luči vere.
- Od posredovanja veroučnih vsebin na način, ki nagovarja razum in spomin, h katehezi, ki nagovarja celotnega človeka in uvaja posameznika in skupino v življenje po veri ...« (Plenarni zbor 2002, str. 349)

V zgornjih smernicah lahko najdemo podobnosti s sodobnimi težnjami v izobraževanju odraslih. Vsakega posameznika, ki se uči, razumemo v njegovem ali njenem kulturnem

kontekstu, kar je povezano s sodobnimi pogledi na učenje kot socialni proces. Izobraževanje odraslih je vedno umeščeno v širši družbeni kontekst, kar se kaže tudi v prvi iztočnici, to je upoštevanju sodobnega medkulturnega in globalizacijskega srečevanja različnih religij. Predzadnjo iztočnico lahko povežemo s teorijami učenja kot sestavnega dela refleksivne prakse, v kateri ljudje iščejo odgovore na sebi lasten način. Zadnjo iztočnico pa s teorijami učenja kot holističnega procesa, ki vključuje razum, čustva, telo in življenjsko zgodbo (kognitivno, emocionalno, somatsko in narativno učenje).

Krovni dokument Slovenskega pastoralnega načrta (2012) celo zatrjuje: »Prestop na katehezo odraslih je eden od osnovnih itinerarijev povesod, kjer krajevne Cerkve stopajo na pot nove evangelizacije ... Na slovenski ravni bomo najprej povezali tiste, ki že udeležujejo programe duhovnega poglobljanja in pastoralnega izobraževanja za odrasle. Teh programov zlasti v mestih ni malo, potrebujejo pa več prepoznavnosti in približevanja širšim skupinam vernikov« (Slovenska škofovska konferenca, 2012, str. 41).

Pregled ponudbe religijskega izobraževanja in kateheze odraslih pokaže, da se v praksi prehajanje k odraslim res že nekaj časa dogaja. Uresničuje se v različnih oblikah. Veliko je že zakonskih, bibličnih in karitativnih skupin, gibanj in novih stvarnosti, v katerih se kaže izobraževalna in katehetska naravnost. V nekaj župnijah se izvaja sistematična kateheza odraslih z uporabo priročnika, ki ga je pripravil Slovenski katehetski urad (Stegu, Prijatelj in Burger, 2011). Kot priložnost za religijsko izobraževanje odraslih nekateri prepoznavajo tudi programe za starše otrok, ki so vpisani v osnovnošolski verouk, zlasti v obdobju priprave na zakramente. Srečanja župnijskih pastoralnih svetov lahko vsebujejo bolj ali manj močan katehetski moment, podobna priložnost so različne oblike priprave na prejem zakramenta zakona.

Posebno mesto v okviru religijskega izobraževanja odraslih tudi v Sloveniji ima katehumenat odraslih, ki ga tako pokoncilski dokumenti o katehezi predstavljajo kot navdih vsake kateheze. V Sloveniji poteka od leta 1973 katehumenat v skupinah, ki so organizirane glede na število katehumenov v župnijah ali pa skupaj za večja območja. V katehumenatu se religijska vzgoja in kateheza uresničujeta s svetopisemsko katehezo, osredinjeno v pripovedovanje zgodovine odrešenja, neposredna priprava na krst pa s katehezo, ki razlaga malo prej izrečen simbol (veroizpoved) in očenaš z njunimi moralnimi povezavami. Stopnja, ki sledi zakramentom uvajanja, se uresničuje z mistagoško katehezo, ki pomaga novokrščenim pri ponotranjanju zakramentov in pri vključitvi v krščansko skupnost. To patristično pojmovanje je še vedno vir za sedanji katehumenat in za celotno katehezo uvajanja v krščanstvo. Katehumenat v prvotni Cerkvi namreč ni bil zgolj kateheza v smislu poučevanja kot prenosa znanja in veščin. Bil je prostor napredujočega izkustva življenja vere, v kateri se nato odpre tudi beseda, ki postane razumljiva samo, če jo življenje razlaga in uresničuje. Šlo je torej za dvojce: za *besedo* in za *pričevanje*. Enako današnji katehumenat, ki se navdihuje pri tem katehetskem modelu prvotne Cerkve, katehumene ob upoštevanju njihove izkušnje in doživetij predvsem usmerja in vzgaja za življenje, skladno s krščansko antropologijo in verovanjem. Živeta izkušnja kaže nove poti (Ruspi, 2012, str. 176).

Med novejšimi oblikami, ki jih lahko preučujemo z vidika religijske vzgoje in kateheze odraslih, so tudi gibanja in nove stvarnosti. Izraza se uporabljata za različna združenja vernikov, ki so v Katoliški cerkvi nastala predvsem v času po 2. vatikanskem koncilu in niso bila načrtovana ali vzpostavljena v formalni cerkveni strukturi, od katerih številna obstajajo tudi v Katoliški cerkvi na Slovenskem. Značilno je, da skoraj vsa gibanja in nove stvarnosti v Katoliški cerkvi, nastala v zadnjih desetletjih, nagovarjajo prav odrasle. Čeprav do nedavnega zaradi napetosti, ki so se pojavljale med temi novimi stvarnostmi in prevladujočim tradicionalnim pastoralno-katehetskim modelom, ki je poudarjal predvsem pomembnost kakovostne osnovnošolske kateheze in priprave otrok in mladih na krščansko življenje, te stvarnosti, ki poudarjajo predvsem pomen trajne rasti v veri in krščanski izkušnji, v mnogih primerih niso bile sprejete kot obogatitev obstoječih modelov. Ob tem ima vsaka od teh stvarnosti sebi lastne itinerarije, poti in oblike vzgoje in izobraževanja, ki predstavljajo učinkovito religijsko izobraževanje odraslih. Med gibanji in stvarnostmi, ki se pojavljajo na Slovenskem in jih posebej v okviru nove evangelizacije in v kontekstu religijske vzgoje in kateheze odraslih želimo omeniti, so nedvomno Skupnost Emanuel, Gibanje Pot, gibanje fokolarov, Neokatehumenska pot, Prenova v Duhu in Slovenska skupnost krščanskega življenja. Ta misijonarsko usmerjena gibanja znotraj Katoliške cerkve so praviloma zakoreninjena v sodobnem svetopisemskem, liturgičnem in duhovnem prenovitvenem gibanju (Ouellet, 2012, str. 24).

RELIGIJSKO IZOBRAŽEVANJE IN KATEHEZA STAREJŠIH IN OSTARELIH

Pregled mednarodnih izkušenj religijskega izobraževanja in kateheze (Alberich in Binz, 2003) ter vpogled v prej nakazano stanje pri nas odkrijeta presenetljivo dejstvo, da so praktično vse obravnavane oblike in modeli namenjeni odraslim, prav noben model pa ni namenjen izrecno starejšim odraslim in ostarelim, kar je presenetljivo tudi zato, ker je sicer izobraževanje starejših odraslih v hitrem razvoju (prim. Findeisen, 2010). Resda oblike, namenjene odraslim, eksplicitno starejših ne izključujejo, a pri nekaterih je že iz narave in namena jasno, da se vanje starejši odrasli in ostareli ne bodo vključevali. Pri drugih sicer vključenost starejših obstaja, gre pa v najboljšem primeru za mešane skupine mlajših in starejših odraslih (takšna so na primer nekatera gibanja in nove stvarnosti). Zato se zdi, da lahko po eni strani take skupine pomenijo vir medgeneracijskega sodelovanja in so lahko vir dobrih praks tudi za druge skupine, po drugi strani pa tudi v teh skupinah ne more biti zadosti upoštevano, da se izobraževanje starejših bistveno razlikuje od izobraževanja odraslih na splošno, kar enako velja za področje religijskega izobraževanja in kateheze odraslih.

Ta odsotnost modelov, ki bi bili namenjeni starejšim odraslim, torej tistim, ki končujejo svojo delovno kariero in vstopajo v razmeroma dolgo obdobje, ki je na področju verskega življenja različno od obdobja odraslosti, je presenetljiva tudi zato, ker so uradne smernice za katehezo v Katoliški cerkvi na Slovenskem glede kateheze ostarelih, ki končujejo svojo življenjsko pot in so v sklepnih fazah svojega življenja, dokaj izdelane in jasne: »Kateheza ostarelih zahteva katehezo upanja, ki izvira iz vere v končno srečanje z Bogom v večnosti.

Pozornost posveča že prehojeni življenjski poti in posebnim vidikom njihovega verskega stanja. Tistim, ki imajo trdno vero, kateheza dopolnjuje že prehojeno življenjsko pot v duhu zahvale in zaupnega pričakovanja. Pri tistih ljudeh, pri katerih je vera šibka, postane kateheza trenutek nove luči in krščanske izkušnje. Če so ostareli ranjeni na duši in telesu, jim kateheza pomaga živeti v duhu molitve, odpuščanja in vračanja notranjega miru.« (Plenarni zbor, 2002, str. 356)

Zdi se, da v razmisleku o religijskem izobraževanju in katehezi odraslih velja še prav posebej posvetiti pozornost tudi temu, kaj je namen izobraževanja v starosti na splošno: »Pri izobraževanju starejših stopijo v ospredje vprašanja smisla, učenje za biti. *Learning to be* se morda v največji meri uresničuje prav pri starejših, ko so ljudje soočeni s končnostjo in razmišljanjem o bivanju in odhajanju. Izobraževanje odraslih se v veliki meri osredotoča na izobraževanje za produkcijo in potrošnjo. Starejši se (lahko) preusmerijo od potrošnje prejetih proizvodov in od ustvarjanja proizvodov za potrošnjo k spraševanju o bivanju. Sprašujejo se, kaj pomeni biti, kaj pomeni umreti. To sta brezdelni vprašanji. In ker je brezdelje v zahodni kulturi nezaželeno, včasih celo nemoralno, se takim temam, ki bi bile del izobraževanja starejših, izogibajo.« (Ličen, 2009, str. 33–34) Če je izogibanje tem temam v okvirih izobraževanja v starosti na splošno iz omenjenih vzrokov razumljivo, pa je mnogo manj sprejemljivo, da teh vprašanj ne odpirata in ne pomagata iskati odgovorov religijsko izobraževanje in kateheza odraslih, saj je iz predhodnih opredelitev jasno, da je to eno temeljnih področij, na katerem lahko starejšemu človeku k večji kakovosti življenja pomaga prav kateheza. V srečanju s sodobno kulturo in vizijo človeka, ki poleg produktivnosti povečuje lastnosti, ki jih starejši ne izkazujejo več v enaki meri (mladost, lepoto, zdravje itd., prim. Findeisen, 2010, str. 125), se zdi celostna krščanska antropologija, na kateri je zgrajena kateheza, trden temelj, na katerem lahko starejši gradijo kakovostno in zadovoljno kulminacijo življenja.

SKLEP

Religijsko izobraževanje in kateheza odraslih v Katoliški cerkvi tudi v praksi dobivata vse večji obseg in raznoliko podobo, kar vodi tudi v raznoliko poimenovanje. Ugotovili smo, da je tudi na področju religijskega izobraževanja v kontekstu Katoliške cerkve veliko nejasnih in prekrivajočih se poimenovanj. Na slovenskem govornem območju se za versko izobraževanje odraslih v praksi pretežno uveljavlja izraz religijsko izobraževanje odraslih ter kateheza odraslih, ki označuje uvajanje v osebno vero in vzgojo za življenje. V razpravi smo predstavili, kako se v praksi udejanja prehajanje h katehezi odraslih, kakor ga predvidevajo katehetske smernice po 2. vatikanskem koncilu. Katehumenat odraslih, ki se je v nekrščanskem okolju izoblikoval kot itinerarij, primeren za uvajanje v vero, postaja ponovno navdih za vse oblike kateheze odraslih, ki se uresničuje po različnih poteh in na različne načine. Pregled različnih modelov religijskega izobraževanja in kateheze odraslih v praksi tako pri nas kot v mednarodnem prostoru je pokazal, da se posebej po 2. vatikanskem koncilu odpirajo številne nove oblike in poti (Alberich in Binz, 2003).

Hkrati nas je ta pregled pripeljal do presenetljive ugotovitve, da med številnimi modeli religijsko izobraževalnega in katehetskega dela z odraslimi ni praktično nobenega, ki bi bil izrecno namenjen starejšim.

Ta ugotovitev je presenetljiva, ker prav v tem starostnem obdobju na poseben način stopajo v ospredje vprašanja, ki jih odpirata prav religijsko izobraževanje in kateheza odraslih in starejših odraslih ter ostarelih: vprašanja smisla in spraševanje o bivanju, vprašanje o življenju in smrti. Zato predvidevamo in si upamo napovedati, da bo v prihodnjih letih prišlo do oblikovanja programov religijske vzgoje in kateheze ter prehajanja tudi h katehezi starejših, podobno kot se še danes dogaja prehajanje od izključno kateheze otrok h katehezi in religijskemu izobraževanju odraslih.

LITERATURA

- Alberich, E. (1992). Kateheza. V F. Škrabl (ur.), *Katehetsko-pedagoški leksikon* (str. 290–295). Ljubljana: Katehetski center.
- Alberich, E., Binz, A., Soravito, L. in Škrabl, F. (2001). *Izbrana poglavja iz andragogike religije. Kateheza odraslih*. Ljubljana: Katehetski center.
- Alberich, E. in Binz, A. (2003). *Oblike in vzorci kateheze odraslih. Mednarodne izkušnje in razmišljanja*. Ljubljana: Salve.
- Daniélou, J. (1982). *La catechesi nei primi secoli*. Torino: Elle Di Ci.
- Dujarier, M. (1984). *Breve storia del Catecumenato*. Torino: Elle Di Ci.
- Elias, J. L. (2012). Adult Religious Education. *New Directions For Adult And Continuing Education*, (133), 5–12.
- English, L. in Gillen, M. (ur.) (2000). *Addressing the spiritual dimensions of adult learning: What educators can do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Findeisen, D. (2010). *Univerza za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani : stvaritev meščanov in vez med njimi*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.
- Gropo, G. (1992). Zrelost vere. V F. Škrabl (ur.), *Katehetsko-pedagoški leksikon* (str. 756–759). Ljubljana: Katehetski center.
- Janez Pavel II. (1980). *O katehezi*. Ljubljana: Družina.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in Society*. Oxon: Routledge.
- Kongregacija za duhovščino (1972). *Splošni katehetski pravilnik*. Ljubljana: Zadruga katoliških duhovnikov.
- Korošec, B. (2013). Motivacija odraslih za religiozno izobraževanje. *Bogoslovni vestnik*, 73 (4), 589–598.
- Ličen, N. (2009). Izobraževanje starejših – spodbuda za razvoj vzgojno-izobraževalnih sistemov. *Kakovostna starost*, 12(4), 30–39.
- Liégé, A. (1964). *Adulti in Cristo*. Torino: Borla.
- Luhmann, N. (2000). *Die Religion der Gessellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milacci, F. (2006). Moving Towards Faith: An Inquiry into Spirituality in Adult Education. *Christian Higher Education*, 5(3), 211–233. doi:10.1080/15363750500408157
- Ouellet, M. (2012). Le principe d'unité des charismes dans la vie et la théologie de l'Eglise. V A. Štrukelj (ur.), *Karizme – dar Cerkvi* (str. 7–44). Ljubljana: Družina.
- Plenarni zbor. (2002). *Izberi življenje. Sklepni dokument Plenarnega zbora Cerkve na Slovenskem*. Ljubljana: Družina.

- Potočnik, V. (2009). Iz recesije vernosti. V S. Jeretina (ur.), *Evangelij – srce kateheze* (str. 11–52). Ljubljana: Slovenski katehetski urad.
- Ratzinger, J. (1975). *Uvod v krščanstvo*. Celje: Mohorjeva družba.
- Ratzinger, J. (1999). I movimenti ecclesiali e la loro collocazione teologica. V Pontificium Consilium pro Laicis (ur.), *I movimenti nella Chiesa* (str. 23–51). Citta del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Ratzinger, J. (2003). *Bog in svet. Vera in življenje v našem času*. Ljubljana: Družina.
- Ruspi, W. (2012). Fede e nuova evangelizzazione nell'Europa d'oggi. *Communio* 22(2), 166–177.
- Sacra Congregazione per il Clero (1972). *Atti del II Congresso Catechistico Internazionale*. Roma: Studium.
- Slovenska škofovska konferenca (2012). *Pridite in poglejte. Slovenski pastoralni načrt. Krovni dokument*. Ljubljana: Mohorjeva družba.
- Stegu, T. (2008). Vpliv uveljavljanja koncepta vseživljenjskosti učenja na strokovno izrazje v religijskem izobraževanju. V P. Javrh (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 191–201). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Stegu, T., Prijatelj, E. in Burger, M. (2011). *Kateheza odraslih: nova spoznanja za stalni izziv: priročnik za srečanja z odraslimi*. Celje: Društvo Mohorjeva družba.
- Škrabl, F. (2002). *Izbrana poglavja iz metodike verouka, Oblike didaktičnega ravnanja*. Ljubljana: Salve.
- Škrabl, F. (2002). Ali bomo s sedanjo obliko verouka še nadaljevali. *Cerkev v sedanjem svetu*, 36(3–4), 62–64.
- Tisdell, E. (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Vesel Mušič, P. (2012). *Birmanska pastorala na prepihu: vzgojno-pastoralni model kot oblika celostne vzgoje v cerkvi na Slovenskem* (Doktorska disertacija). Teološka fakulteta, Ljubljana.

Adrijana Biba Rebolj

STALIŠČA IN PREDSDOKI O ŠTUDENTIH S POSEBNIMI POTREBAMI

POVZETEK

Študenti s posebnimi potrebami so pomembna manjšinska skupina znotraj študentske populacije, ki jo pogosto spremljajo negativna stališča in predsodki. Ti se neposredno ali posredno kažejo v odnosu visokošolskih institucij in njihovih zaposlenih do študentov s posebnimi potrebami. Odnos in posledično vedenje močno vplivata na to, ali bo izkušnja študentov s posebnimi potrebami v visokem šolstvu pozitivna ali negativna, zato je poznavanje stališč in predsodkov ključnega pomena za ustvarjanje celostne slike o študentih s posebnimi potrebami. V prispevku se zato podrobneje ukvarjamo s stališči in predsodki o študentih s posebnimi potrebami, pri čemer se sprašujemo, kakšna so, kako se kažejo, zakaj so pogosto negativna ter katere dejavnike velja upoštevati pri njihovem spreminjanju.

Ključne besede: študenti s posebnimi potrebami, stališča, prepričanja, predsodki, stereotipi

ATTITUDES AND PREJUDICES TOWARDS STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS -ABSTRACT

Within the student population, students with special needs represent an important minority group. As such, they are often influenced by negative attitudes and prejudices. These biases (directly or indirectly) reverberate through the general relations among higher education institutions, impacting both its employees and students with special needs. A general attitude and its consequential behaviour both strongly influence whether the experience of students with disabilities in higher education will be positive or negative. Knowledge of attitudes and prejudices therefore remains crucial in enabling an insight into an overall picture about students with special needs in higher education. This paper thus discusses attitudes and prejudices towards students with special needs and examines how they appear, why they often happen to be negative, and which factors are worth taking into account when considering changes in attitude and means of combating prejudice.

Keywords: students with special needs, attitudes, beliefs, prejudice, stereotypes

UVOD

Diskurz o študentih s posebnimi potrebami pogosto zaznamujejo izjave, ki v sebi skrivajo različne predsodke in negativna stališča do te populacije. Dvomi o študentov uspeh pri študiju, strah pred zniževanjem izobraževalnih zahtev, odpor do zagotavljanja prilagoditev oziroma nepripravljenost za to kažejo le nekatere izmed njih.

Ravno stališča so poleg znanja in izkušenj posameznih zaposlenih v visokem šolstvu tista, ki močno vplivajo na to, ali bodo izkušnje študentov s posebnimi potrebami v visokem šolstvu pozitivne ali negativne. Njihov vpliv je celo večji, kot ga imajo institucionalne politike in ukrepi (Vickerman in Blundell, 2010). Prav tako močno vplivajo na uspešno inkluzijo¹ študentov s posebnimi potrebami v visokem šolstvu, saj lahko ustvarijo pozitivna ali negativna pričakovanja do študentov s posebnimi potrebami, ki spodbujajo oziroma ovirajo uspešno inkluzijo v izobraževalno okolje (Mahat, 2008). Ugotovitve dveh raziskav, izvedenih med študenti s posebnimi potrebami (Beilke in Yssel, 1999; Dowrick idr., 2005), na primer kažejo, da študentom največjo oviro pri doseganju uspehov pri študiju pomenijo napačne domneve pedagoških delavcev o njihovih sposobnostih (nizka pričakovanja) in diskriminatorni odnos, kar oboje izvira iz takšnih ali drugačnih stališč in prepričanj pedagoških delavcev. Da bi se teh ovir zavedali in jih odpravili, potrebujemo jasno sliko o tem, kakšna so stališča do te populacije, saj nam poznavanje stališč pomaga pri razumevanju interakcij med osebami s posebnimi potrebami in tistimi brez njih (Findler, Vilchinski in Werner, 2007).

Razumevanje stališč je zelo pomembno tudi pri načrtovanju kurikula ter pri programih usposabljanja za pedagoške delavce. Prav tako imajo stališča lahko močan vpliv na načrtovanje oziroma razumevanje obstoječih izobraževalnih politik, načrtovanje študijskih programov in pri odločitvah glede financiranja (Mahat, 2008). Če na primer gojimo stališče, da študenti s posebnimi potrebami za univerzo pomenijo dodatne stroške in napor pri prilagoditvah, potem lahko odločujoči o politikah univerze te načrtujejo tako, da so študenti s posebnimi potrebami obravnavani kot dodatna (posebna) dejavnost in ne sistemska, s čimer jim otežijo vstop v visoko šolstvo in participacijo v njem (visokošolske politike, denimo, ne predvidevajo pozitivne diskriminacije pri vpisnih politikah, ne predvidevajo sistemov podpore pri študiju, stroške, ki jih ima študent zato, ker je študent s posebnimi potrebami (na primer stroški tolmača), prelagajo na študenta in podobno).

Da bi lažje razumeli kompleksnost odnosa do študentov s posebnimi potrebami, bomo v prispevku obravnavali pojem stališča do študentov s posebnimi potrebami in njim sorodne pojme, pri čemer bomo iskali odgovore na vprašanja, kako se ta stališča oziroma druga pojmovanja kažejo, zakaj so pogosto negativna in pod kakšnimi pogoji je možno njihovo spreminjanje.

Prispevek je razdeljen na tri dele. Ker v vsakdanjem govoru stališča pogosto zamenjujemo s predsodki, stereotipi in prepričanji, te pojme za lažje razumevanje v prvem delu

¹ Inkluzijo razumemo kot aktivno participacijo in vključevanje študentov z različnimi zmožnostmi v visokošolski proces, pri čemer je pot za doseganje inkluzije in hkrati doseganje zahtevanih standardov uporaba različnih načinov poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja.

razložimo ter podamo primere, povezane s ciljno skupino, obravnavano v prispevku. V drugem delu se ukvarjamo z vsebino in posledicami stališč do študentov s posebnimi potrebami: kakšna so, kako se kažejo ter kakšen pomen lahko imajo za študenta in njegov študij. V tretjem delu predstavljamo različne dejavnike, ki so pomembni za oblikovanje in spreminjanje stališč.

RAZLIKE MED STALIŠČI, PREPRIČANJI, PREDSDODKI IN STEREOTIPI

O stališčih je v vsakdanjem življenju veliko govora. Pojem stališča navadno označuje naše splošne (pozitivne ali negativne) sodbe oziroma vrednotenja ljudi, predmetov in pojavov (Fazio in Petty, 2008), predmet stališč je torej karkoli, kar nam je všeč ali ne (Maio in Haddock, 2010). Stališča so kompleksne strukture in v sebi združujejo tri dimenzije: kognitivno, afektivno in vedenjsko² (Zanna in Rempel, 1988).

Kognitivna *komponenta* vsebuje misli, ideje, znanja, izkušnje, informacije, tudi vrednotne sodbe in argumente v zvezi s predmetom, dogodkom, osebo ali situacijo, do katerih oblikujemo stališče (Maio in Haddock, 2010). Najosnovnejša oblika kognitivnega elementa stališča so kategorije, s katerimi razvrščamo predmete obravnave v razrede (na primer kategoriziranje študentov s posebnimi potrebami na gibalno ovirane, slepe in slabovidne, študente s psihičnimi težavami in podobno). Tudi *prepričanje* je sestavni del kognitivne komponente stališča, čeprav se pogosto v vsakdanjem govoru uporablja kot sinonim. Bistvena razlika je, da je prepričanje zasnovano samo na kognitivni komponenti, medtem ko stališče poleg te sestavljata še afektivna in vedenjska komponenta (Ule, 2009). Primer kognitivne dimenzije stališč je lahko naslednji: mentalne predstave (oziroma kognitivne sheme) pedagoških delavcev o »tipičnih« študentih lahko izključujejo študente s posebnimi potrebami, še posebej študente z učnimi težavami. Takšna predstava o tem, kdo »sodi« na univerzo, pa lahko zavira fleksibilen pristop k načrtovanju akademskih prilagoditev (Jensen idr., 2004).

Afektivna (imenovana tudi čustvena oziroma ocenjevalna/evaluativna) komponenta obsega občutja, čustva, razpoloženja v zvezi s predmetom stališč, ki so lahko pozitivna, negativna ali nevtralna. Ta komponenta je običajno usklajena s kognitivno komponento; če pa se razhajata, to skoraj nujno vodi do spremembe stališča (Ule, 2009). Primer afektivne komponente: čeprav je bila odločitev o vpisu nekega študenta na fakulteto že sprejeta, lahko pri pedagoških delavcih kljub temu obstaja dvom o primernosti študenta za neki študijski program oziroma visokošolsko institucijo, ko slednji zaprosi za prilagoditve (Jensen idr., 2004). V tem smislu njihov dvom ovira razmislek o novih in drugačnih možnostih, ki bi jih lahko ponudili takšnim študentom. Afektivna komponenta se lahko kaže tudi v strahu pedagoških delavcev pred morebitnim pretvarjanjem študentov, da so študenti s posebnimi potrebami, z namenom, da bi pridobili posebne pravice (prim. Beilke in Yssel, 1999). Da razblinijo dvom pri pedagoških delavcih, morajo študenti včasih za enako oceno izkazati dvojno znanje, včasih pa so pričakovanja

2 Tako imenovani tripartitni ali trikomponentni model stališča.

do njihovih dosežkov nizka (morda tudi zaradi občutkov pomilovanja), zato zanje veljajo nižji kriteriji v primerjavi s kriteriji, ki veljajo za preostale študente (prav tam, str. 67). Dvom, strah, neugodje, pomilovanje so v navedenih primerih čustva, ki sestavljajo afektivno dimenzijo in tvorijo negativna stališča. Afektivna komponenta je zelo pomembna tudi zato, ker je podlaga za nastanek predsodkov, ki se napajajo predvsem iz te komponente. *Predsodki* so neupravičena, neargumentirana in nepreverjena stališča (Ule, 2009), ki jih spremljajo močna čustva in so zelo odporni proti spremembam (Brown, 2010).

Težava s predsodki je, da vplivajo na (pre)oblikovanje samopodobe pri posamezniku in da so v tem primeru podlaga osebni in socialni identiteti posameznikov in kolektivnih praks skupin; in to ne samo tistih, ki imajo predsodke, ampak tudi tistih, nasproti katerim so predsodki usmerjeni. Predsodki študente s posebnimi potrebami ovirajo pri tem, da bi se lahko postavili zase (Junco, 2002, v Rao, 2004, str. 193), s čimer predsodke, ki so usmerjeni proti njim, potrjujejo. Nastran Ule (1999) govori o najbolj tragičnem dejanju v psihologiji predsodkov, namreč da se žrtve predsodkov poistovetijo z vsebino predsodkov. »Vsebina predsodkov, usmerjenih proti njim, postane tudi vsebina njihove samopodobe in njihovih praks. Tako pride do znane ‚samoizpolnjujoče se‘ napovedi, žrtve predsodkov same s svojim obnašanjem legitimirajo predsodke. Tisti, ki izraža predsodke, dobi argumente za svoja ravnanja, in sicer ravno od žrtve.« (prav tam, str. 300) To se lahko dogaja tako dolgo, dokler predsodki delujejo neovirano v senci, brez kritične javnosti. Takoj ko so predsodki izpostavljeni očem kritične javnosti (predvsem s tem, da se o njih odkrito piše in govori), jim je odvzeta motivacijska moč, vendar pa to še ni dovolj za njihovo dekonstrukcijo in odpravo.

Stereotipi so neke vrste predstopnja predsodkov in pomenijo pripisovanje določenih lastnosti posamezniku na podlagi njegove skupinske pripadnosti (Brown, 2010), ne pa na podlagi posameznikovih individualnih značilnosti in posebnosti. Primer stereotipa o skupini študentov s posebnimi potrebami je recimo, da so »vsi študenti s posebnimi potrebami na splošno manj uspešni pri študiju«, ali pa, da »študenti s posebnimi potrebami za univerzo pomenijo težavo, ker so za prilagoditve potrebna dodatna finančna sredstva«. Morda lahko temu kdo oporeka, češ da te trditve niso stereotipi, temveč dejstva, kar lahko v nekaterih situacijah celo drži. Razlog, zakaj so čustvene sodbe tako dokončne, je v tem, da se zdijo utemeljene, zato zaupamo svojim reakcijam in verjamemo, da so »resnične« (Zajonc, 1980).

Vedenjska komponenta je težnja človeka, da deluje na določen način glede na predmet stališč, ko na primer podpre tiste pojave ali situacije, do katerih ima pozitivna stališča, oziroma prepreči tiste pojave ali situacije, do katerih ima negativna stališča. Poudarek je torej na pripravljenosti za delovanje, na nameri, ne pa na dejavnosti sami (Ule, 2009); namere torej niso nujno izražene v očitnem vedenju (Maio in Haddock, 2010).

Čeprav so te tri komponente navadno med sabo konsistentne in usklajene, ne pomenijo ene in iste stvari; recimo do nečesa imamo pozitivno stališče, pa vendar se ne vedemo v skladu s

tem.³ Primer razhajanja med vedenjsko in drugima dvema komponentama je denimo, da visokošolske institucije sicer lahko kažejo pripravljenost za zagotavljanje fizičnih prilagoditev (prilagoditev v okolju), vendar pa to še ne pomeni nujno tudi pozitivnega odnosa do te populacije študentov (Beilke in Yssel, 1999). Na področju fizičnih prilagoditev visokošolskih institucij je opaziti precejšen napredek (Nelson, Dodd in Smith, 1990), vendar te prilagoditve pomenijo morda le enega izmed temeljnih pogojev, ki morajo biti izpolnjeni, da študenti s posebnimi potrebami lahko dostopajo do fakultete, ne pomeni pa, da so s tem hkrati tudi dobrodošli.

Stališča, predsodki in stereotipi nam pomagajo pri razlaganju sveta v smislu, da poenostavijo njegovo kompleksnost. Vplivajo pa tudi na ohranjanje in reprezentiranje pomembnih socialnih vrednot in skupinskih norm ter ohranjajo pozitivne medskupinske razlike, seveda v korist skupine, ki ji pripadamo (Tajfel, 1981, v Nastran Ule, 1997, str. 161). Glavna funkcija je torej zmanjšanje števila informacij, ki jih predelamo v svojem kognitivnem sistemu (Ule, 2009). S tem ni načeloma nič narobe, saj bi se sicer v preobilju vsakdanjih novih informacij izgubili, vendar s tem tudi spregledamo, da je vsak posameznik edinstven, poseben, originalen in neponovljiv. S splošnimi sodbami pa se marsikomu stori krivica, saj ga s stereotipiziranjem postavimo v predhodno konstruiran položaj, ki se navadno dejansko v maločem sklada s tem, kar posameznik v resnici je.

STALIŠČA, PREDSDOKI IN STEREOTIPI O ŠTUDENTIH S POSEBNIMI POTREBAMI

Zdaj, ko smo na kratko predstavili kompleksnost stališč ter razlike med stališči, predsodki in stereotipi, se lahko osredotočimo na vsebino, torej, kakšni so in kako se kažejo. Pri tem ne mislimo na konkretno situacijo, temveč nas zanimajo temeljna in najpogostejša stališča do te populacije študentov. Glavni izvor za pojav negativnih stališč in predsodkov, ki se kažejo v odrekanju temeljnih pravic in se izražajo kot različni načini izključevanja, segregacije in diskriminacije, je v načinu, kako je hendikep reprezentiran in razumljen v družbi (Hannon, 2007). Na odnos, ki ga ljudje dejansko imajo drug do drugega, vpliva predvsem to, ali druge dojemajo kot predstavnike iste skupine (Campbell, 1956, v Brown, 2010, str. 36). Socialne reprezentacije⁴ hendikepa prikazujejo hendikepirane osebe kot »druge« in ne kot sestavni del »običajnega« sveta (Hannon, 2007). Iz takšnega videnja hendikepa se posledično razvijejo negativna stališča in predsodki do te populacije. Tudi študenti s posebnimi potrebami so pogosto videni kot drugačni študenti, ki se od večine razlikujejo zaradi

³ Denimo, čeprav podpiramo inkluzijo študentov s posebnimi potrebami v visoko šolstvo, se hkrati izogibamo, da bi sami poučevali študenta s posebnimi potrebami. Smo pa naklonjeni in odobravamo, če to počnejo drugi. Podoben primer neskladja posameznih dimenzij lahko prepoznamo v ugotovitvah, do katerih sta prišla Scruggs in Mastropieri (1996). Avtorja ugotavljata, da se učitelji na neki krovni, teoretični ravni sicer strinjajo z inkluzijo (kognitivna komponenta), ko pa spoznamo prakso v razredu (vedenjska komponenta), se izkaže, da imajo do nje zadržke, saj bi za inkluzijo potrebovali dodatno podporo, čas in usposabljanje. Pri tem je v ozadju seveda afektivna komponenta – dvom, neugodje, nemoč in podobno ter dejavniki, na katere sami nimajo vpliva (pomanjkanje časa zaradi preobremenjenosti in podobno).

⁴ Socialna reprezentacija je karkoli, kar ima psihološko vsebino in nekaj ali nekoga predstavlja, torej reprezentira objektivno resničnost (Ule, 2009).

svojega primanjkljaja, vendar pa značilnosti, po katerih se razlikujejo, same po sebi še niso razlog tudi za negativne predsodke in stališča, temveč je razlog v sami drugačnosti. Zaradi drugačnosti prevzamejo vlogo »drugega« in »tujega«, to pa s sabo prinese tudi odnos, ki ga imamo do njih, ter stališča, predsodke, stereotype in prepričanja o »drugih« in »tujih«.

Ovire, ki izhajajo iz družbenega okolja (Antonak in Livneh, 2000; Denhart, 2008), denimo iz diskriminacijskih politik (Lundie, 2009) na makroravni, ali so posledica negativnih stališč, predsodkov in diskriminacije na mikroravni, se v kontekstu visokega šolstva kažejo kot pasivnost visokošolskih institucij pri zagotavljanju enakih možnosti pri študiju za študente s posebnimi potrebami (Vickerman in Blundell, 2010). Visokošolske institucije si sicer prizadevajo za uvajanje raznoraznih politik in praks, s katerimi želijo premagati ovire pri študiju, vendar se o tem premalo posvetujejo s študenti s posebnimi potrebami samimi, kar vodi v njihovo marginalizacijo (Green, 2007). Kar se tiče uvajanja politik pozitivne diskriminacije in afirmativnih ukrepov za študente s posebnimi potrebami, raziskave kažejo, da so bila stališča do populacije oseb s posebnimi potrebami pred sprejetjem raznih antidiskriminacijskih zakonov (npr. ADA in EA)⁵ negativna (gl. Gamst idr., 2011, str. 474), po sprejetju teh zakonov pa so se negativna stališča do te populacije ohranila, čeprav je sprejetje antidiskriminacijske zakonodaje privedlo do večje socialne vključenosti oseb s posebnimi potrebami (prav tam). Vzrok je v globoko zakoreninjenih negativnih stališčih do te populacije in številnih predsodkih, ki so krivi, da se negativni odnos kljub premikom in ukrepom na makroravni na mikroravni nadaljuje. Poleg tega številne politike kljub prizadevanju za izboljšanje položaja ne prinesejo pomembnega napredka, sploh, kadar »posebne pravice« podeljuje večinska skupina, saj s tem, da jim pravice »podeli«, manjšinsko skupino samodejno potisne v podrejeni položaj.

Stališča pedagoških delavcev do študentov s posebnimi potrebami imajo pomembno vlogo pri njihovem študijskem uspehu (Hannon, 2007; Lombardi in Murray, 2011; Rao, 2004). Študenti dosežejo večji uspeh, če so pedagoški delavci pripravljene zagotoviti primerne prilagoditve (Vogel idr., 1999). Vendar pa lahko na podlagi zahteve po prilagoditvah učitelj dvomi o študentovi splošni študijski zmožnosti, še posebno, kadar naj bi prilagoditev obsegala spreminjanje zahtev pri nekem predmetu (Torkelson Lynch in Gussel, 1996). Ponovno se torej srečamo s predsodki in prepričanji, ki študenta s posebnimi potrebami že vnaprej postavijo v situacijo, ki ga označi kot manj kompetentnega oziroma nekompetentnega. Pedagoški delavci lahko sami sebe zaznavajo kot neke vrste nadzornike, ki ohranjajo in branijo akademske standarde ter preprečujejo nepripravljenim študentom, da bi se jim izognili. Pri tem njihov pristop postane nekakšen boj s študenti, namesto da bi si prizadevali za razpravo o smiselnih prilagoditvah s tistimi, ki so do njih upravičeni (Jensen idr., 2004). Pri tem se ne moremo izogniti vtisu, da se pedagoški delavci ob tem čutijo vzvišene in superiorne. Herbert Blumer (v Ule, 2009, str. 196) je definiral štiri osnovne tipe občutkov in sodb, ki so značilni za negativne socialne predsodke v dominantnih, najpogosteje večinskih skupinah (v našem primeru skupini pedagoških delavcev):

⁵ Ameriški ADA (Americans with disabilities act 1990, odsek 504) in angleški EA (Equality Act 2010) so antidiskriminacijski zakoni, s katerimi so želeli študentom s posebnimi potrebami zagotoviti enake možnosti pri študiju.

- občutek superiornosti (večvrednosti) dominantne skupine; torej predstava o tem, da ima večinska skupina v določenem prostoru in času več pravic kot druge skupine (zato tudi lahko podeljuje pravice manjšinskim skupinam, denimo z antidiskriminacijskimi zakoni, kot smo omenili prej);
- občutek, da so manjšinske skupine po naravi drugačne in manjvredne od večinske skupine;
- prepričanje o »naravni« pravici dominantne skupine do moči, privilegijev, statusa;
- strah in sum, da manjšinska skupina ogroža moč, privilegije in status naše, dominantne skupine (morda ravno od tod izvira občutek, da so prilagoditve nepravilne do preostalih študentov).

Lahko pa se v takšni situaciji pojavi tudi usmiljenje ali celo pomilovanje, ker študent potrebuje pomoč, pri čemer se lahko razvijejo stališča, da osebe s posebnimi potrebami potrebujejo pomoč prav na vseh področjih delovanja, ali pa prepričanje (kognitivna komponenta stališča), da fizična oviranost hkrati pomeni tudi mentalne omejitve. Tovrstna stališča in prepričanja so morda najnevarnejše ovire za inkluzijo študentov s posebnimi potrebami v visokem šolstvu, saj s sabo prinesejo nizka pričakovanja in se pojavijo, kadar ima hendikep tako močan vpliv na dojetje posameznika, da vpliva tudi na dojetje drugih vidikov človeka (značaj, osebnost, sposobnosti, potencial in motivacijo). Vendar pa v resnici ovire, s katerimi se srečujejo študenti s posebnimi potrebami, navadno niso posledica delovanja ali nedelovanja njihovega telesa ali uma. Primanjkljaj je objektivno dejstvo in pomeni, da določen del telesa ne deluje oziroma deluje z omejitvami. Težava nastane, če se iz tega razvije dojetje primanjkljaja kot neke vrste »osebne tragedije«, zaradi česar je oseba s primanjkljajem v primerjavi z drugimi podrejena (inferiorna). V tem primeru ne govorimo več o primanjkljaju kot objektivnem, neizogibnem dejstvu, temveč o družbeno konstruirani predstavi nezmožnosti (Crow, 1996). Nekateri pedagoški delavci vzrok težav pri študiju vidijo v študentovih posebnih potrebah. Študent odgovornost za svoj primanjkljaj in nezmožnost nosi sam (Beilke in Yssel, 1999), ne pa morda neprilagojeno okolje in družbena predstava o nezmožnosti. Ker je primanjkljaj vzrok študijskih težav, posledično študent nosi odgovornost tudi za svoj neuspeh. Primanjkljaj (ang. *impairment*) in nezmožnost (ang. *disability*) delujeta vzajemno. Da nastane nezmožnost, mora najprej obstajati neki primanjkljaj, vendar je nezmožnost hkrati tudi oblika diskriminacije, ki deluje proti ljudem s primanjkljaji. To še ne pomeni, da primanjkljaj sam po sebi že povzroča nezmožnost, je pa prvi pogoj za njen nastanek (Crow, 1996). Zatorej drži, kot navaja Green (2007), da imeti primanjkljaj povečuje verjetnost, da bodo osebe s primanjkljaji razvrednotene oziroma ponižane, in zmanjšuje emocionalno dobro počutje teh oseb ter poslabšuje njihovo samopodobo.

STALIŠČA, VEDENJE IN SPREMEMBA: POVEJ, KAJ MISLIŠ, IN POKAŽEM TI, KAJ DELAŠ, ALI POKAŽI, KAJ DELAŠ, IN POVEM TI, KAJ MISLIŠ

Govorili smo o splošni sliki stališč do študentov s posebnimi potrebami na univerzi, kot jo riše strokovna literatura. Ker je ta slika razmeroma negativna, se takoj postavi vprašanje, kaj storiti, da bi se situacija izboljšala. Ker poglobljanje v strategije spreminjanja stališč

in, kot radi rečemo, »razbijanja predsodkov« odpira novo poglavje in presega pričujoče besedilo, v nadaljevanju obravnavamo zgolj nekatere dejavnike, ki vplivajo na nastanek negativnih (ali pozitivnih) stališč in ki jih kaže upoštevati pri njihovem spreminjanju.

Raziskave kažejo, da do objektov ali subjektov, s katerimi smo več v stiku oziroma jih bolj pogosto srečujemo, gojimo bolj pozitivna stališča (Zajonc, 1968, v Maio in Haddock, 2010). Kar pomeni, da so nam znane stvari bolj všeč, neznanе pa manj oziroma smo do njih bolj skeptični in previdni. Če je nekaj očem skrito, obstaja velika verjetnost, da bo prva reakcija ob stiku z neznanim (oziroma drugim) negativna. Osebe s posebnimi potrebami so bile dolgo časa očem javnosti skrite, zaprte v posebnih šolah, zavodih in drugih institucijah. Šele v zadnjem času se model posebnega šolanja opušča in se uveljavlja težnja po integraciji in inkluziji. Nič presenetljivega ni torej – če verjamemo Zajonc (1980) –, da se ob prvih stikih s študenti s posebnimi potrebami pojavijo negativna čustva. Če je teh stikov več oziroma postanejo redni, se tudi negativna stališča sčasoma spremenijo. Velja pa opozoriti, da se sprememba v pozitivno smer zgodi le pri ljudeh, ki so do predmeta stališč nevtralni oziroma naravnani pozitivno. Če objekta/subjekta izrecno ne maramo in smo do njega odklonilni, lahko pogostejši stik že tako negativno stališče le še poglobi.⁶ Poskus spremembe negativnega stališča, ki je kompleksno in usklajeno z drugimi podobnimi stališči, ki jih ima neki posameznik, lahko izzove bumerang efekt. V tem primeru pride do nasprotnega učinka, do okrepitev stališča namesto do spremembe (Sherif, 1984, v Ule, 2009, str. 134). Tega se je pomembno zavedati predvsem pri usposabljanjih, ki naj bi spreminjala negativna stališča in predsodke, saj lahko poskus spremembe nekega ekstremnega stališča privede do nasprotnega učinka od želenega.

Če je neka oseba dalj časa stalno izpostavljena negativnim verbalnim izrazom za določeno stvar ali skupino (na primer izjavam, da so študenti s posebnimi potrebami manj sposobni za študij), potem bo tudi sama začela sprejemati in tvoriti negativna stališča do tega predmeta, tudi če je poprej do njega gojila pozitivna stališča oziroma čeprav nima neposredne negativne izkušnje. Vendar pa ima neposredna izkušnja nedvomno večji vpliv na oblikovanje in spreminjanje stališč, zato je pri usposabljanjih (in tudi dogovarjanjih o prilagoditvah) zelo priporočljivo, če ne celo bistveno, da v procesu sodelujejo tudi študenti s posebnimi potrebami. O prilagoditvah smo sicer lahko veliko prebrali in slišali, vendar pa se bomo o njih veliko več naučili in jih tudi bolj pozitivno dojemali, če bomo imeli konkretno izkušnjo s študentom, s katerim smo se o njih dogovarjali in jih kasneje tudi uspešno izvajali. Pomen osebnega stika poudarja tudi ena najbolj uveljavljenih strategij izboljševanja medosebnih odnosov, hipoteza stika (Allport, 1954, v Schneider, 2005),

6 Brickman, Redfield, Harrison in Crandall (1972, v Maio in Haddock, 2010, str. 113) opisujejo primer s pogostim ogledovanjem določenih slik. Pri ljudeh z nevtralno in pozitivno čustveno naravnanoostjo do njih so pogostejši ogledi privedli do pozitivnejših stališč, pri čustveno negativno naravnanih ljudeh do teh slik pa je pogostejša izpostavljenost slikam privedla do poglobitve negativnih stališč do njih. Vendar nekatere raziskave dokazujejo, da se s pogostejšo izpostavljenostjo lahko izvabijo pozitivna stališča tudi do predmetov, ki jih ne maramo. Učinek pogostega izpostavljanja je torej dosežen tako pri všečnih kot pri nevéščnih predmetih stališč, le da je pri nevéščnih morda nekoliko manjši (Maio in Haddock, 2010, str. 114).

ki govori o tem, da se napetosti in odnosi med različnimi skupinami izboljšajo, če so v medsebojnem stiku.⁷

Kar se tiče napovedovanja posameznikovega (naklonjenega ali odklonilnega) vedenja na podlagi stališč, sta v ospredju dve največkrat preizkušeni teoriji oziroma modela: teorija razumne akcije⁸ in teorija načrtovanega vedenja⁹ (Fishbein in Ajzen, 1975; 1991, v Maio in Haddock, 2010, str. 68). Teorija razumne akcije govori o tem, da je vedenje posledica posameznikove namere, ki je odvisna tako od stališč posameznika do (spremembe) vedenja kot od norm, ki jim sledi ali jih upošteva (Nastran Ule, 1997). Stališča se nanašajo na to, kaj posameznik meni o vedenju (ali je dobro ali slabo), in so odvisna od posameznikovega pričakovanja o tem, ali bo vedenje ustvarilo določene posledice in s tem neko korist. Subjektivna norma se nanaša na posameznikovo mišljenje o tem, kako zanj pomembni drugi dojemajo to vedenje. Če so določenemu vedenju naklonjeni, je posameznik za takšno vedenje bolj motiviran (Maio in Haddock, 2010). Posamezniki veliko prej spreminijo svoja stališča, če je odločitev za spremembo stališč sprejeta v skupini, kot če jo oseba sprejme sama (Ule, 2009). Če to prenesemo na področje univerzitetnega izobraževanja, to pomeni, da sprememba stališč oziroma pozitivna stališča posameznika v okolju, kjer prevladujejo negativna stališča, ne bodo imela večjih pozitivnih posledic za študente s posebnimi potrebami, lahko pa bi jih imela, če bi taka stališča imelo večje število ljudi, ki sestavljajo univerzitetno okolje in ustvarjajo inkluzivno ali izključujoče okolje. Ali obratno: če ima neki pedagoški delavec negativna stališča do prilagoditev v okolju, ki je prilagoditvam naklonjeno, bo sčasoma spremenil svoja stališča in vedenje v tej smeri.

Ker pa so posameznikove akcije odvisne tudi od tega, ali posameznik meni, da se tudi dejansko lahko tako vede (ali za to obstajata možnost in priložnost, na primer za zagotavljanje prilagoditev), sta Fishbein in Ajzen teorijo razumne akcije kasneje dopolnila s teorijo načrtovanega vedenja, torej s komponento, ali posameznik ima sredstva in zmožnosti, da se lahko vede na določen način (Fishbein in Ajzen, 1991, v Maio in Haddock 2010, str. 68). Nadzor nad vedenjem je odvisen od prepričanj o nadzoru, torej od zaznavanja posameznika o tem, ali ima na voljo vire in priložnosti, ki so potrebni, da se določeno vedenje zgodi (Maio in Haddock, 2010). Obe teoriji torej kažeta, da so stališča le ena od mnogih spremenljivk, ki vplivajo na vedenje.

Pomembno vlogo pri spreminjanju stališč ima tudi razpoloženje. Dobro razpoloženi ljudje so bolj pripravljeni prisluhniti drugačnim stališčem in spremeniti svoja, medtem ko so ljudje v slabem razpoloženju kakršnimkoli drugačnim idejam bolj nenaklonjeni in iščejo bolj stališča, ki podpirajo njihova dozrajšnja stališča (Maio in Haddock, 2010, str.

7 Za stik med dvema različnima skupinama morajo biti izpolnjeni določeni pogoji, da se hipoteza stika lahko uresniči: imeti morata enakovreden status, imeti morata skupen cilj, za dosego katerega morata vzajemno sodelovati (brez tekmovanja), pri čemer poteka osebna interakcija med člani skupin, ki se med sabo pomešajo. Ob vsem tem mora obstajati tudi širša družbena oziroma institucionalna podpora, ki odobrava tak stik (Hewstone, 2000).

8 Ang. *theory of reasoned action*.

9 Ang. *theory of planned behavior*.

125). Vedenje o tem, kako razpoloženje vpliva na spreminjanje stališč, je pomembno pri načrtovanju usposabljanj. Usposabljanja poudarjamo zato, ker raziskave stališč učiteljev kažejo, da je brez primerne usposabljanja, administrativne podpore in stika z osebami s posebnimi potrebami manj verjetno, da bodo učitelji izražali pozitivna stališča do teh oseb (Leyser in Abrams, 1983; Johnson in Cartwright, 1979, v Torkelson Lynch in Gussel, 1996, str. 354). Že analiziranje vzrokov za določena stališča lahko vodi do spremembe stališč, še posebej, kadar imajo ljudje o predmetu stališč premalo znanja (Wilson idr., 1989; Wilson, Kraft in Dunn, 1989, v Maio in Haddock, 2010, str. 76). Novo znanje in zavedanje o tem, da smo imeli negativno stališče do nečesa, česar v resnici sploh nismo poznali, lahko povzroči neskladje med že obstoječimi stališči, kar vodi do konflikta med starim in novim stališčem. Ker je to stanje za posameznika boleče, nujno sledi sprememba. Novo znanje lahko povzroči nastanek nove sodbe o predmetu stališč ali pa preoblikuje staro. Odvisno od tega, ali se nova predstava sklada z obstoječim stališčem (v tem primeru ga dopolni) ali pa se oblikuje popolnoma nova predstava¹⁰ in s tem novo stališče (Petty in Briñol, 2006; Petty, Briñol in DeMaree, 2007, v Maio in Haddock 2010, str. 106). Neskladnost, neravnotežje, napetost delujejo kot motivacija, kot spodbuda za spremembe, za oblikovanje novih stališč.

SKLEP

Glede na povedano lahko ugotovimo naslednje: stališča so pomemben dejavnik, na podlagi katerega lahko predvidevamo, kakšno bo posameznikovo vedenje, ne pa tudi edini. Pozitivno stališče do nečesa še ne pomeni tudi vedenja, ki bo skladno s tem stališčem. Na vedenje poleg stališč vplivajo še mnogi drugi dejavniki, kot so navade, razpoloženje, namera, motivacija, primerna situacija. Vendar pa imajo stališča še vedno odločilno vlogo pri tem, ali smo nečemu naklonjeni ali ne. Bolj ko je stališče do nečesa trdno, ekstremno in usklajeno z drugimi stališči, teže je spremenljivo. Prav tako velja, da čim bolj so stališča zasnovana na vnaprejšnjih čustvenih sodbah, brez logičnih argumentov, torej na predsodkih, tem bolj so takšna stališča odporna proti spremembam. Proces spreminjanja takšnih stališč je dolgotrajen, lotiti se ga je treba postopoma in premišljeno, zavedati se je treba, da je stališče nastajalo v procesu socializacije in se zato ne more spremeniti v trenutku. V procesu spreminjanja moramo biti pozorni na to, da so stališča sestavljena iz več komponent, zato se je treba procesa spreminjanja stališč lotiti celostno in se posvetiti vsaki komponenti posebej, čeprav te komponente seveda služijo zgolj kot pojmovno ogrodje. Kognitivni komponenti se posvetimo z dodajanjem novih znanj, afektivni z zavedanjem občutkov in čustev, ki jih imamo do predmeta stališč, ter njihovih vzrokov, vedenjski pa z opazovanjem, kako ravnamo v določeni situaciji in zakaj. Pri tem so bistveni samorefleksija posameznika, ki stališča spreminja, spodbujajoče okolje, ki je spremembi stališča naklonjeno, in vključenost tistih, ki jih negativno stališče in predsodki zadevajo, saj so lahko najboljši vir, ki razgali predsodke in ovrže neutemeljene sodbe.

¹⁰ Kognitivna shema po Piagetu.

V prispevku smo obravnavali stališča in predsodke ter razložili prepričanja in stereotipe. Videli smo, da so si pojmi med sabo sicer podobni, pa vendar ne pomenijo ene in iste stvari. Hkrati smo odprli nove dileme s tem, ko smo ugotovili, da sprememba v mišljenju, ki nastopi na podlagi dobrih argumentov prepričevanja, še ne pomeni tudi spremembe stališč. Strinjaje z določeno stvarjo še ne pomeni, da bo posameznik v dani situaciji tako tudi ravnal. Če srečamo nekoga, ki ustreza stereotipom (na primer naš študent s posebnimi potrebami je manj učinkovit pri študiju, sosed je cigan, ki res krade, temnopolti sošolec je zares len in naš homoseksualni prijatelj res ni »pravi« moški), to ne pomeni, da so stereotipi resnični – lahko da se posameznik, proti kateremu so usmerjeni, le vede tako, kot se od njega pričakuje.

Tako se v našem kontekstu nekateri študenti s posebnimi potrebami res lahko poskušajo izogniti izobraževalnim zahtevam in res dosejajo slabše akademske dosežke, a se moramo vendar vprašati, ali je to tako v resnici ali jih mi že predhodno dojemamo kot take. Sicer ne moremo posploševati na vse študente, vendar številne raziskave kažejo, da študentom s posebnimi potrebami težave pri študiju povzročajo predvsem te in podobne *predstave* in ne dejstva. Zato je zavedanje teh predstav, ki imajo podlago v stališčih, izjemnega pomena ne le za odpravo težav pri študiju, temveč tudi za doseganje boljšega študijskega uspeha. Čeprav smo se v prispevku osredotočili predvsem na negativna stališča, to ne pomeni popolne odsotnosti pozitivnih stališč do te skupine študentov. Vendar so negativna stališča tista, na katera moramo opozarjati in za katera si prizadevamo, da bi jih spremenili, kar pa je bistveno težje kot negovati pozitivna stališča. Prvi pogoj za spremembo pa je, da se jih zavemo in jih opazimo, kar je bil tudi namen tega prispevka.

LITERATURA

- Antonak, R. F. in Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211–224.
- Beilke, J. R. in Yssel, N. (1999). The chilly climate for students with disabilities in higher education. *College Student Journal*, 33(3), 364–372.
- Brown, R. (2010). *Prejudice : Its social psychology*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Crow, L. (1996). Including all of our lives: Renewing the social model of disability. V C. Barnes in G. Mercer (ur.), *Exploring the Divide* (str. 55–72). Leeds: The Disability Press.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: perceptions of students labelled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–97.
- Dowrick, P. W., Anderson, Heyer J. K. in Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 41–47.
- Fazio, R. F. in Petty, R. E. (ur.). (2008). *Attitudes : Their Structure, Function and Consequences*. New York, Hove: Psychology Press.
- Findler, L., Vilchinski, N. in Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166–176.
- Gamst, G. C., Liang, C. T. H. in Der-Karabetian, A. (2011). *Handbook of Multicultural Measures*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage.
- Green, S. E. (2007). Components of perceived stigma and perceptions of well-being among university students with and without disability experience. *Health Sociology Review*, 16(3–4), 328–340.

- Lombardi, A. R. in Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: willingness to accommodate and adopt universal design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34(1), 43–56.
- Lundie, D. (2009). A theory of motivation and ontological enhancement: The role of disability policy in student empowerment and institutional change. *Educational Philosophy and Theory*, 41(5), 539–52.
- Hannon, F. (2007). *Literature Review on Attitudes towards Disability*. Dublin: National Disability Authority.
- Hewstone, M. (2000). Contact and Categorization: Social Psychological Interventions to Change Inter-group Relations. V C. Stangor (ur.), *Stereotypes and Prejudice: Essential Readings* (str. 394–418). Philadelphia: Psychology Press.
- Jensen, J. M., McCrary, N., Krampe, K. in Cooper, J. (2004). Trying to do the right thing: Faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(2), 81–90.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multi-dimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Maio, G. R. in Haddock, G. (2010). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. Los Angeles, London, New Delhi, Washington: Sage.
- Nastran Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Nastran Ule, M. (ur.) (1999). *Predsodki in diskriminacije: Izbrane socialno-psihološke študije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Nelson, R. J., Dodd, J. M. in Smith, D. J. (1990). Faculty willingness to accommodate students with learning disabilities: A comparison among academic divisions. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 185–189.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191–198.
- Schneider, D. J. (2005). *The Psychology of Stereotyping*. New York, London: Guilford.
- Scruggs, T. E. in Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995. A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74.
- Torkelson Lynch, R. in Gussel, L. (1996). Disclosure and self-advocacy regarding disability-related needs: Strategies to maximize integration in postsecondary education. *Journal of Counseling & Development*, 74, 352–357.
- Ule, M. (2009). *Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vogel, S. A., Leyser, Y., Wyland, S. in Brulle, A. (1999). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practices. *Learning Disabilities Research & Practice*, 1(3), 173–186.
- Vickerman, P. in Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21–32.
- Zanna, M. P. in Rempel, J. K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. V R. F. Fazio in R. E. Petty (ur.), *Attitudes: Their Structure, Function and Consequences* (str. 7–15). New York, Hove: Psychology Press.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences V R. F. Fazio in R. E. Petty (ur.), *Attitudes: Their Structure, Function and Consequences* (str. 143–168). New York, Hove: Psychology Press.

Gökçen Özbek

A PROPOSAL FOR THE REORGANIZATION OF CITIZENSHIP EDUCATION VIA THE IMPLEMENTATION OF THE DRAMATIC METHOD

ABSTRACT

The purpose of this paper is to establish the relationship between citizenship education and drama method. In this study, I propose a reorganization of the citizenship and/or democracy education by building in a component of drama method. To this end, citizenship education, as well as its applications in Europe and in Turkey, will be explained in order to provide a framework for the concept. Following this, the dramatic method and the connections between drama and citizenship education will be presented for the purpose of demonstrating the possible impact of drama on civic education.

Keywords: *drama, drama in education, citizenship education*

REFLEKSIJA O REORGANIZACIJI DRŽAVLJANSKE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA Z DRAMSKO METODO - POVZETEK

Razprava analizira razmerje med državljsko vzgojo in izobraževanjem ter dramsko metodo. Predlaga, da se v izobraževalne programe za razvijanje dejavnega državljanstva in demokratičnih odnosov vključi dramska metoda kot ena od celostnih dejavnosti ter tako reorganizira izobraževanje za dejavno državljanstvo. Avtorica gradi konceptualni okvir za razmislek o drami (dramski metodi) kot delu državljskega izobraževanja s primerjavo med programi v Evropi in Turčiji. V sklepnem delu so predstavljene značilnosti dramske metode ter nakazan nadaljnji razvoj povezovanja med dramsko metodo in izobraževanjem.

Ključne besede: *drama, drama v izobraževanju, državljska vzgoja in izobraževanje*

INTRODUCTION

More than two thousand years ago, Aristotle (2009) discussed the need to guide the development of citizenship in youth. In “The Republic,” Plato proposed political education as part of a broader education for moral justice, explaining a rationale for such education in terms of universal philosophic principles rather than the demands of a particular society (Ornstein, Pajak & Ornstein, 2007). In the recent past, the terms of citizenship have been reshaped and the citizenship education has been built into youth curriculums (Ajegbo Report, 2007). Worldwide, the Renaissance and Reform movements, the French Revolution, the Enlightenment period, the Industrial Revolution and the Second World War acted as the main catalysts, which influence the concept of citizen. These historical phenomena resulted in two important events: the first being the declaration of human rights, followed by women’s rights, children’s rights and animal’s rights; and the second being the establishment of the European Union. After these key steps, the term “citizenship” was discussed more often and with greater fervor than ever before and citizenship education attempted to keep pace with the worldwide changes in social, political, and historical development. Especially after civic education had been integrated into in the curriculum, the theoreticians and educators, as well as the politicians who place weight on raising responsible and democratic citizens, began to try different approaches and methods to carry it a step further. In this paper, we present the dramatic method as an alternative and effective way to augment citizenship education courses. Rather than only integrating drama techniques such as role-play, dramatization, improvisation, and so on, into the curriculum, we propose to re-organize this curriculum using the drama method.

CITIZENSHIP EDUCATION

The term “citizen” derives from *citezein* (by influence of *denizen*) with the meaning of “inhabit of a city” in the early 14th century (etymology online dictionary); the accepted definition of citizen is a legally recognized subject or a national of a state or commonwealth, either native or naturalized (Oxford dictionary). Although there was a consensus in the definition of “citizen”, the term “citizenship” was described by focusing on different aspects from country to country (NECE, 2008). Likewise, the understanding of citizenship education showed diversity in the countries. For instance, while France focused on the rights of the individuals, Germany emphasized the pedagogical aspects of citizenship education in the curriculum. Additionally, Slovenia supported active citizenship by establishing a children’s parliament. Turkey also demonstrated a different understanding of civic education; the Turkish have developed a different approach, particularly as a consequence of the Republic Revolution. Both in Europe and worldwide, the post-1990s focus on citizenship education sharpened considerably, partly as a result of the efforts of the following scholars: Cogan and Derricott (1998), Kennedy (1997), Ichilov (1998), Reich (1992), and Yates and Younniss (1999). Following the conclusion of his research, Ichilov (1998) defined citizenship as a complex and multidimensional concept, namely, it consists of legal, cultural, social, and political elements and provides citizens with defined

rights and obligations, a sense of identity, and social bonds. Recently, with the influence of regulations and movements in conjunction with the studies, reports, and declarations prepared on citizenship education and human rights have presented to investigate issues in-depth and to establish a common understanding. For example, the conclusion on citizenship education reached in the Eurydice Report (2005) was that citizenship education refers to pedagogical education for young people that seeks to ensure that these young people become active and responsible citizens capable of contributing to the development and well-being of their society.

In Europe, following the establishment of the European Union, citizenship education became one of the more crucial topics of focus in tandem with rapid global changes. Consequently, important studies were conducted on both formal schooling and non-formal education. Balbis (2001) explained the role of NGOs in citizenship education by arguing that citizenship education remains very difficult to reduce into a school setting alone, because citizenship and democratic learning may require more practice as a way of life, forged connections with other subjects, and commitment to participation in real life and experience. According to Bobbitt (2004), in either case, citizenship education must train thought and judgment in connection with actual life-situations; it has the function of training every citizen, not for knowledge about citizenship, but for proficiency in citizenship. From this perspective, to create balance between school life and social life, educational sectors or schools work together with the non-formal sector and NGOs. In 1997, the council of the European Union established the Education for Democratic Citizenship Project, in which the importance of social justice and the equality of rights regarding citizenship was emphasized. Under the European Commission, the ETGACE (Education and Training for Governance and Active Citizenship) Projects (2003) and the Eurydice Project (2005) were put into place in order to support the development of active citizens. In these studies, the issues of democracy, equality, participation, solidarity, tolerance of diversity and social justice, as well as the knowledge and exercise of rights and responsibilities, were discussed. Furthermore, the European Commission supported the projects of Indicators for Monitoring Active Citizenship (2005) and Citizenship Education, and additionally the GHK Report (2007) on active citizenship education. In these studies, main focus was on active citizenship, which was linked to participation. In the GHK Report (2007), active citizenship was defined as political participation and participation in associated life characterized by tolerance, non-violence, and the acknowledgements of the rule of law and human rights. In the 2007 Ajegbo Report, published in England, the compulsory citizenship lessons were announced by explaining that youngsters would be encouraged to think critically about issues of race, ethnicity, and religion with “an explicit link” to current political debates, the news, and a sense of British values. In this report, there was no explicit emphasis on active citizenship or democracy. In 2008, the studies changed direction and research on religion and citizenship education in Europe supported by the European Commission was carried out in order to investigate the effects of religion on citizenship education. In addition to the mentioned NGOs and the present reports and studies conducted, there are other foundations working on human rights and civic

education as well. For instance, the IEA have been studying the issue, producing in the process the ICCS studies (International Civic and Citizenship Education). In 1999, focus was placed on student achievement on a test of conceptual understandings and competencies in civic and citizenship education. This UNESCO supported project was repeated in 2009 to investigate the ways in which young people are prepared to undertake their roles as citizens in a range of countries. Together with the role of the financial supporter, UNESCO has also pursued other projects, one of which was the Citizenship Education Monitoring Project (CEMP). Through this project, UNESCO produced reports of good practice of how schools were introducing the United Nations Convention on the Rights of the Child into their schools and the results thereof. In addition to UNESCO, the following NGOs can be included to the list: NECE with the report of “Making of Citizens in Europe” (2008), DARE, and Community Service Volunteers, which have promoted and supported active citizenship education programs in schools, colleges and universities.

In Turkey, the efforts spent on citizenship education can also be divided into two categories: a formal education perspective and a non-formal education perspective. On the formal side, the curriculum development process can be mentioned. Starting from the 1926 curriculum, citizenship education took place in the program both as a separate subject and as an integrated topic. Especially after becoming a candidate country to the European Union, Turkey began to apply the Copenhagen Criteria, which included democracy, the rules of law, human rights, children’s rights and the protection of minorities.

Similar to the European case, in Turkey, NGOs have supported citizenship education outside of the school context. The Education Volunteers Foundation of Turkey (TEGV) has been carrying out varieties of social responsibilities projects, one of which was “I am human, individual and citizen” (2002), with a target group of children with a low socio-economic status from underprivileged neighborhoods. İHOP (Human Rights Joint Platform) is another organization that arranged seminars, meetings, and workshops on the topic of human rights. The aim of the citizenship education seminar provided for students was to help young people develop the ability to make informed and reasoned decisions for the public good as dedicated citizens (İHOP, 2010).

AN ALTERNATIVE METHOD OF EDUCATION: DRAMA

Drama is rehearsal for life!
(Heathcote, 1984)

Before establishing the connection between drama and citizenship education, it remains crucial to present background information on drama education. Drama is a method of education that gained recognition and became implemented more often at the beginning of the 20th century. Summarily, drama is whatever it seems to be doing (Bolton, 1984), that is, “thought-in-action; its purpose is the creation of meaning; its medium is the interaction between two concrete context” (Bolton, 1984, p. 21). The first definition is constructed by drama, which evokes an immediate dramatic world bounded in space and time, a

world dependent on the consensus of all those present for its existence (O'Neill, 1995). The latter definition is the real world that we experience everyday. Drama in education refers to the use of drama in pedagogy as an authentic method; it provides a "process-oriented drama" with children – "not presentation but exploration of ideas and situations through drama" (Brown & Pleydell, 1999, p. 4). In drama process, the following theories and approaches were put into practice: play theory, learning by doing, using emotions in education, learner-centered education, humanism, pragmatism and creating a dramatic context (Somers, 1997). Henry (2000) explained this process, defining it as drama that implements both cognitive and emotional aspects of the individual, a process of learning during which participants can learn through carefully structured experiences which include plays, re-organized plays, and dramatic context. Aslan (1999) discussed the key concepts of drama as "movement", the "doing or rehearsing of life," and "using dramatic activities in a purposeful action." One of the main claims is that long-lasting learning is a positive consequence of drama. Elias (2007) explained this by stating that each child has his own feelings and an educational environment should be constructed regarding these feelings, because effective and long-lasting learning can be encouraged when emotions are activated during the process.

Through the dramatic method, educators can achieve some basic aims and objectives, which come from the nature of the dramatic context (Heathcote & Herbert, 1985). These general goals, which were focused on the personal development of the participants, can only be acquired in a well-planned drama class. All professionally planned and applied drama processes have some common outcomes; drama should set the goal of achieving some authentic and specific goals rather than these common outcomes. It is a fact that a dramatic process that is conducted properly would indeed achieve some goals regarding communication, creativity, and empathy (Barnes, 1998). Drama develops critical thinking skills, supports reflective thinking, and stimulates the imagination. It also promotes creative thinking, fosters problem-solving skills, strengthens comprehension and retention, strengthens the ability to work cooperatively, facilitates the development of communication skills, increases empathy and awareness of others, and reinforces a positive sense of self (Bolton, 1984; Freeman & Johnson, 1998; Neelands, 1990). As Kelner (1993) stated, the dramatic learning environment should be democratic, respectful, and enjoyable, and participants should also volunteer to be able to achieve the defined goals.

THE DRAMATIC METHOD AND CITIZENSHIP EDUCATION

Considering the context and the goals of the dramatic method, there is an evidence in support of creating a connection between citizenship education and the dramatic method. As proposed at the beginning of the paper, drama is an effective alternative to traditional education in civic courses. Although in the curriculum the course is tried to be activated through activities and interesting assignments, a curriculum based on drama method can create an original and authentic environment (Freeman & Johnson, 1998). Drama involves experience-based learning, which remains crucial for citizenship education. In

drama, students can experience some political and social issues in a dramatic context. They can discuss, improvise, and act out the situations, which they may indeed face outside of the classroom in the future. Heathcote & Herberst (1985) stated that drama was a rehearsal for life, meaning that with the help of the dramatic method, civic life can be transported to the classroom and participants can play in this safe make-believe environment. The students can improvise every aspect of life from different perspectives, which creates insight into real life.

In addition to the appropriateness of the structure of drama for citizenship education, the general goals of dramatic environment are also in the same line with civic education. The goals specified in the Eurydice Report (2005) and in the nationwide standards dovetail with the general goals of the dramatic method. The civic education standards defined by the England National Education (Ajegbo Report, 2007) were those of being able to play an effective role in society, being informed, being a thoughtful and responsible citizen aware of his or her duties and rights, raising self-confident, moral, social and communicative persons, and playing a helpful part in the life of their schools, neighborhoods and communities and the wider world (DfEE/QCA, 1999). In drama, together with the personal development, raising active citizens for a democratic society was also one of the main goals of drama theoreticians, including Heathcote (1984). From this perspective, citizenship education and dramatic method are in the same line. It is only necessary to align them more closely.

Historically, drama method and citizenship education have interacted through the medium of studies, projects, and seminars. Bolton (1984), Heathcote (1984), and O'Neill (1995) discussed the importance of raising responsible and well-developed citizens for their countries and for the world. In their books, they pointed to the issues of human rights, democratic persons, and responsible citizens. Recently, the IDEA (International Drama/Theatre Association) prepared a declaration on drama education and human rights (2010). Also, a DICE report (2010) was published to present results of the application of five key competencies through drama. This project, supported by European Commission, was derived from the Eurydice Project (2005). One of the key competencies selected from the original project was interpersonal, intercultural, and social competence. The results yielded that this goal was achieved through drama method.

Therefore, considering the construction of the dramatic context and the goals of the dramatic method, one may deduce that the dramatic method remains a likely candidate for addition to citizenship and democracy education courses.

CONCLUSION

In this paper, we proposed to re-organize citizenship education courses by implementing the dramatic method, the reason for this was explained by demonstrating the similar aims and aspects of drama and citizenship education. In this study, the applications in civic education and drama education were presented in order to provide a wider framework for the concepts. Through this framework, this proposal was intended to

demonstrate that the process-oriented drama method can establish real-life environments in classes in order to explore, discuss, and experience ideas and situations in a safe environment (i.e. under the control of teacher) (Brown & Pleydell, 1999, p. 4). A citizenship curriculum constructed regarding drama can support the establishment of active, democratic, and responsible civic behaviors in children via a learning-by-doing classroom environment, where real cases can be enacted. To conclude, drama can act as an effective rehearsal for active citizenship.

REFERENCES

- Ajegbo Report* (2007). Retrieved from http://www.education.gov.uk/publications//eOrderingDownload/DfES_Diversity_&Citizenship.pdf
- Aristotle. (2009). *Poetika*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aslan, N. (1999). Çocuklar, Eğitim ve Yaratıcı Drama. In N. Aslan (Ed.), *Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması* (pp. 14-16). Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Balbis, J. (2001). *NGOs, Governance and Development in Latin America and the Caribbean, UNESCO MOST Discussion Paper-N 53*. Paris: UNESCO.
- Barnes, M. K. (1998). Hot on the Campaign Trail Teaching. *Social Studies through Social Education*, 62(4), 218-221.
- Bobbitt, F. (2004). Scientific Method in Curriculum Making. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (eds.), *The Curriculum Studies Reader* (pp.15-21). New York: Routledge Falmer.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Center of the Curriculum*. London: Longman.
- Brown, V. & Pleydell, S. (1999). *The Dramatic Difference: Drama in the Preschool and Kindergarten Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Cogan, J. & Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- DICE Report (2010). *Making a World of Difference*. Retrieved from <http://www.dramanetwork.eu/file/EducationResourcelong.pdf>
- DfEE/QCA (1999). *The National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England*. London: DfEE and QCA.
- Elias, M. J. (2007) *Academic and Social Emotional Learning. Emotion in Education*. Brussels: International Academy of Education.
- ETGACE (2003). *Research Project Report: Education and Training for Governance and Active Citizenship in Europe*. Retrieved from http://www.socsci.kun.nl/re-etgace/RE-ETGACE_FinalReport.pdf
- Etymology online dictionary* (2001). Retrieved from <http://www.etymonline.com/index.php?search=citizen&searchmode=none>
- European Commission (2008). *The Report of Religion and Citizenship Education in Europe*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/pdf/doc280_en.pdf
- EURYDICE (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Retrieved from <http://www.moec.gov.cy/programs/eurydice/publication.pdf>
- Freeman, D. & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- GHK Report on Active Citizenship Education Study* (2007). Retrieved from http://ec.europa.eu/education/pdf/doc248_en.pdf

- Heathcote, D. (1984). Dorothy Heathcote's notes. In L. Johnson & C. O'Neill (eds), *Collected writing on education and drama* (pp. 202-210). Evanston: Northwestern University Press.
- Heathcote, D. & Herbert, P. (1985). A Drama of Learning: Mantle of Expert. *Theory into Practice*, 24 (3), 173-180.
- Henry, M. (2000). Drama's Ways of Learning. *Research in Drama Education*. 5 (1), 45-62.
- Ichilov, O. (ed.). (1998). *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. London: Woburn Press.
- İHOP (2010). *Dialogue for Human Rights*. Retrieved from http://www.ihop.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=210:nsan-haklar-cin-diyalog-dergisinin-4-says--yaymiland&catid=13:yaynlar&Itemid=109
- Kelner, B. (1993). *The Creative Classroom: A Guide for Using Creative Drama in the Classroom PreK-6*. Portsmouth: Heinemann.
- Kennedy, K. (1997). *Citizenship Education and the Modern State*. London: Falmer Press.
- Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NECE (2008). *The Making of Citizens in Europe*. Retrieved from http://www.bpb.de/veranstaltungen/8R71MS,0,0,Citizenship_Education_in_Europe.htm
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Ornstein, A. C., Pajak, E. F. & Ornstein, S.B. (2007). *Contemporary Issues in Curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Oxford dictionary (n.d.)*. Retrieved March 1, 2014, from www.oxforddictionary.com
- Reich, R.B. (1992). *The work of Nations*. New York: Vintage.
- Somers, J. (1997). Drama comprises material and content in fusion. How do we choose the material? In *Researching drama and theatre in education conference* (p.p. 7-23). Exeter: University of Exeter.
- TEGV (2002). İnsanım, bireyim, vatandaşım projesi. Retrieved from http://files.tegv.org/tegv/TEGV_FR_2002.pdf
- Turkey European Foundation (2007). *European Citizenship Education Project*. Retrieved from <http://www.annalindhturkiye.org/TEF.pdf>
- UNICEF (2004). *UNICEF UK Position Statements*. Retrieved from <http://unicef.org.uk/policy>
- Yates, M. & Younnis, J. (1999). *Roots of civic identity: International Perspectives on Community Service and Activism in Youth*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alenka Košorok Humar

MOJE (POKLICNE) POTI: MNOGOVRSTNA ZNAJANJA MED PRAVOM IN JOGO

LOKAH SAMASTAH SUKHINOH BHAVANTU

Naj bodo vsa bitja kjerkoli in povsod srečna in svobodna in naj moje misli, besede in dejanja, celotno moje življenje na neki način prispeva k tej sreči in svobodi za vse.
(tradicionalna jogijska mantra)

POVZETEK

Avtorica v članku popelje bralca skozi svoje poklicne poti in predstavi raznoliko učenje. Odvetnica in učiteljica joge, terapevtka in potohodka duhovnega razvoja se sprašuje, ali je pot ena, ali sta dve, ali jih je celo več. Obravnava še druga vprašanja, denimo: Se pot nikoli ne konča? Imamo v svojem razvoju več možnosti, je pot naša odločitev? Je lahko joga naša izbira in način življenja? Svoje biografsko učenje predstavlja kot preplet spoznavanja in delovanja na različnih področjih.

Ključne besede: *poklicna pot, joga, učenje, poučevanje*

MY (CAREER) PATHS: BETWEEN LAW AND YOGA OR EVERYDAY YOGA – ABSTRACT

The author takes her reader over her working life and different career paths and shows diverse forms of learning. She is a solicitor and a yoga instructor, she is a therapist. She follows teachings on spiritual growth. Is there one way, are there two, may be more? Is the path never-ending? Are there more than one possibilities, is the choice always our own? Can yoga be our choice and our way of life? Biographical learning in her career is a combination of different activities.

Keywords: *career, yoga, learning, teaching*

RAZNOLIKA ZANIMANJA, RAZNOLIKO UČENJE

O svojih poklicnih poteh in učenju, povezanem z njimi, lahko razmišljam v množini. Danes je sicer modno govoriti o kariernih prehodih in profesionalnem razvoju na različnih področjih, kar naj bi omogočalo večjo zaposljivost. Na moji karierni poti se raznolikost ni zgodila načrtovano. V nadaljevanju pripovedi, ki naj služi kot razmislek o mnogih možnostih, ki jih imamo v svojih biografijah, bo predstavljeno, kako so se izobraževalne poti včasih začele spontano, včasih pa namerno, kako se je učenje prelivalo med mnogoterimi dejavnostmi, dvomi, iskanji, presenečenja ter pripeljalo do povezovanja prava, joge in drugih alternativnih znanj. Mnogo dogodkov in naključij je vodilo v različne vrste učenja. Po maturi sem se spraševala, kaj bi rada počela v življenju. Kako srečni so tisti, ki že od malih nog vedo, s čim se želijo ukvarjati, ki se čutijo »poklicani« in z vsem srcem zavezani svoji poklicni poti, ki jim je kar nekako položena v zibelko. Jaz nisem bila med njimi, saj je bilo veliko področij, ki so me zanimala. Interesi so bili razpršeni, bi verjetno rekli strokovnjaki. Najraje bi študirala in se posvečala vsemu po malem. Pravzaprav mi je bila misel na izbiro zelo zoprna. Nekateri ljudje se težko odločajo in imajo veliko dvomov. Sicer sem koketirala s študijem tujih jezikov, slavistike, pa potem arheologije, morda tudi umetnostne zgodovine, resno sem razmišljala tudi o medicini. Tako resno in intenzivno sem si pulila lase glede izbire študija, da sem na koncu izbrala pravo. To pa mi je bilo navsezadnje res položeno v zibko, saj sem se rodila v odvetniško družino. Družinsko izročilo je bilo pri izbiri odločilno. Advokati so bili več rodov nazaj po materini liniji, pa tudi moj oče je bil odvetnik. In to izvrsten. Starega kova, pošten, poln znanja in predan svojemu poklicu. Takšen lik ostaja v spominih, ki prežeto delujejo z drugimi izkušnjami in oblikujejo odločitve. Mojo odločitev so doma seveda nadvse podprli, saj so vedno trdili, da mi bo študij prava in potem poklic, seveda odvetnice, omogočil zelo široko izobrazbo in poglobljen pogled na svet. Družina pogosto pričakuje od mladega človeka, da bo nadaljeval tradicijo. Tako sem se vpisala na Pravno fakulteto v Ljubljani in jeseni 1980 začela obiskovati predavanja. Ob študiju mi je ostalo tudi obilo časa za potovanja, kulturna udejstvovanja (pisala sem pesmi in urejala glasilo na fakulteti) in seveda družene. Učenje, ki je spremljalo formalni študijski program, je bilo prav tako pomembno in intenzivno. Študij sem sklenila z diplomsko nalogo iz mednarodnega javnega prava. Za to nalogo z naslovom »Mednarodnopravni vidiki skupne dediščine človeštva« sem bila tudi nagrajena. S tem ne poudarjam nagrade same, temveč to, da je raznovrstno učenje le spodbujalo tudi formalni študij.

ZAČETEK PRAVNE KARIERE, UČENJE IZ IZKUŠENJ IN DUHOVNO IZOBRAŽEVANJE

Po diplomi sem se zaposlila v odvetniški pisarni svojega očeta kot pripravnica, leto dni sem bila tudi sodniška pripravnica. Po pravosodnem izpitu sem postala samostojna odvetnica in se novembra 1989 vpisala v imenik odvetnikov Odvetniške zbornice Slovenije. Poklic odvetnice opravljam v Ljubljani že 25 let. Sem članica upravnega odbora zbornice in že vrsto let tudi predsednica ljubljanskega območnega zbora odvetnikov. Svoj poklic in

poslanstvo odvetnice sem po kratkih začetnih »samospraševanjih« vzljubila. Profesionalna pot pa je bila le ena od poti razvoja znanja in identitete. Pravniški poklic je težak poklic, tako zaradi nenehnih sprememb zakonodaje in predpisov nasploh, kar narekuje nenehno učenje na strokovnem polju, kot tudi zaradi sprememb v družbi, ki jih še kako občuti vsak posameznik in seveda tudi stranka, ki pride k meni po nasvet ali storitev zastopanja pred sodišči in državnimi organi. Tako učenje ne more biti omejeno le na spremljanje zakonodaje, temveč je potrebno tudi spremljanje družbenih in kulturnih prelamljanj, potreben je razmislek, kako vse to vpliva na ljudi. Predvsem je ta poklic tudi sila stresen, saj se lahko v nenehni skrbi za pravočasnost svojih opravil, lovljenju rokov (roki za pravna sredstva na primer) in reševanju tako sodnih kot izvensodnih (tudi psihičnih) težav svojih strank tudi še tako vešč profesionallec hitro zlomi in ujame v nepovratno zanko svojih prekomernih odzivov na stresne situacije. Stresne situacije so povezane s samimi sodnimi procesi in z doživljanjem strank. Stresom sem ključovala z nenehnim izobraževanjem na duhovnem področju. Nabrala sem si za celo knjižnico literature in obiskala veliko različnih delavnic. Ob moji odvetniški poti je vzporedno ves čas tekla steza lastne rasti na duhovnem področju in študija komplementarnih ved ter veščin, ki je kmalu prerasla v »cesto«. Vsa ta znanja so pomagala ne le meni osebno, temveč tudi vsem mojim strankam v vsakdanjem poklicnem delu pri tekočih zadevah. Tako se je začela uresničevati tudi napoved mojih prednikov, predvsem starega očeta, odvetnika iz Maribora, o razgledanosti. Razgledanost ali izobraženost ne pomeni le ozkega specialističnega poznavanja nekega področja. Izobražen človek se trudi razumeti sebe in okolje, trudi se slediti življenjskim novostim in iskati globlja spoznanja, kar bi s sodobnim angleškim izrazjem poimenovali kot *life-wide learning* in *life-deep learning* (prim. Jackson, 2009). Nikoli nisem prezrla niti nenehnega izobraževanja na pravnem področju (zahtevo po permanentnem izobraževanju v odvetniškem poklicu imamo odvetniki tudi zapisano v svojem etičnem kodeksu). Že nekaj let se ukvarjam tudi z organizacijo kakovostnih strokovnih predavanj za odvetnike in našo odvetniško šolo, tako se povezujejo tudi organizacijska in načrtovalska znanja. Sodelovala sem tudi pri snovanju predpisov o zdravilstvu, kar je ponovno pomenilo interdisciplinarno povezovanje različnega vedenja.

UČITELJICA JOGE

V zadnjem desetletju pa sem strnila tudi svoja komplementarna znanja in jih sprva osredotočila na »institucionalizacijo« masažnih veščin stopal. Leta 2005 sem pridobila diplomu NPK za refleksoterapevko – masaža stopal. Temu namernemu izobraževanju je sledilo naključno srečanje, ki je odprlo novo pot učenja. Usoda mi je na pot pripeljala znano Brazilko, profesorico joge, psihologije in filozofije iz Sao Paula, gospo Dinah Rodrigues, ki je v devetdesetih letih prejšnjega stoletja zasnovala hormonsko jogo. Ne samo zaradi aktualnosti in svojega zanimanja za hormone ter endokrini sistem, ampak tudi zaradi spoznanj in izjemno pozitivnih izkušenj s to zelo mlado vejo joge sem tudi sama stopila na pedagoško pot. Sprva sem se (sicer po več kot 20-letni lastni praksi joge) odločila za šolanje za učiteljico hatha joge in pridobila diplomu, potem pa sem opravila še vrsto

mednarodnih izpitov in diplomirala pri gospe Rodriguesovi kot učiteljica hormonske joge za ženska hormonska nihanja (2011), hormonske joge proti stresu in za moška hormonska nihanja (2013) ter hormonske joge za diabetike (2013). Napisala sem tudi knjigo *Hormonska joga* (izšla pri Založbi Eno, Nova Gorica, 2013). Izobraževanje na tem področju je drugačno kot na področju prava, nastaja tudi drugačno znanje, vendar se med seboj ne izključuje, temveč dopolnjuje.

Hormonski oziroma endokrini sistem je eden najpomembnejših telesnih sistemov. Z živčnim sistemom sta tandem za delovanje in nadzor vseh telesnih funkcij in procesov. Študij tega področja me neznansko navdušuje in tu morda uresničujem svoje nekdane želje po študiju medicine. Prav neverjetno, kako se stvari prepletajo, in zdi se, da ni naključij. Moj ključ je hormonski sistem kot povezava delovanja žlez, organov in receptorjev ter z vsem tem povezava s ciljno vejo joge z vso njeno bogato paleto tehnik in znanj, to je hormonsko jogo. Hormonski sistem kot eden najpomembnejših informacijskih sistemov telesa uravnava vse najpomembnejše funkcije: reprodukcijo, rast, imunost, metabolizem in obnašanje (tudi čustvovanje). Hormoni učinkujejo tudi med seboj, izločajo pa jih žleze z notranjim izločanjem (endokrine žleze), in sicer v kri, po kateri potujejo do ciljnih celic oziroma tkiv in organov ter prenašajo informacije.

STRAST DO UČENJA IN POUČEVANJA

To je stvarna podlaga mojemu jogijskemu udejstvovanju. Rada se učim in – neverjetno – rada tudi poučujem. To sem odkrila pravzaprav v razmeroma poznih letih, saj ta interes v mladosti ni bil izražen. V vsakem življenjskem obdobju lahko posameznik spozna nekaj novega o sebi in svoji motivaciji. Živim jogo, ki jo poučujem, z vsakim dihom, kajti joga je biti cel od prvega do zadnjega diha. Joga je sicer družina starodavnih duhovnih urjenj, pri katerih z dihalnimi tehnikami, telesnimi položaji oziroma asanami in mentalnim osredotočanjem dosežemo telesno in duševno ravnovesje (prim. Gannon in Life, 2002). Izvira iz Indije, kjer ostaja močna življenjska tradicija in pomeni pot k razsvetljenju, na zahodu pa je bolj znana šele od konca 19. stoletja. Njena priljubljenost iz leta v leto neverjetno raste. Je del filozofskega sistema, ki temelji na Vedah ter odseva globoko razumevanje celotnega stvarstva (»vedenje«). Tudi na podlagi širokega meditativnega uvida, da sta individualni svet (mikrokozmos) in vesolje (makrokozmos) povezana in celota. Človek je po teh učenjih samo del celote.

V drugem delu kariere so se pokazale potrebe po didaktičnem znanju, saj sem razvila nove izobraževalne programe, ki sledijo potrebam različnih ciljnih skupin, na primer za žensko hormonsko nihanje in stres, za moško hormonsko nihanje in stres, za diabetike. Za vodenje skupin in posameznikov (delovanje v vlogi osebne trenerke) so potrebna specifična znanja. Hormonska joga s pomočjo jogijskih položajev (asan), bhastrika diha in tibetanske energetske tehnike aktivirajo in uravnovesijo žleze z notranjim izločanjem ter s tem ohranjajo optimalno raven hormonov v organizmu. Gre za dinamično samoterapijo. Posameznik je akter svoje samovzgoje in samoterapije, ko uporablja poglobljene vaje,

drže telesa (na primer prstov, dlani, jezika), kontrakcije telesa oziroma energetske zapore (bandhe), vaje za usmerjanje energije in za premagovanje stresa z joga nidro in dihalnimi tehnikami.

Program mojih delavnic je avtorsko zaščiten in certificiran po metodi *Hormone Yoga Therapy* – Dinah Rodrigues. Na delavnici se udeleženci naučijo celotne sekvence vaj hormonske jogijske terapije in vaj proti stresu ter se usposobijo za samostojno vadbo doma. Izdelala sem tudi vse potrebno gradivo: priročnik, opis in plakat vaj. Torej je program tudi »učbeniško« podprt. Pripraviti učna gradiva ni tako enostavno, kot se morda zdi na prvi pogled, saj je treba upoštevati različne udeležence v skupinah. Učenje joge je holistično učenje, zajame človekov um, telo, navade v vsakdanjem življenju, zato v program sodijo tudi »hormonski nasveti za vsak dan« (prehrana in telesna nega za hormonsko ravnovesje).

Metoda in veja (ločimo več vej joge) hormonske joge pomenita naravno »nadomestno hormonsko samoterapijo« – holistično pomoč pri vzpostavitvi hormonskega ravnovesja. Hormonska joga se v naših praksah kaže kot učinkovita alternativa za zdravljenje različnih vrst ženskih in moških težav s hormonskimi nihanjem v vseh življenjskih obdobjih. Lahko je tudi v pomoč mlajšim ženskam s težavami, kot so: PMS, policistični jajčniki, neredna menstruacija, težave z zanositvijo in podobno. Dinah Rodrigues je učinkovitost svoje metode dokazala z dolgoletnimi študijami in raziskavami. Prvi rezultati vadbe se pokažejo razmeroma hitro, najkasneje pa po štirih mesecih redne vadbe. Vaje so enostavne, posebno predznanje joge ni potrebno, zahtevajo pa redno prakso. Hormonska joga blagodejno vpliva na naše telo in žleze z notranjim izločanjem (predvsem hipofizo, ščitnico, nadledvične žleze in jajčnike oziroma testise) ter s tem pomaga pri odpravljanju različnih težav, kot so vročinski valovi, nihanje razpoloženja, povečan utrip srca, motnje spanja, občutki malodušja, panike, nenadzorovane jeze in podobno. Joga uči biti povezan v svojem bistvu tukaj in zdaj, joga ni le telovadba ali meditacija (kot si marsikdo predstavlja) na jogijski podložki ali v zatemnjeni sobi. Biti čuječen in hkrati radoživ, zvedav, a hkrati pomirjen (»aktiven mir«). Z vsakim dihom.

Ob »drugi karieri« in z učenjem, ki je povezano z jogo, se je življenjski slog spremenil. Joga je postala moj način življenja. Tako zmorem tudi vse svoje poklice in se jih veselim, vsak dan znova. Mogoče ključno spoznanje je to, da ni dvojnosti, trojnosti, je pa prepletanje. V življenju se človek sooča z mnogimi izzivi, ki jih mora sestaviti v eno in celovito biografijo. Ena poklicna stvarnost bolj prizemljuje, druga bolj notranje ozavešča in energijsko polni. In pot učenja in raziskovanja se nikoli ne konča. Namaste!

LITERATURA

Gannon, S. in Life, D. (2002). *Jivamukti yoga*. New York: Ballantine Books.

Jackson, N. J. (ur.). (2009). *Learning for a Complex World*. Pridobljeno s www.lifewideeducation.co.uk

Košorok Humar, A. (2013). *Hormonska joga*. Nova Gorica: Založba Eno.

Košorok Humar, A. (2014). *Alenka Košorok Humar*. Pridobljeno s <http://www.hormony-joga.si/>

Rodrigues, D. (2014). *Dinah Rodrigues*. Pridobljeno s <http://www.dinahrodrigues.com/>

Marko Iršič

TRANSFORMATIVNA MEDIACIJA TUDI V SLOVENIJI

Ob besedi mediacija mnogi pomislijo na reševanje pravnih ali celo sodnih sporov, nekateri pa jo celo pomotoma zamenjajo z meditacijo. Čeprav ima na tak ali drugačen način povezavo z obema, pa njeno bistvo ni ne eno ne drugo. Mediacija je pravzaprav večšina komuniciranja v konfliktnih situacijah. Je način, kako postopno spremeniti negativno in destruktivno konfliktno interakcijo v pozitivno in konstruktivno.

Mediacija pomeni pomoč tretje osebe, ki ni vpletena v konflikt, pri tem, da udeleženci kljub konfliktu konstruktivno komunicirajo. Za konflikt je namreč značilna destruktivna interakcija med udeleženci, ki ne pripomore k razrešitvi konflikta, ampak ga pogosto le še poglobi. S pomočjo mediacije pa se »začarani krog« konflikta lahko spremeni v pozitivno spiralo oziroma v »čarobni krog«.

Udeleženci, ki sami najprej niso zmožni konstruktivne komunikacije o neki temi, ob pomoči mediatorja postopno komunicirajo vedno bolj konstruktivno, ob tem, ko se pogovarjajo o spornih vprašanjih in možnostih za rešitev. Posledice pa so pogosto prese- netljive in včasih celo osupljive. Ne le, da udeleženci večinoma rešijo sporno vprašanje, ki ga pred tem sami – morda več let – niso zmogli rešiti, ampak se spremeni tudi njihov odnos oziroma naravnost drug do drugega, kar lahko povežemo s teorijo transformativnega učenja (glej Mezirow in Taylor, 2009; Taylor in Cranton, 2012).

Mediacija je pogosto uspešna tudi v primerih, ko nobeden od udeležencev ne verjame, da se spor lahko sporazumno razreši. »Ne verjamem, da bo kaj pomagalo,« rečejo. Še več, ne verjamejo niti, da se bo druga stran pripravljena udeležiti mediacije. Pa se. In že s tem, ko se mediacije udeležijo, naredijo korak v konstruktivno smer. S tem pokažejo sebi in drugemu, da so pripravljene na sporazumno rešitev in sodelovanje ali pa vsaj dopuščajo možnost (četudi morda ne verjamejo) za pozitiven izid.

Mediacija ima poleg prednosti, kot so hitrost rešitve, razmeroma nizki stroški, zadovoljstvo obeh strani in podobno, tudi potencial za spreminjanje komunikacije in odnosov med ljudmi, spreminjanja kulture v podjetjih in organizacijah ter postopno

tudi za preobrazbo družbe. Mediacija lahko pripomore k temu, da se spremeni naše dojetanje tako trenutne situacije kot tudi drugega. Omogoča, da v nasprotju (spet) prepoznamo človeka in kljub konfliktu ostanemo človeški.

Če se sliši preveč lepo, da bi bilo res, je to predvsem zato, ker večina ljudi mediacije niti ne pozna, kaj šele, da bi imela z njo osebno izkušnjo. Tisti, ki so s pomočjo mediacije rešili sporna vprašanja, pa neredko povedo: »Brez vas nama tega ne bi uspelo rešiti!«

Ta opis mediacije se nanaša v prvi vrsti na transformativno mediacijo (več o tem glej na www.rakmo.si). Obstajajo tudi drugi modeli mediacije, ki so bolj naravnani na konkretna vprašanja ali celo predvsem na poravnavo in so zato nujno manj celostni in bolj površinski. Posledično nimajo takega potenciala, kot je opisano zgoraj, četudi neredko pripomorejo k temu, da sprte strani dosežejo dogovor ali rešitev problema.

Mnogi v Sloveniji, ki so se z mediacijo že srečali ali zanjo slišali, imajo pogosto v mislih mediacijo, ki poteka na sodišču in je večinoma zelo usmerjena na poravnavo sodnega spora. Posledično pa tudi osiromašena in nekako »oropana« potenciala, ki ga ta proces ima. Mediacija torej ni le postopek na sodišču, zato je ena od zelo pomembnih nalog mediatorjev, še posebej transformativnih – poleg tega, da mediacijo izvajajo – tudi to, da jo predstavljajo in pripomorejo k ozaveščanju o njej.

Tudi s tem namenom bo letos junija že drugič v Sloveniji organiziran mednarodni kongres o transformativni mediaciji, na katerem bo sodelovalo več izkušenih transformativnih mediatorjev iz Evrope, ZDA in Kanade. Glavni govornik na kongresu bo Joseph Folger, oče transformativne mediacije in soavtor knjige *Obljuba mediacije*, ki je temeljno delo na tem področju.

Kongres je namenjen ozaveščanju javnosti o obstoju in prednostih transformativne mediacije ter seveda strokovni rasti in povezovanju med mediatorji in z mediatorji, ki v Evropi izvajajo transformativno mediacijo in si prizadevajo za njen razvoj.

LITERATURA

- Baruch, B. R. A. in Folger, J. P. (2011). *Obljuba mediacije. Transformativni pristop k obvladovanju konflikta*. Ljubljana: RAKMO.
- Iršič, M. (2010). *Mediacija*. Ljubljana: RAKMO.
- Mezirow, J. in Taylor, E. W. (2009). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W. in Cranton, P. (2012). *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Monika Požek

PLESNO IZOBRAŽEVANJE ZA INVALIDE IN LJUDI S POSEBNIMI POTREBAMI ALI BREZ NJIH - INKLUZIVNI PLES V EVROPI IN PRI NAS

Posebne potrebe, oviranost, invalidnost, hendikepiranost, primanjkljaji in kar je še podobnih oznak – čeprav poznana in vsenavzoča stvarnost v našem vsakdanu – še vedno zbudijo pozornost in pritegnejo poglede. Ali ples lahko pomaga spremeniti identiteto invalida, ki ima prizvok »primanjkljaja«, »manka«, »nepolnega«, in ali lahko inkluzivno plesno izobraževanje izboljša komunikacijo med invalidno in neinvalidno skupnostjo?

V Evropi je vedno več plesnega izobraževanja, ki podpira inkluzivni ples (*integrated* ali *inclusive dance*)¹ za invalidne in neinvalidne plesalce ter plesalce s posebnimi potrebami. Po letih dela v tujini ter ukvarjanja s plesalci s posebnimi potrebami in plesalci na invalidskih vozičkih sem spoznala veliko profesionalcev in plesnih skupin, ki se že dolgo ukvarjajo z inkluzivnim plesom. Znane so plesne skupine modernega plesa za vse ciljne skupine ne glede na plesno predznanje (na primer CandoCo London, Tanzfaehig, DanceAbility Finska, DanceAbility Avstrija, Danza Mobile ...). Ponujajo plesne delavnice, treninge in večinoma imajo tudi profesionalno plesno skupino, s katero nastopajo. Sestava skupin je zelo raznolika: plesalci na vozičkih, slepi, gluhi, s posebnimi potrebami in že samo ime »inkluziven« pove, da so odprti za širok spekter ljudi, ki jih zanima ples.

Nekatere inkluzivne plesne skupine poudarjajo terapevtsko stran in sledijo rehabilitacijski plesni metodi. Tu je ples kot psihoterapija – uporaba giba in plesa za izboljšanje telesnega in duševnega zdravja. Znana je metoda plesne terapije Marie Fux, biodanza oziroma plesna terapija (*Dance-Movement Therapy*). Najdaljšo plesno tradicijo za invalide ima ples na vozičkih (*Wheelchair Dancing*), ki je ime za družabni ples v parih. V Sloveniji imamo zelo močan Plesni Klub Zebra, ki promovira tovrstno dejavnost.

Cilji teh skupin so različni. Nekateri želijo vzpostaviti most med invalidnimi in neinvalidnimi plesalci ali pa ponujajo izključno ples kot umetniško izražanje in možnost, da se vključi kdorkoli. Inkluzivno plesno izobraževanje želi v prvi vrsti ponuditi kakovostne

¹ Integrated – enoten, sestavljen; inclusive – všteven; ki vključuje.

plesne treninge, možnost gibanja in umetniškega izražanja za invalide in šele potem poudarjati invalidnost kot drugačnost.

FESTIVAL MEETSHAREDANCE

Društvo MeetShareDance² je bilo ustanovljeno z namenom povezovanja in sodelovanja skupin, ki se ukvarjajo s plesnim izobraževanjem za invalidno populacijo, ter ustvariti mrežo za inkluzivno plesno skupnost. Ponuditi platformo na mednarodni ravni, kjer se bodo vzpostavile nove oblike sodelovanja in povezovanja navadnih in inkluzivnih plesnih skupin.

Eden izmed projektov društva je tudi festival MeetShareDance, štiridnevni mednarodni plesni dogodek, ki promovira in ustvarja mednarodno plesno mrežo za posameznike in skupine inkluzivnega plesa. Osredotoča se na moderni ples, vendar je odprt tudi za vse druge tehnike gibanja in stile, ki so primerni tako za invalidne plesalce kot tudi plesalce s posebnimi potrebami ali brez njih.

Festival MeetShareDance je bil prvič organiziran leta 2012 v okviru španskega društva MeetShareDance v Madridu. Združil je plesalce in učitelje, ki se ukvarjajo z inkluzivnim plesom tako v Španiji kot v Evropi. Na voljo so bile delavnice inkluzivnega flamenka, tudi plesne terapije po metodi Marie Fux, japonska plesno-gledališka tehnika butoh in moderne tehnike. Prireditve se je udeležilo več kot 20 učiteljev in plesalcev iz desetih držav. V letu 2013 smo ga ponovno organizirali v Madridu, povečalo se je zanimanje in tudi število udeležencev. Čeprav smo pričakovali več udeležbe iz Španije, je bila mednarodna zasedba močnejša. Prišli so tudi plesalci in učitelji iz Slovenije. V prihodnosti želimo, da bi festival vsako leto obiskal drugo evropsko mesto in se s tem približal ne samo lokalnim plesalcem, temveč tudi lokalni skupnosti in učenju plesa v skupnosti.

Pomembna lastnost tega dogodka je netekmovalnost. Festival temelji na različnih vrstah medsebojnega učenja, izmenjavi izkušenj o novostih na področju inkluzivnega plesa. Ponuja kakovostne plesne delavnice, plesne nastope in videoprojekcije. Želimo, da postane podlaga za nadaljnja mednarodna sodelovanja na področju inkluzivnega plesa in plesnih trendov. Sodelovanje z različnimi koreografi in profesionalci na področju plesa vedno odpre nove možnosti za ustvarjanje in učenje.

FESTIVAL MEETSHAREDANCE LETOS V SLOVENIJI

Letos smo se povezali s slovenskim Zavodom OdtiZ in se odločili pripeljati festival v Slovenijo.³ Zgodil se bo v Ljubljani od 8. do 11. maja v prostorih Kazine v Gerbičevi ulici. Ponudil bo delavnice domačih in tujih plesnih učiteljev inkluzivnega plesa ter tudi kratko predstavo na prostem in v izbranem gledališču, odprtem za vso javnost. Tako želimo inkluzivni ples predstaviti tudi širši javnosti.

2 <http://meetsharedance.com/>

3 <http://www.pkzebra.si/>

Festival omogoča promocijo plesa in plesne raznolikosti za invalidne plesalce in plesalce s posebnimi potrebami ter ponuja mednarodno prepoznavnost slovenskih učiteljev in plesalcev, ki se ukvarjajo z inkluzivnim plesom. Prav tako pa se želimo vključiti v lokalno skupnost in v ekipo organizatorjev povabiti tudi druge ustvarjalce, denimo fotografe, igralce in podobno.

Za plesalce je znano, da ne potrebujemo veliko besed, ples je naš jezik in najboljši način za sporazumevanje. To ponujamo tudi vsem drugim – ples in komunikacijo – pa naj bo na vozičku ali brez.

IN MEMORIAM

Na prehodu iz leta 2013 v leto 2014 smo andragogi izgubili kolegico in kolega, ki sta svoji življenji oplemenitila z delom, ki traja dlje od življenja samega. Oba sta bila strokovnjaka, ki sta povezovala svojo zavzetost pri delu za ljudi z raziskovanjem in ustvarjanjem. Čeprav sta bila pripadnika različnih generacij, je bila njuna skupna epistemologija humanizem.

MAG. JOŽE VALENTINČIČ (1926–2013)

Konec decembra 2013 smo se poslovili od pedagoga in andragoga mag. Jožeta Valentinčiča. Delati pregled njegovega bogatega življenja in dela nikakor ni preprosta naloga. Leta 1986, ko je Jože za svoje zasluge na področju vzgoje in izobraževanja *prejel najvišje državno priznanje* – tedaj se je imenovalo Žagarjeva nagrada –, sem v priložnostnem prispevku ob podelitvi napisal, da »uspešno gradi svojo ‚življenjsko piramido‘, čeprav je njeno temeljno ploskev zelo široko zastavil«, prav zato pa, da »rabi toliko več sposobnosti, moči in vztrajnosti, da bi jo zgradil do vrha«, dodal pa sem še, da jo bo »nemara ravno zaradi širine temeljev, na katerih jo je začel graditi, še bolj zanesljivo zgradil, kot bi jo sicer«. Uporabljeno prisposodbo naj potrdim s podatki iz njegove življenjske in poklicne poti.

Na življenjsko pot je stopil 7. marca 1926 v Podbrdu v Baški grapi, poklicno pot je začel kot učitelj v osnovni šoli. Kmalu se je začel razgledovati po možnostih, da bi svojo izobrazbo razširil in poglobil; zamikal ga je študij pedagogike in psihologije, ki si ga je lahko »privoščil« le ob delu. To mu je takoj odprlo nove poklicne možnosti, saj je že med študijem delal kot vzgojitelj v domu za srednješolce, po diplomi na filozofski fakulteti pa je postal najprej profesor pedagogike ter ravnatelj na učiteljskišči, potem pa je napredoval na položaj šolskega nadzornika.

Izkušnji, da je mogoče študirati tudi ob delu in ne le v mladosti, kar je tedaj še veljalo kot splošno veljavni model in pravilo v izobraževanju, gre bržkone pripisati levji delež pri njegovi odločitvi, da se je že sorazmerno kmalu na svoji poklicni poti zapisal »andragogiki« in izobraževanju odraslih.

V šestdesetih letih je deloval kot strokovni svetovalec na Zvezi delavskih univerz. Tedaj zanj ni bilo več dilem – bil je predvsem andragog, čeravno je z izobraževanjem odraslih ves čas segal tudi do otroka, denimo s predavanji za učitelje in starše, ki so bila stalnica njegovega poklicnega delovanja in jih niso ustavila niti spreminjanja delovnih mest in vlog, niti upokojitev, niti leta. Izobraževanje odraslih mu je ponudilo številne izzive. Poleg že navedenega delovanja pri Zvezi delavskih univerz (ZDU) in poljudnega predavateljstva, rdeče niti njegovega poklicnega delovanja, prevzame *pionirsko vlogo pri*

ustanavljanju Andragoškega društva Slovenije (ADS), ki je bilo ustanovljeno leta 1968 v okviru ter v tesni vsebinski in organizacijski povezavi z ZDU. Postal je prvi predsednik ADS in animator ter povezovalac razvoja izobraževanja odraslih in andragoškega društva v Sloveniji z razvojem izobraževanja odraslih in zvezo andragoških društev v Jugoslaviji. Tudi ali predvsem po njegovi zaslugi se je tedaj andragoška dejavnost v Sloveniji začela pospešeno razvijati. Stiki s tedaj najbolj priznanimi andragogi v Beogradu in Zagrebu, kjer so nastala tudi v svetu prepoznavna žarišča razvoja andragoške teorije in prakse, so mu omogočili, da je obogatil svoje znanje z najnovejšimi spoznanji o izobraževanju odraslih in andragogiki v svetu.

Iz ZDU zvabi Jožeta Valentinčiča leta 1969 nov izziv, in sicer Zavod SR Slovenije za šolstvo. Tam najprej začne kot pedagoški svetovalec – seveda za področje izobraževanja odraslih –, potem pa prevzame mesto vodje novoustanovljenega *sektorja za izobraževanje odraslih*. Pod njegovim vodstvom se razvije mreža pedagoških svetovalcev za izobraževanje odraslih, ki delujejo v vseh organizacijskih enotah zavoda. Danes lahko rečemo, da šolstvo niti prej niti kasneje ni imelo močnejše in bolj kakovostne strokovne službe in skupine za to področje izobraževanja. Žal jo je politika s kasnejšimi reformami razpustila, to pa je tudi Jožeta Valentinčiča pripravilo, da je zapustil Zavod za šolstvo in spet prevzel novo delo. Postal je *urednik in direktor učiteljskega glasila Prosvetni delavec* (današnji Šolski razgledi), od koder je odšel v pokoj. Pred tem pa je še, v skladu s trdnim prepričanjem, da se izobražujemo vse življenje, na Filozofski fakulteti v Ljubljani dosegel naziv magister pedagoških ved.

Ob svoji redni zaposlitvi je bil Jože Valentinčič ves čas žlahten učitelj. Koliko predavanj je v svojem življenju opravil (za starše, učitelje in druge), ni vedel. Za njihovo naštetje zagotovo potrebujemo več stotic. Veliko je tudi njegovih člankov in knjig. Večidel je pisal o izobraževanju odraslih, kar kažejo tile naslovi: *Metode izobraževanja odraslih* (1963), *Delo z odraslimi* (1968), *Osnove andragogike* (1973), *Nenehno izobraževanje* (1982), *Sodobno izobraževanje odraslih* (1983), *Usposabljanje za delo* (1993). Njegovi uspešnici pa sta s po tremi ponatisi tudi: *Kako pomagamo otroku pri učenju* (1965, 1967, 1970) ter *Priprava in vodenje sestankov* (1970, 1974, 1978). Deli *Sodelovanje s starši* (1981) in *Demokratično vodenje skupine* (1987) dodatno osvetljujejeta celovitost njegovega pisanja.

Jožetu Valentinčiču lahko priznamo *naziv pionirja tako pri razvijanju izobraževanja odraslih* kot tudi pri širjenju znanja, kako razvijati demokratične odnose v skupini in pri vodenju sestankov. Bil je priljubljen učitelj, mentor in svetovalec staršem pri vzgoji otrok in vsem, ki smo imeli srečo, da smo živeli ob njem in z njim. Za to opravljeno delo, s katerim je utiral nove poti in zadovoljeval potrebe mnogih, tako strokovnjakov kot tudi drugih, ki jim je posredoval svoje znanje, smo mu globoko hvaležni. Obogatil je obdobje, v katerem smo živeli skupaj z njim, in se trajno vpisal v zgodovino slovenskega izobraževanja, še posebej izobraževanja odraslih in razvoja vseživljenjskosti učenja.

ALENKA GOLOB (1964–2014)

Nepričakovano, sredi življenjske poti, stara komaj 50 let, je za posledicami hude, zelo hitro napredujoče bolezni umrla Alenka Golob, magistra specialne in rehabilitacijske pedagogike. Kruta in neizprosna usoda je Alenko ustavila tik pred tem, ko naj bi dosegla vrh svoje poklicne poti – postala bi doktorica pedagoških znanosti na področju andragogike; od tega jo je ločilo le dokončno oblikovanje že napisanega besedila in zagovor doktorske disertacije z naslovom Načrtovanje tranzicijskih procesov in izdelava tranzicijskih programov za osebe s posebnimi potrebami v kontekstu inkluzije in vseživljenjskega učenja. S tem bi postala prva v Sloveniji, ki bi na tako visoki strokovni in akademski ravni povežala dve področji vzgoje in izobraževanja ter pedagogike – andragogiko ter specialno in rehabilitacijsko pedagogiko, kjer je že prej dosegla magistrski naziv. Ljudi, ki bi tako povežali dve sicer dopolnjujoči se stroki, v Sloveniji nimamo in so izjemno redki tudi v svetu.

Študij obeh strokovnih področij pa nikakor ni bila le neka formalna potreba in namera Alenke Golob, bil je nadgradnja dela, ki se mu je posvečala ves čas po pridobitvi visokošolske izobrazbe s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike. Svojo poklicno pot je začela leta 1984, ob odprtju Centra za usposabljanje, delo in varstvo Dolfke Boštjančič v Dragi pri Igu. Najprej je delala z otroki, kot je to navadno za delavce v specialni in rehabilitacijski pedagogiki, ker pa jo je čedalje bolj privlačilo delo z odraslimi osebami s posebnimi potrebami, je postala vodja doma za odrasle na Škofljici in vodja organizacijske enote Center za institucionalno varstvo odraslih oseb v CUDV. Alenka pa je povezanost obeh strok in svoje delo na obeh področjih (specialni in rehabilitacijski pedagogiki ter andragogiki) obogatila še z aktivnim delovanjem na civilnodružbenem področju – v prostovoljskih ali nevladnih organizacijah. Tudi tu se ni izogibala odgovornosti, saj je bila v zadnjih letih na specialnopedagoškem področju predsednica Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, na andragoškem pa predsednica Sekcije Andragoškega društva Slovenije za odrasle osebe s posebnimi potrebami. Mogoče bi iz tega podatka sklepali, da je ambiciozno posegala po vodstvenih funkcijah. Tega ni bilo v Alenkini naravi! To je delala, ker je v tem videla možnost, da pripomore k ustrežnejšemu obravnavanju oseb s posebnimi potrebami, posebno odraslih, v naši družbi. To vem, ker sva z Alenko veliko sodelovala: skupaj sva načrtovala projekte ter strokovne posvete in konference pa tudi program društva za ciljno skupino odraslih s posebnimi potrebami. Vsebine teh projektov so bile, če naštejemo le nekatere: andragog pri izvajanju učenja in izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami; inkluzivno izvajanje izobraževalnih programov za odrasle s posebnimi potrebami; terminologija na področju specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Poleg osebne človeške težnje, da pomaga odraslim osebami s posebnimi potrebami, je Alenko Golob pri poklicnem delu vodilo tudi kritično ocenjevanje zdajšnjih razmer in zavzemanje za spremembe in novosti. Še posebej jo je spodbujalo naslednje:

- da izobraževalna politika v Sloveniji ne namenja ustrezne pozornosti odraslim osebami s posebnimi potrebami; zanje praviloma ne predvideva posebnih sistemskih ukrepov in programov, ki bi omogočali in pospeševali njihovo specifično izobraževanje in učenje;

- da skrb za posebne populacije praviloma preneha po končanem šolanju otrok in mladine, potem pa so prepuščeni svojim lastnim zmožnostim, možnostim, okoliščinam in iznajdljivosti; prevlada občutek, da se te osebe lahko same znajdejo in da lahko same poskrbijo za svoj razvoj – s tem tudi za učenje in izobraževanje – do konca življenja, ali pa se pričakuje, da bodo to breme prevzeli sorodniki;
- da ni ustreznih študijskih programov, ki bi študentom dajali znanje z dveh področij vzgoje in izobraževanja – specialne in rehabilitacijske pedagogike ter andragogike in tako povezovali znanje obeh strok.

Prizadevala si je, da bi odpravili to diskriminacijo v izobraževanju in razvijali priložnosti za odrasle ljudi s posebnimi potrebami ter pospeševali njihove integracije. Zavzemala se je za to, da bi se družba v ta namen ustrezno organizirala, to pa naj bi bil skupni cilj tako andragogov kot tudi specialnih pedagogov. Razmišljala je o tem, da bi za postopno ureditev teh vprašanj bilo treba zasnovati razvojni projekt, po temeljiti proučitvi njegovih ugotovitev pa bi predložili ustrezne sistemske rešitve in ukrepe. Poleg stroke, ki se imenuje specialna in rehabilitacijska pedagogika, bi morali zasnovati in imeti tudi stroko za obravnavanje odraslih, to je specialno in rehabilitacijsko andragogiko. Če upoštevamo zdajšnje stanje, so to vizionarska razmišljanja. Hvaležni smo ji za delo, ki ga je opravila, ter za pobude in predloge, ki jih je dala. Tudi zato jo bomo pogrešali. Ob tem prezgodnjem odhodu ji lahko obljubimo, da bomo njeno delo nadaljevali. Pogrešali jo bomo kot ljubo, globoko čutečo, iskreno in jasno mislečo ter odkrito osebo, zmeraj pripravljeno na sodelovanje.

Zoran Jelenc

Ana Krajnc:

SPOZNAJ SEBE IN DRUGE: človek kot družbeno bitje in medosebni odnosi

Ljubljana, Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje, 2014

Raziskovanje, razvoj novega študijskega programa in 12 let vodenja študijskih skupin transakcijske analize na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje dajejo verodostojen okvir predstavljenim teorijam in posplošenim spoznanjem v delu prof. dr. Ane Krajnc, knjigi s preprostim, a zgovornim naslovom *Spoznaj sebe in druge*. Avtorica se v uvodu zahvali starejšim študentkam in študentom, ki so jo s svojim zanimanjem, vprašanji in primeri vodili v obravnavo tem, ki so postale središče tega dela.

Knjiga je pisana za širši krog bralcev in namenoma ni ozko znanstvena, kajti kot pravi Eric Berne, »si teorija zasluži širšo prakso«. Otrese naj se psihopatologije, obravnave zgolj kliničnih primerov, in se poda med običajne ljudi. Pomaga naj jim razumeti in boljšati odnose sredi vsakdanjega življenja. Prav takšen je bil tudi avtoričin namen.

Avtorica uvodoma poudari, da se človek razvija vse življenje in da v razvoju nikakor ne more obstati na isti točki. Tako bodisi napreduje (progresija) ali nazaduje (regresija). Če napreduje, razvije nove oblike čustvovanja, vedenja, pridobiva nove sposobnosti pa tudi stališča in veščine. Regresija pa ga povleče v nekdanje, najpogosteje neprimerne in mučne oblike čustvovanja in vedenja. Če so bile te v otroštvu potrebne, v odraslosti niso najustreznejše. Osebnostni razvoj (progresija) okrepi kompetentnost, neodvisnost, odkrivanje, doživljanje in s tem spoštovanje samega sebe, s tem pa je ustvarjena podlaga za samouresničenje (odkrivanje sebe, kakršen človek postane), kar je pomemben predmet obravnave v tem delu. Možnosti za uresničenje samega sebe, za spreminjanje samega sebe in za potrjevanje, ki prihaja od drugih, te možnosti nam daje ali odvzame okolje.

Avtorica obravnava psihodinamiko odnosov in ponovi prepričanje, da se človek zmeraj, v vsakem trenutku, obnaša na najboljši možni način, kot ga pač takrat zmore. Pri tem na svet lahko gleda negativno ali pozitivno, pa ne tako, da si pred ogledalom ponavlja, kako krasen in najboljši je (dresura pozitivnega mišljenja), marveč je njegov pogled na svet lahko pozitiven le, če je na svoji življenjski poti doživel tisoče nagrajujočih trenutkov. V izobraževanju iz transakcijske analize je mogoče transformacijo pogleda in doživljanja doseči s transformativnim učenjem, ki se tam sproži, ko študent

s pomočjo izobraževanja dobi uvid vase, druge in situacije, ko doživi, da je sprejet in da ga drugi razumejo in mu dajejo potrditev.

Avtorica se posebej posveti družbeni naravi človeka. Odnos z drugimi je temelj človečnosti. Tako tudi naše vedênje ne izvira le iz nas samih. Človek je družbeno in odnosno bitje in v odnosu do nekoga je lahko zelo drugačen, kot je v odnosu do drugega; v odnosu z mnogimi, še posebej zanj pomembnimi odraslimi se je tudi oblikoval.

Pomembna tema so primarne psihosocialne potrebe. Primarne zato, ker se z njimi rodimo prav vsi, psihosocialne zato, ker jih lahko zadovoljujemo le skupaj z drugimi. Ana Krajnc zastane ob vprašanju permissivne in represivne vzgoje ter njenega vpliva na razvoj človeka, a načne tudi vprašanje, kako se v medsebojnih odnosih branimo. Medsebojna uporaba je vez med ljudmi in nič ni narobe, če se navežemo drug na drugega prav zato, ker si medsebojno zadovoljujemo potrebe. Odnos je vsekakor izmenično dajanje in prejemanje in je vez z drugimi. Ni pa prav in čustveno je izčrpavajoče – pa se tega morda niti ne zavedamo –, če smo v odnosu zlorabe. Prav je, da to prepoznamo in ukrepamo, četudi se zdi včasih težko, še posebno, če smo se ujeli v mreže manipulatorjev in njihovih manipulacij ne prepoznamo, čutimo pa, da nam zmanjkuje moči.

Pomembno poglavje tega dela so še samopodoba in obrambni mehanizmi, denimo agresivnost, pasivnost in umik, zanikanje, sanjarjenje, laž, projekcija. To so nezavedni duševni procesi, ker ne vemo, da se dogajajo, a njihovo posledično vedenje zaznamo. Sprožajo se, da olajšajo doživljanje nelagodnih čustev, da uravnavajo čustva, da nam omogočajo prilagajanje na situacije in spremembe.

Prav posebno vrednost tega dela vidimo bralci v tem, da je avtorica zbrala in osvetlila razumevanje vrste avtentičnih primerov, primerov iz našega kulturnega okolja. To nimalokrat ni preprosto, kajti za razumevanje psihičnih mehanizmov, ki delujejo v sedanosti, si moramo zaupati zgodbe in primere iz življenja in preteklosti, odkrivati prožne vezi, ki iznenada povežejo pretekle situacije z današnjimi. Takrat se sprožijo davna, že pozabljena čustva in občutki, ki vplivajo na vedênje, odnose in komunikacijo, čustva, proti katerim se branimo, branimo vsak na svoj način z obrambnimi mehanizmi, brez katerih bi bili bosi in ranljivi. Zato je dobro, da jih imamo in jih uporabljamo, četudi se včasih izkažejo za neprimerne in boleče za nas in za druge.

Delo bo mnogim dalo odgovor na zapletena vprašanja, ki obvladujejo njihovo življenje, včasih do take mere, da ne razumejo, kaj in zakaj se jim dogaja.

Dušana Findeisen

Rutar Ilc, Zora; Tacer, Blanka in Žarkovič Adlešič, Brigita:

KOLEGIALNI COACHING: PRIROČNIK ZA STROKOVNI IN OSEBNI RAZVOJ

Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 2014

Kolegialni coaching avtoric Zore Rutar Ilc, Blanke Tacer in Brigitte Žarkovič Adlešič je prvi priročnik za to področje, ki je plod slovenskega znanja. Na eni strani je sistematičen, metodičen, do bralca prijazno zasnovan, didaktično bogat in strokoven vodnik po osnovah coachinga; na drugi strani temelji na praktičnih primerih, v katerih skozi refleksijo uporabnikov in preizkuševalcev coachinga bralcu omogoča neposreden vpogled v njihovo učenje, napredek in razvoj. Pri tem ponuja nekatere preproste tehnike, orodja in modele ter bralcu na slikovit način pokaže, kako jih uporabiti v praksi. Primere uporabe začini še z izkušnjami in refleksijo tistih, ki so to že storili.

Avtorice ostajajo pri izrazu *coaching*, ki se je kljub več (neuspešnim) poskusom slovenjenja »prijel« in ga v strokovni javnosti jasno razlikujemo od sorodnih pojmov, med temi so največkrat trenerstvo oziroma usposabljanje, svetovanje, mentorstvo, pa tudi (psiho)terapija. V slovenskem prostoru smo pogosto usmerjeni z naučeno nemočjo, zato je kolegialni *coaching* možnost (in tudi odgovornost vseh, ki so se udeležili osnovnega usposabljanja), da s pozitivnim in na opolnomočenju temelječim pristopom gradijo prakso in ga zavestno uporabljajo v različnih okoljih. Kolegialni coaching, ki je proces med dvema kolegom, slednjima omogoča (vzajemno) podporo in doseganje zelenih ciljev, s tem pa tudi strokovni in osebni razvoj. Temelji namreč na virih vsakega posameznika in ga poziva, da zamenja drže *ne znam, ne da se* s pristopom, ki ga označujejo vprašanja *kaj hočem, kaj je odvisno od mene, katere so moje kompetence in kaj je moj prvi korak*.

Coaching, kot je predstavljen v priročniku, izhaja iz nevrolingvističnega programiranja in praktičnih obravnav avtoric, ki so obogatene s konkretnimi izzivi uporabnikov ter primeri napačnega, neustreznega (največkrat naučenega negativnega) pristopa ter ustrežnejšega – coaching pristopa. Drugače povedano: če osnovni izziv temelji na problemskem okviru in izhaja iz neprijetnih čustev ter »ciklanja« v lastni nemoči, avtorice pokažejo, kako je s coaching pristopom mogoče preseči problemski okvir ter kolega ciljno usmeriti k rešitvam tako, da opredeli svoj cilj, vire za njegovo doseganje, morebitne omejitve (med njimi pogosto omejujoča prepričanja), koristi, ki jih bo rešitev oziroma doseganje cilja prineslo, ter korake, ki so za to potrebni.

Knjiga je razdeljena na šest poglavij, ki se med seboj nadgrajujejo in dopolnjujejo. Prvi del opredeli *coaching* in kolegialni *coaching*, v drugem delu so sistematično predstavljene nekatere veščine, v tretjem in četrtem modeli in orodja *coachinga*. Peti del se ukvarja s psihološkimi osnovami *coachinga*, šesti del predstavi izkušnje pri uporabi kolegialnega *coachinga*, med njimi tudi načine njegove systemske vpeljave v šolski prostor.

Bistvo *coachinga* so spremembe prepričanj, identitete in osebnostni razvoj. To od *coacha* zahteva ustrezna orodja, metode in tehnike ter številna druga znanja, ki so plod dolgoletnega študija, usposabljanja in poglobljenega dela na sebi. Ambicija priročnika *Kolegialni coaching* ni, da bi segel tako daleč, čeprav predstavi nekatera diagnostična orodja tudi za delo s temi strukturami.

Čeprav *Kolegialni coaching* izhaja iz šolskega prostora in je prvenstveno namenjen učiteljem ter drugim šolskim delavcem, je dobrodošel priročnik za vse, ki se profesionalno ukvarjajo s *coachingom* ne glede na področje delovanja, in tudi za tiste, ki se s *coachingom* šele seznanjajo. Nikakor pa ni nadomestek za temeljito (vsaj 100-urno) usposabljanje iz *coachinga*. *Coaching* je pač več kot samo veščina in obrt. Od *coacha* se pričakujeta pozitivna naravnost in visoka etična notranja drža. Usposabljanje *coacha* preizprašuje posameznikova prepričanja, vedenja, strategije in tudi njegovo poslanstvo, zato se *coachinga* ni mogoče (na)učiti le iz knjig. Knjige in različni priročniki so stalni spremljevalci na *coachevi* strokovni poti. Le *coach*, ki sam nenehno raste in se samoizprašuje, lahko pomaga pri osebni in profesionalni rasti tudi drugim. Verjamem, da je na tej poti osebne in strokovne rasti *coachu* lahko dober sopotnik tudi priročnik *Kolegialni coaching*.

Karin Elena Sánchez

NAVODILA AVTORJEM

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

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

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

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

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

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

Obseg prispevkov

Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo do 40.000 znakov, vključno z referencami in opombami. Prispevki v drugih rubrikah naj ne presegajo 10.000 znakov.

Oblikovanje prispevkov

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

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

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

Reference v besedilu

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

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

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

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

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

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

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

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

Paper Length

Scientific and expert papers should not exceed 40,000 characters, references and notes included. Contributions in other segments should not exceed 10,000 characters.

Style Sheet

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

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

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

References

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



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA