

# ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*

**1**  
2009

Pomen izobraževanja odraslih v  
obdobju gospodarskih in političnih kriz

Prožna varnost (flexicurity) kot izziv realnosti

»Kar se Janezek nauči...«, je premalo

---

# IMPRÉSUM

---

**Izdaja:**

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

**Glavna urednica/Editor in Chief:**

red. prof. dr. Ana Krajnc

**Odgovorna urednica/Editor:**

mag. Katarina Majerhold

**Lektor:**

Vid Sagadin

**Uredniški odbor/Editorial Board:**

Dr. Daniela Brečko, Planet GV, Jasna Dominko - Baloh, Doba, zavod za izobraževanje, Slovenija;  
dr. Boris Dular, Krka, tovarna zdravil, d.d., Slovenija;  
dr. Dušana Findeisen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija;  
mag. Ester Možina, Andragoški center Slovenije;  
dr. Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija; mag. Jožko Čuk, Slovensko združenje za kakovost; dr. Milena Valenčič-Zuljan, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija.

**Mednarodni uredniški odbor/****International Editorial Board:**

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

**Asistentka uredništva/Editorial Assistant:**

Tanja Šulak

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

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

**Donatorstva in pokroviteljstva/Sponsorships:**

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

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

**Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:**

Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2 telefon 01/241 11 48, poslovni račun/Account: 01100-6030707216, sklic na številko 154005/7626

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

**Tisk:** Tiskarna Schwarz, Ljubljana

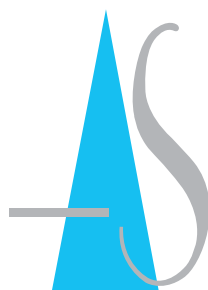
**Ilustracije:** univ. dipl. ing. arh. Alenka Čuk

**Glavni pokrovitelj:** Visoka poslovna šola DOBA, Maribor

**Revijo subvencionirajo:** Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije ter Znanstveni inštitut Filozofske fakultete

**Naklada:** 500 izvodov

---



## ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*

# Vsebina

*Ana Krajnc*

UVODNIK

IZOBRAŽEVANJE IN GOSPODARSKA KRIZA

5

### Znanost razkriva

*Sonja Kump*

*Katarina Majerhold*

POMEN IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V OBDOBJIH  
GOSPODARSKIH IN POLITIČNIH KRIZ

10

*Magda Zupančič*

PROŽNA VARNOST (FLEXICURITY)  
KOT IZZIV REALNOSTI

25

*Maca Jogan*

»KAR SE JANEZEK NAUČI...«, JE PREMALO

31

*Petra Javrh*

PARADIGMA, KI BO SPREMENILA TUDI IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

44

### Za boljšo prakso

*Nena Mijoč*

NEKATERI TEMELJNI POJMI Z VIDIKA ANDRAGOŠKE DIDAKTIKE

58

*Nataša Kermavnar*

NEFORMALNO MENTORSTVO

65

*Monika Govekar-Okoliš*

IZOBRAŽEVANJE MENTORJEV ZA PRAKTIČNO USPOSABLJANJE ŠTUDENTOV  
V RAZLIČNIH DELOVNIH ORGANIZACIJAH

77

---

KNJIŽNE NOVOSTI	
Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje	90
POROČILA, ODMEVI, OCENE	
Misliti vzgojo: problemi oblikovanja vzgojno-izobraževalnega koncepta	92
OBRAČAMO KOLEDAR	95
POVZETKI	99
AVTORJEM NA POT	103

# IZOBRAŽEVANJE IN GOSPODARSKA KRIZA

Kriza je nastala nenadoma, tako rekoč čez noč, kot posledica zloma bančnih sistemov. Pri ljudeh povzroča negotovost, strah in čustvene stiske, ker se počutijo ogrožene in jih preplavi občutek, da življenja ne obvladujejo več. Posledično jih popade strah za preživetje. Kriza ima tudi svojo pozitivno stran. Ljudi premakne z mrtve točke, iščejo nove rešitve, se bolj trudijo, bolj so pripravljene tudi na večje napore. Marsikoga bo končno navedla na izobraževanje, da se bo zavzel za lasten razvoj. Izostrila se bodo stališča do izobraževanja v podjetjih, organizacijah in državni politiki. Vse bolj se bomo vrteli okoli znanja in usposabljanja ljudi.

V sklopu reševanja svetovne krize je Evropa razglasila leto 2009 kot leto ustvarjalnosti in inovativnosti. Hitre in velike spremembe v ekonomiji in socialnem okolju zahtevajo primerne, nagle odzive zaposlenih, izobraževalcev in politikov. Evropski center za razvoj in poklicno usposabljanje (CEDEFOP) v svojih raziskavah ugotavlja, da je le 34,6 odstotka zaposlenih pripravljenih za opravljanje tudi zahtevnejših del. Med zaposlenimi, ki pravijo, da nimajo zadostnega znanja za svoje delo, je veliko več ljudi s štiriletno srednjo šolo kot z višjo in visoko izobrazbo (*The Magazin*; št. 31, 2009; 14–15).

Evropski socialni sklad podpira tisoče evropskih projektov, s katerimi med drugim uresničuje »kohezijsko politiko« – zblíževanje stopnje razvitosti med različnimi regijami in zmanjševanje razlik med plastmi prebivalstva s pospešenim usposabljanjem najmanj izobraženih. Največ pozornosti posvečajo pridobivanju temeljnih spretnosti in sposobnosti ljudi:

## UVODNIK



komunikacijskih sposobnosti, sposobnosti odločanja in vodenja, sposobnosti za uspešne in kakovostne medosebne odnose ter sposobnosti za vodenje in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje.

Pri reševanju sodobne ekonomske in socialne krize ima zato zelo pomembno vlogo izobraževanje odraslih, saj morajo ljudje v kratkem času povečati svojo usposobljenost, kompetentnost in zvišati stopnjo osebne zaposljivosti. Izobražena in fleksibilna odrasla oseba se bo znala tudi sama umestiti v delo na primernem mestu in se bo znašla v novih razmerah dela v elektronsko vodeni tehnologiji.

Odile Quintin, generalna direktorica sektorja za izobraževanje in kulturo v EU, je zapisala: »Izobraževanje in usposabljanje morata biti v jedru naših načrtov. Kreativnost in inovativnost morata postati lastnosti vsakega človeka v Evropi. V prihodnosti nas čakajo veliki izzivi in tekma na svetovnem trgu je pod vplivom globalizacije neizprosna in velik izziv za vse nas« (*The Magazin*; št. 31, 2009: 9–11).

Na krizo pa lahko gledamo tudi drugače, če jo razumemo in smo bili na tako velike in tako nagle spremembe pripravljeni. Zlom finančnih sistemov in nov način preživetja ljudi v informacijski družbi napovedujejo futurologi (Toffler, Serre, Beck, Neishbit, Rifkin, Drucker) v svojih knjigah že nekaj desetletij. Ali to sploh je kriza? Je samo ena od faz razvoja družbe, ki prehaja iz industrijske v informacijsko. V industrijskem obdobju je večina ljudi preživela s poklicem, s pretežno fizičnim delom, osnovni model je bila

*služba za nedoločen čas. Preživetje v informacijski družbi zagotavlja ljudem znanje, ustvarjalnost, sposobnosti in stalno obnavljanje kompetentnosti osebe za življenje in opravljanje določenega dela.*

*Človek je kompetenten za delo in življenje, če se zmore ustrezno odzivati na sproti nastajajoče življenjske in delovne izzive ter probleme. Kompetentnost ni dana za vedno. Stalno jo moramo obnavljati. Zahtevnost se v okolju povečuje in spremembam ni konca. Zato človek neprestano potrebuje učenje, izobraževanje, osebno rast in razvoj. Toliko bolj to velja za krizno obdobje.*

*S krizo so se potrebe po izobraževanju nenedoma povečale. Poskusi, da bi brez znanja in brez ustreznega človeškega kapitala premagali krizo, so čista iluzija. Če neka družba, organizacija, podjetje ali posameznik tega dejstva ne sprejme in se zanaša predvsem na kapital in politično moč, ne upošteva dejanske stvarnosti in bo zašel v slepo ulico. Nič ne bo rešil, postal bo žrtev spremembe. Država bi morala reševati ljudi in ne bank.*

*Kriza je dala priložnost za spoznanja, da tudi kapital in družbeni položaj in z njim povezano družbeno moč lahko čez noč izgubimo. Ko je množici Američanov banka zasegla imetje in so izgubili službo, to se je zgodilo po podatkih, objavljenih v Guardian International decembra 2008, kar 277.000 ameriškim družinam samo v mesecu dni, je ljudem ostalo le tisto, kar so imeli v svojih glavah: znanje, sposobnosti in osebne lastnosti. Čez noč so postali povsem odvisni od svojega znanja in sposobnosti. Nič drugega niso imeli, da bi unovčili. Od znanja je bila odvisna njihova nadaljnja usoda, kako bodo ukrepali, kako se bodo znašli, s čim se bodo preživljali v prihodnje in še vse drugo.*

*V informacijski družbi nam dela ne zagotavlja poklic. Poleg kompetentnosti za delo (ta vsebu-*

*je šolsko in neformalno izobrazbo, osebni razvoj in določene osebne lastnosti in spretnosti) je postala pomembna tudi stopnja zaposljivosti osebe. Pri nekom je lahko zelo nizka (pri funkcionalno nepismenih osebah, ki znajo opravljati le ozko fazo dela v starih in znanih okoliščinah), pri razvitih in izobraženih ljudeh pa je srednja ali visoka. Pri višji stopnji zaposljivosti lahko ljudje počnejo v življenju več stvari, več vrst dela. Nekdo je na primer dober turistični vodič. Če trenutno nima več možnosti za to delo, lahko postane mentor na seminarjih za pridobivanje retoričnih spretnosti, tudi to dejavnost lahko čez čas zamenja in se na primer pridruži projektu za pisanje priručnika o etnoloških značilnostih krajev, ki jih pozna.*

*Spreminjanje področij dela pospešuje tudi prenasičenost človeka z dosedanjim delom. V takih primerih ljudje nadaljujejo na povsem drugih, nasprotnih področjih dela. Znan je primer nekdanjega direktorja BBC. Na vrhuncu uspešne kariere pri medijih je službo odpovedal in se v Afriki posvetil raziskovanju živali. Inženir strojništva si je poiskal delo v kulinariki, zdravnik je sprejel delo na televiziji. Zamenjali so področje dela, ker so na prvotnem že vse dosegli in niso imeli več možnosti osebnega razvoja. Podali so se v nove izzive.*

*Pomemben del izobraževanja odraslih so učna okolja. Porajajo se na delu, v družini, javnem življenju, prijateljskih krogih, pri kulturnem udejstvovanju, na potovanjih, pri športu itn. Med raznimi možnostmi sta najbolj pomembni dve učni okolji: delo in družina. Družina, njena razmerja in odnosi, se sčasoma zelo spreminja, kar prinaša nove izzive za vse člane. Porajajo se novi nepredvidljivi problemi in zahtevajo nove rešitve. Prav to člane družine bogati in razvija; pospešuje njihovo učenje.*

*Če nekdo predolgo ostane v istem podjetju in pri istem delu se učno okolje in možnosti za učenje in osebno rast hitro izčrpajo. Po nekem obdobju*

je zaposlenemu vse jasno. Razmerja med sodelavci se ne spreminjajo. Člani delovne skupine branijo doseženo ravnotežje v medosebnih odnosih in ustaljeni delovni postopek. Ker poteka delo po ustaljenih navadah, zaposlenim ne daje več možnosti za razvoj, zato je čas, da delovno okolje zamenjajo. Analize iz leta 2008 kažejo, da se tudi v Slovenji strokovnjaki odločajo za neko službo predvsem po dveh kriterijih: dobri medosebni odnosi ter možnosti za izobraževanje in osebno rast. Strokovnjak, ki je delal na več področjih in v različnih skupinah ljudi, ima višjo stopnjo zaposljivosti in bo kljub ekonomski krizi vedno dobil delo.

Ljudje vzdržujejo stopnjo zaposljivosti z neprestanim učenjem in razvijanjem, z vzdrževanjem osebne ustvarjalnosti in sposobnosti, da se inovativno odzivajo na reševanje sprotnih izzivov, problemov in znajo med mnogimi možnostmi hitro in pravilno izbirati. A. Tough je ugotovil, da samo 15 do 20 odstotkov izobraževanja poteka po formalni poti. Prevladuje neformalno izobraževanje, ki ga vodi oseba sama, ta za uspešno učenje tudi odgovarja. Hitremu tempu življenja in naglim spremembam je prilagojeno predvsem neformalno izobraževanje ljudi: prožno, osebno obarvano in vraščeno v vsakdanje življenje in delo določenega človeka. Zato se lahko zanaša predvsem na samostojne oblike učenja.

Iz teh razmerij v praksi nastaja glasna iniciativa ljudi, da bi se naučili, kako se učiti. Človek naj bi bil sam sposoben odkriti potrebo po znanju, sprožiti izobraževanje, izbirati med raznimi učnimi viri in načini učenja, ohraniti motivacijo, odločati in voditi svoje učenje in kritično spremljati učne uspehe. Najnižje izobraženi (funkcionalno nepismeni ljudje) niso usposobljeni, da vodijo svoje izobraževanje, zato izgubijo od 80 do 85 odstotkov možnosti za neformalno izobraževanje. V formalnih oblikah izobraževanja (seminarji, tečaji, javna predavanja) ne morejo primerno dohitevati

skupinskih oblik izobraževanja in kljub temu, da so bili na začetku izobraževanja zainteresirani, kmalu izpadejo. Zelo verjetno je, da bodo prav delavci, najnižje izobraženi, postali žrtve krize. Sindikati zahtevajo le višje plače, za druge razsežnosti socialne varnosti nizko izobraženih delavcev se ne menijo. V času krize in po njej obstaja bojazen, da zaradi pomanjkanja kompetenc, prenizke stopnje zaposljivosti in premalo znanja delavci niti nizko plačanih del ne bodo več mogli dobiti, ker jih ne bo.

Zastarela oprema podjetij je v Sloveniji podaljševala povpraševanje po nekvalificiranih delavcih. Zaradi tega so bili naši izdelki predragi za svetovni trg in so izgubili konkurenčnost, produktivnost ni naredila preskoka od kvantitete izdelkov h kakovosti (z znanjem zasičeni proizvodi), zaostajali smo pri uvajanju nove tehnologije in robotike. Posledično je izobraženost prebivalstva zelo počasi napredovala. Našteti pojavi nas opozarjajo, da bo verjetno pri nas več žrtev ekonomske krize kot v bolj razvitih okoljih. In tudi pot iz nje bo drugačna. Rešitev ni v denarju, ampak v znanju. Šele to bo prineslo denar.

Kriza nam daje priložnost, da prevrednotimo vrednote, da damo med drugim večji pomen izobraževanju in razvoju primernega človeškega kapitala. Stiska nas bo v to prisilila, saj tako velikega vrednostnega premika ne moremo doseči v času, ko gre vsem ljudem lepo. Oddaljili se bomo od uničujočih razmerij potrošniške družbe in opravičeno pričakujemo, da se bo proizvodnja znova podredila potrebam ljudi in ne nasprotno, kot je bilo do zdaj, ko so se ljudje z neprestanim trošenjem in odmetavanjem predmetov prilagajali in se podrejali delovanju proizvodnje. Iz predmetnih razmerij bi nove vrednote omogočile, da pridejo do izraza lastnosti, ki jih ima le človek: čustva, morala, družbena skupnost, medsebojna odgovornost. Spričo takega stanja tudi sistem izobraževanja odraslih ni prišel do veljave in ni dobil v politiki pomena, ki mu v informacijski družbi pripada.

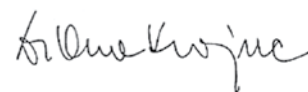
*V podjetjih in tudi v nacionalnem proračunu ga obravnavajo kot nepotreben izdatek. Zato so prve reakcije v času ekonomske krize, da za izobraževanje odraslih ne bo denarja, ker je treba zmanjšati izdatke. Tako stanje v praksi občutimo tudi pri naši reviji. Ukinjamo izobraževanje, tisto, kar bi nas edino rešilo. Zakaj ne zaupamo ljudem, da so se sposobni učiti in da lahko zaživijo samostojno?*

*Kdaj bomo sprejeli dejstvo, da sredstva za izobraževanje niso nepotrebni izdatek, ampak so najbolj zanesljiva naložba v ljudi, v vitalnost družbe, v uspešno ekonomijo in v prihodnost.*

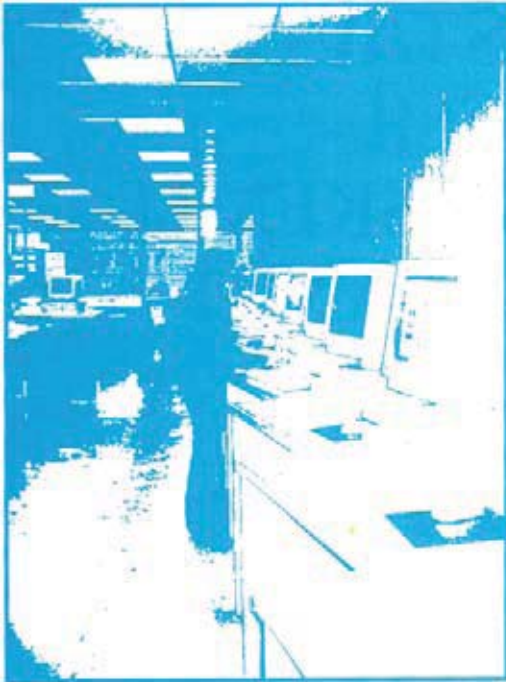
*V nasprotju z zahtevami sindikatov po višjih plačah neizobraženih delavcev naj citiramo staro kitajsko modrost: če človeku daš ribe, ga nasitiš samo enkrat, če si ga naučil loviti ribe, si ga nasitil za vedno. Ostaja odprto vprašanje, kdo bo v času krize in tudi v stabilnem obdobju preživel ljudi, ki ne dohitevajo razvoja in sprememb v okolju? Kdo je odgovoren za to, da jih usposobi za novi način življenja in dela?*

*Kriza nam prinaša nove možnosti za učenje.*

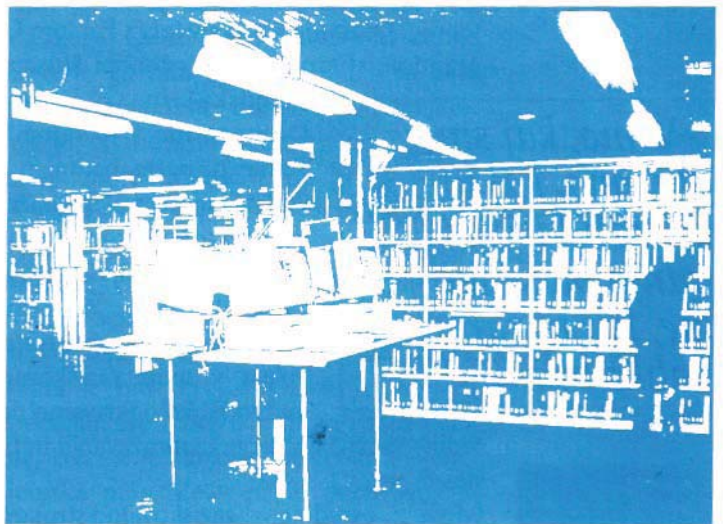
*Odgovorna urednica: Prof. dr. Ana Krajnc*







## ZNANOST RAZKRIVA



Dr. Sonja Kump

Mag. Katarina  
Majerhold

Filozofska fakulteta  
Univerze v Ljubljani

# POMEN IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V OBDOBJIH GOSPODARSKIH IN POLITIČNIH KRIZ

## POVZETEK

V članku poskušamo prikazati, da so se težave in problemi današnje gospodarske in politične krize nakazovali že na samem začetku vzpostavitve kapitalizma v 18. stoletju in prvič izbruhnili v obliki gospodarske krize v 30. letih prejšnjega stoletja. Zato poskušamo skozi zgodovinski prikaz temeljnih idej izobraževanja odraslih za družbene spremembe (Coady, Horton, Lindeman, Freire, Gramsci) poiskati tiste njihove temeljne nauke in metode, ki bi lahko služile kot osnova današnjega izobraževanja odraslih, ki jih je prizadela sedanja kriza.

**Ključne besede:** izobraževanje odraslih, družbene spremembe, Coady, Lindeman, Gramsci, Freire, Horton.

**P**red kratkim smo doživeli kolaps svojega prejšnjega socialno-ekonomskega sistema in popolno prevlado nekega sistema, to je kapitalističnega, zaradi česar je Fukuyama naš čas imenoval konec zgodovine (*The End of History*), nekoliko kasneje pa je svojo tezo nadgradil še z apokaliptično napovedjo o koncu človeštva. Fukuyama v knjigi *Konec človeštva* (*Last Man*) trdi, da psihodroge in dolgoročne možnosti biogenetskih manipulacij ogrožajo klasični liberalnodemokratski subjekt, ki zupa v svojo naravo, v svoje naravno dostojanstvo in svobodo posameznika. Fukuyama v resnici kot del prihodnosti problematizira nekaj, kar je že del samega kapitalističnega procesa, neodvisno od biogenetskih manipulacij in drog: kapitalizem namreč že danes deluje tako, da je

vloga individuuma in njegove dobrobiti skrajno zmanjšana.

## IZVORI KAPITALISTIČNE UREDITVE IN RAZLOGI ZA NJENO SEDANJO ZAGATO

Ozrimo se nekoliko v preteklost (v razsvetljenstvo), da bi lažje razumeli, zakaj in kako je preračunljivi interes postal glavno vodilo človekovega življenja. Povezava interesa (ekonomije) in politike (vladanja) je nastala v 17. in 18. stoletju, in to zato, da bi dobri politiki vodili državo na resničnem poznavanju ljudi, kot trdi Hirschman v knjigi *Strasti in interesi* (*politični argumenti za kapitalizem pred njegovim zmagoslavjem*). V tej knjigi pravi, da je

celo Hegel mislil, da se da človeške (ne tako prijazne) strasti, kot so pohlep, častihlepnost, jeza, ljubosumnost, zavist, vpreči tako, da z zvijačnostjo uma njihovo razdiralno moč uporabimo v splošno korist za posameznika, družbo in državo. »Heglov sloviti pojem zvijačnosti uma izraža misel, da ljudje s tem, ko sledijo svojim strastem, služijo nekemu višjemu svetovno-zgodovinskemu cilju, ki pa se ga sploh ne zavedajo« (Hirschman; 2002: 28). Skratka, mislili so, da bo kapitalizem prinesel boljše življenje ne le posameznikom, ampak omogočil tudi blaginjo in mir med državami.

Kajti namesto dotedanjih vojn in ropanja naj bi se države z različnimi trgovinskimi sporazumi in v okviru delovanja Smithove ideje o »nevidni roki«/prostemu trgu racionalno dogovorile o svojih potrebah in interesih.

Toda tudi že v tistem času so se pojavili glasovi, ki so svarili pred vladavino hladnega, racionalnega in preračunljivega interesa. Ferguson je takoj opazil negativne učinke dela in trgovine na osebnost posameznika in njegove družbene vezi z drugimi ljudmi. Trdil je, da duh, ki mu vlada preračunljiva strast dobičkonosnosti, ravna s sebi podobnimi tako kot ravna s svojo živino in zemljo – upošteva le dobiček, ki ga prinašajo, »čustvene vezi pa so pretrgane« (Ferguson v: Hirschman; 2002: 109). Podobno je opazil celo sam Smith, ko je pokazal nasprotno plat trgovanja in industrije, ki ju vodi interes, namreč osiromašenje palete strasti zgolj na eno samo strast (interes) – dobičkonosnost.

Poleg tega nikakor ni nujno, da gre za usklajenost zasebnih in javnih interesov, kot je opazil že Tocqueville. Daleč od tega, da bi interesi pri tem krotili ali brzdali strasti vladajočih; nasprotno, če se državljani zatopijo v uresničevanje svojih zasebnih interesov, se lahko oblasti polasti spreten in ambiciozen človek, ki vodi državo ne v skladu z dobrobitjo državljanov, ampak predvsem v skladu s svojimi lastnimi interesi (Tocqueville v: Hirschman; 2002: 113).

Kako utemeljeni so pomisleki o dobrobiti kapitalističnega ekonomsko-političnega družbe-

nega sistema za posameznike (državljanke) in samo državo teh zgodnjih mislecev, vidimo tudi na sodobnih primerih (ki jih bomo predstavili spodaj), ko se današnji neoliberalni racionalni diskurz kapitala o negotovem, nenehno spreminjajočem se stanju sveta poslužuje nujnosti takšne in drugačne intervencije, tako izobraževalne, politične, vojne, humanitarne, medicinske, da bi ohranil in še povečal svojo moč in oblast.<sup>1</sup> »Intervencijo države kapital potrebuje predvsem na področju izobraževanja in usposabljanja, saj mu zagotavlja produkcijo ideološko nesamostojne, hkrati pa tehnološko usposobljene delovne sile« (Kump; 2008: 80).

In o neoliberalni nevarni navezavi kapitala in politike, na katero je pravilno opozoril že Tocqueville, Močnik pravi: »(Od 80. let prejšnjega stoletja naprej, op. avt.) je nastala nova koalicija med velikim kapitalom, visokim menedžmentom in političnimi vrhovi. Usmerila se je v uničenje socialne države in uničenje nacionalnih ekonomij. To je politika neoliberalizma, ki so jo spretno vodili iz ZDA pod krinko globalizacije in prostega pretoka blaga, kapitala in storitev. ZDA so s politiko 'free enterprise', z načelom svobodnega podjetništva, izoblikovale transnacionalke, ki so šibka nacionalna gospodarstva manjših držav pripeljale v popolno odvisnost« (Močnik; 2009: 35). Danes pa se neoliberalizem spopada z največjo lastno krizo doslej, ko se povzdigovanje vsemogočne preračunljive skrbi zase, ki je skrb za lastni interes in korist, obrača proti njemu samemu in so ljudje vse bolj nezadovoljni z ureditvijo, ki gre na njihov račun!

*Negativna plat ekonomije, ki jo vodi le interes, je osiromašenje palete človeških strasti na eno samo strast (interes) – dobičkonosnost.*

*Sodobni neoliberalni kapital si z intervencijo na področju izobraževanja zagotavlja produkcijo ideološko nesamostojne in tehnološko usposobljene delovne sile.*

Kako gre dejansko vsakodnevno na njihov račun, pogledjmo na primeru farmacevtske industrije: plačevanje zdravil na recept že dolgo ni več problem le revnih ljudi. Delodajalci zahtevajo, da delavci sami pokrivajo vse več stroškov in mnoga podjetja v celoti ukinjajo zdravstveno podporo. Ker cene za zdravila na recept tako hitro naraščajo, si plačniki posebno prizadevajo, da se jim izognejo in jih prevljujejo na posameznike. Posledica tega je, da mora vse več ljudi plačevati vse večje deleže iz svojega žepa in si potem ne morejo privoščiti nujnih zdravil. Nekateri si jih tako delijo s partnerji, nekatere je pred zdravnikom sram priznati, da si jih ne morejo privoščiti, spet tretji si jih privoščijo na račun plačevanja preostalih dobrin. Cene pa so precej višje ravno za ljudi, ki zdravila najbolj potrebujejo in si jih najtežje privoščijo. To ljudi dotolče, saj imajo visoke cene resne in včasih smrtne posledice tudi v razvitih državah, kot so ZDA, da držav tretjega sveta, kamor ta industrija izvažata stara in nevarna zdravila, sploh ne omenjamo.

Toda pogledjmo, kakšna je resnica v ozadju farmacevtske industrije. Agnelijeva v knjigi *Resnica o farmacevtskih podjetjih (kako nas zavajajo in kaj lahko ob tem storimo)* navaja, da so leta 2002 skupni dobički desetih farmacevtskih podjetij s seznama Fortune 500 presegli dobičke vseh drugih 490 podjetij skupaj (33,7 milijarde) – skoraj celo desetletje je bila farmacevtska industrija največja zaslužkarica. Leta 2005 je farmacevtska industrija sicer padla na tretje mesto za naftno industrijo (ki je pristala na prvem mestu po zaslugi vojne v Iraku) in komercialnim bančništvom (ki je decembra 2008 doživelo zlom). Toda povejmo, da največja samostojna postavka v proračunu teh podjetij nista raziskovanje in razvoj, še manj izobraževanje strokovnih delavcev: to niso niti dobički, ampak sta trženje in administracija. Farmacevtska industrija še zdaleč ni zgodba o uspehu na prostem trgu, saj dejansko živi od raziskav, ki jih financira vlada (univerze, nacionalni inštituti), majhnih

biotehnoloških podjetij in monopolnih pravic (patenti za sedem let, blagovne znamke, ekskluzivnost). »Še hujše je dejstvo, da je na voljo zelo malo zdravil, ki bi lahko zasedla mesto prodajno uspešnih zdravil, ko izgubijo patent. V resnici je to največji problem te industrije in njena največja skrivnost« (Angell; 2008: 45).<sup>2</sup> Poleg tega svoje bogastvo in moč uporablja za pridobivanje vsake ustanove, ki bi ji lahko stala nasproti, skupaj z ameriškim kongresom (saj so farmacevtska podjetja veliki sponzorji predsedniških kandidatov, od katerih kasneje v zameno zahtevajo povračilo v obliki takšnih in drugačnih ugodnosti), Upravo za hrano in zdravila, akademskimi centri in celo medicinsko stroko, ki jo brez moralnih zadržkov podkupa, da prikraja znanstvene rezultate in na trg pošilja zdravila dvomljive kakovosti, ki gredo na račun državljanov in državljanek.

## ANDRAGOGIKA S HUMANISTIČNIM POSLANSTVOM

Kot rečeno, slišati je, da danes preživljamo težke čase, celo hujše, kot med veliko recesijo v 30. letih 20. stoletja, ko ljudje izgubljajo svoje domove, pokojnine, službe in si iz obupa jemljejo celo svoja življenja ter življenja najozžjih družinskih članov. V trenutku kolapsa velikih sistemov je treba razvijati drugačno miselnost tako pri tistih, ki izobražujejo odrasle, kot pri

Zato mora danes izobraževanje odraslih, bolj kot da izobražuje za razvoj kariere v okviru vseživljenjskega učenja, ki pomeni le nadaljnje in subtilnejše izkoriščanje (zadovoljevanje selektivnih interesov kapitalistične politične ekonomije pod krinko krepitve moči in progresivnega izobraževanja za vse), predvsem spodbujati tisto izobraževanje odraslih, ki uči ljudi reflektirati svoj položaj in razmere, v katerih so se znašli, da se bodo iz njih znali tudi izkopati.

samih ljudi, da se bodo lahko izkopal tako iz eksistenčne kot iz eksistencialne krize. Zato potrebujemo takšno vrsto izobraževanja odraslih, ki jim bo ponudila orodja za kritično mišljenje in bo krepila njihovo politično ter ekonomsko moč v družbi. Le od ozaveščenega in s kritičnimi znanji ter veščinami opremljenega posameznika lahko pričakujemo humano družbo.

Andragogika se v prihodnosti ne sme usmerjati le v pridobivanje in nadgrajevanje strokovnih veščin, ampak tudi v znanja in orodja za doseganje kakovostnejšega življenja – življenja, ki se bo enakovredno usmerjalo v prakso in delo ter refleksijo in dušo. Le takšno znanje ne bo zlorabljeno kot sredstvo za doseg nekega zunanega cilja (utilitarno izobraževanje), ampak bo zaželeno od znotraj, saj bo pripomoglo tudi h kakovostnejšemu posamezniku in pravičnejši skupnosti. Takšen pristop, ki gradi na posamezniku in njegovem razvoju z izobraževanjem v odrasli dobi oziroma je usmerjen v vseživljenjsko učenje, je pristop od spodaj navzgor ali od posameznika h skupnosti. Toda andragogiki s humanističnim poslanstvom prihodnosti ni treba na novo izumljati svojih metod, oblik in vsebin, saj so nekatere razvili že njeni »očetje«.

V tem smislu bomo v članku predstavili izobraževalce, ki so želeli z izobraževanjem odraslih obogatiti ne le tiste, ki imajo od delavcev koristi, ampak predvsem ponižane, zatirane, nemočne skupine ljudi (revne, delavce, kmete, nepismene, migrante, begunce in preostale), ki bi znanje kar najbolj potrebovali za izboljšanje tako svojih vsakdanjih življenjskih pogojev kot tudi pogojev za svoj osebni razvoj in kulturni razvoj njihove skupnosti.

Toda ko je izobraževanje odraslih postalo zelo profesionalizirano in dobičkonosno področje, je bila ta njegova tradicija prizadevanja za pozitivne spremembe družbe odrinjena na obrobje. V prispevku bodo zato obravnavane glavne *izobraževalne ideje* zgodnjih andragogov (Coady, Lindeman, Freire, Horton, Gramsci), ki so se borili proti neenakosti, izkoriščanju, diskriminaciji in

človeka nedostojnemu življenju, še zlasti v času gospodarskih, političnih in družbenih kriz.

V tem smislu se obračamo v preteklost, da bi videli, kako nam razumevanje temeljnih konceptov radikalnih andragogov lahko pomaga u-videti izobraževanje odraslih kot izobraževanje za boljše življenje v sedanjosti in prihodnosti. Pri predstavljanju njihovih osnovnih konceptov uporabljamo predvsem deskriptivno metodo, saj izobraževanje odraslih za družbene spremembe, kljub dolgi tradiciji, še vedno ni ustrezno dokumentirano.

## ANTIGONSKO GIBANJE

Moses Coady (1882–1965) je v majhnem mestecu Antigonish na vzhodni obali Nove Škotske vodil delovanje antigonskega gibanja, ki ga je ustanovil njegov bratranec Jimmy Tompkins leta 1928.

Vse skupaj se je začelo, ko sta bila Coady in Tompkinson nadvse prizadeta in ogorčena nad revščino, brezbriznostjo in nevednostjo med ribiči v župniji. To se je pokazalo še zlasti ob nastopu gospodarske krize leta 1927, ko so bili tamkajšnji ribiči skoraj ob ves zaslužek zaradi velikih ladijskih korporacij, ki so prihajale iz večjih mest. Glavni vzrok bede je Coady videl v pohlepni in brezdušni ekonomsko-politični in religiozni eliti. »[V] preveč primerih so interesi močnih prevzeli in v svoj prid izkoristili naravne vire preostalih ljudi, zlasti v nerazvitih predelih zemeljske oble... To se ne more nadaljevati v neskončnost... Nekega dne se nam bo taka neumna politika maščevala. Če bi bili modri, bi ljudem pomagali pri njihovem dobrem in bogatem življenju s pravilnim razvojem njihovih lastnih naravnih virov« (Coady v: Crane; 1987: 237).

Coady je bil nekakšna vodilna in integrativna figura gibanja, ki je s svojimi vodstvenimi in govorniškimi sposobnostmi navduševal ljudi za gibanje. »Pod mehkejšim, manj navdušujočim in pogumnim vodstvom bi bilo lahko antigonsko gibanje ... brez bistvenega, kar prebudi

*Coady – posameznik mora sam postati odgovoren za svojo srečo in usodo.*

človeško srce in domišljijo, vendar pa je z njim (Coadyjem, op. avt.), neke vrste očetovsko figuro, ki je bil ponosen na svojo gverilsko vlogo v vojni za socialno in ekonomsko spremembo, pomenilo nekaj razburljivega in dinamičnega, nekaj, kar se je dotaknilo korenin, medtem ko so se drugi otepali vej« (prav tam: 220–221). Kajti Coady je znal ljudem pokazati njihove izgubljene priložnosti, njihovo nepovezanost in dolžnost, ki jo imajo

do sebe, do preostalih soljudi in do razmer, v katerih se nahajajo. Prepričan je bil, tako kot Grundtvig, da družba kot celota napreduje, ko ljudje kot posamezniki postanejo »gospodarji lastne usode« (*Gospodarji lastne usode* se imenuje tudi njegova edina knjiga), pri

čem je izobraženost odraslih glavno sredstvo tako človeškega napredka kot napredka samega posameznika. Ta potreba po posamezniku, ki naj *postane odgovoren za svojo srečo in usodo*, je temeljna točka – pot in cilj – opredelitve »moderne« časa, saj je Kant zapisal, da je razsvetljenstvo izhod človeka iz nedoletnosti, za katero je kriv sam. Poleg tega se je Kant v enem od spisov o francoski revoluciji vprašal, ali človeški rod napreduje. Znamenja, da človeštvo res napreduje, ni videl neposredno v revoluciji, ampak v tem, da je francoska revolucija opazovalce navdala z entuziazmom in z željo po participaciji. Ta želja po svobodni udeležbi posameznika v nekem skupnem gibanju naj bi bila znamenje, da obstaja napredek. Tako so Coadyve izobraževalne ideje temeljile na Kantovi ideji razsvetljenega državljana in vplevanju demokratične miselnosti med odraslo prebivalstvo.

Zavzemal se je za izobraževanje odraslih in ne otrok zato, ker niso otroci, ampak odrasli tisti, ki vodijo družbo. »Tehnike, s katerimi lahko izboljšamo družbeni red in zadržimo izobrazbeno raven generacije naše mladine, moramo prenesti tudi na odraslo populacijo«

(Coady v Crane; 1987: 229). Kasneje pa je prišel do nove tehnike izobraževanja in izboljšave družbenega reda, in sicer s tehniko vseživljenjskega izobraževanja odraslih.

Izobraževanje pa je najprej usmerjeno na ekonomsko področje, ki človeku priskrbi znanja in veščine, s katerimi se lahko sam izkoplje iz bede, hkrati pa razume, da se njegova moč znatno poveča v sodelovanju z drugimi. Coady je zato s Tompkinsonom in MacDonaldom pomagal ustanoviti študijske klube oziroma diskusijske krožke, na katerih so »...ljudem pokazali, kako organizirati srečanja, združene kooperative, jih naučili pisati in brati, pregledovati knjige in narediti tisoč in eno majhno, svetovljansko stvar, ki je osnova za dobro organizacijo« (prav tam). Diskusijski krožek je bila pravzaprav ena ključnih izobraževalnih tehnik antigonskega gibanja in je deloval na temelju sodelovanja ljudi. Kajti izobraževanje je bila v resnici (samo)pomoč ljudem, ki so prihajali v krožek in si neposredno izmenjevali svoje težave, probleme, izkušnje in znanje. Bistvo krožkov je bilo rešitev vsakdanjih problemov ljudi s soočenjem z aktualno situacijo in podajanjem rešitev – in to skozi učenje mišljenja. Coady si je namreč prizadeval ljudi naučiti misliti, jim podati učinkovito orodje ali metodo, s katero bodo znali najprej dojeti problem, težavo in jo nato tudi rešiti. To je bila sokratska majevtična metoda, metoda postavljanja vprašanj in dajanja odgovorov, pri čemer prva vprašanja merijo na posamezne pojavne oblike problema, zadnja pa iščejo vsem pojavnim oblikam problema skupno, splošno opredelitev, s katero zajamemo bistvo problema. Danes bi temu rekli metoda reševanja problemov.

Temeljna značilnost sokratske metode je, da se moraš do opredelitve problema, kot tudi do njegove rešitve dokopati sam skozi, kot že rečeno, metodo postavljanja vprašanja in odgovorov.

Tako so bili udeleženci krožka sam svoj učni material ali vsebina, ki jo je treba usvojiti, kar

je bilo povsem v nasprotju s takratnim prevladujočim klasičnim načinom. Coady je meril ravno na to, da je očitno, da ljudem nihče ne bo pomagal iz njihove bede, če si ne bodo pomagali sami. S tem jim je dal moč svobode in kreativnosti, da sprejmejo odgovornost za rešitev iz lastnih težav. To lahko storijo le, če spoznajo, kaj so njihovi »osebni« problemi, in se sami naučijo, kje in kako poiskati rešitev. S tem je še enkrat pokazal, da bi takratno klasično znanje z vzgajanjem za poslušnost in konformizem ribiče samo še bolj oddaljilo od njihovih problemov, namesto da bi jim pomagalo. Ljudje šele skozi razumevanje lastnih problemov v skupni diskusiji – skupnem učenju – rešujejo skupne probleme njihove skupnosti in skupaj postavljajo nove kriterije izobraževanja ter socialnih in ekonomskih reform. Čeprav se je gibanje osredotočilo najprej na doseganje konkretnih, zlasti ekonomskih rezultatov (na primer, ustanovitev sindikatov, pridružitve novih članov, število izdanih posojil in podobno), pa je bilo izobraževanje in razumevanje ekonomskega položaja le prva stopnička na poti k izboljšanju življenja ribičev. Coady je z antigonskim gibanjem zanj želel: »... da bi postali ljudje, celoviti ljudje, ki si želijo raziskovati življenje v vseh njegovih oblikah in si prizadevajo za dovršenost vseh svojih sposobnosti ... Želimo si, da bi raziskovali srca ... soljudi ... Življenje naj zanje ne

Coady je menil, da le z združevanjem principov izobraževanja odraslih, skupinskega delovanja in participacije posameznika pri odločanju, ekonomsko pravične redistribucije dobička, razvoja lokalnega vodstva, zanašanja na lastne sposobnosti, moči in vire, lahko dosežemo pozitivno spremembo tako pri posamezniku kot v družbi.<sup>1</sup> Sprememba, ki obsega ne le ekonomsko, ampak tudi politično, kulturno in duhovno razsežnost, je sprememba, ki jo tudi danes nedvomno potrebujemo.

bo v znamenju trgovanja, ampak v znamenju vsega, kar je dobro in lepo na ekonomskem, političnem, socialnem, kulturnem ali duhovnem področju« (prav tam: 233–234).

Če strnemo: antigonsko gibanje je sledilo prvenstvu individualnosti, ki je bila temeljna vrednota moderne države. Samo »notranje« spremembe individuumov, spremembe v njihovem prepričanju, ki so plod izobraževanja v odraslosti, lahko pripeljejo do širših, družbenih sprememb. In če so individuumi temeljni humus države in družbe, potem je humus individuumu njegova ekonomska podstat in izobraževanje je najprej namenjeno tej ravni. Ker pa je človek socialno bitje, njegovi problemi ponavadi niso zgolj njegovi, ampak pripadajo določenemu okolju in skupnosti, zato se mora vsak učinkovit program izobraževanja odraslih ujemati z osnovno skupnostno organizacijo družbe. Učinkovite socialne reforme vsebujejo temeljne spremembe v socialnih in ekonomskih institucijah. Cilj gibanja namreč ni le na lastnih nogah stoječe in ekonomsko znosno življenje, ampak polno in bogato življenje za vsakogar v skupnosti (ekonomsko sodelovanje je prvi korak k družbi, ki bo dopuščala vsakemu posamezniku, da razvije svoje najvišje sposobnosti).

*Sokratska majevtična metoda omogoča posameznikom reševanje svojih problemov s pomočjo postavljanja vprašanja in odgovorov.*

## GIBANJE HIGHLANDER

Tudi Myles Horton (1905–1990) je podobno kot Coady opazil, kako religiozna in politična elita izkorišča majhnega človeka – delavce in kmete. Podobno kot Coady je tudi on spoznal, da je glavna moč za izboljšanje njihovega življenjskega položaja v njihovem lastnem razumevanju problema in v iskanju rešitve na osnovi njihovih lastnih izkušenj kot izkoriščanih posameznikov. Te prve izkušnje so vplivale na Hortonovo kasnejšo idejo o izobraževanju

odraslih v »projektu« Highlander leta 1932, ko je velika gospodarska kriza pokazala, da sistem, ki je posvečen dobičku, nima nobene ga občutka za skupnost in ga niti najmanj ne skrbi za najranljivejše skupine (na primer za revne črnce). Zato si je Horton v Highlanderju prizadeval predvsem za dvoje: a) za *neneutralnost šole*, ki pomeni, da je izobraževanje usmerjeno k družbeni spremembi (demokratizaciji) in ne k ohranjanju statusa quo. Hortonovo stališče je podobno stališču filozofije izobraževanja, ki obravnava izobraževanje kot del politike in kot izobraževanje v državljansko vzgojo, s katero se bodo posamezniki seznanili s svojimi pravicami in dolžnostmi, ki jih imajo kot državljani. To stališče so zagovarjali Platon s svojo *Državo*, Aristotel s *Politiko* in Dewey z delom *Demokracija in izobraževanje*; b) za *delo z revnimi*. Horton se je zavedal, da vse velike religije sodijo narode po tem, kako so skrbeli za svoje revne. »To sem sprejel. Želel sem delati na tisti strani družbe, ki se ni preživljala z lastništvom. Če že hočeš imeti demokracijo, so to ljudje, na katerih naj temelji« (Horton v Crane; 1987: 250).

*Izobraževanje mora biti tudi v okviru državljanske vzgoje, ki posameznike seznani s pravicami in dolžnostmi, ki jih imajo kot državljani.*

*Izobraževanje mora biti utemeljeno v izkušnji posameznega učenca.*

Na začetku Hortonovega delovanja je bila njegova ideja ustanoviti izobraževalno ustanovo na jugu, katere namen bi bilo šolanje ruralnih in industrijskih vodij, ter obdržati domorodne kulturne vrednote v gorah, zato je imel Highlander dva osrednja cilja: 1) vzpostavitev demokratičnega gibanja, sprva med sindikati, nato v celotni družbi; 2) izobraževanje vodij sindikatov in delavskega gibanja. Highlanderjev delavski program se je nadaljeval tudi med vojnimi leti, čeprav v okrnjeni obliki. S slabljenjem njihovega delavskega izobraževalnega programa so Horton in sodelavci vse

bolj delali z ljudmi, katerih tegobe so bile povezane z rasnimi problemi ameriškega juga. Sredi 50. let so se začele na John's Islandu v Južni Karolini ustanavljati Highlanderjeve državljanske šole kot odgovor na željo vodje črnske skupnosti, ki je želel registrirati svoje someščane, da bi lahko volili. Vsak državljan, ki je želel voliti, je moral namreč prebrati ustavo, redko kateri temnopolti pa je znal brati in pisati. Ko so južnjaški politiki leta 1960 napadli Highlander in dosegli njegovo zaprtje, je vodenje državljanskih šol prevzela *Southern Christian Leadership Conference* – vodilna organizacija za državljanske pravice v 50. in 60. letih.

Skratka, Hortonova načela, da mora biti izobraževanje utemeljeno v izkušnji učenca in da se učitelj ne sme opirati na avtoriteto v učnem procesu, so manifestacija njegove vere v demokracijo v vseh oblikah človeških dejavnosti.

Njegova analiza družbe je bila za njegov proces enako pomembna kot njegova analiza izkušenj skupine študentov (revnih, temnopolnih). Horton je uporabljal vprašanja za navajanje študentov k samopreiskovanju in k raziskovanju o naravi družbenega sistema, ki je cilj spremembe. Menil je, da morajo tako učitelj kot učenci razumeti sebe in družbo, da jo lahko spremenijo, pri tem pa morajo poznati tako širšo politično, ekonomsko in kulturno strukturo družbe (kar pomeni, da morajo gojiti radovednost in se zavzemati za pridobitev splošne razgledanosti) kot tudi lokalne razmere (danes bi temu rekli »misli globalno, deluj lokalno«). Doseganje spremembe s poznavanjem splošnih in lokalnih značilnosti odraža Hortonovo prepričanje, da je za ljudi bistveno, da imajo nadzor nad lastnim življenjem, to pa v končni fazi dosežejo z učenjem o svojih izkušnjah in z reševanjem problemov iz lastnih izkušenj, kar je učil tudi Coady. Enako prepričljivo je trdil, da morajo delavci razviti zaupanje v lastne sposobnosti, da lahko spremenijo svoje delovne pogoje in se (na)učijo iz svojih izkušenj. Odvisnost od avtoritete je bila za Hortona v nasprotju s svobodo mišljenja in izražanja.



Dejanja in izkušnje so kritični dejavniki pri Hortonovemu modelu učenja in družbenih sprememb iz vsaj treh razlogov: 1) pretekla dejanja in udeleženceva interpretacija teh dejanj lahko služijo kot tema za refleksijo in analizo pri izkušnji učenca; 2) že samo učenje je lahko glavna tema analize; 3) nadaljnja dejanja so cilj učenja. Po Hortonu ne moremo vplivati na učenje, če nanj ne moremo gledati kot na lastno izkušnjo, kar posledično izključi učenje po spominu (na pamet) in preostale načine, ki niso odvisni od učenčevih lastnih izkušenj.

Pri procesu izobraževanja in učenja pa je bil Horton veliko bolj kot logiki in spominu naklonjen razvijanju osebnosti, cilju v življenju, učenju pesmi, občutkov in volje, učenju od sošolcev, družabnim in družbenim stikom v neformalnih okoliščinah, odsotnosti državne regulacije, nepoklicni izobrazbi. »Nove izobraževalne izkušnje so bile vključene v življenje učencev z uporabo improvizacijskega gledališča, pisanja pesmi in petja. Učenci so dobili veliko odgovornost pri dnevni izpeljavi tečajev in delavnic. Pogosto so bili vključeni tudi v učenje od drugih udeležencev delavnic. Te značilnosti so prisotne še danes in dajejo pečat tečajem in delavnicam na Highlanderju« (Peters, Bell; 1987: 251). Danes bi rekli, da je spodbujal izobraževanje s tako imenovano narativno metodo, ki se »osredotoča na to, kakšne pomene dajejo posa-

Rečemo lahko, da se je Horton pri cilju spreminjanja družbe skozi izobraževanje odraslih držal štirih načel: i) uporabi učenčeve vrednote in družbene interese, da določiš namen, značilnost in smer učnega procesa; ii) uporabi družbene izkušnje učencev kot osnovno vsebino, neobdelano snov učnega procesa, saj nevtralno znanje ne obstaja; iii) poveži učenčeve prakse z zgodovinskim razvojem družbe; iv) črpaj iz lekcij in izkušenj ljudi s podobnimi vrednotami, ki imajo podobne socialne pogoje, da izboljšaš učenčevo lastno prakso.

mezniki svojim doživetjem. Pomeni se najbolje artikulirajo prek pripovedi (naracije) ... S pripovedovanjem svoje zgodbe daje posameznik pomen preteklim izkušnjam in raziskuje možnosti za bodoče delovanje, oblikuje pomene, smisel življenjskih dogodkov. Vendar pa prek pripovedovanih zgodb pripovedovalci ustvarjajo sebe. S konstrukcijo zgodbe rekonstruirajo sebstvo in so glavna oseba v procesu identizacije« (Melucci v: Ličen; 2008: 78). Poleg tega ubesedena, uprizorjena, izpeta zgodba ni le »element raziskovanja, temveč ima transformativno moč, inducira učenje. Narativno učenje je učenje skozi pripoved, s katero posamezniki izražajo in hkrati ustvarjajo pomene, izražajo in hkrati ustvarjajo sebe« (prav tam).

Horton je poleg tega verjel, da je dialog med dvema enakopravnima partnerjema optimalen takrat, ko si pomočnik in učenci izmenjujejo ideje in se učijo drug od drugega ter se tako sprašujejo o svoji lastni situaciji. »Učence pripraviš do poznavanja svoje situacije s spraševanjem. Tisto, kar veš, potem deliš. Iz njih črpaš informacije in jim priskrbiš tiste, ki jih sami nimajo. Nadomestiš tisto, kar potrebujejo (da dokončaš analizo). Morda ne razumejo tehničnih stvari, ker niso imeli priložnosti, da se jih naučijo. Učitelj ne pove učencem, kaj naj delajo, niti jim ne svetuje, preprosto samo deli dejstva. Učenci pa se odločajo, kaj bodo z njimi storili« (prav tam: 257).

Avtoritarni pristop nasprotno učencem sporoča, da problemov niso sposobni reševati sami – da avtoriteta (učitelj) rešuje probleme namesto njih. Dialog kot osrednja značilnost Hortonovega pristopa k izobraževanju ni mogoč, ko sta podrejeni in nadrejeni v isti situaciji in se neenakovredno upoštevajo izkušnje enega in drugega. Veliko svojih konceptov učenja je Horton črpal iz Grundtviga in njegovega koncepta prvotnih danskih ljudskih šol. Horton

*Učenje skozi dialog in razpravo vzpostavlja enako-praven odnos med učiteljem in učencem.*

je namreč na povabilo luteranskega duhovnika danskega rodu iz Chicaga obiskal ljudske šole na Danskem, kjer je dobil navdih za javne šole v ZDA. Čeprav je Highlander uporabljal številne podobne koncepte in aktivnosti kot zgodnje Grundtvigove šole, danskih ljudskih šol ni posnemal v celoti, saj so bile takratne potrebe na jugu ZDA popolnoma drugačne od tistih na Danskem. Vendar pa na Hortona ni imel močnega vpliva le Grundtvig, ampak tudi Dewey in Lindeman.

Skratka, Hortonov cilj je bil prispevati k razvoju družbe, v kateri je glavna doktrina humanizem – družba pravičnosti in enakopravnosti. Kot kasneje Freire (ki ga bomo predstavili v nadaljevanju) je verjel, da lahko ljudje, ki živijo v nepravilnih okoliščinah, spremenijo svoje življenje s pomočjo kolektivnih dejanj in gibanj. Odločilni dejavnik pri sposobnosti ljudi, da prispevajo k družbenim in osebnim spremembam, je učenje iz lastnih izkušenj.

*Izobraževanje je seznanjanje s preteklo in sedanjo situacijo, da se lahko učinkovito spopademo s prihajajočim v prihodnosti.*

## LIBERALNA ANDRAGOGIKA

Delo Eduarda Lindemana (1885–1953) moramo razumeti v kontekstu ustanovitve ameriškega združenja za izobraževanje odraslih leta 1926, časopisa za izobraževanje odraslih (*Adult Journal of Education*) in postavljanja temeljev za mednarodno sodelovanje s področja izobraževanja odraslih. Ker je pozno začel formalno izobraževanje – po 20. letu – je naletel na toge, okostenele formalizme klasične izobrazbe, za katero je ugotovil, da ni niti najmanj usklajena s svetom dela in družbenim življenjem. Prav tako mu ni šlo zgolj za izobraževanje za poklic, saj ni želel, da bi se kapitalistična etika pretirano vmešavala v izobraževanje odraslih, ampak je želel izobraževanje odraslih umestiti v širši kontekst razvoja človekove osebnosti in izboljšanja kakovosti

vsakdanjega življenja posameznika, njegove skupnosti ter celotne družbe.

V svoji andragogiki je pod vplivom Deweyevega progresivizma postavil lastne izkušnje (izkušnja je pravi učbenik) in konkretne življenjske okoliščine za bistvo izobraževanja odraslih. Prav celota konkretnih življenjskih okoliščin označuje izobraževalno situacijo. »Izobraževanje odraslih se pojavi, ko se pojavi potreba po prilagoditvi novim okoliščinam, bodisi na delu, v družinskem ali družbenem življenju, vsako obdobje ima svoje naloge in tudi najbolj optimalne trenutke za učenje – ki jih lahko posamezniki izkoristijo za prilagoditev individualnim, socialnim in ekonomskim okoliščinam« (Savičević; 2000: 200). Situacijski pristop ima tudi značilno metodo, ki je sestavljena iz naslednjih faz: a) razumevanje situacije; b) razgraditev ali analiza situacije na njene osnovne sestavne dele ali probleme; c) razprava o teh problemih v skladu z izkušnjami glede na cilj, ki naj se ga doseže; d) oblikovanje eksperimentalnih rešitev; e) delovanje v skladu z eksperimentalnimi predpostavkami z možnostjo nadaljnega eksperimentiranja, če je potrebno revidiranje predpostavk (Lindeman: v Savičević; 2000: 210). Zanimivo je tudi Lindemanovo izobraževanje odraslih s časovnega vidika. Izobražujemo se, tako da se seznanjamo s sedanjo in preteklo situacijo, da bi se lahko čim bolj učinkovito in pogumno spopadli s prihodnostjo.

Kot rečeno, so bistvo učenja realne, konkretne okoliščine – izkušnja, ki posamezniku nalaga, da jo reši – v ta proces pa ni vključen le posameznik s problemom, ampak tudi učitelj, s katerim skupaj (izmenjaje in vzajemno), skozi razpravo in dialog, rešujeta problem.<sup>3</sup> Zato se tudi poučevanje odraslih razlikuje od pedagoškega – pri pedagogiki gre za transmissijski, avtoritaren pristop, kjer se učitelj kaže kot avtoriteta, ki ve in prenaša svoja znanja na pasivnega učenca, medtem ko je pri andragogiki zgolj mentor, ki spodbuja in lajša učenje

ter s katerim odrasli razpravlja. To kasneje zasledimo pri Freierju, ki prav tako trdi, da se v izobraževanju odraslih nič ne dodaja (nalaga), ampak zgolj dialogizira in vzajemno spreminja, dopolnjuje, izobražuje.

Razprava kot družbeni proces omogoča sodelovalno in skupno učenje. In zato na tem mestu ne gre le za individualno učenje – razvijanje svobode, kreativnosti, prijateljstva, inteligence in osebnosti posameznika, ampak se hkrati razvija tudi celotna družba. Izobraževanje odraslih ni le razširjanje in odgovornost posameznika do sebe, ampak tudi demokratizacija in odgovornost za celotno družbo. Cilj izobraževanja odraslih ima tako dva vzporedna cilja. Razvoj celotne človekove osebnosti,<sup>4</sup> krepitev intelektualnega življenja posameznika, ki vodi v njegovo večjo sposobnost samoizražanja, samoizpopolnjevanje, humanost, kreativnost, zadovoljstvo in svobodo.<sup>5</sup> Vendar pa je ta osebnostni razvoj smiseln samo, če se s tem razvija tudi celotna družba. Ne gre le za željo po reševanju lastnih trenutnih dilem, ampak za razvijanje in ustvarjanje potencialov skupaj z drugimi v skupnosti in za skupnost. Izobraževanje odraslih ni statični koncept, ampak je dinamični, vseživljenjski koncept, po katerem ljudje reflektiramo sebe in se spoznavamo, spoznavamo pa tudi zunanje okoliščine in dejavnike, ki vplivajo na naše izbire in vedenje.

Izobraževanje odraslih ne predstavlja ozke specializacije (za neko strokovno izpopolnjevanje, izobraževanje odraslih ni korekcijsko učenje), ampak gre za splošno izobraževanje, ki sledi tradiciji liberalnega izobraževanja (Platon, Aristotel), kjer človek z učenjem obogati in razvija svojo osebnost, širi duha in povečuje svojo svobodo ter kreativno pristopa k reševanju življenjske situacije. Gre za učenje o življenju in za življenje.

## RADIKALNA ANDRAGOGIKA

Paulo Freire (1921–1997) je zaradi družine, ki je obubožala že v njegovem ranem otroštvu, večkrat občutil, kaj pomeni biti lačen, in že takrat, torej v otroštvu, sklenil, da se bo boril proti lakoti. Ko je v kasnejših letih veliko potoval po svetu in zlasti po novih neodvisnih državah Azije in Afrike, je usmerjal svojo pozornost v opismenjevanje in izobraževanje prav revnih ljudi.

Freire je najbolj znan po svoji borbi za osvoboditev »zatiranih« s pomočjo izobraževanja (kot je predstavljena v njegovem slavnem delu *Pedagogika zatiranih*). Zanj je izobraževanje le ena izmed tehnik oblasti, s katero ta perpetuira svojo moč in izkorišča državljane. Namesto, da bi izobraževanje posameznike osvobajalo in jih okrepilo pri njihovem individualnem pridobivanju družbene moči, jih nasprotno še tesneje veže nase. Ta trditev je zasnovana na podmeni, da nas tehnološko razvita družba programira za podrejanje in pasivnost ter da je tradicionalni način izobraževanja le sredstvo, ki to ohranja. Temeljno sredstvo v boju proti temu so ozaveščanje, samorefleksija, razvijanje kritične zavesti in mišljenja pri človeku. Razvijanja ozaveščanja in kritičnega mišljenja pa ni pričakovati pri zatiralcih, ampak le pri zatiranih. Vendar Freire meni, da se bo to uresničilo šele z osvoboditvijo obojih, torej tako zatiralcev kot zatiranih, ker oboji pripadajo isti družbeni strukturi. Freire je vztrajal pri osvobajajoči funkciji izobraževanja, ki temelji na treh glavnih podmenah, na katerih je gradil. Lahko celo rečemo, da so njegove postavke neke vrste povzetek predhodnikov, ki so si prizadevali za družbene spremembe s pomočjo izobraževanja.

a) *Bančniško in problemsko (dialoško) izobraževanje*. Kot smo videli že pri Hortonu, tudi Freire poudarja, da je tradicionalno izobraževanje tako

*Temeljno sredstvo v boju proti izkoriščanju posameznikov so ozaveščanje, samorefleksija in razvijanje kritične zavesti.*

Politična akcija mora biti pedagoška akcija in moč za uveljavitev pedagogike zatiranih je mogoče pridobiti le s sistematičnim izobraževanjem o krivičnem izobraževalnem sistemu in z njegovo spremembo.

imenovano transmissijsko izobraževanje, pri katerem je učitelj aktiven posrednik znanja od zgoraj navzdol, učenec pa zgolj pasiven sprejemnik. V njunem odnosu so vloge določene, učitelj je »gospodar, ki ve«, učenec pa tisti, ki mu slepo zaupa in ponavlja za njim. Ta odnos ne ustvarja nobenega novega znanja in ne dopušča dialoga med njima. Pravzaprav je takšno izobraževanje idealno sredstvo za zatiralca, da s posedovanjem znanja vzdržuje svojo oblast nad zatiranim, ki tega znanja nima. Nasproti bančniškemu konceptu stoji dialoški (sokratski) koncept izobraževanja, ki temelji na dialogu ter spodbuja kreativnost, akcijo in raziskovanje. Pri tem izobraževanju sta tako učitelj kot učenec v vlogi subjektov, ki soustvarjata znanje. Temeljni cilj tega izobraževanja je pomagati učencem, da uporabijo znanje v praksi in razvijejo kritično mišljenje.

b) *Ozaveščanje (konscientizacija)*. Proces ozaveščanja učencu odpre oči in mu omogoči pogled v realen svet ter ga nauči kritičnega presojanja okoliščin in kritičnega mišljenja. Kritično mišljenje pomeni uporabo logike, modelov, analogij in dialoga, s katerimi lahko posamezniki/učenci raziskujejo (pravilne ali napačne) razloge za prepričanja, o katerih mislijo, da so resnična, in družbene vrednote, za katere mislijo, da so dobre in pravične. Kritično mišljenje posamezniku pomaga tudi pri samoreflektiranju odnosa do sebe, svojega svetovnega nazora (niz zavednih in nezavednih prepričanj in vrednot) in kako ta vpliva na kakovost njegovega življenja. Pri tem problematizira tudi vlogo izobraževanja, ki se mu je do tedaj slepo podrejal. Vsebina učenja mora biti zato čim bliže občutnim potrebam učencev in njihovim izkušnjam. Prednost naj imajo splošne in razumljive teme,

ki bodo učencu omogočile razčlenbo vsebin. Razvijanje kritične zavesti na poti izobraževanja pa prehaja skozi več stopenj, in sicer: stopnjo neprehodne zavesti, ki je znana kot kultura tišine, stopnjo magične zavesti, stopnjo naivne prehodnosti, stopnjo kritične zavesti. Glavno vlogo pri razvijanju kritične zavesti ima dialog, ki je za Freireja dana stvarnost in bivanjska potreba vsakega človeka.

c) *Metoda opismenjevanja*. Opismenjevanje se je nanašalo zlasti na izobraževanje odraslih, in sicer kot del procesa ozaveščanja, ki ga je Freire spremljal v kulturnih krožkih v državah tretjega sveta in v domači Braziliji. Prvi poskus uporabe Freirove metode opismenjevanja je bil izveden leta 1962, ko so v pičlih 45 dneh 300 nepismenih kmetov naučili brati in pisati. Zaradi tako dobrih rezultatov je vlada odobrila nastanek še več podobnih kulturnih krožkov po vsej Braziliji, ki so potekali po Freirovem načrtu in njegovi nekoč utopični ideji, vendar je projekt prekinil državni udar, ki je Freiru temeljito spremenil življenje. V teh krožkih je pouk potekal skozi dialog, kjer so bili tako učitelji kot učenci v vlogi subjektov in so skupaj ustvarjali znanje. Cilj izobraževanja je bil za Freireja prenos teorije v prakso, ta pa je mogoče le skozi dialog. Pri opismenjevanju je Freire zmeraj uporabljal razna didaktična sredstva, recimo beležko, in če je bilo le mogoče, tudi diktafon. S temi sredstvi se je pomešal med množico ljudi ter si s spraševanjem o njihovih izkušnjah in pogledih na svet ustvaril seznam besed, ki jih je potem uporabil pri opismenjevanju. Tako je dosegel, da besede ljudem niso bile tuje. Samo opismenjevanje poteka skozi štiri faze: i) oblikovanje interdisciplinarnih ekip, ki preučijo kulturo okolja, v katerem se bo izobraževanje izvajalo; ii) izbor tem ali besed, ki izhajajo iz kulturnega okolja učencev; iii) povezanost generativnih besed in tem; iv) oblikovanje navodil za izobraževalce, ki naj se za vsako novo kulturno okolje naučijo novih oblik in metod.

Freire je v bil svojih delih zelo optimističen, saj je menil, da človek z izobraževanjem spreminja tako sebe kot družbo. Podobno kot

Horton je trdil, da šole niso nevtralne, ampak vzpostavljajo in utrjujejo vladavino zatiralcev. Izobraževanje za družbene spremembe mora zato zgraditi drugačen model izobraževanja, ki bo uspešen le, če bo izhajal iz življenjskih potreb in problemov udeleženca izobraževanja ter njegovega okolja (dela).

Zelo podobno Friereju je razmišljal tudi Antonio Gramsci (1891–1937), ki je svoje razumevanje politike kot *izobraževanja* razvil v okviru koncepta *hegemonije* v delu *Pisma iz ječe* (1955). Gramsci je trdil, da kapitalizem vzdržuje kontrolo, ne samo z nasiljem in politično ali ekonomsko prisilo, pač pa predvsem na ideološki bazi, skozi kulturo hegemonije, v kateri so postale buržoazne vrednote obče ali splošno sprejete vrednote vseh ljudi, celotne družbe. Trdil je, da je vsak izobraževalni odnos pravzaprav hegemonski odnos, zaradi česar ima izobraževalna dejavnost pomembno vlogo tako pri utrjevanju kot tudi pri spreminjanju odnosov moči v družbi, zlasti v zahodnih kapitalističnih družbenih ureditvah.

Tako se je razvila neka oblika splošnega družbenega konsenza, v kateri je delavski razred, namesto da bi se uprl, svoje pravice identificiral s pravicami buržoazije in tako pomagal ohranjati status quo. Hegemonijo je opredelil kot določeno stanje družbe v državi, kjer prevladujejo vidiki in interesi enega dominantnega razreda, ki vlada drugim podrejenim razredom. Skozi hegemonijo naj bi vladajoči razredi obdržali oblast in s konsenzom sicer izobraževali ljudi v smislu reprodukcije delovne sile, ne pa ozaveščanja in možnosti napredovanja. Takšno stanje utrjujejo različne insti-

tucije, ki sestavljajo civilno družbo. Prisotno je v pravnih institucijah, množičnih medijih, religijah in navsezadnje tudi v šolstvu.

Bil je tudi prepričan, da je vsaka hegemonija le začasna, da je treba proti vsaki nastopati kritično (ciklični razvoj – vzpostavljanje in menjavanje političnih sistemov in ideologij) in da so te *spremembe potrebne v širšem, kulturnem področju*, saj naj bi družba vseeno dopuščala kontrahegemoniska gibanja. Za doseganje tega cilja je potrebna »vojna za pozicijo«, to pomeni ustanovitev različnih socialnih organizacij in prirejanje kulturnih prireditev. Dominantni razred svoje moči ne uveljavlja samo z močjo, ampak tudi – kar je še pomembnejše – s soglasjem. Za delavski razred je zato nujno, da razvije »sebi lastno kulturo«, ki bi ovrgla trditev, da so buržoazne vrednote edina prava izbira za celotno družbo. Glavni namen tega je bil, da bi podrejene, tako imenovane zatirane člane družbe in intelektualce, pritegnili h gibanju proletariata.

### **POMEN PREDSTAVLJENIH ANDRAGOŠKIH IDEJ V SEDANJI SITUACIJI**

Pogled nazaj nam odkriva, da so utemeljitelji andragogike prispevali pomembne ideje, ki jih lahko uporabimo tudi v današnjem času – seveda v prilagojenem in modificiranem obsegu. Njihovi bistveni nauki so, da morajo

*Ker je vsak izobraževalni odnos hegemonski, ima izobraževalna dejavnost zmožnost spreminjanja ali utrjevanja odnosov moči v družbi.*

Gramsci je poudaril, da sta šola in cerkev glavni kulturni organizaciji v vsaki državi, ne le zaradi števila ljudi, ki jih zaposlujeta, in ideološkega materiala, s katerim manipulirata, temveč predvsem zato, ker občutita prepad, ki loči ljudske množice in organske intelektualce od vladajočih razredov. Torej, duhovniki in šolski učitelji, ki hegemonično povezujejo en družbeni sloj z drugim, simbolično pritegnejo (kooptirajo) podrejene razrede s tem, ko jih integrirajo v dominantno hegemonsko kulturo. V tem pogledu je kontrola zavesti predvsem področje političnega boja kot kontrole produkcijskih sil.

ljudje spremeniti obstoječe neznosne razmere življenja, ne pa se jim prilagajati. Izobraževanje odraslih za družbene spremembe izhaja iz predpostavke, da so vse izobraževalne intervencije politične. Zelo dobro so razumeli, da je treba odraslim okrepiti samozavest, da lahko sami rešijo svoje probleme z zavedanjem lastnih slabosti in prednosti. Da bi dosegli izboljšanje lastnega položaja, so jim dali na voljo tudi potrebna orodja in metode (pri tem so se pogosto posluževali tudi znanih filozofskih konceptov, kot je sokratski z majevtično-dialektično ali svetovalno metodo). Poleg tega so razumeli, da izobraževanje odraslih ni primarno namenjeno razvoju njihove kariere, ampak gre za razvoj celotne osebnosti, ki bo posamezniku – in s tem tudi družbi – pomagal pri spopadanju z vsakdanjimi problemi v osebno-stnem, družinskem, poklicnem in družbenem življenju – kajti vsa ta področja so medsebojno povezana. Izobraževanje odraslih namreč izhaja iz življenja in je življenje samo – vseživljenski proces učenja. Po drugi strani je res, da sta vsem radikalnim andragogom skupna tudi njihovo poznavanje in zavezanost nekaterim idealističnim in/ali utopičnim filozofskim konceptom o izobraževanju kot razsvetljevanju ljudi in s tem spreminjanju celotne družbe v bolj demokratično, egalitarno družbo enakopravnih razumnih državljanov in državljanek, za kar so se zavzemali Platon, Aristotel, Seneca, Rousseau, Kant in Dewey.

Naj na kratko povzamemo konkretne podvige predstavljenih andragogov: Horton je s svojim gibanjem Highlander želel vzpostaviti demokratično gibanje, najprej med sindikati, nato v celotni družbi, in najprej izobraziti ruralne in delavske vodje, kasneje pa same delavce in neizobražene temnopolte prebivalce na jugu ZDA. Cody je z antigonskim gibanjem želel ozavestiti ljudi o koristih skupinskega dela na poti do skupnih ciljev, rušenja starih vzorcev pasivnosti in odvisnosti ter o pomenu izobraževanja odraslih za doseganje sprememb v družbi. Freire, ki je opozoril na »kulturo nemih«,

se je zavzemal za izobraževanje/opismenjevanje tistih, ki so vedno na robu in ne morejo/ne smejo povedati svojega mnenja. Zanj je bila pismenost osnova za preprečevanje zatiranosti in začetek sodelovanja v političnem življenju, šlo mu je predvsem za spremembo družbenih odnosov. Gramsci se je zavzemal za boj in emancipacijo podrejenih razredov (zlasti delavskega) in je tako izobraževanje odraslih obravnaval v kontekstu političnega delovanja delavskega razreda in razrednega boja. Lindeman pa je želel izobraževanje odraslih umestiti v širši kontekst razvoja človekove osebnosti in izboljšanja kakovosti vsakdanjega življenja posameznika in njegove skupnosti ter celotne družbe.

A tisto, kar pri omenjenih avtorjih (z izjemo Gramscija) pogrešamo, je večji poudarek na historičnem mišljenju pri izobraževanju odraslih, ki bi predstavilo, povzelo in razložilo različna znanja, tehnike, veščine, ki so se razvijali v neki dobi. Poleg tega premalo natančno razložijo, kaj je kakovostno življenje in kako ga doseči, kako doseči vrline, kot so pravičnost, egalitarnost, solidarnost, sočutje in empatija, in kakšen pomen ima za življenje transcendenca. Premalo je narejenega tudi na razlagi in razvijanju tehnik kritičnega mišljenja (z izjemo Freireja). Odraslim v današnjem času ne primanjkujejo toliko praktična znanja, primanjkujejo jim predvsem orodja kritičnega mišljenja in razmišljanja. *Dialog, argumentativna tehnika ali logika, analogije in modeli* so temeljne oblike kritičnega in konceptualnega mišljenja. Skozi dialog (vprašanje-odgovor) raziskujemo svoje predpostavke in stališča iz različnih zornih kotov, znova pregledamo prvotna stališča in združujemo različne pristope. Z argumentativnimi tehnikami raziskujemo utemeljenost svojih predpostavk, argumentov, vrednot, prepričanj, posplošitev in analogij (na primer, raziskujemo utemeljenost predpostavke »ali se prilagodiš ali propadeš«; tisti, ki svojega znanja ne prodajo velikim podjetjem, so »poraženci«). In prav to je pred kratkim poudaril tudi Žižek na Liberalno-demokratski

konferenci na Bledu marca 2009, ko je dejal, da »kapitalizem ne želi, da bi razmišljali, in prav zato ... moramo danes začeti razmišljati ... Znanje je danes bolj pomembno kot kadar koli prej, saj ne moremo zaupati kapitalizmu, biti moramo aktivni in to je pravi izziv – sprejeti tveganje ter uporabljati znanje« (Žižek; 2009: 4). Zato je smisel kritičnega in konceptualnega mišljenja v tem, da na podlagi njega raziskujemo in spreminjamo same sebe ter delamo stvari v življenju, ki nas zadovoljujejo, hkrati pa se borimo za boljše življenje celotne družbe – za njen napredek.

In kaj naj bi bil ta napredek? Ljudje bodo v nasprotju z nihilističnimi, neoliberalnimi vrednotami, ki spodbujajo dobičkarstvo, pohlepnost in neusmiljeno tekmovalnost, verjeli v boljše prihodnost edinole, če bo temeljila na pravih alternativnih vrednotah. »Morali bomo odkriti nov model kolektivnega delovanja, forum transnacionalne politične aktivnosti, ki ne bo tržno usmerjen, niti kar preprosto državno voden« (prav tam). Znova bo torej treba odkriti socializem, ki ne bo centralno-planski, niti demokratični kapitalizem, ki ga bo hranil grabežljivi pohlep tako posameznikov kot voditeljev. Kakšno obliko natančno bo prevzel novi družbeni red, še ne moremo z gotovostjo reči, lahko pa rečemo, da vsi, ki imamo znanje, nosimo (so)odgovornost, da ga (so)ustvarimo. Kultura oziroma družba je namreč posledica ustvarjalnosti ljudi ter služi psihičnemu, osebnemu in družbenemu zorenju posameznika in ni potrošna dobrina v klasičnem smislu.

## LITERATURA

- Agnell, M. (2008). *Resnica o farmacevtskih podjetjih. Kako nas zavajajo in kaj lahko ob tem storimo*. Krtina: Ljubljana.
- Aristotel (1992). *Politika*, Hrvatska sveučilišna naklada: Zagreb.
- Borg, C., Buttigieg, J., Mayo, P. (2002). (ur.), *Gramsci and Education*. Rowman & Littlefield Publishers: Oxford.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2006). Načela za refleksivno družbeno značilnost in kritično preučevanje simbolnih dominacij«. Založba Annales: Koper.
- Coben, D. (1995). »Revisiting Gramsci«. *Studies in the Education of Adults*. št. 1, 1995, str. 36-51.
- Craine, M. J. (1987). »Moses Coady and Antigoneish« v Jarvis, P. (ur), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Routledge: London, str. 217 – 242.
- Coben, D. (1998), *Radical heroes: Gramsci, Freire and the politics of adult Education*, Garland Publishing: New York, London.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: his life and work*. Albany: State University of New York Press: New York.
- Jelenc, Z. (1997) »Avtor pedagogike zatiranih«, *Šolski razgledi*, št. 10: Ljubljana, 1997, str. 4.
- Fukuyama, F. (1993) *The End of History and the last man*. Avon books: New York.
- Gramsci, A. (1955). *Pisma iz ječe*. Cankarjeva založba: Ljubljana.
- Gramsci, A. v Morsy, Z. (1994). (ur.), »Thinkers on Education«. Posebna izdaja revije *Prospects*, vol. 2. Unesco.
- Gerhardt, H. P. (1994). »Paolo Freire« v Morsy, Zaghoul (ur.), *Thinkers in education. Prospects*, Vol. 2, Unesco, str. 439 – 458.
- Hirschman, O. A. (2002). *Strasti in interesi. Politični argumenti za kapitalizem pred njegovim zmagoslavjem*. Krtina: Ljubljana.
- Jarvis, P. (1987). »Paolo Freire«, Jarvis, P. (ur.) *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. Routledge: London, str. 265 – 279.
- Kump, S. (2004). »Radikalno izobraževanje odraslih«, *Andragoška spoznanja*, št. 1, str. 8-24.
- Kump, S. (2008). »Učenje odraslih za življenje ali za preživetje«, *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 76-89.
- Lovett, T. (1988). »Conclusion: Radical adult education«. Lovett, T. (ur.), *Radical approaches to adult education*, Routledge: London, 1988, str. 35-98.
- Lukšič, I., Kurnik, A. (2000). *Hegemonija in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče: Sophia.
- Mayo, P. (1998). *Gramsci, Freire and adult education: possibilities for transformative action*. Zed Books: London, New York.
- Močnik, R. J. (2009). »Današnji socialni demokrati ravnavajo tako, kakor so predvidevale najbolj črne napovedi komunistov, ki so jim očitali, da so razredni izdajalci, kolaboranti in prikriti liberalci«, intervju, *Mladina*, 27. 02. 2009.
- Peters, M. J., Bell, B. (1987). »Horton of Highlander«, Jarvis, P. (ur), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Routledge: London, str. 243–264.

Platon (1995). *Država*, Mihelač: Ljubljana.  
 Savičević, M. D. (2000). *Koreni i razvoj andragoških ideja*. Biro Radunić: Beograd.  
 Žižek, S. (2009). »Spremembe sistema onkraj naše domišljije«, 7. 3. 2009 [http://www.rtvlo.si/modload.php?&c\\_mod=rnews&op=sections&func=read&c\\_menu=1&c\\_id=194701&rss=1#comments](http://www.rtvlo.si/modload.php?&c_mod=rnews&op=sections&func=read&c_menu=1&c_id=194701&rss=1#comments)

<sup>1</sup> Bourdieu gre celo tako daleč, da trdi, da neoliberalni kapitalizem ni nič drugega kot čista matematična abstrakcija, ki nima zveze niti z naravo ljudi niti s širšo naravo: neoliberalizem tako sloni na »... izredni abstrakciji, ki v imenu omejene stroge koncepcije racionalnosti, izenačene z individualno racionalnostjo, sestoji iz postavljanja v oklepaj ekonomskih in družbenih pogojev za racionalne dispozicije ter za ekonomske in družbene strukture, ki so pogoj njihovega izvrševanja« (Bourdieu; 2006: 206). Še več, Bourdieu meni, da je naloga neoliberalizma metodična destrukcija kolektivov, ki bi utegnili ovirati logiko čistega trga kot abstrakne ideje.

<sup>2</sup> Za primerjavo, kako ta industrija sploh ni tako inovativna, kot oglašuje, navedimo, da je od oseminsedemdesetih zdravil, ki jih je leta 2002 odobrila FDA, le sedemnajst vsebovalo nove aktivne sestavine, le sedem od teh pa je FDA uvrstila med zdravila, ki predstavljajo izboljšanje starih zdravil. Še več, nobeno od teh sedmih zdravil ni prišlo iz katerega od velikih ameriških far-

maceutskih podjetij. »Nič čudnega, da velika farmacija naredi skoraj vse za zaščito svojih ekskluzivnih tržnih pravic ne glede na to, da je to povsem nasprotju z njeno retoriko o prostem trgu« (prav tam: 40).

<sup>3</sup> Kako napredne so (bile) njegove ideje, lahko vidimo tudi na primeru pozivanja k ekološki ozaveščenosti. »Svaril je pred 'onesnaženjem naše zemlje in vode' v času, ko je bila onesnaženost zgolj temna lisa na obzorju« (Crane; 1987: 234).

<sup>4</sup> Lindeman je skupni proces učenja in poučevanja povezoval z razvojem inteligence. Inteligenco je opisoval kot: logičnost, objektivnost, kritičnost, kontekstualnost dejstev, lahko jo revidiramo. Intelligentnost je sposobnost učenja, reševanja problemov, uporabljanje znanja in njegovo prilagajanje nenehnemu toku sprememb. »Izobraževanje je proces, izkušnja pa sredstvo evolucije inteligence« (Savičević; 2000: 212).

<sup>5</sup> Toda kasneje, v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, je UNESCO v definicijo izobraževanja odraslih zajel ne le splošno, ampak tudi strokovno (poklicno) izobraževanje. Za ta vidik izobraževanja je Lindeman dejal, da predstavlja »korekcijsko« izobraževanje, katerega cilj je nadknaditi in dopolniti neko poklicno znanje, ki ga posameznik ni usvojil ali ni utegnil usvojiti na prejšnjih stopnjah. Si je pa zelo prizadeval, da se ne bi kapitalistična etika preveč vpletala v izobraževalnih program za odrasle.

<sup>6</sup> Lindeman pravi, da se svoboda ne daje sama od sebe, ampak jo dosežemo z osebnim in skupnim naporom. Svoboda je nekaj, kar dosežemo. Učimo se, da bomo svobodni, če imamo cilj, zakaj želimo biti svobodni.



# PROŽNA VARNOST (FLEXICURITY) KOT IZZIV REALNOSTI

## POVZETEK

*V javnosti je zadnje čase veliko pozornosti namenjene uveljavljanju tako imenovanega načela flexicurity oziroma prožne varnosti ter predvsem njegovim učinkom na posameznika. Načelo predstavlja velik izziv pri izvajanju in uresničevanju ciljev tako imenovane evropske strategije zaposlovanja, kot tudi pri izvajanju nacionalnih politik zaposlovanja. Načelo prožne varnosti je dejansko odgovor na vse višje zahteve globalizacije in konkurenčnosti, kot tudi na vse intenzivnejše potrebe po prilagodljivosti zaposlenih in podjetij. Načelo je sestavljeno iz štirih, med seboj povezanih komponent, da bi dosegli čim višje sinergije učinkov in uravnoteženosti. Cilji prožne varnosti so predvsem izboljševanje obstoječih razmer na trgu dela EU in omogočanje večje udeležbe na trgu dela za posameznika (zmanjševanje segmentacije), lajšanje prilagodljivosti delavcev in podjetij, zmanjševanje brezposelnosti (tudi in predvsem specifičnih skupin), podpora vstopa na trg dela za vse ter lažji in hitrejši prehodi med različnimi pogodbami (povečevanje varnosti pri nestandardnih zaposlitvah in zaposlitvah za določen čas). Uvajanje prožne varnosti v sedanjih gospodarskih razmerah ni izbira, temveč je pogoj konkurenčnosti in dviga gospodarske rasti in razvoja. To je dinamični mehanizem prilagajanja razmeram, kar v času svetovne finančne krize še toliko bolj prihaja v ospredje.*

**Ključne besede:** prožna varnost, vseživljenjsko učenje, zaposljivost, globalizacija, segmentacija na trgu dela

Sodobni čas zahteva od posameznika intenzivnejše prilagajanje trenutnim zahtevam trga dela, ki sledijo in se odzivajo na specifičnosti vse ostrejše globalne konkurenčnosti in se izražajo v zahtevah po višji konkurenčnosti in usposobljenosti posameznika. Kombiniranje posameznih elementov politik, ki v ustreznem razmerju lahko prispevajo k optimalnemu rezultatu, je velik izziv na ravni Evropske unije pri izvajanju tako imenovane evropske strategije zaposlovanja, pa tudi za snovalce nacionalnih politik.

V javnosti se ob omembi načela »prožna varnost« pogosto pojavi strah pred neznanimi negativnimi učinki načela na posameznika. Iz omenjenega razloga je primerno, da pove- mo nekaj besed o načelu prožne varnosti in o njegovih učinkih na posameznika, podjetja in družbo.

Evropska komisija je junija 2007 objavila komuni- ke<sup>1</sup> o prožni varnosti, ki povzema dotedanje razprave in zaključke na temo definiranja ter uvajanja načela prožne varnosti. Dokument je nastal na podlagi strokovne delovne skupine

za varno prožnost, široke obsežne razprave in konzultacije o dokumentu so potekale do decembra 2007, ko je bil dokument tudi potrjen na decembrskem zasedanju Sveta Evrope v Bruslju. Tudi lizbonska strategija kot eden najpomembnejših strateških dokumentov EU v okviru doseganja svojih ciljev do leta 2010 med elemente učinkovitih trgov dela vključuje fleksibilnost, povezano z varnostjo zaposlitve in zmanjševanjem segmentacije na trgu dela (v okviru: Integrirane smernice št. 21).

Uresničevanje in ugotavljanje napredka pri izvajanju lizbonske strategije in zastavljenih smernic (in s tem tudi prožne varnosti) na nacionalni ravni se spremlja in ovrednoti v tako imenovanih letnih nacionalnih programih reform,<sup>2</sup> ki prikazujejo uresničevanje zastavljenih ukrepov na nacionalni ravni, pomen prednostne implementacije načela prožne varnosti pa je bil dodatno poudarjen tudi na spomladanskem vrhu 2006 in 2007. Ne nazadnje sta vloga prožne varnosti in njena izvedba doživela dodatno pozornost v aktualnih razmerah finančne krize, ki zahteva prilagajanje nacionalnih trgov dela razmeram gospodarstva.

## **KAJ JE PROŽNA VARNOST (FLEXICURITY)?**

Koncept prožne varnosti je odgovor na vse višje zahteve globalizacije, konkurenčnosti in vse večje potrebe po prilagodljivosti zaposlenih in podjetij. Predstavlja načelo, ki se je začelo sistematično obravnavati v času predsedovanja Avstrije Svetu Evrope v letu 2006 in je večinoma opredeljeno kot »analitični instrument

za izboljšanje danih razmer na posameznem trgu dela in po drugi strani razvijanje uspešnih strategij v sklopu štirih komponent«. Razprava o vlogi in učinkih načela na evropski ravni se je nadaljevala v okviru neformalnega evropskega tripartitnega socialnega vrha v Lahtiju (Finska; oktobra 2006), sledili so konference in seminarji na temo prožne varnosti, razprave in možne praktične rešitve uvajanja načela, ki se nadaljujejo še danes in bodo verjetno še dolgo predmet različnih razprav in ocen. Pri tem lahko pripomnim, da prožna varnost ni nov koncept, ta je bil dejansko že razvit znotraj samostojnega obravnavanja in analiziranja posameznih komponent.

Prožna varnost skuša izboljšati obstoječe razmere na trgu dela EU in omogočiti večjo udeležbo na trgu dela (zmanjševanje segmentacije), lajšati prilagodljivost delavcev in podjetij, zmanjševati visoko brezposelnost (tudi specifičnih skupin), podpirati vstop na trg dela ter lažje in hitreje prehode med različnimi pogodbami (povečevanje varnosti pri nestandardnih zaposlitvah in zaposlitvah za določen čas).

Prožna varnost z ustrezno kombinacijo ukrepov lahko dodatno omogoča zmanjševanje neprijavljenega dela, lajša tako imenovane tranzicije, nastanek novih delovnih mest in posledično zvišuje produktivnost z zviševanjem kompetenc zaposlenih. Politike aktivnega zaposlovanja imajo pri tem pomembno vlogo v smislu zagotavljanja varnosti tranzicij – omogočajo prilagajanje spremembam na trgu dela in hitre prehode med različnimi statusi.

Vsekakor je prožna varnost predvsem instrument lažjega prilagajanja razmeram delavca

Prožna varnost je dinamičen mehanizem, ki povezuje fleksibilnost trga dela (zunanja fleksibilnost), organizacijo dela (notranja fleksibilnost) in raznovrstna pogodbeno razmerja. Koncept sestavljajo štiri povezane komponente: fleksibilne oblike delovnih razmerij, ustrezne aktivne politike zaposlovanja, vseživljenjsko učenje ter modernizacija socialnih sistemov s ciljem doseganja čim višje sinergije in uravnoteženosti med komponentami glede na izhodiščno stanje in značilnosti posamezne države. Pri uvajanju prožne varnosti je potreben korekten dialog vseh vključenih akterjev, za učinkovit razvoj in delovanje pa zahteva dolgoročno vizijo.

v celotnem delovnem obdobju – na eni strani omogoča stalno vlaganje v potrebe delavca za večjo konkurenčnost in zaposljivost, na drugi pa pripomore k prilagajanju delodajalca aktualnim spremembam. Za doseganje dolgoročne konkurenčnosti morajo podjetja čedalje intenzivneje investirati v zaposljivost in ustrezno upravljanje človeških virov in s tem posredno v lastno konkurenčnost.

Najpogosteje citirano definicijo načela prožne varnosti kot strategije je podal danski raziskovalec T. Wilthagen že v letu 1998. Wilthagen pravi, da »je prožna varnost strategija, ki po eni strani skuša usklajeno in premišljeno zvišati fleksibilnost trgov dela, organizacijo dela in delovna razmerja, po drugi strani pa poudarja varnost, zaposlitev in socialno varnost predvsem za šibkejške skupine in tiste, ki so zunaj trga dela«.

Nadalje, kot analitični instrument je prožna varnost po Wilthagnu (1) kombinacija varnosti delovnega mesta, zaposlitve, dohodka ter varnosti, ki olajšajo kariero delavcem z razmeroma šibkim položajem na trgu dela. Prožna varnost omogoča vztrajanje pri visokokakovostni aktivnosti na trgu dela in upošteva socialno vključenost, obenem pa omogoča (2) določeno stopnjo numerične (notranje in zunanje) funkcionalne in plačne varne prožnosti, kar nadalje omogoča prilagajanje trgov dela in posameznih podjetij na spremenjene pogoje v smislu zagotavljanja višje konkurenčnosti in produktivnosti (Wilthagen & Tros; 2004).

Definicija načela prožne varnosti T. Wilthagna je kompatibilna z drugo definicijo prožne varnosti, s tako imenovanim danskim zlatim trikotnikom (Bredgaard et al. (2005) Madsen). Ta pogosto citirani trikotnik je sestavljen iz treh komponent, in sicer iz: i) razmeroma ohlapne zakonodaje za zaščito zaposlenosti; ii) visoke socialne varnosti za brezposelne osebe; iii) intenzivne porabe sredstev aktivnih politik zaposlovanja za brezposelne osebe. »Trikotnik« predstavlja ustrezen teoretični model, ki pa ga v primerih posameznih držav zaradi njihovih spe-

cifičnosti v praksi ni mogoče (vsaj ne v celoti) uporabiti kot model dobre prakse. Tudi v tem primeru T. Withagen ponuja spremenjen model trikotnika, in sicer tako imenovani širikotnik zaupanja, ki bolj nevtrarno, glede na specifičnosti držav, poveže posamezne elemente za večjo učinkovitost načela prožne varnosti.

## VSEŽIVLJENJSKO UČENJE KOT KOMPONENTA PROŽNE VARNOSTI

Zahtevo po prilagoditvi evropskih gospodarstev realnosti lahko tolmačimo kot potrebo po izboljšanju zaposljivosti zaposlenih, predvsem z vlaganjem v njihovo znanje, usposobljenost in ustrezne, sodobne kompetence, pa tudi v intenzivnejše usposabljanje v okviru aktivnih politik zaposlovanja. Pri prožni varnosti ima predvsem uvajanje komponente sodobnih strategij vseživljenjskega učenja čedalje pomembnejše mesto.<sup>3</sup> Družba znanja namreč sloni na posamezniku, ki s svojim potencialom v veliki meri določa tudi gospodarsko uspešnost nacionalnega gospodarstva. Predstavlja pogoj inovativnosti, kreativnosti in sodobnega znanja. Po podatkih OECD so namreč makroekonomski donosi investicij v človeški kapital očitni, saj desetodstotno povečanje »zaloge« človeškega kapitala (merjeno z zviševanjem let šolanja posameznika) lahko na dolgi rok zviša BDP za štiri do sedem odstotkov (Economic Outlook, OECD; 2000).

Vseživljenjsko učenje kot sestavni del prožne varnosti je v že omenjenem komuniqueju (COM (2007) 359) opredeljeno kot celovitost strategij vseživljenjskega učenja in učinkovit pristop k vlaganju v človeške vire, ki so nujni za sledenje hitrim spremembam in inovacijam. Vseživljenjska vključenost v izobraževanje in usposabljanje posamezniku namreč v spremenjenih (tudi neprijaznih) razmerah omogoča varnost zaposlitve namesto stalnosti delovnega mesta ter s tem lažje prehode in dolgoročno zaposljivost v smislu konkurenčnosti na trgu dela.

Letna publikacija *Zaposlovanje v Evropi (Employment in Europe 2006)* posebej poudarja, da obstaja pozitivna korelacija med visoko stopnjo udeležbe v vseživljenjskem učenju in visoko stopnjo zaposljivosti ter po drugi strani nizko stopnjo (tudi dolgoročno) brezposelnosti. Ravno iz omenjenega razloga je zelo pomembno, da dostop do znanja in ustreznih kompetenc pridobijo tudi tiste kategorije oseb, ki jih zaradi svojih specifičnosti in razmer tudi najbolj potrebujejo za vzdrževanje ter ohranjanje svoje zaposljivosti in konkurenčnosti na trgu dela. Raziskave namreč dokazujejo, da dodatna znanja in kompetence najpogosteje pridobivajo ravno najbolj izobražene in usposobljene osebe (Promoting Adult Learning, OECD; 2005), žal pa ni ne volje ne sredstev za vlaganje v manjkajoča znanja, usposobljenost in kompetence najbolj ranljivih skupin oseb na trgu dela. Omejeno oviro večje zaposljivosti poskuša odpraviti načelo prožne varnosti s sočasnim zagotavljanjem varnosti zaposlitve in socialne varnosti tudi za že omenjene skupine.

Žal tudi tako dodelano načelo in dobra volja ne bosta prispevala k realnemu izboljšanju obstoječega stanja, če pomena vseživljenjskega učenja ne bodo dojel tisti, katerim se vlaganje vanj dolgoročno najbolj obrestuje – delodajalcem samim, ki z izobraženo, inovativno in usposobljeno delovno silo najučinkoviteje konkurirajo tekmeccem na trgu.<sup>4</sup>

Prožna varnost je torej mehanizem, ki koristi tako delavcu kot delodajalcu. Predstavlja orodje za zmanjševanje segmentacije na trgu dela in učinkovitejše delovanje trgov dela, pri čemer vseživljenjsko učenje zaseda izjemno pomembno mesto. Vsekakor pa je tudi pri izvajanju prožne varnosti pomembno, kako se načelo interpretira ter kako korektno se zasleduje skupne in ne zgolj parcialne cilje.

## **PRILOŽNOSTI IN NEVARNOSTI PROŽNE VARNOSTI**

Evropa in z njo tudi Slovenija se zavedata nujnosti sprememb obstoječega trga dela, pri tem

pa obstaja konsenz, da mora prožna varnost predstavljati celosten izziv sodobne družbe, hkrati pa mora ohranяти ustrezno ravnotežje med odgovornostmi vseh vključenih deležnikov v procesu. Po eni strani se s spremembami na trgih dela pojavlja, kot že omenjeno, vse večja zahteva po fleksibilnosti trgov dela, zaposlovanja in organizacije dela, po drugi strani je vse močnejša tudi zahteva po zaščiti najbolj ranljivih skupin na trgu dela (in tudi zunaj nje) v skladu z zagotavljanjem in ohranjanjem socialne kohezije v družbi.

Poudariti je treba, da uvajanje načela prožne varnosti sledi skupnemu cilju – učinkovitejšemu delovanju trgov dela, vendar obstaja veliko poti za doseganje zastavljenega cilja na podlagi štirih ključnih komponent. Implementacija načela se mora izvajati na nacionalni ravni v skladu z zgodovinskimi, ekonomskimi, socialnimi, ideološkimi in reformnimi dejavniki, ki ustrezajo posamezni državi in zagotavljajo najbolj optimalno razmerje med komponentami. Socialni partnerji morajo postati in tudi ostati pomemben in enakovreden člen pri odločanju o najpomembnejših vprašanih implementacije načela, povezava med izvedbo in socialnim dialogom je bistvenega pomena.

Pri izvajanju načela je izjemno pomembno ohranjanje ravnotežja med fleksibilnostjo in varnostjo na trgu dela ne glede na trenutni status posameznika. Omogočanje enakega dostopa do zaposljivosti oziroma zagotavljanje enakega dostopa do usposabljanja za uspešno zaposlitev je ključen izziv za doseganje višje stopnje zaposlenosti, predvsem v luči starajočega se prebivalstva Evrope (in Slovenije). Mobilnost in tranzicije so ključnega pomena za politike prožne varnosti, saj strategije prožne varnosti poudarjajo promocijo mobilnosti ex ante namesto redistribucije ex post v obliki socialnih transferjev (Guenter Schmid; 2002). Prožna varnost mora dejansko predstavljati načelo, ki zagotavlja večje možnosti delodajalcev pri prilagajanju trgu dela in globalizaciji, vendar poskrbi tudi za ustrezen dohodek in social-

Fleksibilnost ne sme postati orodje za zlorabo in subjektivna tolmačenja načela, kar seveda zahteva pravična pravila igre za vse vpletene. Le na tak, pošten način bo načelo orodje za korektno nove oblike na trgih dela in ne bo ogrožalo varnosti udeležencev na trgih dela ali kot je dejal že omenjeni Wilthagen: »fleksibilnost je predpogoj za varnost in varnost je predpogoj za fleksibilnost« (govoril je tudi o novi »varnosti« za »nevarne« čase).<sup>5</sup> Omenjena zahteva po korektnosti fleksibilnosti, ki ne bo ogrožala varnosti, je še toliko bolj pomembna v trenutnih negotovih finančnih razmerah, kjer načelo ne sme postati zgolj orodje za lažje odpuščanje.

no varnost tistih, ki bi v teh procesih postali brezposelni, da bodo tudi s pomočjo ukrepov vseživljenjskega učenja in aktivne politike zaposlovanja čim prej našli novo delo.

Na ravni EU mora prožna varnost ustrezati skupnim ciljem skupne politike zaposlovanja in sprejeti doktrini (moderne) evropskega socialnega modela. Na ravni EU se mora vzpostaviti okvir, ki mu bo lahko sledilo izvajanje načela na nacionalni ravni v skladu z nacionalnimi značilnostmi trga dela. Pri tem je pomembno celostno zajemanje reform trga dela, kamor sodi tudi prožna varnost. Dinamična narava trgov dela bo tudi v prihodnje zahtevala prilagajanje in revidiranje ter dopolnitev načela, če bo to potrebno.

Z ravni Evropske unije, ki je načelo teoretično uokvirila, je treba prek nacionalne ravni (strategije razvoja v prihodnje) načelo implementirati tudi na lokalni in sektorski ravni, ne nazadnje v posameznem podjetju glede na njegove karakteristike. Na tak način bo prožna varnost dejansko služila svojemu cilju, zagotavljanju socialne varnosti posameznika v fazah tranzicije ter tudi v sedanjih razmerah zmanjšane gospodarske aktivnosti in kriz.

Za zagotovitev konsistentnosti in vzdržnosti s preostalimi politikami je nujno preveriti in ovrednotiti finančne vzvode za izvajanje začrtanih ukrepov, saj ima izvajanje načela v določenih primerih finančne posledice.

Pomembno je spoznati pomen kazalnikov za vrednotenje učinkov načela, da bi ugotovili učinke ukrepov na različne kategorije oseb in posamezne ciljne skupine. Pri tem lahko pripomnimo, da je velik del kazalnikov že na voljo

(na primer vključenost v statistike OECD, EUROSTAT, ciljni kazalniki EU do leta 2010 ...). Le s spremljanjem in vrednotenjem namreč lahko ocenimo napredek ali napačne korake oziroma odločitve pri implementaciji načela.

## ZAKLJUČEK

Uvajanje prožne varnosti v sedanjih gospodarskih razmerah ni ena od možnosti, temveč pogoj konkurenčnosti in dviga gospodarske rasti in razvoja. Predstavlja dinamični mehanizem prilagajanja razmeram, kar prihaja v ospredje še toliko bolj v času svetovne finančne krize, ki zahteva toliko večjo prilagodljivost razmeram.

In kaj lahko naredimo v Sloveniji za izboljšanje zavedanja pomena prožne varnosti kot pomembne komponente vseživljenjskega učenja? Vsekakor je za optimalni razvoj načela prožne varnosti treba identificirati ustrezno razmerje posameznih komponent glede na specifičnost Slovenije. Identificirati je treba ključne izzive in ukrepe za doseganje ciljev uspešne implementacije načela, pri tem pa so najbolj pomembni pravočasno in usklajeno vodenje politik, nadzor in evalvacija instrumentov ter morebitne revizije politik, če rezultat ni očit.

Načelo ne pomeni, kot je bilo že mnogokrat napačno interpretirano, grožnje lažjega in nesankcioniranega odpuščanja, temveč priložnost za lažje prilagajanje razmeram in večjo konkurenčnost delavcev in podjetij, pri tem pa je seveda bistveni pogoj za izvajanje načela korektnost. Načelo omogoča celovito reformiranje nacionalnih trgov dela za večjo

učinkovitost in konkurenčnost, s tem pa tudi večjo konkurenčnost integracije v celoti v globalnem kontekstu.

V družbi znanja omogoča učinkovitejše vzpostavljanje in izvajanje ukrepov vseživljenjskega učenja, kot komponente varne prožnosti, posamezniku, ne glede na status v celotnem delovnem obdobju predvsem varnost zaposlitve, s tem pa tudi lažje prehode in dolgoročno zaposljivost v smislu konkurenčnosti na trgu dela.

Ne nazadnje, za celovito in pravilno razumevanje načela je potrebno učinkovitejše komuniciranje ciljev načela v javnosti. Pomanjkanje zaupanja pri izvedbi reform in uvajanju načela lahko zelo ovira njihovo učinkovitost. Potruditi se je treba za ustvarjanje zavedanja, da so spremembe nujne, pri tem pa vzpostaviti korekten socialni dialog. Ta naloga čaka tudi Slovenijo.

## LITRATURA IN VIRI

Bredgaard, T., Larsen, F. and Madsen P. K. (2005), »The Flexible Danish Labour Market- a Review«, *CARMA Research Papers 1*. 2005: Aalborg University, CARMA.

COM (2007) 803 final: *Integrated Guidelines for Growth and Jobs 2008–2010. Communication from the Commission to the Council*. The Commission.

COM (2007) 359 final. *Towards Common Principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, European Commission.

*Employment in Europe 2006*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, European Commission, 2006.

*Flexibility and security over the life course. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

*Promoting Adult Learning*. OECD Publications, Paris, 2005.

Madsen, P. K. (2006), »How can it possibly fly? The paradox of a dynamic labour market in a Scandinavian

welfare state«. V: Campbell, J. L., Hall, J. A., and Pedersen, O. K. (eds.) *National Identity and a variety of Capitalism: the Case of Denmark*. Montreal, MacGill University Press.

SEC (2007) 861. *Towards Common Principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security. Impact Assessment*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, European Commission.

Schmidt G. (1998). »Transitional labour markets: A new European employment Strategy«. *WZB Discussion Paper*, št. 206.

Schmidt G. in Gazier B. (2002). *The dynamics of full employment and integrating through labour markets*. Cheltenham: Edward Elgar.

Wilthagen T. in Tros F. (2003). »Towards Flexicurity? Balancing flexibility and security in EU Member States.« *13th World Congress of the IIRA*: Berlin.

Wilthagen, T and Tros, F. (2004), »The Concept of 'Flexicurity': A New Approach to regulating Employment and Labour Markets«. V: *Flexicurity: Conceptual Issues and Political Implementation in Europe*. Transfer. European Review of labour and research, vol. 10, N° 2.

<sup>1</sup> COM (2007) 359 final – *Towards Common Principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security*.

<sup>2</sup> Pregled napredka držav članic pri približevanju ciljem lizbonske strategije v novembru 2008 je bil v veliki meri namenjen izmenjavi dobrih praks in ukrepom na področju varne prožnosti.

<sup>3</sup> V okviru komponent prožne varnosti se komponenta vseživljenjskega učenja povezuje tudi s komponento aktivnih politik zaposlovanja, predvsem znotraj ukrepov in programov izobraževanja, usposabljanja, mentorstva in izmenjave izkušenj (tudi v okviru delovnega mesta).

<sup>4</sup> Skrb zbujajoče, da za Slovenijo, kot za državo z razmeroma visokim deležem vključenih v vseživljenjsko učenje, podatki ankete o delovni sili kažejo, da se stopnja vključenosti v vseživljenjsko učenje že tretje zaporedno leto znižuje. Nedvomno je treba izboljšati in okrepiti informiranje o učinku vseživljenjskega učenja na posameznika in gospodarski razvoj (tudi v obliki eksternalij) ter izboljšati informacije o možnem dostopu do vseživljenjskega učenja za vse zainteresirane posameznike in podjetja.

<sup>5</sup> *Expert Group on Flexicurity, Interim Report, Bruselj, 20. april 2007.*

# »KAR SE JANEZEK NAUČI...«, JE PREMALO

Red. Prof. dr.  
Maca Jogan

Fakulteta za  
družbene vede  
Univerze v Ljubljani

## POVZETEK

Vprašanje družbene neenakosti žensk in moških je v drugi polovici 20. stoletja postalo svetovni problem, ki so se ga resno lotile pomembne mednarodne organizacije (OZN) in državne skupnosti (EU) ter posamezne države. Zagotavljanje enakih možnosti za oba spola na vseh področjih in na vseh ravneh življenja je postalo ena prednostnih nalog EU, saj v sodobnih družbah še obstajajo različne oblike (odkrite in zlasti prikrite) diskriminacije po spolu. Avtorica v prvem delu razkriva ključne značilnosti moškosredišnega tradicionalnega družbenega reda v zahodni civilizaciji ter predstavlja glavne značilnosti in nosilce zagotavljanja enakih možnosti žensk in moških od globalne do evropske ravni.

Pomembno vlogo pri odpravljanju diskriminacije imata formalno in neformalno izobraževanje. Ker pa morajo biti tudi izobraževalci in nosilci novih vzorcev odnosov med spoloma izobraženi, je pomembno vseživljenjsko izobraževanje odraslih, zlasti tistih, ki zasedajo ključne položaje odločanja na vseh področjih življenja. Zato avtorica v drugem delu prispevka predstavlja nekatere pristope in prakse takšnega izobraževanja v drugih državah članicah EU ter v Sloveniji.

**Ključne besede:** androcentrizem, diskriminacija žensk, izobraževanje odraslih, neenakost spolov

S tar slovenski pregovor »kar se Janezek nauči, to Janez zna« vsekakor drži. Vendar je v začetku 21. stoletja koristno pomisliti tudi na staro Vodnikovo spoznanje, kako »vse na svet' narobe gre« in da »pišče več kot puta ve«. Zadnji del misli brez dvoma velja za nenehno rastoče množstvo znanj iz informacijske visoke tehnologije, medtem ko je na nekaterih drugih področjih še vedno predvsem »puta« tista, ki daje znanje in zgled »piščetu«. To velja v veliki meri za vedenje o družbeni neenakosti spolov. Prav na tem področju je prišlo v zadnjih desetletjih do veliko novih spoznanj in novih praks, zato je potrebno posebno in stalno »dopolnilno« izobraževanje odraslih, da bodo lahko preoblikovali nekatere podedovane vzorce obnašanja in delovanja ter te spremembe v vsakdanjem življenju prenašali tudi na potomstvo.

Namen tega prispevka je utemeljiti potrebo po spoznavanju nekaterih ključnih značilnosti spreminjanja položaja žensk v sodobni družbi, predstaviti nekatere najpomembnejše politične podlage za odpravljanje diskriminacije po spolu in opozoriti na vlogo ter raznolikost praks v izobraževanju odraslih, zlasti tistih, ki so nosilci političnega odločanja na vseh področjih življenja.

## ZAKAJ JE ENAKOST MED SPOLOMA EDEN PREDNOSTNIH RAZVOJNIH CILJEV?

Zelo kratek odgovor se glasi: zato, ker je v sodobnosti v vseh družbah še veliko odkritih in zlasti prikritih oblik diskriminacije žensk, ker se mnoge – zlasti intelektualne – zmogljivosti žensk izgubljajo in ker se zelo počasi uresničuje

zahteva, da morajo biti človekove pravice tudi pravice žensk. Izenačevanje v pravicah pa nikakor ne pomeni odpravljanja bioloških razlik med spoloma,<sup>1</sup> temveč zmanjševanje velike družbene neenakosti po spolu. Zato ni naključje, da je Evropska komisija natančno opredelila nasprotujoča si pojma:<sup>2</sup> »Enakost spolov pomeni enako prepoznavnost, moč in udeležbo obeh spolov na vseh področjih javnega in zasebnega življenja. Enakost spolov je nasprotje neenakosti in ne različnosti spolov in skuša vzpodbuditi polno sodelovanje žensk in moških v družbi. Pomeni sprejemanje in enako vrednotenje razlik med ženskami in moškimi ter njihovih različnih vlog, ki jih imajo v družbi.«



Enakopravnost spolov je torej nujni pogoj, ki ob odpravljanju ovir in ustvarjanju enakih možnosti osebnostnega razvoja, omogoča sodelovanje moških in žensk na ekonomskem, političnem in socialnem področju. Vendar pot do tega cilja ni preprosta in kratka, kajti neenakost spolov je tako čvrsto vpletena v strukturo in delovanje družbe, da zahteva usklajeno, mnogostransko in nadzorovano spreminjanje na vseh ravneh: od oblikovanja osebnostne identitete in družbene vloge posamezne osebe prek različnih urejevalnih do nadzornih institucij v družbi. Poudariti je treba, da družbena struktura tradicionalno ni plod človeka nasploh, temveč je (bila več tisoč let) seksistično<sup>3</sup> oblikovana predvsem po meri enega spola – moškega. Čeprav je v sodobnosti vrsta zunanjih izrazov moškosrediščne kulture manj opazna ali jih več ni, pa to še ne pomeni, da je androcentrizem<sup>4</sup> izkoreninjen. Ob koncu 20. in v začetku 21. stoletja lahko govorimo le o začetni stopnji erozije te vrste seksizma, ki pa nikakor ni posledica neke »naravne« evolucije. Delitev dela in osebnostnih lastnosti po spolu je bila namreč (v vseh sistemih gospodovanja) strogo zamejena, utrjevana in nadzorovana tako, da so bili moškim dodeljeni javna sfera in hierarhično višje mesto ter nadrejen položaj ne le v javni, temveč tudi v zasebni sferi.

Družbeno nujne in neprekinjene dejavnosti pri zagotavljanju obstoja posameznika in vrste so bile določene kot ženska dela in nižje vrednotene v primerjavi z javnimi (moškimi). Ženski je bila določena vloga (u)domače(ne)ga bitja, ki je primarno (»po naravi«) mati in gospodinja ter prenašalka (spolno neenakih) vzgojnih vzorcev. Podobno kot moške prednosti so (bile) ženske prikrajšanosti institucionalno varovane in neenako obsežne glede na socialni položaj (Jogan; 1990: 33–45).

Tega »naravnega«, moško središčnega reda pa (niso in) ne zagotavljajo in varujejo le moški, temveč ga varuje tudi velik del žensk, kar nekateri označujejo kot paradoks. Poudariti je treba, da ne gre za nikakršen paradoks, temveč za križanje slojno/razredno različnih interesov



Zlasti za zadnja desetletja 20. stoletja je značilno, da prevladujejo neuravnotežene družbene in kulturne določilnice vsakdanjega življenja, kar pomeni za tiste, ki vstopajo v nove, netradicionalne vloge, posebno, dodatno breme, ki je spet spolno neenako razporejeno. Vstop žensk v javni prostor je namreč praviloma potekal po seštevalnem načelu (= tradicionalna + nova vloga), torej je šlo za pogojno vključevanje v javni prostor. Preprosto to pomeni, da ženske lahko delujejo javno na različnih področjih pod pogojem, da se zavedajo svoje primarne vloge (v zasebnem prostoru). Hkrati pa se vse bolj utrjuje spoznanje, da vstopanja žensk v javno delovanje ni spremljalo enako obsežno vstopanje moških v zasebni prostor. Za moške v glavnem ne velja seštevalni princip kot samoumevni imperativ organizacije življenja. Tisti (še vedno redki), ki pa začenjajo uresničevati novo vlogo, v neuravnoteženih okoliščinah pogosto dobivajo predvsem negativne moralne »nagrade« v obliki zasmehovanja in zasramovanja. Takšno nagrajevanje korenini v institucionalnem redu, ki še ne vključuje v zadostni meri prerazporeditvenega načela, po katerem imata oba spola enakomerno določene odgovornosti in obveznosti na vseh področjih delovanja.

znotraj spola. V vseh družbah je večina prebivalstva (živela) v položaju večkratne prikrajšanosti. Dejstvo je, da so prikrajšanosti velikega dela moškega prebivalstva pogoj za prednost manjšine moških, kar se kaže v štirih dimenzijah: moč, delitev dela, spolnost in čustvenost, simbolnost. Vendar je večina moških na prikrajšanih, vladanih položajih svojo družbeno nemoč nadomestila z gospodovalno vlogo nad žensko v zasebnem (družinskem) prostoru. Moški na najnižji stopnički v javnem prostoru je bil še vedno gospodar v svoji družini. Vse prednosti so (bile) moškim institucionalno zagotovljene, čeprav neenako glede na socialni položaj. Ženske večinskih družbenih plasti so bile zadnji člen v verigi gospodovanja, odvisne od svojih skrbnikov, zato so morale delovati v skladu z »Njegovo voljo«. V tem podsistemu moškega gospodovanja je mogoče iskati tudi odgovor na vprašanje o trdoživosti nasilja v zasebnosti (v družini) ter razumeti »paradoks«, da (so) ženske same prispevale k ohranjanju neenakosti po spolu in diskriminaciji žensk. Če upoštevamo celovitost in dolgotrajnost<sup>5</sup> institucionalnih učinkov na oblikovanje spolno različnih identitet in vlog, potem ni naključje, da obstaja v sodobnosti vrsta kazalnikov, ki kažejo na to, da so ženske na različnih področjih javnega delovanja prikrajšane. Najbolj očitni kazalniki diskriminacije žensk v sodobni slovenski družbi je njihova nizka udeležba v političnem odločanju, kjer je prišlo do očitnega

nazadovanja v primerjavi z njihovo udeležbo v socialističnem sistemu;<sup>6</sup> podobna tendenca je značilna tudi za druge postsocialistične družbe. V Evropi so se uravnoteženi udeležbi približale skandinavske države, Švedska pa je z uresničeno spolno izenačeno udeležbo že zgled za države po vsem svetu.

## **DRUŽBENA (NE)ENAKOST SPOLOV – SVETOVNI PROBLEM**

Pomembno vlogo pri svetovnem ozaveščanju glede družbene enakosti spolov je brez dvoma odigrala OZN, ki se je že v *Ustanovni listini* (1945) zavzela za »spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin za vse ljudi, ne glede na raso, spol, jezik ali vero ...«. Svetovna prizadevanja za enakost žensk sta spodbudila *Desetletje OZN za ženske: enakopravnost, razvoj in mir* (1976–1985), zlasti pa sprejem *Konvencije o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk* (1979).<sup>7</sup> Ta konvencija, ki vsebuje tudi natančno opredelitev »diskriminacije žensk«, je podlaga za redno (najmanj vsaka štiri leta) nadzorovanje držav članic glede uresničevanja priporočil OZN. Na svetovni konferenci v Nairobiju (1985) je bilo načelo integracije spolov dejansko vneseno kot cilj v razvojno politiko. Deset let kasneje, na Četrtni svetovni konferenci o ženskah v Pekingu (1995), pa je bil ta cilj, ki so ga dolžne uresničevati države članice, formalno sprejet v zaključnih dokumentih.

Vprašanje enakih možnosti za oba spola se je v zadnjih treh desetletjih že zasedalo v jedru politike do spolov tako v Svetu Evrope kot v EU. Zaokrožena zakonska podlaga za celovito zagotavljanje enakih možnosti in enake obravnave spolov je bila v EU izoblikovana z *Amsterdamsko pogodbo* (1997), ki je začela veljati 1. maja 1999. S to pogodbo se je EU zavezala, da bo uveljavljala in spodbujala enakost moških in žensk ter si prizadevala odpravljati neenakost v vseh svojih aktivnostih in politikah. Določila te pogodbe so tako z natančno določenimi odgovornimi nosilci (od delodajalcev do mednarodnih organizacij) ter merili za ugotavljanje uresničevanja enakosti in odpravljanja diskriminacije dopolnila vrsto posebnih ukrepov za spodbujanje enakosti, ki jih je Evropski svet sprejel že 13. decembra 1984. Kot eno temeljnih načel, ki ga morajo pod nadzorom EU uresničevati države članice, je načelo enakih možnosti, tudi sestavni del *Acquis communautaire*, torej je (bilo) obvezno tudi za nove članice iz post-socialistične skupnosti.

V strategiji EU se dopolnjujeta dve strategiji za odpravljanje neenakosti: spolno specifični ukrepi naj bi podpirali ženske z odpravljanjem obstoječih neenakosti, medtem ko integracija enakih možnosti na vseh ravneh in na vseh področjih teži k preobrazbi institucij (»gender mainstreaming«). Prizadevanja za odpravo različnih vrst neenakosti po spolu v EU ne ostajajo zgolj na ravni zapisanih načrtov, resolucij, direktiv in priporočil,<sup>8</sup> temveč že ti dokumenti vsebujejo pomembne mejnike, ki zadevajo način, čas ter nosilce nadzorovanja in ocenjevanja uresničevanja.<sup>9</sup>

Uresničevanje te politike je v osemdesetih in devetdesetih letih potekalo v okviru srednjeročnih petletnih akcijskih načrtov. Ker so različna poročila ob koncu devetdesetih let 20. stoletja pričevala o obstoju raznovrstne neenakosti po spolu, se sistematična prizadevanja EU za zagotavljanje enakosti žensk in moških nadaljujejo tudi v prvem desetletju 21. stoletja s *Progra-*

*mom v zvezi z okvirno strategijo Skupnosti za enakost spolov (2001–2005)*, ki pa je bil podaljšan do konca leta 2006. Eden od njegovih glavnih ciljev je bil, poleg »izboljšanja razumevanja vprašanj, povezanih z enakostjo spolov«, tudi »razvijanje usposobljenosti akterjev za učinkovito uveljavljanje enakosti spolov, zlasti s podpiranjem izmenjave informacij in dobre prakse ter s povezovanjem v mreže na ravni skupnosti (Equality ...; 2006: 80). V drugi polovici tega desetletja pa prizadevanja za dejansko enakost žensk in moških potekajo skladno z *Načrtom za enakost žensk in moških*<sup>10</sup> (v okviru programa »Progress«), ki je bil sprejet 1. marca 2006 za obdobje od 2006 do 2010.

V tem načrtu so podrobno razčlenjeni cilji in akcije za uresničevanje enakosti spolov na šestih prednostnih področjih: enaka ekonomska neodvisnost za ženske in moške, usklajevanje poklicnega z zasebnim in družinskim delom, enaka udeležba pri političnem odločanju, odpravljanje vseh oblik na spolu temelječega nasilja in trgovine z ljudmi, odpravljanje spolnih stereotipov ter uveljavljanje enakosti spolov v zunanji in razvojni politiki. Vse dejavnosti pa temeljijo na jasnem izhodišču, ki se glasi: »Enakost spolov je temeljna pravica, skupna vrednota EU in nujni pogoj za doseganje ciljev EU glede rasti, zaposlovanja in družbene povezanosti« (*Women and men in decision making*; 2007: 5).

Seznam prednostnih področij je dobro splošno izhodišče za načrtovanje različnih oblik izobraževanja, ki pa je lahko učinkovito, če upošteva posebnosti in razvojne primanjkljaje v posamezni državi ter če je jasno usmerjeno na ciljne skupine po različnih področjih. To pa ne izključuje mnogih skupnih značilnosti, ki se kažejo v vseh družbenih okoljih tako v EU kot širše v Evropi in po svetu, na primer trdovratnost stereotipov ali pa tradicionalna delitev dela. Prav zaradi tega je v dokumentih svetovnega, regionalnega in lokalnega značaja posvečena velika pozornost izobraževanju, in še zlasti izobraževanju moških.

K uveljavitvi spoznanja, da je postopno preoblikovanje moških nujni pogoj za krepitev novih vlog in vzorcev delovanja, ki bi vključevali spolno nepristranskost in enakost po spolu, je pomembno prispeval Svet Evrope zlasti na 4. evropski ministrski konferenci *Demokracija in enakost žensk in moških* (Istanbul; 1997). Generalni sekretar Sveta Evrope D. Tarschys je takšno usmeritev prepričljivo opravičil takole: »Osredotočanje na vlogo moških je vse bolj pomembno vprašanje enakosti, mogoče pa je le, če bodo moški in ženske sodelovali ... Ženske in moški še vedno v precejšnji meri prebivajo v različnih svetovih – moški v javnem in ženske v zasebnem. Taka družba je neuravnotežena in ženskam in moškim preprečuje, da bi razvili vse vidike svojih osebnosti in sposobnosti«. Za zagotavljanje enakih možnosti so zato na primer vlade držav članic Sveta Evrope poklicane, da »spodbujajo moške, da promovirajo enakost na področju svojih pristojnosti z vključitvijo vidika enakosti spolov v svoje vsakdanje delo«. Zagotavljanje bolj uravnotežene udeležbe obeh spolov v javnem in zasebnem življenju in s tem odpravljanje diskriminacije zdaj torej nista (več) le »žensko vprašanje«, temveč predvsem »moško vprašanje«.

Da bi lahko nova (spo)znanja prenašali na naslednje rodove, morajo biti tudi odrasli prenosniki ustrezno seznanjeni s cilji in načini odpravljanja vseh oblik diskriminacije po spolu ter s smiselnostjo tega početja. Ker pa ne gre le za medgeneracijsko učenje, temveč tudi (ali pa predvsem) za znotraj-generacijsko ozaveščanje, je treba usmerjati posebno pozornost na tiste kategorije, ki so ključne pri določanju razvoja na vseh ravneh in področjih. To pa pomeni, da se izobraževanje ne more usmerjati le na (tradicionalno) glavne nosilke izobraževanja, temveč mora zajeti predvsem moške nosilce odločanja.

## IZOBRAŽEVANJE (ODRASLIH) ZA ENAKOST SPOLOV

Prvi pogoj za vključevanje družbene enakosti spolov v izobraževanje je izenačitev možnosti za izobraževanje žensk in moških nasploh. Če upoštevamo svetovni okvir, je očitno, da še marsikje – tudi kljub zakonskim zahtevam – obstajajo ovire celo za osnovno izobraževanje deklic (žensk), s čimer so te že v samem temelju prikrajšane za enake možnosti na vseh področjih življenja. V večini industrijsko razvitih držav, kjer teh ovir (več) ni in kjer se izobrazbena raven žensk izenačuje z moško, ali jo celo že presega, pa so pereče vprašanje različne ovire, ki izhajajo iz tradicionalne kulture, in stereotipno določene vloge žensk, kar prispeva k izgubi njihovih intelektualnih zmogljivosti in s tem k siromašenju virov za kakovost skupnega življenja.

Izobraževanju za enake možnosti žensk in moških zato namenjajo veliko pozornosti tudi ključni dokumenti OZN. Tako *Konvencija o odpravi vseh oblik diskriminacije žensk* v III. delu, v katerem so določene obveznosti držav pogodbenic, da sprejmejo »vse primerne ukrepe«, da bi ženskam zagotovili enake pravice do izobraževanja kot moškim, v 10. členu med drugim zahteva »odpravo tradicionalnega pojmovanja vloge moškega in ženske na vseh stopnjah in v vseh oblikah izobraževanja ..., zlasti pa revizijo učbenikov in šolskih programov ter prilagajanje učnih metod« ter »enake možnosti za dostop do programov permanentnega izobraževanja, vključno s programi za izobraževanje odraslih«.

Obveznosti držav so podrobneje določene v zaključnem dokumentu ob izteku Desetletja OZN za ženske *Nairobijske dolgoročne strategije za izboljšanje položaja žensk do leta 2000* (1985),

*Cilj EU politik je enaka ekonomska neodvisnost za ženske in moške, usklajevanje poklicnega z zasebnim in družinskim delom, enaka udeležba pri političnem odločanju ...*

*Izobraževalci morajo pri poučevanju upoštevati družbeno konstrukcijo spolov.*

ki temelji na najširšem pojmovanju odgovornih nosilcev izobraževanja skupaj s »sredstvi javnega obveščanja, z nevladnimi organizacijami, programi političnih strank in administrativno akcijo« (56. člen). Nedvoumne so tudi vsebinske usmeritve izobraževanja, saj med drugim zahtevajo, da je treba »mlade ljudi in otroke

kot bodoče starše ... vzgajati in jih mobilizirati tako, da bodo delovali kot pospeševalci in spremljevalci sprememb v vedenju do žensk na vseh ravneh družbe, zlasti zaradi potrebe po večji fleksibilnosti pri porazdelitvi vlog med moškimi in ženskami« (80. člen); ali »učbenike in drugo učno gradivo je treba

stalno ocenjevati, posodabljati, in če je potrebno, popravljati in pisati na novo. S tem bi zagotovili, da bi se v njih odražale pozitivne, dinamične predstave o ženskah in njihovi udeležbi v družbi, moške pa predstavili kot aktivne udeležence v vseh oblikah družinskih obveznosti« (83. člen). Še natančnejše in raznolike obveznosti vlad držav članic OZN glede izobraževanja za enakost žensk in moških so opredeljene v posebnem poglavju o izobraževanju (v členih od 163. do 173.).

V *Poročilu o četrti svetovni konferenci o ženskah* (1995), na kateri je bilo tudi preverjeno uresničevanje nairobijskih strategij, so v poglavju »Strateški cilji in ukrepi« takoj za obravnavo revščine podrobno razčlenjeni potrebni ukrepi za doseganje šestih glavnih

strateških ciljev izobraževanja in usposabljanja žensk. Za izobraževanje odraslih je zlasti pomemben strateški cilj B. 4., ki v točki 83. b določa, da je treba »razviti programe in gradiva za usposabljanje učiteljev in učiteljic ter vzgojiteljev in vzgojiteljic, ki dvigujejo zavest o položaju, vlogi ter prispevku žensk in moških v družinah ... ter še posebno razvijati izobrazbene module, ki naj fantom zagotovijo pridobitev potrebnih spretnosti, da lahko poskrbijo za svoje gospodinjske potrebe ter delijo odgovornost za gospodinjstvo in skrb za odvisne družinske članice in člane«. V točki 83. c pa je še opredeljen cilj usposabljanja učečih – »zagotoviti jim učinkovite strategije poučevanja, ki upošteva družbeno konstrukcijo spolov«.

Skladno z usmeritvami OZN sta v Evropi v okviru širših prizadevanj za odpravljanje diskriminacije skrbela za področje izobraževanja Svet Evrope in Evropska unija, ki je pred Amsterdamsko pogodbo spodbujala sistematično ukrepanje z različnimi direktivami<sup>11</sup> in akcijskimi načrti. V zadnjem načrtu za zagotavljanje enakih možnosti (v okviru programa Progress) je posebna pozornost namenjena vlogi izobraževanja pri odpravljanju spolno pristranskih stereotipov, ki so vir različnih neenakosti med spoloma že pri samem usmerjanju mladih v izobraževalne programe, pri odraslih pa prispevajo k neenakim možnostim vključevanja v zaposlovanje in pri napredovanju, v politični udeležbi, v znanosti in tudi v zasebnem, družinskem delovanju.

Aktualno spopadanje s stereotipi, zlasti v izobraževanju, na trgu delovne sile in v medijih, je v EU utemeljeno s prepričanjem – izraženim na primer v letnih poročilih EU po letu 2003 –, da se je položaj »moških in žensk resnično na mnogih področjih spremenil« (Report ...; 2008), da pa so še potrebni različni ukrepi za doseganje dejanske enakosti. S tem je upravičena potreba po nadaljnjem razvijanju in širjenju različnih oblik izobraževanja odraslih, zlasti tistih, ki odločilno vplivajo na okoliščine vsakdanjega življenja. V to pa sodijo nosilci političnega odločanja na vseh področjih in na vseh ravneh, delodajalci oziroma vodstveno osebje »upravljanja človeških virov« v podjetjih, neposredno vzgojno in učno osebje v formalnem in neformalnem izobraževanju, vodstveno osebje v državni upravi, v različnih združenjih itn.

## POMEN IN PRAKSE OZAVEŠČANJA ODRASLIH O ENAKOSTI SPOLOV

»Posebni ukrepi ozaveščanja so nujni za doseganje trajne spremembe miselnosti. Takšne ukrepe ozaveščanja se lahko izvaja v sklopu šolskih učnih načrtov ali v okviru postopka vseživljenjskega učenja, usposabljanja pri delu«. Tako je v poročilu Sveta Evrope (Posebni ukrepi ...; 2003, 203) upravičeno vnašanje novih vsebin v zavest ljudi, ob tem pa je poudarjeno, da se zdi »izobraževanje izobraževalk in izobraževalcev« posebno pomemben ukrep. Prav izobraževalci bi morali biti najprej ozaveščeni o pomembnosti vključevanja vidika enakosti spolov na vsa področja, da bi lahko vse druge seznanjali tudi z različnimi dejavnostmi ozaveščanja o posebnih ukrepih.

V Evropi se je v začetku 21. stoletja nakopičilo že veliko izkušenj v zvezi z izobraževanjem odraslih o enakosti spolov, ki poteka v obliki seminarjev, delavnic, okroglih miz, konferenc, mrežnega povezovanja itn. Od mnogih naj navedem nekaj primerov. Na Finskem ima v državni upravi posvetovalni status Parlamentarni svet za enakost, ki spodbuja uveljavljanje enakosti na področju družbenega načrtovanja, razvijanja zakonodaje in raziskovanje enakosti ter sodeluje z organizacijami na trgu delovne sile in z varuhom za enakost spolov. Zanimiva je izkušnja Portugalske, kjer je bil leta 1994 ustanovljen paritetni parlament, ki so ga predstavljale nekdanje in aktualne poslanke (115) skupaj z enakim številom moških poslancev. Z razpravljanjem o položaju žensk na Portugalskem je vplival na vključitev te teme v politične razprave in v medijsko delovanje.<sup>12</sup>

Pri odpravljanju stereotipov imajo lahko pomembno posredno izobraževalno vlogo različne dejavnosti in/ali ukrepi delodajalcev, na primer vzpostavitev spolno uravnotežene sestave v pretežno enospolnih panogah in v vodstveni hierarhiji ob hkratnem izobraževanju o pomenu teh sprememb; spodbujanje vstopa

žensk/deklet v »moške trdnjave« (na primer v tehnične stroke) s tekmovanji; prizadevanje za spolno uravnoteženo delitev družinskega dela s tem, da delodajalci spodbujajo moške k aktivnemu starševstvu, preprosto tako, da izkoristijo starševski dopust ali bolniški dopust za skrbi potrebnega družinskega člana itn.<sup>13</sup>

V prizadevanju, da bi se v družbenem razvoju izkoristili vsi razpoložljivi človeški viri, je v zadnjem desetletju veliko pozornosti namenjene usklajevanju obveznosti v plačanem in domačem delu, kar se lažje uresničuje, če je osebje, ki upravlja človeške vire, ustrezno izobraženo in spodbujeno. To pa pomeni, da se v različnih oblikah to osebje seznanja s smislom usklajevanja tako pri ženskah kot pri moških in s pomenom, ki ga ima takšen prijem tako za osebni razvoj vsakega posameznika kot za širše družbeno okolje, da spozna dobre prakse in njihove vsestranske (finančne, moralne) pozitivne posledice, da je seznanjeno s kadrovskim načrtovanjem, ki upošteva raznolikost praktičnega usklajevanja, da se privzgoji občutljivost za potrebe zaposlenih z družinskimi obveznostmi in sposobnost za sodelovanje s socialnimi ustanovami zunaj delovne organizacije.

Skratka, izobraževanje vodij in zaposlenih v kadrovskih sektorjih o odpravljanju težav med delom in družino z vključenim načelom enakih možnosti žensk in moških je nujna sestavina podpornih ukrepov v delovnih organizacijah.<sup>14</sup> K takšni usmeritvi politike EU vodi predvsem spoznanje, da so ukrepi za usklajevanje (zlasti porodniški in starševski dopust) še vedno predvsem namenjeni ženskam in da je udeležba očetov skrajno nizka (vir v op. 14: 80). Predstave, da so ženske odgovorne za družino, zaradi česar so dojete kot drugorazredna delovna sila, se kažejo tudi v večji brezposelnosti mladih žensk, k čemur dodatno prispeva usmerjanje žensk v izobraževalne programe, ki so sestavljeni po meri tradicionalne ženske vloge. Zato je ena od nalog EU, da se odpravlja neravnovesje med spoloma tako v izobraževanju kot v udeležbi na trgu delovne sile, kar bi končno prispevalo tudi k »aktivnemu državljanstvu«.

*Zaradi družbene krize in še večje ranljivosti žensk, je potrebno dopolnilno izobraževanje zaposlenih na področju socialnega dela.*

Ker širjenje in poglobljanje družbene krize po letu 2007 silovito povečuje število brezposelnih revnih ljudi in ker so s tem – ob splošnem ubožošanju večinskih družbenih plasti – bolj prizadete ženske, je dopolnilno izobraževanje zaposlenih na področju socialnega dela vsekakor potrebno. Na podlagi spolno ločenih statističnih podatkov so za članice EU izdelani pregledi stanja, navedeni so primeri dobrih praks odpravljanja težjega položaja ranljivih skupin v posameznih državah (kot so npr. matere samohranilke – materinske enostarševske družine; ženske, ki so izpostavljene nasilju v družini in na trgu z belim blagom, brezposelne ženske itn.).<sup>15</sup> Pripomočkov za izobraževanje izobraževalcev ne manjka, treba jih je le uporabljati pri sistematičnem izobraževanju, ki je usmerjeno na pomembne določevalce vsakdanjega življenja in razvoja.

Razcvet spoznanj o raznolikosti družbene neenakosti spolov je že posledica preusmerjanja spoznavnega zanimanja zlasti družboslovnih (in tudi humanističnih) znanosti na področja, ki so do pred nekaj desetletji veljala kot znanstveno in raziskovalno nepomembna, ker so bila potisnjena v območje »njegove« zasebnosti. Do opaznega povečanja zanimanja za prej obrobne teme pa je prišlo, ko so tudi ženske bolj množično vstopile v raziskovanje, ko so dosegle »kritično maso« med raziskovalnim osebjem in začele opozarjati na družbeno konstruiranje neenakosti med spoloma. Konec devetdesetih let je EU z ustanovitvijo Helsinške skupine potrdila po eni strani potrebo, da se v raziskovanje vnaša dimenzija spolov, po drugi strani pa tudi, da se ob novih spoznanjih poskuša z različnimi ukrepi odpravljati težji položaj žensk v znanosti.<sup>16</sup> V zadnjem desetletju potekajo po vsej Evropi najrazličnejše aktivnosti (akcijski projekti, konference, seminarji, okrogle mize, delavnice itn.), katerih cilj je ozavestiti neposredno vpletene v

znanosti in raziskovanju ter nosilce politike na tem področju o vključevanju spolne dimenzije in načela enakosti v samo ustvarjanje novih znanj ter o nujnem izenačevanju možnosti žensk in moških pri vstopanju in napredovanju v znanstveni karieri.<sup>17</sup>

## **SLOVENIJA – NEKAJ PRIMEROV OZAVEŠČANJA (POMEMBNIH) ODRASLIH**

Glede na to, da so se prizadevanja za ureničevanje enakih možnosti žensk in moških v slovenski družbi začela že v sedemdesetih letih 20. stoletja, je s tem povezano tudi izobraževanje izobraževalcev. To izobraževanje je bilo sestavina širših družbenih prizadevanj za humanizacijo odnosov med spoloma.

V začetku je bilo to izobraževanje namenjeno predvsem različnim strokovnjakom, ki so v drugi polovici sedemdesetih let začeli delovati v predzakonskih svetovalnicah. Na podiplomskem večdisciplinarnem dopolnilnem izobraževanju (pravnikov, zdravnikov, sociologov, psihologov, socialnih delavcev) je bila posebna pozornost namenjena obravnavi socioloških in pravnih vidikov enakopravnosti spolov. Tako so ozaveščeni svetovalci v okviru obveznega svetovanja (zlasti) mladim predsklenitvijo zakonske zveze prispevali k povečevanju občutljivosti udeležencev za dejansko

Na področju znanosti je v Evropi več mrež, katerih cilj je izobraževati o enakosti spolov mentorje in mentorice, da bi spodbujali zlasti mlade raziskovalke za znanstveno kariero ter da bi jih »opremili« z znanjem za lažje premagovanje različnih ovir v znanstveni karieri, ki so izrazi bolj ali manj prikriti diskriminacije.<sup>18</sup> Ena od privlačnih poti za spodbujanje zanimanja za znanost pri mladih in sploh za širjenje znanja pri vseh odraslih je seznanjanje z vzornicami prek pisnih in elektronskih virov.<sup>19</sup>

enakopravnost spolov tako v javnem kot v zasebnem življenju. Praktično hkrati so se začela sistematična prizadevanja za ozaveščanje učnega osebja v osnovnih in srednjih šolah. Ključna ciljna skupina so bili nosilci družboslovnih predmetov (družbeno-moralne vzgoje in sociologije), ki so se na predavanjih in opremljeni z ustreznimi učnimi pripomočki (predvsem brošurami) seznanjali z diskriminacijo žensk in s pomenom njenega odpravljanja.

V prizadevanja za dodatno izobraževanje o tej problematiki so se vključila tudi različna društva, na primer aktiv kmečkih žena, ki je v zimskem času pripravljala predavanja za kmečke ženske o različnih posebnih vidikih neenakega položaja žensk.<sup>20</sup> V devetdesetih letih so potekala različna predavanja o nasilju in posebno o spolnem nadlegovanju na delovnem mestu, pri čemer so spodbujevalno vlogo odigrala različna društva, kot so na primer telefoni v stiski. Zelo velik val izobraževanja je pred četrto svetovno konferenco o ženskah v prvi polovici leta 1995 sprožil takratni Urad za žensko politiko (ki se je leta 2001 preimenoval v Urad za enake možnosti), ki je izdal tudi vrsto posebnih priročnikov, s katerimi je najširšo javnost ozaveščal o pomenu enakih možnosti spolov.<sup>21</sup> Ob sodelovanju z več društvi je Urad za žensko politiko ob mednarodnem dnevu akcij proti nasilju nad ženskami izdal tudi brošurico *Kaj ti je deklica?* Izobraževanje zoper nasilje se ob podpori različnih društev in z raznolikimi aktivnostmi nadaljuje v 21. stoletju.

Krizne razmere v drugi polovici prvega desetletja v tem stoletju ustvarjajo dodatne spodbude za ozaveščanje zlasti nekaterih posebnih javnosti o enakosti spolov. Na podlagi izbranih ključnih kazalnikov spolne neenakosti, oprtih na raziskave stališč SJM v zadnjem desetletju 20. in na začetku 21. stoletja, je mogoče ugotoviti, da se dejansko povečujejo (duhovna) bremena<sup>22</sup> pri večini prebivalstva, ki v novih okoliščinah pomenijo skriti vir diskriminacije žensk in podlago za razkrajanje realnih

temeljev za uresničevanje načela enakih možnosti. Dejansko večja obremenjenost žensk z družino je tisti dejavnik, ki ob sorazmerno sistematičnem postopnem odpravljanju androcentrizma na javnem področju prispeva k temu, da politika enakih možnosti ne more dosegati »enakih rezultatov«. V nasprotju s stališči, ki so usmerjena nazaj, pa se večina pripadnikov slovenske družbe obeh spolov (kljub vsem prizadevanjem za »naravno« stanje) v zadnjih dveh desetletjih vse bolj nagiba naprej – k družbi enakih možnosti, kar je v sodobnosti spodbujano tudi z uradno sprejeto strategijo EU.

O krepitvi enakostne vrednotne usmeritve pri obeh spolih v zadnjih dveh desetletjih pričajo<sup>18</sup> zlasti naslednje značilnosti: prevladujoče in nedvoumno zavračanje ideologije enega skrbnika; utrjenost stališča, da je zaposlitev žensk temelj za njihovo samostojnost in neodvisnost; opazno zmanjšanje prepričanja, da je gospodinjsko delo za ženske enako izpolnjujoče kot udeležba v plačanem delu; slabitev predstave, da so dom in otroci največja ženska želja; očitno okrepljeno zavračanje možnosti, da bi ženska ostala doma, tudi ko je mati (pred)šolskih otrok; ozavedenje polovice moških, da bi se morali bolj vključiti v eksistencialno nujno gospodinjsko delo. Vsekakor lahko takšna prevladujoča stališča razumemo tudi kot posledico preteklega rednega in raznolikega izobraževanja odraslih.

Prihodnji razvoj v Sloveniji sploh ni samoumevno enakostno določen; njegovo smer bosta vsekakor določali dve nasprotujoči si težnji (po oživljanju tradicije na eni in krepitvi enakosti na drugi strani), pa tudi razporeditev družbene moči med spoloma ter med delojemalci in delodajalci (lastniki kapitala). Pomembna kategorija, ki bi morala biti bolj občutljiva do vprašanja neenakosti spolov in zajeta tudi

*Zaradi večje obremenjenosti žensk z družino, politika enakih možnosti še vedno ne dosega dovolj učinkovitih rezultatov.*

v izobraževanje odraslih, so vodilni – zlasti v političnem odločanju in gospodarskem delovanju. Če upoštevamo staro modrost, izraženo v pregovoru »zgledi vlečejo« (*exempla trahunt*), je prav skladnost med stališči in stopnja njihove uresničitve po eni strani izraz doslednosti in poštenosti nosilcev moči, po drugi pa tudi vir zaupanja vanje in s tem v novosti, ki so uresničljive.<sup>24</sup>

Manjša raziskava<sup>25</sup> v letu 2007, ki je zajela 112 vodilnih delodajalcev in 97 vodilnih politikov v Sloveniji, je pokazala, da je več kot polovica vodilnih v politiki seznanjena z zakonodajo EU, da pa je tovrstna seznanjenost precej bolj šibka (manj kot polovica) pri delodajalcih. Res je, da sta obe kategoriji sorazmerno dobro seznanjeni (okoli tri četrtine pri obeh) s slovenskimi predpisi, vendar so tudi tu praznine – čeprav manjše kot glede stanja v EU –, ki bi jih bilo treba zapolniti s sistematičnim dodatnim izobraževanjem.

Ob tem, ko v Sloveniji več zakonov zagotavlja ženskam in moškim enake možnosti (2002) ter enako obravnavo (2007) in varuje to na delovnem mestu (Zakon o delovnih razmerjih 2002), se tudi na strani delodajalcev povečujeta zanimanje in prizadevanje za uresničevanje načela enakih možnosti. To se na primer kaže v povečevanju števila podjetij, ki uvajajo različne ukrepe za usklajevanje družinskih in poklicnih obveznosti oziroma za vzpostavljanje družini prijazne politike.<sup>26</sup> Pomembno je tudi vključevanje problematike enakosti spolov v izobraževanje zaposlovalcev. Tako je na primer GZS v jeseni 2007 (29. septembra, 13. in 20. oktobra) pripravila tri (zelo dobro obiskane) delavnice z naslovom »*Odpravite stereotipe o spolu, dajte priložnost talentu*« (2008).<sup>27</sup> Glede na to, da so ženske izjemno slabo navzoče v tehničnih poklicih in tudi v tehničnih izobraževalnih programih, je upravičeno prizadevanje za ozaveščanje odraslih o potrebnih spremembah. Temu cilju lahko koristi na primer brošura *Dekleta in tehnični poklici*,<sup>28</sup> ki je nastala v okviru izvajanja projekta EQUAL

(2005–2007). K zmanjševanju nasilja na delovnem mestu lahko prispeva tudi izobraževanje odraslih, začenši z vodji oddelkov za kadre (upravljanje človeških virov). Za to temo obstajajo že pisni viri v slovenščini, na primer brošura in zložanka *Trpinčenje na delovnem mestu*.<sup>29</sup> Tudi za ozaveščanje vodstvenega osebja v raziskovanju in znanosti o odpravljanju diskriminacije po spolu je bilo že nekaj delavnic, ki jih je pripravila komisija za uveljavitev vloge žensk v znanosti pri MVŠZT.<sup>19</sup>

## SKLEPNA MISEL

Dosedanji razvoj je pokazal, da vrsta pridobljenih človekovih pravic za ženske še marsikje ni samoumevna sestavina urejanja življenja, prej nasprotno – mnoge so ogrožene. Skrb za sistematično izobraževanje (pomembnih) odraslih o tem vprašanju je potrebna zlasti v kriznih razmerah, ko se mnogi ozirajo po preteklih vzorcih zagotavljanja družbenega reda. Prav zato je treba posebno pozornost namenjati ozaveščanju moških in njihovi večji odgovornosti ter aktivnosti tudi v domačem delu. Pogosto se namreč srečujemo z oceno, kako da sodobni moški ne poznajo svoje nove vloge, medtem kot tradicionalne ne morejo več v celoti uresničevati. Sklicevanje na nepoznavanje vloge nastopa kot opravičilo za to, da se lahko ohranjajo določene njihove prednosti. Vendar je pomembno vedeti, da na primer polovica anketirancev v slovenskem javnem mnenju v letu 2003 priznava, da bi morali biti moški bolj dejavni v »kraljestvu gospodinjstva«. Upravičeno lahko domnevamo, da večina moških natančno ve, kaj bi bilo treba storiti, vendar – glede na realne možnosti – tega ni pripravljena storiti. Večja neposredna delovna udeležba v gospodinjstvem delu bi namreč vplivala na zmanjšanje prostora svobodnega odločanja za (bolj prijetne) druge zunajzaposlitvene dejavnosti. Janezek se bo torej moral v bodočem izobraževanju ob spoštovanju človekovih pravic žensk naučiti tudi odrekovanja nekaterim prednostim.



## LITERATURA

- Bergstrand, G. in drugi (1996). *Prostori moškosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT et al. (2007). *Chancengleichheit von Frauen und Männern an den schweizerischen Hochschulen*. Bern.
- Commission of the European Communities (2008). *Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Equality between women and men*.
- European Commission (2006) *Equality for women and men. European Community acts*.
- European Commission (2006). *Gender inequalities in the risks of poverty and social exclusion for disadvantaged groups in thirty European countries*.
- European Commission (2006). »Making work pay« *debates from a gender perspective. A comparative review of some recent reforms in thirty European countries*.
- European Commission (2006). *She Figures*.
- European Commission (2007). *Women and men in decision-making 2007: Analysis of the situation and trends*.
- European Commission (2008). *Mapping the maze: getting more women to the top of research*.
- European Communities (2008). *Break gender stereotypes, give talent a chance*.
- Evropska komisija (2003). *Zapravljeni talenti: izza domačih štirih sten pred javnost*.
- Genetti, E./Nöbauer, H./Schlögl, W. (izd., 2003). *Move on... Ergebnisse und Empfehlungen aus dem Wiener Mentoring-Projekt für Nachwuchswissenschaftlerinnen*. Wien: Projektzentrum Frauenförderung der Universität Wien.
- Gortnar, M. (ed., 2008). *Elimination of Gender Stereotypes. Mission Impossible*. Ljubljana: Government of the Republic of Slovenia, Office of Equal Opportunities.
- Jogan, M. (1986). *Ženska, cerkev in družina*. Ljubljana: DE.
- Jogan, M. (1990). *Družbena konstrukcija hierarhije med spoloma*. Ljubljana: Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo.
- Jogan, M. (2001). *Seksizem v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Jogan, M. (2004). »Spolna neenakost kot (ne)samoumevna značilnost sodobne slovenske družbe«. V: Brina Malnar, Ivan Bernik (ur.) *S Slovenkami in Slovenci na štiri oči*. Ljubljana: FDV – IDV, str. 265–286.
- Jogan, M. (2005). »Katoliška cerkev in diskriminacija žensk«. *TiP* 42, 4–6, str. 594–605.
- Kanjuo Mrčela, A. in Černigoj Sadar, N. (2007). *Delo in družina: s partnerstvom do družini prijaznega delovnega okolja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kozmik, V. (ur., 1998). *100 besed za enakost*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Urad za žensko politiko.
- Mladenec, D. (ur., 2006). *Enakost žensk in moških v znanosti in raziskovanju v Sloveniji*. Ljubljana.
- Nöbauer, H. and Genetti, E. (ed. 2008). *Establishing Mentoring in Europe. Strategies for the promotion of women academics and researchers*. Fribourg: eument-net.
- Poročila Slovenije po mednarodnih pogodbah Združenih narodov o človekovih pravicah*. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije.
- Poročilo o četrti svetovni konferenci o ženskah* (1996). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Urad za žensko politiko.
- Posebni ukrepi za zagotavljanje enakosti žensk in moških* (2003). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Urad za enake možnosti.
- Pot k enakosti spolov* (2007). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Urad za enake možnosti.
- Robnik, S., Milanovič I. (2008). *Trpinčenje na delovnem mestu*. Ljubljana: Sindikat bančništva Slovenije.
- Sedmak, M. in Medarič, Z. (ur., 2007). *Med javnim in zasebnim*. Koper: Založba Annales.
- Smrke, M. (2000). *Svetovne religije*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Spremenjena evropska socialna listina* (2000). Strasbourg: Council of Europe.
- Tupa, B. et al. (ur., 2004). *Vlastni pokoj: 10 pohledu*. Praga: Narodni kontaktni centrum – ženy a veda.
- Turk, M. et al. (ur., 2008). *Dekleta in tehnični poklici*. Ljubljana: Zavod Meta.

<sup>1</sup> Takšna pojmovanja večkrat srečamo pri skrajnih zagovornikih tradicionalnega reda, ki svarijo pred »pomožčenjem« žensk ali se celo posmehujejo zamisli o enakosti, češ, »ali bodo zdaj moški rodili otroke«.

<sup>2</sup> V slovarju *100 besed za enakost* (ur. Vera Kozmik), Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Urad za žensko politiko; 1998: 16.

<sup>3</sup> Pojem seksizem ne zajema le ene razsežnosti družbenega delovanja, temveč je – podobno kot rasizem – vsebinsko širši pojem. Seksizem je oznaka za celoto prepričanj, stališč, vzorcev delovanj in praktičnih vsakdanjih delovanj, ki temeljijo na strogem ločevanju dejavnosti po spolu ter podeljujejo posameznikom posebne neenake lastnosti glede na spol (Jogan; 2001:1).

<sup>4</sup> Pojem »androcentrizem« je bolj ustrezen kot »patriarhat« (ki ga še vedno uporablja veliko družboslovcev in družboslovc) zato, ker zajema moški spol v celoti, neodvisno od očetovske vloge; moški je kot pripadnik spola imel določene prednosti pred ženskim spolom, pa če je bil oče (»patriarh«) ali ne.

<sup>5</sup> Skozi stoletja so imele praktično monopolno vlogo pri oblikovanju ženske identitete in družbene vloge religijske

razlage oziroma cerkve. Če upoštevamo le najpomembnejše svetovne religije, vidimo, da je v »svetih« besedilih povsod ženska strogo določena kot nesamostojna, odvisna od moškega (očeta, moža, sina) in s tem kot poslušna in podrejena (Smrke; 2000: 83 – Manujev zakonik, 175 – judaizem; Jogan; 1986, Jogan; 2005 – krščanstvo in katoliška cerkev). V času sekularizacije je to vlogo delno prevzela (zlasti) družboslovna znanost (Jogan; 1990: 46–68 in 151–189). V zadnjih dveh desetletjih pa postajajo spet zelo dejavne fundamentalistične smeri nekaterih religij (zlasti islama in krščanstva).

- 6 Pomembna prednost Slovenije pred drugimi nekdanjimi »realsocialističnimi družbami« je (bil) samoupravni socialistični sistem, v katerem so se zlasti v sedemdesetih in osemdesetih letih razvijale različne oblike demokracije »od spodaj« (»democracy from bottom up«), katerih delovanje je vključevalo tudi cilj večje enakosti spolov (kar se je kazalo tudi v neposrednem zavzemanju za gradnjo otroških vrtcev, domov za starejše, zdravstvenih domov itn. ter tudi v finančni podpori – samoprispevek državljanov in državljanek); v političnem delovanju pa so bile vse bolj udeležene tudi ženske (v političnem govoru tistega časa je šlo za povečanje politične udeležbe žensk zaradi »strukture«, kar pa je dejansko enako, kot se je kasneje izražalo s »kvotami« (Več v: Jogan; 2004).
- 7 V pisni obliki je ta konvencija v slovenščini dosegljiva na primer v priložniku Pot k enakosti spolov (Ljubljana: Urad Vlade RS za enake možnosti; 2007) ali pa v zbirki dokumentov Poročila Slovenije po mednarodnih pogodbah Združenih narodov o človekovih pravicah (Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije; 2008: 433–442 in 443–447 je dodan Opcijski protokol h Konvenciji).
- 8 Ključni dokumenti (ali njihovi deli) so v tiskani obliki dostopni v obsežni publikaciji Equality ...; 2006, ki obsega 330 strani.
- 9 Od pomladi leta 2003 mora evropska komisija na zahtevo evropskega sveta vsako leto poročati, kako napreduje uresničevanje načela enakosti žensk in moških v vseh državah članicah. Marca 2008 je izšlo že peto letno poročilo, v katerem je ob znamenjih izboljševanja tudi nedvoumno poudarjena potreba po tem, da države članice z različnimi ukrepi v prihodnje zmanjšujejo neenakosti med ženskami in moškimi na vseh področjih in na vseh ravneh delovanja. Uresničevanje egalitarne strategije EU je finančno podprto, zanj pa je odgovornih več področnih teles.
- 10 V angleščini se naslov glasi: »Roadmap for equality between men and women«.
- 11 Pregled različnih posebnih ukrepov za zagotavljanje enakosti je v poročilu (v knjižni obliki) Posebni ukrepi za zagotavljanje enakosti žensk in moških (Ljubljana: Vlada Republike Slovenije; Urad za enake možnosti; 2003). Celovit pregled ključnih direktiv in drugih zakonskih aktov Evropske unije od začetka osemdesetih let 20. stoletja do vključno 2004 je v obsežni publikaciji

ji Equality for women and men. European Community acts, European Commission; 2006.

- 12 Več primerov je navedenih v Posebnih ukrepih ... (204–209).
- 13 Podrobneje o takšnih primerih v zborniku Elimination of Gender Stereotypes. Mission Impossible (Ljubljana: Government of the Republic of Slovenia, Office of Equal Opportunities; 2008: 101–133).
- 14 O tej temi je v EU na voljo že obilo različnih poročil in priložnikov, na primer Reconciliation of work and private life. A comparative review of thirty European countries, EC 2006. Zahteva, da morajo države članice izboljšati ponudbo in kakovost različnih storitvenih dejavnosti (npr. vrtcev) za lažje usklajevanje med delom in družino, je tudi v sklepih Poročila ... za leto 2008 (Report from the Commission to the Council ...; 2008: 9). V slovenščini je primeren vir delo: Kanjuo Mrčela A. in Černigoj Sadar. Delo in družina ..., Ljubljana, FDV; 2008.
- 15 Kot primer naj navedem poročili izvedenske skupine članic EU Gender inequalities in the risks of poverty and social exclusion for disadvantaged groups in thirty European countries (EC; 2006) in 'Making work pay' debates from a gender perspective. A comparative review of some recent reforms in thirty European countries (EC; 2006).
- 16 Novembra 1999 je bila v Helsinkih ustanovljena posebna skupina izvedenk/cev in/ali državnih uradnikov, ki jo sestavljajo predstavnice/ki 15 držav članic EU in 15 nečlanic (večinoma kandidatki); ta skupina je znana kot Helsinška skupina za ženske in znanost, v kateri ima že od začetka svoje mesto tudi slovenska delegacija. Na podlagi nacionalnih poročil o stanju v vseh 30 državah (članicah HS) je bil pripravljen dokument, ki je izšel marca 2002, National Policies on Women and Science in Europe. V tem dokumentu sta potrjena diskriminacija žensk v znanosti ter spoznanje, da je vsem državam skupno pomanjkanje spolnega ravnovesja v politiki o znanosti in v sami znanstveni dejavnosti. Za države vzhodne in srednje Evrope je pomembno poročilo izvedenske skupine ENWISE iz leta 2004 Zapravljeni talenti: izza domačih štirih sten pred javnost; za uveljavitev žensk v političnem odločanju o znanosti pa je spodbudno poročilo izvedenske skupine v letu 2008 Mapping the maze: getting more women to the top of research. Leta 2003 je evropska komisija prvič izdala publikacijo s statističnimi podatki o ženskah v znanosti She Figures (2006 je izšla dopolnjena izdaja).
- 17 Naj navedem le en primer akcijskega projekta, v katerega je bila aktivno vključena Slovenija – Srednjeevropski center za ženske in mlade v znanosti (2004–2006) – in v okviru katerega je bila opravljena tudi raziskava o stališčih do enakosti spolov odgovornih politikov in visokih državnih uradnikov, vodilnega osebja v javnih raziskovalnih in znanstvenih ustanovah ter v javnih medijih. Več o tem v delu Enakost žensk in moških v znanosti in raziskovanju v Sloveniji (ur. Dunja Mladenec, Ljubljana; 2006).

- <sup>18</sup> Temu je na primer namenjen priročnik *Establishing Mentoring in Europe. Strategies for the promotion of women academics and researchers* (ur. Herta Nöbauer in Evi Genetti, Fribourg: eument-net 2008). V nekaterih državah imajo izredno podrobno izdelano strategijo zagotavljanja enakosti v akademskem okolju in so za to odgovorne posebne enote in zaposlene koordinatorke. Tako je na primer v Avstriji (že od začetka devetdesetih let deluje posebna pooblaščenka za enakost spolov pri rektorski konferenci, v začetku 21. st. se izvajajo uspešni mentorski programi itn.; o mentorskem projektu na dunajski univerzi bolj podrobno v brošuri *Move on...*, ur. Evi Genetti et al.; 2003); v Švici, kjer ob zveznih načrtih obstajajo za akademske ustanove na vsakem govornem območju posebni podrobni načrti (več o tem v publikaciji Univerze v Bernu: *Chancengleichheit von Frauen und Männern an den schweizerischen Hochschulen*, Bern; 2007); v Nemčiji, kjer ima ob zveznih aktivnostih vsaka dežela svoje dejavnosti. Izobraževanje nosilcev/ilk mentorskega delovanja je večinoma usmerjeno v to, da bodo nudili posebno podporo zlasti mladim ženskam, ki so pogosto najbolj prizadeta skupina. Tako se ta naravnost izraža že v naslovih različnih pripomočkov (npr. *A guide to mentoring female academics*, ki ga je finančno podprl Evropski socialni sklad v okviru iniciativnega programa *Progress – EQUAL* in s sodelovanjem vrste univerz iz Evrope).
- <sup>19</sup> Tako so prek medmrežja (EU) dosegljive različne znanstvenice, med njimi tudi dve slovenski – dr. Aleksandra Kornhauser in pokojna dr. Lidija Andolšek - Jeras. Pisnih del o znanstvenicah – vzornicah je mogoče najti povsod po Evropi, na primer na Češkem, *Vlastni pokoj: 10 pohledu* (Praga; 2004).
- <sup>20</sup> Skupaj z dr. Ano Barbič, ki je od leta 1979 poučevala sociologijo na Biotehniški fakulteti Univerze v Ljubljani, sva večkrat sodelovali na takšnih predavanjih: ona s temo o kmečkih ženskah v razvoju, jaz na primer s temo ženske in religija. Razprave po predavanjih so bile izjemno bogate, saj so se mnogim ženskam »odprle oči« in so iz njih kar vrele osebne izkušnje pripadnic podrejenega spola.
- <sup>21</sup> Zloženske so prinašale tudi spolno ločene statistične podatke po posameznih področjih za minulo desetletje (1985–1995). Pod skupnim naslovom *Ženske in moški v Sloveniji* so bile posamezne zloženske usmerjene na posebno področja, označena v podnaslovih. Navajam nekaj podnaslovov: zaposlenost, brezposelnost, plače; državni organi; vzgoja, izobraževanje, znanost; družinsko življenje. Glede na naraščajočo brezposelnost žensk je bila pomembna tudi zloženska *Odprimo vrata ženskam*, ki je vsebovala tudi potrebne nasvete za iskanje družbene pomoči.
- <sup>22</sup> Tako se je na primer strinjalo s stališčem, da je »zaposlitev ženske na škodo otrok«, povečalo pri moških s 14,4 (1992) na 47,9 odstotka (2003) in v istih letih pri ženskah s 15,7 na 45,2 odstotka (Jogan; 2004: 277).
- <sup>23</sup> Po podatkih SJM 1992, 1993 in 2003 (Jogan; 2004).
- <sup>24</sup> Naj to obče spoznanje ponazorim s primerom dobre prakse novega očetovstva: švedski premier je sredi devetdesetih let 20. stoletja izkoristil pravico do izrabe dela starševskega dopusta za svojega novorojenega otroka, s čimer je dal dober zgled vsem tistim očetom, ki nimajo tako visokega in uglednega položaja. S tem je potrdil prepričanje, da je v sodobnosti aktualno predvsem »moško vprašanje« in ne več le »žensko« ter da bo politika »boljša, če bodo lahko politiki tudi aktivni starši« (Bergstrand in drugi; 1996:12).
- <sup>25</sup> »Sprejemanje različnosti – korak do pravične družbe« – raziskavo je izvedel Zavod za izobraževanje in kulturo, Črnomelj 2007, v evropskem letu enakih možnosti za vse.
- <sup>26</sup> Več o tem: Kanjuo Mrčela in Černigoj Sadar; 2007.
- <sup>27</sup> Pod tem naslovom je na voljo tudi pisni priročnik (skupaj z zgoščenko o primerih dobre prakse) *Break gender stereotypes, give talent a chance* (European Communities; 2008), ki je namenjen svetovalcem za majhna in srednje velika podjetja ter upravljalcem človeških virov, izdala pa ga je EK ob sodelovanju MOD (ITC–ILO) in Evropske gospodarske zbornice (EUROCHAMBRES).
- <sup>28</sup> Projekt *Equal* je financiral Evropski socialni sklad, omenjeno delo (ur. Marta Turk et al., Ljubljana, Zavod Meta; 2008) pa je sofinanciralo tudi MDDSZ.
- <sup>29</sup> Izdajatelj obeh pripomočkov je Sindikat bančništva Slovenije, avtorici sta Sonja Robnik in Irena Milanovič.
- <sup>30</sup> Več o delovanju te komisije in o problemih žensk v znanosti sploh v prispevku M. Jogan »Delo+družina: razvojno geslo za oba spola v znanosti« (v knjigi *Med javnim in zasebnim*, ur. M. Sedmak in Z. Medarič, Koper: Založba Annales; 2007: 131–153).

# PARADIGMA, KI BO SPREMENILA TUDI IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

## POVZETEK

*Sodobni trenutek vse bolj prepoznavno zaznamuje spoznanje, da bo treba spremeniti način življenja, da bi planet in kulturo ohranili zanamcem. Gre za novo paradigmo odnosa do sveta in akcijo, ki se po obsegu lahko meri z drugimi največjimi in najbolj širokimi svetovnimi gibanji pod okriljem UNESCO, Svetovne zdravstvene organizacije in drugih mednarodnih organizacij. Gibanje prizadevanj za trajnostni razvoj utemeljuje in spodbuja vrsta pomembnih mednarodnih dokumentov, sprejetih v zadnjih dveh desetletjih. Nastali so kot plod prizadevanj držav in politik, ki so spoznale nujnost dejavnega združevanja moči in sredstev, da bi ohranili planet in tudi prihodnjim rodovom zagotovili prihodnost. Pomembna vizija je celostni razvoj osebe, ki postaja aktiven in odgovoren državljan, pripravljen na sovplivanje pri pomembnih odločitvah. Uporabnost in življenjskost znanja, konstruktivno-kritično razmišljanje in sodelovanje so tiste komponente, ki so nujno potrebne za sprejemanje takih odločitev in bodo vodile do resničnega trajnostnega razvoja. Tako morajo biti vizija in vrednote trajnostnega razvoja tudi ključna komponenta kakovostnega izobraževanja (UNESCO 2004) po vsej vertikali in v vseh razsežnostih, torej v dimenziji vseživljenjskosti. Še posebno, tako napovedujejo teoretiki – praktiki pa to že okušajo na terenu – se bo moralo tudi izobraževanje odraslih inovativno preoblikovati, če bo želelo slediti potrebam te paradigme.*

**Ključne besede:** trajnostni razvoj, implementacija, razvoj projekta/ideje

**N**a ravni formalnega izobraževanja (osnovne in srednje šole) se je v minulih dveh letih v zvezi s trajnostnim razvojem pri nas precej zgodilo. Sprejete so bile smernice razvoja od vrtcev do douniverzitetnega izobraževanja,<sup>1</sup> pripravljala se ustrezna strategija v zvezi s tem, nekatere srednje šole pa že pospešeno pripravljajo predmet s tem naslovom. Kaj je bilo v zvezi s tem storjenega na področju izobraževanja odraslih? Lahko bi rekli: veliko in hkrati malo. Če mislimo na neformalne oblike informiranja o skrb

zbujajočem stanju in ogroženosti planeta zaradi podnebnih sprememb in delno tudi na usposabljanje, ki poteka predvsem na ekološkem področju in področju varovanja zdravja ter zdravega načina življenja, potem bi lahko rekli, da je bilo v zadnjih nekaj letih veliko narejenega.<sup>2</sup> Toda tako kot imata vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (v nadaljevanju VITR) za šola-joče se v svoji viziji celovit, skladen pedagoški proces, bi moralo tudi izobraževanje odraslih tej temi nameniti večjo pozornost.

Srednješolci in osnovnošolci bodo v prihodnje (ponekod pa že) bolj poudarjeno spoznavali odnos med človekom in naravo ter odnose med ljudmi, ki vodijo do razumevanja vsestranske povezanosti med naravnim, gospodarskim, družbenim in političnim sistemom ter priznavajo soodvisnost ljudi, ki živijo v različnih delih sveta. Vzgajani bodo, da bi kot odrasli dejavno in tvorno reševali sedanja in prihodnja okoljska in družbena vprašanja človeštva.<sup>3</sup> Odrasli pa so namesto tega prepuščeni različnim virom informacij in znanj, pač v skladu s svojim slogom življenja. Paradigma trajnostnega razvoja kot zahteva po angažiranem vključevanju v pomembnejše družbene procese, da bi ohranili planet in hkrati zagotovili razvoj pa že od sedanjih generacij odraslih zahteva odgovor. Ne samo v izbiri stališč in vsebin, pač pa tudi v izbiri ravnanj. Kot bomo prikazali v nadaljevanju, je ključen pogoj trajnostnosti ravnanje v skladu z načeli tega koncepta in ne le razmišljanje ali pogovor o tej temi. Da pa se odrasli lahko resnično odloči in spremeni svoje ravnanje (od potrošniškega k vzdržnemu), mora imeti dovolj kakovostnih in primernih informacij, ki mu bodo sprejetje take odločitve s posledicami v vsakdanjem življenju omogočile. Naključno in priložnostno izobraževanje, kot kažejo nekatere analize, ne bo zadostovalo (Kajfež Bogataj; 2008, Javrh; 2007).

V nadaljevanju prikazujemo raziskavo, ki smo jo sicer opravili za področje osnovnošolskega izobraževanja,<sup>4</sup> čeprav je marsikatero

spoznanje prenosljivo na področje izobraževanja odraslih. Prepričani smo, da bo tudi v izobraževanju odraslih potrebne več načrtno usmerjene pozornosti, posebej namenjene tej pereči temi in temu primernih prilagoditev. V več prispevkih, ki si bodo sledili v naslednjih številkah revije, bomo prikazali razsežnosti trajnostnega razvoja, s čimer bomo z različnimi ugotovitvami skušali prispevati svoj delež spoznanj, uporabnih tudi za področje izobraževanja odraslih.

Prikazali bomo, da ima slovenska izobraževalna in kulturna tradicija številne možnosti, iz katerih lahko zajema aktualne načine, oblike in pristope, ki bodo tako šolarjem kot odraslim (učencem), pa tudi izobraževalcem samim, vstopanje na področje izobraževanja za trajnostni razvoj osmislili in ga naredili življenjskega, predvsem pa polnega novih izzivov.

## DEFINICIJE TRAJNOSTNEGA RAZVOJA

Trajnostni razvoj je po najbolj razširjeni definiciji razvoj, »ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe« (*Our common future*; 1987). Vizija trajnostnega razvoja predpostavlja odgovorno ravnanje vsakega posameznika do sebe, družbenega in naravnega okolja. Ta odgovornost se mora na novi način pokazati v nujnem socialnem partnerstvu, to je v povezovanju

Površno ali tendenciozno izobraževanje o tematiki trajnostnega razvoja – ne glede na to, ali poteka kot izobraževanje mladine ali odraslih – ima prej negativne kot pozitivne učinke. Kaže se, da se kot stroka precej nepripravljeni soočamo z resnično dimenzijo planetarnosti: »Čeprav se danes veliko govori o izobraževanju in ozaveščanju, pa je bistvenega pomena najprej opozoriti na eno temeljnih 'skušnjav' vzgoje za trajnostni razvoj. Gre za tako imenovani ustrahovalni in apokaliptični govor, ki pogosto spremlja tovrstne razprave. V zadnjih letih lahko v medijih najdemo številne informacije, ki govorijo o klimatskih spremembah, globalnem segrevanju in s tem povezanimi naravnimi katastrofami. Avtorji tovrstnih informacij želijo mobilizirati ljudi s podatki o uničenju sveta in življenja, vzbujanjem občutka ogroženosti in nekakšne krivde, ki se kaže predvsem v dejstvu, da sploh obstajamo« (Strehovec; 2007).

*Trajnostni razvoj pomeni odgovoren vseživljenjski odnos posameznika do sebe, družbene in naravnega okolja.*

okoljskih, gospodarskih in socialnih vprašanj, etičnih razsežnosti in spoštovanja človekovih pravic. Skratka, gre za obrat od potrošništva k resnični skrbi za prihodnost in k prizadevanju za vzdržnost. Trajnostno naravnano je lahko le posameznik, ki je zmožen systemskega, kritičnega

in ustvarjalnega razmišljanja o trajnosti oziroma vzdržnosti, kot trajnost tudi poimenujejo nekateri.

Na razvoj trajnostne družbe bi bilo treba zato gledati kot na proces nenehnega učenja. VITR bi moral prežeti učne programe na vseh ravneh skupaj s poklicnim izobraževanjem, izobraževanjem odraslih, usposabljanjem iz-

obraževalcev ter stalnim strokovnim izpopolnjevanjem tako strokovnjakov kot načrtovalcev politike. Vseživljenjsko učenje mora spodbujati raznovrstne priložnosti za učenje, ki si skozi življenje sledijo, se prepletajo in dograjujejo, zato je razumljivo, da se mora povečati povezanost različnih vrst usposabljanja in izobraževanja. To pa lahko dosežemo tudi z vzgojo za kakovostnejše odnose in spretno medsebojno komuniciranje, ki je glavni pogoj za uspešno posredovanje pridobljenega znanja, za demokratično odločanje pri razreševanju razlik v mnenjih in interesih različnih družbenih skupin, predvsem pa za uspešno sodelovanje v procesu družbenega odločanja (prim. Marentič Požarnik; 2005: 4). »Trajnostni razvoj velja za enega ključnih izzivov človeka 21. stoletja. Globalno segrevanje ozračja, klimatske spremembe, revščina, naraščanje svetovnega prebivalstva, pomanjkanje pitne vode in mnogi drugi pojavi so človeštvo prvič v zgodovini postavili pred temeljna problema, to sta pomanjkanje naravnih virov in vse bolj uničeno (iztrošeno) okolje. V zadnjih letih se tovrstni trajnostni razvoj izpostavlja predvsem kot vprašanje, na kakšen način naj družba in gospodarstvo zagotavljata temeljne človekove

potrebe, da se bo kvaliteta naravnega okolja ohranila oz. še povečala« (Strehovec; 2007).

## **CRP ANALIZA IN SPODBUJANJE VKLJUČEVANJA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ V OSNOVNE ŠOLE**

V okviru ciljnega raziskovalnega projekta (CRP) smo izhajali iz predpostavke, da je trajnostni razvoj v sodobnem času ena prednostnih nalog, ki se je premalo zavedamo, in da je predvsem na področju osnovnošolskega izobraževanja mogoče še marsikaj spremeniti in izboljšati. Šola naj bi bila prostor, kjer lahko učenci afirmativno preizkusijo primere dobre prakse trajnostnega razvoja. Upoštevanje vidika VITR bi moralo potekati na vseh ravneh in področjih izobraževanja (ne predvsem na naravoslovnih), saj bodo le tako dosegli resnične spremembe v razumevanju odnosa med človekom in okoljem v smislu odgovornega soupravljanja in razvili drugačna stališča pri vrednotenju zaželenosti kakovosti življenja.

V ospredje smo torej postavili vprašanje, kako se cilji VITR kažejo v osnovnošolski praksi. Njihovo uresničevanje namreč terja spremembe v vsebinah, ciljnih in metodah pouka, zato nas je zanimalo, ali so v učnih načrtih jasno opredeljeni in ali jih najdemo tudi med zapisanimi standardi znanja, pri nacionalnih preizkusih znanja, ter kako se kažejo na izvedbeni ravni. Za analizo elementov VITR in oblikovanje smernic oziroma priporočil za njihovo uvajanje v prakso je bilo najprej treba pregledati ključne dokumente UNESCO, UNECE, OZN in Evropske unije, ki so temeljna podlaga za VITR v šolskem prostoru, tako znotraj Evropske unije kot tudi širše, in so bili izhodišče naše raziskave.

Osredotočili smo se na raziskovalni problem, kateri so ključni elementi, ki definirajo VITR, kako jih definirajo drugod po svetu in kako jih uvajajo v šolsko prakso, koliko v osnovnih šolah pri nas te elemente že uvajajo in ali so

kateri od teh bolj poudarjeni kot drugi. Kot bistvena izhodišča smo upoštevali naslednje:

A) Agenda 21 (nastala leta 1992) kot bistveno spremembo v VITR vidi potrebo po spremembah na področju vrednot in načinov obnašanja glede odnosa do okolja.

B) Pobudnik okoljske vzgoje Rodger (v: Marentič Požarnik; 1996) omenja naslednje vloge ali pozicije človeka v odnosu do narave in okolja: človeka kot »uporabnika« ali »izkoriščevalca« okolja, človeka »upravljalca« okolja in njegovih virov, človeka »varovalca« okolja, človeka »občudovalca« narave ter človeka »spoštovalca – soupravljalca« naravnega dogajanja, ki vidi sebe kot neločljivi del »zapletene mreže življenja«. Te vloge so na moč podobne Hollandovim značajskim tipom osebnosti: realističnemu, raziskovalnemu, umetniškemu, socialnemu, podjetniškemu in upravnemu tipu, ki imajo tipične zmožnosti (kompetence) in jih je mogoče ugotavljati na standardiziran način.

C) UNESCO (2004) je v dokumentu opredelil, da morajo biti »vrednote, ki jih izraža trajnostni razvoj, jasne, tako da jih je mogoče preverjati, o njih razpravljati in jih praktično uporabljati«. Po našem prepričanju temu ustreza konkretno učenčevo ravnanje oziroma razvijanje navad, ki ga skušamo doseči z vzgojo za ravnanje.

D) Na osnovi strategije UNECE je kolegij ministra ministrstva za šolstvo in šport opredelil enajst »ključnih področij VITR« (povzeto po: Smernice 2007: 8), ki jih v raziskavi delovno poimenujemo ključne vsebine VITR.

Analiza je pokazala, da moramo VITR razumeti tudi kot krepitev sposobnosti za sistemsko razmišljanje, za predvidevanje posledic ravnanj in za načrtovanje dejavnosti, ki bi ublažile ali odpravile negativne posledice za življenje nasploh. V širšem smislu pomeni proces, v katerem so zajete tako okoljske kot socialne, pa tudi ekonomske komponente. Učenje je treba zasnovati kontekstualno, saj poteka hkrati v družbenem, kulturnem in naravnem okolju, zaradi česar je treba zagotoviti

tudi odziv na lokalno okolje oziroma vključenost vanj. Potrdila se nam je hipoteza, da VITR v dokumentih zajema veliko širše razsežnosti kot že dobro umeščena okoljska vzgoja, saj vključuje vsa področja človekovega delovanja in vplivanja.

Naša izhodiščna hipoteza je bila, da bi morala biti hipotetično definirana TR-šola dialektična nadgradnja ekošole in zdrave šole. Kot najbolj prepoznavni atribut prve smo definirali usmerjenost v fizični, druge v duševni in tretje v duhovni vidik življenja, kar pomeni, da bi morala biti konstitutivna komponenta zadnje vrednotna vzgoja, njen kazalnik pa ravnanje. Analiza različnih virov je potrdila našo predpostavko o dialektičnosti: gledano z zgodovinsko-razvojnega vidika, se je najprej pojavilo ekološko gibanje, potem gibanje za zdravo življenje in nato gibanje za trajnostni razvoj. Ekološka in zdravstvena vzgoja v desetletju trajnostnega razvoja<sup>5</sup> iz ožjega področja skrbi za fizično naravo in zdravo življenje se vse bolj razširjata na področje temeljnih etičnih vrednot.

Način utemeljevanja, ki ga učitelj izbere, in zgled, ki ga posreduje, prav gotovo odpirata pot, hkrati pa možnost za razmislek in kritični pristop. Prav slednje je osnova mladih, učečih se učencev, kajti vzgoja za trajnostni razvoj je v osnovi vzgoja za vrednote. To na izvedbeni ravni pomeni šolajoče se vzgajati, kar pa ni mogoče brez vključitve celotnega šolskega osebja in staršev, s tem pa tudi določenega delčka potrošniško že dobro prežete družbe.

Neodvisna spremenljivka opravljenih raziskav so bile ključne vsebine VITR, odvisna spremenljivka pa specifične reakcije, navade in zmožnosti ter prepričanja in stališča v zvezi z njimi. Izhodiščna hipoteza je namreč bila, da sta vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj sinteza in nadgradnja eko- in zdrave vzgoje, njen konstitutivni element pa vzgajanje

*Ekošola in zdrava šola sta usmerjeni v fizični, duševni, duhovni in etični vidik življenja.*

odličnega ravnanja v smislu hkratnega uresničevanja občin vrednot, z eno besedo vzgajanje omikanega posameznika.

Ciljni raziskovalni projekt je bil sestavljen iz treh ključnih faz raziskovanja, in sicer:<sup>6</sup> analize mednarodnih in domačih dokumentov;

analize učnih načrtov in nacionalnih preizkusov znanja ob zaključku OŠ ter terenskih raziskav (raziskave pojmovanj in stališč učiteljev in učencev o ključnih vsebinah VITR, študije »primerov dobre prakse«, raziskave o implementaciji ter fazah razvoja uspešnih projektov, ki so že več let sestavni del vsakodnevnega življenja nekaterih slovenskih

osnovnih šol, ter raziskave o dveh reprezentativnih kazalnikih trajnostnega ravnanja: odnosa do vode in uporabe kritičnega mišljenja pri pouku).

Z več terenskimi raziskavami, ki so se osredotočale na različne vidike VITR v praksi, smo ugotavljali, katere so prednostne ključne vsebine VITR po oceni učiteljev, in pogostost njihovega vključevanja v delo z učenci, kako učitelji pristopajo k izvajanju ključnih vsebin VITR, kako poteka udejanjanje načel VITR v vsakodnevem življenju šole (posebno smo se osredotočili na sodelovanje šole z lokalnim okoljem, aktivno poseganje šole v lokalno okolje z rezultati lastnih ugotovitev, vzgojo za ravnanje ter aktivno participacijo učencev na ravni šole), kakšno je sodelovanje šole z zainteresiranimi partnerji (posebno smo se osredotočili vključevanje učiteljev v projekte z vsebinami VITR, vključevanje zunanjih sodelavcev v šolsko delo in uporabljanje šolske opreme za dobrobit lokalne skupnosti) ter kakšna je skrb za razvoj zdrave osebnosti učenca (posebno smo se osredotočili na možnosti za ravnanje in primerjali tri tipe šol ter ugotavljali prevladujoče ravnanje učencev glede telesnih, duševnih in duhovnih potreb).

Ker je voda eden ključnih virov preživetja, smo se posebno usmerili v raziskovanje odnosa učencev do ohranjanja tega naravnega vira. Z neposrednim opazovanjem pouka slovensščine, snemanjem in analizo posnetkov smo ugotavljali, kakšno je v osnovnih šolah stanje razvijanja kritičnega mišljenja, komunikacijskih sposobnosti in spretnosti sodelovanja v dialogu. Zanimalo nas je, kako so učenci ob sistemskem mišljenju zmožni reševati probleme, konflikte, sodelovati v dialogu in uspešno argumentirati. Preučili smo nekatera ključna pojmovanja, stališča in izkušnje (na področju znanja, učenja in poučevanja, povezanega s trajnostnim razvojem) učiteljev in učencev.

## **KAJ SE LAHKO NAUČIMO IZ UVAJANJA DRUGIH IDEJ/ PROJEKTOV V SLOVENSKE ŠOLE**

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili ugotovitve o tem, kaj se lahko naučimo o vpeljevanju nekaterih gibanj in mednarodnih projektov v slovenski šolski prostor. Čeprav se rezultati ne nanašajo neposredno na izobraževanje odraslih, pa so lahko zelo poučni tudi za to področje.

Primerjalna analiza pogovorov z nacionalnimi koordinatorji različnih projektov je narekovala potrebo po jasnejši opredelitvi, kaj je ključna vsebinska in organizacijska razlika med različnimi že obstoječimi koncepti oziroma kateri naj bi bili mogoči, v tej fazi seveda šele hipotetični, gradniki koncepta TR-šole.<sup>7</sup> V podatkih, zbranih s terensko raziskavo, smo identificirali več ravni v razvoju določene ideje in iz nje izraščajočega projekta. Zanimalo nas je, kdaj je v okviru posameznega uspešnega projekta na svetovni ravni vzklila določena vodilna ideja in kakšen je bil njen razvoj. Zanimala sta nas zgodovinski razvoj projektov in vzrok posameznih posebnih podarkov, ki jih ima določen projekt. Ker nas je zanimalo, kateri dejavniki opredeljujejo uspešne projekte, smo analizirali, kako se

*Na razvoj zavesti o trajnostnem razvoju vpliva zmožnost kritičnega mišljenja, komunikacijskih spretnosti in sodelovalnost.*



je koncept (vrednote tega projekta) preoblikoval skozi čas oziroma skozi katere faze v razvoju je prehajal. Zanimalo nas je tudi, ali jih prepoznajo tudi nacionalni koordinatorji posameznih projektov.

Izhajali smo iz predpostavke, da bo koncept TR-šole naslednik določenega zgodovinskega razvoja. Zato nas je zanimalo, katere druge/nove koncepte in ideje so med razvojem in implementacijo »vsrkavali« analizirani projekti in kako vključevanje teh novosti v njihove programe poteka. Zanimalo nas je, kakšne izkušnje iz prakse imajo učitelji, katere ideje znotraj projektov so se izkazale za neuresničljive in zakaj, koliko imajo kritične distance do temeljne ideje in kje vidijo, da bo potekal razvoj v prihodnje glede na organiziranost projekta, šolski prostor, upravno sfero in medijski prostor. Posebno nas je zanimalo, zakaj se nekateri učitelji bolj predajajo neplačanemu delu v okviru projektov kot drugi. Zanimalo nas je, ali glavni protagonisti s tem, da se tako nadpovprečno angažirajo, delujejo skladno z vizijo ustanove ali ne.

Opravili smo poglobljene polstrukturirane intervjuje z nacionalnimi koordinatorji in kakovostnimi učitelji raziskovanih konceptov – praktiki, ki so jih priporočili koordinatorji. Glede na spol, neposredne delovne izkušnje v

osnovni ali srednji šoli in starost se vzorec v analizo zajetih informatorjev strukturira, kot kaže spodnja preglednica:<sup>8</sup>

## REZULTAT – HIPOTETIČNI MODEL TR-ŠOLE, NOVA OBLIKA PROJEKTA?

Del rezultatov<sup>9</sup> smo povzeli v obliki hipotetičnega projekta TR-šole. Potrdila so se nam nekatera izhodiščna predvidevanja, in sicer, da desetletje in pol trajajoči zgodovinski razvoj uvajanja različnih konceptov v osnovne in srednje šole v izbranih reprezentativnih primerih dobre prakse dejansko vsaj v določenem obsegu spontano vodi k združevanju v celostni, kompleksnejši pogled na sodobno šolo, skratka v trajnostno-razvojno usmeritev šol. To je bil obetavni zaključek, ki smo ga kasneje z anketnimi vprašalniki tudi kvantitativno ovrednotili in ga bomo predstavili v eni naslednjih številkih revije.

Prišli smo do sklepa, da bo moral biti projekt TR-šole drugačen od drugih v dveh pomembnih točkah: prvo določa paradigma – gre za potrebo po globalni akciji za ohranitev človeka in planeta, ki je prinesla novo razumevanje celostnosti; drugo pa spoznanje, da je ohranitev mogoča, če je prisoten razvoj, predvsem v

**PRIKAZ 1: Informatorji glede na splošne karakteristike**

		»Splošne šole«	Ekošole	Zdrave šole	ASPnet	Unicef projekti	Skriti zaklad
UČITELJI	Spol	Ž	Ž	Ž	/	Ž	M
	Delovne izkušnje v šolstvu	15	27	29	/	15	7
	Učna obveznost	100 %	100 %	100 %	/	0 (svetovalna služba)	100 %
	Starost	53	49	/	/	42	45
NACIONALNI KOORDINATORJI	Spol	M	/	/	Ž	Ž	Ž
	Delovne izkušnje v šolstvu	0	/	/	upok.	0 (nekaj prakse kot prostovoljka)	30
	Starost	29	/	/	63	25	58

**PRIKAZ 2: Primerjava treh projektov glede na glavne vrednote in vizijo**

IZVORNE POTREBE/IDEJE	CENTRALNE VREDNOTE	VIZIJA
<b>PROJEKT EKOŠOLE</b>		
ohraniti naravo (voda, okolje, biotska pestrost)	tega je zmožen le vzgojen, uravnotežen posameznik	vrednote za ohranitev življenja, ki združujejo in povezujejo, so celostne
<b>PROJEKT ZDRAVE ŠOLE</b>		
izboljšati zdravje otrok v šolah	zdravje je celostno: telesno, duševno, socialno, okoljsko	celostno zdravje učencev in učiteljev – je zdrava šola
<b>HIPOTETIČEN MODEL TR-ŠOLE</b>		
globalna akcija za ohranitev planeta in človeka	ohranitev je mogoča – če je prisoten razvoj področij: ekonomsko, pravičnost, vrednote, človeškost	preživetje vseh, skrb za zanamce in hkrati napredek človeštva

smislu vrednot. Vse napore bo treba vložiti v preživetje in hkrati napredek človeštva.

V nasprotju z drugima dvema projektoma naj bi TR-šola gojila tri enakovredne razsežnosti: okoljsko, socialno in ekonomsko. Okoljska predpostavlja potrebo po ohranitvi planeta zanamcem, socialna temelji na spoznanju, da je ta ohranitev brez pravičnosti, demokracije in zagotavljanja človekovih pravic za vse ogrožena. Ekonomska razsežnost predpostavlja, da je ob vsem treba razvijati tudi napredne življenjske pogoje za vse ljudi v današnjem času, reševanje okoljskih vprašanj pa je lahko tudi nova ekonomska niša. Vizija projekta naj bi bila izvajanje skupnih usmeritev na planetarnih ravneh. S skupnimi močmi bi morali bolj vplivati na medije, ki naj bi imeli novo, vzgojno vlogo, za kar so soodgovorni tudi izobraževalci.

Citati iz zbranega empiričnega gradiva ilustrirajo poglede učiteljev in koordinatorjev na izpostavljeno tematiko:<sup>10</sup>

*»Uvajanje nekega projekta ali modela je lahko zelo problematično zato, ker moraš imeti na veliki šoli bistveno drugačen model kot na mali. To je moja izkušnja. Na neki šoli, kjer je med 80 do 90 delavci 50 strokovnih delavcev, potrebuješ povsem drugačen pristop, da vsi delajo v neko smer, kot tam, kjer je 200 do 300 otrok*

*(...). Velika šola je problematična, ker nekega projekta res ne moreš celostno izvesti. Ne da se zainteresirati vseh kolegov z nobenega vidika, niti z avtoritativnim pristopom niti z motivacijo. Delati je treba po delčkih. Posameznik se skriva. Rezultati so ponavadi dobri, če ne boljši, ampak v sistemu se veliko ljudi potuhne. Na mali šoli pa delajo ne eni temi res vsi. Tudi tisti, ki so nemotivirani, se izkažejo, ker nočejo biti izjeme. Na mali šoli se posameznik vidi, na veliki pa ne. Ali to pomeni, da majhne šole delajo bolj celostno? Ja, na velikih šolah boste tudi bolj zaznali razliko med razredno in predmetno stopnjo. Izjema je le, če ima šola avtoritativnega ravnatelja in če ima tudi vodja projekta avtoriteto«.*

*»Dejavnosti in projekt se bistveno razlikujejo. Projekt je tisto, kar poteka celo leto, dejavnost pa je vključevanje na enem natečaju, dejavnost je tudi ekodan kot zaključen dan, ker poteka en dan. Projekt zbiranja kartonske embalaže se celo leto nadgrajuje. Tako jih razlikujemo med seboj«.*

Komparativna analiza izjav je pokazala, da v našem kulturnem prostoru že več kot desetletje potekajo različni projekti in da imajo šole že bogate izkušnje s posameznimi vidiki

trajnostnega razvoja. Nekateri izjemno angažirani posamezniki z gledno delujejo v smeri te vizije, čeprav svojih prizadevanj ne poimenujejo trajnostno-razvojnega.

*»Osebno mislim, da je treba projekt osvežiti. Šolam, ki že dolgo časa delamo, bi bilo treba ponuditi ... nisem še razmišljala, kaj. Opažam, da po toliko letih pada zagon. Moja generacija koordinatorjev se je utrudila. Še vedno stari koordinatorji sicer pridemo zato, da se vidimo med seboj, ampak ni več tako. Prihajajo mladi. Mislim, da bo treba iti na šole, da se uvaja neko izobraževanje tudi za kolektive. Mislim, da potrebujejo koordinatorji zunanjo spodbudo z nacionalne strani. Na šolah ne razumejo vloge koordinatorja, mislijo, da je to dečko za vse. (...) Vsi so rekli: saj si vodja, saj si plačan. Celoten projekt se je prenesel na enega, on je imel tisto skupino, z njo lepo delal, toda z vidika projekta je to izjemno slabo«.*

*»... ravnatelj me ne ovira, mi zaupa, pove, da mu je najlepše to, da mu pridem poročat, in da ga ne skrbi ter da projekt funkcionira. Sem pravi vodja tega projekta z vsemi kompetencami, od financ do vsega; učili so me, da bom resnični projektni vodja, ko bom imela neomejeno zaupanje, to pa pomeni, da imaš na skrbi tudi finance. Prišla sem do te ravni na šoli, ko imamo postavko »projekt«. Računovodkinja jo tako vodi, in četudi vodimo kakšen tak projekt prek drugih oblik ali s pomočjo sponzorjev, se denar nabere na tej postavki. In potem povemo, kaj bo šlo za materialne stroške, kaj za nagrade, kaj bo šlo za stimulacije mentorjem«.*

Večletno vnašanje elementov je, kot ugotavljajo predvsem učitelji praktiki, sicer vplivalo na delovanje šol in didaktiko, vendar to še ni dovolj. Opozarjajo na pomanjkanje metodičnih možnosti za celostno poučevanje, kakršnega zahteva razumevanje pomena trajnosti. Nujnost ra-

znolikih metod poučevanja je, kot kažejo nekateri primeri dobre prakse, v sedanjem dokaj togem sistemu predmetov še najlaže doseči z obliko projektne tedna ali naravoslovnih dnevov.

*»Neki velik projekt ne moreš voditi drugače, kot da je integriran v pouk. Drugače bi pogorel, ker je to toliko nekega dodatnega dela«.*

*»Najboljša znanja so pridobljena s frontalnim delom, pa če to hočemo ali ne. Nadgradnja je projektno delo. Nadgradnja za nadpovprečne učence je projektno delo. Vidite, da se na tak način dela diferenciacija oziroma nivojski pouk? Kako delate s slabšimi, jih pri projektne delu pustite, da delajo osnove, ali jih ločite, da delajo boljši projektne, preostali pa frontalno? Jaz sem še učiteljica starega kova. Še vedno se poslužujem frontalnega dela. Potem pa zlezemo v problemski pouk bolj kot v projektne delo. Otrokom dam potem večkrat na izbiro. Za novo leto so izbirali, ali bodo delali sami ali pa v skupini. Mogoče se sploh niso vključili v projekt in so spremljali samo rezultate tukaj«.*

*»Izhodišče programa je bilo, kaj so lahko primarni viri učenja v našem neposrednem okolju. Iskali smo življenjske, prave probleme pri teh primarnih virih. Na primer naš kraj kot družina, mi kot družina, šola kot družina, kraj kot zgodovinsko, kulturno mesto. Tako smo začeli. Šole prej niso bile vajene, da med seboj sodelujejo, sploh pa ne učenci in dijaki. Model smo postavili tako, da se ne gremo izobraževanja učiteljev, ampak se gremo partnersko sodelovanje skupine učiteljev in učencev iz domačih šol, ki pridejo skupaj. Vključujemo se v te svetovne teme, ob tem pa moramo določene stvari zaznati tudi v svojem okolju. To prehajanje globalno-lokalno nam je prešlo v kri«.*

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v šoli zahtevata veliko več od prenove oblik

*Učitelji pri prikazovanju trajnostne vizije in možnosti njenega udejanjanja vzpostavljajo vzajemen, pristen in medgeneracijski stik z učenci.*

dela. Načela prenovljene, »razširjene« okoljske vzgoje, ki so le eden od vidikov trajnostnega razvoja, kažejo naslednji nujni korak – usposabljanje učiteljev. Gre za spreminjanje razumevanja temeljne paradigme in poslanstva učitelja oziroma šole. Odločilen vidik so ravnanje, vsakdanjik, učitelj kot zgled in model za učence. V zaključnem delu poročila smo navedli priporočila za oblikovanje ustreznega usposabljanja.

*»Ampak ne bi nas rešilo, če se ne bi lotili avtentičnih nalog neposrednega kraja. Ko smo vstopili v kraj, smo se lotili okrogle mize po zaključku tabora, na katerega smo povabili župana, strokovnjake s tistih področij,*

*na katerih smo našli največ problemov. Na okroglih mizah so sodelovali učenci iz tistih tem, njihovi mentorji, strokovnjaki. To so bile nepredstavljive diskusije: tremo so imeli učitelji, otroci pa ne, niti zunanji ne, ker je šlo za probleme z njihovega delovnega področja. Tukaj so se začeli razvijati učitelji, ker so ugotovili, da so sposobni stopiti na oder. Učitelj dela ponavadi tako: nauči, potem postavi mladega na oder, sam pa iz ozadja prišepetuje. Ta pristop smo podrli, ker smo razvijali partnersko sodelovanje.«*

Vzgoja za trajnostni razvoj odseva tudi skozi prevladujoče načine komuniciranja. Če želimo razvijati posameznika, ki je zmožen kritične argumentacije, mora biti komunikacija med učiteljem in učencem že od vsega začetka dinamična, večsmerna, spodbujala naj bi nove načine kritičnega razmišljanja, zastavljanje vprašanj. Tudi to je trajnostni razvoj – antične veščine, preslikane v naš čas in naše potrebe. Ta vidik medgeneracijskega učenja znova poudarja pomen poslušanja, tudi učiteljevega poslušanja učencev.

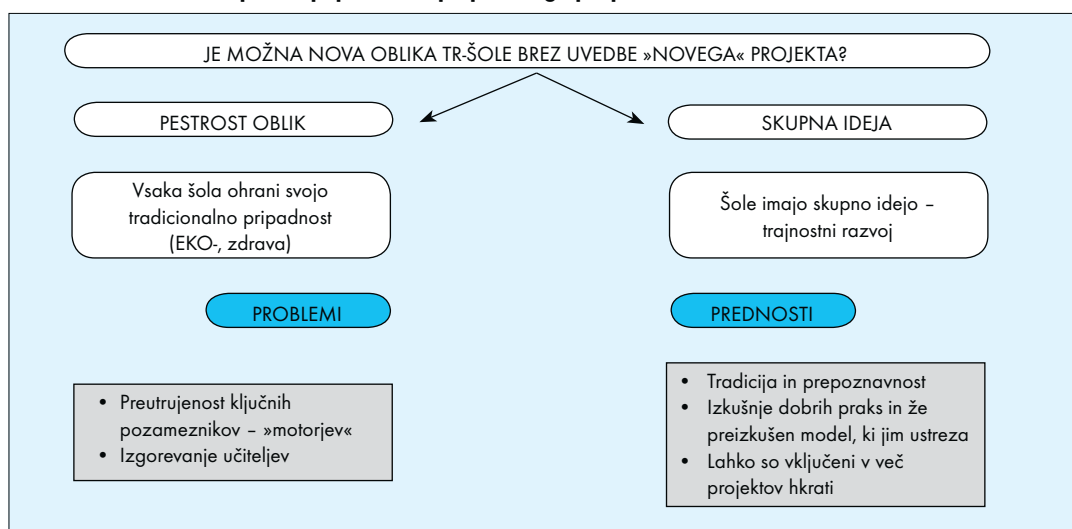
Delovanje angažiranih učiteljev se razteza od predstavljanja golih podatkov k neizbežnim zaključkom o ogroženosti človeka in planeta, bistveno pa je, da v interpretacijah ne širijo strahu in zaskrbljenosti med učence. Svoje glavno poslanstvo vidijo v prikazovanju vizije, možnosti delovanja in v konkretnih akcijah. Šele konkretne akcije povezovanja mladih iz različnih držav prinašajo okus praktične izkušnje trajnostno naravnane življenja in njegove mnogostranske odmeve. Kljub morebitnim pomanjkljivostim je projektno življenje po šolah polno navdušenja, novega odkrivanja, učiteljev, ki gojijo pristen odnos z učenci in skupaj z njimi stopajo v svet učenja kjer koli in kadar koli.

*»Zakaj je ideja projekta pomembna za šolo, v kateri delate? Zelo je pomembna, ker šoli daje neko drugačnost, neko veljavnost. Ker dela nekaj koristnega, nekaj, s čimer se identificira z okoljem, je v njem uveljavljena. Okolje je to sprejelo, od nas se nekaj pričakuje in vsak zunanji impulz je za nas pomemben.«*

Glede na identificirane značilnosti uvajanja drugih idej in projektov v slovenski šolski prostor smo predlagali nekatera izhodišča pri uvajanju VITR:

Po našem prepričanju je TR-šola lahko vsaka šola, ki formalno pristopi k skupni ideji VITR, saj se zaveže, da bo skušala udejanjati smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja (2007). »Vpeta je v učenje za prihodnost, v tem procesu sodelujejo učenci, učitelji 'v vsej kulturni raznolikosti', uporabljajo kritično mišljenje, raziskujejo, razčiščujejo, razmišljajo o učnih vrednotah, sodelujejo pri vseh predmetih v smislu VITR« (prim: Marentič Požarnik; 2006).

Hkrati TR-šola ohranja dosedanje projekte in tradicionalno pripadnost že utečeni obliki oziroma projektom (na primer ekošola, zdrava šola, ASPnet ...), ki jih le (bolj) naravna

**PRIKAZ 3: Prednosti in pomanjkljivosti uvajanja novega projekta**

v smeri trajnostnosti. Prednost takega razvoja vidimo v tem, da šola izkoristi svojo tradicijo in prepoznavnost v matičnem okolju. Šole, ki doslej niso razvijale podobnih projektov, lahko uporabijo modele dobrih praks in mentorstvo izkušenih šol, kar mreženje med njimi samo še spodbuja. Poljubno izberejo preizkušen model, ki jim ustreza in je bil na nacionalni ravni prepoznan kot ustrezen za nadgradnjo z VITR. Šola je lahko vključena v več projektov hkrati,

rdeča nit vseh pa je prav VITR. Tako bi bila v našem šolskem prostoru še naprej kljub pristopu k enotni, skupni ideji VITR zagotovljena pestrost in raznolikost oblik. Ta pestrost je posebna prednost in bogastvo naše pedagoške prakse, ki bi jo morali spodbujati.

Kaže pa se, da je več dejavnikov, ki vplivajo na to, katero od konkretnih oblik oziroma idej/projektov bo šola izbrala. Lokalna tradicija in specifičnost posameznega kolektiva šole sta le

**PRIKAZ 4: Hipotetični gradniki projekta TR-šole****HIPOTETIČNI GRADNIKI PROJEKTA TR-ŠOLA**

- Šola, vključena v več projektov hkrati, jih povezuje v celoto, ki je naravnana v smeri VITR.
- Planetarni problemi so obravnavani lokalno.
- Tesno povezovanje šole z zunanjimi sodelavci.
- Lokalne teme/probleme obravnava kritično, vzajemno, angažirano.
- Medgeneracijska solidarnost – posameznik v toku generacij.
- Motorji – problem so gonilni posamezniki, ideja mora zajeti postopoma celotno šolo.
- Goji kritično mišljenje in uporabo učinkovitih pristopov za dejavno državljanstvo.
- Finančne nagrade najaktivnejšim izvajalcem za delo v projektih.
- Notranja evalvacija – strokovni delavci dobro poznajo metodološke postopke akcijskega raziskovanja.
- Podpora vodstva šole – usklajevanje zahtev vsakodnevnega dela in projektov/inovacij.
- Učitelj v vlogi moderatorja – nova vloga in novo pojmovanje, združevanje učiteljev in učencev v dejavnostih po interesu, ne po stroki ali predmetu poučevanja.
- Zunanja evalvacija – jo vidi kot pomoč pri orientaciji za prihodnost.
- Nujna je pripadnost kolektiva ideji, prežetost z idejo.

dva dejavnika, ki izbiri dodajata najmočnejši ton. Za jasnejšo opredelitev teh dejavnikov bi bila potrebna poglobljena analiza.

Kategorizacija glavnih značilnosti uvajanja projektov v šolski prostor nam je omogočila opredelitev nekaterih hipotetičnih gradnikov projekta TR-šole, ki lahko odločilno vplivajo na kakovostno implementacijo.

### NEKAJ SPOZNANJ, KI SO KORISTNA TUDI ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Uvajanje modela TR-šola glede na izkušnje z uvajanjem drugih projektov predstavlja določeno tveganje, če šole ne bodo upoštevale glavnih zakonitosti, ki se kažejo iz dosedanjih napak pri podobnih akcijah. Analiza je pokazala naslednje kritične točke.

Projekt mora biti stvar večine kolektiva. Imeti mora jasne in konkretne cilje, povezane z lokalnimi problemi. Problem pri razvoju projekta TR-šole lahko predstavljajo učitelji navdušenci, ki so bili lahko srce in motor kakega drugega projekta, a ideja trajnostnega razvoja je gibanje, ki mora najprej zajeti celotno šolo/ustanovo, jo predrugačiti in se nato iz nje širiti navzven, v okolje. Zagotovljena mora biti tudi ustrežna finančna motivacija za delo pri projektu. Za uvajanje VITR, kar je naloga, sprejeta na nacionalni ravni, morajo odgovornost sprejeti vodstva šol/ustanov, ki bi z učitelji koordinatorji tesno sodelovala. Projekt naj v prvi fazi ne bi predstavljal dodatne zahteve in obremenitev, ampak spodbudo za novo kakovost že obstoječega. Tak pristop, ki predpostavlja večjo angažiranost in usposobljenost ravnateljev/vodij, bo preprečil izgorevanje učiteljev.

Menimo, da je več navedenih spoznanj mogoče koristno prenesti v izobraževanje odraslih na različnih ravneh, tako v stalno strokovno izpopolnjevanje kot v druge oblike. Mnoge raziskave (Eraut; 1993, Klette; 2000, Wragg; 1996) so pokazale, da so ključni dejavniki pri uvajanju novosti in nujnih sprememb v izobraževalni

sistem na izvedbeni ravni vedno učitelji. Naj se njihova avtentična mnenja v množstvu podatkov ne izgubijo! Zato za konec še mnenja osnovnošolskih učiteljev o tem, katere spremembe in novosti vidijo kot nujne za dobro izvajanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj:<sup>11</sup>

»Najprej veselje do znanja in raziskovanja. Vednost je osnova za strategije trajnostnega razvoja. Motivacija je problemski pouk.«

»Skrb za trajnostni razvoj učiteljev. Če se ne bomo sami razvijali, niti na učence ne bomo imeli zelenega spodbudnega vpliva.«

»Pozitivna naravnost učiteljev. Ti naj bi bili zgled učencem v vseh pogledih (varovanje okolja, mesebojni odnosi, pravičnost ...).«

»Večje sodelovanje s starši, sodelovanje medijev, začetek tega razvoja že v vrtcih ... pa vse do starosti.«

### LITERATURA

- Bilteni Slovenske mreže zdravih šol, 1998–2006.* Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.
- Dermol Hvala, H., Golob, N., Jamšek, D., Javrh, P., Skribe Dimec, D. (2008). »Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006–2008)«. *Zaključno poročilo, november 2008.* Interno gradivo MŠŠ.
- Elbaz, F. (1993). »The development of knowledge in teaching: What we can learn from the expert, the novice, and the 'experienced' teacher?« V: Kremer-Hayon, L., Vonk, H.C., Fessler, R. (Ed), *Teacher professional development: A multiple perspective approach.* Amsterdam/Lisse: Swet & Zeitlinger B.V.
- Eraut, M. (1993). »Teacher accountability: Why is it central in the teacher professional development?« V: Kremer-Hayon, L., Vonk, H.C., Fessler, R. (Ed), *Teacher professional development: A multiple perspective approach.* Amsterdam/Lisse: Swet & Zeitlinger B.V.
- Fessler, R. (Ed), *Teacher professional development: A multiple perspective approach.* Amsterdam/Lisse: Swet & Zeitlinger B.V.
- Fikfak J. et al (2004). *Qualitative research: Different perspectives emerging trends.* Ljubljana: ZRC SAZU in FSD.
- Javrh, P. (2007). »Trajnostni razvoj«. *Vzgoja.* Ljubljana: december 2007, leto 9, št. 36 (4), str. 3.
- Kajfež Bogataj, L. (2008). *Kaj nam prinašajo podnebne spremembe?* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Klette, K. (2000). »Working-time blues, How Norwegian teachers experience restructuring in education«. V: Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. E., Moller, J. (Ed.). *The life and work of teachers, international perspectives in changing times*. London, New York: Falmer press.

*Koncept vključevanja IKK okoljska vzgoja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja* (2006). Center RS za poklicno izobraževanje in ZRSŠ, delovno gradivo.

»Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj«. Spletna stran: [http://www.zrss.si/\\_Kakovostni%20kriteriji%20C5%A1ol.pdf](http://www.zrss.si/_Kakovostni%20kriteriji%20C5%A1ol.pdf)

Marentič Požarnik, B. (2006). »Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj«. Delovno gradivo.

Marentič Požarnik, B. (2005). »Okoljska vzgoja ali vzgoja za trajnostni razvoj«. V: *Okoljska vzgoja v šoli*, 7, 1, str. 4–6.

Marentič Požarnik, B. (1996). »Okoljska vzgoja kot področje razvijanja (eko)sistemskega mišljenja, vrednostne presoje in odgovornega ravnanja«. (str. 89–100). Ministrstvo za okolje in prostor, Uprava RS za varstvo narave.

Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. izdaja). California: SAGE Publications.

*Our common future* (1987). The World Commission on Environment and Development.

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research, A practical Handbook*. London: SAGE Publications Ltd.

Smernice VITR (2007). *Smernice za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj od predšolskega do univerzitetnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

*Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj* (2005). Ženeva: UNECE.

Strehovec, T. (2007). »Trajnostni razvoj«. *Vzgoja*. Ljubljana: december 2007, leto 9, št. 36 (4), str. 6–7.

UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014*. (Draft ed.).

Wragg, E. C. et al. (1996). *Teacher appraisal observed*. London, New York: Routledge.

*pine za trajnostni razvoj vzgoje, v katero so bili vključeni predstavniki različnih ministrstev (ministrstvo za okolje in prostor, ministrstvo za zdravje, ministrstvo za kulturo, ministrstvo za delo družino in socialne zadeve in drugi), nevladnih organizacij in civilne družbe.*

<sup>2</sup> *Posebno mesto v teh prizadevanjih ima dejstvo, da je slovenska znanstvenica dr. Lučka Kajfež Bogataj članica strokovne ekipe IPCC, ki je skupaj z Al Gorom sodobnik Nobelove nagrade za mir leta 2007.*

<sup>3</sup> *Za naš kulturni oziroma šolski prostor je interdisciplinarna skupina strokovnjakov opredelila ključna oziroma prednostna področja vzgoje in izobraževanja v skladu s trajnostim razvojem: aktivno državljanstvo in odgovornost v krajevnem in mednarodnem kontekstu, demokracijo, vladanje, etiko, pravičnost, varnost, človekove pravice, zmanjšanje revščine, zdravstvo, enakost spolov, kulturno raznovrstnost, razvoj podeželja in mest, gospodarstvo, varstvo okolja, upravljanje naravnih virov ter biološko in pokrajinsko raznovrstnost (Smernice; 2007: 4).*

<sup>4</sup> *Ciljni raziskovalni projekt Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006–2008), ki ga je sofinanciralo MŠŠ, MVTZ in ARRS.*

<sup>5</sup> *OZN je obdobje od 2005 do 2014 razglasilo za desetletje trajnostnega razvoja.*

<sup>6</sup> *Opravljene so bile raziskave: Od okoljske vzgoje do VITR; VITR v odnosu do eko- in zdravih šol; Kritično mišljenje in komuniciranje v razredu kot element VITR; VITR in razvoj kompetenc; Voda – kazalnik VITR.*

<sup>7</sup> *Po Silvermanu (prim. D. Silverman; 2000) mora model pojasniti paradigmo, torej: kakšna je realnost in katere elemente vsebuje ter kakšna sta narava in status védenja; koncept pa ponuja način gledanja, ki je odločilen za raziskovalni problem.*

<sup>8</sup> *V primerjalno-kvalitativno analizo smo v smislu sekundarne raziskave vključili še tematske empirične podatke poglobljenih avtobiografskih intervjujev priložnostno izbranih učiteljev iz raziskave 2006 in z izbranimi primeri dopolnili sliko predvsem glede razumevanja potrebnih sprememb. Na osnovi kvalitativnih empiričnih podatkov smo postavili hipotetični model TR-šole.*

<sup>9</sup> *Analiza empiričnega gradiva je potekala po konvencionalnih postopkih, značilnih za kvalitativni metodološki pristop. Podrobnejši opis podobnih postopkov glej v: Javrh, P. (2006). *Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana. Filozofska fakulteta, ter metodološka priporočila C. Titmusa (2004).*

<sup>10</sup> *Empirično gradivo obsega 67 strani zgoščene in urejene transkripcije intervjujev.*

<sup>11</sup> *Empirični podatki iz raziskave Prisotnost elementov VITR v OŠ (elektronska anketa).*

<sup>1</sup> *Junija 2007 je bil na kolegiju ministra ministrstva za šolstvo in šport v Sloveniji sprejet dokument Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja. Smernice so nastale na podlagi predlogov Programske sku-*







## ZA BOLJŠO PRAKSO



# NEKATERI TEMELJNI POJMI Z VIDIKA ANDRAGOŠKE DIDAKTIKE

## POVZETEK

*Z vidika andragoške didaktike, kot ene temeljnih ved andragogike, najprej opredelimo osnovne andragoške pojme. Andragoško didaktiko zanima predvsem proces izobraževanja odraslih. Pri tem je predmet njenega preučevanja najprej učenje, kot najširši pojem, potem izobraževanje in razmejitev od pojma pouka. Ključno vprašanje je, ali poteka izobraževanje predvsem po andragoškem ali pedagoškem pristopu ter razlikovanje med obema pristopoma. Ob tem avtorica predlaga tudi prevode nekaterih pojmov s področja andragoške didaktike.*

**Ključne besede:** vseživljenjskost izobraževanja, izobraževanje, učenje, pouk, andragoška didaktika, andragoški pristop v izobraževanju

Andragoška didaktika se v okviru preučevanja izobraževanja odraslih ukvarja predvsem s preučevanjem vprašanj, kako se odrasli učijo in izobražujejo ter kako zagotovimo okoliščine in pogoje za uspešno učenje. Kdaj so odrasli pripravljene na učenje, kaj se lahko iz tega naučimo, da bi bilo načrtovanje izobraževanja kar najbolj smiselno, uspešno in učinkovito? Kako doseči, da bi bila nova spoznanja osebno kot tudi družbeno koristna, da bi vsebovala moč za spremembe, da bi odgovarjala na pereča vprašanja sodobne družbe in potrebe na lokalni in globalni ravni? Skratka, da izobraževanje odraslih ne bi bilo le prilagoditev šolskega izobraževanja odraslim, temveč da bi izhajalo iz življenja ljudi in prispevalo k življenju v konkretnih okoljih.

Pri tem so temeljnega pomena terminološke opredelitve in sodobna razmišljanja o različni vlogi izobraževanja otrok in mladine in izobraževanja odraslih. Izobraževanje otrok in mladine pripravlja mlade za kasnejše šolanje, za poklic in življenje, medtem ko je izobraže-

vanje odraslih usmerjeno v sedanje probleme in vprašanja.

Sintagma vseživljenjskost učenja in izobraževanja postavlja v središče tri pojme: človekovo učenje, izobraževanje in vseživljenjskost. Učimo se vse življenje. Življenje je učenje (Jarvis; 2003a). Učenje je nujno za preživetje živega bitja, še posebno človeka. Poudarili smo človekovo učenje, kajti tudi živali se učijo, pa vendar se njihovo učenje razlikuje od učenja človeka. Človekovo učenje pomeni progresivno, relativno trajno spreminjanje celotnega človeka na temelju izkušenj (Krajnc: 79b, Marentič Požarnik; 2000: 87, Pečjak: 77, Jarvis; 2003b).

Človek lahko vstopa v situacijo zavestno in zavestno dojema, reflektira okolje in procese ter s tem vpliva na lastno interpretacijo izkušnje, s katero transformira sebe in/ali tudi svoje okolje. Od nekdaj velja rek: »Vse življenje se učimo«, toda hitrost sprememb v okolju se je eksponentno povečala, prav tako potreba po spreminjanju slehernega posameznika. Prav zato so se neznansko povečale potrebe po

hitrejšem, učinkovitejšem učenju, po načrtnosti, po jasneje opredeljenem cilju, strukturi in uporabi učinkovitejših in primernejših metod učenja in izobraževanja.

Vse to je povzročilo eksplozijo novih virov učenja (elektronski, internetni viri; množični mediji; posredni, živi, neživi viri; osebni stiki; procesi, kot so igra, raziskovanje, praktično delo, študij; potovanja; redke izkušnje s hudimi posledicami, pa tudi naključne izkušnje) in njihovo uporabo pri učenju. Hitrost sprememb, potrebe po obvladovanju z znanjem, povečanje števila in večja dostopnost virov vodijo v vse večje potrebe in ponudbo formalnega in še posebno neformalnega izobraževanja.

Poudariti moramo, da se izraz učenje pojavlja v pedagogiki in andragogiki tudi ožje, kot proces sprejemanja novih spoznanj, stališč in spretnosti, kjer oseba kot celota ne doživlja nujno pomembnejših sprememb, človek pridobi le več informacij, znanj in spoznanj, ki pa jih ne integrira v svojo osebno strukturo. Tu gre torej lahko le za površinsko učenje, vendar je tudi to učenje pomembno kot osnova za morebitno kasnejše globlje in celovitejše učenje. V primerih, ko imamo v mislih predvsem ožje pojmovanje učenja, predvsem spoznavni ali čustveni vidik, ali pa z vidika procesa, na primer učenje zaznavanja, utrjevanje, ponavljanje, preverjanje naučenega, gre najpogosteje za delne procese učenja v šolskem ali drugem formalnoizobraževalnem okolju. Pri učenju v ožjem smislu je v ospredju sprejemanje novih znanj, spretnosti, navad in stališč, manj pa njihova interakcija, integracija v kognitivno in celostno osebno strukturo.

Na vseživljenjskost učenja ne moremo gledati z vidika ožje opredelitve učenja, saj bi to v skrajni konsekvenci pomenilo, da oseba le dodaja nove informacije, spretnosti, stališča in znanja, ne postaja pa nič drugačna, nič bolj zmožna, usposobljena ali recimo bolj kompetentna, niti nujno bolj kreativna pri reševanju vedno novih problemov in izzivov v svojem življenjskem okolju.

Če torej v andragoški didaktiki sprejemamo najširšo definicijo človekovega učenja kot celostnega progresivnega in relativno trajnega spreminjanja na temelju izkušenj, kako bi potem definirali izobraževanje? Oprli se bomo na definicijo izobraževanja, ki opredeljuje izobraževanje kot sistematičen, načrten, organiziran in k cilju usmerjen proces (Krajnc: 79 a, Krajnc: 76, 79 b).

Širši cilj izobraževanja je tako uspešno in učinkovitejše celostno učenje posameznikov in skupin. V tem procesu so pomembni štirje dejavniki: oseba ali skupina oseb, cilji, viri in proces izobraževanja. Ti dejavniki se srečajo v prostoru in času. Kot je razvidno, v proces nista nujno zajeta učitelj in institucija, saj je izobraževanje lahko tudi posredno, proces pa lahko načrtuje, vodi, spremlja in vrednoti tudi posameznik sam. Govorimo torej o samoizobraževanju. Pravzaprav je faza ovrednotenja tista, v kateri je najbolj potrebno, da posameznik vstopa v interakcijo z okoljem (Mijoč; 2000).

Glede na opredelitev izobraževanja odraslih v *Terminologiji izobraževanja odraslih* (Jelenc; 1991) je izobraževanje opredeljeno kot organizirana dejavnost, ki je namenjena učenju odraslih. Menimo, da je treba definicijo dopolniti in ji dodati značilnosti izobraževalnega procesa, kot so načrtnost, sistematičnost in ciljna usmerjenost. Morda bi morali dodati k definiciji izobraževanja tudi kontinuiranost in interaktivnost. Kontinuiranost zato, ker izobraževanje ne more biti zgolj enkratni neprekinjeni podvig poizvedovanja o nekem vprašanju. Prav tako danes ne more več sloneti zgolj na enem samem viru (posebno če bi bil ta vir spoznanj zgolj oseba sama in njena osebna izkušnja ali pa na primer zgolj podatek iz nepreverjenega internetnega vira). Interaktivnost je torej mišljena kot interakcija osebe, ki se izobražuje, in zunanjega, po možnosti relativno zanesljivega, veljavnega in objektivnega vira.

Menimo, da bi bila takšna definicija izobraževanja ne glede na to, ali gre za formalno, neformalno ali za samoizobraževanje, bolj natančna

kot preveč splošna definicija, ki razlikuje učenje od izobraževanja samo po organiziranosti procesa. Marsikateri proces je dobro organiziran in tudi lahko vodi k pomembnemu učenju (npr. umetniške prireditve), vendar osnovni cilj ni bil izobraževalen.

*(Vseživljenjsko) izobraževanje je ciljno usmerjen, sistematičen, interaktiven in kontinuiran proces.*

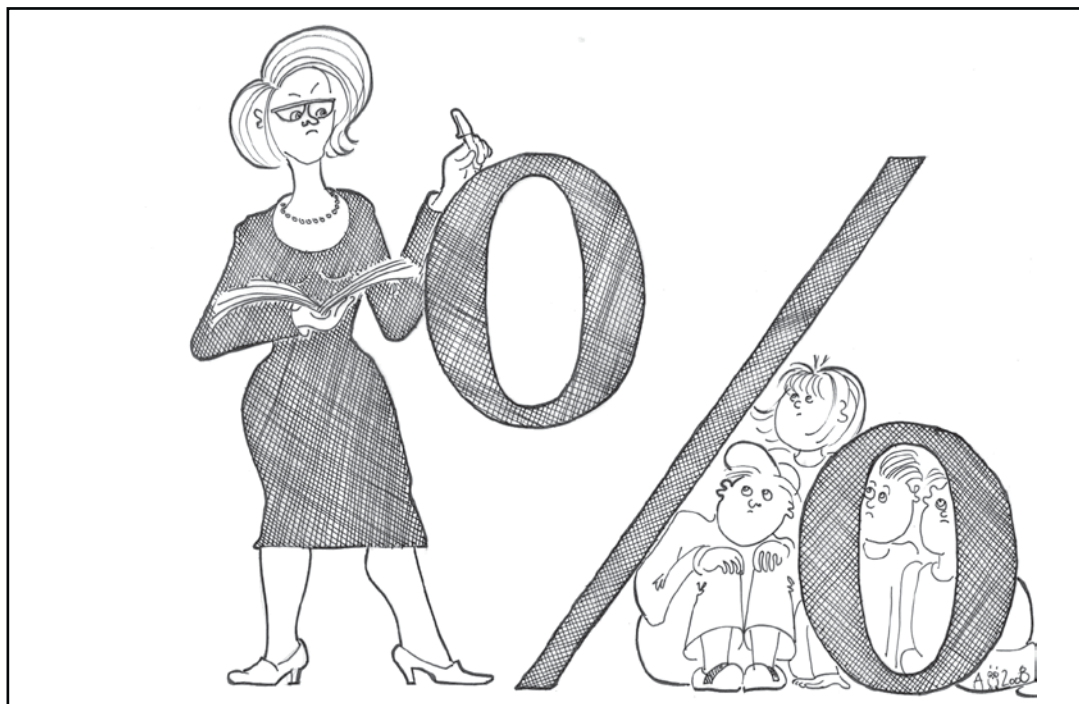
Po drugi strani pa za to, da neko učno dejavnost opredelimo kot izobraževanje, ni potrebno, da poteka v institucionalizirani obliki, saj danes vse več izobraževanja poteka v neformalnem okolju civilnih organizacij, društev in združenj, neformalnih študijskih krožkov, prijateljskih krogov in drugod. Četudi se zaveda-

mo, da so definicije izobraževanja odraslih v širšem evropskem in svetovnem prostoru manj natančne in se povezujejo predvsem z vidika organiziranosti in institucionalnosti, menimo, da so pomembnejši procesni (načrtnost, ciljnost, smotrnost, sistematičnost, kontinuiranost) kot pa organizacijsko-prostorski vidiki. Izobraže-

vanje bomo torej definirali kot ciljno usmerjen, sistematičen, načrten, po vnaprej predvidenih poteh organiziran, interaktiven in kontinuiran proces. Pouk je le ena od oblik izobraževanja. Druge oblike izobraževanja so lahko raziskovalni tabori, šolski ali študijski krožki, poletne šole, delavnice, seminarji in tečaji, mentorstvo ter različne kombinacije samoizobraževanja in izobraževanja v stiku z drugo osebo, z elektronskimi mediji, s skupinskimi diskusijami, z neposredno prakso.

Cilj pouka je učinkovito učenje, kjer je vir znanja praviloma učitelj. Učitelj je tudi tisti, ki je najbolj odgovoren za uspešen proces poučevanja in s tem tudi za proces učenja. Pomemben je trikotnik: učitelj-učenec-učna snov (Tomič; 1997). Posredni pouk (*instruction*) lahko sicer poteka tudi brez učitelja, vendar je proces naravnano tako, da je učenec jasno, sistematično in po manjših učnih korakih voden do učnega cilja.

Pouk je torej odgovor na to, da so učenci v svojem učenju še relativno neveščji in nesamoostojni in torej potrebujejo sistematično vodenje in postopno pridobivanje osnovnih znanj,



spretnosti in stališč. Pouk in poučevanje odgovarjata razvojni stopnji otrok in mladostnikov, kjer je sprejemanje osnovni proces, pomemben za razvoj osebnosti (Kolb; 79).

Pouk je manj primeren za odrasle, saj večinoma že imajo razvite osnovne spretnosti in številne izkušnje, s katerimi lahko povežejo nova znanja. Njihova osebna samostojnost jim praviloma omogoča tudi več samostojnosti v izobraževalnem procesu. Zato so se razvile mnoge tehnike in metode izobraževanja, kjer je aktivna in proaktivna vloga odraslih v izobraževanju bolj poudarjena kot pri pouku.

O tem, kdo je odrasel, je bilo že veliko napisanega v andragoški literaturi v zadnjem času, vendar polemike o tem vprašanju skorajda ni. Kot da razlike me učenjem otrok in odraslih ni, kot da posledično ni treba razlikovati izobraževanja obeh skupin.

Dokler smo pozorni le na razlike v formalnem izobraževanju, kjer prednjači pedagoški pristop, seveda razlik ne bomo zlahka opazili, saj se bodo odrasli podredili pedagoškemu pristopu. Njihova premočna proaktivnost in želja po sovplivanju na vsebine bi jim namreč lahko škodila v fazi ocenjevanja znanj, zato se hitro spet prilagodijo odvisni vlogi, če jih okoliščine in način poučevanja potisnejo v vlogo odvisnega učenca, ki so jo več kot desetletje gojili in utrjevali v pedagoškem procesu.

Drugače pa je v neformalnem izobraževanju, kjer ni pritiska ocenjevanja in kjer je postalo že kar pravilo, da se učimo vzajemno – drug od drugega. Tu je izobraževanje pogosto tudi prostovoljno. Andragoški sodelavci z nekajletnimi izkušnjami praviloma potrjujejo, da se odrasli v njim prilagojenih okoliščinah učijo drugače kot otroci (Merriam et al.; 2007). Menijo, da je prav, da učitelji izobražujejo odrasle drugače kot otroke. V čem je torej razlika med odraslim in otrokom v izobraževalnem procesu? Tu se ne bi kazalo zanašati na psihološke, ekonomske, pravne in druge vidike odraslosti. V tem primeru bi bili le redki posamezniki opredeljeni kot povsem odrasli. Niti ne mo-

remo sprejeti definicije, da je odrasel tisti, ki se čuti odraslega, ki ima torej o sebi podobo odrasle osebe in se tako tudi počuti.

Da bi mogli preučevati in raziskovati izobraževanje odraslih, moramo najti bolj natančno, bolj operativno definicijo odraslosti. Za potrebe raziskovanja mora biti definicija odrasle osebe operativna, kot je na primer definicija: Odrasli je oseba, ki je prekinila svoje formalno izobraževanje in prevzela nove družbene vloge ter se kasneje spet vključila v izobraževalni proces. Pri tem izobraževanje ni njena primarna dejavnost (Krajnc: 79b). Odrasli ima številne druge družbene vloge, na primer vlogo starša, vlogo delavca ali katero drugo vlogo, ki je zanj eksistencialno pomembnejša od vloge učenca, študenta ali udeleženca v izobraževalnem procesu. Zato se ta oseba ne more v celoti prilagoditi izobraževalnemu procesu, temveč se izobraževalni proces prilagaja odraslemu ali skupini odraslih. Ko je izobraževanje odraslih sicer neobvezno, a za odrasle eksistenčno pomembno (predvsem poklicno in formalno), takrat se lahko zgodi, da je prilagajanja manj.

Izobraževanje je bolj podobno sistematičnemu izobraževanju v šolskih institucijah. Ker pa tudi tukaj doseganje izobraževalnih ciljev in zadovoljstvo udeležencev nista zanemarljiva, je v teh procesih prav tako pomembno upoštevati potrebe in interese odraslih, tudi zaradi ohranjanja motivacije in doseganja boljših rezultatov izobraževalnega procesa.

Vendarle večina učenja odraslih ne poteka v formalnih programih izobraževanja. Takšnega izobraževanja je, glede na število vključenih, manj kot deset odstotkov. Prilagajanje formalnega izobraževalnega procesa odraslim udeležencem pomeni, da se program prilagodi značilnostim, možnostim in pogojem, v katerih se odrasli izobražujejo. Standardi znanja ostajajo enaki, le poti do znanj in načini preverjanja so prilagojeni.

To so le splošne tendence, nikakor pa jih ne potrjuje vsak posameznik in vsaka posamezna skupina odraslih. Odrasli se izobražujejo v izjemno heterogenih skupinah glede na starost,

Andragoški pristop v izobraževanju je Knowles opisal kot pristop, prilagojen odraslim z upoštevanjem značilnosti odrasle osebe:

- predstava o sebi kot o samostojni osebi,
- bogate in raznolike izkušnje,
- variabilna pripravljenost za izobraževanje,
- problemska orientiranost v izobraževanju in prizadevanje, da bi bilo znanje uporabno,
- notranja motiviranost za izobraževanje pogosteje vodi do uspešnega učenja,
- odrasli želijo vedeti, čemu se nečesa učijo.

Vsaka od teh značilnosti ima svoje implikacije v andragoškodidaktičnem smislu, te pa so bolj ali manj skladne s principi izobraževanja odraslih. Bistveno za andragoški proces je, da so odrasli samostojne osebe in so zmožni tudi samostojnega izobraževanja (brez učitelja), če imajo razvite osnovne spretnosti in zmožnosti za izobraževanje in če seveda to zmožnost pri odraslih razvijamo in jo pri načrtovanju izobraževanja predvidevamo. Posledično so tudi metode izobraževanja odraslih praviloma takšne, da zahtevajo več samostojnosti, več proaktivnosti, več upoštevanja izkušenj, več povezovanja življenja in izobraževanja ter več svobode pri izbiri, česa se bodo učili (Knowles; 1970, Merriam at. al; 2007).

generacijo, minule izkušnje. Zato moramo vsako skupino odraslih (tudi posameznika, če je mogoče) preučevati po osnovnih značilnostih, predizobrazbi in predznanju, glede na interese, po izkušnjah in šele nato pripraviti izobraževalni program.

*Andragoške metode izobraževanja so npr. metoda primera, akcijsko učenje, biografska metoda, projektna metoda ...*

Pri metodah izobraževanja se ne moremo izogniti specifičnim andragoškim metodam, ki pri izobraževanju mladine niso tako pogosto uporabljene oziroma je njihova uporaba drugačna zaradi pomanjkanja življenjskih in delovnih izkušenj. Takšne so denimo metoda primera (Mijoč; 1997), akcijsko učenje (Mijoč; 1987), biografska metoda (Dominice; 2000), metoda dogovora o samoizobraževanju (Mijoč, Mistral; 2006) pa tudi projektna metoda (Mijoč; 2007). Vse navedene metode so izjemno povezane z življenjem in delom ter z okoljem, v katerem odrasli delajo in živijo. Pri teh metodah je predvideno, da odrasli črpajo iz lastnih izkušenj in iz medsebojnih odnosov z drugimi ljudmi, da lahko v svojih spoznanjih napredujejo in se učijo.

Ko snujemo in prevajamo izraze za specifične pojave in metode v izobraževanju odraslih,

pogosto ne moremo brez škode sprejeti vseh podobno zvenceh pojmov, ki izhajajo iz pedagoške teorije in prakse, saj so stopnje metode in postopki, pogosto zaradi različnih izkušenj in vloge učitelja ter vloge in pomena odraslih udeležencev v procesu izobraževanja, povsem različni. Vseživljenjsko učenje je pojem, ki zajema zelo široke procese učenja skozi vse življenje. Zajema vse ljudi v vseh obdobjih, na vseh področjih védenja, dela, prostega časa in celotnega življenja v najrazličnejših okoljih.

Po analogiji med učenjem in izobraževanjem bi torej vseživljenjsko izobraževanje pomenilo načrtno, k cilju usmerjeno, po določenih poteh predvideno učenje, ki poteka v vseh okoljih (na delu, v prostem času, v kulturnih ustanovah, v trgovinah, doma, po spletu) pod pogojem, da gre za kontinuiteto in interaktivnost. Ko se države zavežejo, da bodo skrbele za dostopnost izobraževanja, ga razvijale in omogočale prost pretok znanja, tedaj je to seveda povezano z infrastrukturno in dodatnimi stroški. Seveda to ne pomeni, da se bodo vsi ljudje neprestano, brez prekinitev, formalno izobraževali, pomeni le, da bo neformalnega izobraževanja vse več in bo vse bolj dostopno vsem državljanom.

Koncept vseživljenjskega izobraževanja je bil zelo popularen v sedemdesetih letih, a ni

mogel prodreti zaradi temeljne humanistične naravnosti, ki ni bila skladna z gospodarskim razvojem in interesi kapitalistične družbe.

Dosedanje teorije učenja so procese učenja obravnavale bodisi preveč parcialno in preveč individualistično (psihološke in pedagoške teorije) ali pa preširoko (z antropološkega vidika) in brez povezave s procesi izobraževanja. Izobraževanje je bilo drugod spet obravnavano predvsem s kurikularnega vidika. Tako je ostalo neformalno in aformalno izobraževanje (razen redkih poskusov v sedemdesetih in osemdesetih letih (Tough; 1979, Knowles; 1970, Houle; 1976 ipd.) zgolj parcialno raziskano in slabo popularizirano. Z aformalnim izobraževanjem mislimo na tiste oblike izobraževanja, ki so bodisi individualne (okolje je lahko povsem sproščeno, npr. doma v naslanjaču, kot samoizobraževanje) bodisi imajo le nekatere značilnosti izobraževanja (npr. ciljna usmerjenost in kontinuiteta), manjkajo pa druge značilnosti, na primer vnaprej predvidene poti, sistematičnost ipd.

Hitrost prodiranja novih spoznanj s področja izobraževanja odraslih v najrazličnejša strokovna področja in druge vede je povzročila, da smo nekritično sprejeli mnoge tujke, kot je na primer edukologija (skupna veda o vzgoji in izobraževanju ali, bolj specifično, pedagogika in andragogika). Med bolj specifičnimi izrazi s področja andragoške didaktike so *brainstorming* (burjenje duha, burjenje možganov), *coaching* (svetovalno mentorstvo, svetovalno krmiljenje), *superlearning* (pospešeno učenje), *brain gym* (možganska vadba), tutorstvo (študentsko ali učiteljsko svetovanje oziroma nasvetovanje), *focus groups* (žariščne skupine). Namesto angleških izrazov bi bilo bolje uporabljati že dokaj uveljavljene slovenske prevode. Če je mogoče, bomo skušali s prevodom nekega izraza čim bolj jasno povedati, za kaj gre, zato smo se na primer namesto za izraz »učna pogodba« ali »pogodba o učenju« (ki med drugim pomeni pogodbo med vajencem in delodajalcem) odločili za izraz »dogovor o samoizobraževanju« (*learning agreement*), ki ga delno

navaja tudi avtor, ki je metodo prvi razložil.

Razvoj andragoške didaktike gre v smeri vse večje individualizacije izobraževanja, zato je znova aktualno samoizobraževanje. Pri tem ni ustrezno sprejemati izraza samoučenje (*self-learning*), saj je učenje vedno proces, ki se dogaja v posamezniku, četudi se lahko dogaja tudi v skupinah in seveda načrtno poteka kot v skupinah. Ohranimo lahko izraz samoizobraževanje. Prav tako ni potrebno, da bi uveljavljene izraze, kot je izobraževanje odraslih, zamenjevali z novimi, ki povejo isto, na primer z nadaljevalnim izobraževanjem (*continuing education*), saj je slednji izraz manj določen in se poleg tega v različnih deželah uporablja različno. Primerjalne študije in strokovni teksti, v katerih se uporabljajo tuji izrazi, bi lahko, dokler izraz ni uveljavljen, vselej navajali tudi tujejezični izraz v oklepaju, po potrebi pa ga tudi natančneje razložili.

Osnovna slovenska strokovna terminologija na področju izobraževanja odraslih je bila zasnovana v sedemdesetih in osemdesetih letih. Temeljila je na raziskovanju prakse in sorodnosti izrazov v pedagoški stroki. Menimo, da je to dobra osnova za nadaljnji razvoj izrazoslovja in da ne bi smeli podlegati nekritičnemu sprejemanju tujih izrazov. Izrazoslovje bi kazalo oblikovati skupaj s strokovnjaki specifičnih področij, kjer se novi način ali nova dejavnost pojavi, ob tem pa gojiti dialog med stroko, andragogiko, pedagogiko in sorodnimi vedami ter slovenistiko.

## LITERATURA

- Dominice P. (2000). *Learning from our Lives, Using Educational Biographies with Adults*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Houle C. (1976). »The Nature of Continuing Professional Education«. V: *Adult Learning*, Eric, Chicago.
- JARVIS, Peter (2003a). »Učenje iz izkušenj: revidiran model učenja iz izkušenj«. *Andragoška spoznanja*. Ljubljana: letn. 9, št. 2.
- Jelenc, Z. (1991).: (ur.) *Terminologija izobraževanja odraslih*. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.

- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education*. Association Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning, Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Krajnc, A. (1979a). *Metode izobraževanja odraslih*. DE, Ljubljana.
- Krajnc, A. (1979b). *Izobraževanje ob delu*. Dopisna delavska univerza, Univerzum Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Merriam, S. B., Caffarella, R.S., Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in Adulthood: a comprehensive guide*. Jossey-Bass.
- Mijoč, N. (2000). »Odrasli se učimo z delovanjem: izkušnje so bistvo učenja«. *Andragoška spoznanja*: letn. 6, št. 3.
- Mijoč, N. (1997). »Metoda primera in njena uporaba v izobraževanju odraslih«. *Vzgoja in izobraževanje*. Ljubljana: 28, št. 1.
- Mijoč, N. (1987). »Reševanje odprtih problemov z akcijskim učenjem«. *Revija za razvoj*. Ljubljana.
- Mijoč, N., Mistral, L. »Dogovor o samoizobraževanju: dogovor o samoizobraževanju, osebni učni načrt, učni dogovor ali učna pogodba?« *Andragoška spoznanja*. Ljubljana: letn. 12, št. 1.
- Mijoč, N. (2007). »Projektna metoda v izobraževanju«. *Andragoška spoznanja*. Ljubljana: letn. 13, št. 3.
- Pečjak, V. (1977). *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Jarvis, P. (2003b). *Izkustveno učenje in pomen izkušnje*. *Sodobna pedagogika*. Ljubljana: letn. 54, št. 1.
- Tomič, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Tough, A. (1979). *The Adults Learning Projects*. OISE, Toronto.



# NEFORMALNO MENTORSTVO

Nataša  
Kermavnar

## POVZETEK

Znanje in razumevanje sta dobrini, ki ju ne moremo pridobiti in ustvariti enkrat za vselej, saj nista nikoli končani. Učenje je naloga za vse življenje, pomeni približevati si znanje in tudi življenje, pri čemer je poudarek na človekovi spodbudi. Življenje se nenehno spreminja in zahteva od nas, da se prilagajamo spremembam, zato izobraževanje zgolj po formalnih poteh sodobnemu človeku ne zadostuje več. Mnoga uporabna znanja pridobivamo po neformalni poti, v mnogih različnih okoljih in okoliščinah. Učimo se od ljudi, s katerimi živimo in delamo, zato je prav, da svoja razmišljanja usmerimo tudi v pogoje in okolja, kjer se ta učenja dogajajo. Ko so pogoji dobri, ko so odnosi kakovostni in je okolje spodbudno, bo učenje kakovostnejše, znanje pa trajnejše. Ljudje se raje učimo od posameznikov, ki jim lahko zaupamo, ki so dostopni, prijazni in nam znajo prisluhniti. Ugotovitve naše raziskave in tudi predhodnih na isto temo bi lahko vodile v razmislek o tem, kako izboljšati formalne mentorske odnose, ki so zelo pogosta oblika izobraževanja na delovnem mestu, in s tem njihovo učinkovitost.

**Ključne besede:** neformalno izobraževanje, neformalno mentorstvo, lastnosti mentorja, vloga mentorja, na učenca osredotočeno izobraževanje, vsebine neformalnega izobraževanja, načini neformalnega izobraževanja

V članku obravnavamo mentorstvo kot eno najpogostejših oblik neformalnega izobraževanja. Neformalno izobraževanje ima v sklopu permanentnega izobraževanja pomembno vlogo, saj se ljudje skozi celo življenje ne učijo le v formalnih okoljih, temveč tudi v množici drugih učnih okolij, ki jih narekujejo in prinašata delo in življenje. V članku opredeljujemo metode in oblike neformalnega izobraževanja ter podrobneje obdelali neformalno obliko mentorstva. Definiramo mentorski odnos in razkrivamo, v kakšnih pogojih se takšen odnos lahko oblikuje. Ob tem poudarjamo vlogo mentorja, njegove lastnosti in sposobnosti, ki so za vzpostavitev takega odnosa nujne. Nadaljujemo s teoretskimi izhodišči

o vsebinah, ki so najpogosteje predmet učenja. Članek zaključujemo s kratko raziskavo o neformalnem mentorstvu, ki smo jo opravili med zdravstvenimi delavci. Rezultati so zanimivi in kažejo na pomembnost oblikovanja zaupnega odnosa za uspešno učenje v neformalnem izobraževanju. Sodelujoči v raziskavi kot neformalnega mentorja najpogosteje navajajo prijatelja, iz njunega odnosa pa največkrat pridobijo znanja s področja osebne rasti. Rezultati raziskave potrjujejo naša teoretična izhodišča o potrebnih osebnostnih lastnostih neformalnega mentorja, saj so zanesljivost, potrpežljivost, razumevanje in toplina tiste značilnosti, ki jih vprašani v raziskavi najbolj cenijo.

## **ODRASLI SE VEČINOMA IZOBRAŽUJEJO PO NEFORMALNI POTI**

Družbeni in tehnološki razvoj spreminjata naše življenje v vseh pogledih. Sodobna družba je družba znanja, številni avtorji jo imenujejo storitvena družba. Kar šteje danes, so razvite sposobnosti in široko znanje skupaj s specialističnimi poglobljenimi znanji. Informacij mrgoli in ljudje so prezasičeni z njimi. Treba jih je predelati v znanje, povezati, strukturirati, osmisliti. Za to pogosto potrebujemo ob sebi mentorja. V tej družbi lahko uspešno delujejo le tisti, ki so ustrezno usposobljeni za ravnanje z informacijami in spremembami, ki se dogajajo. Vseživljenjsko izobraževanje je zato v današnji družbi postalo nujnost. »Vseživljenjsko izobraževanje se začne razvijati v informacijski družbi ali družbi znanja, ko se cilji vzgoje pomembno razširijo. Po Lengrandovi teoriji permanentnega izobraževanja se pod vplivom sprememb in razvoja ljudje izobražujejo lahko samo sproti, ko se pokažejo potrebe, in si tako razvijejo osebne kompetence za socialne vloge« (Krajnc; 1999).

## **NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE KOT NOVA PARADIGMA TEORIJE PERMANENTNEGA IZOBRAŽE- VANJA**

Evropsko združenje za izobraževanje odraslih (EAEA) uporablja izraz vseživljenjsko učenje v smislu, da se dogaja vse življenje in širom življenja. Koncept vseživljenjskega učenja poudarja dejstvo, da učenje poteka v množici različnih okolij, ki so vsa enako pomembna in medsebojno povezana. Vseživljenjsko učenje je bistvenega pomena za razvoj državljanstva, socialne kohezije in zaposlovanja.

»Individualna motivacija za učenje in pestrost učnih priložnosti sta najpomembnejša ključa za uspešno izvajanje vseživljenjskega učenja,« pravi Černoša (v: Bogataj; 2005) in nadaljuje,

da je treba najti načine za pomoč posameznikom pri učenju in jim zagotoviti tudi spodbude, da bodo o nadaljnjem izobraževanju razmislili kot o koristni alternativni delu.

Možina v okviru vseživljenjskega učenja razlaga, da je učenje dejavnost, ki poteka skozi vsa obdobja človekovega življenja, ne samo v otroštvu in obdobju mladostništva, ampak tudi v odraslosti in do konca življenja (Možina; 2002). Ko posameznik izstopi iz sistema rednega izobraževanja, se njegovo učenje ne konča, saj življenje (delovno mesto, kariera, družina, starševstvo, starost) od njega zahteva ves čas novo znanje. Izobražujemo se ne le zaradi zaposlitve, temveč tudi za to, da smo odgovorni posamezniki svojega mikrosistema, v družini in v ožjem življenjskem prostoru, ter dejavni državljani v makrookolju.

Izobraževanje tako ne poteka samo v organizaciji in v času poklicne poti in v okviru drugih socialnih vlog osebe. Muršak poudarja, da učenja ne razumemo le kot voden in sistematično dejavnost, temveč imamo v mislih celoten spekter pridobivanja znanja in razvoja kompetenc, ki presega tisto, kar se dogaja v šolah in izobraževalnih institucijah (Muršak; 2006).

Vseživljenjsko učenje je spiralni cikel, kar pomeni, da se nenehno odvija, ne samo s formalnim izobraževanjem in delom, temveč tudi v povsem neformalnih okoljih, na različnih ravneh in na različne načine. Znanje potrebujemo ne le za poklicno delo, ampak tudi za odgovorno ravnanje v širšem okolju in globalnem svetu, saj, kot pravi Muršak (2006) »omogoča ustrezno obvladovanje in vodenje sprememb«. Smernice nakazujejo pomen učenja skozi vse življenje in pridobivanje znanja na formalne in neformalne načine. Družba znanja mora zato nuditi bogate priložnosti za učenje, vseživljenjsko izobraževanje pa mora biti osnovano na dostopu ljudi do znanja in učenja.

Neformalno pridobljena znanja imajo v družbi neprecenljivo vrednost in so pomembno dopolnilo formalnim oblikam izobraževanja.

Glavna značilnost neformalnega izobraževanja je, da se izvaja v neformaliziranem okolju. Boshier (1998) govori o zunajšolskem okolju tovrstnega izobraževanja, ki ni vezano na pridobitev formalne izobrazbe. Namen neformalnega izobraževanja je usposabljanje za pridobitev novega znanja, izpopolnjevanje in širjenje znanja.

Cepin (2005) je značilnosti neformalnega izobraževanja strnil v naslednje ugotovitve.

- Poteka v organizirani ali polorganizirani obliki.
- Prisotna je prostovoljna narava izobraževanja.
- Izobraževalne metode so neklasične in inovativne.
- Priznanja neformalnega izobraževanja so javno neveljavna.
- Izvajalci so organizacije civilne družbe, podjetja in druge skupine.

Razmerje med obema je 80:20 v prid neformalnemu izobraževanju. Kljub temu znanja po neformalni poti v našem okolju še ne uživajo ugleda in nimajo priznanega družbenega statusa. Nepoznana in neizkoriščena pomenijo veliko izgubo za posameznika in družbo. Zaradi svojih značilnosti pa ima neformalno izobraževanje velik potencial, da zadovolji potrebe udeležencev. Zaradi oblike organiziranosti je kratkotrajnejše kot formalno izobraževanje in tako omogoča sprotno odločanje udeležencev o nadaljevanju izobraževanja glede na spremembe in sproti nastajajoče potrebe po znanju. Pogosto je bolj sproščeno in tako učenje odgovarja potrebam po sprostotvi, sprejetosti in varnosti. Zaradi svoje prostovoljne narave se v neformalnem izobraževanju uveljavlja vodenje brez prisile. Učenje tako izhaja iz potreb posameznikov in je zato učinkovitejše. Z izvajalci neformalnega izobraževanja udeleženci lažje navežejo osebne stike, kot je navada v šolskih institucijah in drugih formalnih programih izobraževanja odraslih.

## **METODE IN OBLIKE NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA GREDO V NESKONČNOST**

Vsak si izbere drugačen način učenja, ko se odloča, kako se bo naučil. Zato je neformalno izobraževanje zelo osebno obarvano in lahko poraja najbolj nenavadne oblike izobraževanja.

Odrasli učenci so zelo raznolika skupina in njihove potrebe je treba obravnavati individualno, zato mora obstajati možnost izbire metod in oblik kot tudi tem in predmetov učenja. Posameznik tako lahko izbere med možnostmi glede na raven svojega znanja ali usposobljenosti. Z neformalnim izobraževanjem lahko ustvari širši mozaik znanja, če sta tovrstno izobraževanje in izbira nepriljubljena ter v skladu z njegovimi interesi in možnostmi.

Ličen (2006a) odpira tudi vprašanje sloga učenja, ki ga izberejo posamezniki ob priložnostnem in naključnem učenju, in dopušča možnost, da se temu prilagaja organizirane oblike izobraževanja. Svoja razmišljanja sklene z naslednjimi besedami: »Ljudje imamo zmožnosti za mnogo več učenja, kot ga trenutno znamo opaziti, načrtovati in izvesti« (Ličen; prav tam).

V neformalnem izobraževanju prevladuje izkustveno učenje. Uporabljajo se tudi zelo različne *metode*, kot so igra vlog, simulacije, predavanje, diskusija, metoda razgovora, metoda primera, študijska skupina, projektno delo. Uporabljajo se nove metode, kot so fleksibilno učenje, učenje na daljavo in informacijsko-komunikacijska tehnologija, e-učenje, učenje v stikih med ljudmi v urbanem okolju, multimedijško izobraževanje itn. Med sodobne metode izobraževanja uvršča-

*Pri neformalnem izobraževanju si vsak izbere svoj način učenja.*

mo tudi doživljajske metode, akcijsko učenje in reflektivne metode.

Diskusija je ena pogosteje uporabljenih metod. Za izvedbo je zahtevnejša, saj je potrebna določena mera fleksibilnosti pri načrtovanju časa in vodenja metode nasploh. Sodelujoči morajo znati poslušati in hkrati tudi primerno sporočati svoje misli drugim. Udeleženci v diskusiji so enakopravni, izmenjujejo svoja stališča, poglede in mnenja, preverjajo veljavnost vsebin, pri tem pa so usmerjeni k postavljenemu cilju.

*Igranje vlog* je namenjeno usposabljanju v odnosih, komunikaciji in socializaciji. Gre za metodo, kjer sta bolj od izobraževanja poudarjena vzgojni element (spreminjanje stališč, vrednot) in socialno učenje.

*Metoda primera* je zanimiva, ker predstavlja problemsko situacijo, ki jo je treba rešiti. Primer je predstavljen provokativno, vodi v razmišljanje, zahteva analizo okoliščin, iskanje podatkov za rešitev problema, možnosti za njegovo reševanje pa je več.

*Metoda primera* je zanimiva, ker predstavlja problemsko situacijo, ki jo je treba rešiti. Primer je predstavljen provokativno, vodi v razmišljanje, zahteva analizo okoliščin, iskanje podatkov za rešitev problema, možnosti za njegovo reševanje pa je več.

Z informacijsko tehnologijo so se razvili *virtualno učenje*, *e-izobraževanje* in *e-učenje*, ki od udeležencev, pa tudi od načrtovalcev in učiteljev, zahtevajo dodatno znanje, vodijo pa tudi v drugačne odnose kot običajno izobraževanje. Za izkustveno učenje ali *doživljajsko metodo* je značilno, da se učenje dogaja v čustveno obarvanih okoliščinah na delu ali v življenju. Takšna metoda od udeležencev zahteva aktivno eksperimentiranje v neznanih okoliščinah in uporabo vseh njihovih telesnih in intelektualnih sposobnosti. O dogodku morajo biti ljudje sposobni, da razmislijo in odkrijejo princip, pravilo, potem pa novo znanje lahko primerne uporabljajo v novih okoliščinah.

*Akcijsko učenje* povezuje učenje z delovanjem, s konkretno dejavnostjo, pri čemer udeleženci sami razvijajo strategijo in jo preverjajo. Sledijo

postopku poskusov in zmot in se prebijajo do cilja, dokler končno ne obvladajo, kar so si želeli. V izobraževalnih programih za razvoj ustvarjalnosti se pogosto uporablja *refleksivna metoda*, ki posameznika in njegove osebne izkušnje postavi v središče dogajanja ter spodbuja samorefleksijo o konstrukciji njegovega znanja in miselnih poti. Uvid, samokritičnost, zrealjenje drugih v okolju vodijo do novih spoznanj. Ličen (2006) pravi, da se novejšie metode ne uporabljajo poenoteno in da so še vedno »v nastajanju«. Razliko med tradicionalnimi in novejšimi metodami vidi tudi v tem, da zadnje same zase narekujejo obliko in se interaktivno prepletajo z vsebinami in cilji, medtem ko se tradicionalne metode določijo šele po tistem, ko so postavljeni cilji ter določena vsebina in oblika (prav tam). Cepin (2005) pa ugotavlja, da inovativne metode omogočajo učenje na zanimiv način, obenem pa prinašajo veliko sprejetih informacij, ob katerih se udeleženci izobraževanja ne dolgočasijo. Pogosto se ne zavedajo, da se učijo.

## VSEBINE SO RAZPRŠENE, POSAMIČNE IN POSEBNE

*Vsebine*, zastopane v neformalnem izobraževanju, so pestre in raznolike. O njih odločajo potrebe udeležencev. Odrasli pomislijo na izobraževanje praviloma takrat, ko jih v to prisilijo pojavi, dogodki, okoliščine, v katerih so se nenadoma znašli. Pri tem obogatijo svoje izkušnje z novimi spoznanji, ki jim pomagajo pri vsakdanjem življenju in delu. Naj na tem mestu poudarimo transfer med posameznimi področji vedenja, ki ga omogočajo izkušnje. Rok, do katerega se morajo naučiti, je običajno kratek. Vsakdanja nujnost jih žene v nove vsebine, da bi se lažje znašli, se počutili varnejše, imeli dobro družino, se lotili novega dela. Vzgibi za neformalno izobraževanje so lahko tudi zelo posebni. Bolezen otroka pripravi starše, da čim več izvejo o tej bolezni. Preselektiv v drugo državo sproži zgoščeno učenje

*Vzroki za neformalno izobraževanje so zelo pestri: osebni, delovni, situacijski, trendni ... in vedno v povezavi z življenjem posameznika.*

na vsakem koraku, da bi čim prej zaživel v novem okolju in zmanjšali začetne probleme. Pogosti učni projekti posameznih ljudi so jeziki, glasba, umetnost, športne dejavnosti, računalništvo, turizem in prosti čas, urejanje stanovanjskih razmer, vzgoja otrok, partnerstvo, medosebni odnosi in podobno. Druge vsebine izhajajo iz povsem konkretnih situacij življenja, kot so obdelovanje vrta, peka peciva, kuhanje, zdrava prehrana, prehrana onkološkega bolnika, rekreativni športi, sprostitvene tehnike, obdelava lesa, ročne spretnosti ... Neformalno izobraževanje je še posebno pomembno za dostop do novih in obsežnih področij znanja, kot so človekove pravice, varstvo okolja, zdravstveno varstvo, socialna politika in pravice potrošnikov. Naj tu omenimo aktualno izobraževalno temo, kot je ločevanje kuhinjskih odpadkov na samem mestu uporabe živil. Ko se načrtuje uvajanje novega načina ravnanja s kuhinjskimi odpadki, je treba ljudi v tem okolišju ustrezno informirati, motivirati in pridobiti njihovo pozornost za ta problem. Množična občila lahko zagotovijo množično, vendar individualno izobraževanje, spreminjanje stališč do urejanja odpadkov in ekoloških problemov. S takšnim neformalnim izobraževanjem dosežemo širši odmev prebivalstva, da bodo ljudje s svojim vedenjem in delovanjem koristili sebi, svoji ožji in širši okolici in ne nazadnje celotni družbi. Njihovo znanje na tem področju je zato neprecenljivo.

Pojavljajo se raznolike vsebine, ki si lahko med seboj tudi nasprotujejo. Teme se porajajo glede na želje in potrebe udeležencev. Pomembno je, da odrasli v izobraževanju vidijo smisel, najdejo korist, uporabnost in povezanost s svojim življenjem, drugače v izobraževanje ne bodo vstopili. Neformalno izobraževanje vsebinsko izhaja iz učenca (*learner centered education*). Prijetno učenje se prepleta s koristnim. Predvsem je to samostojno izobraževanje. Oseba se lahko odloči, da bo prebrala vseh 12 podlistkov v dnevnem časopisu. K temu pa doda še razgovor s stro-

kovnjakom, ogled videa in podatke iz enciklopedije. Za podrobnosti se posvetuje s prijateljico, ki to že obvlada. Začetnim se dodajajo nove vsebine. Učenec sproti odkriva, kaj bo moral zares znati.

## NEFORMALNO MENTORSTVO

Človek v sodobni družbi potrebuje uporabna znanja oziroma širok razpon splošnih znanj. V tempu sodobnega življenja mu koristijo hitro



pridobljiva znanja, za katera pa je seveda potrebna zadostna stopnja motivacije. Pomembno za posameznika je, da se je sposoben prilagajati učenju in potrebam ter v poplavi različnih informacij sprejeti tiste najpomembnejše. Zaradi raznovrstnih potreb po znanju se ljudje pogosto učijo po lastni poti.

Učijo se v vsaki življenjski situaciji. Posebno pozorni so lahko na določene pojave, probleme in ob tem pridobivajo izkušnje. Učijo se povsod in drug od drugega. Učijo se od družinskih članov, sodelavcev, prijateljev, učijo se, ko so postavljeni pred problem, ko ga rešujejo, učijo se, ko izpolnjujejo naloge, ki so jim zaupane, učijo se ne nazadnje tudi iz svojih napak in dilem, ki se vsak dan pojavljajo v njihovem življenju.

Ličen (2004) opisuje, da so se ljudje vedno učili iz svojih življenjskih izkušenj, kot so bolezn, rojevanje otrok, srečevanje s smrtjo, naravnimi katastrofami, vojnama ..., ki so bile zanje nove in so izzivale učenje. Učili so se od prednikov, čeprav so nekatera življenjska obdobja prinašala novosti in terjala nove veščine in interpretacije. Vse te novosti so povezane z delom in vsakdanjim življenjem, zato se posameznik vsak dan uči veliko več stvari kot v preteklosti.

»Učenje ponavadi povezujemo s šolo in učiteljem, v najboljšem primeru s potmi samostojnega učenja. Pa vendar se lahko učimo tudi drugače! Tako, denimo, da se z drugimi ljudmi srečujemo in družimo, skupaj z njimi živimo in delamo, pri čemer se znanje pretaka med njimi in nami« (Findeisen v: Bogataj; 2005). Pripravljenost učiti se od drugega postaja vrednota sodobne družbe. Takšno pojmovanje učenja postavlja proces pred metodo in gradi na podmeni, da je »učeci se« odprt sistem, ki iz

okolja zajema informacije, jih ureja, povezuje, združuje, uporablja, pri tem pa se spreminja, ker z učenjem doživlja preobrazbo samega sebe.

## MENTORSKI ODNOS – NASTANEK IN TRAJANJE

Ljudje smo družbena bitja. Od nekdaj smo, različnih starosti, prepričanj, stališč, pogledov, interesov, različnih ver, različnega statusa, živelj in delali skupaj. Drug drugega potrebujemo in, če povzamemo po Findeisenovi (2005), »sleherni med nami je vir učenja za druge«.

V življenju posameznika so ljudje, ki naredijo prav poseben vtis nanj, ki ga zaznamujejo, mu pustijo pečat in pomembno vplivajo na njegove nadaljnje odločitve, usmeritve, motive, želje in potrebe. Vloga staršev je zagotovo velika že zaradi vzgojnih nalog, ki jih imajo. Vendar se skozi življenje srečujemo še z mnogimi drugimi ljudmi, ki napravijo na nas različen vtis, puščajo v nas različna občutja, razmišljanja. Le redki, trdi Findeisenova (prav tam), pa so lahko naši mentorji.

To so lahko ljudje, ki imajo nekaj več modrosti in izkušenj, kot jih imamo sami, ki nas pomagajo usmerjati na poti skozi naše življenje. Lahko je to učitelj nekega predmeta na šoli, lahko znanec s tečaja tujega jezika, lahko je sosed, sorodnik, prijatelj, sodelavec ... »Mentor je lahko zakonec, predvsem pri ženskah, ki so ambiciozne. Mož spodbuja ženo in ona stori tisto, ker ji nihče ni rekel, da se tega ne da storiti. Je uspešna mlada ženska in taka ima lahko mentorja v svojem možu, ki jo spodbuja pri njenem delu« (Torrance; 1984). Ana Krajnc (2006) pravi, da »učenje v dvoje bodisi

Ob kopičenju informacij si ljudje pogosto želijo, da bi imeli nekoga, ki bi jim pri tem pomagal in jim svetoval. Mentorstvo je ena najpogostejših oblik individualnega izobraževanja. Zachary (2005) ga opredeljuje kot recipročen, vzajemen odnos dveh posameznikov, ki delita medsebojno odgovornost za pomoč mentorirancu pri doseganju jasno zastavljenih ciljev, ki sta jih oblikovala skupaj. Ob tem pa ni nujno, da poteka ta proces le formalno. Pogosto gre za neformalni proces, ki se ga niti ne zavedamo.

razvije tesne odnose ali pa do pravega razmerja nikoli ne pride«. V nadaljevanju poudarja bistvo odnosa bližine in medsebojne privlačnosti, ki pospešujeta učenje, in zaključuje, da se pravi mentorski odnos razvije šele v polju prijateljstva, medsebojnega spoštovanja in zaupanja. V tem vidi ključni razlog za to, da je kakovost neformalnega mentorstva večja kot kakovost formalnega mentorskega odnosa (prav tam).

O mentorskih odnosih piše tudi Kranjčeva (2005), saj »... prek prijateljstva, svetovanja in sprejemanja mentor pomaga kandidatu, da razvije občutek samospoštovanja in kompetentnosti ...«. V nadaljevanju avtorica (prav tam) primerja formalne in neformalne mentorske odnose in v tem kontekstu navaja ugotovitve Arnolda in drugih, da je za uspešnost mentorstva pomembno, da mentorji in kandidati želijo ta odnos in da potrebujejo usposabljanje in usmerjanje.

V neformalnem mentorskem odnosu gre torej za osebno ujemanje dveh posameznikov, za poglobljen odnos med njima, gre za odnos, ki se spreminja v partnerstvo, pri čemer se učita oba, tudi drug od drugega. To je pretočen, konstruktiven odnos, v katerem se oba dobro počutita. Gre za stopanje po isti poti. Odnos lahko traja različno dolgo. Včasih je to kratkotrajen odnos, spet drugič se po tistem, ko se je odnos prelevil v trajno prijateljstvo, še po mnogih letih poznanstva, z vprašanji obračamo na neformalnega mentorja, zdaj svojega prijatelja.

## VLOGA MENTORJA V MENTORSKEM ODNOSU

»Mentor ni modrec in ni guru. Ne zna in nima moči prenesti modrosti, ki bo olajšala življenje študentu, vendar mu zna pomagati naučiti se tisto, kar je zanj najpomembnejše« (Herman, Mandell; 2004). Ideal odnosa vodje do podrejenega je v konceptu neformalnega mentorstva v najboljšem pomenu besede. Mentor s potrpežljivostjo, modrostjo, a vendar tudi z doslednostjo, v ozračju čustvene podpore in spoštovanja, uči mentoriranca samostojnosti, inicijativnosti, prodornosti in odgovornosti. »Mentor podpira, vodi in svetuje mlademu odraslemu, ko opravlja pomembne naloge« (Arnold idr. v: Kranjčec; 2005).

V procesu učenja so najbolj pomembni tisti, ki se učijo. Mentor je animator, ki ljudi povezuje, jih navdušuje, vodi, skupaj z njimi določa vsebino in cilje skupinskega dela. S svojim delovanjem usmerja in spodbuja samorazvoj učečega posameznika.

Pomembna lastnost dobrega mentorja je njegova moč opazovanja. Posebnosti pri posamezniku so pogosto skrite, na mentorju pa je, da jih odkrije. Če povzamemo po Findeisenovi (2005), je namreč razvoj posameznika mogoč le iz tistega, kar ta ima, in ne iz tistega, česar nima. Z opazovanjem mentor odkrije, kako iz

*Mentor s svojo empatijo, prijateljsko naravnostjo in komunikacijskimi spretnostmi vodi in svetuje mentorirancu.*

Neformalni mentorski odnosi se ne oblikujejo oziroma določijo na formalni ravni, pač pa gre za naravno oblikovane vezi. Z mentorjem se najdemo nekje na poti, v različnih obdobjih svojega življenja. To je lahko obdobje zgodnjega odraščanja, rednega šolanja, čas, ko stopimo na poklicno pot, ali kasneje v življenju, ko razvijamo kariero, se usposabljam v različnih spretnostih in veščinah, se v prostem času srečujemo z ljudmi podobnih interesov ... Lahko je to obdobje, ko se znajdemo na prelomnici življenja ali pa, neodvisno od tega, nekoga, ki na nas napravi poseben vtis, preprosto srečamo. Vprašanje, ki se nam poraja je: ali se ta razmerja preprosto zgodijo? Smo bili na pravem mestu ob pravem času? Ali pa v resnici lahko vplivamo na to, da se zgodijo, oziroma namerno sami nekaj storimo za to?

## Funkcije mentorstva so karijerne in psihosocialne.

posameznika izvleči tisto najboljše, tisto, kar lahko razvije. Mentor je usmerjen v posameznika, v tisto, v čemer je dober, da lahko razvije svojo vrednost in potencialne. Pomembne so pozitivne in negativne povratne informacije, ki jih daje posamezniku, in tudi način podajanja; z njimi ga spodbuja in usmerja. »... dokler se ne izkaže, da nečesa po mnogih poskusih za-

res ne zmorejo, moramo verjeti, da zmorejo in se lahko razvijejo« (Findeisen, prav tam). Za to, da mentor s svojo osebnostjo, vedenjem, s svojim ravnanjem lahko vpliva na posameznika, je treba zgraditi odnos. Ta je bistven, saj se iz njega gradi razmerje med posameznikom in mentorjem, iz njega se ne nazadnje gradi tudi avtoriteta mentorja. Seveda je znanje, ki ga ima mentor, pomembno za to, da lahko določeno vsebino posreduje drugemu, vendar znanje mentorju še ne nakloni avtoritete. Potrebno je nekaj več, potrebni so tudi znanja in občutek za medsebojne odnose, občutek za človeka, potrebne so komunikacijske sposobnosti, sposobnosti aktivnega in empatičnega poslušanja. Dober mentor ta znanja ima. Sposoben je razviti pozitivne medosebne odnose in ustvariti spodbudno ozračje, kjer posamezniki lahko ustvarjajo in izražajo sebe. Dober mentor odvrže vodstveno krinko, v procesu učenja vse podredi posamezniku in s svojim delovanjem postane v očeh posameznika prepoznana avtoriteta. Če na koncu povzamemo po Kranjčec (2005), pa mentor ni le vir učenja za svojega kandidata, ampak ima ključno vlogo pri razvoju njegovega samospoštovanja. Posameznik pričakuje od mentorja določene lastnosti in sposobnosti, zaradi česar mu je pripravljen slediti in se učiti ob njem. Nekatere od teh odkrivajo že opravljene raziskave (Krajnc, 2006; Torrance, 1984), nekaj pa jih odkriva tudi naša.

### KAJ SE OB MENTORJU UČIMO?

Področja znanj, ki jih posameznik osvoji s pomočjo neformalnega mentorja, so raznolika.

Nekaj smo o tem že zapisali v odstavku o vsebinah neformalnega izobraževanja. Raznolika pa niso le pridobljena znanja, temveč tudi oblike učenja.

Gagne (v: Marentič Požarnik; 2000) je oblike učenja klasificiral po naslednji hierarhiji:

- učenje psihomotoričnih spretnosti,
- učenje besednih informacij,
- učenje intelektualnih spretnosti (učenje razlikovanja konkretnih in abstraktnih pojmov, pravil, principov, zakonitosti, učenje reševanja problemov),
- učenje spoznavnih strategij,
- učenje stališč.

Opozoril je, da različne oblike učenja terjajo različne pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da do učenja pride. Za učenje psihomotoričnih spretnosti so pomembni ponavljanje in podkrepitev, povratna informacija o pravilnosti, za učenje pojmov so pomembni dobri pozitivni in negativni primeri, učenje stališč pa zahteva identifikacijo z »občudovanim« modelom ali vzornikom.

V mentorskem odnosu se pojavljajo vse oblike učenja, vendar nekatere pogosteje kot druge. Najpogostejše je učenje stališč, kar ne prese- neča glede na pogoje, ki jih zahteva ta oblika učenja. To odkrivamo tudi v svoji raziskavi.

Pridobljena znanja lahko osvetlimo še z druge plati. Znanja, ki jih v mentorskem odnosu posameznik pridobi, so odvisna tudi od tega, v kakšnih pogojih se je mentorski odnos izoblikoval, kdaj in zakaj se je ta odnos vzpostavil. Ustavimo se torej še ob funkcijah mentorstva. Kramova (v: Kranjčec; 2005) je na osnovi svoje raziskave razdelila funkcije mentorstva na *karijerne* in *psihosocialne*.

Prve spodbujajo posameznikovo napredovanje na delovnem mestu, kar obsega usposabljanje posameznika za pridobitev zelenih delovnih kompetenc, sugeriranje strategij, idej, pridobitev nalog, ki mu predstavljajo izziv, vpeljava posameznika v krog ljudi na pomembnih položajih, ter zaščito posameznika pred morebitnim tveganjem za njegov ugled. Vezane



so torej na delovno mesto, na poklicno okolje, kjer se posameznik vključuje v delovne skupine ter pridobiva in razvija svoje poklicne kompetence.

Pri psihosocialni funkciji gre predvsem za sprejetje posameznika, za podporo, ki je usmerjena v medosebne vidike odnosa, in sicer na tiste, ki povečajo občutek kompetentnosti in identitete pri posamezniku. Gre za potrditev, svetovanje in prijateljstvo.

Avtorica elemente psihosocialnega mentorstva, kot so oblikovanje vloge, sprejemanje in potrditev, svetovanje in prijateljstvo, poveže z zadovoljstvom z mentorjem, saj so, kot pravi, »... bolj kot karierni odvisni od kvalitete mentorskega odnosa«. Izpolnitev psihosocialnih funkcij pomeni, da se je mentorski odnos razvil v resnično mentorstvo in da se je razvila čustvena vez med mentorjem in posameznikom. Tu smo vstopili v polje neformalnega mentorstva, ki vsebuje vse elemente psihosocialne funkcije mentorskega odnosa. Te funkcije mentorstva so po svojih učinkih seveda zaželeno v delovnem okolju, vendar so zaradi načina oblikovanja in stopanja v mentorske odnose pogostejše v neformalnih okoljih.

## RAZISKAVA NEFORMALNEGA MENTORSTVA PRI SKUPINI ZAPOSLENIH V KLINIČNEM CENTRU

V okviru raziskave smo želeli preučiti pojav neformalnega mentorstva v življenju ljudi, kdo so tisti, ki najpogosteje igrajo to vlogo, in kakšna je pravzaprav njihova vloga.

Zastavili smo si naslednja vprašanja.

Kdo so najpogosteje neformalni mentorji?

Kakšni so pogoji za nastanek dobrega mentorskega odnosa?

Katera lastnosti odlikujejo dobrega mentorja?

Katera znanja posameznik dobi v neformalnem mentorskem odnosu?

Opravili smo empirično neeksperimentalno raziskavo.

Pri delu smo uporabili naslednje metode:

- deskriptivno metodo – za opis in teoretsko osnovo neformalnega mentorstva,
- kavzalno neeksperimentalno metodo – za pojasnjevanje pojavov, ki so predmet raziskave, in vzročnih zvez med njimi.

Vzorec je bil priložnosten. Vanj so vključeni zaposleni na enem od oddelkov Kliničnega centra v Ljubljani. Podatke smo pridobili z vodenim intervjujem. Vprašanja so bila odprtega tipa. Pred samim začetkom intervjuja smo sodelujočim razložili pojem neformalnega mentorstva. Večina namreč samega pojma ni razumela, vsi so ga povezovali le s poklicnim okoljem. Da bi imeli dovolj časa za razmislek, smo pojem neformalnega mentorstva razložili nekaj dni pred samim intervjujem. Med potekom intervjuja tako z razumevanjem vprašanj ni bilo težav. Intervjuji so potekali v delovnem okolju in delovnem času. Posamezen intervju je trajal do 30 minut.

V vzorcu so bili 34 žensk in trije moški. Povprečna starost je bila 38,6 leta. Prevladovala je srednja izobrazba (81 odstotkov), preostali so imeli višjo ali visoko izobrazbo (19 odstotkov), kar je blizu izobrazbene strukture celotne ustanove.

**Tabela 1: Kdo so najpogosteje vaši neformalni mentorji?**

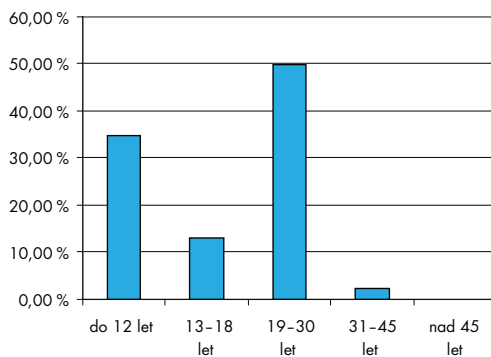
Odgovor	Delež (%)
prijatelj	30,9 %
sodelavec	18,2 %
drugi sorodniki	14,5 %
starši	9,1 %
babica	7,3 %
učitelj, trener	7,3 %
partner	5,5 %
varuška otrok	5,4 %
dedek	1,8 %
duhovnik	1,8 %

Sodelujoče smo najprej vprašali, kdo so bili njihovi neformalni mentorji do zdaj. Spraševali smo po ljudeh, ki so jih zaznamovali, ki so pomembno delovali nanje in v njihovem življenju pustili trajen pečat. Morda brez njih ne bi nikoli postali to, kar so danes. To vlogo

starši zagotovo izpolnjujejo, zato smo spraševali po ljudeh, ki niso del primarne družine. Kljub temu je starše izbralo 9,1 odstotka vprašanih, kar bi lahko razložili s kakovostnimi odnosi v družini in posledično močnim vplivom staršev. Sicer so rezultati, glede na teoretična izhodišča, pričakovani.

30,9 odstotka vprašanih je kot svojega neformalnega mentorja navedlo prijatelja, kar potrjuje ugotovitve predhodnih raziskav, da je za pravo mentorstvo potreben topel in prijateljski odnos. Sodelavca kot neformalnega mentorja je navedlo 18,2 odstotka vprašanih, kar kaže na to, da mentorstvo ljudje povezujejo s poklicnim delom. To se je izkazalo že na samem začetku naše raziskave, ko smo vprašanim pojasnili pojem neformalnega mentorstva. Med neformalne mentorje so se uvrstili tudi sorodniki (teta, stric, bratranec), nekoliko pogosteje v vlogi neformalnega mentorja nastopajo babice (7,3 odstotka). To morda lahko pripišemo izkušnosti in modrosti, ki ju starejši vsekakor imajo. V enakem deležu se v vlogi neformalnega mentorja pojavljajo tudi učitelji. Podatek je razveseljav, saj so se očitno oblikovali bolj poglobljeni in zaupni odnosi v formalnem okolju, drugače jih vprašani, na tem mestu ne bi omenili. 5,5 odstotka vprašanih je v odgovoru navedlo partnerja, še nekaj manj pa varuško svojih otrok, kar prav tako kaže na to, kako pomembno je zaupanje za vzpostavitev dobrega mentorskega odnosa.

**Graf 1: Kdaj ste srečali svojega neformalnega mentorja?**



Kot lahko razberemo iz tabele, je polovica vprašanih svojega mentorja srečala v obdobju od 19. do 30. leta starosti. Rezultate lahko pojasnimo z občutljivostjo obdobja, v katerem se posameznik znajde. Večina posameznikov se v tem času odseli od svoje primarne družine, se zaposli, osamosvoji, začne snovati lastno družino. Nekoliko manj vprašanih (34,8 odstotka) je mentorja srečalo v obdobju od otroštva do 12. let. Prvi in drugi stolpec se verjetno nanašata na starše in sorodnike. Po 45. letu se mentorski odnos med vprašanimi ni več vzpostavil; domnevamo, da so k temu že pripomogli izkušnje, pridobljene v prejšnjih obdobjih, zrelost posameznika in morda vloga neformalnega mentorja drugemu, mlajšemu od sebe.

**Tabela 2: Katere so bile bistvene lastnosti vašega mentorja?**

Odgovor	Delež (%)
Lahko se zanesem nanj.	10,7 %
Je prijazen, topel človek.	9,7 %
Je odprt.	8,7 %
Je izkušen.	7,8 %
Vedno si vzame čas, je potrpežljiv.	7,8 %
Je dober v komunikaciji, jasev v razlagi.	6,8 %
Zna poslušati.	6,8 %
Je pripravljen pomagati.	5,8 %
Pozoren, sprejema me takega, kot sem.	5,8 %
Je pošten.	5,8 %
Je optimist, pozitiven.	4,9 %
Stoji za tem, kar reče.	4,9 %
Spoštuje druge.	2,9 %
Ne povzdiguje glasu.	2,9 %
Je realist.	1,9 %
Me spodbuja.	1,9 %
Je priljubljen v družbi.	1,9 %
Ne obremenjuje me s svojimi težavami.	1,0 %
Je aktiven.	1,0 %
Je nepopustljiv do sebe.	1,0 %

Hiter pregled lastnosti, ki so jih vprašani navedli v odgovorih na to vprašanje, nam potrjuje že ugotovljeno v teoretičnih izhodiščih. Dejansko so zanesljivost, prijaznost, potrpežljivost, odprtost, pozornost, toplina tisti pogoji, iz katerih se razvijajo pravi in dobri mentorski od-

nosi. Izkušnost mentorja se najbrž nanaša na tiste vprašane, ki so kot neformalnega mentorja navedli sodelavca (»vpeljal me je v delovni proces, mi pomagal pri delovnih postopkih«).

**Tabela 3: Katera znanja ste pridobili od mentorja?**

Odgovor	Delež (%)
Dvignila se mi je samozavest.	17,5 %
Naučila sem se kuhati.	13,8 %
Naučila me je delati.	13,8 %
Na svet gledam bolj pozitivno.	10,3 %
Dozorela sem kot osebnost.	10,3 %
Naučila me je gospodinjskih del.	6,9 %
Pridobila veliko novih znanj o naravi.	6,9 %
Postala sem potrpežljiva.	6,9 %
Naučila sem se plesti.	3,4 %
Naučila sem se šivati.	3,4 %
Pomagal mi je pri učenju nemščine.	3,4 %
Naučil me je varčevanja z denarjem.	3,4 %

Odgovori kažejo raznolikost znanj, pridobljenih v neformalnem mentorskem odnosu. Vsebine ustrezajo okoliščinam, v katerih se tak odnos oblikuje. Prevladuje sicer delež tistih, ki so v odgovorih navedli znanja s področja osebne rasti in zavedanja samega sebe. To lahko pripišemo okoliščinam, v katerih se tak odnos rodi, razvija in živi, in posledično kvalitetam, ki jih tak odnos ima.

Poleg omenjenih vedenj je navedenih še veliko drugih znanj in vsebin, ki so potrebni in izhajajo iz povsem konkretnih življenjskih okoliščin. Učenje kuhanja, gospodinjskih in drugih vsakodnevnih opravil, pletenje, šivanje, varčevanje z denarjem ... vsega tega se posameznik, pogosteje kot po formalnih učnih poteh, uči skozi neformalne mentorske odnose.

**Tabela 4: Ali in kako je mentor vplival na vaše odločitve?**

Odgovor	Delež (%)
Nasvetov nisem upošteval.	0,0 %
Nasvete sem občasno upošteval.	29,7 %
Večino nasvetov sem upošteval.	70,3 %
Upošteval sem vse nasvete.	0,0 %

Podatki, ki so razvidni iz tabele, jasno kažejo na to, da ima neformalni mentor precejšen vpliv na svojega »varovanca«. To kaže na

kvaliteto odnosa, na to, da se je med njima res »nekaj dogajalo«, kaže ne nazadnje tudi na moč takega odnosa. Nihče od vprašanih ni odgovoril, da nasvetov mentorja ni upošteval, torej lahko sklepamo, da sta ta odnos želela in potrebovala oba. Nihče od vprašanih ni upošteval vseh nasvetov, česar pa tudi ni bilo pričakovati; vsi preostali so nasvete vsaj deloma ali v precejšnji meri upoštevali.

**Tabela 5: Ali še vedno ohranjate stike s svojim mentorjem?**

Odgovor	Delež (%)
Da	59,5 %
Ne	40,5 %

Več kot polovica vprašanih še danes ohranja stike s svojim neformalnim mentorjem; stiki so občasni ali pogostejši. Dobra polovica tistih, ki so navedli, da stikov ne ohranjajo več, kot vzrok navajajo smrt mentorja. Pri preostalih so se njihove poti ločile zaradi življenjske situacije, v kateri so se znašli. Vsekakor tudi rezultati v tej tabeli kažejo na moč in pomembnost vloge neformalnega mentorja v življenju vprašanih.

**Tabela 6: Katere oblike učenja so se razvile v tem mentorskem odnosu?**

Odgovor	Delež (%)
Učenje stališč in vrednot (osebna rast).	59,6 %
Učenje psihomotoričnih spretnosti (šivanje, kuhanje, pletenje ...).	29,8 %
Učenje intelektualnih spretnosti.	7,8 %
Učenje kognitivnih strategij (učenje tujega jezika).	2,8 %
Učenje besednih informacij.	0,0 %

Rezultati, prikazani v tej tabeli, se ujema s tistimi, ki so prikazani v tabeli 3. Največ vprašanih (59,6 odstotka) se je v neformalnem mentorskem odnosu učilo stališč in pridobivalo vrednote, kar lahko povežemo s poljem zaupanja in prijateljstva, kjer se takšna znanja, zavedanja in pogledi oblikujejo skozi pogovore, nasvete, poslušanja, skozi empatijo. Naj še enkrat

spomnimo na Gagneja (v: Marentič Požarnik; 2000), ki je opozoril, da je za učenje stališč potrebna identifikacija z »občudovanim«. V neformalnem mentorskem odnosu je ta pogoj gotovo izpolnjen. Učenje psihomotoričnih spretnosti je navedeno v 29,8 odstotka odgovorov, kar bi lahko povezali z deležem vprašanih, ki so mentorja srečali v otroštvu in puberteti (starši, sorodniki ...). Seveda pa se posameznik teh spretnosti uči tudi, ko vstopi v delovni proces, torej tudi od sodelavca, ki mu pomaga pri uvajanju na delovnem mestu, pri delovnih postopkih in nalogah.

**Tabela 7: Kdo vam ne bi mogel biti nikoli mentor?**

Odgovor: Nekdo, ki ...	Delež (%)
mu ne bi mogel zaupati.	19,4 %
ni strokoven.	15,3 %
je ukazovalen, gospodovalen.	10,7 %
je nedostopen, vzvišen.	8,7 %
je neprijazen.	7,8 %
povzdiguje glas.	6,8 %
dela drugače kot govori.	6,8 %
je nepotrpežljiv.	4,9 %
me ošteva pred drugimi.	4,9 %
ne zna razlagati.	4,9 %
ne zna poslušati.	3,9 %
je površen.	3,9 %
ni vztrajen.	1,0 %
je brez samospoštovanja.	1,0 %

Zaupanje je lastnost, ki jo vprašani pri mentorjih visoko cenijo. V odnosu, kjer človek ve, da lahko zaupa, je možnost, da se »odpre«, zelo velika. Tako posameznik postane dovzeten za učenje z vsemi čutili, kar dviguje kakovost in tudi rezultat učenja.

Delež vprašanih, ki so kot neželjeno lastnost navedli nestrokovnost, se najbrž nanaša na tiste, ki so kot neformalnega mentorja navedli sodelavca (skoraj 20 odstotkov, glej tabelo 1). Sledijo lastnosti, kot so ukazovalnost, vzvišenost in neprijaznost, ki prav tako nimajo nobene zveze s kakovostnimi medsebojnimi odnosi. Iz tabele je razvidno, da tudi komunikacijske spretnosti pomembno vplivajo na nastanek zapiranih in spoštljivih medosebnih odnosov.

## LITERATURA

- Adult education and the labour market.* (1994). ESREA. Slovene adult education centre. Ljubljana.
- Bogataj, N. et al. (2005). *Študijski krožki*. Andragoški center Slovenije. Ljubljana.
- Boshier, R. (1998). »Edgar Faure After 25 Years: Down But Not Out«. V: Holford, J., Jarvis, P., Griffin C. (1998). *International perspectives on lifelong learning*. Kogan Page. London.
- Cepin, M. (2005). *Neformalno izobraževanje mlajših odraslih*. Andragoška spoznanja, let. 2005, 2, str. 19–36.
- Findeisen, D. (2005). »Mentor mora v nekem trenutku opustiti vodenje študentove roke«. *Andragoška spoznanja*. Ljubljana: let. 2005, 4, str. 82–87.
- Herman, L., Mandell, A. (2004). *From teaching to mentoring*. RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group. London and New York.
- Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2003). *The theory and practice of learning*. Routledge Falmer, Taylor & Francis Group. London and New York.
- Krajnc, A. (2006). »Kdo so bili moji mentorji? Kdo mi je lahko mentor?« *Andragoška spoznanja*. Ljubljana: let. 2006, 4, str. 31–39.
- Kranjčec, R. (2005). »Mentorstvo kot pot učenja in osebnega razvoja«. *Andragoška spoznanja*. Ljubljana: let. 2005, 1, str. 46–55.
- Ličen, N. (2004). »Kakšne kompetence potrebujejo andragogi?« *Andragoška spoznanja*. Ljubljana: let. 2004, 3, str. 32–44.
- Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih*. Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Ljubljana.
- Ličen, N. (2006a). »Odnosi med odraslimi brati in sestrami«. *Andragoška spoznanja*. Ljubljana: let. 2006, 2, str. 57–66.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS. Ljubljana.
- Možina, S. (ur.) (2002). *Management kadrovskih virov*. Fakulteta za družbene vede. Zbirka Profesija, Ljubljana.
- Muršak, J. (2006). *Neformalno izobraževanje odraslih – nova možnost ali zgolj nova obveznost*. Pedagoška fakulteta. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. Ljubljana.
- Toffler, A. (1983). *Treči talas*. Izdavaški zavod »Jugoslavija«, »Izdavačka delatnost«, Izdavačke radne organizacije »Prosveta«. Beograd.
- Torrance, E.P. (1984). *Mentor relationships*. Buffalo. New York.
- Zachary, L. J. (2005). *Creating a Mentoring Culture: The Organisation's Guide*. Jossey-Bass. San Francisco.

# IZOBRAŽEVANJE MENTORJEV ZA PRAKTIČNO USPOSABLJANJE ŠTUDENTOV V RAZLIČNIH DELOVNIH ORGANIZACIJAH

*Doc. dr. Monika  
Govekar-Okoliš*

*Filozofska fakulteta  
Univerze v Ljubljani*

## POVZETEK

*Prispevek prikazuje pomen mentorjev praktičnega usposabljanja, predvsem njihovo mentorstvo študentom v različnih delovnih organizacijah. Predstavljen je del izobraževanja mentorjev s seminarja za mentorje/ice praktičnega usposabljanja študentov na I. in II. stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani. Prikazuje stanje in potrebe mentorjev po izobraževanju na področju praktičnega usposabljanja študentov na podlagi analize anketnega vprašalnika za omenjene mentorje. Opisane so pravne osnove za področje praktičnega usposabljanja od načel do razlik v ciljih praktičnega usposabljanja glede na posamezno strokovno področje in glede na novosti po zahtevah bolonjske prenovе. Spoznali bomo pomen medsebojne povezanosti mentorja s fakultete (koordinator mentor), mentorja v delovni organizaciji (zunanji ali licencirani mentor) in študenta ter njihove vloge kot tudi pomen bolj načrtnega praktičnega usposabljanja študentov po zahtevah bolonjske prenovе študijskih programov na Univerzi v Ljubljani.*

***Ključne besede:*** mentorji praktičnega usposabljanja, usposabljanje mentorjev, mentor v delovni organizaciji, mentorstvo po strokovnih področjih, cilji mentorstva

V članku predstavljamo del izobraževanja mentorjev za praktično usposabljanje študentov na I. in II. stopnji študija na Univerzi v Ljubljani. Poudarek je na prikazu anketnega vprašalnika mentorjev, ki izvajajo mentorstvo na praksi študentom z različnih fakultet Univerze v Ljubljani na različnih institucijah, organizacijah in v podjetjih. S tem bomo prikazali njihove potrebe po izobraževanju na področju mentorstva in spoznali, kako ocenjujejo svojo vlogo mentorja in sploh prakso študentov. Opisali bomo tudi, katere so danes

pravne osnove za področje praktičnega usposabljanja, in poudarili novosti, ki jih prinaša po bolonjskih zahtevah praktično usposabljanje. Omenili bomo različne cilje praktičnega usposabljanja na Univerzi v Ljubljani.

Pobudnica za izvedbo izobraževanja mentorjev za praktično usposabljanje študentov na I. in II. stopnji študija je bila Univerza v Ljubljani. Program je bil sprejet na univerzi in tudi izveden v decembru 2007 na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Vso podporo za izobraževanje mentorjev je dal Center za pedagoško

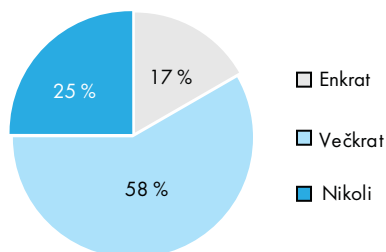
izobraževanje filozofske fakultete, izvajalki sva bili dr. Monika Govekar - Okoliš in Renata Kranjčec. Izobraževanje mentorjev z različnih institucij zunaj fakultete je bil zagotovo velik izziv, pomenil je tudi neposreden stik z mentorji, ki so že bili in so sodelavci v praktičnem usposabljanju. Izobraževalci študentov se zelo dobro zavedamo pomena sodelovanja med fakultetami in drugimi delovnimi organizacijami na področju mentoriranja študentov na praksi. To je še posebno pomembno, ker se zavedamo poleg primerov dobre prakse tudi vrste problemov z izvajanjem praktičnega usposabljanja. Tako smo pred izobraževanjem mentorjev izvedli anonimno anketo vseh mentorjev, ki so prihajali na izobraževanje iz strokovno zelo različnih podjetij, organizacij in institucij. Vsem je bil skupen izziv, kaj izboljšati, načrtovati, spoznati in kaj bo drugačno na področju praktičnega usposabljanja študentov po novih bolonjskih programih.

## ANALIZA VPRAŠALNIKOV ZA MENTORJE PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA IN SPOZNANJA

Z analizo ankete smo ugotovili, da se je izobraževanja udeležila večina mentorjev, ki imajo že veliko prakse z mentoriranjem študentov iz različnih organizacij in podjetij. Odgovarjali so na naslednja vprašanja:

### 1. Kolikokrat ste bili mentor študentu na praksi?

Slika 1:



Na vprašanje, kolikokrat ste bili mentor študentu na praksi, je večina odgovorila večkrat (58 odstotkov), kar 25 odstotkov je bilo mentorjev, ki še niso bili mentorji študentom, in 17 odstotkov jih je bilo le enkrat mentor na praksi študentom.

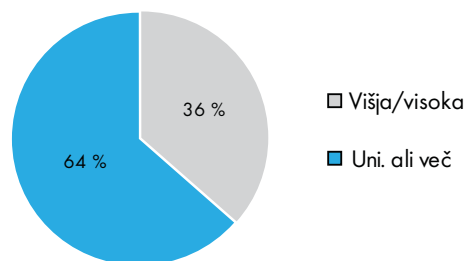
### Tisti, ki so odgovorili, da so bili mentorji večkrat, so bili mentorji:

do 10 študentom – 29 odstotkov,  
10–20 študentom – 42 odstotkov,  
20–100 študentom – 0 odstotkov,  
več kot 100 študentom – 29 odstotkov.

Iz odgovorov spoznamo, da je večina mentorjev (42 odstotkov) imela na praksi od 10 do 20 študentov. Precej enakovredno število (29 odstotkov) se jih uvršča med mentorje, ki so imeli na praksi do 10 študentov in več kot 100 študentov. Zanimivo, da nihče ni imel od 20 do 100 študentov na praksi. Torej so bili mentorji le manj kot 20 ali več kot 100 študentom.

### 2. Izobrazba mentorjev

Slika 2:



Povpraševali smo tudi po izobrazbi mentorjev in ugotovili, da ima kar 64 odstotkov mentorjev univerzitetno izobrazbo ali več. Manj, 36 odstotkov, jih ima višjo in visoko šolo. Torej, ugotovili smo, da je bila najnižja izobrazba med mentorji višja stopnja izobrazbe. To je znamenje, da so mentorji osebe, ki so dovolj strokovno izobražene, da lahko vodijo prakso študenta.

### 3. Ali pridejo študenti na prakso dovolj pripravljeni?

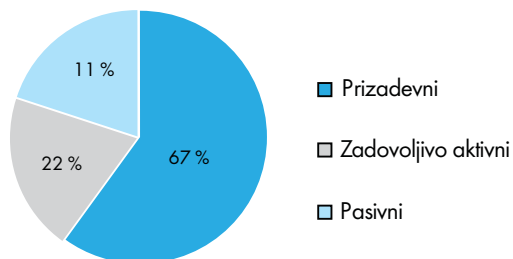
Odgovori mentorjev v %:

- 9 odstotkov – ZELO DOBRO PRIPRAVLJENI
- 64 odstotkov – DOBRO PRIPRAVLJENI
- 27 odstotkov – NEZADOSTNO PRIPRAVLJENI

Ugotovili smo, da večina mentorjev (64 odstotkov) meni, da so študenti dobro pripravljene za strokovno prakso. Manj, 27 odstotkov, jih je izrazilo mnenje, da so študenti nezadostno pripravljene za prakso, in le devet odstotkov mentorjev je menilo, da so študenti zelo dobro pripravljene za prakso. Ugotovili smo, da je večina študentov, dve tretjini, po mnenju mentorjev dobro pripravljena za prakso, kar tretjina pa ni zadovoljivo pripravljena za opravljanje prakse. Razlogov za to mentorji niso navajali.

#### 4. Ali so študenti na praksi dovolj aktivni?

Slika 3:



Zanimalo nas je, kako so mentorji ocenjevali aktivnost študentov na praksi. Kar večina mentorjev, 67 odstotkov, je menila, da so študenti aktivni in prizadevni, 22 odstotkov jih je menilo, da so zadovoljivo aktivni, in 11 odstotkov jih je menilo, da so študenti pasivni. O vzrokih za omenjeno niso odgovarjali.

#### 5. Kako ocenjujete opravljeno delo študentov na praksi?

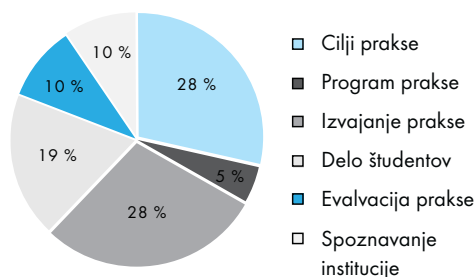
Odgovori mentorjev v %:

- 22 odstotkov – ZELO DOBRO
- 78 odstotkov – DOBRO
- 0 odstotkov – ZADOSTNO, NEZADOSTNO

Mentorji so odgovarjali na vprašanje, kako so bili zadovoljni z opravljenim delom študentov na praksi. Večina, 78 odstotkov, mentorjev je menila, da so študenti dobro opravili svoje delo na praksi, 22 odstotkov pa jih je izrazilo mnenje, da so študenti zelo dobro opravili delo na praksi. Nihče od mentorjev ni menil, da bi študenti zadostno ali nezadostno opravili delo na praksi. To nam kaže, da so bili študenti na praksi dobri in zelo dobri pri opravljanju dela. Pri tem pa ne smemo zanemariti niti kakovostnega mentorskega dela in posamezne organizacije prakse na določeni instituciji, ki je ponujala dovolj dobro strokovno in organizacijsko vodenje študenta.

#### 6. Kaj je pri praksi najbolj pomembno?

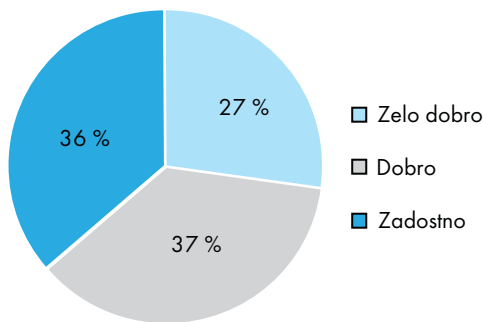
Slika 4:



Zanimalo nas je tudi, kaj so mentorji ocenjevali kot pomembno pri praksi študentov. Izbirali so med cilji prakse, programom prakse, izvajanjem prakse, delom s študentom, evalvacijo prakse in spoznavanjem institucije. Večina med njimi, 28 odstotkov, je menila, da so pomembni cilji prakse, in enak odstotek jih je menil, da je pomembno izvajanje prakse. Manj, 19 odstotkov mentorjev je menilo, da je pomembno delo študentov, po 10 odstotkov mentorjev je menilo, da sta pomembna spoznavanje institucije in evalvacija prakse. Najmanj, pet odstotkov mentorjev je menilo, da je pomemben program prakse. Iz omenjenega lahko spoznamo, da mentorji odražajo najbolj pomembno vlogo ciljem prakse in v enaki meri tudi izvajanju prakse.

## 7. Kako ocenjujete svoje mentorsko delo na praksi?

Slika 5:



Mentorjem smo postavili vprašanje samoevalvacije mentorskega dela na praksi študentov. Največ, 37 odstotkov mentorjev ocenjuje svoje mentorsko delo kot dobro, 36 odstotkov kot zadostno in 27 odstotkov vrednoti svoje mentorsko delo kot zelo dobro. Ugotavljamo, da približno dve tretjini mentorjev vrednotita svoje mentorsko delo kot dobro in zelo dobro, slaba tretjina pa kot zadostno.

Zanimalo nas je, kaj so najbolj izstopajoči razlogi za omenjena mnenja.

### ZELO DOBRO:

- V zelo kratkem času moram predstaviti teoretični del in nato še praktični del. Študenti so na vajah zelo motivirani in si želijo čim več znanja z našega področja.
- Predstavljeno jim je področje dela in na tem gradimo. Poudarek je na študentovem izvajanju postopkov, ki so v njihovi kompetenci. Potrudimo se, da so vključeni v vse aktivnosti.

### DOBRO:

- Ker so študentje s prakso zadovoljni in se še po končani praksi včasih oglasijo.
- Ker imam individualni pristop.
- Menim, da študenti pridobijo nova znanja.

### ZADOSTNO:

- Ker imam premalo časa oziroma se premalo posvečam praktikantom zaradi preobsežnega dela.

- Ker mi je uspelo zagotoviti praktikantu osnovne informacije, vendar mi ga ni uspelo animirati za bolj motivirano delo in raziskovanje organizacije ter za aktivno vključitev v oblikovanje programa prakse.

Iz omenjenih odgovorov spoznamo tako dobre značilnosti prakse kot tudi slabe. Predvsem pa lahko poudarimo, da so mentorji na različnih institucijah zaposleni in imajo strokovno znanje in izkušnje, znajo organizirati in strokovno voditi prakso študentov, vendar dejansko pomeni mentorstvo praktikantu zgolj dodatno obremenjujoče delo, iz česar izhajajo tudi največji razlogi za slabše opravljeno mentorstvo.

## 8. Menite, da ste za mentorstvo študentom že dovolj usposobljeni?

Na omenjeno vprašanje so mentorji odgovarjali (v %):

- Za mentorsko delo sem že zelo dobro usposobljen/a – 8 odstotkov.
- Za mentorsko delo sem dobro usposobljen, vendar bi se lahko še boljše izpopolnil/a – 67 odstotkov.
- Za mentorsko delo sem še premalo usposobljen/a – 25 odstotkov.

Večina mentorjev (67 odstotkov) je izrazila pripravljenost, da bi se dodatno izpopolnjevala na področju mentorstva študentom praktikantom. Kar 25 odstotkov jih meni, da so premalo usposobljeni za mentorstvo, osem odstotkov pa, da so zelo dobro usposobljeni za mentorstvo študentom na praksi. Ugotavljamo, da večina mentorjev meni (skupno 92 odstotkov vseh anketiranih), da so se pripravljene izpopolnjevati in izobraževati za kakovostnejše mentorstvo na praktičnem usposabljanju. Zanimalo nas je, katera znanja potrebujejo.

## 9. Katero/e vsebino/e predlagate za svoje usposabljanje:

Mentorji so navajali naslednje vsebine kot pomembne za osebno izobraževanje za mentorstvo praktikantom:

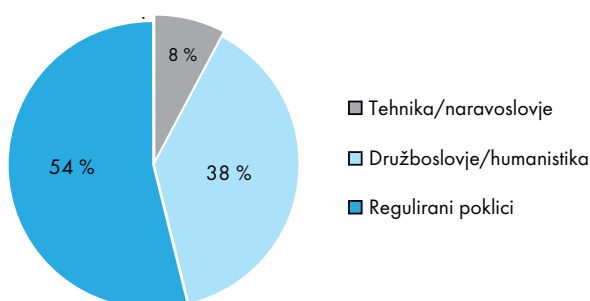


- Kako pri praktikantih vzbuditi zanimanje za razvoj njihovih veščin izražanja.
- Motiviranje študentov, metode evalvacije, celovit didaktični pristop.
- Naloge mentorja.
- Odnos mentor-študent.
- Didaktične, pedagoško-andragoške veščine.
- Veščine ocenjevanja.
- Formalno urejanje prakse v podjetju, ustanovi, organizaciji – relacije fakulteta-podjetje, fakulteta-študent in podjetje-študent. Zavarovanje, plačilo, plačilo malice, prevoza, pogodba med kom? Pravice in dolžnosti študenta, ki je na praksi v podjetju, ustanovi, organizaciji. Pravice in dolžnosti mentorja v podjetju, ustanovi, organizaciji.

Tako smo ugotovili mentorjeve potrebe po izobraževanju in jih tudi upoštevali pri izvajanju izobraževanja mentorjev. Spoznali so, kdo je mentor, njegovo vlogo in naloge, kompetence mentorjev ter značilnosti učinkovitega in neučinkovitega mentorja. Poglobili smo se v sam proces mentorstva, ga opredelili in poudarili pomen oblik mentorstva, funkcije in učinkov mentorstva. Poudarili smo pomen mentorstva kot diadnega odnosa ter značilnosti formalnega in neformalnega mentorstva (Govekar - Okoliš in Kranjčec; 2007, gradivo I. del). Obravnavali smo tudi komunikacijo med mentorjem in študentom na praksi ter pomen mentorjeve in študentove motivacije. Mentorji praktičnega usposabljanja so spoznali, kako se oblikuje priprava za mentorsko delo s študentom in pripravi vse za kakovostno izpeljavo mentorskega dela. Znotraj tega so se seznanili še z vlogami in nalogami mentorja za izvedbo praktičnega usposabljanja, z didaktičnimi andragoškimi veščinami, oblikami in metodami dela, spoznali in oblikovali smo splošne kompetence študentov ter pomen evalvacije praktičnega usposabljanja. Poudarili smo pomen sprotne evalvacije mentorja in študenta na praksi, veščine ocenjevanja, samo-evalvacijo obeh in vse potrebno za študentovo uspešno končno izdelavo poročila s prakse (Govekar – Okoliš; 2007, gradivo II. del).

### 10. Na katerem strokovnem področju ste bili oziroma, še boste mentorica študentu na praksi?

Slika 6:



Ker so bili mentorji iz različnih organizacij, institucij, podjetij, nas je zanimalo njihovo področje mentorstva. Ugotovili smo, da so bili med udeleženci izobraževanja v večini mentorji s strokovnega področja reguliranih poklicev (54 odstotkov), 38 odstotkov jih je bilo s področja družboslovja in humanistike, osem odstotkov pa s področja tehnike in naravoslovja.

Omenjeni podatki so nam služili za nadaljnjo analizo posebnosti mentorstva na različnih strokovnih področjih na pravni osnovi. Poiskali smo najbolj pomembno zakonodajo, ki opredeljuje in narekuje mentorstvo študentom praktikantom na različnih strokovnih področjih znotraj Univerze v Ljubljani.

### PRAVNE OSNOVE ZA MENTORJE IN IZVEDBO PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA

Med prvimi pomembnejšimi pravnimi osnovami lahko omenimo *zakon o visokem šolstvu* (Ur. I. RS, št. 119/2006), ki v III. poglavju z naslovom »Izobraževalno, znanstvenoraziskovalno in umetniško delo«, med drugim določa vrsto študijskih programov in njihove sestavine. Skladno s 33. členom zakona se študijski programi za pridobitev izobrazbe razvrščajo v tri stopnje.

- I. Prva stopnja (dodiplomski študijski programi):
  - visokošolski strokovni študijski programi,
  - univerzitetni študijski programi.
- II. Druga stopnja (podiplomski študijski programi):
  - magistrski študijski programi,
  - enoviti magistrski študijski programi.
- III. Tretja stopnja (podiplomski študijski programi):
  - doktorski študijski programi

*Vsi visokošolski strokovni študijski programi studentom omogočajo:*

- Pridobitev strokovnega znanja in usposobljenost za uporabo znanstvenih metod pri reševanju zahtevnih strokovnih in delovnih problemov.
- Razvijanje zmožnosti za sporazumevanje v stroki in med strokami.
- Strokovno kritičnost in odgovornost.
- Iniciativnost in samostojnost pri odločanju in vodenju.
- Obvezni sestavni del teh študijskih programov je praktično izobraževanje v delovnem okolju (prav tam).

*Vsi univerzitetni študijski programi studentom omogočajo:*

- Pridobitev strokovnega znanja s študijem teoretičnih in metodoloških konceptov.
- Usposobljenost za prenos in uporabo teoretičnega znanja v prakso.
- Reševanje strokovnih in delovnih problemov (iskanje novih virov znanja in uporaba znanstvenih metod).
- Razvijanje zmožnosti za sporazumevanje v stroki in med strokami.
- Strokovna kritičnost in odgovornost.
- Iniciativnost in samostojnost pri odločanju ter vodenju zahtevnega dela.
- Sestavni del teh programov je lahko tudi praktično izobraževanje v delovnem okolju ali sodelovanje pri raziskovalnem delu (prav tam).

*Vsi magistrski študijski programi studentom omogočajo:*

- Poglobljanje znanja na širših strokovnih področjih.
- Usposabljanje za iskanje novih virov znanja na strokovnem in znanstvenem področju.
- Uporabo znanstvenoraziskovalnih metod v širšem spektru problemov in v novih, spremenjenih okoliščinah.
- Prevzemanje odgovornosti za vodenje najzahtevnejših delovnih sistemov.
- Razvijanje kritične refleksije, socialnih in komunikacijskih zmožnosti za vodenje skupinskega dela.
- Obvezni sestavni del teh programov so projektne naloge v delovnem okolju oziroma temeljne, aplikativne ali razvojne raziskovalne naloge (prav tam).

Za oblikovanje posameznega študijskega programa so poleg določil zakona o visokem šolstvu pomembna tudi *Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov* (Ur.l. RS, št. 101/2004) in *Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS* (Ur. L. RS, št. 124/2004).

V 7. členu *Meril za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov Sveta RS za visoko šolstvo* (Ur.l. RS, št. 101/2004) so opredeljene obvezne sestavine študijskih programov; 4. alineja 5. točke navaja, da je treba v predmetniku določiti delež praktičnega usposabljanja v programu, način izvedbe in kreditno vrednotenje.

V 9. členu se opredeljuje merila za priznavanje znanja in spretnosti, pridobljenih pred vpisom v program; 4. alineja 2. odstavka določa, da se upoštevajo delovne izkušnje – na primer priznavanje praktičnega usposabljanja in drugih učnih enot programa, ki temeljijo na delovni praksi in izkušnjah.

V 18. členu se opredeljuje obvezne priloge k vlogi za akreditacijo študijskega programa: 7. alineja 1. odstavka zahteva predložitev dokazil o izpolnjenih pogojih za izvedbo prakse.

V *Merilih za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS Sveta RS za visoko šolstvo* (Ur. L. RS, št. 124/2004) je določeno, da

je 1 KT = od 25 do 30 ur obremenitve študenta; letna obremenitev študenta je od 1500 do 1800 ur. Število KT celotnega študijskega programa je zmnožek števila let uradnega trajanja programa in letnega števila kreditnih točk.

Študijski programi 1. stopnje obsegajo od 180 do 240 KT in trajajo od tri do štiri leta. Posamezni letnik študijskega programa obsega 60 KT, semester pa 30 KT.

Iz predmetnika mora biti razvidno število KT, potrebnih za dokončanje posamezne enote programa: predmeta, modula, *praktičnega usposabljanja*, diplomske naloge ipd. Posamezni predmet mora biti ovrednoten z najmanj 3 KT, *teden praktičnega usposabljanja pa z 2 KT*.

Poleg normativnih predpisov s področja visokošolske zakonodaje praktično usposabljanje študentov urejajo tudi zakoni oziroma podzakonski akti na drugih področjih, kot so: zdravstvena dejavnost, lekarniška dejavnost in izobraževanje učiteljev (v širšem smislu).

Posebno pozornost je treba posvetiti izvedbi praktičnega usposabljanja v tistih študijskih programih, ki izobražujejo za regulirane poklice, kjer je treba upoštevati direktive EU za posamezno področje.

*Poseben poudarek je na zdravstvenemu zavarovanju študentov*

Področje zdravstvenega zavarovanja študentov urejata *Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju ZZVZZ* (Ur.l. RS, št. 72/2006 – uradno prečiščeno besedilo) in *Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju ZPIZ* (Ur. L. RS, št. 104/2005 – uradno prečiščeno besedilo).

Skladno s 17. členom ZZVZZ so za poškodbo pri delu in poklicno bolezen, med drugimi zavarovani tudi učenci in študenti pri praktičnem pouku, pri opravljanju proizvodnega dela oziroma delovne prakse in na strokovnih ekskurzijah. Zavarovanje za poškodbo pri delu in poklicno bolezen sodi v obseg obveznega zavarovanja po 13. členu ZZVZZ. Prispevek za zavarovanje za poškodbo pri delu in poklicno bolezen, skladno s 49. členom ZZVZZ,

plačujejo pravne in fizične osebe, pri katerih je študent na usposabljanju.

Omenjene zahteve so že vpeljane v prakso in jih morajo upoštevati vse institucije, kjer se izvaja praksa, in vse fakultete znotraj Univerze v Ljubljani, ki pripravljajo programe in študente za prakso.

## **NOVOSTI PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA PO ZAHTEVAH BOLONJSKE PRENOVE**

Znotraj bolonjske preнове je potrebna tudi prenova praktičnega usposabljanja, ki je sestavni del dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov.

Praktično usposabljanje naj bi se izvajalo na osnovi dveh načel:

4. načelu razvojnosti,
5. načelu komplementarnosti.

### *Načelo razvojnosti*

Izhaja iz spoznanj različnih teoretskih modelov strokovnega razvoja. Pomembno je, da se pri koncipiranju, izvajanju in vrednotenju praktičnega usposabljanja upoštevata predznanje in študijska motiviranost študentov, ki je povezana s stopnjo njihovega trenutnega strokovnega razvoja. Ker študenti o istih problemih različno razmišljajo na različnih stopnjah, je treba to upoštevati, saj prav to lahko prispeva h kakovosti njihovega učenja v dani učni situaciji (Kristl idr.; 2007: 6).

### *Načelo komplementarnosti*

Izhaja iz sodelovanja partnerskih institucij, ki omogočajo izvajanje praktičnega usposabljanja. Gre za udejanjanje vlog različnih partnerjev po implementarnem partnerskem modelu, ki so opredeljene in koordinirane na osnovi njihovih prispevkov, izkušenj in različnih vrst znanja – v procesu izvajanja praktičnega usposabljanja na organizacijski in vsebinski ravni – v fazi načrtovanja, izvajanja in ocenjevanja dosežkov študentov oziroma evalvacije procesa

in rezultatov praktičnega usposabljanja. Zato so potrebni strokovno usposobljeni izvajalci (habilitirani učitelji in/ali licencirani mentorji). Hkrati pa ti izvajalci zagotavljajo »dodatno vrednost« v smislu strokovne koristi, ki jo z mentorstvom pridobi posamezni izvajalec oziroma partnerska institucija (prav tam).

Pogoj za uspešno izvedbo praktičnega usposabljanja je partnerski odnos med visokošolskimi zavodi in delodajalci (podjetji, zavodi, inštituti). Partnerstvo mora temeljiti na zaupanju, medsebojni pomoči in odgovornosti vseh partnerjev.

Pogoj za kakovostno praktično usposabljanje zagotavljajo ustrezno izobraženi mentorji iz vrst visokošolskih učiteljev kot tudi delodajalcev. Poleg njih imajo pomembno vlogo sami študenti, praktikanti, ki se vključujejo v strokovno prakso. Pomembni so tudi njihova znanja, sposobnosti, motivacija idr., predvsem pa cilj, da znajo povezati teoretična znanja s praktičnimi in se pri tem strokovno izpopolniti.

## RAZLIKE V CILJIH PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA ŠTUDENTOV

Praktično usposabljanje študentov znotraj Univerze v Ljubljani je ena številnih aktivnih oblik študijskega dela. Ker je bilo praktično usposabljanje študentov že do zdaj zelo različno glede na posamezne študijske programe in bo tudi v prihodnje, lahko podamo nekaj splošnih ciljev praktičnega usposabljanja po strokovnih področjih.

*Cilji praktičnega usposabljanja za področje družboslovja in humanistike*

Cilj praktičnega usposabljanja je:

- dopolniti teoretično znanje, ki ga študenti pridobijo v študijskem procesu, s praktičnimi znanji na področju določene stroke,
- približati določeno strokovno delo,
- spoznavanje delovnega procesa,
- sodelovanje pri izvedbi strokovnih nalog,

- samostojno opravljanje strokovnih nalog,
- nadgrajevanje sposobnosti odločanja, pogajanja in skupinskega dela,
- za večino prvi stik z realnim strokovnim okoljem in delom (Kristl idr.; 2007: 8).

*Cilji praktičnega usposabljanja za področje tehnike in naravoslovja.*

Cilj praktičnega usposabljanja:

- je sinteza znanj, ki jih študenti pridobijo v študijskem procesu s teoretičnim usposabljanjem in z uporabo teoretično pridobljenih znanj pri reševanju inženirskega problema na področju gospodarstva, kjer se usposabljujejo.
- je socializacija dela študenta, kar upošteva delo študenta v delovnem okolju podjetja, kjer se mora vključiti v redno delo, kot vsi zaposleni, kar pomeni redni delovni čas 40 ur na teden.
- je praktično reševanje določenega problema z vnaprej izbranega področja, ki ga rešuje skupaj z mentorjem iz podjetja in nosilec področja oziroma predmeta.
- je, da študenti spoznajo značilnosti operativnega dela v izbranem podjetju.
- je, da študenti rešujejo konkreten problem ob sodelovanju obeh mentorjev na ravni inženirskega znanja.
- je, da študenti lahko zaključijo praktično usposabljanje z zagovorom naloge pred komisijo (prav tam).

*Cilji praktičnega usposabljanja za regulirane poklice*

Reguliran poklic je poklicna dejavnost ali skupina poklicnih dejavnosti, katerih dostop do opravljanja, ali enega od načinov opravljanja, neposredno ali posredno določajo zakoni ali drugi predpisi glede posebnih poklicnih kvalifikacij.

Način opravljanja dejavnosti obsega predvsem uporabo poklicnega naziva, ki je z zakoni ali drugimi predpisi omejen na imetnike določene poklicne kvalifikacije.

Regulirani poklici so:

- zdravnik,
- medicinska sestra za splošno zdravstveno nego,
- zobozdravnik,
- veterinar,
- babica,
- farmacevt,
- arhitekt

(Kristl idr.; 2007: 8–9).

Programi praktičnega usposabljanja za regulirane poklice morajo biti usklajeni z *direktivo EU 2005/36/ES* in z njo povezano *slovensko zakonodajo* (direktiva evropskega parlamenta in Sveta Evrope 2005 /36/ES z dne 7. septembra 2005 o priznanju poklicnih kvalifikacij).

Cilj praktičnega usposabljanja:

- je ob nemotenem pretoku oseb in sredstev zagotoviti minimalne pogoje praktičnega znanja za strokovnjake, ki lahko ponudijo ustrezne storitve ali pomoč v kateri koli državi EU.
- je prost pretok oseb in storitev med državami članicami EU.
- je kakršno koli usposabljanje, ki je posebej namenjeno opravljanju določenega poklica in ki obsega program ali programe, dopolnjene, ko je to primerno, s poklicnim usposabljanjem ali pripravništvom oziroma strokovno prakso (Kristl idr.; 2007: 8–9).

Dostop do teh poklicev je treba pogojevati z določeno kvalifikacijo in s tem zagotoviti, da je taka oseba opravila usposabljanje, ki izpolnjuje določene minimalne pogoje.

*Primeri usposabljanja reguliranega poklica:*

### **Zdravnik**

*Osnovno medicinsko usposabljanje zdravnikov* obsega skupno najmanj šestletni študij ali 5500 ur teoretičnega in praktičnega usposabljanja na univerzi ali pod nadzorom univerze.

Cilj praktičnega usposabljanja je:

- pridobiti ustrezno poznavanje klinične stroke in praks, ki dajejo jasno sliko o duševnih in telesnih boleznih, o medicini z vidika preventive, diagnostike, terapije in o razmnože-

vanju človeka ter ustrezne klinične izkušnje v bolnišnicah pod ustreznim nadzorom.

*Specialistično medicinsko usposabljanje* obsega teoretično in praktično usposabljanje na univerzi ali v učni bolnišnici ali, ko je to primerno, v zdravstveni ustanovi, ki jo imenujejo pristojne oblasti ali organi. Minimalno trajanje tovrstnega usposabljanja je glede na področje specializacije *od 3 do 5 let*. Usposabljanje se izvaja pod nadzorom pristojnih oblasti in organov. Obsega udeležbo pri vseh zdravniških dejavnostih na oddelku, kjer se izvaja, skupaj z dežurstvi, tako da specialist v skladu s pogoji, ki jih določijo pristojni organi, *ves delovni teden in vse leto* svoje strokovno delo posveča temu praktičnemu in teoretičnemu usposabljanju. Ta delovna mesta so ustrezno nagrajena.

*Posebno usposabljanje iz splošne medicine*, na podlagi katerega se dobi dokazilo o formalnih kvalifikacijah, pred 1. januarjem 2006, traja najmanj dve leti, po tem datumu pa vsaj tri leta. To usposabljanje se izvaja s polno časovno obveznostjo pod nadzorom pristojnih organov ali drugih teles. Je bolj praktično kot teoretično. Praktično usposabljanje se izvaja *najmanj šest mesecev* v pooblaščenih bolnišnicah z ustrezno opremo in storitvami, v pooblaščenih ambulantih splošne medicine ali pooblaščenem zdravstvenem zavodu, kjer zdravniki opravljajo osnovno zdravstveno dejavnost (Kristl idr.; 2007: 9).

### **Arhitekt**

- Usposabljanje za poklic arhitekta obsega skupno najmanj štiri leta rednega študija ali šest let študija, od katerih vsaj tri leta potekajo redno, na univerzi ali v primerljivi izobraževalni ustanovi.
- Usposabljanje se konča z uspešno opravljenim izpitom na univerzitetni stopnji. Med usposabljanjem mora študent pridobiti potrebne veščine za projektiranje, ki omogočajo izpolnjevanje zahtev uporabnikov stavb v okviru stroškovnih omejitev in gradbenih predpisov (prav tam: 10).



Vsi zavodi, kjer se izvaja praktično usposabljanje za regulirane poklice, imajo status učnega zavoda. Izpolnjevati morajo pogoje, ki jih določa *pravilnik o pogojih, ki jih mora izpolnjevati zavod za izvajanje praktičnega pouka dijakov zdravstvenih šol in študentov visokošolskih zavodov za podelitev naziva učni zavod* (Ur. I. RS, št. 103/2005).

## MENTORSTVO ŠTUDENTOM NA PRAKTIČNEM USPOSABLJANJU

Praktično usposabljanje poteka v povezavi med tremi osebami:

ŠTUDENTOM	:	KOORDINATORJEM/ MENTORJEM NA FAKULTETI	:	»ZUNANJIM« MENTORJEM PRI IZVAJALCU PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA
-----------	---	---	---	--

Glede na medsebojno povezanost fakultete in določene organizacije, podjetja ali institucije razlikujemo tudi vrste mentorjev na praktičnem usposabljanju študentov. Mentor mora biti strokovno usposobljena oseba. Mentor je lahko:

- **Habilitirani učitelj – koordinator/mentor na fakulteti**

Pripravi program praktičnega usposabljanja in se dogovori skupaj z zunanjim mentorjem o poteku praktičnega usposabljanja. Študente koordinator na fakulteti seznanja s programom, vsebino, cilji, nalogami in ustreznimi informacijami o praktičnem usposabljanju. Koordinirani mentor sodeluje z zunanjimi institucijami, občasno nadzira delo študenta na praktičnem usposabljanju, skrbi za ustrezno komunikacijo med fakulteto in zunanjim mentorjem ter zagotavlja redne stike, konzultacije, dodatne informacije med mentorjem na instituciji in študentom. Pregleda poročilo s prakse, oceno mentorja z institucije, kjer se je izvajala praksa, in v celoti oceni študijsko prakso študenta (Kristl idr; 2007: 17).

- **Zunanji mentor** je imenovan glede na strokovne zahteve posamezne članice Univerze v Ljubljani kot **licencirani mentor**:
  - je zaposlen v gospodarski organizaciji z izobrazbo, ki ni nižja od tiste, ki jo bo pridobil študent ob zaključku študija,

in ima delovne izkušnje na določenem strokovnem področju.

- je izjemoma tudi zaposlena oseba, ki ima največ izkušenj z zahtevnimi in odgovornimi nalogami, le v primeru, da nihče od izvajalcev v instituciji ne izpolnjuje pogojev za mentorja.

Zunanji mentor načrtuje in organizira potek praktičnega dela in usposabljanja študenta skupaj s koordinatorjem mentorjem s fakultete. Pripravi vse potrebno za prihod študenta na mesto praktičnega dela, zagotovi pogoje za usposabljanje, informacije in potrebno gradivo glede na program praktičnega usposabljanja. Študenta predstavi delovni skupini, kjer bo opravljal prakso. Nadalje vodi, usmerja in svetuje študentu v času prakse. Določi oblike in vsebine pisnega dela skupaj s študentom, ki ga pripravi študent, nadzira študenta pri izdelavi pisnega izdelka in oceni njegovo praktično usposabljanje. Izda tudi potrdilo o opravljenem praktičnem usposabljanju (prav tam: 17–18).

Pri tem lahko poudarimo, da se mentor pri praktičnem usposabljanju študenta tudi sam uči. Ima večjo možnost, da ostane seznanjen z novostmi na svojem področju, je izpostavljen novim idejam, delo mu prinaša notranje zadovoljstvo ob uspehih študenta in razširja njegovo mrežo poslovnih poznanstev.

#### • Študent – praktikant

Vsak študent mora opraviti praktično usposabljanje, odvisno od študijskega programa in programa praktičnega usposabljanja. Upoštevati mora zahteve zavoda ali gospodarske organizacije. Redno mora prihajati na praktično usposabljanje, do 40 ur na teden, in upoštevati vse posebnosti institucije, kjer opravlja prakso (npr. hišni red). Upoštevati mora navodila mentorja v podjetju in mentorja/koordinatorja na fakulteti. Študent tudi spoštuje in varuje zaupnost podatkov, upošteva navodila iz varovanja zdravja, higiene na delovnem mestu idr. Sproti mora biti aktiven pri svojem praktičnem usposabljanju, ki ga zaključi v dogovorjenem

roku s poročilom o praktičnem usposabljanju (prav tam: 16).

Glede na omenjene cilje praktičnega usposabljanja za študente lahko ugotovimo, da so in bodo razlike med programi praktičnega usposabljanja, odvisno od področja stroke (družboslovje in humanistika, naravoslovje in tehnika ter regulirani poklici) in delovnih organizacij, kjer poteka praksa. Novost za študente po bolonjskih programih bo tudi ta, da bodo lahko odhajali na prakso v tujino. Vsekakor lahko ugotovimo, da je strokovna praksa študenta pomemben del njegovega študija, ker je dejansko lahko prva pot do zaposlitve.

Praktično usposabljanje poteka v določeni delovni organizaciji, če je podpisana tripartitna pogodba (študent, podjetje/zavod, fakulteta). Pogodba določa pogoje usposabljanja študenta, dolžnosti fakultete, izvajalca praktičnega usposabljanja in študenta (Kristl idr.; 2007: 49).

## ZAKLJUČEK

Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov se je pokazalo kot zelo potrebno prav zaradi medsebojne izmenjave mnenj, izkušenj in predlogov o kakovostnejši praksi študentov in izpopolnjevanju znanj mentorjev. Hkrati so bili mentorji seznanjeni z novostmi po bolonjski prenovi študijskih programov na področju praktičnega usposabljanja študentov. Večina (58 odstotkov) mentorjev, ki so se udeležili izobraževanja, je bila že večkrat mentor študentom. Omenili so, da jih je največ (42 odstotkov) imelo od 10 do 20 študentov na praksi. Našli so se tudi posamezniki, to je 29 odstotkov vseh, ki so poudarili, da so bili mentorji več kot stotim študentom. Ugotovili so, da je imela med njimi večina (36 odstotkov) univerzitetno izobrazbo in več, preostalih 36 odstotkov pa višjo in visoko izobrazbo. Na osnovi tega smo lahko sklepali, da je bila skupina mentorjev dovolj strokovno izobražena za vodenje prakse študentov. Le 25 odstotkov men-

torjev še ni vodilo mentorstva v praktičnem usposabljanju. Večina jih je bila s strokovnega področja reguliranih poklicev (54 odstotkov), sledili so mentorji z družboslovnega in humanističnega strokovnega področja (38 odstotkov) in le osem odstotkov mentorjev s tehničnega in naravoslovnega strokovnega področja.

Zanimalo nas je, kako so mentorji ocenjevali dosedanje prakso študentov in kako so ti pripravljene na strokovno prakso. Ugotovili smo, da je 64 odstotkov vseh mentorjev menilo, da so študentje dobro pripravljene, devet odstotkov celo, da so zelo dobro pripravljene. Kar 29 odstotkov mentorjev je menilo, da so bili študenti nezadostno pripravljene na prakso. O vzrokih za to niso govorili, predpostavljamo pa lahko, da je pripravljenost študenta na prakso najprej odvisna od tega, kako dobro fakulteta organizira prakso, in tudi od zainteresiranosti študenta samega. Mentorji praktičnega usposabljanja so tudi večinoma (67 odstotkov) menili, da so bili študenti prizadevni, 22 odstotkov jih je menilo, da so bili zadovoljivo aktivni, in 11 odstotkov mentorjev je ocenilo, da so bili študenti na praksi pasivni. S tem lahko povežemo različne dejavnike, predvsem strokovno znanje in notranjo motivacijo študentov, ki so bolj ali manj aktivni v praktičnem usposabljanju. Dejansko smo spoznali, da so mentorji večinoma (78 odstotkov) menili, da so študenti na praksi dobro opravili svoje praktično usposabljanje. Zagotovo lahko trdimo, da gre večja zasluga za to prav mentorjem v delovni organizaciji, njihovi prizadevnosti, motivaciji in strokovnemu vodenju študentov na praksi. Spoznali smo, da so mentorji namenili pomembno vlogo ciljem prakse in izvajanju prakse. Po njihovem prepričanju je praktično usposabljanje pomembnejše kot zgolj program prakse, pomembni so samo delo študentov, evalvacija prakse in študentovo spoznavanje institucije.

Prav tako smo ugotovili, da sta bili kar dve tretjini mentorjev prepričani, da izvajata svo-

je mentorsko delo dobro (37 odstotkov) in zelo dobro (27 odstotkov). Ocene pripisujejo dobremu delu študentov na praksi, svojemu zadovoljstvu, da so študenti pridobili nova znanja, povezali teoretična znanja s praktičnimi izkušnjami. Študenti se večkrat tudi vračajo v delovno organizacijo, kjer so uspešno opravili strokovno prakso. Mentorji so omenili, da je individualni pristop dela s študentom odličen, kar je dobro in obojestransko učinkovito za oba, mentorja in študenta v praktičnem usposabljanju. Preostalih 36 odstotkov mentorjev je menilo, da je njihovo mentorsko delo zadostno. Vzrok za to je predvsem pomanjkanje časa zaradi preobsežnega službenega dela, da bi se lahko bolj posvetili študentu praktikantu, poudarjajo tudi problem z motiviranostjo za raziskovanje in aktivno vključitvijo študenta v oblikovanje programa prakse.

O lastni usposobljenosti in mentorstvu študentom so mentorji večinoma (67 odstotkov) priznali, da bi se lahko še bolje izpopolnili. Poudarili so vprašanje, kako sploh pri študentih vzbuditi zanimanje za razvoj njihovih veščin izražanja, kako jih motivirati in kakšne metode evalvacije uporabiti. Zanimali so jih celoviti didaktični pedagoško-andragoški pristop in andragoške veščine ter naloge mentorja pa tudi odnos mentor-študent. Posebej pa so izrazili potrebo po bolj formalno urejeni praksi, boljši medsebojni formalni urejenosti med delovno organizacijo, kjer se praksa izvaja, in fakulteto, ki predlaga učne načrte praktičnega usposabljanja.

V prispevku smo še opisali nekaj temeljnih novosti formalnega praktičnega usposabljanja za študente. Prikazali smo pravne osnove za mentorje, kje vse so po novih bolonjskih zahtevah novosti za praktično usposabljanje tako za mentorje kot študente. Formalno je postavljen pogoj, da je mogoča kakovostna praksa študenta le v primeru, da so zagotovljeni vsi pogoji za izvedbo prakse (tripartitna pogodba) ter partnerski odnos med visokoškolskimi zavodi (fakultetami) in delovnimi organizacijami.



Partnerstvo mora temeljiti na medsebojnem zaupanju in pomoči ter odgovornosti vseh partnerjev: učitelja mentorja/habilitiranega mentorja na fakulteti, zunanjega mentorja/licenciranega mentorja v delovni organizaciji in študenta. Poudariti je treba tudi pomen razlik v ciljih praktičnega usposabljanja študentov, ki se temeljno razlikujejo glede na določeno strokovno področje. Tako se razlikujejo cilji praktičnega usposabljanja za področje družboslovja in humanistike, za področje tehnike in naravoslovja ter za regulirane poklice (zdravnik, medicinska sestra, zobozdravnik, veterinar, babica, farmacevt, arhitekt idr). Vsako od teh področij ima nekoliko specifične zahteve glede praktičnega usposabljanja, svojevrstne delovne organizacije, kjer se lahko izvaja kakovostna praksa študentov. Zato morajo biti tudi dobri in strokovni mentorji tako na fakulteti kot v delovni organizaciji, dobri študenti, ki strokovna znanja z osebno prizadevnostjo prenašajo v prakso. Za kakovostno praktično usposabljanje študentov so danes vse bolj pomembni vseživljenjsko učenje in izobraževanje mentorjev (na fakultetah in v delovnih organizacijah) ter njihova nadaljnja profesionalna rast na eni strani ter dobro partnersko medsebojno sodelovanje na drugi strani.

## LITERATURA

- »Direktiva Evropskega parlamenta in Sveta (2005/36) ES z dne 7. septembra 2005 o priznanju poklicnih kvalifikacij«. (*Uradni list Evropske unije*, L 255/2005).
- Govekar - Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2007). »Uvodni seminar za mentorje/ice praktičnega usposabljanja študentov na I. in II stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani«. *Gradivo za seminar z dne 1. decembra 2007*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.
- Govekar - Okoliš, M. (2007). »Uvodni seminar za mentorje/ice praktičnega usposabljanja študentov na I. in II stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani«. *Gradivo za seminar z dne 15. decembra 2007*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.
- Kristl, J., idr. (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- »Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov«. (*Ur. l. RS*, št. 101/2004).
- Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS (*Ur. l. RS*, št. 124/2004).
- »Pravilnik o pogojih, ki jih mora izpolnjevati zavod za izvajanje praktičnega pouka dijakov zdravstvenih šol in študentov visokošolskih zavodov za podelitev naziva učni zavod«. (*Ur. l. RS*, št. 103/2005).
- »Zakon o visokem šolstvu«. (*Ur. l. RS*, št. 119/2006).
- »Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju ZZVZZ«. (*Ur. l. RS*, št. 72/2006).
- »Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju ZPIZ«. (*Ur. l. RS*, št. 104/2005).

# VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN STROKOVNO IZRAZJE

*Ljubljana, Pedagoški inštitut, 2008*

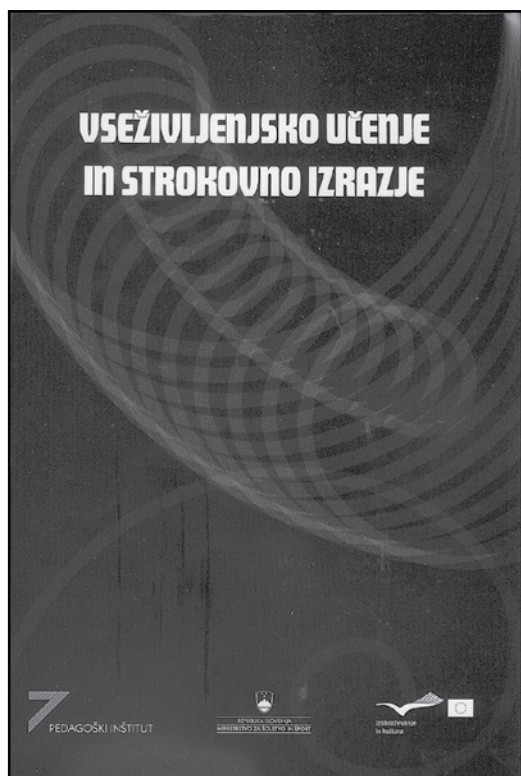
*Javrh, Petra (ur.)*

**N**amen znanstvene monografije *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*, ki jo je izdal Pedagoški inštitut v Ljubljani, je poživiti prizadevanje v procesu doseganja soglasja pri uporabi temeljnih strokovnih pojmov na področju vseživljenjskega učenja, in prispevati k poenotenju strokovnega izrazja na področju izobraževalnih ved nasploh. Zaradi procesov evropeizacije in

globalizacije prihaja do umeščanja novih terminov v izrazje slovenske pedagoške terminologije, kar vodi v zmedo in nedoslednosti pri rabi strokovnih izrazov. In to lahko povzroča nezamisljive konceptualne dileme.

Zato je dialog o strokovnem izrazju potreben in nujen. V knjigi svoje poglede na strokovno izrazje podajajo slovenski strokovnjaki z naslednjimi prispevki:

- Zoran Jelenc: »Vpliv koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja na strokovno izrazje v vzgoji in izobraževanju« poudarja, da je potrebno pri razumevanju strokovnega izrazja upoštevati njihovo kulturno zaznamovanost, tradicijo, razvojne spremembe in uporabo izrazov v zakonodaji in dokumentih.
- Zdenko Kodelja: »Vseživljenjsko učenje – konceptualne in terminološke težave« izpostavi problem sinonimnosti oziroma komplementarnosti terminov »vseživljenjsko učenje« in »vseživljenjsko izobraževanje«.
- Janez Dular: »Strokovno izrazje kot področje jezikovnega načrtovanja« – avtor poudarja, da je Slovenija sprejela Resolucijo o nacionalnem programu za jezikovno politiko, ki nas zavezuje, da upoštevamo: pojmovno ustreznost, izrazno/besedno ustreznost in ustrezno razmerje med pojmovnostjo in izraznostjo.
- Bogomir Novak: »Vprašanje umeščenosti vzgoje v okvir Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji« izpostavi neumeščenost



vzgoje v strategije vseživljenjskega učenja in poudarja, da sta vzgoja in učenje povezana procesa.

- Janko Muršak: »Terminološki problemi v izobraževalnih vedah« poudarja, da sta razvoj pojmovnega aparata in enotna uporaba izrazja bistvena za razvoj posamezne znanstvene discipline, jezika in samobitnosti naroda. Zato je kritičen do vpeljevanje anglosaksonskega izrazja v slovensko strokovno andragoško izrazje.
- Pavel Zgaga: »Ambivalentnost v konceptu: med ekonomijo in utopijo« v prispevku reflektira različne sodobne interpretacije koncepta vseživljenjskega učenja.
- Petra Javrh: »Pomen in interpretacije sorodnih strokovnih izrazov v povezavi s kariero«, kjer prikazuje razvoj strokovnega izrazja, ki se nanaša na koncept kariere.
- Irena Lesar in Mojca Peček Čuk: »Pojem »edukacija« – rešitev ali poglobitev zadreg pri opredeljevanju vzgoje in izobraževanja?« se sprašujeta, ali zamenjava izrazov »vzgoja in izobraževanje« z »edukacijo« res omogoča neideološkost vzgoje. Ugotovljata, da je bolj korektno uporabljati stare izraze, ki imajo v slovenskem pedagoškem prostoru že svoj pomen.
- Vanda Rebolj: »Vplivi novih tehnologij na sporazumevanje in strokovno izrazje za učenje« poudarja, da je razvoj informacijske tehnologije prinesel veliko novih možnosti tudi na področje izobraževanja in te spremembe v svojem prispevku osvetljuje.
- Saša Niklanovič: »Terminološka vprašanja vseživljenjske karijerne orientacije« podaja pregled uporabe izraza »karierna orientacija« doma in v tujini.
- Marija Kavkler: »Izrazje na področju posebnih potreb« izpostavlja dileme ob rabi novega izrazja na področju specialne pe-

dagogike (inkluzija in posebne potrebe), ki prinašajo ne le novosti v izrazju, ampak naj bi jih tudi v zaposlovanju in vključevanju teh oseb v širšo družbo.

- Damjana Kogovšek, Martina Ozbič, Stane Košir: »Izrazje na področju gluhotе in trendi poimenovanja gluhih oseb« osvetljujejo problematiko ustreznega izrazja za to specialpedagoško področje.
- Alenka Golob: »Izrazje na področju specialne in rehabilitacijske andragogike v kontekstu slovenske strategije vseživljenjskega učenja« poudarja, da je vseživljenjsko učenje za ljudi z motnjami v duševnem razvoju prav tako pomembno in preprečuje socialno izključenost.
- Darja Mazi Leskovar: »Vseživljenjsko učenje in poučevanje tujega jezika« se v svojem prispevku osredotoča na težave prevajalcev in poudarja, da morajo biti ti v procesu prevajanja zavezani poznavanju obeh jezikov in kultur ter poznavanju sodobnih sprememb izrazja. Torej se morajo tudi prevajalci vseživljenjsko izobraževati.
- Sabina Jelenc Krašovec: »Refleksije ob pojmu vseživljenjsko učenje in premislek o nekaterih razpravah na to temo« poudarja ne samo pomen razvoja samega pojma »vseživljenjsko učenje«, temveč tudi uresničevanje koncepta skozi politiko in udejanjanje njegovih novih načel v življenju in praksi.

V knjigi so poleg omenjenih objavljeni še nekateri drugi prispevki, ki niso eksplicitno vezani na strokovno izrazje vseživljenjskega učenja.

Vsak prispevek je opremljen s seznamom virov in literature, knjigo pa na koncu bogatijo angleški povzetki ter kazali avtorjev in pojmov. Poslanstvo obravnavanega zbornika je pomemben korak k razrešitvi dilem in različnosti na področju strokovnega izrazja v pedagoški in andragoški stroki.

*Tanja Šulak*

# MISLITI VZGOJO: PROBLEMI OBLIKOVANJA VZGOJNO- IZOBRAŽEVALNEGA KONCEPTA

*Pedagoško-andragoški dnevi 2009*

**T**radicionalni pedagoško-andragoški dnevi, ki jih na kratko označujemo PAD, so potekali konec januarja na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Študijsko leto 2009/2010 pomeni devetdesetletnico ljubljanske univerze in tudi pedagogike na tej univerzi. V ustanovni skupini fakultet Univerze v Ljubljani je bila 1919 tudi Filozofska fakulteta, kjer so lahko študenti vpisovali pedagogiko kot glavni in stranski predmet. 27. januarja 1920 je imel profesor dr. Karel Ozvald, tedaj že uveljavljen pedagog v slovenskem prostoru, prvo predavanje. Razmislek ob devetdesetletnici pedagogike na univerzi je pripravil dr. Tadej Vidmar. Opisoval je različne »čeri«, ki jih je pedagogika obšla na svoji poti. Najtežja so bila tista obdobja, ko so se pedagogi opirali na nosilce moči izven stroke, predvsem na trenutno politiko. Na oddelku za pedagogiko so začela predavanja iz andragogike v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Predavanja iz obče andragogike in andragoške didaktike je vodila prof. dr. Ana Krajnc.

Osrednja tema letošnjega srečanja pedagogov in andragogov se je vila ob izzivih, povezanih z vzgojno-izobraževalnim konceptom v institucijah. Vzgoja je vseživljenjski proces. O njej razmišljamo na mnogo načinov, opazujoč že razvite strukture (eksplikativne strukture), analizirajoč konceptualne zaplete, razvijajoč nove modele. Vzgoja se skozi stoletja spreminja, spreminja se tudi ob današnjih hitrih prehodih v sodobnih kulturah. Spremembe se dogajajo

z medsebojnim vplivanjem elementov vzgoje in v triangulaciji vzgoje z drugimi kulturnimi, socialnimi in ekonomskimi dejavniki.

O vzgoji je potrebna refleksija. Znova in znova. Pri vzgoji vedno obstaja nevarnost, da se razvijejo osiromašene paradigme, ki so hitro žrtev demagogije, totalitarizma in tudi institucionalnega moraliziranja.

Prostor vzgojno-izobraževalnega delovanja se je v drugi polovici prejšnjega stoletja razširil tako na ravni delovanja kot na ravni interpretacij, vrednotenja, presojanja. Sodobne »palimpsestne postmoderne drže« tudi na področju vzgoje bolj prikrivajo kot odkrivajo. Ko prek nečesa starega zapisujemo nekaj novega, nastane mešanica, o kateri je potrebno razmisliti in o njej govoriti. Še posebej v okolju, ko je odnos do vednosti označen kot menedžerski. Vednost je pojmovana kot informacija, ki se jo da kvantificirati, kupiti, prodati. Zato ne preseneča klic po vzgoji, o kateri je modro razmišljati iz različnih zornih kotov, da požemo misli v gibanje ob zavedanju postpluralnih pristopov. Postpluralni pristop sledi iz ugotovitve, da se učinek pomnoževanja, ki ga proizvedejo številne perspektive, nadaljuje v nadomeščajoči učinek razumevanja, da nobena posamezna perspektiva ne ponuja celovitega razgleda, ki ga predpostavlja, kot zapiše dr. Marilyn Strathern.

Ker so bile v zadnjem času v Sloveniji sprejete pomembne novosti na področju formalnih

zakonodajnih predpisov, ker so bile sprejete vsebinske novosti, med temi tudi zahteva po oblikovanju vzgojnega načrta v šolah, je potekala kritična refleksija prav o tem. Predstavitve in strokovna razprava so se oblikovale ob vprašanju: Kaj ponujajo Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta. Dr. Robi Kroflič je priporočila ocenil kot dobro osnovo za pripravo vzgojnega načrta, a je hkrati opozoril, da terjajo dodatno strokovno podporo pri razumevanju teoretskih ozadij in izogibanju birokratizaciji. Drugi avtorji in avtorice so to še dopolnili. V nadaljevanju bomo kratko predstavili prispevke.

Za sodelovanje in pripravo vzgojnega načrta so pomembna stališča, ki jih imajo udeleženci drug o drugem. Dr. Barbara Šteh in dr. Jana Kalin sta predstavili raziskavo o stališčih učiteljev in staršev drug o drugem.

Tudi v poklicnih šolah postaja načrtna vzgoja sestavni del življenja na šoli, četudi to zaenkrat še ni predpisano z zakonom. Dr. Mojca Peček Čuk je navedla v svojem prispevku več razlogov za to, da je vzgoja pomembna tudi v poklicnih šolah. Vzgojni načrt ne pomeni le oblikovanje sistema discipliniranja dijakov in učencev, temveč je del spodbujanja kakovosti izobraževalnega dela.

Temo je dodatno osvetlilo tudi razmišljanje o vlogi šolske svetovalne službe pri uresničevanju vzgojnega načrta in s tem pojavljajoče se vprašanje, kakšne kompetence potrebuje svetovalni delavec. Delavnico sta pripravili dr. Barica Marentič Požarnik in mag. Marjeta Šarić.

Področje svetovanja, ki je že uveljavljeno v osnovnih in srednjih šolah, postaja vedno bolj pomembno tudi za izobraževanje odraslih. Andragoško svetovalno delo pridobiva eno od osrednjih mest. Ponudba izobraževalnih programov se povečuje, potrebe po svetovalnem delu so raznolike in se pojavljajo v vseh obdobjih odraslosti in starosti, pojavljajo se v segmentih tržnega dela in v segmentih drugega delovanja posameznikov in skupin. Svetovalno delo se nahaja v konfliktu med utilitariz-

mom in etiko socialne pravičnosti, ugotavlja dr. Sabina Jelenc Krašovec. Kažejo se potrebe po treh vrstah svetovalnega dela, in sicer za pomoč pri zaposlovanju, za pomoč pri izobraževanju in neodvisno svetovanje za učenje.

V Sloveniji je najbolj razvita svetovalna dejavnost za delo in zaposlitev; razvito je svetovalno delo za razvoj kariere. Postopoma se razvija tudi omrežje središč za informativno in svetovalno delo v lokalnem okolju. Avtorica je v svojem prispevku izpostavila, kako potrebno bi bilo v slovenskem okolju nameniti več pozornosti prav svetovalnim središčem v lokalnem okolju.

S spreminjanjem demografskih, gospodarskih, kulturnih pogojev postaja vedno bolj zanimivo medgeneracijsko učenje, ki se odvija v različnih prostorih. V preteklosti je bilo medgeneracijsko učenje del družinske vzgoje, v sodobnosti se razvija t.i. nedružinska paradigma medgeneracijskega učenja. Programi medgeneracijskega učenja so načrtovane učne dejavnosti, ki povežejo različne generacije, je v delavnici o medgeneracijskem učenju pojasnjevala dr. Sonja Kump. Medgeneracijsko učenje je način vzgoje starejših in mlajših, ki družno gradijo skupnost, zato je pri tem poudarjeno socialno učenje, skupnostno učenje in koncept dejavnega staranja.

Podobni okviri razmišljanja so bili uporabljene tudi pri raziskovanju učenja starejših na delovnem mestu. Prispevki in razprave so se dotaknile tudi raziskovanja in problemskega pouka, ki sta jih predstavila dr. Sagadin in dr. Strmčnik. Njun nastop je bilo živo pričevanje o dejavnem staranju in živahnem intelektualnem delu v poznejših letih.

Dr. Irena Lesar s Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani se je spraševala, kaj ideja inkluzije predpostavlja za šole in učitelje. Ideja inkluzije je v slovenskem prostoru razumljena kot »nameščanje hendikepiranih« v običajna izobraževalna okolja. Takšno razumevanje je preozko. Zamisel inkluzije skuša preseči razvrščanje ljudi. Za učinkovito prakso je predvsem pomembna »in-

kluzivna kultura« okolja (vrednote, naravnost, stališča), to pomeni spoštovanje različnosti.

Zaključek srečanja je bila okrogla miza o vzgojnem načrtu v praksi. Razpravljanje o tem, kaj se dogaja v institucijah, ko pripravljajo vzgojne načrte, odpira tudi vprašanje o vzgoji v odraslosti, o vzgoji in učenju na delovnem mestu, o vzgoji in priložnostnem učenju v različnih socialnih mrežah. Na pojmovanje vzgoje v odraslosti vplivajo tokovi neo-humanizma, pragmatizem in poudarjanje izkušenj. V pozni moderni je posameznik odgovoren za svojo življenjsko zgodbo in za svoj uspeh ali neuspeh. Poleg znanja (*knowledge*) je sedaj pomembna tudi zmožnost spremi-

njanja, transformativnega učenja. Vzgoja se razširi v vse prostore življenja. Novo vlogo dobijo strategije kot je svetovanje, mentorstvo, tutorstvo, medgeneracijsko učenje, kar je bilo predstavljeno v referatih.

Poleg uradnega programa udeleženci PAD cenijo možnosti srečevanja in izmenjave izkušenj. Priložnostno učenje v mrežah kolegov. Vzgoja, izobraževanje, poučevanje, učenje postajajo osrednji izzivi v družbi znanja. Raziskovalno se z vzgojo ukvarjajo različni profili. Tudi v praksi nastopajo različni strokovnjaki, še posebno v izobraževanju odraslih. PAD so priložnost za skupno razmišljanje o dogajanju na vzgojnem področju.

*Nives Ličen*

## INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH FOR DEVELOPMENT

**Čas:** 13. –15. maja 2009

**Kraj:** The College of Education, Addis Ababa University Ethiopia

**Organizator:** European Educational Research Association

**Cilji konference:** ustvariti forum za globalno diskusijo o politiki raziskovanja in raziskovalni praksi. Vabljeni so pomembni strokovnjaki, ki bodo svoja stališča predstavili v uvodnih predavanjih.

**Teme:** trendi v raziskovanju na področju izobraževanja; mreženje mednarodnega izobraževalnega raziskovanja; raziskovanje izobraževanja v nevladnih organizacijah itn.

**Več informacij:** <http://www.eera-ecer.eu/news/conference-calendar/international-conference-on-educational-research-for-development/>

## ESREA Research Network »Between Global and Local: Adult Learning and Development«

### III. evropski seminar

## LOCAL DEVELOPMENT, COMMUNITY AND ADULT LEARNING: LEARNING LANDSCAPES BETWEEN THE MAINSTREAM AND THE MARGINS

**Čas:** 28.–30. maja 2009

**Kraj:** Magdeburg, Nemčija

**Teme:** seminar je namenjen opredeljevanju razkoraka med politiko izobraževanja odraslih na nacionalnih ravneh in v globalnem smislu ter dejansko pojavnostjo izobraževanja odraslih v skupnosti, skupaj z razmislekom o delitvi moči in vpliva med različnimi akterji v globalni in lokalni skupnosti.

**Organizator:** Sprachenzentrum der Otto-von-Guericke University Magdeburg, Germany in ESREA

**Informacije:** <http://www.esrea.ovgu.de/>

**ESREA Network on Active Democratic Citizenship and Adult Learning  
CIVIL SOCIETY AS AN ARENA OF LEARNING**

**Čas:** 11.–13. junija 2009

**Kraj:** Stockholm, Švedska

**Teme:** civilna družba, izobraževanje odraslih kot del družbenih gibanj, družbena participacija in izobraževanje odraslih, zgodovina ljudskega prosvetljevanja in izobraževanja.

**Organizator:** Esrea v sodelovanju z Södertörn University College (SUC) in Ersta Sköndal University College (ESUC)

**Informacije:** <http://www.esrea.org/pub/jsp/polopoly.jsp?d=10256&a=70773>

**BRIDGING THE DEVELOPMENT GAP THROUGH  
INNOVATIVE ELEARNING ENVIRONMENTS**

**Čas:** 8.–11. junija 2009

**Kraj:** The University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad and Tobago

**Teme:** e-učenje v terciarnem izobraževanju ter vladnih institucijah.

**Organizator:** The University of the West Indies IDU, CITS and UWIDEC

**Informacije:** <http://sta.uwi.edu/conferences/elearn09/index.asp>

**European Distance and E-Learning Network (EDEN)  
2009 Annual Conference**

**INNOVATION IN LEARNING COMMUNITIES,  
WHAT DID YOU INVENT FOR TOMORROW?**

**Čas:** 10.–13. junija 2009

**Kraj:** Gdansk Music and Congress Centre, Poland

**Teme:** Inovacije v učenju v Evropi.

**Organizator:** European Distance and E-Learning Network

**Informacije:** <http://www.eden-online.org/eden.php?menuId=410>



## MEDNARODNA KONFERENCA SirIKT

**Čas:** 14.–18. aprila 2009

**Kraj:** Kranjska Gora

**Vsebina:** Konferenca se osredotoča na poučevanje in učenje za 21. stoletje ter predstavitev in spodbujanje inovativne uporabe IKT na različnih ravneh izobraževanja. Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT SirIKT 2009 sestavlja več konferenc (KONFeT ali eTwinning konferenca; video konferenca za učence in dijake; konferenca ARNES; vodenje informatizirane šole; inovativno poučevanje in učenje za 21. stoletje).

**Organizator:** Zavod RS za šolstvo

**Informacije:** <http://www.zrss.si/Default.asp?a=1&id=936>

**7<sup>TH</sup> International Conference**

## E-PORTFOLIO 2009

**Čas:** 22.–24. junija 2009

**Kraj:** City University, Northampton Square, London EC1V 0HB

**Teme:** Inovacije, ustvarjalnost, kakovost, odgovornost; politika in uporaba tehnologije.

**Prispevki:** do 16. marca 2009

**Organizator:** EifEL

**Informacije:** <http://events.eife-1.org/lf12009/information/news/london-learning-forum-call-for-contributions-now-open.html>

**5<sup>th</sup> International Conference****LIFELONG LEARNING REVISITED: WHAT NEXT?****Čas:** 23.–26. junija 2009**Kraj:** University of Stirling, Stirling, Velika Britanija**Cilj konference:** empirično, metodološko in teoretično preučiti vprašanja, s katerimi se soočajo različni strokovnjaki na področju izobraževanja; forum za kritično analizo teorije, prakse in raziskovanja.**Teme:**

- vpliv politike in prakse vseživljenjskega učenja na socialno pravičnost;
- družbena participacija;
- neformalno izobraževanje in skupnostno učenje;
- varovanje okolja;
- mednarodna primerljivost teorij in metod.

**Organizator:** Centre for Research in Lifelong Learning (CRLI), University of Stirling, Stirling FK9 4LA**Informacije:** <http://crl1.gcal.ac.uk/conf5.php>**6<sup>TH</sup> INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCHING WORK AND LEARNING****Čas:** 28. junija–1. julija 2009**Kraj:** Roskilde University, Denmark**Teme:** učenje na delovnem mestu; učno okolje in učeče se organizacije; novi modeli vajeništva: povezovanje učenja in znanja v različnih učnih okoljih; poklicno izobraževanje in usposabljanje.**Organizator:** Graduate School in Lifelong Learning, Department of Psychology and Educational Studies, Roskilde University, Universitetsvej 1, Building P10, Att.: Mikael Meldstad, DK-4000 Roskilde, Denmark**Informacije:** <http://rwl6.ruc.dk/>

---

# Povzetki/Abstracts

---

**Sonja Kump, Ph. D., Katarina Majerhold, M. Sc., Faculty of Arts, University of Ljubljana**

## THE MEANING OF ADULT'S EDUCATION IN PERIODS OF ECONOMIC AND POLITICAL CRISIS

In this article we wish to present that the problems of today's economic and political crisis have already been shown in the beginning of capitalism in the 18th century and have for the first time erupted as economic crisis in the 30<sup>th</sup> years of former century. That is why we try, through historical display of basic ideas of radical education of adults for social changes (Coady, Horton, Linderman, Freire, Gramsci), find their basic teachings and methods which could serve as a foundation for today's base of adults' education which would help people, affected by present crisis.

**Key words:** adult education, social changes, Coady, Lindeman, Gramsci, Freire, Horton

**Magda Zupančič**

## FLEXICURITY AS A REALITY CHALLENGE

Publics' interest is lately focused on establishing so called principle of flexicurity, or flexible safety, and its effects on individuals. Principle presents a big challenge when executing and realizing aims of European employment strategy, and also with executing national employment politics. Flexicurity is in fact an answer to all higher demands of globalisation and competition and also answers all higher needs of adaptability of employed and companies. Principle combines four interconnected components in order to achieve high synergy of effects and balance. Objectives of flexicurity are improvement of existent conditions in European Union labour market and to enable higher participation rates in labour market for individuals (reduction of segmentation), easier adaptation of workers and companies, reducing unemployment (mainly specific groups), supporting entrance to labour market and easier and faster transitions between different contracts (increasing safety with non standard employments and fixed-time employments). Introduction of flexicurity in present economic situation is not a choice but a condition of competitive position and economical growth and development. It is a dynamic mechanism of adaptation to situation and is becoming more important in time of world crisis.

**Key words:** flexicurity, lifelong education, employability, globalisation, segmentation in labour market

---

**Maca Jogan, Ph. D., Faculty of Social Sciences, University of Ljubljana**

## “WHAT JANEZEK CAN LEARN ...”, IS NOT ENOUGH

The question of inequality of men and women became a world problem in second half of the 20<sup>th</sup> century and the solution has been sought by important international organisations (OZN), European Union and individual states. Assuring same options for both sexes in all departments and on all levels of life became one of preferential tasks of European Union since we can still find different forms (open and hidden) of gender discrimination in modern states. In the first part author presents key features of male centred traditional social order in western civilisation, main characteristics and bearers of ensuring same opportunities for both genders stretching from global to European level. Informal and formal education have important role with the process of abolishing discrimination. Educators carry new patterns of relationship between sexes and it is therefore important that they are educated and also lifelong educated, especially

---

# Povzetki/Abstracts

---

those who are on key positions and make decisions in all areas of life. Author therefore in the second part presents some approaches and usages of such education in members of European Union and in Slovenia.

**Key words:** androcentrism, discrimination of women, adult education, inequality of sexes

---

**Petra Javrh, Ph. D., Research Institute 2020**

## PARADIGM WHICH WILL CHANGE EDUCATION OF ADULTS

Modern moment more and more denotes realisation that we will have to change the way of life in order to preserve this planet and culture for descendants. We talk about new paradigm relationship to the world and action, which can by its extent compete with other widest and biggest world's movements under UNESCO, World health organisation and other international organisations. Movement of endeavours for lasting development is defined and encouraged by series of international documents, accepted in last two decades. They are the result of countries' efforts and politics which acknowledge the necessity of active uniting of powers and resources, to preserve the planet and ensure future for generations to

come. Important vision is a holistic development of a person who is becoming an active and responsible citizen, ready to co-influence important decisions. Usefulness and life knowledges, constructive, critical thinking and cooperation are those components which are necessary for making these decisions and will lead to true long-lasting development. Therefore must be visions and values of lasting development also key component of quality education (UNESCO 2004) in the vertical and all others extensions, also in the lifelong dimension. Theorists predict – practitioners are already experiencing this - that education of adult will have to change innovatively in order to follow the requirements of this paradigm.

**Key words:** long-lasting development, implementation development of a project/idea

---

**Nena Mijoč, Ph. D.**

## SOME BASIC TERMS FROM THE POINT OF VIEW OF ANDRAGOGICAL DIDACTICS

From the point of view of andragogical didactics as one of the basic science of andragogy, we first define basic andragogical terms. Andragogical didactics is mostly interested

in the process of education of adults. The terms it focuses on are learning followed by education and fixing boundaries of the term lesson. The key question is whether education follows andragogical or pedagogical process and how are these two approaches different. The author also suggests some translations of terms from the area of andragogical didactics.

**Key words:** lifelong education, education learning lesson, andragogical didactics, andragogical approach in education

---

**Nataša Kermavnar**

## INFORMAL MENTORSHIP

Knowledge and understanding are two virtues which we can not be acquired and produced permanently because they are never completed. Learning is an assignment through life, it means we bring knowledge to ourselves and also life, but the emphasis is on one's own impulse. Life constantly changes and forces us to adapt to changes and therefore the education only through formal ways to modern human is not enough anymore. We have access to useful knowledge which we approach through informal ways in different environments and circumstances. We learn from those close to us, at home, at work, and it is therefore correct to

# Povzetki/Abstracts

focus our thinking also in the conditions and environment where these leanings take place. When the conditions and relationships are good and we have encouraging environment we can expect better leaning with more quality and lasting knowledge. People prefer to learn from individuals to whom they can trust, are kind, available and know how to listen. The results of our research, and those previous regarding this topic, could lead us to think about how to improve formal mentor relationships which are common form of education at work place and also how to improve their efficiency.

**Key words:** informal education, informal mentorship, mentor's qualities, mentor's role, student based education, topics of informal education, way of informal education

**Monika Govekar – Okoliš, Ph. D.,  
Faculty of Arts, University of  
Ljubljana**

## **MENTORS' EDUCATION FOR PRACTICAL QUALIFICATION OF STUDENTS IN DIFFERENT WORK ORGANISATIONS**

This article presents the importance of mentors who qualify for practical work, especially their mentorship to students in different work organisations. Represented is the part of mentors' education from the seminar for mentors, who qualify students for practical work in first and second level of study programmes of University in Ljubljana. It shows the state and requirements of mentors for education in the area of qualification for practical work of students, based on survey questions analysis of mentioned mentors. We describe legal base of the area of qualification for practical work from principals to differences in aims of practical work qualification according to expert areas and considering novelty requirements of Bologna renovation. We will describe the meaning of reciprocal connection between faculty mentor (mentor coordinator), mentor in work organisation (external mentor or mentor with licence) and students, their roles and the meaning of students' more systematic practical qualification as new Bologna renovation requires of the study programmes of University in Ljubljana.

**Key words:** mentor of practical qualification, qualifying mentors, mentor in work organisation, mentor in expert area, mentor's aims



## Skrb za vaše zdravje je del nas.

*Poslanstvo našega farmacevtskega podjetja  
je narediti dragocene trenutke še lepše in bogatejše.  
Naše poti so zato tlakovane z znanjem, visoko tehnologijo in izdelki,  
ki izpolnjujejo želje po zdravem življenju.*

*Naša prihodnost je med vodilnimi  
farmacevtskimi generičnimi podjetji.*

[www.krka.si](http://www.krka.si)



*Živeti zdravo življenje.*

## SPLOŠNA NAČELA

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

V reviji Andragoška spoznanja objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih. Prispevke, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bomo razdelili na področja.

1. V **Znanost razkriva** bomo objavili znanstvene prispevke.
2. V **Za boljše prakso** bomo objavili strokovne prispevke.
3. V **Pogovarjali smo se** objavljamo intervjuje z osebami, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
4. V **Poročilih, odmevih in ocenah** bomo objavili konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.
5. V **Knjižnih novostih** objavljamo strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.
6. V **Obračamo koledar** bralce seznanjamo z aktualnimi dogodki na področju izobraževanja odraslih doma in v tujini, ki se bodo zgodili v obdobju leta dni.

Po potrebi in glede na aktualno problematiko lahko oblikujemo tudi nove rubrike.

## PISANJE PRISPEVKOV

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

**Dolžina.** Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 20000 do 40000 besed. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10000 besed.

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

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

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

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4, str. 197–199.

- c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji. V Medveš (ur.), Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

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

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

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

## POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

## AVTORSTVO PRISPEVKOV

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

## RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo.

Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja

