

NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE MLAJŠIH ODRASLIH

Matej Cepin,
Andragoški
center Slovenije

Teoretična in praktična načela neformalnega izobraževanja mlajših odraslih

POVZETEK

V prispevku bomo skušali opredeliti mlajše odrasle, pri čemer si bomo pomagali z opredelitvijo pojmov mladosti in odraslosti. Ugotovili bomo, da mlajših odraslih ne moremo opredeljevati po starosti, ampak po psihosocialni kategoriji. Kot spodnjo mejo definicije mlajše odraslosti zato jemljemo obdobje, ko šolski sistem ni več edini dejavnik, ki narekuje njihov življenjski ritem. Kot zgornjo mejo pa jemljemo obdobje, ko se njihov status v družbi v veliki meri utrdi.

Podrobneje si bomo ogledali teoretična načela neformalnega izobraževanja mlajših odraslih, s pomočjo raziskave pa jih bomo preverili tudi v praksi. Ugotavljamo, da zanje poklic ni glavni v življenju, čeprav mu želijo posvetiti največ izobraževanja. Pri tem izpostavljajo tudi ključne veščine, ki niso povsem povezane s strokovno izobrazbo, zvišujejo pa vrednost posameznika na trgu delovne sile. Taki veščini sta na primer veščina komuniciranja in dela z računalniki.

Najučinkovitejši način učenja mlajših odraslih je učenje z delom, na splošno pa prevladujejo neformalne oblike učenja, kjer je posameznik v učnem procesu aktiven.

Ključne besede: neformalno izobraževanje, mlajši odrasli

OPREDELITEV POJMA MLADOST

Pojem mladost se je razvil zaradi razlike med psihofizično doraslostjo in osebnostno-socialno odraslostjo človeka. Mladost je bila uvedena kot življenjsko obdobje med otroštvom in odraslostjo.

Tradicionalne kulture pojma mladosti ne poznajo, pogosto pa poznajo prehode med otroštvom in odraslostjo. Prehodi so pri nekaterih kulturah določeni s fiziološkimi spremembami človeka. Plemenske družbe poznajo (so poznale) določene iniciacijske obrede. Spet drugod velja za odraslo oseba, ki se zaposli.

Ali pa tista, ki se poroči in sprejme rojstvo otroka (Ule in Mihelj, 1995).

Vse do 70. let so bili mladi močno vpeti v produkcijski sistem družbe. Njihovo šolanje in prosti čas sta jim sicer omogočala neko delno neodvisnost od produkcijskega sistema, vendar so bili tako šolski proces kot vzgoja doma in vsakdanja kultura v funkciji bodočih zaposlitev, delovnih nalog in trdno določenih socialnih vlog (Ule, 2000).

V 90. letih so se pojavila še nova tveganja.

V tradicionalnih kulturah ne poznajo pojma mladosti.

Že v 80. letih so znanstveniki opazili naslednje procese modernizacije mladine, ki so sicer opazni ne le pri mladini, ampak tudi pri ostalih segmentih družbe, mladina pa je zanje seveda najdovznetnejša:

- vse večji odmik od sveta plačanega dela in zaposlitve kot centralne sfere vrednot posameznika k svetu prostega časa, potrošnje in zabave,
- sprememba spolnih vlog, pluralizem družinskih oblik, vse večje izenačevanje družinskih in zunajdružinskih skupnosti,
- sledenje novim stilom v potrošnji in množični kulturi, ki so jih prinašali in prenašali množični, zlasti vizualni mediji,
- individualizacija življenjskih usmeritev in življenjskih poti,
- vse večji pomen osebnih izkušenj, vrednot in idealov ter
- poudarjanje postmaterialnih vrednot, kot so kvaliteta življenja in medsebojnih odnosov, svobodno odkrivanje duhovnosti in visoko vrednotenje osebnih izkušenj.

ki vplivajo na mladino. Ta so na nek način zaustavila in preusmerila proces spreminjanja mladine (Ule, 2000):

- nagla in (za večino) nepričakovana zrušitev bipolarnosti sveta (npr. delitev na socialistični in kapitalistični blok),
- izbruh nevarnih nestabilnosti in vojnih kriz,
- globalne ekonomske spremembe,
- informacijska modernizacija,
- ekološke krize.

Glavna posledica teh tveganj je individualizacija življenjskega poteka mladih, ki se na primer kaže v spremenjeni vlogi starševske avtoritete (starši postajajo vse bolj le svetovalci), v večji pristojnosti mladih za odločanje in usmerjanje svojega življenja, v manj osebnih stikih med mladimi in odraslimi, v prenosu nadzora nad mladimi iz družine na druga sredstva in v drugih dejavnikih.

OPREDELITEV POJMA ODRASLOST

Pojem odraslosti so včasih povezovali s pojmom zrelosti. V časih in kulturah, ko življenjske poti posameznikov še niso bile tako

raznolike, je obstajala točka v razvoju posameznika, ko mu je bila zrelost in s tem odraslost formalno priznana.

Z individualizacijo življenjskih poti pa že lahko govorimo o več zrelostih: telesni zrelosti, ki je najbrž še najbolj predvidljiva, se pridružijo še socialna, čustvena, moralna, duhovna in druge vrste zrelosti, odvisno pač od definicije posameznega področja. Posameznik različne zrelosti dosega različno hitro in o enostavnem preskoku med mladostjo in odraslostjo ne moremo več govoriti.

Leko (1961) govori o »življenjski« in »delovni zrelosti«, ki sta pogoj, da nekoga jemljemo v izobraževalnem procesu kot odraslega. Ni nujno, da je v delovnem razmerju, lahko je brez zaposlitve, vendar je dela zmožen in je zaposlitev iz enega ali drugega razloga odložil. Pod življenjsko zrelostjo pa razume sposobnost, da sprejme tudi druge družbene vloge. Samolovčev (po Krajnc, 1997) vnaša v definicijo odraslega še neke nove elemente. Poudarja zlasti socialno in politično zrelost. Kot kriterij politične zrelosti ima predvsem družbeno odgovornost, ki jo je človek zmožen sprejeti bodisi na delovnem mestu bodisi v družini, v krajevni skupnosti pa tudi v širši družbi. Koncept zrelosti nam lahko še vedno pride prav v izobraževanju mladih, saj nam lahko pomaga definirati dolgoročne cilje izobraževanja. V teoriji permanentnega izobraževanja pa očitno ne vzdrži več. Knowles (1971) pravi, da zrela oseba ni tista, ki je dosegla določeno stopnjo in se tam ustavila. Gre za osebo, ki zori in katere vezi z življenjem neprestano postajajo močnejše in bogatejše, odnos te osebe je tak, da spodbuja rast. Zrel na primer ni tisti, ki vé veliko dejstev, ampak tisti, katerega navade mu omogočajo rast v znanju. Tako Knowles predlaga 15 osebnostnih lastnosti, ki pa ne predstavljajo absolutnega stanja posameznika, ampak smeri njegove rasti, naprimer odvisnost : avtonomija, pasivnost : aktivnost ali subjektivnost : objektivnost. Vsako izobraževanje za Knowlesa pred-

stavlja rast v nekaj teh dimenzijah. Hkrati te dimenzije vplivajo ena na drugo – napredek v eni dimenziji ima za posledico tudi napredek v drugih dimenzijah.

ZAMEGLJENA MEJA MED ODRASLOSTJO IN MLADOSTJO

V preteklosti sta bili za odraslo obdobje značilni relativna stalnost in stabilnost. V današnjem času se je to spremenilo. Na vseh področjih se dogajajo velike spremembe. Več je selitev, menjav partnerjev in poklicnih dejavnosti. Mladost se tako zamika daleč naprej in s svojega mesta izriva odraslost. V zvezi s tem se uveljavlja pojem podaljšane mladosti. Raziskave kažejo, da so poglobitve točke odraščanja vedno bolj razpršene po starostni osi posameznika. Emancipacija mladih v zasebnosti, družini in vrstniški kulturi (zaljubiti se, napiti se, sam odločati, kaj je prav ...) se v življenju posameznika dogaja vedno bolj zgodaj, medtem ko se ekonomski in družbeni kriteriji odraslosti (poroka, zaposlitev, finančna neodvisnost, končanje izobrazbe) selijo vedno bolj proti tridesetim letom (Ule, 2000). O tradicionalni meji med mladostjo in odraslostjo tako že dolgo ne moremo več govoriti. Pojavljajo pa se čisto nove lastnosti te tako imenovane mlajše odrasle osebe.

MLAJŠA ODRASLA OSEBA

Poskusi definiranja mlajše odrasle osebe so raznoliki. Definicije na osnovi starosti (Jelenc-Krašovec, 1996, mlajše odrasle definira

naprimer kot osebe, stare od 16 do 27 let) so najpreprostejše, vendar razen pri izvajanju konkretnih programov v družbi tudi najmanj uporabne.

V zahodnih družbah je pojem mlajši odrasli vse bolj široko uporabljan za opis oseb v posebnem življenjskem obdobju, ki sledi takoj za adolescenco. Meje tega obdobja so v različnih državah različno obravnavane. Začetek obdobja je definiran dokaj jasno pri starosti

18 let. Konec pa ni tako natančno določen. Uporabna starost je 25 let, ko prve študente v Veliki Britaniji jemljejo za zrele, poleg tega pa je to tudi omejitev, ki jo uporabljajo nekatere evropske sheme neformalnega izobraževanja. O tej meji pa ni konsenza in tudi zelo malo diskusije. Zdi se, da mlajši odrasli razvijajo svojo subkulturo in rešujejo čisto svoje težave (Kallan, 1989).

Na podlagi zrelosti lahko mlajše odrasle osebe definiramo kot tiste, ki se nahajajo med že doseženo biološko in še nedoseženo socialno zrelostjo (Jarvis, 2000). Če predpostavimo, da so z biološko zrelostjo povezane bolj individualne točke odraščanja (zaljubljenost, upad avtoritete staršev itd.), s socialno zrelostjo pa bolj družbeni kriteriji odraščanja, za katere smo v prejšnjem poglavju ugotovili, da se po časovni osi pomikajo vse bolj naprej, lahko sklepamo, da se razpon v letih in s tem pomembnost te socialne kategorije v zadnjem času skokovito večata.

Zrela osebnost je tista, ki zori vse življenje.

Mlajše odrasle na temelju vrednot imenujemo tudi generacija Y.

Andragoška definicija kot odraslo šteje katerokoli osebo, ki je prekinila redno šolanje in prevzela nove družbene vloge, poleg tega pa se občasno ali neprekinjeno izobražuje. Ta definicija nam pride prav pri obravnavi v vzgojno-izobraževalnem procesu. Tu ni njuno, da je to socialno, emocionalno in mentalno zrel človek, ker bomo po potrebi še vedno na razvoj enega in drugega lahko vplivali z vzgojo in izobraževanjem; kaj bi sicer še delali, če bi bilo že vse oblikovano? Tudi ni potrebno, da je oseba zaposlena, saj nezaposleni navadno še bolj potrebujejo znanje kot zaposleni (Krajnc, 1979).

Vidimo torej, da mlajših odraslih vsekakor ne moremo opredeljevati po starosti, ampak po psihosocialni kategoriji. Sam med mlajše odrasle na področju usposabljanja zato po spodnji meji vključujem tiste, katerih življenjskega ritma ne določa več predvsem sistem rednega šolanja, ampak ga sooblikujejo drugi dejavniki, npr. delo, odnos s partnerjem, potovanja, honorarno delo, družbena aktivnost itd. To ne pomeni, da v to kategorijo spadajo le tisti, ki so redni sistem šolanja zapustili. Gre le za njihovo dojemanje sistema šolanja, ki ga mlajši odrasli ne dojemajo več kot njihovo glavno življenjsko nalogo v tem obdobju, ampak pri njih »tekmuje« skupaj z drugimi interesi. Poleg vloge študenta ali dijaka te osebe prevzemajo tudi druge družbene vloge. Kot zgornjo mejo mlajše odraslosti pa štejem osebo, katere status v družbi se utrjuje, torej osebo, za katero velja večina spodnjih značilnosti:

- poroka ali stalni partner (trdnjša vloga moža/žene ali partnerja/partnerke),
- ureditev lastnega doma, ki nima narave le začasnega bivališča (trdnjša vloga pripadnika lokalne skupnosti),
- bolj ali manj redno delo in finančna neodvisnost (vloga delavca/delavke, davkoplačevalca/davkoplačevalke),
- partnerski odnos s starši, ki se ponavadi na novo konstruira,
- rojstvo otrok (vloga očeta/matere).

Slika 1: Opredelitev mlajše odrasle osebe



RAZVOJNE NALOGE IN MOTIVI MLAJŠE ODRASLE OSEBE

Po Knowlesu (1971) je ena glavnih potreb odrasle osebe potreba po doseganju popolne samopodobe skozi razvoj njenih potencialov. Razvoj je potreba vsakega posameznika in vsaj občutek premikanja na tem področju je pogoj za mentalno zdravje. Mlajši odrasli so zaznamovani z ločevanjem od primarne družine ter iskanjem in preizkušanjem socialnih in poklicnih vlog, kar vključuje tudi življenjski stil, izobraževalno kariero, vstop na trg delovne sile, partnerja in družino. To je obdobje raziskovanja (angl. *period of exploration*), sledi pa ji obdobje pregleda (angl. *period of review*), najpogosteje med 30. in 35. letom. Razvojne naloge mlajše odrasle osebe (Cepin in drugi, 2003) pa so:

- ohranяти vitalnost (mlajša odrasla oseba je na vrhuncu svoje fizične moči),
- pričeti aktivno uporabljati v prejšnjih letih izobraževanja pridobljena znanja,
- razmišljati veliko bolj praktično kot v obdobju mladostnika, ki razmišlja še bolj v smeri praktično neizvedljivih rešitev,
- v obilju različnih možnosti zadati si svoje življenjske cilje,
- živeti v pristnem intimnem odnosu s partnerjem kljub prilagajanju, ki je za to potrebno, in konstruirati nova pravila skupnega življenja,

Havighurst (po Knowlesu, 1971) je **naloge v zgodnji odraslosti** (18–30 let) opredelil kot:

- izbiro partnerja,
- učiti se živeti s partnerjem,
- začeti družino,
- vzgojo otrok,
- upravljanje doma,
- začetek poklicne poti,
- družbeno odgovornost in
- iskanje socialne skupine, ki ji posameznik pripada.

- v primeru sprejema otrok prevzeti odgovornost za starševstvo,
- v moralnem presojanju oblikovati svoja etična načela v odnosu do družbenih zakonov in osebnih vrednot ter
- v duhovnosti ne iskati več predvsem čustvenega zadovoljstva, ampak smisel, ki se povezuje s praktičnim življenjem.

Povzamemo lahko, da mlajša odrasla oseba po eni strani neobremenjeno raziskuje in preizkuša različne življenjske možnosti, na drugi strani pa skuša zadovoljiti potrebo po prevzemanju socialnih vlog in odgovornosti, ki ji na življenjsko pot postavljajo tudi določene omejitve. Tako se, banalno rečeno, pogosto znajde v konfliktu med »svobodo« in »odgovornostjo«. To se dogaja na vseh področjih, naprimer na področju šolanja, dela, partnerstva in drugih.

IZOBRAŽEVANJE MLAJŠIH ODRASLIH

Glavni namen učitelja v obdobju mladosti po Millerju je, da učencem pokaže, kako prepoznati in se pravilno odzvati na široko paleto dogodkov, predmetov, odnosov in vrednot. Značilnosti izobraževanja mladine po Uletovi (2000) pa so:

- podaljševanje šolanja čez klasično mladost,
- posploševanje izobraževanja na vse socialne sloje in hkrati vedno večja individualizacija izobraževalnih poti na drugi strani,
- pritisk, da si pridobijo čim višjo izobrazbo, visoko kulturno raven in nanju vezana priznanja, spričevala in nazive, ki omogočajo družbeno promocijo, kariero, privilegije in podobno,
- družbena ponudba mnogih formalnih in neformalnih priznanj na področju potrošnje in dosežkov v prostem času (npr. šport, mediji, modni stili, posebne spretnosti),
- konkurenca za kariero, ki podaljšuje mladost,

- vedno večji strošek družin za investicije v izobrazbo,
- vedno večjo vlogo igra dejavnik časa.

Kljub temu, da so mlajši odrasli v marsičem še zelo podobni mladini, v vprašanje o tem, ali jih izobraževati po pedagoških ali po andragoških principih, nikoli nismo posebej dvomili. Pravzaprav že samo ime (odraslost) predpostavlja andragoške principe. Samolovčev pravi: »Vemo pa, da bomo ljudi izobraževali po vseh principih in spoznanjih andragoške znanosti, čeprav so se pokazali kot neodgovorne in s tem politično in socialno nezrele osebe. Osnova andragoške definicije odraslega izhaja iz posebnosti učenja odraslih in posebnih pogojev za izobraževanje.«

Vprašanje se odpira celo v nasprotno smer. Pod vprašaj se namreč postavlja ustreznost sedanjega izobraževanja mladine, v katerega gre dvomiti tudi po številu osipnikov in v jasno izraženi težnji mladine, da s šolo opravi po liniji najmanjšega upora.

»Otroci in mladi v celoti postajajo prej samostojni glede na odnos do izvornih družin in doma. Povezave s starši postajajo vse bolj elastične, starši pa postajajo vse bolj svetovalci in zagovorniki, ne pa nadzorniki ali oblikovalci življenjske poti svojih otrok. Medtem ko se zastrujejo abstraktne storilnostne zahteve, se rahljajo omejujoče vzgojne zapovedi v otroštvu. V sistemu šole in potrošnje morajo biti otroci zgodaj soodgovorni za obvladovanje svoje življenjske poti in raznih nazivov,« meni Uletova. Ta dejstva nakazujejo možnost, da bodo andragoški principi vedno bolj v veljavi tudi pri otrocih in mladini.

Se izobraževanje mlajših odraslih v čem razlikuje od izobraževanja starejših odraslih? V vsebinah, ki izvirajo neposredno iz njihovih

Osebnostni razvoj je pogoj za mentalno zdravje vsakega človeka.

Starši vse bolj postajajo svetovalci svojih otrok.

razvojnih nalog in motivov, prav gotovo. Kaj pa v pristopu do njih?

Harkin in drugi (2000) pri izobraževanju mlajših odraslih še posebej izpostavljajo naslednje vidike:

- **Nove tehnologije.** Predvsem internetni viri so zelo bogati z informacijami, še vedno beležijo naglo rast in velika večina infor-

Mlajši odrasli so razvili večdimenzionalni pogled na svet.

macij z interneta je dostopna vsakomur. Imajo dobre iskalnike, od običajnih knjižnic pa se ločijo tudi po tem, da vključujejo multimedijske informacije. Internet je tudi več kot globalna knjižnica, saj je

tudi komunikacijski medij. Revolucijo, podobno računalniški, zasledimo še v televiziji, fotografiji, snemalni industriji, mobilni telefoniji in drugod. Vse te premike zaznamuje pojav digitalne tehnologije. Vloga tehnologije v izobraževanju je predvsem v tem, da lahko predstavi več informacij naenkrat in omogoča tudi, da so informacije bolj strukturirane. Veliko mlajših odraslih s tehnologijo živi že od otroštva. Navajeni

Uspeh izobraževanja je odvisen tudi od čustvene inteligence.

so je in navajeni so večdimenzionalnega globalnega pogleda na svet. Za mnoge je nenavadno biti dlje časa na istem prostoru (naprimer v učilnici) in svojega življenja nikakor ne organizirajo na ta način. Čuti-

jo, da so se zmožni učiti kadarkoli hočejo, kjerkoli hočejo in na način, ki njim ustreza.

- **Globlje razumevanje učnega procesa.** Raziskave v zadnjih letih so odprle nove poglede na učenje. Obvladamo različne zunanje dejavnike, s katerimi lahko učinkovitost učenja močno izboljšamo. Gardner je z definicijo sedmih med seboj neodvisnih inteligenc razbil miselnost o inteligenčnem kvocientu kot edinemu merilu učnega uspeha. Pri izobraževanju mlajših odraslih bi bilo potrebno dati pomen tistim inteligencam posameznikov, ki so pri njih pred-

nostne, in upoštevati različnost udeležencev izobraževanja. Uspeh udeležencev v izobraževanju in kasneje ni odvisen le od njihovega inteligenčnega kvocienta, ampak naprimer tudi od čustvene inteligence, ki se je da prav tako učiti. Pomembno za učitelja je, da učno snov predstavi na učenčevim zmožnostim primeren način.

- **Pridobivanje ključnih veščin (key skills) in vzpostavitev odnosa med izobrazbo in delom.** Ideja o kombiniranju akademskega in poklicnega izobraževanja, ki posamezniku omogoča pridobivanje tudi tistih veščin, ki za delo niso neposredno potrebne, so pa nujne za življenje, je že zelo stara. Še močnejše pa so se stvari na tem področju začele spreminjati, ko so začeli po širšem naboru znanj povpraševati tudi delodajalci. Vse večje potrebe so po kadrih, ki znajo delati timsko, učinkovito komunicirati in reševati zapletene probleme. Gre za procesne veščine, ki jih ne moremo vaditi z uvedbo dodatnih vsebin kurikulumu, ampak jih najlažje vadimo v situacijah vsakdanjega življenja. Mnogi učitelji še vedno nastopajo le kot strokovnjaki za svoje področje. Znanje pa se spreminja tako hitro, da včasih učenec zaradi boljšega obvladovanja dostopa do virov (npr. interneta) ve več kot učitelj. Za učitelje to pomeni, da morajo v svoje učne cilje vključevati tudi ključne veščine ter odstopiti s pozicije predmetnega strokovnjaka na položaj spodbujevalca učenja.

Značilnosti mlajše odrasle osebe tako od izobraževalcev zahtevajo, da še posebej pri ciljni skupini mlajših odraslih upoštevajo naslednja načela:

IZKUSTVENO UČENJE

Sedanji pogled na učenje so z uvajanjem pomena izkušnje močno razširili Dewey, Lewin, Piaget in Kolb. Po Kolbu (1984) je učenje proces, pri katerem se skozi transformacijo

izkušenj ustvarja znanje.

Učenje je izkustveno, ko je učenec neposredno v stiku z realnostmi, o katerih se uči. Vključuje neposreden stik s pojavom, o katerem se učimo, in ne le mišljenje o njem ali celo le predvidevanje možnosti delanja nečesa z njim (Keeton & Tate po Kolbu, 1984).

Izkustveno učenje najbolje prikažemo kot sklenjen proces s štirimi stopnjami, ki ga imenujemo tudi Kolbov cikel izkustvenega učenja:

- konkretna izkušnja,
- razmišljujoče opazovanje,
- abstraktna konceptualizacija,
- aktivno eksperimentiranje.

S pomočjo konkretne izkušnje sprejemamo informacije iz okolja. Z novimi stvarmi se seznanjamo preko zaznav, doživljanja in lastnega vedenja. Pri razmišljujočem opazovanju ozavestimo zaznavne, čustvene in vedenjske informacije, ki smo jih v prejšnjem koraku osvojili na nezavedni ravni. Naše zavedno znanje postane s tem bogatejše, to pa pomeni, da se poveča naša zmožnost kontrole dogajanja okrog nas. Poleg tega se v tem koraku zavemo tudi svojih lukenj v znanju. Nezavedno neznanje postane zavedno neznanje. V tretjem učnem koraku, abstraktni konceptualizaciji, poiščemo dodatne informacije, s katerimi lahko presežemo svoje luknje v znanju, ki smo jih odkrili v prejšnjem koraku. Pridobivamo predvsem razumske, logične informacije in širimo obseg svojega zavednega teoretičnega znanja. Novo pridobljene informacije je potrebno preveriti in preizkusiti v praksi. To se zgodi v koraku aktivnega eksperimentiranja. V tem koraku bomo razumske informacije preoblikovali v zaznavne, čustvene in vedenjske. Pomemben postane isti tip informacij kot v prvi fazi. Razlika glede na prvo fazo je v tem, da zdaj zavestno poiščemo ustrezne nerazumske informacije. V tej fazi zavestno kontroliramo, katere informacije bomo sprejeli in kaj bomo z njimi naredili.

Slika 2: Kolbov cikel izkustvenega učenja



Pomenov izkustvenega učenja za izobraževanje mlajših odraslih je mnogo. Glavni je gotovo ta, da učenje ne poteka le v učilnici, ampak ob vsaki izkušnji, ki jo posameznik doživi. Vloga izobraževanja pri tem je predvsem v spodbujanju druge in tretje faze Kolbovega cikla, v reflektiranju izkušnje in konceptualizaciji z refleksijo pridobljenega znanja. Četrta faza se lahko izvaja tako v okviru izobraževanja kot tudi izven njega. Nadaljnji pomen izkustvenega učenja je v tem, da za učinkovito »učenje teorije« pred tem potrebujemo izkušnjo. Vloga učitelja je, da izbira tiste vsebine, katerih izkušnjo udeleženci v izobraževanju že imajo, in da njihove izkušnje poveže s teoretičnim znanjem.

Učenje naj poteka preko več komunikacijskih kanalov.

CELOSTNO UČENJE

Pomembno je, da za izobraževanje izkoristimo čim več komunikacijskih kanalov udeležencev in informacijo podajamo v čim več različnih oblikah. Če je enaka informacija sprejeta skozi več različnih komunikacijskih kanalov, je pomnjenje večje. Pomembno je tudi, da kot izobraževalci delujemo tako, da razvijamo različne inteligence posameznikov.

Ustvarjalno poučevanje za razliko od mnogih posamičnih teoretsko zaokroženih konceptov izobraževanja upošteva različne pristope učitelja k učencu glede na situacijo v danem trenutku. Iz ustvarjalnega poučevanja sledi ustvarjalno učenje, ki vključuje nenehne spremembe učencev, zavedanje učencev o lastništvu znanja, nadzor učenca nad učnim procesom in skladnost pridobljenega znanja z življenjskim okoljem učenca.

Le razvoj na vseh področjih posamezniku omogoča uspešnost v nadaljevanju.

PROBLEMSKO UČENJE

Po Strmčniku je problemsko učenje še ne-veljavljeno didaktično načelo. Obstoječe učne metode je potrebno prevetriti s problemskostjo, hkrati pa tudi večkrat posegati po metodi reševanja problemov. Problemsko učenje učence motivira za učenje, saj izkorišča nasprotja, ki se pri pouku pojavljajo, za spodbujanje raziskovanja in ustvarjalnega mišljenja učencev. Učence je potrebno za reševanje problemov usposabljanje sproti. Hkrati ima problemsko učenje tudi druge vplive, naprimer dvig samozavesti in samopodobe učencev.

USTVARJALNO UČENJE

Ustvarjalno učenje se je po Sugrueju in Dayju (2002) razvilo iz teze, da obstoječi kurikulum pogosto ne odgovarjajo na potrebe sodobnega človeka, kot so potreba po prilagodljivosti, inicijativnosti in različnih načinih uporabe znanja za samostojno načrtovanje poklicne poti, življenje v nestalnih odnosih in pogosto tudi nestalnih družinah ali življenjskih skupnostih ter večjo racionalizacijo časa. Tak način poučevanja in učenja učenca motivira za učenje. Učenje si predstavlja kot razburljivo

pustolovščino, ki vodi v željo po vseživljenjskem učenju.

POMEMBNO UČENJE (SIGNIFICANT, PERSONALLY MEANINGFUL LEARNING)

Učenje je sestavljeno iz dveh hierarhičnih stopenj: prva nekaj reproducira, druga pa temu daje smisel. Prva omeji učenje na pridobivanje znanja, druga pa konstruira pomen informacije in jo poveže z vsakdanjim življenjem. Osebnostno pomembno učenje proizvaja druga stopnja, ki pa se je veliko ljudi ne poslužuje (Harkin, 2002).

Do podobnih spoznanj prihaja pedagogika. Po Krofliču (2002) pojem *signifikantnega učenja* zgrabi celoto osebe, s tem da vpliva na preoblikovanje obstoječega znanja in izkušenj, kognitivnih struktur, občutkov, čustev in motivacije za delovanje.

UPOŠTEVANJE POTREB UDELEŽENCEV

Upoštevati je potrebno dejstvo, da posameznik prihaja na izobraževanje s podobnimi potrebami, kot jih ima v svojem vsakdanjem življenju. Razvite so mnoge teorije potreb, med katerimi je najodmevnejša gotovo Maslowova. Za potrebe izobraževanja mlajših odraslih pa izobraževalcem pride prav naslednji seznam potreb, na katere se lahko odzivajo med učnim procesom (Cepin in drugi, 2003):

- biološke (fiziološke) potrebe: odmori, aktivnost, prijetno urejeno okolje ...,
- potrebe po varnosti: poznavanje zahtev, namenov in ciljev izobraževanja ...,
- potrebe po ljubezni in pripadnosti: poznavanje ljudi na izobraževanju, dinamika skupine ...,
- potrebe po potrditvi: pohvala izobraževalca, možnost, da opaziš rezultate svojega dela ...,
- potrebe po samouresničitvi: skladnost izo-

- braževanja z osebnimi cilji, možnost, da v skupini prevzameš vlogo, ki ti leži ...,
- potrebe po zabavi in sprostitvi: sproščeno ozračje, humor ...,
 - potrebe po smislu: zavest, zakaj je določeno izobraževanje pomembno za posameznikovo nadaljnje življenje.

OPREDELITEV FORMALNEGA IN NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA

Na prvi pogled vsi vemo, kaj mislimo z besedama *formalno* in *neformalno izobraževanje*. Formalno izobraževanje se dogaja v šoli, neformalno pa v ustanovah zunaj nje. Ko pa se v termina bolj poglobimo, naletimo na nekatere težave.

Definicije formalnega izobraževanja so vsebinsko gledano dokaj jasne in složne med seboj, zato jih je lažje opredeliti. Razlikujejo se le po tem, da izpostavijo različne elemente formalnega izobraževanja. Lastnosti formalnega izobraževanja bi tako lahko strnili v naslednje:

- pogosto se enači s šolskim izobraževanjem (izvajajo ga osnovne in srednje šole ter univerze),
- po opravljenem izobraževanju dobi oseba javno priznano listino in
- ponavadi je povezano z visoko stopnjo organiziranosti.

Nekoliko težja naloga pa je definirati neformalno izobraževanje. Opaziti je mogoče, da različne organizacije neformalno izobraževanje razumejo zelo različno, povezano z njihovim načinom dela in z njihovimi izkušnjami.

Tako nekateri k neformalnemu izobraževanju prištevajo le namensko, načrtovano učenje z vnaprej določenimi cilji, drugi pa te vrste izobraževanja niti ne razlikujejo od priložnostnega učenja, ki označuje učenje posameznika preko vseh življenjskih situacij – zavedno ali nezavedno.

Pojem neformalno izobraževanje je leta 1968 vpeljal Philip Coombs. Zanj je pomenilo »vsako organizirano izobraževalno dejavnost zunaj formalnega sistema, ki je namenjena izbranim učencem in zadovoljuje določene učne smotre« (Jelenc in drugi, 1994).

Kasnejše definicije so v ospredje postavljale različne elemente. Neformalno izobraževanje imamo lahko za »strukturirano, sosledično organizirano izobraževanje, ki ni namenjeno pridobitvi formalnega izkaza, kot so spričevalo, diploma, javno priznana stopnja izobrazbe ali usposobljenosti, temveč je namenjeno zadovoljivti nekaterih drugih, navadno posrednih interesov in potreb. Označujejo pa ga tudi kot izobraževanje po programih, ki ne zahtevajo ali ne predpisujejo uradnega vpisa ali registracije učencev« (Jelenc, 1991). YMCA in drugi (2001) izpostavljajo centralno vlogo učenca. Neformalno izobraževanje je zanje »organizirana izobraževalna aktivnost izven ustaljenega formalnega sistema, katere cilj je služiti določenemu učečemu se klientu z določenimi cilji učenja«. Definicije drugih organizacij pa se med seboj precej razlikujejo.

Značilnosti neformalnega izobraževanja lahko tako strnemo v naslednje elemente:

- Poteka v organizirani ali polorganizirani

Neformalno izobraževanje bolje zadovoljuje potrebe mlajših odraslih.

Po Unescu za formalno izobraževanje štejemo »izobraževalne programe, ki zahtevajo vpis in registracijo učencev« (Jelenc, 1991). Kasnejše opredelitve so kot merilo formalnosti jemale konec izobraževalnega procesa in ne začetka. Tako je formalno izobraževanje postalo »izobraževanje, ki naj privede do neke vrste uradno formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija.«

obliki.

- Prisotna je prostovoljna narava izobraževanja.
- Izobraževalne metode so neklasične in inovativne.
- Priznanja (verifikacije) neformalnega izobraževanja so javno neveljavne.
- Izvajalci so organizacije civilne družbe, podjetja in druge skupine.

Prav zaradi svojih značilnosti ima neformalno izobraževanje velik potencial, da zadovolji potrebe mlajših odraslih:

- Zaradi oblike organiziranosti je kratkotrajnejše kot formalno izobraževanje in tako omogoča sprotno odločanje udeležencev o nadaljevanju izobraževanja. Pogosto je bolj sproščeno in tako odgovarja potrebam po sprostitvi, sprejetosti in varnosti.
- Zaradi svoje prostovoljne narave se v neformalnem izobraževanju uveljavlja vodenje brez prisile. Učenje tako izhaja iz potreb posameznikov (ki so na vrhu svoje storilnostne moči in imajo pogosto visoke cilje in natrpne urnike) in je zato učinkovitejše.
- Inovativne metode omogočajo učenje na zanimiv način in veliko količino sprejetih informacij, ob katerih se udeleženec izobraževanja ne dolgočasi.
- Z izvajalci neformalnega izobraževanja udeleženci lažje navežejo osebne stike kot s predstavniki državnih institucij.

Ovira za neformalno izobraževanje je seveda javno nepriznavanje dosežkov izobraževanja. Vendar je ta ovira vedno manjša zaradi vse večje usmerjenosti delodajalcev na konkretne veščine, ki jih posameznik obvladuje, namesto na formalne naslove.

RAZISKOVALNI PROBLEM

V okviru raziskave sem želel preučiti potrebe po neformalnem izobraževanju mlajših odraslih v Sloveniji. Potrebe sem razdelil na

potrebe po vsebinah izobraževanja in potrebe po načinih dela. Zastavil sem si naslednja vprašanja:

Ali mlajši odrasli (po naši definiciji) sebe dojemajo kot mlade in kot odrasle? Katere svoje značilnosti navajajo kot argumente?

Kakšni so motivi mlajših odraslih v Sloveniji in na katerih področjih se mlajši odrasli želijo izobraževati?

Ali obstaja povezanost med motivi mlajših odraslih in njihovimi željami po izobraževanju oziroma ali se mlajši odrasli zavedajo izobraževanja kot sredstva za doseg svojih ciljev?

Katere načine neformalnega izobraževanja izbirajo mlajši odrasli?

Kaj se jim zdi pri izbiri izobraževanja pomembno?

METODOLOGIJA

Pripravil sem vprašalnik, ki ima dva dela. V prvem delu ugotavljam identiteto mlajših odraslih in njihovo stališče do mladosti in odraslosti. V drugem delu pa ugotavljam odnos mlajših odraslih do neformalnega izobraževanja. Drugi del vprašalnika je sestavljen iz 5-stopenjskih lestvic stališč, kjer srednja stopnja (3) predstavlja nevtrarno stališče, stopnji 1 in 2 odklonilnega, stopnji 4 in 5 pa izražata sprejemanje.

Vprašalnik sem testiral na treh osebah, ga korigiral in nato izvedel anketiranje na 50 mlajših odraslih po kriterijih, opisanih v četrtem poglavju. Večinoma gre za ljudi, ki se še šolajo ali pa so se že šolali za višjo, visoko ali univerzitetno stopnjo izobrazbe. So tudi največji »porabniki« neformalnega izobraževanja. Za to ciljno skupino sem se odločil, ker v Sloveniji obstaja kar nekaj raziskav, opravljenih z osipniki, našel pa nisem nobene raziskave z mlajšimi odraslimi, »neproblematičnimi« z

družbenega stališča. Vprašalnik se nahaja v prilogi. Vzorec je sestavljen iz 10 članov Društva mladinski ceh, 14 študentov izrednega študija pedagogike Montessori v Ljubljani, 7 aktivnih članov Mladinskega centra Brežice in 19 drugih mlajših odraslih.

ANALIZA PODATKOV IN INTERPRETACIJA

Odgovori na vprašanja iz vprašalnika so zbrani spodaj.

Spol: 15 moških in 35 žensk.

Povprečna starost: 26,1 let +/- 3,7 let.

Status: 13 rednih študentov, 30 izrednih študentov in zaposlenih, 7 brezposelnih.

Končana stopnja izobrazbe: 18 srednja šola, 1 višja, 12 visoka, 19 univerzitetna izo-

brazba.

Študij naprej: 32 da, 16 ne.

Kje so poleg šole/službe še aktivni (klubi, prostovoljno delo, društva, umetnost ...)?

Št. aktivnosti 0 1 2 3 4 5

Št. odgovorov 12 14 11 7 2 4

Živijo: 26 pri starših, 4 s partnerjem (neporočen), 7 sam, 11 s partnerjem (poročen).

Finančna odvisnost: 24 popolnoma neodvisen, 12 pretežno neodvisen, 12 pretežno odvisen, 2 popolnoma odvisen.

Se vidijo kot odrasli? 23 da, 23 pretežno da, 1 pretežno ne, 2 ne.

Se vidijo kot mladi? 29 da, 18 pretežno da, 1 pretežno ne, 0 ne.

Koliko se želijo v tem življenjskem obdobju angažirati na naštetih področjih?

(1 = nič; 2 = malo; 3 = srednje; 4 = zelo; 5 = popolnoma)

Vprašanje	1	2	3	4	5	p.	s. o.
Ustvarjati svojo družino	4	5	6	13	22	3,9	1,3
Pomagati družini, iz katere izhajajo	2	8	11	22	7	3,5	1,1
Čim boljši odnosi s partnerjem	0	1	2	10	36	4,7	0,7
Čim boljši odnosi s prijatelji	0	0	6	22	22	4,3	0,7
Čim boljša služba in kariera	2	3	13	24	8	3,7	1,0
Družbena aktivnost (delo v društ., pobude, politika ...)	3	7	21	18	1	3,1	0,9
Pridobiti čim več sredstev	6	7	19	12	6	3,1	1,2
Spoznavati svet (potovanja ...)	4	8	17	14	7	3,2	1,1
Pridobiti si čim večji ugled v družbi	5	15	18	9	3	2,8	1,0
Pridobiti poznanstva pomembnih ljudi	6	14	21	6	2	2,7	1,0
Skrbeti za zdravje in telesno kondicijo	0	1	10	21	18	4,1	0,8
Duhovnost, vera, prepoznavanje svoje poklicnosti	3	6	8	22	11	3,6	1,1
Čim bolj brezskrbno uživati	10	14	13	7	4	2,6	1,2
Postati vsestranski (čim več različnih področij ...)	1	3	11	25	10	3,8	0,9
Drugo	Ni bilo drugih odgovorov.						

Kako uspešni se jim zdijo naslednji načini izobraževanja?

(1 = neuspešen; 2 = manj uspešen; 3 = uspešen; 4 = zelo uspešen; 5 = nadvse uspešen)

Vprašanje	1	2	3	4	5	p.	s. o.
Študij na univerzi	2	5	22	17	3	3,3	0,9
Branje knjig	0	5	10	20	14	3,9	0,9
Obiskovanje tečajev	0	2	15	22	10	3,8	0,8
Udeležba na seminarjih	0	4	20	19	6	3,6	0,8
Učenje z delom (poskusim in se ob tem učim)	0	0	4	12	32	4,6	0,6
Potovanja in izleti	1	2	19	16	11	3,7	0,9
Branje časopisov in revij	1	11	18	13	5	3,2	1,0
Poslušanje radia	2	19	21	5	2	2,7	0,9
Gledanje televizije	2	15	24	7	1	2,8	0,8
Obiskovanje predavanj (izven študija)	0	3	22	19	5	3,5	0,8
Obiskovanje muzejev	0	15	22	9	3	3,0	0,9
Brskanje po internetu	0	6	19	18	6	3,5	0,9
Drugo	3-krat omenjen »pogovor«.						

Koliko bi se še radi izobraževali na naštetih področjih?

(1 = prav nič; 2 = morda malo; 3 = srednje; 4 = me zanima; 5 = me zelo zanima)

Vprašanje	1	2	3	4	5	p.	s. o.
Komunikacija, pogovor, odnosi	0	2	8	19	21	4,2	0,8
Kuhanje in hišna opravila	6	20	14	9	1	2,6	1,0
Tuji jeziki	0	5	13	21	11	3,8	0,9
Delo z računalnikom	0	3	15	26	6	3,7	0,8
Vzgoja in delo z mladimi	1	3	9	13	24	4,1	1,0
Veščine vodenja ljudi in menedžmenta	3	9	15	15	8	3,3	1,1
Upravljanje z osebnimi financami	3	11	14	21	1	3,1	1,0
Kultura in ustvarjalnost	1	7	19	13	10	3,5	1,0
Varovanje zdravja	2	6	15	19	8	3,5	1,0
Tuje dežele in kulture	1	5	18	17	9	3,6	1,0
Varovanje narave	3	4	16	17	10	3,5	1,1
Šport	4	4	13	19	10	3,5	1,1
Pravne zadeve	5	20	14	8	3	2,7	1,1
Naravoslovne znanosti (matematika, fizika, kemija ...)	9	19	7	11	4	2,6	1,2
Družbosl. znanosti (sociologija, filozofija, geografija ...)	3	5	21	12	9	3,4	1,1
Strokovna znanja (nadgraditi poklicno znanje)	0	1	4	18	27	4,4	0,7
Duhovnost	1	11	10	21	7	3,4	1,1
Drugo	Ni bilo drugih odgovorov.						

Kaj bo vplivalo na njihovo odločitev za izobraževanje?

(1 = ne vpliva; 2 = le malo vpliva; 3 = srednje vpliva; 4 = zelo vpliva; 5 = nujno vpliva)

Vprašanje	1	2	3	4	5	p.	s. o.
Cena izobraževanja	0	6	20	18	6	3,5	0,9
Koliko je to konkretno izobraževanje priznано od družbe	5	14	19	11	1	2,8	1,0
Da izobraževanje ne traja predolgo, ker nimam veliko časa	5	15	19	7	2	2,7	1,0
Dobri, priznani voditelji izobraževanja	0	10	13	15	12	3,6	1,1
Če je zraven prijatelj ali dobra družba	11	10	23	6	0	2,5	1,0
Da vidim neposredno korist in uporabnost izobraževanja	0	2	10	19	19	4,1	0,9
Da obljudljajo sproščeno vzdušje	9	18	13	8	2	2,5	1,1
Da tam ne bom samo poslušal/-a, ampak bom aktiven/-a	1	6	14	17	12	3,7	1,0
Da ni preveč obvezujoče	7	18	16	7	1	2,5	1,0
Drugo	Ni bilo drugih odgovorov.						

NA PRAGU ODGOVORNOSTI IN OSAMOSVOJITVE SE POČUTIJO MLADE

92 odstotkov anketirancev se počuti popolnoma ali pretežno odrasle, 6 odstotkov pa ne. 94 odstotkov anketirancev se počuti popolnoma ali pretežno mlade, 2 odstotka pa ne. Torej drži, da se celotna anketirana populacija šteje za mlade in odrasle. Med razlogi, zakaj se ima ciljna skupina za odrasle, daleč izstopajo osamosvajanje, (predvsem finančna) neodvisnost in prevzemanje odgovornosti. Poudarjena sta tudi starost in samostojno odločanje o svoji prihodnosti, omenjene pa so še izkušnje, način razmišljanja, počutje, starost, dojemanje ostalih, smrt staršev in odraslo obnašanje. Med razlogi, zakaj se imajo za mlade, zelo izstopa le en vzrok, in sicer počutje. Prisotni pa so še delo z mladimi, še ne prevzeta polna odgovornost, ustvarjalnost in energičnost, svojeglavost, otroškost, optimizem, želja »biti mlad«, kopica interesov ter zmožnost zabave in igranja.

Mlajši odrasli razmišljajo o prevzemu odgovornosti, a še ne čisto takoj.

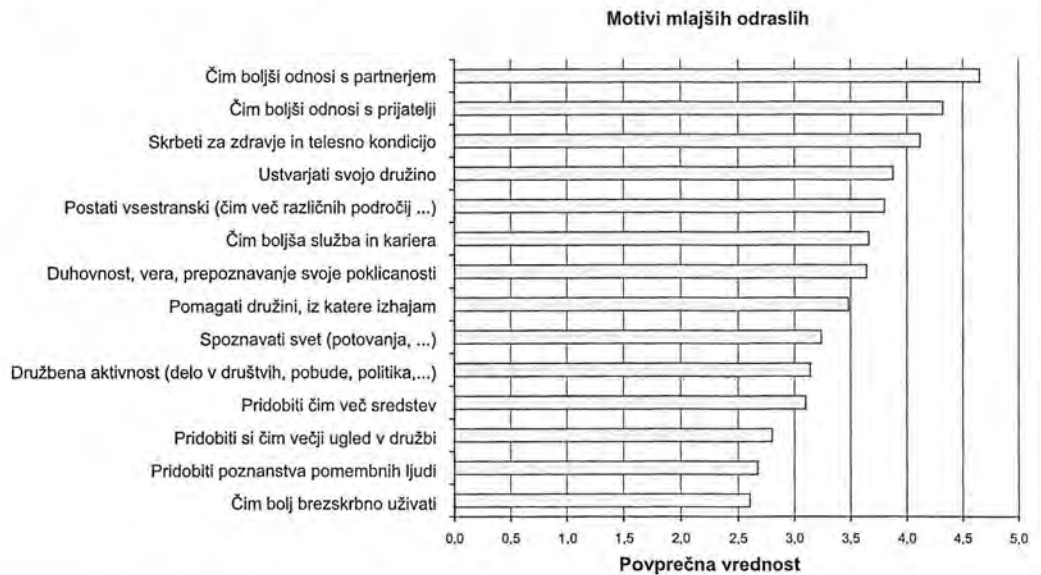
Na prvo mesto so mlajši odrasli postavili skrb

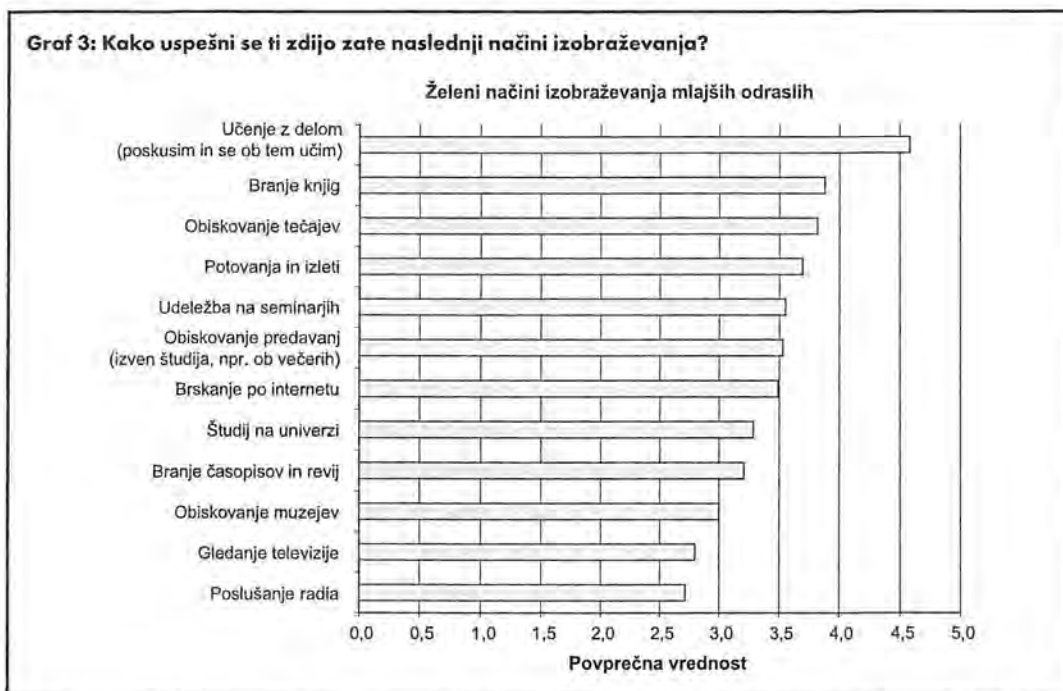
za odnose s partnerji in prijatelji. Močno prisotna je tudi želja po skrbi za telesno zdravje in kondicijo. Želje, povezane z ustalitvijo (družina, služba in kariera) niso tako izrazite (4. in 6. mesto). Isti ljudje v povprečju ne izražajo interesa za pridobivanje ugleda v družbi, pridobivanje poznanstev pomembnih ljudi in brezskrbno uživanje.

Prevladujejo motivi, ki jih je moč zadovoljiti na zasebni ravni (odnosi, telo, družina ...), sledijo pa motivi, ki jih je moč zadovoljiti le v družbi (ugled, poznanstva, družbena aktivnost). Mlajši odrasli so vsekakor pripravljeni sprejeti določeno mero odgovornosti (motiv brezskrbnega uživanja je na zadnjem mestu), razmišljajo pa tudi o prevzemanju še bolj obvezujočih vlog (delo, dom in družina). Vsekakor pa to niso glavni motivi.

Pri proučevanju motivov seveda ne moremo mimo spolne vloge. Ženske so v svojih motivih bolj poudarile družino (srednja vrednost 4,0 : 3,6, ki so jo izrazili moški). Ti so znatno više od žensk postavili potovanja (3,5 : 3,1), ugled (3,1 : 2,7) in poznanstva (2,9 : 2,5). Ker je v anketi sodelovalo dvakrat več žensk

Na prvem mestu so dobri odnosi s partnerjem in prijatelji.

Graf 1: Koliko se želiš v tem življenjskem obdobju angažirati na naslednjih področjih?**Graf 2: Koliko bi se rad/-a izobraževal/-a na naslednjih področjih?**



kot moških, v primeru enakega zastopanja lahko predvidevamo še nekaj nižje rezultate motivov, povezanih s prevzemanjem odgovornosti.

Poklic ni glavni v življenju, največ izobraževanja pa želijo posvetiti prav njemu.

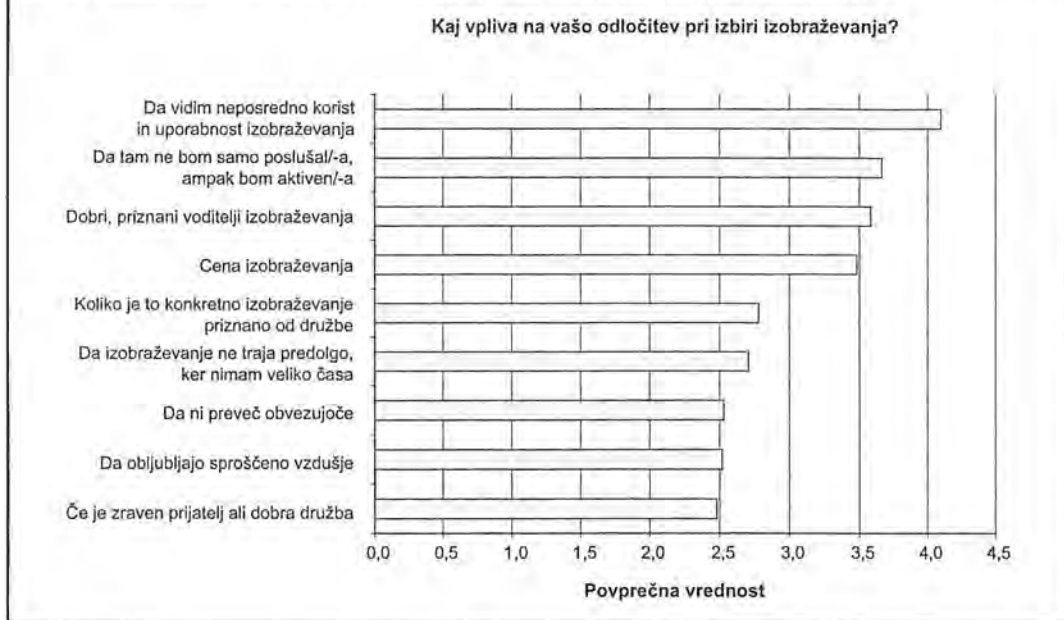
Strokovna znanja, tuji jeziki, delo z računalnikom in za velik delež anketiranih tudi vzgoja so znanja, potrebna za opravljanje poklica. Na lestvici zelenih vsebin izobraževanja so dosegla 1., 3., 4. in 5. mesto. Veščine vodenja in menedžmenta so uvrščene nizko, kar nakazuje na to, da anketiranci v bližnji prihodnosti nimajo ambicije postati vodilni kadri (nizko so ocenili tudi motiv kariere, kot je razvidno iz prejšnje tabele).

Na drugem mestu je izobraževanje za znanja o komunikaciji, pogovoru in odnosih. Glede na močno prevlado motivov, povezanih z odnosi, jih gre na tem mestu tudi pričakovati. Mlajši odrasli ne izražajo želje po učenju hišnih opravil, upravljanju osebnih financ in pravnih zadev. Za to sta možni dve razlagi.

Morda menijo, da so v teh stvareh že dovolj izobraženi, ali pa še nimajo potrebe po znanjih, povezanih z ustaljenim načinom življenja. Šport in varovanje zdravja, ki sta se med motivi uvrstila zelo visoko, tu nista izrazita. Predvidevam, da mlajši odrasli telesno aktivnost uporabljajo predvsem kot sprostitiv in ne čutijo, da bi se morali za to še posebej izobraževati. Mlajši odrasli se zavedajo, da je izobraževanje na področju odnosov kot njihovega najpomembnejšega motiva pomembno. To pomeni, da vseživljenjskemu učenju pripisujejo tako velik pomen, da izobraževanja ne povezujejo več zgolj s pridobitvijo poklica. Vedo, da je učenje pomembno tudi na področju pristočasnih dejavnosti in zasebnih odnosov. Kljub temu še vedno pripisujejo največji pomen poklicnemu izobraževanju, pri čemer ne gre le za formalno pridobitev naziva. Zavedajo se, da brez ključnih veščin, kot je delo z računalnikom in znanje tujih jezikov, na trgu dela ne bodo uspešni.

Mlajši odrasli so pretežno brez vodstvenih ambicij.

Graf 4: Denimo, da se odločiš za izobraževanje. Kaj bo vplivalo na tvojo odločitev?



Mlajši odrasli imajo izkušnje – naj jih uporabijo!

Krepko pred druge načine učenja so mlajši odrasli postavili učenje z delom, ki ga lahko tesno povežemo z izkustvenim učenjem. V razdelku »Drugo« je bil kar trikrat izpostavljen tudi način »Pogovor«. Prav učenje z delom in pogovor sta dve od najnaravnejših

metod za učenje po Kolbovem ciklu izkustvenega učenja. Preko učenja z delom dosegamo prvo in četrto fazo, preko pogovora pa drugo in tretjo. Študij na univerzi se je mlajšim odraslim v povprečju

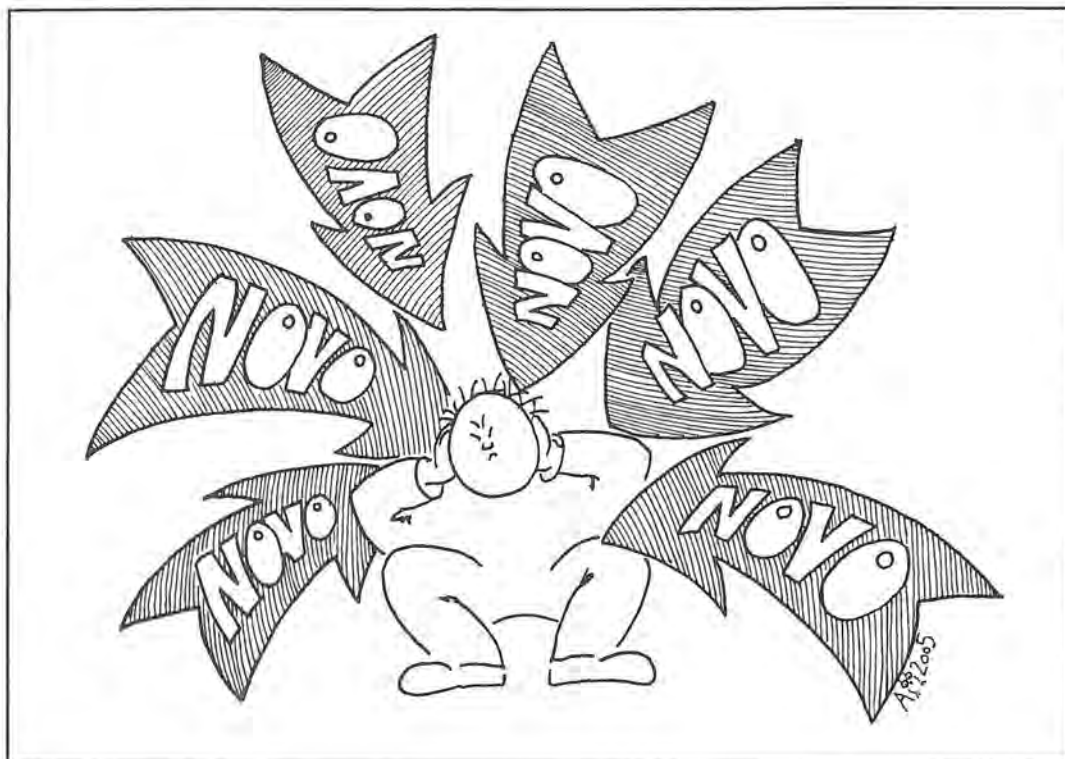
sicer zdel uspešen način pridobivanja znanja (mediana te spremenljivke je »uspešno«, prav tako prvi kvartil, tretji kvartil pa »zelo uspešno«), vendar so pred njega uvrstili cel kup neformalnih načinov pridobivanja znanja: branje knjig, obiskovanje tečajev, seminarjev in predavanj ter potovanja ali izlete. Podatki torej govorijo v prid neformalnemu izobraževanju pred formalnim.

Mlajši odrasli izobraževanja ne povezujejo zgolj s pridobitvijo poklica.

V povprečju so anketiranci kot najmanj uspešne načine izobraževanja med naštetimi ocenili radio, televizijo in obiskovanje muzejev. Vsem tem načinom je skupno, da je udeleženec v njih pasiven. Brskanje po internetu se je v primerjavi z naštetimi mediji uvrstilo nekoliko višje, v prihodnosti pa najbrž lahko pričakujemo še nadaljnji porast tega medija. Takšna izbira načinov predstavlja neke vrste poziv mlajših odraslih predvsem poklicnim izobraževalnim institucijam. Strinjajo se, da so kljub pregovorni mladosti v življenju pridobili že mnogo izkušenj, na katere bi se morali programi izobraževalnih institucij močneje opreti, jih sproti vrednotiti, hkrati pa mlajšim odraslim ponuditi priložnosti za učenje z delom, kjer bi teh izkušenj pridobili še več.

Pripravljene so se učiti, če le vidijo smisel.

Pri izbiri bolj in manj pomembnih dejavnikov, ki vplivajo na izbiro izobraževanja mlajših odraslih, so rezultati najbolj polarizirani. Kot pomembne navajajo neposredno korist in uporabnost izobraževanja, aktivne meto-



de dela, kakovost voditeljev izobraževanja in ceno. Kot manj pomembne so anketiranci ocenili formalno priznanost, kratkotrajnost usposabljanja, količino obveznosti, povezanih z izobraževanjem, pomen vzdušja in družbo vrstnikov.

Mlajši odrasli želijo, da bi bila znanja koristna in čim prej uporabna, ne na način »vse kdaj pride prav«. To dodatno potrjuje želja po aktivnostih med izobraževanjem oziroma učenju preko konkretnega dela, kar se je izrazilo že zgoraj.

So pa mlajši odrasli pripravljene sprejeti odgovornosti, povezane z izobraževanjem. Dejavniki, kot so obveznosti izobraževanja,

tveganje vstopa v novo okolje ali tveganje dobrega vzdušja med izobraževanjem, jih od izobraževanja ne odvrčajo, če v izobraževanju vidijo korist.

ZAKLJUČEK

Izobraževanje se pri mlajših odraslih iz zgoj strogo poklicnega izobraževanja širi najprej na ostale veščine, ki posamezniku dvigujejo učinkovitost in mu višajo vrednost na trgu dela, nato pa tudi v izobraževanje, ki izboljšuje kakovost življenja posameznika v zasebnosti.

Mlajši odrasli predstavljajo generacijo, ki

Če predpostavimo, da je cena izobraževanja sestavljena iz finančne in časovne komponente, ki jo mora udeleženec za izobraževanje »plačati«, vidimo, da je mlajšim odraslim veliko pomembnejša finančna (srednja polovica odgovorov pri tej spremenljivki se giblje med »srednje vpliva« in »zelo vpliva«) kot pa časovna komponenta cene (med »malo vpliva« in »srednje vpliva«). V času, ko (še) niso prevzeli vseh socialnih vlog odraslega, imajo za razliko od starejših odraslih mlajši nekaj več časovnih rezerv kot denarnih.

je večino svojega življenja preživela v svetu mnogih možnosti za pridobitev najrazličnejših izkušenj in doživetij. Mnogo je stvari, ki jih njihovi predniki niso imeli priložnosti izkusiti. Posledica, ki jo je na mlajše odrasle imel tak način življenja, je potreba po izkustvenem učenju in učenju z delom. Ustanove formalnega izobraževanja teh potreb pogosto ne upoštevajo dovolj, zato mlajši odrasli vse bolj posegajo po najrazličnejših možnostih za neformalno izobraževanje, kjer to priložnost dobijo.

Pri vsakem učenju je ključnega pomena motivacija in kot osebe na vrhuncu svojih zmožnosti so mlajši odrasli pripravljeni v izobraževanje vložiti ogromne napore, če v njem le vidijo smisel, ki je v skladu z njihovimi motivi, in če so vanj aktivno vključeni.

VIRI IN LITERATURA

- Boshier, R. (1980). *Towards a Learning society: New Zealand Adult Education in Transition*. Vancouver: Learningpress Ltd.
- Cepin, M., idr. (2003). *Priročnik za trenerje mladinskih voditeljev*. Ljubljana: Urad RS za mladino in Mladinski svet Slovenije.
- Harkin, J., idr. (2000). *Teaching Young Adults: A handbook for teachers in post-compulsory education*. London in New York: Routledge Falmer.
- Houle, C. O. (1984). *Patterns of Learning: New Perspectives on Life-Span Education*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.
- Jarvis, P. (2000). *International dictionary of adult and continuing education*. London, New York: Routledge.
- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc, Z., idr. (1994). *Temeljno izobraževanje odraslih. Neformalno izobraževanje odraslih: raziskovalni poročili*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc-Krašovec, S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Kallan, D. B. P. (1989). *Education for Young Adults*. Velika Britanija, Univerza v Leedsu.
- Knowles, M. (1971). *The Modern Practice in Adult Education*. New York: Association Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning (Experience as the Source of Learning and Development)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana.

- Kroflič, R. (2002). *Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/ali moralne vzgoje*. Ljubljana: Sodobna pedagogika.
- Leko, I. (1961). *Novi školski sistem*. Zagreb.
- Miller, H. *Teaching and Learning in Adult Education*. London: The Macmillan Company.
- Sugrue, C., Day, C. (2002). *Developing teachers and teaching practice*. London: Routledge Falmer.
- Strmčnik, F. (1992). *Problemski pouk v teoriji in praksi*.
- Ule, M. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Urad RS za mladino.
- Ule, M., Miheljak, V. (1995). *Pri(e)hodnost mladine*. Ljubljana: DZS.
- YMCA, YWCA, WOSM in WAGGGS (2001). *The education of Young People: Statement at the Dawn of the 21th Century*.