



ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina/Contents

Uvodnik/Editorial

<i>Borut Mikulec,</i> <i>Sonja Kump</i>	ADULT EDUCATION POLICIES IN THE STATES OF THE TERRITORY OF FORMER YUGOSLAVIA POLITIKE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V DRŽAVAH NA OBMOČJU NEKDANJE JUGOSLAVIJE	3
--	---	---

Članki/Papers

<i>Kristinka Ovesni</i>	PROFESSIONALISATION IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION AND LEARNING IN THE TERRITORY OF FORMER YUGOSLAVIA	19
<i>Amina Isanović</i> <i>Hadžiomerović</i>	IN SEARCH OF IDENTITY: ADULT EDUCATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA BETWEEN THE SOCIALIST LEGACY AND NEOLIBERAL TENDENCIES	37
<i>Tihomir Žiljak</i>	ADULT EDUCATION IN CROATIA AFTER 1990	53
<i>Zoran Jelenc</i>	IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI PRED TRANZICIJO IN PO NJEJ	69
<i>Ana Krajnc</i>	NASTAJANJE ANDRAGOGIKE, RAZVOJ ŠTUDIJA ANDRAGOGIKE IN USPOSABLJANJE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH PRED OSAMOSVOJITVIJO SLOVENIJE IN PO NJEJ	89
<i>Danijela Makovec</i>	MEDNARODNA PRIMERJAVA DEJAVNIKOV VPLIVA NA ZGODNJE OPUŠČANJE IZOBRAŽEVANJA	109

<i>Marija Paladin</i>	NEVERBALNA KOMUNIKACIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH SKOZI VLOGI PREDAVATELJA IN SLUŠATELJA	127
Poročila, odmevi, ocene		
<i>Maja Mezgec</i>	OB JUBILEJU DR. ANE KRAJNC	145
In memoriam		
<i>Ana Krajnc</i>	PETER JARVIS (1937-2018)	149
Knjižne novosti		151

EDITORIAL

ADULT EDUCATION POLICIES IN THE STATES OF THE TERRITORY OF FORMER YUGOSLAVIA

Between the Legacy of State Socialism and European and Global Pressures

After the disintegration of former Socialist Federal Republic of Yugoslavia, its political and economic development has often been the subject of scrutiny by historians, but the same cannot be said of the field of education. With the exception of some recent research (e.g. Protner and Vidmar, 2016; Protner and Vujisić-Živković, 2015), no great attention has been paid to the systematic study of the area of education, educational system and comprehensive comparative analysis of the newly emerged countries. This is also true of the field of adult education: studies taking a comprehensive and comparative approach to the subsequent development of adult education in the newly emerged ex-Yugoslav countries – the territory where andragogy was in fact conceptualised as a relatively independent branch of science in terms of university study and which boasted well-developed adult education practices with state supported infrastructure (Krajnc, 2011; Savićević, 1999) – have been few and far between (e.g. Klipa, 2011; Koulaouzides and Popović, 2017).

On the other hand, the European and wider international community has seen a growing interest in recent years in studying the systems of education and adult education in former communist and socialist authoritarian regimes in Central and Eastern Europe,¹ Africa (e.g. Ethiopia, Tanzania, Zimbabwe), the former Soviet Union (e.g. Russia, Azerbaijan, Kazakhstan) and Latin America. The focus has primarily been on the reforms and transformations of educational systems in these countries which were brought about by deep social change – the transition to a market economy and parliamentary democracy, i.e. the transition from socialism (communism) to (neoliberal) capitalism – in the early 1990s (after the fall of the Berlin Wall in 1989), complemented by renewed attention to some ideas

¹ These are the Baltic countries, the Visegrád Group, and Eastern and Western Balkan countries, with important differences in terms of their geopolitical and historical circumstances, culture and transition to market economy and parliamentary democracy. What gave rise to the similarities was the single-party political system and the communist doctrine as the dominant ideology (Halász, 2015).

that were never realised (e.g. of a social system with more justice and equality) and could today serve a vital role as a utopian and inspiring force against the growing inequality in the capitalist societies of the 21st century (Griffiths and Millei, 2013; Silova, Sobe, Korzh and Kovalchuk, 2017).

The communist and socialist systems of educations were the target of much criticism, for instance that education was a conduit for indoctrination, that the principal educational goal was the formation of a socialist personality, that education was used as a means of directly transforming the society (in line with the communist ideology) and modernising (industrialising) the economy (to serve the workers and new political elites) (Halász, 2015, p. 351). Conversely, some researchers today believe in going beyond the image of former socialist and communist countries as reactionary and dark spaces. As the socialist system of education indoctrinated learners in communism and its specific social roles, so does capitalism enforce its neoliberal ideology and the stratification of learners for specific social roles. What is more, the same utilitarian approach to education that was the target of reproach in socialist and communist systems of education was used after the regime change by many foreign donor organisations to promote the transition to market economy. It is also thought that (post)socialist contexts can teach us many lessons, such as focusing on learning and educating for the humanity, not only learning and educating for economy (Aydarova, Millei, Piattoeva and Silova, 2016), and seeing education as a basic human right that should be freely available (at no cost) to all people.

Halász (2015) finds that after the collapse of these authoritarian regimes, education policy in the newly emerged democratic countries mainly addressed goals related to state formation, strengthening political democracy, depoliticisation of the educational system, decentralising governance, alternative teaching models etc., as well as to modernising vocational and technical education in order to facilitate structural adjustments in transitioning from planned to market economy. In the field of higher education, the newly elected democratic structures mainly worked towards liberalising higher education institutions. Restoring university autonomy was seen as a key factor in justifying the reforms whose motto was “catching up with Europe”. As a consequence, this gave rise to two trends: the privatisation of higher education institutions and mass enrolment into tertiary studies (Dakowska and Harmsen, 2015). The field of adult education, a flagship sector in former socialist and communist countries, now saw the concept of lifelong learning, believed to be a means of raising the competitiveness of the economy and boosting human capital, transforming in a significant way the humanist and emancipatory orientation in 21st century adult education (Mohorčič Špolar, Holford and Milana, 2014). A crucial role in these efforts to introduce reforms at all levels of education was played by international organisations (such as OECD, World Bank, EU, ETF) whose educational agenda was backed both ideologically and financially, as well as the national governments in some Western countries which acted through bilateral assistance programmes and various private development agencies, charities and non-profits (Dakowska and Harmsen, 2015; Halász, 2015; Mohorčič Špolar et al., 2014).

When doing adult education research in the countries in the territory of ex-Yugoslavia, it should be remembered that this country was not a part of the so-called “Eastern Bloc” and in fact differed from it in important ways. Yugoslavia was not very centralised as a country but instead was decentralised and organised as a federation (of six republics and two autonomous regions) with a system of workers’ self-management. This meant that while the Central Committee of the Communist Party was behind all the important decisions in the country, the different parts of the federation implemented them in different ways. In a country with important differences in the level of economic development and with a variety of linguistic, cultural and religious traditions, the field of education was dealt with separately by each of the six republics, which also meant that the various territories differed in terms of how developed the field of education was. Differently from other socialist states, those under the influence of the Soviet Union, the 1960s in Yugoslavia saw a “liberal wave” in political and public life. But when the centralising forces wished to “harmonise” subjects such as mother tongue and literature, history and others throughout the whole of this multiethnic, multilingual and multicultural federation by launching the vocation-oriented education reform (with a negative impact on adult education as well) as an ideological reaction to socially critical and opposition movements in the 1970s (i.e. “a socially unacceptable phenomenon”) and the increasingly difficult economic conditions (i.e. “the non-alignment of the needs of the economy and the system of education”), this resulted in a wave of resistance which among other things revived the civil society and the process of gradual democratisation. At least in the case of Slovenia, this, along with other factors, led to independence in the early 1990s. This suggests that education was at the forefront of the transition and modernisation project in the early 1990s (Zgaga, 2016; Zgaga and Miklavčič, 2011).

The principal purpose of this thematic issue is to study the effects of this transition and transformation – i.e. the transition from a single-party political system and its dominant communist ideology to a liberal democratic system based on capitalist ideology – on the field of adult education in former socialist states over 25 years after this social and political transition took place, and we invited a number of contributions across all republics of former Yugoslavia (Bosnia and Herzegovina, Croatia, Macedonia, Montenegro, Serbia and Slovenia). We asked them to consider the following four sets of questions: (a) What was the socialist approach to designing adult education/andragogy, what role did it have in the socialist society of former Yugoslav republics, and has the Yugoslav conceptualisation of andragogy in any way influenced the field of adult education beyond ex-Yugoslavia?; (b) where the current policy and practice of adult education is situated with respect to the socialist past and neoliberal present of former Yugoslav republics?; (c) what were (or are, in the case of candidate countries) the demands in the process of entering the EU to adjust to “the European standards” in the field of adult education and lifelong learning, what are the effects of internationalisation and standardisation of adult education policies in former Yugoslav republics, and how do these countries cope with the growing commercialisation and commodification of adult education policies and practices?; (d) in what ways is their socialist past a positive or

a negative reference in the process of forming new democratic and emancipatory adult education policies and practices in former Yugoslav republics?

Our call resulted in contributions from Bosnia and Herzegovina, Croatia, Serbia and Slovenia, but there has unfortunately been no input from Macedonia and Montenegro, despite several inquiries.

This thematic issue begins with a contribution by Kristinka Ovesni which studies the professionalisation of adult education in newly emerged countries in the territory of former Yugoslavia, a highly topical issue both in the wider international research community in the field of adult education as well as in the policies of international organisations active in the field (such as the EU and UNESCO). When analysing the professionalisation of the field of adult education, the author brings forth an analytical model which makes it possible to distinguish three different dimensions of studying the profession of adult educator/andragogue: a sociological dimension which focuses on the cognitive component of the profession, i.e. the significance of formal professional training of experts in adult education; a philosophical and ethical dimension which puts emphasis on the creation of a professional code of ethics; as well as an andragogical dimension which stresses the importance of reflection in the process of professionalisation in adult education. The author finds that a number of different authors in socialist Yugoslavia set out a very progressive conceptual framework for the development of professionalisation in the adult education field, as they understood professionalisation as a dynamic continuum of factors related to knowledge and context which makes possible professional training of andragogues based on andragogy with domain-appropriate, research-based knowhow. Current scholars in the territory of ex-Yugoslavia likewise point out the need of andragogues and adult educators for professional training based on scientific knowledge acquired within the framework of disciplinary university studies. The results of the author's historical and comparative analysis of newly-emerged countries in the territory of former Yugoslavia suggest there has been important but as yet insufficient progress in the process of professionalising the field of adult education. An important achievement has been attained with the professional training of andragogues and adult educators at universities, including the possibilities of continuing professional education; on the other hand, progress in the area of establishing professional associations and developing a professional code of ethics is as yet deemed modest and (too) slow.

Amina Isanović Hadžiomerović's paper studies the development of adult education in Bosnia and Herzegovina going from the country's socialist past to its modern efforts to become a member of the EU. Given the scarcity of systematic data about the historical development of adult education, the author supports her research with critical discourse analysis of the pivotal issues in adult education in studying both the country's socialist past and democratic present. In her analysis of the socialist era, Isanović Hadžiomerović points out (i) that it was precisely adult (mass) education that was the primary goal of the first socialist period in Bosnia and Herzegovina but with a utilitarian outlook and an ideological purpose (adult education was to form the new man and establish the new socialist

society); (ii) in the second socialist period (the 1970s), andragogy was established as a university subject but Bosnian scholarly activities in adult education did not see any great theoretical and methodological success in former Yugoslavia. The analysis of the socialist past in adult education thus shows it to be oscillating between romanticising and denigrating its achievements. After the breakup of Yugoslavia and the four years of war that followed in Bosnia and Herzegovina, adult education in the first democratic period mostly had to do with humanitarian (charity) work and therapy, while adult education in the second democratic period (after 2000) is mainly linked to global and European trends where adult education is seen as part of the processes of modernisation and Europeanisation (and where the socialist past of adult education is understood to be a burden to be discharged). It is in this period that an important role in conceptualising adult education is played by international organisations and their agenda of learning society, lifelong learning and knowledge-based economy, as well as by neighbouring countries, resulting in an increasing number of private adult education providers and an ever greater variety of education on offer. In this context adult education is positioned primarily as a “miracle cure” to “treat” social dysfunctions (unemployment and social insecurity) in Bosnia and Herzegovina.

In his article, Tihomir Žiljak looks at the processes of Europeanisation in adult education in Croatia. He analyses the three cycles of adult education policy development by studying the policy goals, instruments and actors in the period between 1990 and 2018. The first cycle, from 1990 to 2000, is characterised by changes marking a political, ideological and institutional break with the past socialist system of education. Spanning the breakup of Yugoslavia, the formation of the newly independent state of Croatia and the military conflict that only ends in 1995, the process of education policy transition is set within the framework of Europeanisation and modernisation but also the strengthening of national values with a clear wish to sever all ties with the former socialist system. In this period adult education is marginalised: the crucial local adult education institutes known as *pučka sveučilišta* are seen as redundant remnants of the socialist system, the adult education journal established in 1969 – known first as *Andragogija* and then as *Thélème* – is discontinued in 1995, the Andragogical Institute and Open University are abolished, public adult education institutions are going private. The second cycle, from 2000 onwards, is marked by the process of Europeanisation in national education policy as part of Croatian accession negotiations to enter the EU. The process of Europeanisation includes the implementation of European structural suggestions and paradigms “top down” and a horizontal transfer of ideas from other European countries to Croatia. What comes to the fore is ideas from the Lisbon Strategy, primarily those of knowledge society and lifelong learning needed to promote the employment of workers and the competitiveness of the economy, and only to a lesser extent to promote social cohesion. Adult education university departments are marginalised and the only adult education journal in this period (*Andragoški glasnik*) is published by the Croatian Andragogical Society, but andragogy ceases to be controversial as a term (differently from the first cycle). It is in this period that various adult education professional organisations are formed and there is a growing

network of (private) institutional providers. Foreign (external) experts play an important role in changing education policy. The third and last cycle begins with Croatia's accession to the EU in 2013. In this period European funding is a key instrument supporting change in education but adult education is not seen as an important political priority. The focus is on the qualifications framework, learning outcomes and skills; the qualifications framework is a key reform tool also in the area of adult education.

The current state in the field of adult education in Slovenia is described by Zoran Jelenc and Ana Krajnc. Zoran Jelenc's contribution focuses on the systemic organisation of adult education and pursues two core hypotheses: that adult education in Slovenia has never been organised in a systematic way, despite its relatively successful practical development; and that after the disintegration of Yugoslavia the state of adult education in Slovenia differs significantly from the situation in other countries in the territory of former Yugoslavia due to the fact that after the independence the Slovenian government implemented a number of developmental measures in education. The author bases his findings on a historical analysis of the development of adult education in Slovenia across several time periods. He finds that the need for a systematic approach to andragogical practice and theory first arose in the time of former Yugoslavia, where the adult education system resulted from the interaction of state and political power as a response to the need to educate workers and the whole population (with a dominance of technical and vocational education as well as "socio-political" education, i.e. educating active citizens in a socialist society). Jelenc thus labels the period between 1952 and 1960 as the era when adult education in Slovenia more or less blossomed and was becoming systemically established in a relatively adequate manner. He further finds that the 1970s saw the formation of a good system of technical and vocational adult education developed by *delavske univerze* (workers' universities, a type of adult education institute) with the help of the Association of Worker Universities. In 1972 the first classes in General Andragogy began at the University of Ljubljana (Faculty of Arts, Department of Educational Sciences), and the Slovenian Adult Education Association was created in 1968. Despite these positive factors that encourage the systemic organisation and practice in adult education in Slovenia, Jelenc identifies the vocation-oriented education reform as the breaking point with a negative impact on further systemic organisation of adult education that marginalised the field of adult education within the system. The reform was a setback both in terms of systemic organisation of adult education and in terms of practice: adult education was forced into formal education, which brought about a significant decrease in adult participation in educational programmes, specialised services and adult education centres were abolished, the special law on adult education was repealed, special adult education programmes were being dissolved, there was a significant decrease in public funding for adult education. The period following the proclamation of independence gave a new impetus to the development of adult education throughout the 1990s as the state introduced an array of systemic measures – funding, establishing an adult education sector as part of the ministry in charge, passing a law on adult education, the national programme, the Council of Experts of the Republic of Slovenia for Adult Education, the study programme

in adult education – to promote the development of adult education, in conjunction with other supporting activities: development and research projects, continuous education programmes for adult educators, new (private) organisations and associations for adult education, a scholarly and professional journal (*Studies in Adult Education and Learning*), as well as mapping out a strategy for lifelong learning. Nevertheless the author concludes that contemporary Slovenia has not superseded the systemic organisation of adult education in the 1970s as the strategy and the principle of lifelong learning have not been implemented in practice, which means that adult education remains neglected in all areas of systemic organisation.

Ana Krajnc, a pioneer in adult education as a scientific discipline and university study in Slovenia, analyses the emergence of adult education, the development of adult education studies and the education and training of adult educators both when Slovenia was still part of former Yugoslavia and after the independence. Her analysis is based on accessible historical sources and the biographical method. The author finds that adult education in former Yugoslavia was primarily directed by practical needs; that adult education studies and the education and training of adult educators in Slovenia were formed based on those same needs as lack of generalisation and research into the basic principles and characteristics of these phenomena would have caused practical work to peter out as well; and that at the time of ex-Yugoslavia the development of adult education was strongly influenced not only by local idiosyncrasies in Slovenia but also by the most recent foreign findings about adult education, certain institutional models (the establishment of workers' and people's universities following the Danish model of folk high schools) and visible actors (university professors) in the global field of adult education. Due to the phenotypic character of adult education, the author believes that under the influence of globalisation adult education will adapt to the new social conditions required in today's world.

This thematic issue is a first step towards a more systematic study of adult education and andragogy in former Yugoslav states. Given the fact that some issues have not been dealt with yet and not all republics of ex-Yugoslavia are included in the contributions, further research into adult education policies and practices in the newly emerged countries in the territory of ex-Yugoslavia should benefit from support in the form of joint project collaboration among these countries and the organisation of conferences which would enable a more systematic and comparative approach to studying both past and contemporary factors working together to shape the science as well as the policy and practice of adult education in this part of the world.

The issue also contains two papers on other topics, two book reviews and some responses. The first contribution entitled "An International Comparison of Factors that Affect Early School Leaving" by Danijela Makovec looks at the factors that influence early school leaving and measures used to prevent it. The second paper on "Non-verbal Communication in Adult Education through the Roles of Lecturer and Listener" by Marija Paladin assesses the significance of non-verbal communication in adult education and finds that it can have a considerable impact on education outcomes. These are followed by two book

reviews: by Maja Mezgec on *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe* with its insight into the current policies and practices in adult education and lifelong learning in Southeastern Europe (including some states of former Yugoslavia), and by Nives Ličen on the *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development*, which deals with the role and significance of lifelong learning for sustainable development, a highly topical subject in the field of adult education. Responses marking Professor Ana Krajnc's jubilee bring the issue to a close. Congratulations and best wishes!

Borut Mikulec and Sonja Kump

REFERENCES

- Aydarova, E., Millei, Z., Piattoeva, N. and Silova, I. (2016). Revisiting Pasts, Reimagining Futures: Memories of (Post)Socialist Childhood and Schooling. *European Education*, 48(3), 159–169.
- Dakowska, D. and Harmsen, R. (2015). Laboratories of Reform? The Europeanization and Internationalization of Higher Education in Central and Eastern Europe. *European Journal of Higher Education*, 5(1), 4–17.
- Griffiths, T. G. and Millei, Z. (2013). Education in/for Socialism: Historical, Current and Future Perspectives. *Globalisation, Societies and Education*, 11(2), 161–169.
- Halász, G. (2015). Education and Social Transformation in Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*, 50(3), 350–371.
- Klipa, M. (2011). Usporedni prikaz obrazovanja odraslih u zemljama na području bivše Jugoslavije. In M. Matijević and T. Žiljak (Eds.), *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih* (pp. 184–196). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Koulaouzides, G. A. and Popović, K. (Eds.) (2017). *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe*. Rotterdam: Sense.
- Krajnc, A. (2011). Študij andragogike in izobraževanje andragogov. *Andragoška spoznanja*, 17(2), 12–27.
- Mohorčič Špolar, V., Holford, J. and Milana, M. (2014). Adult Education and Lifelong Learning in Post-communist Countries. *European Education*, 46(4), 3–8.
- Protner, E. and Vidmar, T. (2016). Editorial: History and Contemporary Challenges of the Study of Pedagogy in the Countries of the Former Yugoslavia. *Sodobna pedagogika*, 67(3), 6–12.
- Protner, E. and Vujisić-Živković, V. (2015). Editorial: The Educational System and Socialist Pedagogy in Former Yugoslavia (1945–1990). *Sodobna pedagogika*, 66(2), 6–13.
- Savićević, D. (1999). *Adult Education: From Practice to Theory Building*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Silova, I., Sobe, N. W., Korzh, A. and Kovalchuk, S. (Eds.) (2017). *Reimagining Utopias: Theory and Method for Educational Research in Post-Socialist Contexts*. Rotterdam: Sense.
- Zgaga, P. and Miklavič, K. (2011) Reforming Higher Education in “Transition”. *European Education*, 43(3), 13–25.
- Zgaga, P. (2016). Education in the Whirlwinds of “Transition”: On People Who Won Freedom but Must Now Learn How to Enjoy It Properly. *Hungarian Educational Research Journal*, 6(2), 8–22.

UVODNIK

POLITIKE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V DRŽAVAH NA OBMOČJU NEKDANJE JUGOSLAVIJE

Med zapuščino socializma ter evropskimi in globalnimi smernicami

Gospodarski, politični in družbeni razvoj Socialistične federativne republike Jugoslavije (SFRJ) je bil po njenem razpadu pogosto pod drobnogledom zgodovinskega proučevanja, česar pa ne bi mogli trditi za izobraževanje, saj se sistematičnemu proučevanju vzgoje in izobraževanja, izobraževalnega sistema ter celostnim primerjalnim analizam tega področja v novonastalih državah ni posvečala večja pozornost, z izjemo nekaterih študij v zadnjem obdobju (gl. npr. Protner in Vidmar, 2016; Protner in Vujisić-Živković, 2015). Podobno je s proučevanjem izobraževanja odraslih, saj so študije, ki bi celostno in primerjalno obravnavale nadaljnji razvoj izobraževanja odraslih v novonastalih državah na območju nekdanje Jugoslavije – torej na območju, ki je konceptualiziralo andragogiko kot relativno samostojno znanstveno disciplino na ravni univerzitetnega študija in kjer je bilo izobraževanje odraslih v praksi dobro razvito, podprto od države s pripadajočo infrastrukturo (Krajnc, 2011; Savičević, 1999) – prej izjema kot pravilo (gl. npr. Klipa, 2011; Koulaouzides in Popović, 2017).

Po drugi strani je v evropskem in širšem mednarodnem prostoru v zadnjih letih opaziti povečanje zanimanja za proučevanje izobraževalnih sistemov in izobraževanja odraslih v nekdanjih komunističnih in socialističnih avtoritarnih režimih srednje in vzhodne Evrope,¹ Afrike (npr. Etiopija, Tanzanija, Zimbabve), nekdanje Sovjetske zveze (npr. Rusija, Azerbajdžan, Kazahstan) in Latinske Amerike. V ospredju zanimanja so predvsem reforme in preoblikovanje izobraževalnih sistemov v teh državah, ki so bili posledica globokih družbenih sprememb – prehoda v tržno gospodarstvo in parlamentarno demokracijo oz. prehoda iz socializma (komunizma) v (neoliberalni) kapitalizem – v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja (oz. po padcu Berlinskega zidu leta 1989),

1 Gre za baltiške države, države Višegradske skupine ter države vzhodnega in zahodnega Balkana, ki se medsebojno tudi pomembno razlikujejo glede na geopolitične in zgodovinske okoliščine, kulturo ter prehod v tržno gospodarstvo in obliko parlamentarne demokracije. Tisto, kar jih je naredilo podobne, sta bila njihov enopartijski politični sistem in komunistična doktrina kot prevladujoča ideologija (Halász, 2015).

po drugi strani pa tudi nekatere neuresničene ideje (npr. o pravičnejši in egalitarnejši družbeni ureditvi), ki bi lahko danes služile kot prepotrebna utopija in navdih proti naraščajoči neenakosti v kapitalističnih družbah 21. stoletja (Griffiths in Millei, 2013; Silova, Sobe, Korzh in Kovalchuk, 2017).

Kritike komunističnih in socialističnih izobraževalnih sistemov so bile številne, npr. da je bilo izobraževanje bistveno povezano z indoktrinacijo, da je bil bistven namen vzgoje in izobraževanja v oblikovanju socialistične osebnosti, da je bilo izobraževanje uporabljeno kot neposredno sredstvo za preoblikovanje družbe (skladno s komunistično ideologijo) ter modernizacijo (industrializacijo) gospodarstva (za potrebe delavcev in nove politične elite) (Halász, 2015, str. 351). Po drugi strani pa danes nekateri raziskovalci opozarjajo, da je treba preseči podobo nekdanjih socialističnih in komunističnih držav kot nazadnjaških in mračnejših prostorov, saj podobno kot je socialistični izobraževalni sistem indoktriniral učeče se v komunizem in z njim povezane družbene vloge, to počne tudi kapitalizem z neoliberalno ideologijo ter stratifikacijo učečih se za določene družbene vloge. Še več, tisti instrumentalni pristop k izobraževanju, ki so ga očitali socialističnim in komunističnim izobraževalnim sistemom, so po padcu teh režimov uporabile tudi mnoge tuje donatorske organizacije, ki so na ta način spodbujale tranzicijo v tržno ekonomijo. Prav tako menijo, da bi se lahko iz (post)socialističnih kontekstov marsikaj tudi naučili, npr. da v ospredje postavimo učenje in izobraževanje za humanost, ne pa zgolj učenje in izobraževanje za potrebe gospodarstva (Aydarova, Millei, Piattoeva in Silova, 2016), da je izobraževanje temeljna človekova pravica in mora kot tako biti prosto dostopno (brezplačno) za vse ljudi ipd.

Kot ugotavlja Halász (2015), se je po kolapsu avtoritarnih režimov izobraževalna politika v novonastalih demokratičnih državah posvečala predvsem ciljem, povezanim z oblikovanjem države, krepitvijo politične demokracije, depolitizacijo izobraževalnega sistema, decentralizacijo upravljanja, alternativnimi pedagoškimi modeli ipd., kakor tudi z modernizacijo poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki naj bi zadostilo potrebam po strukturnih prilagoditvah pri prehodu iz planskega v tržno gospodarstvo. V visokošolskem izobraževanju so si novoizvoljene demokratične strukture prizadevale predvsem za liberalizacijo visokošolskih institucij, pri čemer je obnova avtonomije v univerzitetnem prostoru imela ključno vlogo pri upravičevanju reform, ki so se izvajale pod geslom »dohiteti Evropo«. Posledično sta vzniknila dva trenda: privatizacija visokošolskih izobraževalnih institucij in množičen vpis v terciarno izobraževanje (Dakowska in Harmsen, 2015). Na področju izobraževanja odraslih, sektorja, ki je bil v nekdanjih socialističnih in komunističnih državah dobro razvit, je bil koncept vseživljenjskega učenja, razumljen kot sredstvo za dvig konkurenčnosti gospodarstva in krepitev človeškega kapitala, tisti, ki je v 21. stoletju znatno predrugačil nekdanjo humanistično in emancipatorno orientacijo izobraževanja odraslih v teh državah (Mohorčič Špolar, Holford in Milana, 2014). Pri reformnih prizadevanjih v celotni izobraževalni vertikali pa so ključno vlogo opravile predvsem mednarodne organizacije (npr. OECD, Svetovna banka, EU, ETF), ki so svojo izobraževalno agendo podpirale tako idejno kot finančno, pa tudi nacionalne vlade nekaterih zahodnih držav prek bilateralnih programov pomoči ter različne zasebne razvojne agencije, dobrodelne

in neprofitne organizacije (Dakowska in Harmsen, 2015; Halász, 2015; Mohorčič Špolar idr., 2014).

Pri proučevanju izobraževanja odraslih v državah na območju nekdanje Jugoslavije pa ne gre pozabiti, da nekdanja Jugoslavija ni bila del tako imenovanega vzhodnega bloka in da se je od njega tudi pomembno razlikovala. Jugoslavija ni bila zelo centralizirana država, ampak je bila decentralizirana s federativno ureditvijo (šest republik in dve avtonomni pokrajini je sestavljajo federativno državo) in samoupravljanjem. To je pomenilo, da je centralni komite komunistične partije resda stal za vsemi pomembnimi odločitvami v državi, a so bile te v federativni državi implementirane na različne načine. V državi z različno ravno ekonomske razvitosti ter različnimi jezikovnimi, kulturnimi in religioznimi tradicijami je bilo področje izobraževanja v domeni vsake od šestih republik, kar pa je prav tako pomenilo, da je bila razvitost izobraževanja v različnih delih federacije različna. V šestdesetih letih je bil za Jugoslavijo, v nasprotju z drugimi socialističnimi državami, ki so bile pod okriljem Sovjetske zveze, značilen »liberalni val« v političnem in javnem življenju. Ko pa so v začetku osemdesetih let centralistične sile z lansiranjem reforme usmerjenega izobraževanja (ta je imela negativen vpliv tudi na izobraževanje odraslih), ki je bila ideološka reakcija na družbenokritična in opozicijska gibanja v sedemdesetih letih (tj. na »družbeno nesprejemljiv pojav«) ter vse težje gospodarske razmere (tj. na »neujemanje med potrebami gospodarstva in izobraževanjem«), želele še »harmonizirati« predmete, kot so materni jezik in književnost, zgodovina in drugi, skozi celotno federacijo v multietnični, večjezični in multikulturni državi, je to sprožilo val odpora, ki je, med drugim, obudil civilno družbo in proces postopne demokratizacije. Ta je poleg drugih dejavnikov, vsaj v primeru Slovenije, vodil do neodvisnosti v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja. Izobraževanje je bilo tako pravzaprav v ospredju tranzicije in modernizacijskih projektov na začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja (Zgaga, 2016; Zgaga in Miklavčič, 2011).

Temeljni namen pričujoče tematske številke, h kateri smo povabili avtorje iz vseh republik nekdanje Jugoslavije (Bosne in Hercegovine (BiH), Črne gore, Hrvaške, Makedonije, Slovenije in Srbije), je bil tako proučiti učinke tranzicije in preoblikovanja – prehoda iz enopartijskega političnega sistema in prevladujoče komunistične ideologije v liberalno-demokratičen sistem, podprt s kapitalistično ideologijo – na področju izobraževanja odraslih v nekdanjih socialističnih republikah več kot 25 let po njihovi družbeni in politični tranziciji. Avtorjem smo zastavili naslednje štiri sklope vprašanj: (1) kakšen je bil socialistični pristop k oblikovanju izobraževanja odraslih oz. andragogike, kakšno vlogo je imel slednji v socialistični družbi v republikah nekdanje Jugoslavije ter ali je imela jugoslovska konceptualizacija andragogike kakršenkoli vpliv na področje izobraževanja odraslih zunaj meja nekdanje Jugoslavije; (2) kako sta aktualna politika in praksa izobraževanja odraslih v republikah nekdanje Jugoslavije vpeti med socialistično preteklost in neoliberalno sedanost; (3) kakšne so bile oz. so (v primeru držav kandidatk) zahteve po prilagoditvi »evropskim standardom« na področju izobraževanja odraslih in v vseživljenjskem učenju v procesu približevanja držav k članstvu EU, kakšni so učinki internacionalizacije

in standardizacije politik izobraževanja odraslih v republikah nekdanje Jugoslavije ter kako se te države spopadajo z naraščajočo komercializacijo in poblagovljanjem politik in praks izobraževanja odraslih; (4) v kakšnem smislu je socialistična preteklost pozitivna ali negativna referenca za oblikovanje novih demokratičnih emancipatornih politik in praks izobraževanja odraslih v republikah nekdanje Jugoslavije.

Našemu vabilu so se odzvali avtorji iz BiH, Hrvaške, Slovenije in Srbije, žal pa ne tudi avtorji iz Črne gore in Makedonije, kljub našemu večkratnemu posredovanju.

Tematsko številko odpira prispevek Kristinke Ovesni, v katerem avtorica proučuje profesionalizacijo področja izobraževanja odraslih v novonastalih državah na območju nekdanje Jugoslavije, kar je pravzaprav zelo aktualno vprašanje tako v širši mednarodni raziskovalni skupnosti na področju izobraževanja odraslih kot tudi v politikah mednarodnih organizacij (npr. EU, UNESCO), ki so dejavne na tem področju. Avtorica pri proučevanju profesionalizacije izobraževanja odraslih v ospredje postavlja analitični model, ki omogoča razlikovanje med tremi dimenzijami proučevanja profesije izobraževalca odraslih oz. andragoga: sociološko dimenzijo, ki se osredotoča na kognitivno komponento profesije, tj. na pomen formalne strokovne priprave strokovnjakov v izobraževanju odraslih; filozofsko-etično dimenzijo, ki poudarja pomen oblikovanja etičnega kodeksa profesije; ter andragoško dimenzijo, ki poudarja pomen refleksije procesa profesionalizacije področja izobraževanja odraslih. Kot ugotavlja avtorica, so že različni avtorji, ki so delovali v socialistični Jugoslaviji, oblikovali zelo napreden konceptualni okvir za profesionalizacijo izobraževanja odraslih, saj so profesionalizacijo razumeli kot dinamičen kontinuum z znanjem in kontekstom povezanih dejavnikov, ki ustvarja priložnosti za strokovno pripravo andragogov, utemeljeno na andragogiki in ustreznem, s strani raziskovalcev proizvedenem znanju. Prav tako tudi današnji avtorji z območja nekdanje Jugoslavije opozarjajo, da andragogi in izobraževalci odraslih potrebujejo strokovno pripravo, utemeljeno na znanstvenem znanju, ki se pridobi v temeljnem univerzitetnem izobraževanju. Rezultati avtoričine zgodovinske in primerjalne analize v novonastalih državah na območju nekdanje Jugoslavije kažejo, da je bil narejen pomemben, a še vedno ne zadosten napredek v procesu profesionalizacije področja izobraževanja odraslih; kot pomemben dosežek navaja strokovno pripravo andragogov oz. izobraževalcev odraslih na univerzah, vključno z njihovim nadaljnjim strokovnim izobraževanjem, medtem ko je napredek pri vzpostavljanju strokovnih združenj in pri oblikovanju strokovnega etičnega kodeksa še vedno skromen in (pre)počasen.

Amina Isanović Hadžiomerović proučuje razvoj izobraževanja odraslih v BiH v razponu med socialistično preteklostjo in sodobnimi prizadevanji države za vstop v EU. Glede na to, da so sistematični podatki o zgodovinskem razvoju izobraževanja odraslih v državi pomanjkljivi, avtorica svojo analizo s pomočjo kritične analize diskurza opre na ključne teme v izobraževanju odraslih tako pri proučevanju socialistične preteklosti kot demokratične sedanjosti. Avtoričina analiza socialističnega obdobja postavlja v ospredje, da je bil temeljni cilj v prvem socialističnem obdobju v BiH ravno izobraževanje odraslih (izobraževanje množic), a je bilo tovrstno izobraževanje konceptualizirano instrumentalno in

podprto z ideološkimi nameni (izobraževanje odraslih naj bi oblikovalo novega človeka in vzpostavilo novo socialistično družbo); v drugem socialističnem obdobju (v sedemdesetih letih) pa se andragogika vzpostavi tudi kot univerzitetni predmet, a bosanska andragoška znanstvena dejavnost ne doseže večjega teoretičnega in metodološkega preboja v nekdanji Jugoslaviji. Analiza socialistične preteklosti v izobraževanju odraslih tako pokaže, da je ta razpeta med romantiziranjem na eni strani in izničenjem njenih dosežkov na drugi strani. Po razpadu Jugoslavije in štiriletni vojni, ki je sledila v BiH, je bilo izobraževanje odraslih v prvem demokratičnem obdobju povezano predvsem s humanitarnim (dobrodelnim) in terapevtskim delom, medtem ko se izobraževanje odraslih v drugem demokratičnem obdobju (po letu 2000) povezuje predvsem z globalnimi in evropskimi trendi, pri čemer je izobraževanje odraslih razumljeno kot del modernizacijskih in evropeizacijskih procesov (v okviru katerih se socialistična preteklost izobraževanja odraslih obravnava kot breme, ki se ga je treba otresti). V tem obdobju imajo pomembno vlogo pri konceptualizaciji izobraževanja odraslih mednarodne organizacije s svojo agendo učeče se družbe, vseživljenjskim učenjem in na znanju temelječem gospodarstvu, kakor tudi sosednje države, rezultat česar sta povečanje števila zasebnih ponudnikov izobraževanja odraslih in vse večja raznolikost izobraževalne ponudbe. V tem kontekstu se izobraževanje odraslih vzpostavlja predvsem kot »čudežno zdravilo« za »zdravljenje« družbenih disfunkcionalnosti (brezposelnosti in socialne varnosti) v BiH.

V ospredju zanimanja Tihomirja Žiljaka so procesi evropeizacije izobraževanja odraslih na Hrvaškem. Avtor analizira tri stopnje razvoja politike izobraževanja odraslih skozi cilje te politike, politične instrumente in akterje v času od leta 1990 do 2018. Za prvo obdobje, od leta 1990 do 2000, so značilne spremembe, ki označujejo politični, ideološki in institucionalni prelom s preteklostjo socialističnega izobraževalnega sistema. S propadom Jugoslavije, oblikovanjem nove neodvisne države Hrvaške in vojnim konfliktom, ki traja do leta 1995, proces tranzicije izobraževalne politike poteka pod okriljem evropeizacije in modernizacije ter krepiteve nacionalnih vrednot, ki želijo pretrgati vse vezi s starim socialističnim sistemom. Izobraževanje odraslih je v tem obdobju marginalizirano, ljudske univerze, ključne ustanove za izobraževanje odraslih, so predstavljene kot odvečni ostanki socialističnega sistema, revija za izobraževanje odraslih, ki izhaja od leta 1969 dalje (*Andragogija*, katere naslednica je revija *Thélème*), preneha izhajati leta 1995, razpuščena sta Andragoški inštitut in Odprta univerza, javne ustanove za izobraževanje odraslih se privatizirajo. Drugo obdobje, ki nastopi od leta 2000 dalje, označuje proces evropeizacije nacionalne izobraževalne politike, povezan s pristopnimi pogajanjmi Hrvaške za članstvo v EU. Proces evropeizacije vključuje prenos evropskih strukturnih predlogov in paradigem od »zgoraj navzdol« ter horizontalen transfer idej iz drugih evropskih držav na Hrvaško. V ospredje stopijo ideje iz Lizbonske strategije, predvsem družba znanja ter vseživljenjsko učenje za potrebe zaposljivosti delavcev in konkurenčnosti gospodarstva, v manjši meri pa za potrebe socialne kohezije. Oddelki za andragogiko na univerzah so marginalizirani, edino revijo o izobraževanju odraslih, ki izhaja v tem obdobju (*Andragoški glasnik*), izdaja hrvaško andragoško društvo, a andragogika ni več sporen izraz (kot v prvem obdobju). V tem obdobju nastajajo tudi

različna strokovna telesa za izobraževanje odraslih, širi se mreža izvajalskih (zasebnih) ustanov. Pomembno vlogo pri spremembah izobraževalne politike imajo tudi tuji (zunanji) strokovnjaki. Tretje, zadnje obdobje se začne s sprejetjem Hrvaške v EU leta 2013. V tem času pomenijo evropska sredstva ključen instrument za podporo spremembam v izobraževanju, a izobraževanje odraslih ni med političnimi prioritetami. V ospredju so ogrodje kvalifikacij, rezultati učenja in spretnosti; ogrodje kvalifikacij je ključno reformno orodje, ki zadeva tudi izobraževanje odraslih.

O stanju na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji pišeta Zoran Jelenc in Ana Krajnc. Zoran Jelenc se v svoji razpravi osredotoča na sistemsko urejanje izobraževanja odraslih in razvije dve temeljni tezi: da izobraževanje odraslih v Sloveniji nikoli ni bilo sistemsko celostno urejeno kljub sorazmerno uspešnemu razvoju izobraževanja odraslih v praksi ter da se stanje v izobraževanju odraslih v Sloveniji po razpadu nekdanje Jugoslavije pomembno razlikuje od stanja v drugih državah na območju nekdanje Jugoslavije, saj je slovenska vlada ob osamosvojitvi sprejela vrsto ukrepov za razvoj izobraževanja. Svoje ugotovitve opre na zgodovinsko analizo razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji v različnih obdobjih. Avtor ugotavlja, da se je potreba po sistematičnem oblikovanju andragoške prakse in teorije prvič pojavila v času nekdanje Jugoslavije, kjer sistem izobraževanja odraslih nastaja kot rezultat vzajemnega delovanja državne in politične oblasti, slednjega pa pogojujejo potrebe po izobraževanju delavcev in izobraževanju vsega prebivalstva (prevladujeta strokovno in poklicno izobraževanje ter »družbenopolitično« izobraževanje oz. izobraževanje za dejavno državljanstvo v socialistični družbi). Obdobje med letoma 1952 in 1960 tako avtor označi za čas relativnega razcveta izobraževanja odraslih v Sloveniji in njegovega sorazmerno ustreznega systemskega izgrajevanja. Nadalje ugotavlja, da v sedemdesetih letih vzpostavimo dober sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja odraslih, ki so ga uspešno razvijale delavske univerze ob pomoči strokovne službe v zvezi delavskih univerz, leta 1972 se na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani začnejo predavanja iz obče andragogike, leta 1968 pa se ustanovi Andragoško društvo Slovenije. Kljub navedenim pozitivnim dejavnikom, ki so spodbudno delovali na sistemsko urejenost in prakso izobraževanja odraslih v Sloveniji, pa kot točko preloma, ki je negativno vplivala na nadaljnje sistemsko urejanje izobraževanja odraslih, avtor identificira reformo usmerjenega izobraževanja, ki je področje izobraževanja odraslih v sistemu postavila v marginaliziran položaj. Prinesla je nazadovanje tako v sistemski ureditvi izobraževanja odraslih kot v praksi; izobraževanje odraslih se »pošola«, zaradi česar udeležba odraslih v izobraževalnih programih znatno upade, razpuščene so razvojne službe in središča za izobraževanje odraslih, razveljavljen je poseben zakon za izobraževanje odraslih, odpravljajo se ločeni programi za izobraževanje odraslih, financiranje izobraževanja odraslih iz javnih sredstev znatno upade. Nov zagon za razvoj področja izobraževanje odraslih pride z obdobjem osamosvojitve Slovenije, ko država v devetdesetih letih z vrsto systemskih ukrepov – s financiranjem, ustanovitvijo sektorja za izobraževanje odraslih na pristojnem ministrstvu, zakonom o izobraževanju odraslih, nacionalnim programom, strokovnim svetom RS za izobraževanje odraslih, programom za študij andragogike – spodbudno vpliva na razvoj izobraževanja odraslih, tem pa se

pridružijo še druge podporne aktivnosti: razvojni in raziskovalni projekti, programi za spopolnjevanje znanja izobraževalcev odraslih, nove (zasebne) organizacije in združenja za izobraževanje odraslih, znanstvena in strokovna revija (*Andragoška spoznanja*), sprejeta je bila strategija vseživljenjskosti učenja. Kljub temu, kot sklene avtor, pa v Sloveniji pri sistemskem urejanju izobraževanja odraslih ostajamo na ravni izpred sedemdesetih let prejšnjega stoletja, saj strategija in načelo vseživljenjskosti učenja žal nista zaživela v praksi, s čimer je izobraževanje odraslih ostalo zapostavljeno na vseh področjih sistema urejanja.

Ana Krajnc, pionirka na področju andragogike kot znanstvene discipline in univerzitetnega študija v Sloveniji, v prispevku analizira nastajanje andragogike, razvoj študija andragogike ter izobraževanje in usposabljanje izobraževalcev odraslih, ko je bila Slovenija še del nekdanje Jugoslavije in po osamosvojitvi. V svoji analizi se opira na dostopne zgodovinske vire in biografsko metodo. Ugotavlja, da je andragogika v nekdanji Jugoslaviji nastajala predvsem iz potreb prakse; da so se študij andragogike ter izobraževanje in usposabljanje izobraževalcev odraslih v Sloveniji oblikovali, izhajajoč iz taistih potreb, saj bi brez posplošitev in odkrivanja temeljnih načel in lastnosti pojavov začela postopoma usihati tudi praksa; ter da so na razvoj andragogike na Slovenskem v času nekdanje Jugoslavije poleg lokalnih (republiških) specifik pomembno vplivali tako najnovejša spoznanja o izobraževanju odraslih v svetu, določeni institucionalni modeli (vzpostavila se je mreža delavskih in ljudskih univerz po danskem zgledu ljudskih visokih šol), kot tudi (naj)vidnejši akterji (univerzitetni profesorji) s področja izobraževanja odraslih na globalni ravni. Ker je področje izobraževanja odraslih fenotipsko, avtorica ocenjuje, da se bo andragogika pod globalizacijskimi vplivi prilagajala novim družbenim razmeram, ki jih zahteva današnji čas.

Pričujoča tematska številka je prvi korak k bolj sistematičnemu proučevanju izobraževanja odraslih in andragogike v državah nekdanje Jugoslavije. Glede na to, da nekatera vprašanja še niso bila odgovorjena in da nam ni uspelo pridobiti prispevkov iz vseh nekdanjih jugoslovanskih republik, bi veljalo nadaljnje proučevanje politik in praks izobraževanja odraslih in andragogike v novonastalih državah na območju nekdanje Jugoslavije podpreti z medsebojnim projektnim sodelovanjem med državami ter organizacijo simpozijev, s katerimi bi lahko bolj sistematično in komparativno pristopili k proučevanju preteklih in sodobnih tokov, ki sooblikujejo andragoško znanost ter politiko in prakso izobraževanja odraslih na tem geografskem prostoru.

Številko dopolnjujeta dva netematska prispevka, recenziji knjig in odmevi. V prispevku z naslovom Mednarodna primerjava dejavnikov vpliva na zgodnje opuščanje izobraževanja avtorica Danijela Makovec proučuje dejavnike vpliva in ukrepe, ki preprečujejo zgodnje opuščanje šolanja. V prispevku z naslovom Neverbalna komunikacija v izobraževanju odraslih skozi vlogi predavatelja in slušatelja pa avtorica Marija Paladin proučuje pomen neverbalne komunikacije v izobraževanju odraslih, ki lahko pomembno vpliva na izid izobraževalnega procesa. Sledita recenziji knjig: Maja Mezgec recenzira knjigo *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe*, ki prinaša vpogled v aktualne

politike in prakse izobraževanja odraslih ter vseživljenjsko učenje v jugovzhodni Evropi (tudi v nekaterih državah nekdanje Jugoslavije), Nives Ličen pa recenzira knjigo *Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development*, ki obravnava vlogo in pomen vseživljenjskega učenja za trajnostni razvoj, trenutno eno aktualnejših tem na področju izobraževanja odraslih. Številko zapiramo z odmevi ob jubileju prof. dr. Ane Krajnc. Iskrene čestitke!

Borut Mikulec in Sonja Kump

LITERATURA

- Aydarova, E., Millei, Z., Piattoeva, N. in Silova, I. (2016). Revisiting Pasts, Reimagining Futures: Memories of (Post)Socialist Childhood and Schooling. *European Education*, 48(3), 159–169.
- Dakowska, D. in Harmsen, R. (2015). Laboratories of Reform? The Europeanization and Internationalization of Higher Education in Central and Eastern Europe. *European Journal of Higher Education*, 5(1), 4–17.
- Griffiths, T. G. in Millei, Z. (2013). Education in/for socialism: historical, current and future perspectives. *Globalisation, Societies and Education*, 11(2), 161–169.
- Halász, G. (2015). Education and Social Transformation in Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*, 50(3), 350–371.
- Klipa, M. (2011). Usporedni prikaz obrazovanja odraslih u zemljama na području bivše Jugoslavije. V M. Matijević in T. Žiljak (ur.), *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih* (str. 184–196). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Koulaouzides, G. A. in Popović, K. (ur.) (2017). *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe*. Rotterdam: Sense.
- Krajnc, A. (2011). Študij andragogike in izobraževanje andragogov. *Andragoška spoznanja*, 17(2), 12–27.
- Mohorčič Špolar, V., Holford, J. in Milana, M. (2014). Adult Education and Lifelong Learning in Post-communist Countries. *European Education*, 46(4), 3–8.
- Protner, E. in Vidmar, T. (2016). Editorial: History and contemporary challenges of the study of pedagogy in the countries of the former Yugoslavia. *Sodobna pedagogika*, 67(3), 6–12.
- Protner, E. in Vujisić-Živković, V. (2015). Editorial: The educational system and socialist pedagogy in former Yugoslavia (1945–1990). *Sodobna pedagogika*, 66(2), 6–13.
- Savićević, D. (1999). *Adult Education: From Practice to Theory Building*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Silova, I., Sobe, N. W., Korzh, A. in Kovalchuk, S. (ur.) (2017). *Reimagining Utopias: Theory and Method for Educational Research in Post-Socialist Contexts*. Rotterdam: Sense.
- Zgaga, P. in Miklavič, K. (2011) Reforming Higher Education in “Transition”. *European Education*, 43(3), 13–25.
- Zgaga, P. (2016). Education in the whirlwinds of “transition”: On people who won freedom but must now learn how to enjoy it properly. *Hungarian Educational Research Journal*, 6(2), 8–22.

Kristinka Ovesni

PROFESSIONALISATION IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION AND LEARNING IN THE TERRITORY OF FORMER YUGOSLAVIA¹

ABSTRACT

In this paper we discuss the professionalisation of adult education and learning in the territory of former Yugoslavia. The rationale behind the paper is based on the presumption that the process of professionalisation represents a reflection of social conditions, tradition, culture, development of higher education institutions, the scientific/knowledge base for a certain field on the main elements of the profession. Our aim is to critically discuss professionalisation in the field of adult education and learning with a threefold focus (on the profession, representing the sociological dimension, on professionalism, representing the philosophical/ethical dimension, and on professionalisation, representing the andragogical dimension). The findings indicate that in the territory of former Yugoslavia significant but insufficient progress has been made when it comes to shaping the field of professional practice and in the professional preparation of andragogues/adult educators at universities, including improvement in continuing professional development. On the other hand, when it comes to establishing professional associations, licensing, and the development of professional code(s) of ethics, the process of professionalisation has been very moderate and slow.

Keywords: *professionalisation, profession, professionalism, andragogy, professionalisation in the field of adult education*

PROFESIONALIZACIJA NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA ODRASLIH NA OBMOČJU NEKDANJE JUGOSLAVIJE - POVZETEK

V prispevku razpravljamo o profesionalizaciji izobraževanja in učenja odraslih na območju nekdanje Jugoslavije. Pri tem izhajamo iz predpostavke, da proces profesionalizacije odseva družbene razmere, tradicijo, kulturo, razvoj institucij visokošolskega izobraževanja, znanstvene/spoznavane temelje določenega področja na osrednjih elementih te stroke. Naš cilj je kritično razpravljati o profesionalizaciji na področju izobraževanja in učenja odraslih s poudarkom na treh elementih: stroki, ki predstavlja sociološko dimenzijo, profesionalizmu, ki predstavlja filozofsko/etično dimenzijo, in profesionalizaciji,

¹ Our study was supported by the Ministry of Education, Science, and Technological Development of the Republic of Serbia (Grant no. 179060).

ki predstavlja andragoško dimenzijo. Ugotovitve raziskave kažejo, da je bil na območju nekdanje Jugoslavije dosežen pomemben, vendar še vedno nezadosten napredek v procesu profesionalizacije, kar se tiče oblikovanja polja strokovne prakse in strokovne priprave andragogov/izobraževalcev odraslih na univerzah, kar vključuje tudi izboljšave na področju trajnega strokovnega razvoja. Na drugi strani pa je pri vzpostavljanju strokovnih združenj, pridobivanju strokovnih dovoljenj in razvoju strokovnih etičnih načel postopek profesionalizacije zelo omejen in počasen.

Ključne besede: *profesionalizacija, stroka, profesionalizem, andragogika, profesionalizacija na področju izobraževanja odraslih*

INTRODUCTION

The process of professionalisation has been a genuine issue in the field of adult education and learning (AEL) for more than fifty years. Substantial efforts (including conferences, research monographs, special issues of journals, conceptual and empirical research) have been devoted to clarifying various aspects of professionalisation in the AEL field (e.g. the main elements of the profession, tasks and roles, competency and/or the different competences of adult educators/andragogues), as well as to the various dimensions of the profession of an adult educator/andragogue (sociological dimension – profession, philosophical/ethical dimension – professionalism, and andragogical dimension – professionalisation).

In what follows we argue that even in the earliest stages of developing ideas and establishing a conceptual framework for the professionalisation of AEL, authors from the territory of former Yugoslavia expressed very progressive and prominent thoughts. Some authors (Bulatović, 1983; Jelenc, 2000; Krajnc, 1971; Savičević, 1965) considered the process of professionalisation to be a dynamic continuum that creates possibilities for the professional preparation of andragogues, based on andragogy and on corresponding, research-generated knowledge.

AN OVERVIEW OF CURRENT RESEARCH TRENDS

According to Askling and Almén (1995) most research studies (both conceptual and empirical) written about the process of professionalisation in the field of education can be categorised into four groups: (a) research studies about the profession, focused on the characteristics of the occupation, (b) research studies about professionalism that refer to the expertise of those who practise the occupation, (c) research studies about professionalisation that refer to changes in the status and prestige (and thus also power) of professionals, and (d) research studies about de-professionalisation.

Lattke (2016) introduced a new, biographical perspective in research studies about the process of professionalisation in the field of AEL. He emphasised that recently, “some conflicts between a ‘policy view’ and an ‘academic view’ on professionalisation” (Lattke,

2016, p. 87) have been occurring among European authors. The reason for this is that a “policy view” reduced the scope of their research to “simply structured lists of skills, attitudes and knowledge, which adult educators are expected to possess” (ibid.) instead of encompassing broad lists of various factors that influence the profession of adult educators/andragogues, and the whole process of professionalisation as well as its manifestation – professionalism. Thus, following Lattke’s (2016) analysis, one could categorise studies about the process of professionalisation in the field of AEL as follows:

- studies that map the field of AEL,
- studies that create conceptual foundations,
- studies aiming to achieve in-depth understanding of the topic, and
- evaluative studies about the process of professionalisation in the field of AEL.

Alternatively, based on an in-depth analysis, we consider that research studies (both conceptual and empirical, that used qualitative, quantitative, and rarely, mixed methods of methodology) about the process of professionalisation and related issues (e.g. profession and professionalism) could be classified as follows:

- research studies about the profession of adult educators/andragogues (where the sociological dimension is emphasised),
- research studies about the professionalism of adult educators/andragogues (where the philosophical/ethical dimension is emphasised), and
- research studies about the process of professionalisation in the field of AEL (where the andragogical dimension is emphasised).

A brief outline of research studies on profession in the field of AEL

There are numerous research studies about the profession of adult educators/andragogues that emphasise the *sociological dimension*. These studies, according to the relevant literature, are usually grounded in ‘traditional’ approaches: structuralism, essentialism, functionalism, processualism, and the taxonomic approach (Ovesni, 2009). Based on Parsons’ ideas, some sociologists (Zvekić and Savin, 1981; Zvekić, 1990) implied that professions are determined by a fragile, normative social order, and emphasised the importance of the cognitive component, i.e. the importance of the formal professional preparation of professionals for professionalisation. The importance of the cognitive component of a profession (a profession’s specialised body of abstract, theoretical knowledge) has been stressed in many research studies that adopt traditional sociological approaches (Egetenmeyer and Käßplinger, 2018; Freidson, 1999; Ovesni, 2009).

Some recent studies about the profession of employees and/or professionalisation in the field of AEL that adopted qualitative research methodology and explained this topic from the policy/system, institutional or individual perspectives have also stressed the importance of the cognitive component of the profession (Lattke, 2016; Egetenmeyer and Käßplinger, 2018). Moreover, the importance of this component has been emphasised in mixed methods research studies about the profession of employees in the field of AEL too (Eraut, 2000; Day and Gu, 2007).

A brief outline of research studies on professionalism in the field of AEL

Compared to studies about professionalisation in the field of AEL, papers about professionalism in this field (*philosophical/ethical dimension*) are rare. NuiSSL (2009) found that in many European countries, the reasons for this are as follows: (a) the saturation of the profession of adult educator/andragogue by the context of performance, (b) the lack of national occupational regulations that include precise descriptions of the jobs, roles and duties performed as part of the profession of adult educator/andragogue, (c) the lack of proper professional preparation when it comes to adult educators/andragogues, (d) the inappropriate continuing professional training of adult educators/andragogues, (e) the insecurity of employment conditions of adult education staff, and (f) the fact that “many adult education staff members do not even see themselves as adult educators but rather as belonging to a certain social or business context” (NuiSSL, 2009, p. 129). In short, NuiSSL indicated that

[i]f professionalism in adult education is discussed at all, then the debate usually refers to one particular sector within adult education rather than to the whole picture. [...] [V]irtually in no country we can find a debate on adult education as a profession. What can be seen though in many cases, is an intense debate on the competencies and skills needed by people working in certain jobs in the field of adult education. (NuiSSL, 2009, p. 129)

This insufficiency has recently been partially overcome by the research of a number of authors (Egetenmeyer and Käpplinger, 2018; Drakulić, 2010; Ovesni, 2009; Jütte, Nicoll and Olesen, 2011; Maier-Gutheil and Hof, 2011). Jütte et al. (2011), who describe professionalism as the quality improvement of a profession during the process of professionalisation, have noticed the tendency of certain authors researching the professionalism of adult educators/andragogues to follow the way that the European Commission emphasises the functional markers of professionalism – increasing competence, quality and qualification, and disregarding other important markers, e.g. the formal, university professional preparation of members of the profession, or professional autonomy. Studies centred around the professionalism of adult educators/andragogues that deal with the possibility of the elimination of under-prepared or inadequately prepared human resources in the field, that omitted to put (at least additional) focus on the development of professional ethical codes, regardless of the research paradigm they adopted, are still widely spread among researchers in the field of AEL (Bechtel, 2008; Hartig, 2008; Nittel, 2000; Peters, 2004, as cited in Maier-Gutheil and Hof, 2011).

Conversely, some researchers have emphasised the philosophical/ethical dimension of adult educators/andragogues’ professionalism, and the importance of adopting a code (or codes) of ethics. Ovesni (2009) noted that formalised codes of ethics are important distinctive characteristics of the profession, relevant to the monopolisation of the area, standardisation and improvement of professionalism. Adopting a code of ethics is a very

complex stage in the process of professionalisation. The lack of a code of ethics will not lead the profession into amateurism or unprofessionalism, while the introduction and adoption of professional codes of ethics drives the profession into a new, more complex stage in the process of professionalisation and to the creation of closer relations of conceptual framework with practice in the related field. Egetenmeyer and K apflinger wrote that “professionalism as the goal of professionalization can be developed through a scientific qualification, by professional associations and through a code of ethics” (2018, p. 50). Drakuli  (2010) claims that professionalism is tightly connected to the integrity of the professional behaviour of adult educators/andragogues, rooted in the usage of a code of ethics, while Maier-Gutheil and Hof noted that professionals “develop their professionalism through a process of learning” (2011, p. 75).

A brief outline of research studies of professionalisation in the field of AEL

The process of professionalisation in the field of AEL is defined in many ways: as an act of establishing control of an interest group over the field of professional practice, as posing a set of obligatory parameters (or standards) and a design of the profession consistent with accepted values and theoretical foundations, as “the process of structural change that occurs in an occupation as it develops its objectives of obtaining public recognition of its status as a profession” (Jarvis, 2002, p. 148), or as considered by Savi evi  (2006), an andragogical process of an “infusion of knowledge” into the developing profession in support of a dynamic and responsible professional performance. The process of professionalisation represents a reflection of the main elements of the profession (professional associations, professional autonomy, social control of the profession, social status of the profession, professional standards, professional ethics, and professional subculture) viewed through the lens of social conditions, tradition, development of higher education institutions, scientific/knowledge base in the specific field, culture, etc.

STUDIES ON PROFESSIONALISATION FROM THE TERRITORY OF FORMER YUGOSLAVIA

In the community of researchers in the field of andragogy/AEL, professionalisation is a pressing issue. Therefore, for the purpose of this brief outline, we will concentrate only on research studies on professionalisation (excluding all papers related to related issues) published by authors from the territory of former Yugoslavia (TFY).

The dynamism of the process of professionalisation in the field of AEL as the continuing interconnection of the profession of andragogue/adult educator with many different knowledge-related and context-related factors has been emphasised in papers published by several authors from the TFY (Alibabi  and Avadgi , 2013; Findeisen, 2004; Jelenc, 2010; Krajnc, 1977; Ku i , Vrcelj and Zovko, 2016; Lavrnja, 2001; Matijevi , 1985; Ogri-zovi  and Su i , 1983; Pongrac, 1990, as cited in Lavrnja and Klapan, 1998; Vili  Klenov- ek, 2018;  arkovi  Adle i , 2010). Furthermore, authors from the TFY who considered the process of professionalisation as a dynamic continuum underline the necessity of

dynamical international cooperation, especially among European countries (Despotović, 2010; Krajnc, 1989; Ovesni, 2009; Savičević, 1965, 2010). However, broader studies on the process of professionalisation in the last ten years have been sporadic (Despotović, 2010; Klemenčić, Možina in Žalec, 2009; Ovesni, 2009; Možina, 2011), and in this period, only one comprehensive paper (Žiljak, 2011) aimed to give a critical overview of actual research into professionalisation in the field of AEL in Europe and in the TFY.

The competence-based approach provided the foundation for research on the competences of professional andragogues/adult educators performed by Klemenčić, Možina and Žalec (2009). Although centred on competences, their findings revealed that most andragogues/adult educators perform the roles of organisers or leaders of adult education and adult education teachers without adequate professional preparation. They generated a professional framework for andragogues/adult educators based on competences for the estimation of educational needs, educational planning, educational organising, realising education, evaluating education, leading the process of education, and the management of the process of education. They also emphasised the urgent necessity for the “professionalisation of the role of adult education organisers” (Klemenčić et al., 2009, p. 27).

In a study about the profession and professionalisation of andragogues Ovesni (2009) found that the process of professionalisation as a dynamic continuum is determined by professional knowledge obtained during formal, university professional preparation. The results of her study showed significant differences in the perception of some aspects of the process of professionalisation between andragogues (i.e. adequately professionally prepared employees in the field of AEL) and ‘andragogic personnel’ (i.e. inadequately professionally prepared employees in the field of AEL).

Ovesni (2009) found that in the process of professionalisation in the field of AEL, profession-related, scientific research-based, university-obtained, and continuously enhanced knowledge has a dominant role. Andragogues empowered by professional knowledge express the tendency toward professional behaviour that is the goal of the process of professionalisation at the individual level. Andragogues therefore:

- require rigorous control of the entrance into the profession and of entry into professional associations;
- prefer autonomous work performance through self-reflection and a critical approach to practice as well as responsible decision making;
- need performance standards established by professional associations;
- rank members of their own profession highly, but only those who are adequately professionally prepared practitioners;
- express a strong commitment (affective, normative, and continual) to their own profession;
- manifest professionalism in performance;
- have a cooperative professional subculture;
- are professionally engaged (i.e. strive for professional affirmation through substantial cognitive and emotional investment).

Otherwise, andragogic personnel, although striving for professionalism, indicated certain insecurities regarding professional knowledge. Consequently, they:

- are indifferent towards professional associations;
- recognise interdependence between professional autonomy and professional knowledge;
- are insecure about the locus of professional control;
- express commitment to colleagues, especially because of the necessity for sharing knowledge sharing;
- manifest professionalism in performance;
- have a very close, friendly professional subculture, focused on knowledge sharing;
- are instrumentally-oriented when it comes to professional engagement.

The discrepancy in the perception of the elements of one's own profession between andragogues and andragogic personnel is primarily traced to basic university education, along with the standardisation of professional performance and continuing professional education through mechanisms determined by professional associations. Because of the prevalence of andragogic personnel over andragogues, as Ovesni (2009) wrote, the profession of employees in the field of AEL is not clearly socially recognised, while their professionalisation is an ongoing process.

Despotović (2010) performed a very interesting empirical analysis of the scope of professionalisation in adult education based on established levels of public recognition (legitimacy) of adult education, and scientific and professional recognition of adult education, and found that adult education is recognised as:

- a separate economic activity with a diffuse structure,
- a socially marginalised field of practice with insufficient legitimacy, reduced level of professionalisation, and absence of recognition of different professional forms,
- an area of university education, with a deficiency in basic university education,
- an area for performing applied scientific research, although with insufficient fundamental, genuine theoretical and empirical research, and
- an area where professional associations address standards of performance, emerging research trends and design practice, without the capability to develop "mechanisms to control the entry into the area of adult education and work performance in it" (Despotović, 2010, p. 66).

Možina (2011) made the distinction between two kinds of explanations of the process of professionalisation based on empirical research. The first one, marked as "hard", comprises of a set of strict criteria: (a) a developed knowledge base that determines the theoretical concept, (b) an established formal education system that sets out the minimum requirements and ensures the minimal quality for individual professional performance, (c) a strong prior selection before entering the profession, and a control function means of certification, (d) a formally organised social group (professional association) that performs the functions of determining occupational status and protecting professional interests, (e) established standards and routines for professional performance, (f) a stable

career development system that includes the determination of benefits and salaries, career advancement and a system for professional development, and (g) professional autonomy that arises from the social recognition of a profession.

Another set of criteria, marked by Možina (2011) as “soft”, is appropriate for raising the level of professionalisation of employees in the field of AEL, and is comprised of “people who are engaged in similar activities and have a common sense of purpose, meaning or mission” (Možina, 2011, p. 27). That includes their engagement with the diverse programmes of “education and training, which, however, are often not related to a certification of knowledge” (ibid.). She stressed that the professionalisation of employees in the field of AEL, viewed from an individual perspective, showed a great variety of work roles, and also found that the role of andragogues as experts “with a high professional education [...] trained in andragogy” (ibid., p. 28) is dominant, while the role of other employees in the field of adult education as experts “without a publicly recognised education or specialisation in andragogy” (ibid.) is subordinate.

All of the analysed research studies showed that the profession of andragogue/adult educator, along with their professional preparation, is heterogeneous. Diversification is based on professional roles, job tasks and the formal professional preparation of the members of the profession. Furthermore, in the studies described, all of the researchers found that professionalisation in the field of AEL in the TFY is an ongoing process, while, as Despotović indicated, the field itself is a “fragmented and amorphous area without significant public authorities and major sources of funding and political support” (Despotović, 2010, p. 66).

THE PROCESS OF PROFESSIONALISATION IN THE FIELD OF AEL IN THE TERRITORY OF FORMER YUGOSLAVIA

Apart from ideal-type professions in the fields of medicine, law, and the professions of priests or university professors, all other professions are in the process of development (Freidson, 1999). Consequently, as reported in all of the analysed studies, professionalisation in the field of AEL in the TFY is a continuing process. However, this process is heterogenous, and consists of a few quests. Based on such a frame of reference, to explain the process of professionalisation in the field of AEL in the TFY, we found the most comprehensive to be the processual approach. Through the lens of this approach, based on the phases of the process of professionalisation described by Wilensky (Wilensky, as cited in Ovesni, 2009) as the grounds for comparison, for the purpose of a brief review of a cross-country comparison of certain elements of the process of professionalisation in the field of AEL in the TFY, we formulated three research questions in the form of quests for the process of professionalisation as follows:

- a quest for the field of professional practice,
- a quest for the professional preparation of andragogues at universities, including continuing professional development, and
- a quest for professional association, licensing, and development of a professional code(s) of ethics.

Therefore, we adopted a point-by-point organisational scheme for comparing specific elements of the process of professionalisation in the field of AEL in the TFY.

A quest for the field of professional practice

The process of shaping the field of professional practice in the TFY began with the development of national standard classifications of occupations (e.g., NSCO). Consequently, in the TFY, the profession of andragogue/adult educator is listed regarding performance in similar yet distinctive ways.

In Bosnia and Herzegovina's NSCO (Bajramović, 2016), it is listed in three sub-categories:

- in the category Other upbringing and education professionals, in the sub-category Professionals/experts for educational methods and counselling, as Andragogues;
- in the category Other upbringing and education professionals, in the sub-category Experts for upbringing and education, as Organiser of adult education in educational institutions;
- in the category Experts for Management, in the sub-category Experts for human resources and career, as Organiser of adult education in enterprise.

In the Croatian NSCO (MZO, MRMS, 2008), it is listed in two categories:

- in the category Scientific-educational, educational and other experts for education, in the sub-category Other highest experts for education, in the class Professionals/experts for educational methods, as Andragogues;
- in the category Business, social-humanistic and other experts and scientists, in the sub-category Business organisational and related and other experts, in the class Human resource experts, as Planner of human resource development, Organiser of adult education, and Leader of educational programmes.

In the Macedonian NSCO (Kostovska, 2015), it is listed in three sub-categories:

- in the category Other education professionals, in the sub-category Experts for educational methods, as Andragogues;
- in the category Other education professionals, in the sub-category Experts for education, unclassified at another place as Human resource education instructors;
- in the category Administration experts, in the sub-category Experts for training and human resource professional development as Organiser for education of employees in enterprises, Training administrator, Workforce development specialist.

In the Montenegrin NSCO (MONSTAT, 2010), it is listed in two categories:

- in the category Other upbringing and education professionals (in teaching process), in the sub-category Experts for educational methods, as Andragogues;
- in the category Administration experts, in the sub-category Experts for human resources and professional orientation, as Expert for human resources, and in the sub-category Experts for training and professional development of employees as Organiser of human resource professional development, as Human resource development instructor, and as Expert for human resource education.

Serbia still does not have a new, formally adopted NSCO. According to the classification of occupations (Vukmirović, 2011) in the present internal standard for the needs of the Census of Population, Households and Apartments in the Republic of Serbia 2011, the profession of andragogue/adult educator regarding performance is listed in two categories:

- in the category Upbringing and education experts, in the sub-category Other education professionals, in the class Andragogues, pedagogues, and upbringing and education system experts, as Andragogues;
- in the category Business and administration experts, in the sub-category Administration experts, as Experts for training and professional development, Organisers for human resource education, Human resource expert, Human resource education expert, and Human resource professional education and training expert.

In a recently published e-classification of occupations in organs of the state (Vlada RS, 2018), the profession of andragogue/adult educator is listed in two categories:

- in the category Employees in preschool, basic and high education and upbringing, as Andragogue, and Andragogical assistant, and
- in the category Employees of professionals in social care, as Andragogue.

In the Slovenian NSCO (SURs, 2018), the profession is listed in three sub-categories:

- in the category Education, in the sub-category Basic education, in the subclass Primary education with adaptation for adults;
- in the category Education, in the sub-category Other unclassified training, upgrading and training, in the class Other unclassified training, upgrading and training, which includes the nonformal education of adults: the implementation of vocational training and advanced training programmes, national vocational qualification, carrying out preparations for the verification and validation of national vocational qualifications, carrying out master's, master's and managerial exam preparations, teaching different skills for coaching and learning assistance, computer training, language teaching, religious education, education that is indivisible according to ISCED level, and different trainings (rescue training, survival training, training for public speaking, teaching fast reading);
- in the category Other business and business consulting, in the sub-category Other management consulting services, in the class Human resource management consulting, which includes: counselling, leadership and operational assistance in managing the human potential of the organisation, i.e. a revision of staff performance, development of workforce potential, staff counselling and employee relations, etc.

With the exception of Serbia, the process of shaping the field of professional practice in the TFY is unified through the adoption and adjustment of the International Standard Classification of Occupations, ISCO-08 (in the case of Bosnia and Herzegovina, Croatia, Montenegro, Macedonia, and Slovenia). Furthermore, one would expect that upgrading and diversification of NSCOs could improve the 'visibility' of the professional field and decrease the recognition of different professional forms.

A quest for professional preparation at universities, including continuing professional development

As in the case of the previous quest, the requirement of scientific research in the field of AEL that defines and determines the scientific discipline of andragogy is critical. Based on data obtained by university websites in the TFY, multi-level university programmes for the professional preparation of andragogues/adult educators in the TFY are still few. In Serbia, the extensive programmes (at the bachelor, master's and PhD levels) are offered by the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (2018), at the Study Group for Andragogy, Department of Pedagogy and Andragogy. At the same university, andragogy is a subject at the bachelor and PhD level at the Faculty of Security Studies. At the University of Novi Sad (2018), courses in the field of andragogy can be studied at the bachelor and master's level in the Pedagogy study programme. At University of Niš (2018), adult education as a subject can be studied at the bachelor level at the Faculty of Philosophy as part of the Pedagogy programme. In Slovenia, the Faculty of Arts at the University of Ljubljana (2018) offers extensive, diversified and complex programmes at bachelor level in the study programme for Pedagogy and Andragogy, and at master's and PhD levels in the Andragogy (adult education) study programme. The Faculty of Education at the University of Primorska (2018) offers a master's study programme in Adult Education and Career Development, while subjects that cover the field of adult education can be studied as part of the bachelor level study programme Educational Sciences/Pedagogy. Adult education as a subject that can be studied at part of first- and second-cycle study programmes of Pedagogy is offered by the Faculty of Arts at the University of Maribor (2018), whereas at the University Nova Gorica (2018), adult education as a subject can be studied at the master's level at the School of Humanities, as part of the Pedagogical master's in Slovene studies programme.

In all other countries in the TFY courses in andragogy or other adult education related courses at different levels of study are offered by some universities. Andragogy courses are offered in Croatia at the University of Rijeka (2018a, 2018b), Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Education (different study courses in andragogy and related subjects at single- and dual-subject bachelor's and graduate programmes in pedagogy, and in the PhD Pedagogy programme), the University of Zagreb (2018), Faculty of Philosophy (a few study courses in andragogy or other adult education related courses at the single-subject bachelor's degree programme in Pedagogy), the University of Split (2018), Faculty of Philosophy (a study course in andragogy is part of the dual-subject bachelor's degree programme in Pedagogy), and at the University of J. J. Strossmayer in Osijek (2018), Faculty of Social Sciences and Humanities, a study course in andragogy is part of a dual degree graduate programme in Pedagogy.

In Bosnia and Herzegovina study courses in andragogy or other adult education related courses at different levels are offered by the Faculty of Philosophy at the University of Sarajevo (2018a), as part of the study programme in Special Pedagogy (a couple of adult education related subjects at graduate level), and at the Faculty of Political Sciences, the

University of Sarajevo (2018b) they are also part of a first-cycle programme in Security and Peace Studies. In Republika Srpska, at the University of Banja Luka (2018), several study courses in andragogy or other adult education related courses are offered in graduate and PhD study programmes. At the University of Montenegro (2018), the Faculty of Philosophy, a number of adult education related subjects are part of the specialist, master's, and PhD levels of study in the Pedagogy programme. In Macedonia, at Ss. Cyril and Methodius University in Skopje (2018), the Faculty of Philosophy numerous courses in the all three cycles are offered at the Institute for Pedagogy. The Pedagogical Faculty of St. Clement of Ohrid, University of Bitola (2018), includes andragogy/AEL related subjects in the study programmes of Management in Education at the master's and PhD levels, whereas at the Goce Delcev University in Štip (2018), the Faculty of Educational Sciences, andragogy/AEL related subjects are included into the study programmes of Management in Education and Educational Policy (at the master's level) and at the School of Pedagogy (at the PhD level).

The network of university programmes for the professional preparation of andragogues/adult educators in the TFY, although significantly and substantially increased from a few decades ago (Ovesni, 2001), is still incoherent.

Based on data obtained from the EURYDICE (2018) platform for all countries from TFY, university-based programmes for continuing professional education of andragogues/adult educators are very rare. In Slovenia, such programmes are, among others, provided by higher education institutions that developed and implemented the programmes according to law and subsidiary legislation. In Macedonia each provider of adult education services is obligated to sign an employment contract with the hired andragogues/adult educators. They are also responsible for the professional development of their staff, which aims to improve professional performance. In Croatia, the Agency for Vocational Education and Training and Adult Education organises training for all teachers and heads in adult education with the goal of improving their professional performance and increasing their competences. In Montenegro all andragogical trainings are organised exclusively through project activities (projects supported by DVV International, projects related to elementary functional literacy, projects related to the elementary education of the Roma population). In Bosnia and Herzegovina, the Ministry of Education organises non-mandatory trainings for all teachers and trainers in adult education, among other providers. In Serbia the Institute for Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, provides accredited programmes for the mandatory continuing professional education of andragogues/adult educators. The law and subsidiary legislation acknowledge various other providers of non-accredited programmes for the continuing professional education of andragogues/adult educators (schools, NGOs, agencies, etc.).

According to data obtained from EURYDICE (2018), programmes for the continuing professional development in the TFY are diversified – by providers, content, legislation. Some of them are mandatory and comprehensive (Slovenia, Serbia), while most aim to increase the level of certain competences, or as in the case of Montenegro, to provide only

project-related competences. Approaches like the former can be especially damaging to the ‘fragile body of knowledge’ of adult educators who do not have adequate professional preparation. Adult educators without solid extended knowledge obtained in university studies might get the impression that they ‘learned how to become effective andragogues’ after a single project-related andragogical training. But skills related to only one issue (e.g. the elementary education of an ethnic group, or in a short general course) will help neither to develop valid, reliable competences, nor facilitate the process of professionalisation in the field of AEL.

A quest for professional association, licensing, and development of a professional code(s) of ethics

The main role of a professional association is to create, by negotiation, mutual legal boundaries, and to completely independently determine and control the division of labour within its field of professional practice (Ovesni, 2009). During an earlier period in the TFY, the Federation of Workers and National Universities as a union of adult educators, and andragogical societies as professional associations, made a significant contribution to the process of professionalisation in the field of AEL. They were also the generators of valuable professional knowledge. The Croatian Andragogy Society (CAS, 2018) organises international conferences on adult education every two years. It has organised 32 national and 5 international conferences and published five books of the proceedings of international conferences. The implementation of projects and thematic research in the field of adult education is an important fundamental task of the Andragogical Society of Slovenia (ADS, 2018) and their attention is focused on the development of professional knowledge. The Society of Andragogy of Serbia – DAS – is a non-governmental and non-profit association founded in 2010 that gathers all andragogues interested in affirming the profession and promoting the concept of lifelong learning (DAS, 2018).

The establishment of professional associations is of the greatest importance for the process of professionalisation because their functioning has a complex meaning: they act as cornerstones around which the whole area is integrated, they accumulate the professional strength of their members, but also disseminate important professional knowledge and perform different kinds of professional control – they control entry into the profession, licensing, standardising performance and establishing a code of ethics. Without established professional associations, the profession cannot have full control over its members and over the field of performance, or the possibility of full professionalisation. Because of a lack of professional association in the countries from the TFY, or due in part to their inactivity, the process of professionalisation in the field of AEL is moderate in its intensity and restrained in the patterns of its performance.

CONCLUSION

Research studies on profession in the field of AEL emphasise the importance of the cognitive component (i.e. a specialised sum of abstract, theoretical, profession-related

knowledge). In most research studies, professionalism has been observed through the lens of only one or a few components usually related to professional competences, while the essential characteristic of professional behaviour has been ignored. Such reductionism in research on professionalism has led to unacceptable simplifications because the exclusion of relevant characteristics of the profession describe it as occupation and displace it at a lower level in the process of professionalisation.

Authors from the TFY have observed the process of professionalisation in the field of AEL as a dynamic continuum of interconnected knowledge-related and context-related factors. Broader studies about the process of professionalisation in the last ten years have emphasised that andragogues/adult educators perform distinctive roles, differentiated job tasks, and that they need diversified, specialised professional preparation that is based on accurate scientific knowledge. What is more, the findings of these studies have implied that professionalisation in the field of AEL is an ongoing process, that the standardisation of professional performance is needed, as are continuing professional education through mechanisms determined by professional associations, a stable career development system, and the professional autonomy that arise from the social recognition of a profession.

Observing the process of professionalisation in the field of AEL in the TFY through the lens of the processual approach has revealed that in the last ten years the field of scientific research and the field of professional practice have become more delineated than before, and that professional preparation at universities, including continuing professional development in the TFY, is better established. However, professional associations with the potential for developing a professional code(s) of ethics, licensing and certification in the field have only been founded in Serbia, Slovenia and Croatia. Therefore, the continued monitoring and research of the process of professionalisation in the field of AEL in the TFY could lead us to higher levels of professionalism – to improvements in the quality and achievements in the profession. We also think that new studies about this problem, but with a different methodological approach, could be a starting point for future theoretical insights and more complex empirical research.

Acknowledgements

This article is a result of the project ‘‘Models of evaluation and strategies for the improvement of education quality in Serbia’’, No. 179060 (2011–2019), financially supported by the Ministry of Education, Science, and Technological Development, Republic of Serbia.

REFERENCES

- Andragoško društvo Slovenije, ADS.* (2018). Retrieved from <http://www.andragosko-drustvo.si/>.
- Alibabić, Š. and Avadgić, E. (2013). Razvojni elementi u strategijama obrazovanja odraslih. *Obrazovanje odraslih*, 1, 33–52.
- Asklng, B. and Almén, E. (1995). *Governing schools and developing professionalism: Complementary or contradictory tasks in teacher education*. Linköping: Lärarutbildningen, Linköpings Universitet.

- Bajramović, H. (Ed.). (2016). *Klasifikacija zanimanja u Federaciji BiH: Šifarski spisak zanimanja*. Sarajevo: Federalni zavod za statistiku Federacije Bosne i Hercegovine.
- Bulatović, R. (1983). (Ne)prilike opismenjavanja i osnovnog obrazovanja odraslih. In S. Vujović (ed.), *Zbornik Filozofskog fakulteta, Knjiga XIII–2* (pp. 183–196). Beograd: Beogradski univerzitet.
- Croatian Andragogy Society, CAS. (2018). Retrieved from <http://www.andragosko.hr/index.php/about-us>.
- Day, C. and Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443.
- Despotović, M. (2010). Professionalization of Adult Education – between Public and Scientific (non) Recognition. In S. Medić, R. Ebner and K. Popović (Eds.), *Adult Education: The Response to Global Crisis Strengths and Challenges of the Profession* (pp. 47–72). Belgrade: Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy.
- Drakulić, J. (2010). Etika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(2), 123–131.
- Društvo andragoga Srbije, DAS. (2018). *O nama*. Retrieved from <http://andragog.org/o-nama/>.
- Egetenmeyer, R. and Käßlinger, B. (2018). Professionalization and quality management: Struggles, boundaries and bridges between two approaches. In B. Käßlinger, K. Ovesni and J. Vranješević (Eds.), *Strategies to Improve Quality of Education* (pp. 41–58). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136.
- EURYDICE. (2018). *Initial education for teachers and trainers working in adult education and training*. Retrieved from <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-training>.
- Findeisen, D. (2004). Kompetence ali kultura izobraževalcev odraslih? To je zdaj vprašanje. In N. Đorđević and M. Svetina (Eds.), 8. *andragoški kolokvij: Izobraževanje in usposabljanje učiteljev v izobraževanju odraslih* (pp. 1–8). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Freidson, E. (1999). Theory of professionalism: Method and substance. *International Review of Sociology*, 9(1), 117–129.
- Jarvis, P. (2002). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Routledge Falmer.
- Jelenc, Z. (2000). Nacionalne strategije izobraževanja odraslih. Strateški razvoj izobraževanja odraslih v nekaterih evropskih državah. *Andragoška spoznanja*, 6(2), 5–20.
- Jelenc, Z. (2010). Usposabljanje in identiteta izobraževalcev odraslih. *Andragoška spoznanja*, 16(3), 34–41.
- Jütte, W., Nicoll, K. and Olesen, H. S. (2011). Editorial: Professionalisation – the struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 7–20.
- Klemenčič, S., Možina, T. and Žalec, N. (2009). *Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Kostovska, L. (Ed.) (2015). *Национална класификација на занимањата*. Скопје, Република Македонија: Државен завод за статистика на Република Македонија.
- Krajnc, A. (1971). The future of Yugoslav adult education depends upon further research. *Convergence*, IV(4), 55–60.
- Krajnc, A. (1977). Razvijanje novih i prilagodavanje postojećih andragoških profila. In *Obrazovanje, osposobljavanje i usavršavanje kadrova za andragoški rad, XII. andragoške teme časopisa Andragogija*. Novi Sad: Andragogija.

- Krajnc, A. (1989). Andragogy. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong Education for Adults, An International Handbook* (pp. 19–21). Oxford: Pergamon Press.
- Kušić, S., Vrcelj, S. and Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Lattke, S. (2016). Research on professionalisation of adult educators. In S. Sava and P. Novotný (Eds.), *Researches in Adult Learning and Education: The European Dimension* (pp. 85–99). Firenze: Firenze University Press.
- Lavrnja, I. (2001). Education of an andragogic educators in Croatia. *Obrazovanje odraslih*, 1(1–3), 101–115.
- Lavrnja, I. and Klapan, A. (1998). Training adult educators for working with adults in Croatia. In R. Benn (Ed.), *Scholarly Practitioners: The Education of Educators of Adults. The Proceedings of the 3rd International Conference on Training Adult Educators* (pp. 106–111). Exeter: Centre for Research in Continuing Education.
- Ličen, N. (2004). Profesionalne vloge, ki se razvijajo na področju vzgoje in izobraževanja odraslih. In N. Đorđević and M. Svetina (Eds.), 8. *andragoški kolokvij: Izobraževanje in usposabljanje učiteljev v izobraževanju odraslih* (pp. 34–40). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Maier-Gutheil, C. and Hof, C. (2011). The development of the professionalism of adult educators: a biographical and learning perspective. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), 75–88.
- MONSTAT. (2010). *Standardna klasifikacija zanimanja*. Podgorica: Zavod za statistiku Crne Gore.
- Možina, T. (2011). Andragoško spopolnjevanje in strokovni razvoj izobraževalcev odraslih. *Andragoška spoznanja*, 17(4), 23–43.
- MZO, MRMS. (2008). Nacionalna klasifikacija zanimanja s nazivima u muškom i ženskom rodu. *Narodne novine, službeni list Republike Hrvatske* (27. listopada). Retrieved from <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/dodatni/378415.pdf>.
- Nuissl, E. (2009). Profession and professional work in adult education in Europe. *Studi sulla formazione*, 12(1/2), 127–132.
- Ovesni, K. (2001). *Obrazovanje andragoških kadrova (Evropska iskustva)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Ovesni, K. (2009). *Andragoški kadrovi – profesija i profesionalizacija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Savićević, D. (1965). Razvoj i problemi teorije obrazovanja odraslih u SFR Jugoslaviji. In D. Savićević (Ed.), *Sistem obrazovanja odraslih* (pp. 261–274). Zagreb: Savez narodnih sveučilišta SRH.
- Savićević, D. (2006, September). *Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries*. In *Keynote session 2. Keynote session conducted at 11th Standing Conference on IESVA*. Bamberg: Bamberg University.
- Savićević, D. (2010). European perspectives of professionalization of adult education and learning. In S. Medić, R. Ebner and K. Popović (Eds.), *Adult Education: The Response to Global Crisis Strengths and Challenges of the Profession* (pp. 11–30). Belgrade: Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy.
- SURS. (2018). *SKP-V2 (Standardna klasifikacija poklicev)*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Retrieved from <https://www.stat.si/klasje/klasje.asp>.
- Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku [University of J. J. Strossmayer in Osijek]. (2018). *Pedagogija - diplomski (dvopredmetni studij): nastavni plan*. Retrieved September 25, 2018, from <https://sokrat.ffos.hr/ff-info/studiji.php?action=show&id=27>

- Sveučilište u Splitu [University of Split]. (2018). *Elaborat o studijskom programu Preddiplomski sveučilišni studij Pedagogija (dvopredmetni)*. Retrieved from http://www.ffst.unist.hr/wp-content/uploads/2018/07/PD_Pedagogija.pdf.
- Sveučilište u Rijeci [University of Rijeka]. (2018a). *Studijski programi: pedagogija*. Retrieved from <http://www.ffri.uniri.hr/hr/fakultet-i-studiji/studijski-programi.html>.
- Sveučilište u Rijeci [University of Rijeka]. (2018b). *Poslijediplomski sveučilišni (doktorski) studij Pedagogija*. Retrieved from http://www.ffri.uniri.hr/files/studijskiprogrami/2017-2018/PED_program_doktorski_2017.pdf.
- Sveučilište u Zagrebu [University of Zagreb]. (2018). *Jednopedmetni preddiplomski studiji: pedagogija*. Retrieved from <http://theta.ffzg.hr/ECTS/Studij/Index/931>.
- Univerza na Primorskem [University of Primorska]. (2018). *Pedagoška fakulteta: Izobraževanje*. Retrieved from [https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/edukacijske_vede_\(un\)/](https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/edukacijske_vede_(un)/).
- Univerza v Ljubljani [University of Ljubljana]. (2018). *Oddelek za pedagogiko in andragogiko: Študij*. Retrieved from <http://www.pedagogika-andragogika.com/studij>.
- Univerza v Mariboru [University of Maribor]. (2018). *Pedagogy: Study Programmes*. Retrieved from <http://www.ff.um.si/oddelki/pedagogika/>.
- Univerza v Novi Gorici [University of Nova Gorica]. (2018). *Pedagoški študijski program Slovenistika II. stopnje*. Retrieved from <http://www.ung.si/en/study/school-of-humanities/study/2SP/course/256109/adult-education/>.
- Univerzitet Crne Gore [University of Montenegro]. (2018). *Filozofski fakultet: studijski programi*. Retrieved from <https://www.ucg.ac.me/programi/ff>.
- Univerzitet u Banjoj Luci [University of Banja Luka]. (2018). *Filozofski fakultet, studijski programi: pedagogija*. Retrieved from <https://ff.unibl.org/studijski-program/pedagogija>.
- Univerzitet u Beogradu [University of Belgrade]. (2018). *Andragogija: Program studija 2014*. Retrieved from <http://www.f.bg.ac.rs/andragogija>.
- Univerzitetu Nišu [University of Niš]. (2018). *Osnovne akademske studije: pedagogija*. Retrieved from <https://www.filfak.ni.ac.rs/preuzimanje/send/71-predmeti-oas-pedagogija-2014/424-raspored-predmeta>.
- Univerzitet u Novom Sadu [University of Novi Sad]. (2018). *Pedagogija: studije*. Retrieved from <http://www.ff.uns.ac.rs/studije/studije.html>.
- Univerzitet u Sarajevu [University of Sarajevo]. (2018a). *Filozofski fakultet: Studijski program specijalne pedagogije*. Retrieved from http://ff.unsa.ba/files/trajno/npp/pedagogija/Studijski_program_Specijalna_pedagogija.pdf.
- Univerzitet u Sarajevu [University of Sarajevo]. (2018b). *Fakultet političkih nauka: Odsjek za SIMS*. Retrieved September 25, 2018, from http://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2018/10/D-SIMS-NPP_BA-20151.pdf
- Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје [Cyril and Methodius University in Skopje]. (2018). *Студиска и предметна програма по Педагогија 2018/2019*. Retrieved from http://www.fzf.ukim.edu.mk/ddtest21/page/programs/post/pedagogija_28.
- Универзитетот „Св. Климент Охридски“ – Битола [St. Clement of Ohrid University of Bitola]. (2018). *Педагошки факултет: студиски програми за ВТОР и ТРЕТ циклус Менаџмент во образованието*. Retrieved from http://www.fbft.uklo.edu.mk/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=149&lang=mk.
- Универзитетот „Гоце Делчев“ Штип [Goce Delcev University in Štip]. (2018). *Факултет за образовни науки: Втор и Трет циклус*. Retrieved from <http://arhiva.ugd.edu.mk/mk/fon-2/>.

- Vilič Klenovšek, T. (2018). Andragoško svetovalno delo med teorijo, izobraževalno politiko in prakso. *Andragoška spoznanja*, 24(2), 77–87.
- Vlada RS. (2018). Šifarnik radnih mesta. *Službeni glasnik RS*, 48(18). Retrieved from http://www.mduls.gov.rs/doc/3%20Šifarnik_12022016.pdf.
- Vukmirović, D. (Ed.) (2011). *Klasifikacija zanimanja*. Beograd: Republički zavod za statistiku.
- Zvekić, U. and Savin, K. (1981). O profesiji – sociološka analiza. *Sociologija*, 23(1/2), 59–93.
- Žarkovič Adlešič, B. (2010). Kdo so izobraževalci, ki usposablajo učitelje? *Andragoška spoznanja*, 16(3), 10–21.
- Žiljak, O. (2011). Andragoška profesija i andragoške kompetencije–aktualna istraživanja. *Andragoški glasnik*, 1(1), 31–45.

Amina Isanović Hadžiomerović

IN SEARCH OF IDENTITY: ADULT EDUCATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA BETWEEN THE SOCIALIST LEGACY AND NEOLIBERAL TENDENCIES

ABSTRACT

The paper presents an analysis of the key processes in the field of adult education in Bosnia and Herzegovina (BiH) referring to its socialist past and current tendencies dominantly motivated by the country's aspiration towards accession to the European Union (EU). Any effort to offer a systematic overview of the history of adult education in BiH faces ambiguity and a lack of systematic data. Unlike other parts of the education system where historical accounts are to a certain extent preserved and subject to scholarly studies and investigations, adult education in BiH seems to be a field without a documented past. Based on critical discourse analysis, the paper intends to unravel the intricate socio-political texture that has shaped the key themes in adult education both in the country's socialist past and its democratic present. The results of the analysis indicate several quite clear patterns: (a) the ambiguous treatment of the socialist past, from romanticising to annihilating its achievements and arrangements; (b) the rise of private institutions in adult education in the post-socialist period and the diversification of the education on offer; and (c) tensions between aspirations towards global and European trends on the one hand and insistence on localisation in terms of shaping adult education policy on the other.

Keywords: *adult education, Bosnia and Herzegovina, critical discourse analysis, European Union, socialism*

V ISKANJU IDENTITETE: IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V BOSNI IN HERCEGOVINI MED SOCIALISTIČNO ZAPUŠČINO IN NEOLIBERALNIMI NAGNENJI – POVZETEK

Članek predstavlja analizo ključnih procesov na področju izobraževanja odraslih v Bosni in Hercegovini (BiH), ki se nanašajo na njeno socialistično preteklost in sodobna nagnjenja, ki izhajajo predvsem iz prizadevanja države za vstop v Evropsko unijo (EU). Vsak poskus sistematičnega pregleda zgodovine izobraževanja odraslih v BiH se sooča z nejasnostmi in pomanjkanjem podatkov. V nasprotju z drugimi deli izobraževalnega sistema, kjer so zgodovinski opisi v določenem obsegu ohranjeni ter so predmet

strokovnih študij in raziskav, se zdi, da je izobraževanje odraslih v BiH področje brez dokumentirane zgodovine. Cilj članka je na podlagi kritične diskurzivne analize razplesti kompleksno družbenopolitično strukturo, ki je oblikovala ključne teme izobraževanja odraslih tako v socialistični preteklosti kot demokratični sedanjosti države. Rezultati analize kažejo na več dokaj jasnih vzorcev: (a) različno obravnavanje socialistične preteklosti, od romantiziranja do izničitve njenih dosežkov in ureditev; (b) vzpon zasebnih ustanov za izobraževanje odraslih v posocialističnem obdobju in raznovrstnost ponudbe; (c) napetosti med prizadevanji v smeri globalnih in evropskih trendov na eni strani ter vztrajanjem na lokalizaciji pri oblikovanju politike izobraževanja odraslih na drugi strani.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, Bosna in Hercegovina, kritična diskurzivna analiza, Evropska unija, socializem

“...we are led to look for a reconstruction of social science which is both adequate to its own historical development and relevant to the problems which confront us in the contemporary social world.” (Schriever, 2009, p. xv)

INTRODUCTION

Adult education in Bosnia and Herzegovina is by no means a novel phenomenon. Its existence, in more or less organised form, can even be traced back to pre-modern times when education in the country was confessional and when the most important learning sites were religious centres. In the 20th century, especially in the aftermath of World War II, adult education, as in other former Yugoslavian countries, notes significant development in infrastructure and provision backed by strong support from the government. Despite this, in contemporary discourse, it seems that adult education is still searching for its place in the Bosnian social and educational context, as if nothing had previously been developed and nurtured.¹ This ‘identity confusion’ might resemble self-denial or ignorance of its own past, but it is evident that adult education in BiH is a field without a documented past and therefore without a critical consciousness of accumulated experience, not to mention a resulting gap in theory and conceptualisation. The reasons for this can be sought in two circumstances. First, a certain number of adult education institutions that were established in post-WWII times were closed down in the early 1980s due to education reform and a restructuring of secondary education, leaving no legal heir (e.g. Centre for the Vocational Education of Workers in Industry², a certain number of workers’ universities and their affiliates, etc.). Their tradition was thus revoked, facilities were

1 It is worth mentioning that documents from the period of the legal formation of adult education in BiH (2009–2017) do not contain a single reference to its previous tradition in this country. Instead, they emphasise their rootedness in “international and European principles and standards of adult education” (Council of Ministers of Bosnia and Herzegovina, 2014, p. 120).

2 *Centar za stručno obrazovanje kadrova u privredi*. The Centre in Sarajevo operated between 1960 and 1983. It had three sections: The School of Economics for Adults, The School of Trade and Commerce for Adults, and The Ecological School with the School for Firemen (Education, Science and Culture Collection, Sarajevo Historical Archives).

repurposed, and documentation was not consigned to archives and institutes in all cases. Second, a significant number of archives of individual institutions was destroyed during the 1992–1995 war (Pejić, 2014, p. 131).

However, it is evident that there were not many serious attempts to investigate those testimonials and documents from the past that somehow did survive. This peculiarity is noted by Mavrak (2004, p. 65), stating that it is interesting how historical accounts of preschool, elementary, secondary or university education have been preserved to date, while adult education has remained scattered in individual and fragmented efforts to report on certain current initiatives, lacking systematically collected historical sources and thus serious attempts of a comprehensive and reflexive gaze into its past. In addition, adult education in this country as a university discipline has never achieved differentiation from the dominant pedagogical tradition, making its existence even today limited to introductory courses in Andragogy or Adult Education³. Implications of this are evident in the underdevelopment of discursive knowledge in the domain of adult education, i.e. the low production of research papers and studies.

The main objective of this paper is to provide an analysis of the key processes in the field of adult education in BiH referring to its socialist past and current tendencies dominantly motivated by the country's aspirations for accession to the EU. In the context of the present overall reforms and efforts to integrate into the EU educational arena and espouse global trends, it is essential to analyse local legacies and particularities related to adult education in this country. The paper attempts to answer the key questions: *What is the identity matrix of adult education in BiH, its roots and future goals?*

The focus of our inquiry is on the goals, organisational models and key actors in adult education in the period from 1945 until the present time. Given the lack of systematically ordered scientific knowledge, it seems more appropriate to utilise the *critical discourse analysis* approach than the *history-of-science approach* in the attempt to study adult education in the given context. In addition, critical discourse analysis is “a useful approach for educational researchers who explore connections between educational practices and social contexts” (Mullet, 2018, p. 117). As the object of analysis, we use archives and literature accounts concerning wider social and educational history, from where issues relevant for adult education are extracted, as well as documents on educational policy in more recent times. Methodological limitations stem from ambiguity and a lack of systematically collected data, as well as from the underdevelopment of educational historiography, particularly a low degree of differentiation of knowledge related to adult education.

3 See, for instance, the Curriculum of Pedagogy at the Faculty of Philosophy in Sarajevo: <http://ff.unsa.ba/files/trajno/odsjeci/pedagogija/CurriculumFFSAPedagogijaIciklusEnglish.pdf>.

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS (CDA) AS THE RESEARCH APPROACH

The concept of discourse in analysing societal structures and processes was introduced in the late 1990s as an alternative to the *history-of-science perspective* (Schriever, 2009, p. xiv), which favours the view of social science development as a progressive accumulation of knowledge and institutionalisation (Giddens, 1991). Instead, as Giddens suggests, development in social systems is something emerging from discursive practices, reflections and actions by key actors in crisis situations in society at large. This new view of the formation of modern social science meant “that much more emphasis than before is placed upon variety and differentiation [...] and the institutionalization of social science is not a simple one-way process, but one which is discontinuous and in which there are sometimes marked reversals” (Schriever, 2009, p. xiv). This perspective, conversely, supports the investigation of adult education not as a scientific discipline, but as a process of structuring knowledge, practices and policies.

For our further discussion, it is essential to define the way in which the term ‘discourse’ will be used throughout the paper. In his seminal works on discourse analysis, Norman Fairclough presents various meanings and contexts in which this term can be used. In the socio-theoretical sense, following the work of Michel Foucault, Fairclough explains that discourse refers to “different ways of structuring areas of knowledge and social practice” (Fairclough, 1992, p. 3). In Foucauldian understanding, discourse stands for historically variable ways of defining knowledge and truths, in which knowledge is socially construed, produced by power effects and equalised with the truth. Discourse is not only description of phenomena that are naturally taking place, nor is it only the way we speak; it actually represents a socio-political arena (Holzman, Newman and Strong, 2004). In this sense it becomes a way of representing various aspects of the world and the processes taking place within it, based on the structure of material, mental and social texts. Critical discourse analysis thus “involves the use of discourse analytic techniques, combined with a critical perspective, to interrogate social phenomena” (Ainsworth and Hardy, 2004, p. 236).

The term ‘critical’ has many meanings, spanning from a common-sense understanding to definitions stemming from the Critical Theory tradition dating back to the Frankfurt School of Sociology. In this paper, ‘critical’ is embedded in the awareness that “politics and education intersect continually, thus making a neutral, objective educational practice impossible” (Rexhepi and Torres, 2011, p. 692). In the methodological sense, such a stance requires self-reflexivity of the inquirer and questioning the ideological background of the given presumptions. Moreover, ‘critical’ in our study bears certain emancipatory aspirations related to the fact that adult education in BiH has been under-represented and under-differentiated from broader social and educational issues, in a way suppressed without the right to claim its own status and visibility. Thus, freeing the voice of adult education from the superior pedagogical and schooling tradition becomes one of the implicit research intentions of this paper.

The general model of CDA, as defined by Mullet (2018, pp. 123–125), includes the seven stages: select the discourse, locate and prepare data sources, explore the background of the texts, identify overarching themes, analyse external relations in the texts (interdiscursivity), analyse the internal relations in the texts, interpret the data.

Given the fact that this paper is among the pioneering attempts in BiH to investigate the links between the past and the present of adult education practiced in this country, and that conveying CDA itself is a demanding process, our analysis gives only generative accounts. More detailed investigations of individual eras, institutions, documents are certainly needed in further studies. In the remainder of the text, we will present the undertaken analytic process through its stages, together with an analytic matrix describing the crucial elements of each stage in the process.

THE ANALYTIC PROCESS

In this paper we are dealing with discourse on adult education in BiH (from 1945 onwards). Our analysis revolves around the attempt to question *what its identity matrix is*. Data sources are archives found in relevant institutes and libraries, documents on education policy, as well as literature concerning broader social and educational issues. The criteria for choosing the sources were the relevance of its content for understanding the position of adult education in BiH and the socio-political conditions surrounding it, and the innovative effect of the given documents – each of them reflected a certain paradigmatic change compared to the previous state. As mentioned earlier, not many original documents have been preserved to date and it was rather challenging to discern which sources should be included. In addition, education as a whole during the socialist period has not been the subject of comprehensive scholarly studies and evaluations, thus remaining somewhere between romanticism and annihilation. In the latter sense, Petrović (2012) notes that as post-Yugoslavian societies undergo the Euro-integration process, their socialist past is treated as a burden that should be resolutely dismissed, without bringing in historical reflexivity, and individual or collective narrations of the past.

In order to reduce subjectivity in selection, we consulted a plethora of additional literature to gain a clearer image of the key events in the social and educational domain, trying to map the main streams and crucial breakpoints. We assume that the selected texts can be illustrative (CDA rejects representativity as a legitimising method) of the process of discourse formation in adult education in the context of BiH. In the next stage we extracted the social and historical conditions that produced the selected texts and concepts (socialist Yugoslavia, education reforms, war destruction, democratisation, neoliberalism, EU accession). The selection and preparation of data sources is presented in Table 1 below.

Table 1: Selected data sources

NAME OF THE SOURCE	RELEVANCE	BACKGROUND
Sarajevo Historical Archives, Education, Science and Culture Collection	The collection contains archives of 2 vocational schools, 16 adult education institutions, such as workers' universities, seminars and evening schools, and 15 cultural, sports or professional unions. All archives are labelled as "incomplete". The collection mainly includes legal and administrative documents, transcripts of meetings, enrolment and completion statistics.	The selected documents cover the entire socialist period, between 1948 and 1989; they are valuable testimonials of establishing and closing educational and cultural institutions and associations.
<i>Program of the Communist Party of Yugoslavia</i> ⁴ (1948)	The document dates from the first years of the socialist regime, when emphasis was on "revolutionary, democratic and socialist transformation [<i>preobražaj</i>]" as opposed to the capitalist order which deprives the working class of goods and assets. The section on education and culture predominantly concerns the education (<i>prosvjećenje</i>) of the masses – the abolition of illiteracy and raising the overall cultural level of the popular masses.	The document represents the first period of the socialist regime, defines its aspirations and goals.
<i>Program of the League of Communists of Yugoslavia</i> ⁵ (1958)	The document represents the "theoretical structuring of the key experiences of the Communist Party" (p. 7), aiming to "open up the widest perspectives of further socialist construction to the workers" (p. 8). It is more detailed and more elaborate than its predecessor in all aspects.	The document elaborates on the new Yugoslavian socialism, after the official split from the Soviet form of socialism in 1952. The school reform of 1958.
Šuvar, S. (1982). <i>Vizija i stvarnost u socijalističkom preobražaju obrazovanja</i>	The book describes the main characteristics of education under the socialist regime and elaborates on the need for overall reform. The author points to the "increasing failure of the school to offer holistic education and to fulfil complex needs in education" (p. 9). The book explains in detail one of the largest education reforms in socialist Yugoslavia, which had a negative effect on the adult education sector.	The failure of economic reform, the search for a new educational model and a response to changing social circumstances. Linking school and factory; a socialist vision of permanent education.

4 Hereafter abbreviated PCPY.

5 Hereafter abbreviated PLCY.

NAME OF THE SOURCE	RELEVANCE	BACKGROUND
Pašalić Kreso, A. (2008). <i>The War and Post-War Impact on the Educational System of BiH</i>	The text represents one of the most comprehensive analyses of destruction during the war in BiH and the politicisation that followed. It is illustrative for its lack of reference to adult education, which was in that time neglected due to much larger problems at lower levels of education.	Attempts of structuring the Bosnian war experience in scholarly discourse. The country had already ratified a number of EU and international documents (the Lisbon Convention, the Bologna Declaration, etc.); lifelong learning is no longer an unknown phenomenon.
The journal <i>Adult Education</i> (2001–2009)	The journal was established on the initiative of the Stability Pact for South-Eastern Europe in a meeting held in Sarajevo in 1999 with EU support. Since its inception, it was financially supported by the German Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV). The journal is still the only medium of scholarly communication in adult education in BiH today.	The period between 2001 and 2010 was an important time for building an education system and saw numerous reforms on all levels. Adult education was marginalised, but some first attempts towards its legal positioning were made.
Legal documents on adult education (2009–2017)	These documents are legal acts passed at various levels of governance (state level, entity and cantons) and they all express the attempt of structuring and systemic regulation of adult education in the country.	BiH is determined on its way to EU accession, and legal regulations in adult education are part of the reform process. All documents declaratively follow the LLL paradigm.

The selected sources reflect that the discourse on adult education in BiH, as seen in this paper, contains four periods crucial to its formation. These periods by no means represent linear and progressive development. Moreover, they sometimes testify to a structural degradation and almost complete absence of any significant activities related to it (e.g. the war and post-war period). Yet from the critical perspective, void and absence are neither released from meaning.

For the purpose of clarity, the further discussion in the text will be based on the four general periods in which it is possible to see the development of discourse on adult education in BiH:

- the era of social construction (post-WWII until the 1970s and the reform of secondary education);
- the reform of secondary education and the educational crisis (early 1970s until 1990 and the official collapse of the socialist regime);
- the war and post-war reconstruction of the education system, the political and social transition (1990–2000);
- the period from the first attempts towards the systematisation of adult education to the laws, strategies and accompanying legal acts (from 2000 until today).

We continue our analysis by identifying the crucial internal features of the texts seminal for the interpretation process. The next step included the extraction of the key concepts of the analysis, the main objectives, key actors and organisational models in adult education during the period in question. These are presented in Table 2.

Table 2: Main objectives, models and key actors

PERIOD	MAIN OBJECTIVES OF ADULT EDUCATION	ORGANISATION MODELS	KEY ACTORS
Era of construction (1945-1970)	<p>The overall objective was the creation of the <i>new man</i> for the new social order. The new man should be liberated from the deviations of capitalism and committed to the common good.</p> <p>The system of adult education as the necessary "addition and extension of a regular school system with the aim of enabling a permanent extension of education and professional training of workers" (PLCY, 1958, p. 222).</p> <p>The ideal of a system of general education accessible to all.</p> <p>Commitment to extending the network of institutions dedicated to cultural instruction.</p>	<p>In the first period people's universities were the dominant forms; gradually, workers' universities started to take over. Institutions and associations dedicated to the cultural instruction of the people were an important medium for educating the masses (press, publishing, radio, television, theatre, libraries, cinemas, houses of culture, people's and workers' universities, cultural educational associations), seminars and evening schools. All education was publicly funded.</p>	<p>Socialist government, Communist Party,</p> <p>institutions of adult education</p>
Reform of secondary education, educational crisis (1970s-1990)	<p>The ideal was all working individuals taking part in the education process throughout their career, and that education and training should be obligatory for all (Šuvar, 1985, p. 47).</p> <p>Attempts to integrate adult education into the regular schooling system, instead of treating it as "catching up with a handicap" (ibid., p. 48).</p>	<p>More emphasis is put on work-based training and learning; companies and factories are recognised as legitimate providers and supporters of adult education; companies participate in financing adult education programmes for their employees.</p> <p>University courses in adult education are introduced at the Faculty of Philosophy in Sarajevo.</p>	<p>Socialist government, Communist Party,</p> <p>institutions of adult education together with schools,</p> <p>industry</p>

PERIOD	MAIN OBJECTIVES OF ADULT EDUCATION	ORGANISATION MODELS	KEY ACTORS
War and post-war reconstruction, political and social transition (1990–2000)	Adult education is marginalised; the infrastructure has been destroyed, ideological links with the previous system have been broken; the schooling of children is a priority in the attempt to recuperate society and education. Adult education activities are sporadic and aimed towards personal development and empowerment.	Individual courses dominantly in foreign languages or IT were organised mainly by local associations supported by international charity missions. Adult education is conducted through informal learning channels.	civil initiatives, local and international NGOs, international community via grants and support
Attempts towards the legal formation of adult education (2000–)	“The goal is the creation of a flexible and democratic education system that will be open and accessible to all, regardless of age, and through which adults will be granted larger and more diverse opportunities for learning and acquiring knowledge for all areas of life and work” (Council of Ministers of Bosnia and Herzegovina, 2014, pp. 119–120). The focus is on participation in learning society, knowledge society and knowledge economy (ibid.).	Formal, non-formal and informal learning takes place; the importance of informal or self-directed learning is strengthened and there is a proliferation in educational offers and providers.	DVV office in Sarajevo, Ministries, NGOs and internationally funded organisations, various private adult education providers, industry

Source: author’s own analysis.

THE ERA OF POST-WWII SOCIETY CONSTRUCTION (From 1945 until the 1970s and the reform of secondary education)

The period following WWII is a time of determined effort in constructing a new society, which leads to modernisation, industrialisation, infrastructural revival and massive structural and political movements in the educational domain marked by new educational institutions.⁶ Establishing a new socialist society as the cornerstone of Communism after WWII in BiH turned out to be a large objective, as well as a challenge. The transformation (*preobražaj*) of people’s minds and, consequently, society as a whole, was the uttermost goal of the socialist government declared in its main programmatic documents.

As stated in the *Program of the Communist Party*, “building socialism is attached to the holistic cultural and scientific development and the overall cultural uprising of the

6 The University of Sarajevo was established in 1949, people’s and workers’ universities were operating in every larger populated centre, vocational and technical education gained more prominence than in the earlier period, and the first special education institutions were established.

popular masses” (*CPY*, 1948, p. 25). One of the main instruments of disseminating socialist ideals was the “abolishment of the ideological leftovers of capitalism in the consciousness of wider popular masses and their training in the spirit of socialism” (*ibid.*). It is interesting, however, that the *PCPY* dating from the first socialist period explicitly addresses only the popular masses, or adults, as the final recipients of education and cultural initiatives, while no such determined reference is made to the education of children. Given the context of the analysed document, it is fair to conclude that the dominant goal of the educational strategy in the first decade of the socialist period was precisely adult education. The reason for this might be the fact that at that time education in its various forms was seen as the instrument for creating the *new man* as the *perpetuum mobile* for the *new society* based on the socialist ideals of egalitarianism and workers’ self-governing. The creation of the *new man*, as the main agent of the *new society*, had its ideological connotations, since for the Party, as the chief interpreter and representative of socialism, it was easier to rule a society of *new people*, who were prepared to make various sacrifices for the sake of socialism (Nametak, 2014, p. 437).

In such a context, the government controlled the general provision of adult education, which was to serve ideological goals. Educational needs, as the central issue in adult education, were not the concern of the subjective perceptions of individuals. Instead, they were defined by the society as a whole, by workers’ organisations, unions and other structures of the socialist regime, thus enabling the conservation of the ideological basis that adult education was meant to serve.

In the second socialist decade, however, adult education was explicitly defined as “the necessary addition and extension of the regular schooling system with the aim of enabling the permanent extension of education and professional training of workers” (*PLCY*, 1958, p. 222). Here we encounter the ideal of a system of general education accessible to all as well as the dedication to extending the network of institutions for cultural education (press, publishing, radio, television, theatre, libraries, cinemas, houses of culture, people’s and worker’s universities, cultural educational associations) (*ibid.*, p. 24). However, the three main representative adult education institutions from this period in BiH are the centres for the vocational education of workers in industry, people’s and workers’ universities, and centres for professional training for operating in firms and companies (Hošo, 2007, p. 20). Writing on workers’ and people’s universities in the Soviet Union, the predecessors of Yugoslavian institutions, Despotović (1996) notes that their orientation was in the first place social-political and technical education, which was further differentiated according to the needs of the industry in a given area. Despotović sees their andragogical relevance in promoting some of the key andragogical ideas and principles: permanent education, work-related adult education, self-directed learning, non-formal education, etc.

With the education reform of 1958, elementary education for adults was put under the auspices of primary schools, while the system of general, vocational and cultural adult education was being more precisely elaborated (Šuvar, 1982, p. 28), and included a vast network of various institutions. It is estimated that between 1955 and 1990, there were

56 workers' and people's universities throughout BiH, while today there are only seven (Hošo, 2007, p. 20), operating in rather unfavourable financial circumstances. Presumably due to the proliferation of educational opportunities and the enthusiastic inclusion of the popular masses in various social and educational activities, in the memory of people participating in it, this period is cherished as the "golden age of andragogical work in Bosnia and Herzegovina" (Mavrak, 2004, p. 65). On the other hand, it is criticised for its rigid ideologization of adult education and the fact that it served the goals imposed by the totalitarian regime. Towards the beginning of the 1970s, new education reforms were underway, which resulted in a system of regular vocational and technical education that led to the gradual dissolution of workers' universities – either their transformation into VET schools of secondary education or their complete disappearance.

THE EDUCATIONAL CRISIS

(Early 1970s until 1990 and the official collapse of the socialist regime)

Failures in economic reform from the early 1960s in a certain way announced the need for restructuring the education system. Steps were being made towards a market economy, which was in complete opposition to socialist ideology. On the other hand, unemployment in the country was increasing, contributing to an overall social insurgency. One of the measures undertaken by the Yugoslavian government was massive education reform which led to substantial restructuring in the education system to better serve the new ideological goals. The essence of the new reform, designed by Stipe Šuvar, was better linking the school and the factory. His educational vision encompassed permanent education in the sense of bringing the world of work into the education process, clearly distancing itself from the ideas of "Germans and Americans" (Šuvar, 1985, p. 119), for "we need *our* permanent education. This means that the world of work is permanently present in education" (ibid.; emphasis ours).

Strong and ideologically defined attitudes such as this one resulted in the opposite effect of educational reform. Instead of bringing the whole system closer to the progressive trends in the global arena, it regressed several steps back. Klipa (2011) notes this, stating that "during the 1970s, when the world in general started to adopt the idea of lifelong learning, the opposite happened in the territory of the former Yugoslavia – the reform of the education system downgraded the system of adult education, which is only nowadays, forty years later, starting to recover" (ibid., p. 185). Eventually, the reform did not succeed in its intention to solve the problem of unemployment, the discrepancy between qualifications and the real needs of the labour market. VET education also did not achieve its desired status, while industry and economy were not capable to accompany the changes in education.

In contrast, it is in this period that adult education gains a new impetus inside the university arena. With the opening of three universities, in Sarajevo, Banja Luka (est. 1975) and Mostar (est. 1977), as well as their corresponding faculties, adult education as a university

discipline gained the initial prerequisites for its development. Officially, the course in Andragogy was introduced in the 1970s at the Department of Pedagogy and Psychology, Faculty of Philosophy, University of Sarajevo (Mavrak, 2004, p. 64). Contributions by Bosnian authors were presented at Andragogical Congresses across Yugoslavia. Yet, looking from the present perspective and in the context of the overall Yugoslavian production, Bosnian andragogical scholarly activity did not achieve larger theoretical and methodological relevance. It is also peculiar that not a single monograph in the field of andragogy was produced by authors from BiH, and the production of master's and PhD theses was also notably modest.

THE WAR AND POST-WAR RECONSTRUCTION OF THE EDUCATION SYSTEM (1990–2000)

The breakup with socialism was turbulent; the collapse of Yugoslavia and the state's struggle for independence were followed by a four-year war which resulted in severe destruction and the politicisation of the education system (Pašalić Kreso, 2008). Activities in adult education going on during this period were most often not organised strictly as adult education activities, but more as charity or therapy work. They were mainly conducted by international charity organisations and were dominantly related to foreign languages, IT courses, or art workshops. A certain number of activities was organised as therapy work to help specific groups of people in facing war trauma. The beginnings of new forms of adult education in BiH can be traced to this period, such as the education of women, humanistic education or education for personal well-being. While the socialist period focused on education to serve society's goals, the post-socialist period aspired to education for individual needs. This was also a time of development in the civil sector, when many organisations also offered education and training. Their programmes were non-formal, meaning that no publicly valid certificate was issued. Instead, these programmes were not meant to serve instrumental goals, but rather the purposes of personal growth, upskilling and socialisation.

The post-war period witnessed a high level of fragmentation in the education system, where several organisational models were installed within a rather small geographical area. According to the Dayton Peace Agreement (1995), which was subsequently turned into the country's constitution, BiH consists of two main entities, the Federation of Bosnia and Herzegovina (FBiH) and the Republic of Srpska (RS), as well as Brčko District. The Federation is further divided into ten independent administrative units called cantons. While education administration is centralised in the RS and is governed by the Ministry of Education of that entity, in FBiH each canton runs its own ministry and passes its own education laws. The Ministry of Education in FBiH only performs a coordinating role and is responsible for creating recommendations and framework laws inside the area under its jurisdiction. Educational matters at the state level have only nominally been managed by the Ministry of Civil Affairs since 2002. However, its role is limited to formulating

framework laws on the state level, ensuring minimum common standards and the prevention of discrimination.

Given such a complex educational administration and a large number of curricular issues in formal education, adult education was not on the policy makers' agenda for almost two post-war decades. Still, some activities were carried out, with NGOs and civil associations, employment institutes and some public institutions which organised education and training for their employees as the main providers (Mavrak, 2004, pp. 68–69). The country entered the process of democratisation in the 1990s instantly, without having previously analysed and evaluated its socialist legacy and the role of education therein.

This resulted in *ruptured memory*, where models from the socialist period were annihilated and disqualified as something incommensurate with the values and aspirations of the new society. In practice, however, this was partially true, for consciousness and competencies of the working generation had been shaped by socialist values, while the new market economy was imposing new demands and norms. Workers that had been educated according to the socialist educational ideal were not needed anymore in the competitive environment of private enterprise, yet the educational infrastructure was not sufficiently prepared to respond to the new demands for skills and competencies. New arrangements were yet to be developed, while previous ones were uncritically neglected and denied.

LEGAL POSITIONING OF ADULT EDUCATION (From 2000 until today)

BiH entered the second decade of the 21st century as a highly politicised, fragmented society, still perceiving itself as going through transition, healing war wounds and resolving conflicts. Education reform has gone hand in hand with overall state reforms, governed by the final goal—bringing the country closer to European integration. Events on the global scene (the Lisbon Process, *Memorandum on Lifelong Learning*, CONFINTEA and UNESCO reports, etc.) gave impetus for rethinking the modes and modalities with which the Bosnian educational scene might catch-up with advanced global and European trends. Adult education in this context was promoted as a novelty, as part of modernisation and Europeanisation processes. With no material traces, vivid memories and cherished legacies from the previous eras, it certainly appeared so. International organisations such as the German Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV), OSCE and Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) initiated a number of processes such as establishing the journal *Adult Education* (2001), trainings in the basic principles of adult education⁷, policy-making processes, as well as lobbying activities at all levels of educational administration in the country.

7 To mention a few of these programmes: *Andragogical School* (initiated in the late 1990s as periodical seminars), *Andragogical Regional Academy*, *Education of Experts in Educational Work with Adults*, *Systemic Education of Adults* (organized by GIZ as a two-year course), *Profiles Pass*, *Subsequent Basic Adult Education*, *STARS*, etc.

The first resolute attempts for the legal positioning of adult education in BiH were made in 2006, when the document titled *Strategic Directions for the Development of Adult Education in BiH* was formulated. Its main purpose was to serve the specific context of BiH, “respecting the experiences of the countries that have a long tradition of institutionalised educational work with adults (Slovenia, Croatia, Serbia, Hungary, Germany, and Switzerland)” (OSCE, 2006, p. 52). Such a formulation in itself is peculiar and illustrative of the mindset that was not aware of the local tradition of institutionalised adult education (which was under Yugoslavia more or less common with Slovenia, Croatia and Serbia, of course, with certain variabilities). Moreover, it also reflects the tendency to copy models and solutions from policies in neighbouring countries. The document was presented as part of the education reform aiming to add the two important elements:

- a new type of educational perspective, which promotes lifelong learning in all contexts,
- the idea of the “knowledge society”, wherein knowledge is widely defined and represents “goods” that are to be displayed at the market (ibid.).

However, due to the complex political situation, the document did not manage to bring about a common adult education framework. On the other hand, in 2009, RS passed the *Law on Adult Education*, established the Institute for Adult Education in Banja Luka and revitalised the Workers’ University. Between 2014 and 2017, other administrative units (the state, FBiH, and nine out of the ten cantons⁸, together with Brčko District) passed their legal documents. Although all these documents are more or less similar in their regulations, they all over-emphasise the local context, the local economy or local infrastructure, even if it applies to a population of no more than 40.000.

Nominally, all documents accept lifelong learning as the main frame of reference,⁹ and are devoted to the concepts of a learning society and a knowledge-based economy, which confidently promise people better employability. To some extent, this is reminiscent of the promises of the socialist era, of achieving “linear national economic development and growth via rational planning and policy action of policymakers within central governments” (Griffiths and Millei, 2013, p. 5).

However, the promotion of these concepts has been seen as part of the modernisation process meant to lead the country towards European and global trends. Yet, just as the legacy from previous times has been unselectively neglected, new trends were being loudly promoted without taking into consideration the necessary changes in context. Laws have made it possible to open private adult education centres and offer adult education as an activity in centres and institutions from the industrial or public sphere. Although a system of accreditation for adult education organisers and providers was introduced, it has had modest results in practice due to the high standards prescribed, and lack of real human

⁸ To date, only the Posavina Canton, the smallest canton, located across the norther border of BiH, has not passed its law on adult education.

⁹ See, for instance, *Strategic Platform of Development of Adult Education in the Context of Lifelong Learning in Bosnia and Herzegovina for the Period 2014–2020*.

and infrastructural capacities for implementing it. In most cases basic adult education as well as gaining first qualification in secondary school are publicly financed, while other forms of learning and education are to be (co-)financed by the participant and the institution. With the proliferation of private adult education centres without the operating quality assurance system in terms of educating professionals, the evaluation of the results and standards in competence acquisition, adult education in BiH might be on its way towards further degradation due to the market race attracting participants ready to pay for certificates.

CONCLUSION

On the basis of the analysis undertaken, we can conclude that the development of the discourse on adult education in BiH was nonlinear, marked by discontinuity and a lack of possibilities for establishing a sense of historical sameness, which is essential for defining its own identity and effectively setting future goals. In the socialist period adult education was instrumentalised for ideological purposes, and institutions and programmes were designed so as to be approachable to a wider range of people. In subsequent times, adult education turns more towards the individual and his/her educational needs with an emphasised urge to establish the system of adult education, realised in legal documents passed on various administrative levels. The orientation towards lifelong learning as the main paradigm and the labour market as the main goal of the 'adult education revival' in the 2000s has certainly had its sometimes neglected side-effects. On the basis of the analysis of the documents of adult education policy, it is possible to identify the promises of adult education as a *panacea* to the many dysfunctionalities in the society, especially those related to existential human needs such as employment or social security. This also resembles the manifestation of 'identity confusion' mentioned earlier in the paper, where the bearers of activities are not in a position to see intricate connections between adult education and complex societal conditions in which the latter determines the effects of the former.

The relationship between adult education's past and present in Bosnia and Herzegovina is deeply polyvalent, which has, to some extent, resulted in an ambivalent view of the socialist past both as a legacy and as a burden. On the other hand, neo-liberal tendencies are urging adult education to be more open towards the market and to better respond to the needs for a highly skilled work force. In the context of an under-developed economy and various problems in political functioning, adult education still remains at the outset of Bosnian educational and political discourse.

REFERENCES

- Ainsworth, S. and Hardy, C. (2004). Critical discourse analysis and identity: Why bother? *Critical Discourse Studies*, 1(2), 225–259.
- Council of Ministers of Bosnia and Herzegovina. (2014). Principi i standardi u oblasti obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini. *Službeni glasnik BiH*, 39, 119–130.

- Despotović, M. L. (1996). Nastanak i razvoj radničkih univerziteta u bivšem Sovjetskom Savezu. *Andragoške studije*, 3(2), 205–222.
- Fairclough, N. (1992). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Giddens, A. (1991). Preface. In P. Wagner, B. Wittrock and R. Whitley (Eds.), *Discourses on Society: Volume XV* (pp. xiii–xv). Dordrecht: Kluwer.
- Griffiths, T. G. and Millei, Z. (2013). Education in/for socialism: Historical, current and future perspectives. *Globalisation, Societies and Education*, 11(2), 161–169.
- Holzman, L., Newman F. and Strong, T. (2004). Power, Authority, and Pointless Activity. In T. Strong and D. Paré (Eds.), *Furthering Talk* (pp. 73–86). Boston: Springer.
- Hošo, N. (2007). Cjeloživotno učenje kao pretpostavka uspješne tranzicije prema društvu i ekonomiji zasnovanim na znanju. *Obrazovanje odraslih*, VII(2), 17–24.
- House of Peoples of Parliamentary Assembly of Bosnia and Herzegovina. (2014). Strategic Platform of Development of Adult Education in the Context of Lifelong Learning in Bosnia and Herzegovina for the Period 2014–2020. *Official Gazette*, 96/2014, 1–104.
- Klipa, M. (2011). Usporedni prikaz obrazovanja odraslih u zemljama na području bivše Jugoslavije. In M. Matijević and T. Žiljak (Eds.), *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih* (pp. 184–195). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih & Hrvatsko andragoško društvo.
- Mavrak, M. (2004). Obrazovanje odraslih u BiH. *Obrazovanje odraslih*, IV(2), 61–78.
- Mullet, D. R. (2018). A General Critical Discourse Analysis Framework for Educational Research. *Journal of Advanced Academics*, 29(2), 116–142.
- Nametak, M. (2014). Uloga omladinskih radnih akcija u stvaranju socijalističkoga društva u Bosni i Hercegovini 1945–1952. *Časopis za suvremenu povijest*, 46(3), 437–452.
- OSCE (2006). Strateški pravci razvoja obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini. *Obrazovanje odraslih*, VI(1), 51–78.
- Pašalić Kreso, A. (2008). The War and Post-War Impact on the Educational System of Bosnia and Herzegovina. *International Review of Education*, 54(3/4), 353–374.
- Pejić, M. (2014). Javna ustanova Bosanski kulturni centar Sarajevo – nezaobilazno mjesto u društvenom životu Sarajeva i Bosne i Hercegovine. *Adult Education*, XIV(1), 129–135.
- Petrović, T. (2012). *Jugoslavensko nasleđe i politike budućnosti u postjugoslavenskim društvima*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Rexhepi, J. and Torres, C. A. (2011). Reimagining Critical Theory. *British Journal of Sociology of Education*, 32(5), 679–698.
- Savez komunista Jugoslavije [CPY]. (1948). *Program i statut Komunističke partije Jugoslavije*. Beograd: Izdavački centar “Komunist”.
- Savez komunista Jugoslavije [CPY]. (1958). *Program Saveza komunista Jugoslavije [PCPY]*. Beograd: Izdavački centar “Komunist”.
- Schriever, J. (Ed.) (2009). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Šuvar, S. (1982). *Vizija i stvarnost u socijalističkom preobražaju obrazovanja*. Osijek: Pedagoški fakultet.

Tihomir Žiljak

ADULT EDUCATION IN CROATIA AFTER 1990

ABSTRACT

The main goal of the paper is to explain the key elements of the three cycles of adult education policy Croatia has gone through between 1990 and 2018. The first cycle encompassed changes in the 1990s. The second began in 2000 and was marked by the process of Europeanisation as part of Croatia's path towards accession to the European Union. The third began with accession into the EU in 2013 and the passing of the Strategy of Education, Science and Technology in 2014. In each cycle adult education policy instruments, actors and goals are analysed. Similar policy goals, instruments and actors have been maintained during the last two cycles as part of the Europeanisation of Croatia's adult education policy, while the first cycle was marked by the political, ideological and institutional severing of ties from the socialist education system. The final results of these processes are not satisfactory as adult education remains marginalised and has low participation rates.

Keywords: adult education, andragogy, Croatia, policy cycles

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH NA HRVAŠKEM PO LETU 1990 – POVZETEK

Osrednji namen članka je razložiti ključne elemente treh ciklov politik izobraževanja odraslih na Hrvaškem med letoma 1990 in 2018. Prvi cikel je zajemal spremembe v devetdesetih letih. Drugi se je začel leta 2000 in ga je zaznamoval proces evropeizacije na poti do članstva v Evropski uniji. Tretji se je začel z vstopom države v Evropsko unijo (2013) in sprejetjem Strategije izobraževanja, znanosti in tehnologije (2014). V vsakem ciklu so analizirani instrumenti, akterji in cilji politik izobraževanja odraslih. V zadnjih dveh ciklih se pojavljajo podobni cilji, instrumenti in akterji, ki so del evropeizacije politik izobraževanja odraslih, medtem ko je prvi cikel zaznamovalo politično, ideološko in institucijsko rezanje vezi s socialističnim izobraževalnim sistemom. Končni rezultati teh procesov niso zadovoljivi, saj je izobraževanje odraslih še vedno marginalizirano in ima majhno udeležbo.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, andragogika, Hrvaška, politični cikli

INTRODUCTION

Changes in Croatian adult education policy after 1990 can be divided into several cycles. The first cycle encompassed the changes in the 1990s and was marked by a political, ideological and institutional severing of ties from the socialist education system. The second cycle began in 2000 and was marked by the Europeanisation of the national education policy within the process of Croatia's accession to the European Union. In this process, EU policies were implemented in the state, but it also meant the transfer of national policies onto the European level and the dynamics in which European states cooperate. The third cycle began with the accession of Croatia into the EU (2013) and with the passing of the Strategy of Education, Science and Technology (2014).

The text analyses the goals, actors and instruments of adult education policies. The goals are defined by public political documents. The basic instruments used in their implementation are divided into informing and persuasion (e.g. public campaigns, statistical overviews), binding decisions based on public authorities (laws etc.), and the financing and organisational changes in the adult education system (McDonnell and Elmore, 1987; Žiljak and Baketa, 2019). In addition to goals and instruments, an overview of actors is provided with emphasis placed on the relationship between state and non-state actors, as well as the ways in which they cooperate.

SEVERING TIES WITH THE SOCIALIST TRADITION (1990S)

With the introduction of the multi-party system and the establishment of an independent state in the post-1990 period, there was a breakpoint in Croatia, i.e. a severing of ties with the socialist system of Yugoslavia at the time. Changes in the 1990s began within the period of leaving Yugoslavia, which was accompanied by war conflicts until 1995. After the conflicts ended, the entire territory of Croatia was reintegrated into its constitutional legal order. Croatia is among those countries where the transition of education policy can be observed as a process that began with severing ties with the old system and resumed as part of the Europeanisation and modernisation process, i.e. in support of establishing a modern, European education system that would replace the socialist system (Cerych, 1997; Birzea, 2008). The changes in Croatia differ from, for example, those in the Czech Republic, Hungary or Estonia because they started occurring in a war environment and faced difficulties in implementing the education policy in the entire state (Žiljak and Molnar, 2015).

Goals

Key changes started in 1990 by establishing a new direction in education policy. The first Croatian President, Franjo Tuđman, defined the necessary changes in his speech in Parliament in 1990 in the following way: "The old regime leaves spiritual and material emptiness in many areas, particularly in schooling and education. We need both a return to our and to general European traditions, and a thorough turn towards the future, information

era” (Tudman, 1990). Two significant elements of change were emphasised: severing ties with the socialist system (a single party system replaced with political pluralism, socially owned property transformed into private property) and the process of Europeanisation as a return to Europe which would also mean modernisation. Such modernisation is specific since it also entailed elements of retraditionalisation, therefore, the return to European roots and joining Europe were conducted by reaffirming traditional national values.

In this period, adult education was marginalised and the key actors of its implementation (people’s universities) were presented as redundant remnants of the old socialist education system. Very few books on adult education were published. *Thélème* magazine, which began in 1991 and tried to maintain the tradition of *Andragogija* magazine (1969–1990), ceased publication in 1995. From 1993 to 1997, the National and University Library has no recorded titles containing the word ‘andragogue’ (andragogy professional) as a keyword (NSK, 2015).

Actors

State actors were dominant in this period, and nearly all law-initiated changes were defined with by-laws in the system of adult education (regulations, instructions, etc.). Until 1994, education was under the authority of the Ministry of Education, Culture and Sport, while adult education merely maintained marginal importance. The Institute of the School System of the Republic of Croatia was abolished in 1994 by the minister at the time. The Institute for Andragogy at the Open University was abolished in the beginning of the 1990s, and the role of the Andragogical Centre was marginalised.

Almost the only continuity on the national level was maintained by the Croatian Community of Public Open Universities that organised regular professional symposiums as well as national and international conferences. However, even this association, which has a long tradition (it was founded in 1954 as the Alliance of People’s Universities of the People’s Republic of Croatia), reduced the number of activities and members in the early 1990s (some of the biggest educational institutions at the time were not its members). Only in 1995 did it renew the traditional andragogical symposiums by organising the Summer Andragogy Academy, a symposium with international participation. To complete these gaps, the Croatian Andragogy Society was established, and started holding its first symposiums in 1996.

By 1990, adult education was, for the most part, conducted through a network of workers’ and people’s universities, educational centres within companies, vocational schools, higher education institutions and departments for adult education. Most people’s universities were renamed as open or public universities after 1990. In addition to public institutions, private organisations for adult education were also established and public institutions were privatised. In any case, there was an attempt to abandon the concept of people’s universities since they were seen as the remnants of the old regime (Matković, 2014). Key political actors wanted to end the tradition of people’s universities from the previous period. These universities (former people’s and workers’ universities) aimed

to adapt their activities to new circumstances. Some programmes characteristic of the socialist period were abandoned (for example, education for Total People's Defence and Social Self-Protection, and other political courses in self-governing socialism). However, key programmes of formal education (secondary schools and pre-qualifications) and non-formal education (foreign languages, art workshops, etc.) remained. A significant part of the programme of formal adult education was also being conducted in secondary vocational schools, while in smaller cities, open universities were considered not only as educational but also cultural centres that organised exhibitions, concerts, forums, etc. This was also confirmed by the new Public Open Universities Act in 1997, which regulated the activities, establishment and structure of an open university.

Instruments

The main instruments of adult education policy at this time were legislative (laws, decisions, instructions). Severing ties with the old system included personnel and organisational changes, programme changes and activities of adult education institutions with the aim of regulating them in a new way (Mijatović, 1996; Klapan and Lavrnja, 2003).

The laws that were passed in the beginning of 1990s only initiated the process of severing ties with the socialist system and made way for future changes. There were no national education strategies, and adult education was marginalised as a less significant activity. Key decisions were made within the ruling party (Koren and Baranović, 2009). This way, state actors and the influential ruling party were given the ability of arbitrary decision making, while the decisions often depended on the momentary decision of a key actor. Experts could participate in proposals and debates, but their propositions depended on the key political filter of the ruling party. The basic aim was to clear the education system of socialist ideological content and to emphasise the role education had in strengthening the Croatian state and defending the national identity.

ADULT EDUCATION IN CROATIA AFTER 2000

After the end of the war and the peaceful reintegration, the Croatian education system was operational on the entire state territory. With the departure of the first President, Franjo Tuđman, who marked the 1990s, negotiations regarding the country's entry into the EU were initiated. The second cycle of changes in adult education started in the early 2000s. These changes, marked by the process of Europeanisation, entail new key goals, changeable actors and a new understanding of adult education. Europeanisation includes the processes of "construction, diffusion, institutionalisation of formal and informal rules, procedures, policy paradigms, styles and ways of operating" (Radaelli, 2006, p. 59). This process includes a top-down transfer of European structural proposals (eg. establishing new agencies and qualification frameworks) and new paradigms (lifelong learning and knowledge society concepts). The process also included a horizontal transfer of ideas and procedures (from country to country) in vocational education (from Germany to Croatia).

Goals

The political framework that opened the door for new opportunities was the election of the coalition Government in 2000. In this phase Croatia initiated the process of joining the EU, and as part of the Lisbon Process, it started to accept European educational goals, which prioritise lifelong learning for citizens' employability and economic competitiveness. Everything is based on the discourse of the knowledge society in which there is only one narrative form (knowledge society in which lifelong learning successfully ensues the competitiveness of the economy). As a problem, the social dimension only occurred at the end of the decade. In this period, the strongest normative impulse to the social dimension was provided by the *Joint Memorandum* of the Government of the Republic of Croatia and the European Commission on Social Inclusion of the Republic of Croatia in 2007. In this case, the social dimension implies that vulnerable groups should be included into society, but this does not bring into question the basic idea of education as vocational preparation for the job market.

In light of these changes, Europe and the international community were used as an argument or a legitimating instrument. In 2003, the Government of the Republic of Croatia undertook a ten-year project on literacy for adults called *For a Literate Croatia – A Path to a Desirable Future* in accordance with the framework of the *United Nations Literacy Decade 2003–2012*. This programme provided a new incentive for the primary education of adults and made it free for everyone.

The first (and at the time, the only) other strategy in adult education was introduced after 2000: *The Strategy and Action Plan for Adult Education* (2004). This strategy places adult education within the context of lifelong learning. The definition of lifelong learning is associated with European documents (*A Memorandum on Lifelong Learning*, Delors' *Report* and the European Commission's *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*) and the *Declaration of Knowledge* of 2002 by the Croatian Academy of Sciences and Arts (HAZU), as well as the recommendations of the Government and the National Competitiveness Council of 2006. The fundamental determinant is a knowledge society that will ensure the competitiveness of the economy, competition and employability.

Actors

Actors that steered adult education and learning in this period included the new Agency for Adult Education (founded in 2006) and ministries of the Government of the Republic of Croatia – the Ministry of Science, Education and Sports, and the Ministry of Labour and Pension System. Specific issues (for example, social issues, EU programmes, regional development, etc.) certainly required the inclusion of other ministries, however, key decisions were made by the two mentioned above. Another important actor was also the Croatian Employment Service that provided financial aid (support) for the additional education or training of the unemployed. Support was deemed important but had been fluctuating from one year to another. In addition to that, the evaluation of the support assured for such education or training from 2010 to 2013 revealed that the expected effect, a

higher employability rate of newly qualified citizens, had not been achieved (HZZ, 2016). The Croatian Employment Service also assumed a significant role as the implemental body of European financial funds.

In addition to the classic state actors (the Government, ministries, bureaus), key actors in this period included institutions that proposed strategic changes of the education system. This entailed, above all, the Croatian Academy of Sciences and Arts (HAZU), the National Competitiveness Council (established on the principle of partnership between entrepreneurs, states, scientists) and the Chamber of Trades and Crafts (essential for master exams). Noticeable was the weaker presence and influence of experts whose narrower scope of scientific work entailed education and education policy. Adult education's scientific community did not significantly rejuvenate, and it was impoverished due to the departure of an older generation of andragogy experts. Andragogical departments at universities were also marginalised. The *Journal of the Croatian Andragogy Society* remained the only magazine on adult education that was being continuously published. In the first phase, andragogy and adult education were labelled as relics of the socialist system which should be replaced with traditional formal schools and university schooling. This approach was founded on descriptions of adult educational programmes as part of the socialist self-management system and social self-defence system. However, andragogy was no longer a disputable term, and in the period from 2003 to 2007, there were 38 texts containing the word 'andragogue' or 'andragogical', as well as 42 texts containing 'adult education' as one of the keywords (Žiljak, 2016).

Alongside the institutes and ministries, committees also started to appear, in which non-state actors participated. In 2004 the Committee of the Government of the Republic of Croatia for Adult Education was appointed. In 2007 the Council for Adult Education was established as the expert and advisory body of the Government of the Republic of Croatia whose role was to monitor the status and propose measures on adult education development, provide opinions regarding the drafts of legislative and implemental regulations, and propose financing for adult education programmes covered by state budget funds. The Committee comprised of the state bodies' representatives, associations of employers and craftsmen, educators and adult education professionals, with the dominant role as the head of the Committee given to employers and entrepreneurs, while the Adult Education Agency provided administrative support.

After 2000, new vocational associations for adult education were established, and the Croatian Association of Open Universities and the Croatian Andragogy Society were no longer the sole national associations that interconnected institutions or professionals. The Association of Institutions for Adult Education was founded in 2009 and includes numerous organisations that, for the most part, conduct formal education of adults. The Association of Employers in Education was established in 2011 by the Croatian Employers' Association, and it includes important education providers. The lack of a national umbrella association, however, obstructed the negotiating possibilities of the andragogy community, as well as its influence on changes in adult education.

On the level of providing educational services, the number of implementers increased. It included open universities (private and public), primary and secondary schools conducting adult education programmes, higher education institutions, universities, educational centres in business organisations, private schools of foreign languages, driving schools, professional associations, non-governmental organisations, political parties, employers' associations, unions, education bureaus, religious institutions, foreign centres, cultural centres, libraries and museums. Specific organisations for adult education within ministries were organized, including the Diplomatic Academy, the Education Service at the Ministry of Public Administration, etc. However, a systematic coordination of their educational activities still did not exist. There was an increasing number of private organisations that participated in formal adult education alongside public institutions. According to data from the Agency for Vocational Education and Training and Adult Education, there were 549 registered adult education institutions in 2015, the most numerous being secondary schools (184) and open universities (112) (ASOO, 2015).

An important role was played by foreign consultants (key experts) who transferred educational models and gave meaning to the occurring changes. For example, they transferred the competence-based model for adult education, models of quality assurance in adult education connected with the structure of adult education programmes, and the qualification framework model. They were also significant because they, in the light of depoliticization, prioritised the procedures that experts proposed, and the politicians took over as neutral professional knowledge (Gunter and Mills, 2017, p. 110). Also important was the influence of experts from the ETF (European Training Foundation) and CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training). The ETF was a European agency that supported reforms in vocational education and training in transition states – it provided various forms of support to adult education in Croatia.

Instruments

Institutional changes in this period altered the structure of organisations that were involved in preparing and implementing the education policy. In 2002, the Institute of the School System was re-established with the Department for Adult Education, which was turned into the Education and Teacher Training Agency two years later. By establishing the Adult Education Agency in 2006, an institutional basis was created for systematic regulation of adult education within the Croatian education policy, which was strongly supported by the associations for vocational education and training. Until then, adult education had been under the authority of the Agency for Vocational Education and Training, i.e. The Institute of the School System. The tasks of the new Adult Education Agency included the following: monitoring, developing, evaluating and improving adult education, running a database and providing information (Vlada RH, 2006).

After 2008, the process of de-agencification started and is marked by the merging of certain agencies. In education, this includes the merging of the Agency for Vocational Education and Training and the Adult Education Agency. Reasons for this merger included

cost reductions, increasing work efficiency, establishing a unique system of quality education within the system of acquiring vocational competencies and insuring greater business rationalisation (MZOŠ, 2009). This also confirmed that merging was a political response to objections regarding the work of all national agencies (Musa, 2012), as well as the continuation of the trend that adult education was institutionally justified as continuous vocational education.

A stronger influence of external actors on changes in national policy started after 2000. The EU funded a number of projects in structural changes (Žiljak, 2007). Primarily, this referred to the establishment of agencies as part of the process of agencification that seized Croatia as well. The CARDS (Community Assistance for Reconstruction, Development and Stabilisation) programmes were the essential financial instrument of EU influence on policies in Southeast Europe, and from 2003 to 2009, they were deemed significant for all institutional and programme changes in vocational education and training, adult education and partly in higher education as well (CARDS 2001–2004).

The influence of projects within the IPA program (the Instrument for Pre-Accession Assistance) prior to joining the EU is significant as well. This included projects for strengthening the capacities of the Adult Education Agency, as well as institutions for adult education. The project for strengthening capacities provided institutions for adult education with grants of 2.2 million Euros (ASOO, 2014). Unlike the CARDS projects, which in large part focused on structural and institutional changes and technical assistance, these projects prioritised the inclusion of implementing organisations and direct users.

In terms of activities disseminating and advocating lifelong learning, an important role belongs to the Lifelong Learning Week. Started in 2002, it has been continuously implemented in the entire country from 2008 on (Agency for Vocational Education and Training and Adult Education, 2018).

THE EU CYCLE

The process of Europeanisation continued with Croatia joining the EU in 2013, and there have been no significant changes regarding the definition of goals. The complementarity of Croatian and EU education goals has been essential, with the primary focus being on new employability skills. EU funds have presented a key instrument of support to changes in education.

The political framework has been marked by frequent changes in government (3 governments and 4 ministers of education from 2016 to 2018). The composition of the coalition has also altered, with one of the coalition partners from a previous government (since 2017) binding its main share in the government to education (HNS – Croatian People's Party). Unfortunately, adult education has not been considered a priority, not even in the political agreements regarding the government.

Goals

In the field of education, the period after 2013 has been marked by the preparation and passing of the Strategy for Education, Science and Technology, the first education strategy since 1990.

According to the Strategy for Education, Science and Technology of 2014, the entire education system is based on the concept of lifelong learning, in which a significant place has been given to adult education. The strategy clearly determines the instruments that should improve the adult education system, increase citizen participation and ensure quality of education. Therefore, it anticipates the measures of professionalisation in andragogy. The entire strategy is strongly connected to the implementation of the Croatian Qualifications Framework, which influences its understanding. The essential notion is that learning outcomes need to meet the needs of the job market, which will be decided by expert councils formed according to business sectors. The social dimension and educational inclusiveness are only an extension of this basic task.

However, the implementation of the strategy left adult education behind entirely and nearly all discussions during the implementation process focused on questions regarding the primary and secondary school curriculum. An illustrative example of this was a statement released by the Croatian Academy of Sciences and Arts in 2015 on monitoring the implementation of the strategy, which almost exclusively referred to expert groups, the STEM area in the curriculum, etc. (HAZU, 2015). The political dimensions of the discussion regarding the points of view in the curriculum and the political party struggles overcame all attempts of discussing the greatest disadvantages of the education system, including the already low inclusion of adults into programmes of education and training. Adult education has publicly emerged as a political priority only occasionally, for instance, when EU data of the education system results was published in December (European Commission, 2017).

After 2010, the Lisbon goals have been transformed into a new programme called *Europe 2020*, in which education remains an important factor of smart and sustainable development. In adult education, the initiative of the European Commission called *New Skills for New Jobs* (2008) maintains the important goals of the Lisbon Process, which resumed after 2010 (*New Skills Agenda for Europe*, 2016). The focus on skills in adult education has remained present after 2010, which is evident in the implementation of the *Renewed European Agenda for Adult Learning* (2011). The implementation of this strategy in Croatia has mostly been associated with the multi-annual project of strengthening basic skills with a special emphasis on the change (modernisation and adaptation) of basic adult education programmes, passed in 2003 (Glasovac, Belović and Dujmović, 2013). Adult education has maintained its position within continuous vocational training, employment and strengthening of basic skills, associated with the EU goals from *Upskilling Pathways – New Opportunities for Adults* (2016). The aim is to increase literacy, numeracy and basic digital skills.

Instruments

The basic instruments used to implement adult education policies during this period have been laws, financing and reorganisation. One of the main goals has been changing the Adult Education Act. The first draft of the text was composed in 2016, which is when discussion about it started, but even at the end of 2018, the act is still not in the process of being passed by Parliament. Other important instruments are ESF grants and the financing of Erasmus+ projects. The new programmes of adult education are developing through ESF programmes, for which the implementing institutions are the Agency for Vocational Education and Training, and the Croatian Employment Service. These programmes enable the inclusion of marginalised groups into free programmes and acquire the necessary equipment. Relatively late (after 2017), two other ministries (the Ministry of Culture and the Ministry of Tourism) joined this process and they have also enabled participation in non-formal adult education programmes. When it comes to the Ministry of Culture, this refers to creative workshops for young people or people in the third age. Parallel to this, funding for associations for human rights education and democratic citizenship was being reduced.

After Croatia joined the EU, the financial contribution of the European Social Fund has been crucial. This refers to the continued strengthening of the capacities of adult education institutions, with grants amounting to 4 million Euros (MZO, 2018). Most of the grants for adult education have financed the development of new formal vocational education and training programmes and their piloting. European support has enabled the introduction of the EPAL portal (Electronic Platform for Adult Learning in Europe) as the basic platform for mutual informing and exchange of experiences in adult education. Certainly, institutions also participated in other educational projects referring to inclusive education and continuous vocational training and education. Also important is the process of internationalisation in adult education, which is being conducted via the Lifelong Learning and Erasmus+ programmes. In the official evaluation it was mentioned “Vocational schools and adult education institutions recognise progress more than other educational institutions”. (Milanović Litre, Puljiz and Gašparović, 2016, p. 52).

Reorganisation is an important instrument that is connected to the de-agencification process. In 2018, the Government introduced a proposal to abolish the Agency for Vocational Education and Training (Vlada, 2018). This is part of the overall process of reducing the number of agencies, bureaus and institutes in Croatia. This action does not take into account the specificity of this agency’s work, its projects that ensure EU funding, and the institutional stability it provides for the system of vocational training and education. Proposals are made without a clear, public explanation and despite the opposing opinion of the minister of education.

The future of these agencies and the stable support they provide to the adult education system depend on the political negotiations of coalition parties. With constant changes in the ministry department, this type of de-agencification does not contribute to the quality of the proposed changes.

Public campaigns and information dissemination have, for the most part, been linked to the Lifelong Learning Week. The results of the AES (Adult Education Survey) or of research conducted by the Agency for Vocational Education and Training have been failing to stimulate bigger public interest or the interest of key political actors for the field of adult education. There has also been a lack of expert and scientific discussion about these results.

Actors

The Government of the Republic of Croatia, the Ministry of Science and Education and the Agency for Vocational Education and Training are still the main actors. The development of the Strategy for Education, Science and Technology (passed in 2014) was conducted by the Government and not by its ministry. In such circumstances, the crucial challenge lies in horizontal coordination, i.e. the well-coordinated action of different ministries in the field of adult education and training. Namely, the Ministry of Labour and Pension System and the Croatian Employment Service have an increasing importance in composing education policies. This resulted in a proposal that the Agency for Vocational Education and Training should join the Ministry of Labour or the Croatian Employment Service (Vlada, 2018). This connection was intensified by the implementation of the Croatian Qualifications Framework as a key reform tool, which should be passed by adult education as well. The Croatian Employment Service was one of the main financiers of adult education through the public procurement of free education for people in a disadvantaged position.

The international dimension is visible with the Adult Education Survey (2016), which had not been conducted in Croatia since 2007. The possibilities of comparative research were very poorly used and only a symbolic part of the acquired material was published (CBS, 2017). Preparations for the following PIAAC (the Programme for the International Assessment of Adult Competencies) cycle have started. So far, Croatia has not participated in this research. By participating in the adult education working group, Croatia also participates in the EU policies of adult education, while the Agency for Vocational Education and Training develops regional cooperation.

POLICY RESULTS

The final results of the described policies are scarce, and Croatia remains one of the states with the lowest inclusion rates of adults in education processes in the EU (European Commission, 2017). The analysis of how successfully it is fulfilling European educational goals showed that Croatian adult education produces significantly worse results than regular education.

Alongside the implementation, at the end of this period, the evaluation of the success of the adult education system begins. In adult education, the occasional review of the success of the passed policies is encouraged by data on the low inclusion of adults in various forms of education. The participation of adults in education is greater than in the 1990s

and was slowly increasing after 2000. In the past ten years, it has been fluctuating by around 3%, which is still far from the EU prediction of 15% by the year 2020.

The results of adult education are difficult to assess since there is no systematic research, and PIAAC is still not being implemented. The Labour Force Survey (LFS) has been conducted since 1996, and the most commonly used data regards the participation of adults in some sort of education in the past four weeks. More detailed data regarding the reasons and areas of adult training and education are not publicly tracked at all and are difficult to attain. Some data is available from a survey conducted by the Agency for Vocational Education and Training in 2017, with the help of the Ipsos Plus agency (Vučić, Piljek Žiljak and Vučić, 2017). In the survey, 68.5% of the participants stated that they had taken part in some form of informal learning (reading books, learning from friends, using the Internet and other sources) in the past year. The Internet proved to be the main platform of informal learning (54.8% participants). The same survey revealed that cognitive motives (desire to learn something new) are fundamental for adults participating in education (Vučić, Piljek Žiljak and Vučić, 2017), followed by motives associated with maintaining or finding a new job. According to the results of comparative European studies (LFS, Adult Education Survey, Continuous Vocational Training Survey), Croatia is still behind most EU states in formal and especially in terms of non-formal adult education. Additionally, the least participative groups include people that require education the most and who sustain the greatest risk of social exclusion (low educated, Romani people, people with disabilities, elderly people).

The results of the Adult Education Survey (2006), the first pilot-project of the EU on adult education, went unnoticed, and in its second cycle (2011), Croatia did not participate. It re-joined the survey in 2016. Data from the Eurobarometer, Eurostat or others did not encourage any systematic discussion or policy change. There are no domestic systematic analyses of adult education from a user's perspective, i.e. there are no surveys on needs and obstacles, desires and motives or the satisfaction of the participants themselves (other than the previously mentioned research of the Agency for Vocational Education and Training). In spite of the significant amount of planned and spent resources in this period, as was the case in the previous one, adult education has for the bigger part been funded by the students themselves (in the last twenty years, over 50% of students have been paying for their own education) (Bejaković, 2015).

CONCLUSION

The changes in adult education over the past twenty-eight years have been significantly marked by the severing of ties with the old education system and the implementation of the Europeanisation process. Adult education has changed within three cycles of education policy.

The first cycle occurred in the 1990s. In this period, the aim of education policies was to sever ties with the socialist educational model and its ideological contents and re-affirm

the national identity and traditional values. The changes in adult education were not conducted based on systematic programme definitions or by passing strategic documents. Within this implementation of education, personnel were changing, programmes were being adapted, and the names of institutions, as well as users, were also changing. The conjunction of modernisation and retraditionalisation was at work in the adult education system. Working on education policy entailed key state actors and the influence of the governing party, with the smaller influence of NGOs and European actors.

The second or the Europeanisation cycle was marked by the preparation process for entry into the EU and the dominant engagement with European initiatives after 2000. Croatia's educational arena was full of transferred European models as an expression of the appropriate Europeanised education policy. The concept of lifelong learning was accepted as the basis of future activities in the field of adult education. State and non-state actors as well as EU actors were influential during this period. The number and the actors themselves changed significantly during the first decade of the 21st century – along with the state structure and the process of agencification, the influence of the EU, NGOs, new adult education associations, the increasing number of private education providers and academic organisations was also important. The main national instruments of change in adult education were the Strategy and Action Plan for Adult Education, the Adult Education Act and the introduction of a national qualifications framework. All of them relied on European documents and educational goals.

The third cycle began with Croatia joining the EU and Parliament passing the Strategy for Education, Science and Technology. For the most part, the goals are still related to strengthening skills and increasing employability. The instruments are the authority (laws), funding (support to students and institutions), organisation (de-agencification) and information dissemination (EPALE, Lifelong Learning Week). Conclusively, there have been no significant changes in comparison to the previous cycle.

The path that was embarked upon in the period after 2000 has determined the direction of further changes towards the end of this period. The goals have not changed substantially, the instruments have been expanded since 2013, the number and influence of actors has changed but not enough to influence the increase of the importance and the efficacy of adult education. In the last period, education policy has been at the centre of political discussion, but adult education has not been a part of it, while the insufficient inclusion of adults in education remains unchanged.

REFERENCES

- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih [ASOO]. (2014). *IPA projekti. Jačanje kapaciteta ustanova za obrazovanje odraslih*. Retrieved from <http://www.asoo.hr/UserDocsImages/Ja%C4%8Danje%20kapaciteta%20ustanova%20za%20obrazovanje%20odraslih.pdf>.
- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih [ASOO]. (2015). *Struktura provoditelja obrazovanja odraslih*. Retrieved from <http://baza.asoo.hr/>.

- Agency for Vocational Education and Training and Adult Education. (2018). *11th Lifelong Learning Week in Croatia*. Zagreb: ASOO.
- Bejaković, P. (2015). *Financiranje obrazovanja odraslih* (manuscript). Zagreb: POUZ.
- Birzea, C. (2008). Back to Europe and the Second Transition in Central Eastern Europe. *Orbis Scholae*, 2(2), 105–113.
- Croatian Bureau of Statistics [CBS]. (2017). Adult Education Survey, 2016. *First Release*, 54, No. 8.1.13. Retrieved from https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-13_01_2017.htm.
- Cerych, L. (1997). Educational Reforms in Central and Eastern Europe: Processes and Outcomes. *European Journal of Education*, 32(1), 75–97.
- Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Retrieved from <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf>.
- Council of the EU. (2011). *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*. 2011/C 372/01. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32011G1220%2801%29>.
- Council of the EU. (2016). *Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults. Council Recommendation of 19 December 2016 (2016/C 484/01)*. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJOC_2016_484_R_0001.
- Delors, J. (Ed.) (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO.
- European Commission. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52001DC0678>.
- European Commission. (2008). *New Skills for New Jobs Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. SEC(2008) 3058. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008SC3058&from=EN>.
- European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM(2010) 2020 final. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>.
- European Commission. (2016). *A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/transparency/reg-doc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>.
- European Commission. (2017). *Education and Training Monitor 2017 Croatia*. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-hr_hr.pdf.
- Glasovac, S., Belović, D., Dujmović, M. and Petranović, M. (Eds.) (2013). *Implementacija Europske agende obrazovanja odraslih*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Gunter, H. M. and Mills, C. (2017). *Consultants and Consultancy: The Case of Education*. Cham: Springer.
- Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti [HAZU]. (2004). *Deklaracija o znanju – Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*. Zagreb: HAZU.
- Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti [HAZU]. (2015). *HAZU o praćenju provedbe reforme obrazovanja*. Retrieved from <http://info.hazu.hr/upload/File/Mediji15/5Izjava-hazu-o-pracenju-provedbe-reforme-obrazovanja.pdf>.

- Hrvatski sabor. (2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. *Narodne novine*, broj 124/2014.
- HZZ. (2016). *Vanjska evaluacija mjera aktivne politike tržišta rada 2010–2013. Sumarno evaluacijsko izvješće*. Zagreb: HZZ.
- Klapan, A. and Lavrnja, I. (2003). Comparative Analysis of the Network of Adult Education Institutions in Croatia and Slovenia. *Adult Education and Development*, 60(3), 235–252.
- Koren, S. and Baranović, B. (2009). What kind of history education do we have after eighteen years of democracy in Croatia? Transition, intervention and history education politics (1990–2008). In A. Dimou (Ed.), *“Transition” and the Politics of History Education in Southeastern Europe* (pp. 91–140). Gottingen: V&E unipress.
- Matković, D. (2014). *Šezdeset godina Hrvatske zajednice pučkih otvorenih učilišta 1954–2014*. Retrieved from www.hzpou.hr/download.php?downloadParams=webartfile%7C16.
- McDonnell, L. M. and Elmore, R. F. (1987). Getting the job done: Alternative policy instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 133–152.
- Mijatović, A. (1996). Uz temu – europski izazovi i razvoj obrazovanja Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 5(1), 1–2.
- Milanović-Litre, I., Puljiz, I. and Gašparović, F. (Eds.) (2016). *K internacionalizaciji obrazovanja – sudjelovanje Republike Hrvatske u Programu za cjeloživotno učenje*. Zagreb: Agencija za mobilnost i programe EU.
- Musa, A. M. (2012). Agencifikacija kao nova i dodatna centralizacija – hoće li se Hrvatska ikada moći decentralizirati. *Hrvatska i komparativna javna uprava*, 12(4), 1197–1224.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. (2018). *Podrška obrazovanju odraslih polaznika uključivanjem u prioritetne programe obrazovanja, usmjerene unapređenju vještina i kompetencija polaznika u svrhu povećanja zapošljivosti*. Retrieved from <http://www.esf.hr/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Popis-projekata.pdf>.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [MZOŠ]. (2004). *Strategija obrazovanja odraslih*. Zagreb: MZOŠ.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa [MZOŠ]. (2009). *Prijedlog Zakona o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (Nacrt)*. Retrieved from <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/Sjednice/Arhiva/33711-01.pdf>.
- Nacionalna i sveučilišna knjižnica [NSK]. (2015). *Baza Nacionalne i sveučilišne knjižnice (andragog, andragoški, obrazovanje odraslih)*. Retrieved from <http://www.nsk.hr/ispis-rezultata>.
- Radaelli, C. M. (2006). Europeanization: Solution or Problem? In M. Cini and A. Bourne (Eds.), *Palgrave advances in European Union studies I* (pp. 56–76). Basingstoke: Palgrave.
- The Croatian Parliament (2014). *Strategy for Education, Science and Technology*. Retrieved from https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/Strategija_OZT/Strategy_eng/strategy_for_education_science_and_technology.pdf.
- Tudman, F. (1990). *GovorprilikomkonstituirajućesjedniceHrvatskogaSabora.Zagreb, 30. svibnja, 1990. godine*. Retrieved from <http://www.tudjman.hr/govori/konstituirajuca-sjednica-hrvatskoga-sabora>.
- Vlada RH. (2006). Uredba o osnivanju Agencije za obrazovanje odraslih. *Narodne novine*, 59/2006.
- Vlada RH. (2018). *Zaključak o prihvaćanju Prijedloga smanjenja broja agencija, zavoda, fondova, instituta, zaklada, 2. kolovoza 2018*. Retrieved from <http://drogieoivnosti.gov.hr/UserDocsImages/Pristup%20informacijama/Zaklju%C4%8Dak.pdf>.
- Vučić, M., Piljek Žiljak, O. and Vučić, N. (Eds.) (2017). *Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj 2017 – Rezultati istraživanja*. Zagreb: ASOO.
- Zakon o obrazovanju odraslih. (2007). *Narodne novine*, 17/2007.

Zakon o pučkim otvorenim učilištima. (1997). *Narodne novine*, 54/1997, 5/1998, 109/1999.

Žiljak, T. (2007). Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 3(1), 261–281.

Žiljak, T. (2016). Profesionalizacija obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj. In M. Brčić Kuljiš and M. Koludrović (Eds.), *Zbornik radova znanstveno-stručnog kolokvija Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj* (pp.71–94). Split: Filozofski fakultet Sveučilišta.

Žiljak, T. and Baketa, B. (2019). Education Policy in Croatia. In Z. Petak and K. Kotarski (Eds.), *Policy-Making at the European Periphery* (pp. 265–283). Basingstoke: Palgrave.

Žiljak, T. and Molnar, T. (2015). Croatian Education Policy in the EU Context. In D. Lajh and Z. Petak (Eds.), *EU Public Policies Seen from a National Perspective: Slovenia and Croatia in the European Union* (pp. 279–298). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.

Zoran Jelenc

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI PRED TRANZICIJO IN PO NJEJ

POVZETEK

Po letu 1991, ko je Slovenija postala samostojna, je država z več sistemskimi ukrepi podprla razvoj izobraževanja odraslih: v državnem proračunu odobrena posebna sredstva za izobraževanje odraslih; ustanovljen sektor za izobraževanje odraslih na ministrstvu za šolstvo; sprejet poseben zakon o izobraževanju odraslih; ustanovljena posebna strokovna ustanova za razvoj in pospeševanje razvoja izobraževanja odraslih; zasnovan nacionalni program za izobraževanje odraslih; oblikovan program visokošolskega študija andragogike; začele delovati številne zasebne organizacije za izobraževanje odraslih; nastala nova združenja za izobraževanje odraslih; začela izhajati strokovna in znanstvena revija za izobraževanje odraslih; stekli številni razvojni in raziskovalni projekti, namenjeni razvijanju in pospeševanju kulture učenja. Sprejeta je Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Kljub temu izobraževanje odraslih v Sloveniji sistemsko še ni ustrezno urejeno; ostaja na ravni, na kateri smo bili pred tremi ali štirimi desetletji.

Ključne besede: *izobraževanje odraslih, sistemsko urejanje vzgoje in izobraževanja, strategija vseživljenjskosti učenja, razvoj in zgodovina izobraževanja odraslih, politika vzgoje in izobraževanja*

ADULT EDUCATION IN SLOVENIA BEFORE AND AFTER THE TRANSITION PERIOD - ABSTRACT

After Slovenia became an independent country in 1991, the government put in place several systemic measures to support the development of adult education: funding for adult education was set up in the state budget, the Sector for Adult Education was established at the Ministry of Education; legislation on adult education was passed; an institution to facilitate the development of adult education was established; a national adult education programme was designed; a university programme in andragogy was founded; several private adult education organisations began operating, new adult education associations were created; a scientific journal on adult education started to be published; numerous developmental and research projects were launched with the aim of facilitating and furthering the culture of learning. The Lifelong Learning Strategy was passed. Despite all this, adult education in Slovenia is still not adequately system edited; it is still at the level it was three or four decades ago.

Keywords: *adult education, education system edition, lifelong learning strategy, adult education history and development, education policy*

UVOD

Pri primerjavi stanja izobraževanja odraslih v obdobju Jugoslavije s tistim po razpadu nekdanje skupne države se bomo v tem prispevku omejili na sisteme in politike izobraževanja odraslih in stanje v Sloveniji. Stanje v Sloveniji po razpadu Jugoslavije se gotovo pomembno razlikuje od stanja v drugih novonastalih državah, ki so sestavljale nekdanjo skupno državo; razlogov za to je več, a najpomembnejši je ta, da je slovenska vlada ob osamosvojitvi Slovenije sprejela vrsto ukrepov za razvoj izobraževanja odraslih (o čemer več v nadaljevanju). Za večjo uspešnost primerjave bomo prikazali sistem izobraževanja odraslih in posebnosti njegovega razvoja tudi širše, pri nas in deloma tudi v svetu. Analiziramo dostopne zgodovinske vire in opravljene raziskave, pri čemer se osredotočamo na začetno obdobje razvoja izobraževanja odraslih, obdobje med obema vojnoma, obdobje po drugi svetovni vojni, ko je bil razvoj izobraževanja odraslih pri nas tesno povezan z razvojem izobraževanja odraslih v Jugoslaviji, ter na obdobje po osamosvojitvi Slovenije. Z zgodovinsko analizo systemskega urejanja in politike izobraževanja odraslih ugotavljamo, da smo v Sloveniji kljub sorazmerno uspešnemu razvoju izobraževanja odraslih v praksi pri systemskem urejanju tega področja še vedno ostali na ravni, na kateri smo bili pred tremi ali štirimi desetletji.

SISTEMSKO UREJANJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V SVETU

Obravnavo tematike moramo začeti z ugotovitvijo, da izobraževanje odraslih po svoji systemski urejenosti – umestitev v sistem, zakonodaja, upravljanje, financiranje, ponudba izvajalcev in programov ter infrastruktura – nima daljše tradicije, kakršno ima po svoji razvitosti in delovanju v praksi ter po systemski urejenosti izobraževanje otrok in mladine. Analogno tudi andragogiki, znanstveni disciplini o izobraževanju odraslih, niso namenjali tolikšne pozornosti kot pedagogiki, če jo pojmujejo ožje kot znanstveno disciplino o izobraževanju otrok in mladine. Večjo pozornost do andragogike in izobraževanja odraslih ter systemskega urejanja tega področja opažamo v politiki vzgoje in izobraževanja šele v drugi polovici preteklega stoletja (Knowles, 1980). Celo temeljitejša in za večino strokovnjakov še kar sprejemljiva opredelitev izobraževanja odraslih je stara komaj dobrih 40 let. Sprejemljiva pa je le zato, ker je zelo vseobsegajoča, široko zajema in poskuša povezati različne možnosti izobraževanja odraslih, ne da bi jih umeščala v sistem. To je znana opredelitev, ki jo je sprejela generalna skupščina Unesca na svojem zasedanju v Nairobiju leta 1976 (Unesco, 1976).¹

Diana Ironside (v Titmus, 1989b, str. 13) ugotavlja, da izobraževanje odraslih vse do osemdesetih let prejšnjega stoletja ni bilo obravnavano kot ločeno področje (sektor)

¹ Opredelitev, sprejeta na generalni skupščini Unesca, je: »Izobraževanje odraslih je celota organiziranih izobraževalnih procesov katere koli vsebine, stopnje in uporabljenih metod, bodisi formalno ali drugačno bodisi da nadaljuje ali nadomešča začetno izobraževanje v šolah, kolidžih in univerzah, z oblikami usposabljanja vred. V teh procesih osebe, ki jih v posameznih družbah štejejo za odrasle, razvijajo svoje zmožnosti, bogatijo znanje, zboljšujejo ali spreminjajo strokovno in poklicno usposobljenost, stališča in vedenje, da bi se lahko polnovredno osebnostno razvijale in sodelovale pri oblikovanju uravnoveženega in neodvisnega socialnega, gospodarskega in kulturnega razvoja.«

izobraževanja in ga mnoge države priznavajo kot takšno šele v zadnjem času, a tudi tedaj ga številne niso obravnavale ustrezno. Namesto da bi govorili o celotnem sistemu izobraževanja odraslih in o vseh njegovih razsežnostih v medsebojni povezanosti, se je govorilo in se marsikje še govori, pravi avtorica, le o posameznih področjih (zvrsteh) izobraževanja odraslih, predvsem tako, kot so se zaznavala in dojemala v praksi, denimo o »sindikalnem izobraževanju«, »izobraževanju delavcev«, »liberalnem izobraževanju« itn. Za izobraževanje odraslih je značilno, da je »prihajalo iz prakse«, in za to »prihajanje« je značilno, da se pojavlja takšno, kakršno se je lahko razvilo v vsakokratnih posebnih okoliščinah v praksi, ki se seveda tem okoliščinam prilagaja. Na nehomogenost področja je gotovo vplivalo tudi to, da za izobraževanje odraslih ni bilo veliko posebnih programov dodiplomskega študija andragogike (izobraževanja odraslih) ter da tako ni bilo mogoče sistematično oblikovati in razvijati strokovnega osebja za to področje.² Tako niso mogle nastajati niti se niso mogle prenašati enotne strokovne doktrine in znanstvene paradigme o izobraževanju odraslih in andragogiki, ki bi lahko bile podlaga za teoretično delo na tem področju in za njegovo konceptualizacijo. Kot vemo, je bila v preteklosti skoraj vsa pozornost raziskovalcev namenjena izobraževanju in vzgajanju otrok in mladine. Tako so praznino, pomanjkanje andragoško usposobljenega strokovnega osebja, zapolnjevale druge stroke, kot so psihologija, sociologija, organizacijske vede in še številne druge, seveda poleg pedagogike, ki pa strokovnjakov ni usposabljala s posebno pozornostjo do značilnosti in specifičnosti izobraževanja odraslih.³ Tega gotovo ne moremo označevati le kot negativno okoliščino, temveč je nedvomno imelo številne ugodne učinke na razvoj izobraževanja odraslih in andragogike: omogočilo je njegovo raznovrstnost in s tem bogastvo, hkrati pa seveda preprečevalo njegovo konceptualizacijo in oblikovanje v enoten sistem. V izobraževanje odraslih so se tako predvsem vnašale mnoge dobre, lahko pa tudi slabe izkušnje iz drugih strok, te pa so se doslej manj zgoščevale v enotno andragoško teoretično shemo.

O možnostih koncipiranja in systemskega urejanja izobraževanja odraslih, ki ga Titmus (1989c, str. 381–387) rajši poimenuje »formalno strukturiranje« pa tudi »oblikovanje nacionalnega sistema«, imenovani avtor ugotavlja, da v nobeni državi na svetu (kot edino izjemo navaja Kitajsko, a tega podrobneje ne pojasnjuje) ni bilo izobraževanje odraslih trajneje systemsko urejeno; nobena država ni imela nacionalnega sistema izobraževanja odraslih, to je »koherentne celote z med seboj povezanimi deli«. Vendar Titmus ob tem – z navedbo, da velja to »v najboljšem primeru« – tudi nakazuje, da so se v nekaterih državah premikali od »konglomeracije k organski celoti«. To lahko označimo kot napredek tudi v Titmusovih stališčih do možnosti oblikovanja izobraževanja odraslih kot sistema. Desetletje prej (Titmus, 1979) je namreč zapisal, da je to, kar imenujemo izobraževanje

2 Diana Ironside (v Titmus 1989b, po Jenson 1964) navaja, da se je izobraževanje odraslih kot stopenjski študij prvič pojavilo leta 1930 v Severni Ameriki.

3 Značilno je, da je večina »velikih andragogov« starejšega in zdaj srednjega rodu v 20. stoletju (npr. Lindeman, Knowles, Kidd, Freire, Tough, Jarvis, Titmus) bodisi prišla iz drugih strok bodisi vstopila v izobraževanje odraslih iz prakse, potem ko so na začetku svoje kariere delali v kaki drugi dejavnosti (Jelenc, 2016, str. 72).

odraslih, sestavljeno iz tako različnih dejavnosti, »da so interakcije med njimi komaj kaj večje kot tiste minimalne, ki v neki družbi obstajajo med enim in drugim poljubnim družbenim pojavom«. Različne države so pri tem gibanju dosegle različno stopnjo, to pa kaže na nedokončan proces, ki še poteka.

Od tega, da se je izobraževanje odraslih obravnavalo le kot nekaj, kar je dodatno pomembno v nacionalni politiki, do tega, da ga je začela država dejavnije upoštevati, se je moral zgoditi preskok, ki ni bil odvisen le od izobraževanja odraslih. K temu je pripomoglo predvsem postopno sprejemanje načel vseživljenjskosti učenja, ki je delovalo integrativno. Potreba po integraciji mora zajeti vsa področja izobraževanja, če hoče biti uresničena kot načelo za oblikovanje celotnega sistema izobraževanja. Integracija ima horizontalno in vertikalno razsežnost. V njej je dobila svoje mesto tudi zamisel o izobraževanju odraslih kot koherentni celoti.

Izobraževanje odraslih – kot pojem in tudi kot skupni koncept – je bolj »posledica racionalizacije«, torej iskanja skupnega smisla po dogodku, pobudi, potrebi itn., kot pa »sistematičnega uresničevanja vnaprej postavljenih načel«. Takšna skupna načela bi lahko postavile osrednje državne oblasti, to pa bi pomenilo, da bi posegle v raznolikost in avtonomnost pojavnosti izobraževanja odraslih. To se po Titmusovem mnenju (1989b) v resnici dogaja pri začetnem izobraževanju (šolanju otrok in mladine) in posledice tako usmerjene politike so vse prej kot ugodne (togost, uniformnost, neinventivnost itn.). Državno centralizirano vodenje politike izobraževanja odraslih je bilo doslej bolj značilno za nekdanje socialistične države, med temi tudi za Jugoslavijo, kjer so vlade in unitaristične politične sile usmerjale razvoj celotnega izobraževanja in tudi izobraževanja odraslih iz ideoloških in pragmatičnih razlogov, da bi tako povečevale moč svojega usmerjanja in nadzora. V razvitih državah na zahodu pa so prevladovala načela bogate, večidel zasebne ponudbe, avtonomnosti udeleženih subjektov, sodelovanja pri odločanju, decentralizacije in vpliva lokalnih dejavnikov, tekmovalnosti itn., kar vse zmanjšuje možnosti osrednje države pri snovanju in izpeljevanju sistemskih rešitev.

Spričo navedenih značilnosti so se nacionalni sestavi izobraževanja odraslih razlikovali od države do države. To se morda najznačilneje zrcali v tem, da so se zelo redke države odločile za samostojen in poseben zakon za celotno izobraževanje odraslih (npr. Norveška in Japonska). Države so še zmeraj urejale to področje z zakoni za posamezna področja. Pogosto je bila najbolj opazna, če ne edina mogoča regulacija, da je država uporabila finančna sredstva. Dodelitev ali nedodelitev denarja je pglavitni instrument državnega nadzora. Ta nedvomno učinkovito vpliva na možnosti izpeljave izobraževanja odraslih, kar se zrcali celo v vsebini ali vsebinski sestavi izpeljanih programov, s tem pa posega tudi v razmere na trgu izobraževanja – vpliva na ponudbo in povpraševanje.

Pa vendar ne glede na svoj dvom in kritičnost glede pozitivne vloge države pri razvijanju »formalnih struktur« ali pri oblikovanju nacionalnih sistemov izobraževanja odraslih Titmus (1989c, str. 384–387) le vidi možnost, da bi vsaj konceptualno opredelili »ogrodje nacionalnih struktur«. Pri tem opredeljuje načela, namene, vsebine, izvajalske

organizacije, odločanje, financiranje ter povezovanje med izobraževanjem odraslih in drugimi deli izobraževanja. Iz prikaza navedenih postavk lahko ugotovimo, koliko lahko vsaka od njih spodbudi potrebo po oblikovanju nacionalnih sistemov izobraževanja odraslih, in nasprotno, koliko je oblikovanje nacionalnega sistema nujen pogoj, da se posamezna postavka uresniči.

Pri *načelih*, ki jih navaja Titmus (n. d., 1989c, str. 384), najdemo tele temeljne opredelitve:

- Načela se sprejemajo bolj ali manj kot splošnoveljavna (univerzalna), v praksi pa se morajo prilagajati možnostim in okoliščinam.
- Vsak odrasli potrebuje ustrezne možnosti za izobraževanje, ni dovolj, da mu jih le opredelimo kot pravico.
- To, da se vsak posameznik izobražuje tudi kot odrasli, je potrebno za družbo.
- Možnosti za učenje morajo biti organizirane tako, da zadostijo potrebam posameznika in družbe.
- Udeležba v izobraževanju odraslih mora biti prostovoljna.
- Izobraževanje odraslih mora biti sestavni del vseživljenjskega izobraževanja.
- Načela in izpeljava izobraževanja odraslih se morajo prilagajati temeljnemu načelom družbe, katere sestavni del so, morajo pa delovati tudi tako, da krepijo temeljna načela družbe.

Ta načela kar trdno določajo pravice in možnosti posameznika pa tudi interes in dolžnosti države. Če bi jih upoštevali, bi bila konceptualizacija in oblikovanje nacionalnih sistemov izobraževanja odraslih prednostna naloga države ter njene izobraževalne in razvojne politike. Prav tako pa najbrž lahko rečemo, da bi jih bilo težko uresničiti, če jih ne bi podprl nacionalni sistem. V naslednjih dveh Titmusovih postavkah, tako v namenih kot tudi pri vsebinah, gre za področja, ki naj bi bila z uporabljeno klasifikacijo čim popolneje zajeta, tako da po možnosti ne bi nastajal kak ostanek, ki ga ne bi mogli uvrstiti v pojem izobraževanje odraslih.

Po *namenu* je mogoče izobraževanje odraslih po Titmusu (prav tam) razvrstiti na tale štiri področja:

- Izobraževanje kot druga priložnost vključuje vse možnosti izobraževanja, ki odraslim omogočajo, da pridobijo izobrazbo, ki bi jo sicer lahko pridobili ali bi jo morali pridobiti na stopnji začetnega izobraževanja, vse od temeljne pismenosti do možnosti vstopa na univerzo ali v visokošolsko izobraževanje.
- Izobraževanje za nekatere vloge ali funkcije v družbi, ki so lahko namenjene opravljanju bodisi družbenih (državljan, član interesne skupine itn.) bodisi osebnih vlog (član družine, upokojenec itn.).
- Poklicno izobraževanje omogoča pridobitev znanja in spretnosti, ki jih potrebujemo za opravljanje dela ali poklica kot zaposlena oseba.
- Izobraževanje za osebno bogatitev je namenjeno razvoju in rasti posameznika kot osebe, ne glede na njegove druge (družbene, ekonomske, poklicne itn.) vloge. V tej kategoriji so vse vsebine, ki jih ni bilo mogoče zajeti v nobeni od prej navedenih.

Tem štirim kategorijam je Titmus pozneje (1996, str. 14) dodal še peto, ki jo je poimenoval izobraževanje za družbeno blaginjo, vendar to le v neki smeri dopolnjuje, ne spremeni pa bistveno temeljne delitve izobraževanja odraslih, ki smo jo opisali.

Tudi iz opisanih namenov je mogoče videti, da lahko imata ali celo morata imeti interes za izobraževanje odraslih posameznik pa tudi družba. Tudi to govori v prid temu, da naj bi država imela interes za oblikovanje nacionalnega sistema izobraževanja odraslih.

Klasifikacija vsebin je še bolj kot klasifikacija namenov stvar strokovne odločitve. Ker so pri takšnih klasifikacijah mogoči različni prijemi in je temeljno načelo znova to, da je z izbrano razvrstitvijo mogoče razvrstiti vse vsebine, ki se pojavljajo pri izobraževanju in učenju odraslih, na tem mestu Titmusove klasifikacije (1989c, str. 384–385) ne bomo predstavili. Vloga ali interes države in vloga ali interes posameznika se pri vsebinah izobraževanja razlikujeta, vsak ima svoja načela selekcioniranja, vendar skupaj sestavljata celoto. Država, ki želi dobro opravljati svojo nalogo, da skrbi za občane in njihovo blaginjo, bo seveda upoštevala tudi interese posameznika in se skušala organizirati tako, da bi jih čim bolj zadovoljila, ali vsaj, da jih ne bi ovirala.

SISTEMSKA (NE)UREJENOST IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V SLOVENIJI V RAZLIČNIH OBDOBJIH

Za izobraževanje odraslih v Sloveniji lahko rečemo, da ni bilo do zdaj nikoli sistemsko celovito urejeno. To lahko trdimo tako za preteklost kot tudi za današnje stanje. Bila so obdobja, ko se je to urejalo parcialno, s poudarki na sistemskem urejanju posameznih področij. Poglejmo na kratko položaj in pojavnost izobraževanja odraslih v preteklosti in poskušajmo na tej podlagi opredeliti, kakšno mesto je imelo izobraževanje odraslih v tedanji vzgojno-izobraževalni politiki.

V poznem srednjem veku in začetku novega veka

Lahko rečemo, da je imelo izobraževanje odraslih na območju današnje Slovenije v poznem srednjem in zgodnjem novem veku podoben razvoj kot drugje po Evropi; zadovoljevalo je predvsem potrebe in zahteve po pisanju in branju v maternem jeziku, razvijanju pismenosti za sodelovanje v verskih obredih, splošni izobrazbi za krepitev etične in moralne vzgoje, pri tem je bila posebna pozornost namenjena vzgoji staršev, pomembno področje je bilo tudi umno gospodarjenje, zlasti v kmetijstvu, vinogradništvu, obrti, rokodelstvu itn.; izobraževanje je bilo potrebno tudi v čebelarstvu. Najpomembnejšo vlogo pri izobraževanju vseh ljudi ne glede na starost so imeli duhovniki, ki so bili nekakšni ljudski učitelji, ki so poleg širjenja splošne izobrazbe s tem spodbujali ljudi k poglobljenemu verskemu življenju, krepitvi krščanskega duha in moralnih vrednot. To izobraževanje, zlasti odraslih, je potekalo zunaj šol, poudarjali so samoizobraževanje, ki je imelo prednost pred šolskim, »prisilnim« izobraževanjem. Medtem ko so se v Evropi (zlasti na Danskem) začele razvijati ljudske visoke šole, so bile na območju današnje Slovenije oblika institucionalizacije izobraževanja odraslih (zlasti mladih, ki so iz različnih vzrokov

izstopili iz ljudskih šol, in tudi odraslih, ki so bili pomanjkljivo izobraženi) nedeljske »nadaljevalne in ponavljalne šole«;⁴ šlo je za znanje za vsakdanje življenje. Takšno razmišljanje najdemo v delih Franja Žgeča (1923) in Karla Ozvalda (1927); oba s svojimi pojmovanji in delom dokazujeta, da sta bila široko razgledana pedagoga. Žgečevo delo lahko formalno označimo kot prispevek k snovanju in razvijanju izobraževanja odraslih pri nas, zlasti po njegovem videnju in opredeljevanju omrežja izobraževalnih organizacij, ki ga v primerjavi s prej delujočo in prepoznano ponudbo na Slovenskem razširi s pomembno ustanovo za izobraževanje odraslih – ljudsko visoko šolo. Ko je izšlo Žgečevo delo, je v Sloveniji že začela delovati prva ljudska univerza (ustanovljena leta 1922 v Mariboru). Žgečev sistem zasleduje bolj kontinuiteto izobraževanja na prehodu iz otroške dobe v mladostniško kot pa kontinuiteto med mladino in odraslimi v postmladostniških obdobjih. Ker ne omenja tudi drugih tedaj že delujočih vrst izobraževanja odraslih v Sloveniji (narodnoprosvetiteljsko, poklicni tečaji itn.), Žgeča ne moremo šteti med pedagoge, ki bi prepoznavali in obravnavali izobraževanje odraslih kot razmeroma samostojen sistem. Pač pa lahko to rečemo za sistemska razmišljanja in pojmovanje Karla Ozvalda, ki ga zanesljivo lahko označimo kot izrazito andragoško razmišljajočega pedagoga; po njegovih strokovnih pogledih bi bila oznaka, da je andragog, pretirana, saj tedaj še ni bilo strokovnjakov s takšnim nazivom (gl. Ozvald, 1927, str. 7). Ozvalda lahko označimo kot našega, slovenskega očeta koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja. Ob namembni vzgoji daje enako velik pomen nenamembnim vzgojnim in izobraževalnim vplivom, kot pomembno (ali celo najpomembnejšo) funkcijo šolskega pouka pa označi to, da pripravlja na »poznejšo samovzgojo pa lastno izobraževanje, ki se pričnjata šele po končani šoli ter normalno trajata vse do konca življenja« (prav tam, str. 16). Ozvald je morda prvi, ki je v Sloveniji umestil izobraževanje odraslih v sistem, to pa tako, da v njem nima postranske ali podrejene vloge v primerjavi z izobraževanjem otrok in mladine. To lahko dobro ponazorimo z njegovo prispodobno drevesa, pri katerem pomenijo: korenine – osnovno izobrazbo; deblo – poklicno ali strokovno izobrazbo; »košata krošnja in na njej bujen cvet in sad« – vse nadaljnje izobraževanje, kar označuje kot »človekovo najvišjo in najredkejšo obliko izobrazbe – ‚splošno izobrazbo‘ ali bolje rečeno ‚izobrazbo‘« (prav tam, str. 201). S tem v resnici začrta celoten vzgojno-izobraževalni sistem na načelih vseživljenjskosti učenja in izobraževanja. V shemi v prispodobni drevesa lahko prepoznamo zamisel izobraževanja odraslih v dveh pomenih: kot nadaljevalno izobraževanje/učenje in kot nadgradnjo šolskega izobraževanja (osnovnega in poklicnega). Temu logično sledi tudi ustrezna institucionalna razporeditev »javnega vzgojstva«, ki se deli na: ljudske, meščanske in srednje šole – za osnovno izobrazbo; strokovne šole – za poklicno izobrazbo in ljudske visoke šole – za splošno izobrazbo (prav tam). Za Ozvalda sta splošna izobrazba in njeno pridobivanje mogoča le v izobraževanju po šoli, torej z izobraževanjem odraslih. Ustrezno institucionalno strukturo za uresničevanje tega koncepta vidi v dejavnosti ljudskih visokih šol. Avtorju seveda ne smemo pripisovati tega, da se je zavedal celotnega sistema izobraževanja odraslih. Ozvaldovo videnje izobraževanja odraslih je vendarle pomanjkljivo,

4 Njegov ustanovitelj je bil duhovnik Anton Martin Slomšek. Znan je njegov učbenik v slovenskem jeziku »Blaže in Nežica v nedeljski šoli«, izdan leta 1842.

saj ga bolj ali manj identificira le s pridobivanjem »izobrazbe« ali še bolj točno »splošne izobrazbe«. Ne vidi celote izobraževanja odraslih, s tem pa tudi ne njegove razčlenjenosti in tudi vseh njegovih odnosov in povezanosti z drugimi področji vzgojno-izobraževalnega sistema ne. Res pa je, da mu do celovite slike o izobraževanju odraslih ni manjkalo veliko, le da mnogih delčkov tega sistema še ni znal povezati v celoto; govoril pa je o: šolskem in zunajšolskem izobraževanju; namembnem in nenamembnem ter formalnem in neformalnem izobraževanju; kritičen je do pedagogike (vzgojeslovja), ki zanemarja celotno vzgojo in se omejuje le na »ukoslovje«; kot pomembne za učenje šteje dejavnosti »na področju verskega, gospodarskega, pravnega, socialnega ... življenja«, in »zavestne ideje«, ki jih ljudem posredujejo »šola, dom, prižnica, govorniški oder, časopisje, umetnostne in druge razstave, potovanja, kongresi, družabne prireditve itd.«; v omrežju institucij postavlja ljudske visoke šole kot organizacijsko in funkcijsko enakovreden del sistema vzgoje in izobraževanja, vrednostno pa jih postavlja celo višje, ne pozabi pa tudi na »nedeljske šole« in jih označuje kot »znaniške možnosti, da se šolska obveznost raztegne prek mejnikov ljudskošolske dobe« (prav tam, str. 193), in kot institucije, ki mašijo pomanjkljivosti neustrezno razvitega sistema šolanja.⁵ V svojem delu (Jelenc 2016, str. 104) ocenjujem, da »se lahko Slovenci štejejo med tiste narode, ki po poznavanju mogočih konceptualnih in sistemskih rešitev o izobraževanju odraslih vsaj na akademski ravni⁶ v začetku dvajsetega stoletja nismo zaostajali za najbolj razvitimi narodi sveta. Seveda pa ti pogledi niso bili tudi ustrezno udejanjeni v praksi. Praksa in v povezavi z njo tudi sistem izobraževanja ter pojmovanja drugih tedaj delujočih pedagogov o izobraževanju odraslih pri nas pa so tekli svojo pot, kot da bi jim ne bil Ozvald ničesar ponudil«.

V obdobju med obema vojnama

V obdobju med prvo in drugo svetovno vojno je bilo izobraževanje odraslih izrazito podrejeno potrebam organizacij, ki so ga organizirale; to pomeni, da je služilo bodisi prosvetljevanju bodisi kakemu drugemu izpopolnjevanju in usposabljanju članov organizacij (Andoljšek, 1964). Gre torej za nadaljevanje utilitarističnega koncepta izobraževanja odraslih, kakršnega poznamo že iz druge polovice 19. stoletja. Andoljšek (1964, str. 197) označuje izobraževanje odraslih kot »dejavnost razrednega značaja« in ugotavlja, da tedanji vladajoči razred ni skrbel zanj, saj mu večja izobraženost delavstva ni bila potrebna in jo je prej preprečeval kot spodbujal. Država si je prizadevala predvsem za odpravljanje nepismenosti, na ljudskih univerzah, ki so se v Sloveniji začele razvijati po letu 1922,⁷ pa

5 Po svojem videnju vzgoje in izobraževanja kot vseživljenjskega procesa spada Ozvald med pionirje tega pojmovanja v svetu, saj je te poglede razlagal in tudi objavil v istem času kot tisti svetovni misleci, ki jim v razvoju in zgodovini izobraževanja odraslih pripisujejo prvenstvo pri uveljavljanju ideje o vseživljenjskosti učenja. To sta zlasti Eduard Lindeman v ZDA s svojim delom *The Meaning of Adult Education* iz leta 1926 (Jarvis, 1987, str. 141) in Basil A. Yeaxlee v Veliki Britaniji, ki je svoje delo *Lifelong Education* objavil leta 1929 (Jarvis, n. d., str. 61). Ozvald pa je objavil svojo *Kulturno pedagogiko* že leta 1927.

6 Karel Ozvald je bil profesor pedagogike na ljubljanski univerzi v obdobju med obema svetovnima vojnama; za profesorja je bil izvoljen leta 1920.

7 Tedaj je začela v Mariboru delovati prva ljudska univerza v Sloveniji, do druge svetovne vojne pa jih je nastalo še pet.

so potekali tudi drugi vzgojno-izobraževalni in prosvetljevalni programi, kot so zdravstveno in gospodarsko prosvetljevanje ter poljudna predavanja, jezikovni tečaji ter tečaji za širše vsakdanje potrebe ljudi (npr. gospodinjski tečaji, tečaji šivanja ipd.).

V obdobju po drugi svetovni vojni

Potrebo po sistematičnem oblikovanju in zgraditvi andragoške prakse in teorije, ki bi tvorila del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja, so prvič v zgodovini razvoja izobraževanja (odraslih) v Sloveniji tudi javno razglašali šele po letu 1952. Sistem in koncept izobraževanja odraslih v tem času nastajata kot rezultat vzajemnega delovanja državne in politične oblasti, njuno oblikovanje pa pogojujejo tako potrebe po izobraževanju delavcev kot tudi potrebe po izobraževanju vsega prebivalstva. Obe navedeni smeri se zdita dovolj široka podlaga za oblikovanje res celovitega sistema izobraževanja odraslih, v tem času pa se, vsaj v začetku, še ne razvija z zornega kota in filozofije vseživljenjskosti učenja. Za njegovo ustrezno teoretsko koncipiranje je šele postopoma bilo mogoče uporabiti nova strokovna spoznanja, ki so se takrat pospešeno porajala v svetu in tudi v Jugoslaviji, zvezni državi, ki ji je tedaj pripadala Slovenija.⁸ Obdobje med letoma 1952 in 1960 lahko označimo kot obdobje relativnega razcveta izobraževanja odraslih v Sloveniji in njegovega sorazmerno ustreznega systemskega izgrajevanja. V tem času prihaja do jasne členitve izobraževanja odraslih na tri sorazmerno samostojne dele, to so šole za odrasle, delavske univerze in centri za izobraževanje delavcev v gospodarskih organizacijah. Ta struktura je bila tudi zakonsko potrjena s Splošnim zakonom o šolstvu (leta 1958). Navedena institucionalna sestava sicer ne vsebuje vseh mogočih razsežnosti organiziranosti (področij, institucij in njihovega omrežja, dejavnosti) izobraževanja odraslih – manjkala je, denimo, izobraževalna dejavnost različnih prostovoljskih organizacij, bodisi kulturnih bodisi političnih, delavskih, gospodarskih, kmetijskih, verskih, vojaških itn. ter prek medijev, je pa to nedvomno že tista minimalna sestava, ki nam omogoča, da govorimo o izobraževanju odraslih kot posebnem podsistemu v celotnem sistemu vzgoje in izobraževanja. Vsaj na deklarativni ravni so ga po pomenu izenačevali z drugim podsistemom, izobraževanjem otrok in mladine. To je bilo zapisano tudi v najpomembnejših političnih dokumentih, ki so opredeljevali vzgojno-izobraževalno politiko, kot je bila Resolucija o izobraževanju strokovnih kadrov (sprejeta v zvezni ljudski skupščini leta 1960). Ta trend je dosegel svoj vrh s prav tako političnim dokumentom, Resolucijo ZKJ o enotnem družbenem sistemu vzgoje in izobraževanja in o nalogah komunistov pri tem (1974). Temeljni ton temu obdobju razvoja našega izobraževanja odraslih sta dajali dve področji: strokovno in poklicno izobraževanje ter družbenopolitično izobraževanje.⁹ Ni pa v teh dokumentih

⁸ Razvoj izobraževanja odraslih sta v šestdesetih in sedemdesetih letih zakoličili Unescovi mednarodni konferenci o izobraževanju odraslih v Montrealu in Tokiu. Ta spoznanja so k nam uspešno prenašali teoretiki z univerz v Beogradu, Zagrebu in na Reki (Dragomir Filipović, Borivoje Samolovčev, Dušan Savičević, Mihajlo Ogrizović, Mladen Zvonarević, Martin Petančić, Silvije Pongrac in drugi) ali delujoči pri Unescu (Ašer Deleon). Na navedenih konferencah so že jasno opredelili, da je najširši okvir izobraževanja odraslih vseživljenjskost učenja.

⁹ Uporabljam izraz, ki se je uporabljal takrat, sicer pa to področje označujemo v strokovni literaturi kot »državljsko izobraževanje« ali »državljsko vzgojo«, izraz, ki je v veljavi povsod po svetu.

povezanost obeh sistemov, vzgoje in izobraževanja otrok in mladine ter izobraževanja odraslih, kot področij vseživljenjskosti učenja niti nakazana, kaj šele jasno opredeljena (Andoljšek, 1964; Pediček, 1985, 1988).

Strokovno in poklicno izobraževanje odraslih, zlasti zaposlenih, je bilo v Sloveniji – če ga primerjamo z razvitostjo v drugih delih države (Jugoslavije) – najmočnejše razvito. Za njegov razvoj so skrbele posebne strokovne razvojno pospeševalne ustanove.¹⁰ S tem je bila povezana posebna skrb za razvoj andragoških kadrov, vendar v tistem času le za potrebe gospodarskih organizacij in centrov za izobraževanje delavcev.¹¹ Poglavitni nosilec razvoja tega področja izobraževanja odraslih pri nas je bil Ivan Bertoncej (gl. Jelenc, 2016, str. 106). Drugo področje – družbenopolitično izobraževanje – pa je izhajalo iz ciljev tedanje družbenopolitične ureditve, za katero je bilo značilno udejanjanje ciljev socialistične revolucije in ideološko-politično oblikovanje ljudi, da bi ti postali njeni zvesti pripadniki, nosilci in zagovorniki.

Po Andoljšku (1964, str. 176–177, 180–181, 200) lahko povzamemo: družba se je zavedala potrebe po skrbi za izobraževanje odraslih in država je prevzemala tudi naloge in odgovornost za to področje, vsaj načeloma enako kot za »redno šolstvo«; identificirajo se subjekti in dejavnosti, ki sestavljajo »zaokrožen sistem izobraževanja odraslih, ki je sestavni del vzgojno-izobraževalnega sistema v SFRJ [Socialistični federativni republiki Jugoslaviji]« (prav tam, str. 181). Izobraževanje odraslih je bilo spoznano kot pomembno področje za zadovoljevanje potreb tako gospodarstva kot tudi družbe v celoti in je bilo kot takšno upoštevano pri sestavi družbenih razvojnih načrtov; področje so urejali splošni in posebni zakoni za vzgojo in izobraževanje, pri tem se je opozarjalo na njegove posebnosti; imelo je tudi svoje upravne resorje; za razvoj izobraževanja odraslih so skrbele posebne strokovne razvojno pospeševalne ustanove, posebna skrb je bila namenjena tudi razvoju andragoških kadrov; krepila sta se zavedanje in odgovornost vseh ustanov za izobraževanje »prosvetnih delavcev«, da se usposablajo za izobraževanje odraslih in spoznavajo posebnosti tega izobraževanja. A razvoj izobraževanja odraslih so bolj kot lepa načela usmerjale realne družbene in gospodarske razmere, te pa so določali zlasti tile neugodni dejavniki: šibka gmotna podlaga za optimalen razvoj tako gospodarstva kot tudi družbenih dejavnosti; šibke kadrovske zmogljivosti za sorazmerno velike potrebe po izobraževanju odraslih; k enoumju naravnani državni in politični sistem s poudarkom na centralizaciji odločanja; bolj kot za zadovoljitev resničnih (osebnih) potreb človeka in objektivno spoznanih mnogovrstnih družbenih potreb je šlo za zadovoljitev političnih potreb (izgradnja socialistične družbe in človeka); takšna skrb za urejanje področja, ki daje dominanten položaj le dvema segmentoma izobraževanja, za druge pa je »ideološko

10 To sta bila zlasti leta 1958 ustanovljeni Zavod za proučevanje izobraževanja odraslih Ljudske republike Slovenije (LRS) in že leta 1956 ustanovljeni Zavod za proučevanje organizacije dela in varnosti pri delu LRS (od leta 1960 dalje Zavod LRS za produktivnost dela).

11 Nosilka te dejavnosti je bila leta 1960 ustanovljena Višja kadrovska šola pri Zavodu za izobraževanje kadrov in proučevanje dela v Kranju. Šola se je kasneje še večkrat preimenovala, najprej v Višjo, potem v Visoko šolo za organizacijo dela, zdaj pa deluje pod imenom Fakulteta za organizacijske vede v sestavi Univerze v Mariboru.

slepa«, ne omogoča celovite systemske ureditve, tudi če je načelno, v programskih in političnih dokumentih, zapisano drugače. Ker so pri udejanjanju systemskega urejanja izobraževanja odraslih prevladale realne okoliščine in vplivi, je seveda končni izid takšnega koncipiranja in systemskega urejanja izobraževanja odraslih spet nepopoln in enostranski.

Po oceni Franca Pedička (1988, str. 88) je v drugi šolski reformi¹² vsaj na področju strokovnega in poklicnega izobraževanja bila dosežena dokajšnja stopnja enakopravnosti izobraževanja odraslih z izobraževanjem otrok in mladine; gledano z zornega kota vseživljenjskosti učenja, nadaljevalnega in začetnega izobraževanja, se izobraževanju odraslih daje pomembno mesto pri oblikovanju celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. To vidi avtor zlasti pri opredeljevanju systemske ureditve in vloge vzgojno-izobraževalnih centrov, ki jih oblikovalci druge šolske reforme po njegovi oceni razumejo kot »pluralistično zasnovane« institucije, ki ne le da dopolnjujejo sistem srednjega šolstva, temveč so tudi »organizacije, ki so vključene v sistem izobraževanja odraslih« in zadovoljujejo njegove zelo različne potrebe ter so »organizacijsko-funkcionalne integracije srednjega in visokega strokovnega šolstva«. Avtor ocenjuje, da je tu najbolj mogoče najti stično točko med podsistemoma vzgoje in izobraževanja otrok in mladine ter izobraževanjem odraslih, to pa presega tedaj še precej prevladujoče pojmovanje izobraževanja odraslih kot tistega področja v sistemu vzgoje in izobraževanja, ki ima predvsem kompenzacijsko funkcijo. Žal se v nadaljevanju, ki ga je najbolj zaznamovalo obdobje t. i. usmerjenega izobraževanja, te pozitivne ocene in napovedi za systemsko umestitev izobraževanja odraslih in njegov obetavni razvoj niso udejanjile; zmagala je negativna opcija, kar je izobraževanje odraslih postavljalo v marginalen položaj v sistemu. Nadrobnejše analize o uresničevanju reforme – t. i. samoupravne družbene preobrazbe vzgoje in izobraževanja v sistemu socialističnega samoupravnega družbenega sistema – nam pokažejo, da sta kljub lepo zvenečim načelom in izhodiščem celotne reforme imeli za razvoj izobraževanja odraslih neugoden vpliv zlasti dve izhodišči: zahteva po oblikovanju enotnega družbenega sistema vzgoje in izobraževanja, po kateri naj bi se vse vrste vzgoje in izobraževanja v državi, med temi tudi izobraževanje odraslih, povezale v enovit sistem, in zahteva po tesni povezanosti vzgoje in izobraževanja z delom v t. i. združenem delu, da bi tako dosegli boljšo medsebojno povezanost med izobraževanjem in delom.

Navidezno pozitivno naravnani prvini oziroma načeli za razvoj sistema vzgoje in izobraževanja – niti enotnosti systemskega urejanja niti večjega povezovanja med izobraževanjem in delom na splošno ne bi mogli zavriniti kot negativni in škodljivi načeli, saj odpirata pot k večjemu povezovanju v systemski ureditvi vzgoje in izobraževanja – sta v danih zgodovinskih in družbenih razmerah na izobraževanje odraslih delovali neugodno. Kasnejši razvoj je pokazal, da je zamisel t. i. sistema usmerjenega izobraževanja, ki je bil legaliziran leta 1980, po nekaj letih spričo ostrih kritik in nasprotovanja propadla, izobraževanju odraslih pa je tudi teh nekaj let prineslo nazadovanje tako v systemski ureditvi kot v praksi (Jelenc, 1997, str. 231–241; 2000, str. 61–63). Pokazalo se je, da zgolj ideološko

12 Potekala je v obdobju 1961–1970, medtem ko je prva, po ugotovitvah avtorja, potekala pet let pred tem, v obdobju 1955–1960.

in politično zasnovan projekt brez ustreznega sodelovanja in upoštevanja stroke, andragogike in izobraževanja odraslih, ne vodi k uspehu. Žal je v tem obdobju izobraževanje odraslih celo nazadovalo: enotnost se je uravnavala po šolsko pedagoških modelih, še bolj kot prej (Slovenija je država z močno šolsko pedagoško tradicijo) je zavladala šolska pedagoška doktrina, rezultat tega pa je bilo hudo »pošolanje« izobraževanja odraslih, ki je imelo precej zaznavne in očitne neugodne posledice: izpeljava programov izobraževanja (zlasti programov za pridobitev izobrazbe) v šolah bolj kot v posebnih ustanovah za izobraževanje odraslih je povzročila občuten upad vpisov v izobraževanje in s tem zmanjšanje števila udeležencev formalnega izobraževanja skoraj za polovico;¹³ razpuščeni so bili posebne razvojne službe in središča za izobraževanje odraslih, češ da lahko te naloge enako dobro opravijo skupne ali enotne službe in središča;¹⁴ razveljavljen je bil posebni zakon za izobraževanje odraslih, češ da lahko izobraževanje odraslih določajo skupni zakoni (Zakon o usmerjenem izobraževanju);¹⁵ opuščali so se posebni programi za izobraževanje odraslih.

Enotnost seveda lahko pomeni tudi odpravljane različnosti in prav to se je začelo dogajati z izobraževanjem odraslih. Njegove posebnosti, na katere se je v prvem reformnem obdobju še posebej opozarjalo, so postale nepomembne, iskalo se je le ali predvsem poti k sistemskemu poenotenju; to pa je v pretežnem delu izobraževanja odraslih vodilo k njegovemu pošolanju. Pri povezovanju izobraževanja z delom pa je na razvoj odločilno vplivalo to, za kakšno funkcionalno zvezo je šlo ter v kakšnih tehnoloških, organizacijskih in družbenopolitičnih razmerah je potekalo to povezovanje. Žal je treba ugotoviti, da razmere pri ključnih vprašanjih, kot so stopnja tehnološkega razvoja, cilji in organiziranost gospodarstva, strokovna razgledanost in usposobljenost odločujočih kadrov ter seveda ideološka in politična usmerjenost in organiziranost družbe, niso omogočale pozitivne izpeljave navedenega izhodišča – povezovanja izobraževanja z delom.¹⁶ Financiranje

13 S tem so bile prizadete tudi ljudske univerze, izvajalke in organizatorke tudi programov izobraževanja za pridobitev izobrazbe ali drugega strokovnega znanja. Te programe so ali naj bi v obdobju usmerjenega izobraževanja prevzemale le šole, kar je poslabševalo možnosti za udeležbo odraslih v izobraževanju (oddaljenost, neustrezna izpeljava, neprilичnost ter neustreznost kraja in časa izobraževanja itn.).

14 Razpuščena je bila posebna razvojna enota (sektor) za izobraževanje odraslih na Zavodu za šolstvo, ki je štela od tri do sedem svetovalcev in je imela omrežje posebnih svetovalcev za izobraževanje odraslih po vseh enotah zavoda; tako je izobraževanje odraslih v Sloveniji po letu 1980 v celoti ostalo brez svoje razvojne infrastrukturne dejavnosti.

15 S sprejetjem Zakona o usmerjenem izobraževanju je leta 1980 prenehal veljati Zakon o delavskih univerzah, izobraževalnih centrih in drugih organizacijah za izobraževanje odraslih, ki se poleg šol ukvarjajo z izobraževanjem, in ki je posebej urejal status in delovanje organizacij za izobraževanje odraslih. Sprejet je bil leta 1971, od leta 1977 dalje pa se je imenoval Zakon o organizacijah za izobraževanje odraslih (Uradni list RS, 1977). Z njegovo razveljavitvijo se je izgubilo nekaj specifičnosti pri sistemskem urejanju izobraževanja odraslih.

16 Povezovanje izobraževanja in dela – v razmerah, kakršne smo že opisali – je botrovalo nekaterim za izobraževanje odraslih neugodnim posledicam, kot so bile: neugodna sestava programov izobraževanja delavcev v delovnih organizacijah, saj so pri izobraževanju v delovnih organizacijah močno prevladovali programi usposabljanja za manj zahtevna dela in različni splošni programi družbenopolitičnega in splošnega izobraževanja, malo pozornosti pa se je namenjalo razvojno naravnanim programom za vodstvene delavce in razvojne ter strokovne službe; malo je bilo programov za specializacije in programov za zviševanje izobrazbe za zahtevnejša dela (Jelenc, 1994, str. 18–20).

izobraževanja odraslih z javnimi sredstvi je domala povsem usahnilo, saj je bilo prepuščeno t. i. neposredni svobodni menjavi dela, o kateri so odločale delovne organizacije; ker pa te niso bile dovolj ozaveščene o potrebah po izobraževanju odraslih, je bilo iz tega naslova za kakovostno izobraževanje odraslih namenjenega sorazmerno malo denarja; nekatere analize pa so pokazale, da se je denar za izobraževanje po tem sistemu sorazmerno neracionalno porabljal (Jelenc, 1994). Družbene potrebe so bile pomembnejše od prioritete posameznika, zato je bilo malo pozornosti namenjene razvijanju možnosti posameznika, da bi se izobraževal v skladu s svojimi lastnimi potrebami. V nasprotju s tem pa je bila zelo velika ponudba, lahko rečemo tudi prisila, pri izobraževanju za družbene potrebe, kot so bili znani programi družbenopolitičnega in idejnopolitičnega izobraževanja ter mnogi programi splošnega izobraževanja, za katere so družba in organizacije presodile, da bi koristili posamezniku. Bilo je premalo družbenih in finančnih spodbud za razvoj stroke in andragoške znanosti.

Vendar se je izobraževanje odraslih kljub opisanim neugodnim družbenopolitičnim okoliščinam ter nezadostni in neustrezni družbeni podpori razvijalo sorazmerno uspešno in v skladu z razvojem v svetu. Strokovnjakom, ki so se z izobraževanjem odraslih ukvarjali v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja, niso bile neznane ugotovitve in priporočila Unescovih konferenc o izobraževanju odraslih, zlasti tokijske, ki smo jo označili za prelomno. V tem času so se v Sloveniji, poleg že navedenega strokovnega in poklicnega izobraževanja odraslih, uspešno razvijale delavske univerze, ki so imele strokovno zelo močno in kompetentno strokovno službo v Zvezi delavskih univerz.¹⁷ Izobraževalci odraslih so se izobraževali najprej na Fakulteti za industrijsko pedagogiko na Reki, a od leta 1972 so lahko predmet andragogika poslušali tudi že v Ljubljani na Oddelku za pedagogiko.

Pomembno vlogo pri razvoju izobraževanja odraslih v Sloveniji je v naslednjih letih imela ustanoviteljica programa andragogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani dr. Ana Krajnc. Pridružila se je vodilnim jugoslovanskim andragogom, ki so delovali na univerzah v Beogradu in Zagrebu, povezovali pa so se tudi v Zvezi andragoških društev Jugoslavije. Na pobudo tega združenja je bilo v Sloveniji leta 1968 ustanovljeno Andragoško društvo Slovenije, pomemben dejavnik pri razvoju izobraževanja odraslih v Sloveniji, katerega delovanje je bilo zelo intenzivno v osemdesetih letih, potem ko so leta 1984 na posvetu na Bledu sprejeli Dolgoročni program razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji. Ta program je bil pomembna podlaga za razvoj izobraževanja odraslih v naslednjih letih; postavil je cilje in smernice ter opredelil dejavnosti, ki so se začeli pomembneje udeleževati po letu 1991, ko je Slovenija postala samostojna država (Izobraževanje odraslih ..., 1985, str. 80–95).

V obdobju po osamosvojitvi Slovenije

Pospešen razvoj izobraževanja odraslih so v novonastali državi Sloveniji omogočili tile sistemski ukrepi: v državnem proračunu so bila odobrena posebna sredstva za izobraževanje

¹⁷ Med strokovno najmočnejšimi osebnostmi omenimo Tilko Blaha in Jožeta Valentinčiča, ki sta zasedala vodstvene položaje v Zvezi delavskih univerz in sta bila strokovno zelo razgledana ter dobro poučena o razvoju izobraževanja odraslih v svetu.

odraslih; na tedanjem ministrstvu za šolstvo je bila ustanovljena posebna enota, ki je kasneje prešla v sektor za izobraževanje odraslih; v letu 1996 je bil sprejet poseben zakon o izobraževanju odraslih skupaj z nekaterimi drugimi akti v t. i. šolski zakonodaji, ki je vsebovala tudi zakonske rešitve za izobraževanje odraslih; ustanovljena je bila posebna strokovna ustanova za razvoj in pospeševanje razvoja izobraževanja odraslih – Andragoški center Slovenije; zasnovan je bil nacionalni program za izobraževanje odraslih, ki ga je financirala vlada s posebnimi sredstvi; pri ministrstvu za šolstvo in šport je bil ustanovljen strokovni svet za izobraževanje odraslih; na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani je nastal sorazmerno samostojen program za študij andragogike. Vse to je izjemno pospešilo razvoj izobraževanja odraslih v Sloveniji, kjer so v naslednjih letih stekli številni razvojni in raziskovalni programi ter programi za spopolnjevanje znanja izobraževalcev odraslih in drugega osebja na ustanovah za izobraževanje odraslih. Začele so delovati številne zasebne organizacije za izobraževanje odraslih, nastala so nova združenja za izobraževanje odraslih, začela je izhajati strokovna in znanstvena revija za izobraževanje odraslih – Andragoška spoznanja. Številni razvojni projekti, kot so študijski krožki, središča za samostojno učenje, projektno učenje za mlade, borza znanja, programi usposabljanja za življenjsko uspešnost, teden vseživljenjskega učenja in parada učenja, informacijska in svetovalna središča za izobraževanje odraslih, programi za ugotavljanje in potrjevanje znanja ter drugi so bili v najširšem smislu namenjeni razvijanju in pospeševanju kulture učenja. To pa so nekakšni temeljni kamni za razvoj in udejanjanje filozofije vseživljenjskosti učenja s poudarkom na izobraževanju odraslih, ki so, vsaj nekateri, vključevali tudi učenje otrok in mladine ter pospeševali tudi njihovo učenje (Jelenc, 2000; 2016).

Nekakšen krovni dosežek, gledano z zornega kota vseživljenjskosti učenja, je bilo sprejetje Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji leta 2007 pri ministrstvu za šolstvo. Žal ministrstvo ni upoštevalo priporočila posebne skupine, ki je pripravljala strategijo,¹⁸ da bi dokument in tudi odgovornost za udejanjanje strategije sprejeli na vladi. Druga pomanjkljivost ob sprejetju strategije je bila, da ni bil upoštevan eden od ukrepov za njeno udejanjanje, to je sprejetje Operativnega programa za udejanjanje strategije. Skupina je sicer pripravila tudi tega, vendar ga ministrstvo ni niti obravnavalo, seveda tako ni mogel biti uradno sprejet.¹⁹ V letu po sprejetju strategije je ministrstvo imenovalo strokovni svet (to je bil eden od v strategiji predlaganih ukrepov), vendar so svet sestavljali le predstavniki (uradniki) ministrstev, imel pa je eno samo sejo, kar dokazuje, da ukrep ni bil resno zastavljen.

Čeprav je bila Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji politično potrjena in priznana ter je bilo tako sprejeto tudi to, da sistem vzgoje in izobraževanja sestavljata dve

18 Skupino je vodil dr. Zoran Jelenc, ki je tudi oblikoval končno besedilo.

19 Naslov predloženega dokumenta je »Pregled dejavnosti za udejanjanje Strategije vseživljenjskosti učenja«. Obsega 74 ukrepov, ki so razdeljeni na tri skupine: a) dejavnosti, ki so skupne za celotno strategijo (23 točk), b) dejavnosti za obdobje začetnega izobraževanja (15 točk) in c) dejavnosti za obdobje nadaljevalnega izobraževanja (36 točk). Dejavnosti so opredeljene tudi po tem, na kakšen način naj bi jih izvedli (normativne rešitve, naloge strokovnih ustanov ali služb in raziskovalne naloge) in kako bi jih izvedli časovno (kratkoročno, srednjeročno ali permanentno).

enakovredni področji – izobraževanja otrok in mladine ter izobraževanja odraslih – vzgojno-izobraževalna politika in sistemska ureditev ne delujeta tako, kot je teoretično opredeljeno. Izobraževanje odraslih je še naprej pomanjkljivo sistemsko urejeno ali, bolje rečeno, ni urejeno. Vseživljenjskost učenja je še naprej pojem, ki ga politiki uporabljajo le politično, za svojo promocijo, v praksi pa se ne udejanja. Za njegovo udejanjanje se potegujejo le ali predvsem andragogi, pedagogi ter izobraževalci otrok in mladine. Njihovi politični zastopniki pa se sploh nikoli niso potegovali za strategijo in priznanje vseživljenjskosti učenja, saj je izobraževanje odraslih ali »nadaljevalno izobraževanje« zanje predvsem konkurenčni porabnik že tako omejenih in nezadostnih finančnih sredstev.²⁰

Tako kljub sorazmerno uspešnemu razvoju v praksi ostajamo pri kritični oceni, da smo pri sistemskem urejanju izobraževanja odraslih še vedno na ravni, na kateri smo bili pred tremi ali štirimi desetletji. Tu lahko pričakujemo napredek šele, ko bomo zares sprejeli in udejanjili na ministrstvu za izobraževanje sprejeto Strategijo vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, ki je za zdaj še zmeraj mrtva črka na papirju.²¹ Udejanjenje strategije bi na politični in sistemski ravni zahtevalo, da vseživljenjskost učenja postane »vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter temeljna družbenorazvojna strategija« (Jelenc, 2007, str. 7).

Izobraževanje odraslih ni ustrezno sistemsko umeščeno, kot bi kot komplementarno področje v celotnem sistemu vzgoje in izobraževanja moralo biti, in je zapostavljeno v vseh sferah sistema urejanja (upravljanje, zakonodaja, financiranje, razvoj omrežja izvajalcev in programov ter infrastruktura). Teoretične študije povedo (npr. Pediček, 1992; Jelenc, 2000), da je izobraževanje odraslih *dejavniki ocelotenja sistema vzgoje in izobraževanja*; brez njega strategije vseživljenjskosti učenja ni, pa tudi nasprotno, brez strategije vseživljenjskosti učenja izobraževanje odraslih ne more postati enakovreden in koherenten sistem v vzgoji in izobraževanju. Da to ni, dokazujejo kratki opisi zdajšnjih pomanjkljivosti sistemske (ne)urejenosti izobraževanja odraslih.

Upravljanje

Še pred nekaj leti se je pristojno ministrstvo imenovalo ministrstvo za *šolstvo* in šport (in ne za vzgojo in izobraževanje, kot je to v večini drugih držav); direktorati ministrstva se pri nas oblikujejo po stopnjah šolanja – za osnovno, srednjo itn. *šolo*. Izobraževanje odraslih, ki je v več kot 90 odstotkih *zunajšolska* dejavnost, iz takšnega sistema upravljanja izpade – v zdajšnjem ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport nima svojega direktorata (je le sektor v sestavi direktorata za srednje in višje šolstvo ter izobraževanje odraslih!) in zato tudi nima svojega predstavnika v kolegiju ministra.

20 Takšno pojmovanje se dobro zrcali v uradni uporabi in priznavanju izrazov »redno« (za izobraževanje otrok in mladine) in »izredno« (za izobraževanje odraslih), kar nima le simboličnega pomena.

21 Tudi v strateškem dokumentu Vizija Slovenije, ki napoveduje razvoj Slovenije do leta 2050, navajajo med poglavitnimi stebri vizije na prvem mestu »učenje za in skozi vse življenje, ki nam bo omogočilo, da bomo tudi leta 2050 ustvarjali številne uspešne zgodbe, da se bo Slovenija lahko predstavljala kot inovativna ali celo država z edinstvenim razvojnim modelom v svetu« (Delo, 10. 2. 2017, str. 10). Tudi tedanja ministrica za vzgojo in izobraževanje, tehnologijo in šport, dr. Maja Makovec Brenčič, je v svojem komentarju dokumenta navedla (prav tam), da »naša skupna prihodnost temelji na vseživljenjskem učenju«.

Zakonodaja

Zakonodajo kroji enaka (šolska) logika (*šolanje* po stopnjah), zato jo pretežno sestavljajo »šolski« zakoni.²² Zakon o izobraževanju odraslih iz leta 1996 je pomanjkljiv, izobraževanja odraslih ne obravnava celostno, temveč obravnava le neformalno izobraževanje. Ta fragmentacija se nadaljuje tudi v novem Zakonu o izobraževanju odraslih iz leta 2018. Formalno izobraževanje odraslih ostaja v šolski domeni. Zakonodaja izobraževanja odraslih ne vidi kot specifično področje vzgoje in izobraževanja in kot koherenten sistem.

Financiranje

Financiranje privilegira vzgojo in izobraževanje otrok in mladine; prioriteta so *šole* ter otroci in mladina, izobraževanje odraslih v precejšnjem delu prepušča posamezniku in njegovim delodajalcem; lokalnih skupnosti zakonsko ne obvezuje za financiranje, razen osnovnošolskega izobraževanja, ki pa ima v celotnih stroških in potrebah po izobraževanju odraslih zanemarljiv delež (gl. tudi Kump, 2017).

Omrežje izvajalcev in programov ter infrastruktura

Tudi to je prilagojeno *šolski* logiki; področje izobraževanja odraslih se že leta bojuje za to, da bi mu bili priznani javno veljavni programi, kot jih imajo otroci in mladina, kjer so njihovi izvajalci *šole*. Izvajalci izobraževanja odraslih so prepuščeni delovanju trga in so odvisni od povpraševanja uporabnikov. Podobno neizenačeni sta področji tudi pri razvoju in delovanju infrastrukture.

ZAKLJUČEK

Izobraževanje odraslih v Sloveniji je bilo nedvomno ves čas seznanjeno z razvojem izobraževanja odraslih v svetu. To velja tako za zgodnje obdobje njegovega razvoja (pozni srednji vek in začetek novega veka, začetek 20. stoletja) kot tudi za novejša obdobja (obdobje med obema vojnama in po drugi svetovni vojni), ko se je tesno povezovalo z razvojem izobraževanja odraslih v nekdanji Jugoslaviji. Zelo specifičen pa je njegov razvoj po osamosvojitvi Slovenije, ko področje napreduje hitreje kot v drugih državah, nastalih na območju nekdanje Jugoslavije, in se bolj neposredno zgleduje po smernicah EU ter po že prej znanih usmeritvah Unesca, OECD in Svetovne banke. V tem obdobju se v Sloveniji tudi neposredno uveljavijo spoznanja iz Kanade in ZDA, ki jih k nam uspešno in osebno prenesejo andragogi (zlasti Ana Krajnc in Zoran Jelenc) s svojih študijskih obiskov v Severni Ameriki in Evropi.

V Sloveniji smo bili po zaslugi zlasti dveh oseb – pedagoga Karla Ozvalda ter pedagoginje, psihologinje in andragoginje Ane Krajnc – zlasti v dveh obdobjih, najprej po prvi in nato po drugi svetovni vojni, med nosilci in pionirji andragoških spoznanj. Karla Ozvalda lahko po njegovih sistemskih razmišljanjih in pojmovanjih v knjigi *Kulturna*

22 Poglavitni zakon za področja vzgoje in izobraževanja je Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ki je ukrojen po šolski logiki.

pedagogika (1927) označimo za izrazito andragoško razmišljajočega pedagoga, spada pa med pionirje koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja v svetu; v svoji knjigi kritizira pedagoško teorijo, češ da se je predvsem usmerjala v »ukoslovje«, v resnici pa se »izobraževanje pričenja šele po končani šoli ter normalno traja vse do konca življenja«. S tem se je uvrstil med pionirje ideje o vseživljenjskosti učenja v svetu, saj sta bili v tem času (leta 1926 in 1929) v ZDA in Veliki Britaniji objavljeni prvi knjigi, ki govorita o vzgojno-izobraževalnem sistemu, ki temelji na načelih vseživljenjskosti učenja in izobraževanja. Druga za izobraževanje odraslih in andragogiko posebej zaslužna oseba pri nas je Ana Krajnc, ki je leta 1972 na Filozofski fakulteti v Ljubljani vzpostavila program študija andragogike. S tem se je pridružila vodilnim jugoslovanskim andragogom, ki so delovali na univerzah v Beogradu in Zagrebu in so bili dobro seznanjeni z razvojem izobraževanja odraslih v svetu (zlasti Dušan Savićević, Borivoje Samolovčev, Nikola Pastuović, Nikša Nikola Šoljan). Povezave je krepilo njihovo sodelovanje v Zvezi andragoških društev Jugoslavije, na njeno pobudo pa je bilo tudi v Sloveniji leta 1968 ustanovljeno Andragoško društvo Slovenije.

Izobraževanje odraslih v Jugoslaviji je le delno upoštevalo spoznanja svetovno znanih in priznanih andragogov (kot so Knowles, Houle, Lengrand, Freire, Titmus, Tough, Rubenson, Jarvis, če navedemo le nekatere) in jih udejanjalo v praksi. Sistem in koncept izobraževanja odraslih v tem času sta nastajala kot rezultat vzajemnega delovanja državne in politične oblasti, ki je dajala prednost izobraževanju za potrebe delavcev kot tudi t. i. družbenopolitičnemu izobraževanju, ki si za cilj postavlja predvsem oblikovanje socialistične osebnosti; pri tem je bilo zapostavljeno drugo izobraževanje, predvsem za osebne potrebe in prosti čas. V tem obdobju prihaja do jasne členitve izobraževanja odraslih na tri sorazmerno samostojne dele, to so: šole za odrasle, delavske univerze in centri za izobraževanje delavcev v gospodarskih organizacijah, institucionalno pa so zapostavljene zasebne izobraževalne ustanove v primerjavi s tistimi, katerih ustanoviteljica je država. Po letu 1980 je imelo posebno negativne učinke na izobraževanje odraslih t. i. usmerjeno izobraževanje. Na razvoj izobraževanja odraslih sta imeli neugoden vpliv zlasti dve izhodišči: zahteva po oblikovanju enotnega družbenega sistema vzgoje in izobraževanja, po kateri naj bi se vse vrste vzgoje in izobraževanja v državi, med temi tudi izobraževanje odraslih, povezale v enovit sistem, in zahteva po tesni povezanosti vzgoje in izobraževanja z delom v t. i. združenem delu, da bi tako dosegli boljše usklajevanje med izobraževanjem in delom. Navidezno pozitivno naravnani prvini oziroma načeli za razvoj sistema vzgoje in izobraževanja sta v danih zgodovinskih in družbenih razmerah na izobraževanje odraslih delovali neugodno: zavlada je šolska pedagoška doktrina, rezultat tega je bilo hudo »pošolanje« izobraževanja odraslih in posledično močan upad udeležbe odraslih v izobraževanju; razpuščene so bile posebne razvojne službe in središča za izobraževanje odraslih, razveljavljen je bil posebni zakon za izobraževanje odraslih; opuščali so se posebni programi za izobraževanje odraslih. Pri povezovanju izobraževanja z delom pa številni dejavniki, kot so nizka stopnja tehnološkega razvoja, slaba organiziranost gospodarstva, strokovna nerazgledanost in neusposobljenost odločujočih kadrov ter seveda ideološka in politična usmerjenost in organiziranost družbe, niso dopuščali pozitivne

izpeljave navedenega izhodišča. Sredstva za izobraževanje v organizacijah niso bila smotrno izrabljena, programi so bolj zadovoljevali manj izobražene delavce, zapostavljeni pa so bili visoko izobraženi in razvojno pomembni delavci.

Po letu 1991, ko je Slovenija postala samostojna država, se je pokazala večja podpora razvoju izobraževanja odraslih, kar je omogočila država z več sistemskimi ukrepi: v državnem proračunu so bila odobrena posebna sredstva za izobraževanje odraslih; ustanovljen je bil sektor za izobraževanje odraslih pri ministrstvu za šolstvo; sprejet je bil posebni zakon o izobraževanju odraslih; ustanovljena je bila posebna strokovna ustanova za razvoj in pospeševanje razvoja izobraževanja odraslih – Andragoški center Slovenije; zasnovan je bil nacionalni program za izobraževanje odraslih, ki ga je financirala vlada s posebnimi sredstvi; ustanovljen je bil svet za izobraževanje odraslih pri ministrstvu za šolstvo in šport, na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani je nastal sorazmerno samostojen program za študij andragogike. To je omogočilo, da so v naslednjih letih stekli številni razvojni in raziskovalni programi ter programi za spopolnjevanje znanja izobraževalcev odraslih in drugega osebja na ustanovah za izobraževanje odraslih; začele so delovati številne zasebne organizacije za izobraževanje odraslih; nastala so nova združenja za izobraževanje odraslih; začela je izhajati strokovna in znanstvena revija za izobraževanje odraslih – Andragoška spoznanja; številni razvojni projekti, kot so študijski krožki, središča za samostojno učenje, projektno učenje za mlade, borza znanja, programi usposabljanja za življenjsko uspešnost, teden vseživljenjskega učenja in parada učenja, informacijska in svetovalna središča za izobraževanje odraslih, programi za ugotavljanje in potrjevanje znanja in drugi so v najširšem smislu namenjeni razvijanju in pospeševanju kulture učenja. To pa so nekakšni temeljni kamni za razvoj in udejanjanje filozofije vseživljenjskosti učenja s poudarkom na izobraževanju odraslih, ki so, vsaj nekateri, vključevali tudi učenje otrok in mladine in pospeševali tudi njihovo učenje. Z zornega kota vseživljenjskosti učenja je bilo pomembno, da je bila leta 2007 sprejeta Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji.

Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji je bila sprejeta na pobudo in zahtevo EU. Članicam EU je bilo naročeno, da sprejmejo takšno strategijo, kar dokazuje vpliv EU in evropskih standardov na razvoj tudi izobraževanja odraslih. Žal kljub temu, da je strategija politično potrjena in priznana ter bi se moral sistem vzgoje in izobraževanja oblikovati v dve enakovredni področji – izobraževanja otrok in mladine ter izobraževanja odraslih – vzgojno-izobraževalna politika in sistemska ureditev ne delujeta tako, kot je teoretično opredeljeno. Izobraževanje odraslih je še naprej pomanjkljivo sistemsko urejeno ali, bolje rečeno, ni urejeno. Zato izobraževanje odraslih kljub sorazmerno uspešnemu razvoju v praksi ostaja po sistemski ureditvi v vseh sferah (upravljanje, zakonodaja, financiranje, razvoj omrežja izvajalcev in programov ter infrastruktura) še vedno večinoma na ravni, na kateri smo bili pred tremi ali štirimi desetletji. Udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja bi na politični in sistemski ravni zahtevalo, da vseživljenjskost učenja postane *»vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter temeljna družbenorazvojna strategija*. Za korenite spremembe bi torej potrebovali novo in temeljito sistemsko preureditev vzgoje

in izobraževanja z izhodiščem, da vseživljenjskost izobraževanja in učenja ni le nadgradnja današnje systemske ureditve vzgoje in izobraževanja, temveč povsem nova systemska ureditev v vseh ključnih sferah systemskega urejanja. Strategijo vseživljenjskosti učenja bi morala sprejeti vlada republike in je ne bi smeli prepuščati samo enemu ministrstvu, saj je učenje dejavnost, s katero se morajo ukvarjati v vseh vladnih resorjih (učenje je aktualno na vseh področjih) in ne le v »šolskem«, če uporabim to že nekoliko zastarelo poimenovanje, ki ga še zmeraj uporabljajo tako politiki kot mediji.

LITERATURA

- Andoljšek, I. (1964). Izobraževanje odraslih. V *Izbrana poglavja iz pedagogike* (str. 175–200). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Delors, J. (ur.) (1996). *Učenje: skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Izobraževanje odraslih v dolgoročnem razvoju Slovenije : gradivo s posveta Andragoškega društva Slovenije, ki je bil 19. in 20. oktobra 1984 na Bledu* (1985). Ljubljana: Delavska enotnost.
- Jarvis, P. (ur.) (1987). *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. London: Rutledge.
- Jelenc, Z. (1994). Nekatera teoretska izhodišča, temeljne opredelitve in razmejitve pri koncipiranju izobraževanja odraslih. V *Snovanje in systemsko urejanje izobraževanja odraslih – Splošna izhodišča in primerjalni pregled stanja v Sloveniji* (str. 40–61). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. (1997). Zgodovinski razvoj koncepcije in systemskega urejanja izobraževanja odraslih v obdobju od leta 1945 do leta 1991. V J. Jug (ur.), *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih – (1945–1990)* (str. 231–268). Kranj: Založba Moderna organizacija.
- Jelenc, Z. (2000). *Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Jelenc, Z. (2016). *Vseživljenjskost učenja in izobraževanje odraslih*. Nova Gorica: Educa.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.
- Kump, S. (2017). Konec varčevanja? Javno financiranje izobraževanja odraslih. *Andragoška spoznanja*, 23(1), 3–6.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Pediček, F. (1985, 1989). *Razvoj in sistem slovenske pedagoške terminologije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pediček, F. (1988). *Centri usmerjenega izobraževanja: šolskoreformni okvir in teoretske osnove*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pediček, F. (1992). *Pedagogika danes*. Maribor: Obzorja.
- Titmus, C. J. (1979): *Some Considerations on Relationship between the Parts of Adult Education, at the Level of Macro and Micro Models*. Kladno, ECLE Expert Meeting on Out-of-School Adult Education. Konferenčno gradivo, tipkopis, 8 strani.
- Titmus, C. J. (ur.) (1989a). *Lifelong Education for Adults: An International Perspective*. Oxford: Pergamon.
- Titmus, C. J. (1989b). The Field of Adult Education. V C. J. Titmus (ur.), *Lifelong Education for Adults: An International Perspective* (str. 13–18). Oxford: Pergamon.

- Titmus, C. J. (1989c). National Programs and Organisation. V C. J. Titmus (ur.), *Lifelong Education for Adults: An International Perspective* (str. 381–387). Oxford: Pergamon.
- Titmus, C. J. (1996). Adult Education: Concepts and Principles. V A. C. Tuijnman (ur.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (str. 9–18). New York: Pergamon.
- Unesco (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education adopted by the General Conference at its Nineteenth Session, Nairobi, 26. november 1976*. Paris: Unesco.
- Žgeč, F. (1923). *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*. Ljubljana: Udruženje jugoslovenskega učiteljstva.

Ana Krajnc

NASTAJANJE ANDRAGOGIKE, RAZVOJ ŠTUDIJA ANDRAGOGIKE IN USPOSABLJANJE IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH PRED OSAMOSVOJITVIJO SLOVENIJE IN PO NJEJ

POVZETEK

V prispevku avtorica analizira nastajanje andragogike, razvoj študija andragogike ter izobraževanje in usposabljanje izobraževalcev odraslih v Sloveniji, ko je bila ta del nekdanje Jugoslavije in po osamosvojitvi. Pri tem se opira na dostopne zgodovinske vire in biografsko metodo. Ugotavlja, da je andragogika v obdobju nekdanje Jugoslavije nastajala predvsem iz potreb prakse; da so se študij andragogike ter izobraževanje in usposabljanje izobraževalcev odraslih v Sloveniji oblikovali izhajajoč iz potreb, saj bi brez posplošitev in odkrivanja temeljnih načel in lastnosti pojavov začela postopoma usihati tudi praksa; ter da so na razvoj andragogike na Slovenskem v obdobju nekdanje Jugoslavije poleg lokalnih (republiških) specifik pomembno vplivali najnovejša spoznanja o izobraževanju odraslih v svetu, določeni institucionalni modeli in tudi (naj)vidnejši akterji (univerzitetni profesorji) s področja izobraževanja odraslih na globalni ravni. Ker je področje izobraževanja odraslih fenotipsko, ocenjuje, da se bo morala andragogika pod globalizacijskimi vplivi prilagoditi novim družbenim razmeram, ki jih ustvarja današnji čas.

Ključne besede: *andragoška praksa in teorija, izobraževalne potrebe odraslih, raziskovanje v andragogiki, mednarodno sodelovanje, razvoj andragogike, študij andragogike*

THE FORMATION OF ANDRAGOGY, THE DEVELOPMENT OF ANDRAGOGY AS A UNIVERSITY PROGRAMME AND THE TRAINING OF ADULT EDUCATION PROVIDERS BEFORE AND AFTER SLOVENIAN INDEPENDENCE - ABSTRACT

The author analyses the formation of andragogy, the development of andragogy as a university programme and the training of adult education providers in Slovenia when it was still a part of Yugoslavia and after it became an independent country. The article is based on available historical sources and the biographical method. The author has found that in former Yugoslavia, andragogy was formed primarily on the needs in practice. Both andragogy as a university programme and the education and training of adult education providers in Slovenia were formed based on what was needed because without generalising and discovering the basic principles and characteristics of phenomena, practice would begin to

decline as well. When Slovenia was still part of Yugoslavia, the development of andragogy was influenced not only by local circumstances within the republic itself, but also by the newest findings on adult education worldwide, certain institutional models, as well as by (the most) significant actors (university professors) in the field of adult education in global terms. Because education is phenotypic, the author finds that under the influence of globalisation, andragogy will have to adapt to new social circumstances dictated by the present.

Keywords: *andragogical practice and theory, the educational needs of adults, research in andragogy, international cooperation, the development of andragogy, the study of andragogy*

UVOD

V obdobju po drugi svetovni vojni je država načrtno in pospešeno razvijala industrijo, zato je primanjkovalo kvalificiranih delavcev. Vojno obdobje je marsikomu preprečilo dokončanje šolanja. Poleg tega so bili izobraženci pogostejše žrtve vojne kot preostalo prebivalstvo. Povpraševanje po usposobljenih delavcih je bilo veliko, posledično se je izobraževanje odraslih v praksi hitro razvijalo. Praktiki so iskali strokovno podporo in ustrezno literaturo. Leta 1956 so na Filozofski fakulteti v Zagrebu v okviru študija pedagogike uvedli prva predavanja andragogike v takratni Jugoslaviji. Profesor Mihajlo Ogrizović kot nosilec predmeta je študij v naslednjih letih podprl z objavo prvih knjig s področja andragogike (Ogrizović, 1966a, 1966b). Nato je leta 1960 nastala Katedra za andragogiko na Filozofski fakulteti v Beogradu, ki sta jo ustanovila profesorja Dušan Savičević in Borivoj Samolovčev. V Sloveniji in drugih republikah takrat študija andragogike še ni bilo. Predavanja obče andragogike smo v Ljubljani začeli leta 1972 na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete. Leta 1976 je andragogika postala ena od študijskih smeri na oddelku. V študijskem letu 1993/94 pa smo uvedli samostojni enopredmetni študij andragogike. Andragogika je v Sloveniji dobila svoje mesto v nacionalnem raziskovalnem programu in s tem tudi ustrezna finančna sredstva. Študij andragogike se je ponovno preoblikoval v okviru bolonjske reforme visokega šolstva v zadnjih letih.

V prispevku analiziram nastajanje andragogike, razvoj študija andragogike ter izobraževanje in usposabljanje izobraževalcev odraslih v Sloveniji, ko je bila ta še del nekdanje Jugoslavije in po osamosvojitvi. Pri tem se opiram na dostopne zgodovinske vire s področja izobraževanja odraslih v Sloveniji in širše v nekdanji Jugoslaviji ter biografsko metodo. Biografska metoda je sicer lahko razumljena na več načinov, večinoma pa pomeni spoznavanje doživetij na nekem področju, npr. profesionalnem. Vključuje lahko spominske in narativne tehnike zbiranja podatkov (Bornat, 2008; West, Alheit, Siig Andersen in Merrill, 2007; Milharčič Hladnik, 2007). Ugotavljam, da je andragogika v nekdanji Jugoslaviji nastajala predvsem iz potreb prakse; da so se študij andragogike ter izobraževanje in usposabljanje izobraževalcev odraslih v Sloveniji oblikovali izhajajoč iz taistih potreb, saj bi brez posplošitev in odkrivanja temeljnih načel in lastnosti pojavov začela postopoma usihati tudi praksa; ter da so na razvoj andragogike na Slovenskem v obdobju nekdanje Jugoslavije poleg lokalnih (republiških) specifik pomembno vplivali najnovejša

spoznanja o izobraževanju odraslih v svetu, določeni institucionalni modeli (vzpostavila se je mreža delavskih in ljudskih univerz po danskem zgledu ljudskih visokih šol) in tudi (naj)vidnejši akterji (univerzitetni profesorji) s področja izobraževanja odraslih na globalni ravni. Ker je področje izobraževanja odraslih fenotipsko, pa pričakujem, da se bo andragogika pod globalizacijskimi vplivi prilagajala novim družbenim razmeram, ki jih ustvarja današnji čas.

PREHOD IZ KMETIJSKE V INDUSTRIJSKO DRUŽBO IN IZOBRAŽENOST PREBIVALSTVA

Družbo so od začetkov Jugoslavije dalje načrtno spreminjali iz kmetijske v industrijsko, če sledimo opredelitvam po Tofflerju (1970). Simbol takratne ideologije je bil tovarniški kovinarski delavec ob stroju. Kmetijstvo in kmečko prebivalstvo sta imeli nizek družbeni in materialni položaj, politika napredka je gradila na industriji in industrializaciji države. Razvoj je tekel po petletnih načrtih (»petletkah«). Priliv kmečkega prebivalstva v industrijo in selitev iz vasi v mesta (urbanizacija) sta bila nagla, vključevala sta tudi postopke prisilnega zaposlovanja v tovarnah. Ljudje so dobivali na dom odločbe občinskega urada za notranje zadeve, kdo, kdaj in kje naj se javi na delo v tovarni. Kolektivna volja je bila nad osebno. V praksi se je izobraževanje odraslih v raznih oblikah (večerne šole, kulturna društva Svoboda, usposabljanje delavcev v tovarnah) naglo razraščalo in potrebe po nekih splošnih navodilih in ugotovitvah (teoriji), kako doseči čim bolj učinkovito izobraževanje odraslih, so se stopnjevale. Izobraževalce odraslih je bilo treba usposobiti za ustrezno izobraževalno dejavnost.

Število zaposlenih v industriji je naglo naraščalo in s tem tudi število ljudi kmečkega rodu, ki jih je bilo za delovno mesto šele treba pripraviti. Potrebe po izobraževanju odraslih so bile množične in so iz dneva v dan naraščale. Pri nas se je ponovila podobna družbenoekonomska in tehnološka situacija, kot je bila v Severni Ameriki ali Zahodni Evropi konec 19. in v začetku 20. stoletja (pred prvo svetovno vojno in neposredno po njej). Ameriški avtor Lindeman je izhajal prav iz njihovega takratnega naglo rastočega množičnega izobraževanja odraslih (Krajnc, 1978b).

NASTANEK LJUDSKIH IN DELAVSKIH UNIVERZ TER SPOZNAVANJE ANDRAGOŠKE PRAKSE

Izobraževalna društva v novi Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev niso bila dobrodošla, ker je vladal strah, da bi ljudi nacionalno prebujala in škodila novi državi. Ljudje so se izseljevali v Ameriko. Svojo potrebo po kulturno-prosvetnem delu in izobraževanju so uresničevali v Buenos Airesu, Clevelandu. Med prvimi zadevami po prihodu v novo domovino so ustanovili kulturno-prosvetna društva. Imenovali so jih po nekdanjih družtvih doma: Danica, Jutro, Zarja, Triglav. V okupirani Primorski je fašistična vlada Italije z enim dekretom zaprla vsa kulturno-izobraževalna društva, njihovo nepremično premoženje in denar na bančnih računih zasegla ter prepovedala slovenski jezik (Krajnc, 1998a).

V obdobju med vojnama je v izobraževanju odraslih vladal boj za obstoj. Zato v tem času niso nastala kaka posebna teoretična ali znanstvena dela s področja izobraževanja odraslih. Beseda »prosveta« ali besedna zveza »ljudska prosveta« sta se pojavili spet na partizanskih mitingih med drugo svetovno vojno kot ena od idej in ciljev osvobodilnega gibanja. Najdemo jo predvsem v besedilih Edvarda Kocbeka in Josipa Vidmarja.

Optimizem po končani vojni je bil poln navdušenja nad prosvetnim delom. Leta 1945 je začel izhajati časopis Prosvetni delavec. Vladala je splošna družbena klima, da naj ljudje, ki imajo znanje, tega posredujejo ljudskim množicam. Po člankih sodeč, so na teh dogodkih nastopali učitelji, zdravniki, umetniki in politiki. Največ je bilo enkratnih predavanj, raznih »proslav«, »mitingov« in »povork« (pohodi ljudi v procesiji skozi mesto, vzklikanje gesel in prepevanje pesmi, prikazi industrijskega dela na prirejenih premičnih odrih na tovornjakih ali vozovih). Članki v Prosvetnem delavcu dokazujejo, da so bile vsebine blizu ljudem, opisujejo same dogodke in z izobraževanjem tesno povezujejo kulturne programe. Beseda »prosveta« se je pogosto pojavljala. Tako se je nadaljevalo do leta 1949. Takratni politični preobrat v državi je pomenil konec tudi za prosvetno delo. Prosvetni delavec je čez noč postal glasilo Zveze sindikatov Jugoslavije. Od takrat dalje je ohranil samo še svoje ime. Besedila so se z naslednjo številko povsem spremenila. Na prvih straneh so bili objavljeni politični govori s kongresov sindikatov, poročila z raznih sestankov in časopis se je povsem spolitiziral. Učitelji pa so ga še naprej dobivali obvezno in brezplačno. Brali so ga le politično zagnani. Pogosto so se med starim papirjem znašli neprebrani izvodi. Še manj so se za spremenjeno publikacijo zanimali preprosti ljudje, saj to ni bil več »njihov« časopis (gl. arhiv Šolskega muzeja v Ljubljani, Prosvetni delavec od 1946 do 1950).

Želja po ponovni ustanovitvi kulturno-izobraževalnih društev se je uredila na državni ravni. S posebnim odlokom so bila ustanovljena kulturna društva Svoboda. Živahna so bila nekaj let in zamrla skupaj s Prosvetnim delavcem. S sistemsko urejeno prakso izobraževanja odraslih konec petdesetih let prejšnjega stoletja so v takratni državi spet nastale možnosti za razvijanje raziskovanja in teorije na tem področju. Konec leta 1958 se je, po danskem zgledu ljudskih visokih šol, z državnim odlokom ustanovila mreža delavskih in ljudskih univerz. Vsaka republika je imela svojo zvezo delavskih in ljudskih univerz. Na začetku je bilo njihovo število zelo veliko, nato je postopoma upadalo. Mreža je bila dobro organizirana in je delovala tudi v manjših krajih. Posvečala se je predvsem družbenopolitičnemu in poklicnemu usposabljanju ter pridobivanju formalne šolske izobrazbe odraslih (Brecej, 2002). Razvejena praksa je omogočala sistematična opazovanja in posplošitve. V šestdesetih letih so začeli objavljati prve knjige o izobraževanju odraslih (Krajnc, 1978b).

Po prvih dveh petletkah industrijskega razvoja so bila politična prizadevanja za sistemsko ureditev izobraževanja odraslih v Jugoslaviji vedno močnejša. Na podlagi sprejetja zakona so se med letoma 1957 in 1959 v vsaki od republik ljudske in delavske univerze povezale v zvezo delavskih univerz. V Sloveniji so se odločili, da bodo imeli samo delavske univerze, saj je bila od vseh republik nekdanje Jugoslavije industrijsko najbolj razvita. Takrat je pri nas delovalo prek 220 delavskih univerz (Krajnc, 1978a, str. 169–171).

V Sloveniji so bila šestdeseta leta prejšnjega stoletja čas ekstenzivnega razvoja industrije in množičnega zaposlovanja, potrebe po poklicni izobrazbi so tako naraščale, da se o kakih drugih potrebah ljudi po znanju sploh ni razmišljalo. Tovarne so najbolj množično zaposlovale delavce in jih priučevale za delo pri stroju. Cenjeni so bili kvalificirani delavci, ki so prevzemali funkcije delovodij in šefov obratov. S srednjo tehnično šolo si takrat lahko postal direktor podjetja. Poklic je zaposlenemu določal položaj v piramidalni strukturi podjetja. Primere navajam, da bi lažje spoznali, kolikšen korak naprej je naredila naša družba. Tovarne in gradbena podjetja so odhajala z avtobusi novačiti delavce v druge republike Jugoslavije, ker je domačih primanjkovalo. V podobni situaciji so bile tudi sosednje države. Rade so sprejemale delavce iz drugih držav (južne Evrope in Turčije), da bi zadovoljile potrebe po delavcih v času ekspanzije industrije. To je bil za zavode za zaposlovanje poseben čas (Krajnc, 1978b, 1998c).

Na odgovorna in vodilna mesta so postavljali zaslužne ljudi iz časa vojne in ideološko, politično neoporečne, čeprav so imeli le osnovno šolo. V pomoč njim so na pobudo Franca Škobrneteta leta 1956 razvili prve dopisne tečaje, kar je nekaj let kasneje preraslo v Dopisno delavsko univerzo. Za večerne šole mnogi niso imeli časa, domovina je bila v obnovi.

Osrednji problem je bilo poklicno usmerjanje ali poklicna orientacija šolarjev. Že osnovnošolcem so svetovali, kateri poklic bi bil za posameznika najbolj primeren. Poklic je pomenil preživetje: zaslužek, socialni položaj in varnost. Po podatkih iz leta 1961 v Sloveniji 40 odstotkov generacije ni dokončalo osemletke. Podoben delež jih je ostal samo z osemletko. Le manjši delež je šel v poklicne in srednje šole in manj kot odstotek v visokošolsko izobraževanje (Krajnc, 1977, 1978b).

Povpraševanje po kvalificiranih delavcih je naraščalo, a pogosto mu nismo mogli zadostiti, čeprav smo imeli na spisku mlade, sposobne in zdrave ljudi, a brez poklica. Kot svetovalka na Zavodu za zaposlovanje Ajdovščina sem se začela spraševati, kaj bi se ti mladi ljudje še lahko naučili, si pridobili poklic, izobrazbo. Vedno bolj sem se vrtela ob misli na izobraževanje odraslih. To se mi je zdel edini možni izhod, edina rešitev za ljudi brez poklica. Okolju, v katerem sem živela, bi se v tistem obdobju zamisel, da naj se odrasli še izobražujejo, zdela dokaj nenavadna in nesprejemljiva, čeprav je izobraževanje pred prvo svetovno vojno imelo močno tradicijo v kulturno-izobraževalnih društvih.

Potrebe po kvalificiranih delavcih so ob razvijajoči se industriji naraščale in so jih čutili tudi drugi. V Ljubljani je o izobraževanju za delo predaval Ivan Bertoncelej. V tovarnah so organizirali priučevanje in usposabljanje delavcev. Kot izhod iz sile so nastale tako imenovane notranje kvalifikacije v podjetjih. V Ljubljani je že več let delovala Dopisna delavska univerza. Občasno so se ob rednih šolah organizirale večerne šole za odrasle. V Ljubljani je nastala Zveza delavskih univerz. Na Zavodu SRS za šolstvo je delovala posebna skupina za izobraževanje odraslih pod vodstvom Jožeta Valentinčiča. Kmalu nato so ustanovili Andragoško društvo Slovenije po zgledu društev v drugih republikah Jugoslavije (Krajnc, 1998c).

Opazovanje andragoške prakse in sodelovanje z andragoškimi ustanovami je postalo moj osrednji interes in žarišče vseh udejstvovanj od takrat naprej, ko sem se še med službovanjem na Zavodu za zaposlovanje v Ajdovščini odločila za področje izobraževanja odraslih. Tesno sem sodelovala z znano direktorico tamkajšnje delavske univerze (ene od treh najboljših v Sloveniji) Miro Novak. Spoznala sem osnovni ritem in izobraževalne vsebine te in drugih delavskih univerz. Na srednji šoli so bili tudi oddelki za odrasle (večerni tečajji). V Novi Gorici sem sodelovala z direktorjem delavske univerze Rajkom Slokarjem. Izobraževanje odraslih je postalo moj hobi in moja služba.

Ko sem kot raziskovalka prišla v novo službo na Inštitut za sociologijo v Ljubljani (1964), sem dobila stik z republiškimi organizacijami: Zvezo delavskih univerz Slovenije, Zavodom za produktivnost dela, Andragoškim društvom Slovenije, Oddelkom za izobraževanje odraslih pri republiškem Zavodu za šolstvo, z republiškim Zavodom za zaposlovanje, Zavodom za zaposlovanje Ljubljana in Oddelkom za izobraževanje pri republiškem odboru Zveze sindikatov Jugoslavije, Združenjem izobraževalnih centrov v industriji.

VPLIVI NA OBLIKOVANJE ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA ZA ANDRAGOGIKO NA FILOZOFSKI FAKULTETI V LJUBLJANI

Trendi in prerez prakse so mi postajali vedno bolj jasni. Udeleževala sem se konferenc in posvetov o izobraževanju odraslih, marljivo poslušala, o čem govorijo predavatelji in udeleženci. Vzporedno sem prebirala vse dosegljive tekste o tej temi. Proučila sem koncept funkcionalnega izobraževanja in industrijske pedagogike na Visoki šoli za organizacijo dela v Kranju. Na Reki sem poiskala avtorja industrijske pedagogike Martina Petančiča, prebrala njegove članke in obsežno knjigo Industrijska pedagogika iz leta 1968 (Petančič, 1968). Poiskala sem vire za študij kadrologije v Zagrebu (Miklič, Bertoncej in Kejžar, 1969).

Spoznala sem tudi ljudi z andragoških ustanov v drugih, manjših krajih Slovenije. Postopoma so z raznih koncev prihajala vabila za predavanja in sodelovanje. To je bilo obdobje pridobivanja dragocenih strokovnih izkušenj. Iz mojih letnih poročil o delu izhaja, da sem imela na leto v povprečju 40 do 50 javnih nastopov. Razen referatov na konferencah in predavanj sem občasno nastopala tudi na Radiu Ljubljana. To je bila dobra priprava za poznejše pedagoško delo na Filozofski fakulteti. Spremljanje prakse mi je dalo možnosti, da študijski program za andragogiko prilagodim slovenskim razmeram, izberem iz teorije in znanosti, kar ustreza našim potrebam in razmeram. Tako bi študij najbolj koristil razvoju andragoške prakse. Na sodelovanje s prakso pa v akademskih krogih niso gledali z naklonjenostjo. Ni bilo dovolj prestižno. Zato ga na fakulteti raje nisem poudarjala.

Na oblikovanje novega študija andragogike je pomembno vplivalo tudi spoznavanje študijev o izobraževanju odraslih na drugih univerzah: v Bostonu (Malcolm Knowles), Sao Paulu (Paolo Freire), Pragi (Kamil Škoda), Zagrebu (Mihajlo Ogrizović), Beogradu (Dušan Savićević), Rimu (Filipo De Sanctis), Torontu (Robin Kidd), Tübingenu (Günter Dohmen), Firencah (Paolo Federighi), Utrechtu itd. Nosilci študija so se mi odkrili kot veliki humanisti. Vplivali so na moja teoretična izhodišča, vrednote in oblikovanje novega

študija. Kar sem iskala, ni bila samo študijska vsebina. Glede na razlike v okolju so bile tudi med študijskimi predmeti velike razlike. A cilji študija so bili zelo podobni: usposobiti strokovnjake za izobraževanje odraslih.

Vsa ta nastajajoča praksa izobraževanja odraslih naj bi dobila svoj izraz v raziskovanju stvarnosti in se povezala s teorijo. Brez posplošitev in odkrivanja temeljnih načel in lastnosti pojavov začne praksa postopoma hirati, če se ne revitalizira z raziskovanjem. Zato sem iskala dalje in se povezovala s podobno mislečimi v praksi izobraževanja odraslih in v družbenih vedah. Na Inštitutu za sociologijo v Ljubljani sem se leta 1967 kot raziskovalka, koordinatorica za Slovenijo, pridružila mednarodni študiji *Izobraževanje odraslih, socialna mobilnost in družbena participacija*. Raziskavo je koordinirala Univerza Hamilton iz Kanade, sodelovale pa so še univerze iz ZDA (Univerza v Oregonu), Poljske (Univerza v Varšavi), Nizozemske (Univerza v Utrechtu) in Karlova univerza v Pragi. S posebnim vprašalnikom sem v okviru te raziskave posebej zbrala empirične podatke za doktorat. Del besedila doktorata sem objavila v Kanadi, na Univerzi v Torontu (Krajnc, 1973), in v knjigi *Izobraževanje – naša družbena vrednota pri Delavski enotnosti v Ljubljani* (Krajnc, 1977).

Leta 1969 sem se na povabilo predstojnika Oddelka za pedagogiko Vlada Schmidta kot asistentka zaposlila na Filozofski fakulteti. Menil je, da se izobraževalne vede glede na razvoj morajo razširiti s tem, da dodajo v program še »adultno pedagogiko«. Predstojnik mi je dal svobodo ustvarjanja in iskanja. Predmet se je najprej imenoval *Teorija izobraževanja odraslih*, nato pa *andragogika*, ker je bilo tako tudi na Univerzi v Zagrebu (profesor Mihajlo Ogrizović, 1956) in Univerzi v Beogradu (profesor Dušan Savičević in profesor Bora Samolovčev, 1961). Povezala sem se z vsemi vidnimi ustvarjalci domače prakse in prek mednarodne raziskave z avtorji v tujini. Odpiral se nam je zelo širok prostor delovanja. Strnjen intenzivni program krajše specializacije za izobraževanje odraslih pri Združenih narodih v Ženevi leta 1970 je odprl nove vidike učenja glede na lokalni in nacionalni razvoj. Izobraževanja odraslih ni bilo več mogoče gledati zgolj z ozkega vidika dela in v funkciji dela, ampak vseh potreb neke družbene skupnosti in posameznika. Kulturna tradicija in razvojni načrti določene družbe neposredno vplivajo na izobraževanje odraslih.

Kanadska štipendija za podoktorski študij v študijskem letu 1971/72 na Ontarijskem inštitutu za raziskovanje izobraževanja (OISE) mi je omogočila neposredna srečanja z vidnimi raziskovalci in teoretiki področja. Moj mentor na podoktorskem študiju je bil profesor Robin Kidd, predstojnik Oddelka za izobraževanje odraslih omenjenega inštituta. Med profesorji sta bila tudi Alen Thomas in Allen Tough (glavni raziskovalec učnih projektov in avtor novih metodoloških pristopov) in drugi. Sodelovala sem tudi z Malcolmom Knowelsom. Prav takrat je v angleškem prevodu izšlo znamenito delo Paula Freira *Pedagogika zatiranih* (Freire, 1970). Osebnostno srečanje z njim je močno vplivalo na moja razmišljanja in teoretični koncept pri pripravi predmeta in nato študijskega programa za andragogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

Med mojim podoktorskim študijem v Torontu je Robin Kidd organiziral svetovno konferenco v Ottawi (1972). Na njej so se zbrali raziskovalci, praktiki in teoretiki izobraževanja

odraslih z vsega sveta. Ustanovili smo Mednarodni svet za izobraževanje odraslih (*International Council for Adult Education – ICAE*) s sedežem v Torontu. Kot svetovna organizacija je kmalu po nastanku dobila poseben svetovalni status pri UNESCO. Več mandatov sem bila članica upravnega odbora in strokovne povezave so se razširile po vsem svetu. Prek sodelovanja v ICAE sem dobila boljši pregled nad študijem izobraževanja odraslih in prakso v Latinski Ameriki, Avstraliji, Aziji in Afriki. Od prve raziskave dalje smo redno sodelovali v raznih mednarodnih študijah. To nam je dalo podlago za razvoj komparativne andragogike tudi pri nas. Naše raziskovalno delo se je od leta 1976 do 1988 povezovalo z mednarodnim timom pri UNESCOVEM projektu Sistemi izobraževanja odraslih v Evropi (*The Systems of Adult Education in Europe*) pod vodstvom Karlove univerze v Pragi in raziskovalnega vodje Premysla Majdla. V vsaki državi so raziskovalci pripravili posebno študijo sistema izobraževanja odraslih in jo objavili v posebni UNESCOVI publikaciji.

Na Oddelku za pedagogiko smo najprej uvedli predmeta občja andragogika in andragoška didaktika. Ko se je leta 1976 študij pedagogike po drugem letniku razdelil na tri smeri, šolska pedagogika, domska vzgoja in andragogika, smo dodali še nov predmet: komparativna andragogika.

V samostojni Sloveniji smo na Centru za razvoj univerze zasnovali sedem evropskih TEMPUSOVIIH projektov EU. Eden prvih TEMPUSOVIIH projektov EU je bil Obnova študija andragogike v Sloveniji (1992–1994). Na Univerzi v Ljubljani je koordinacija potekala v okviru Katedre za andragogiko na Oddelku za pedagogiko (Ana Krajnc), partnerske univerze pa so bile: Univerza v Surreyju (Peter Jarvis), Univerza v Utrechtu (Peter Hage), Univerza v Bambergu (Jost Reischman) in St. Patrick College (Liam Carey). Ob sodelovanju z več oddelki smo dopolnili naš študijski program na Filozofski fakulteti. Iz držav partneric v projektu smo dobili tudi gostujoče profesorje. Predavanja, diskusije in strokovne knjige profesorjev z drugih univerz, ki so jih študenti imeli priložnost tudi osebno spoznati v Ljubljani, so neposredno vplivali na spremembe in dopolnitve študijskega programa. Na Filozofski fakulteti v Ljubljani je nastal študijski program enopredmetne andragogike in diplomant je dobil naziv diplomirani andragog.

ZNANSTVENE RAZISKAVE IN ŠTUDIJE V ANDRAGOGIKI PRED OSAMOSVOJITVIJO IN PO NJEJ

Raziskovanje s področja andragogike se je začelo na sociološkem inštitutu v okviru mednarodnega projekta Izobraževanje odraslih in družbena participacija (1967–1972), ob kadrovske spremembi pa se je preneslo na Oddelek za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani. S tem ko se je andragogika uvrstila med študijske predmete, se je žarišče andragoških raziskav še utrdilo.

Katedra za andragogiko je imela od srede sedemdesetih let prejšnjega stoletja pri ministrstvu za znanost financiran poseben raziskovalni program. Občasno so se pridružili še raziskovalci iz sociologije in psihologije. Na katedri je potekala raziskava o sistemu izobraževanja odraslih za vso takratno državo. Nadaljevalo se je z raziskavami o motivaciji

odraslih za izobraževanje, disleksiji odraslih in učnih strategijah, potrebah starejših po znanju, modelih uresničevanja vseživljenjskega izobraževanja, izkustvenem učenju itd. Dodatno so nekatere analize pripravili na Zvezi delavskih univerz, pri Andragoškem društvu Slovenije in Zvezi izobraževalnih centrov. V osemdesetih letih je andragoška raziskava potekala tudi na Pedagoškem inštitutu (Jelenc, 1989).

Sodelovanje Katedre za andragogiko v UNESCOVEM timu za komparativno andragogiko pri prej omenjeni desetletje trajajoči raziskavi (1976–86) je dalo velik raziskovalno znanstveni prispevek. Katedri se je pridružil Ilija Mrmak in razširil raziskovanje na metodiko družbenopolitičnega izobraževanja in industrijske andragogike. Sledile so raziskave o poklicnem izobraževanju odraslih ter raziskave s področij komparativne andragogike, andragoške didaktike, zgodovine izobraževanja odraslih, izobraževalnega svetovanja, sociokulturne animacije, izobraževanja starejših in družinske andragogike.

Nosilci raziskav o izobraževanju starejših so postali vodilni strokovnjaki mreže 51 univerz za tretje življenjsko obdobje v 51 krajih Slovenije, združeni v mreži Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje. Slovenija je po podatkih Eurostata glede na organiziranost in kakovostne koncepte ter množičnost v izobraževanju starejših prva v EU (Krajnc, 2015, 2016). Na Fakulteti za družbene vede je bila v okviru projekta Starejši ljudje v družbi sprememb posebna pozornost namenjena izobraževanju in učenju starejših (Kump in Jelenc Krašovec, 2010). Posebno mesto imajo domače raziskave in mednarodno sodelovanje pri razvoju izobraževanja starejših. Univerza v Ulmu (Karmen Stadelhofer), središče Učenje v poznejšem življenju (*Learning in Later Life* – LILL) in istoimenska revija ter strokovne konference podpirajo razvoj novega področja izobraževanja starejših kot nujne podlage za dejavno starost.

Evropska raziskava Euro Delphi (1993–1996) (gl. Leirman, 1996) je uvedla novo raziskovalno metodologijo (metodo delphi) ter poglobila raziskovanje o družbeni funkciji izobraževanja odraslih in prognoze razvoja andragoške prakse v sodobnih evropskih razmerah. V raziskavi Euro Delphi so sodelovali raziskovalci iz vseh takratnih 12 članic EU ter Češka, Estonija in Slovenija kot nekdanje socialistične države. Pomembna ugotovitev raziskave je bila, da trendi sodobnega razvoja v izobraževanju odraslih ne poznajo nacionalnih meja in so splošni. Konfiguracija empiričnih podatkov je bila podobna tako pri nekdanjih socialističnih državah kot pri članicah EU. Raziskovalci so odkrivali cilje in pomen izobraževanja odraslih na družbeni in individualni ravni ter trende razvoja. Ugotovili so, da pridobivanje poklicnih znanj ni več v ospredju izobraževanja odraslih. Večji poudarek je na znanju za obvladanje družine in doma, računalniških znanjih, znanju za sodelovanje v kulturi in osebnostno rast, znanju za ohranjanje zdravja in varnost, znanju za aktivno državljanstvo in pridobivanje družbene moči, iskanje smisla življenja, znanju o medosebnih odnosih in naučiti učiti se. Podobne rezultate so pokazale tudi nekatere druge sočasne raziskave zunaj Evrope (Krajnc, 1998b). Pod vplivom sprememb v informacijski družbi so se cilji izobraževanja odraslih bistveno spremenili.

Po osamosvojitvi Slovenije je bil ustanovljen Andragoški center Slovenije (1992), raziskovalno-razvojna organizacija, za katero smo se pri državni upravi bojevali že nekaj

desetletij in končno uspeli. Andragoški center Slovenije je uvajal nove modele izobraževanja odraslih. Z raziskavami so spremljali novorazvijajočo se andragoško prakso. Sledile so raziskave o študijskih krožkih, borzah znanja, programih za usposabljanje mladih (PUM), programih za odpravljanje funkcionalne nepismenosti (Programi za življenjsko uspešnost ali UŽU), izobraževanju odraslih v srednje- in vzhodnoevropskih državah, motivaciji za izobraževanje, mreži andragoških ustanov, poklicnem izobraževanju odraslih ter kakovosti in evalvaciji izobraževanja odraslih. Danes se Andragoškemu centru žal oporeka raziskovalna funkcija, čeprav si težko predstavljamo, kako kakovostno bo razvojno delo in koliko časa bo še potekalo, če ne bodo sproti imeli možnosti za raziskovanje dejanske stvarnosti v andragoški praksi (Jelenc, 2016).

STROKOVNA LITERATURA IN PRVA SLOVENSKA REVIIJA ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Najstarejšo tradicijo prosvetnega dela je mogoče pri nas zaslediti v priročnikih prosvetitelja Matije Vertovca (1784–1851) in njegovih sodobnikov, to so bili priročniki za izobraževanje prebivalstva in članki v tedanjem časopisju. V njih odkrivamo značilnosti izobraževanja odraslih kot prosvetnega dela v prvi polovici 19. stoletja. Pomembno prosvetno vlogo so takrat opravljale tudi Mohorjeva družba, Slovenske novice, Rokodelske novice (gradivo simpozija o Matiji Vertovcu, 1984; Krajnc in Findeisen, 1995).

Prvi slovenski deli, ki ju štejemo za teoretično izhodišče domače andragogike, sta Ozvaldova Kulturna pedagogika in delo Franja Žgeča Vzgoja ljudskih množic. Obe poudarjata osebnostno rast in razvoj odraslih, izobraževanje odraslih postavljata širše, tako da služi življenju, osebni sreči in napredku (Žgeč, 1923; Ozvald, 1927). Oba sta opazila, kako se je predmet pedagogike kot znanosti z razvojem industrije ter hitrim razraščanjem poklicnega in strokovnega srednjega šolstva na prelomu iz 19. v 20. stoletje vedno bolj ožil na proučevanje pouka in šolskega sistema. Širši vzgojno-izobraževalni programi za odrasle, kulturno-prosvetno delo, kulturno-prosvetna društva so zbledeli in ostali ob strani, ker se je spričo naglega razvoja industrije pedagogika bolj osredotočila na hitro rastoči sistem poklicnega šolstva. Oba utemeljujeta širše cilje znanosti o vzgoji in izobraževanju in potrebo po osebnostnem razvoju ljudi. Od tod tudi ime »kulturna pedagogika«. Ozvald, takrat profesor pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani in predstojnik Katedre za pedagogiko, je bralca že v uvodu opozoril, da če išče v njegovi knjigi recepte, je bolje, da jo že na začetku odloži, saj jih v njej ne bo dobil. Če išče teorijo in globlji vpogled v človekov razvoj, pa naj nadaljuje (Ozvald, 1927, str. 4). Franjo Žgeč (1923) je »vzgojo širokih ljudskih množic« povezal s podeželskim življenjem: kakovostjo družinskega življenja, vzgojo otrok in napredovanjem kraja. Preveč je bilo zaostalih podeželskih okolij, ki niso dosegala ravni poklicne izobrazbe v mestih. Menil je, da ima premalo ljudi možnost za razvoj in primerno izobrazbo. To jim je zato treba omogočiti tudi pozneje. Zanašal se je na ugodne učinke kulturno-prosvetnega dela med prebivalstvom. Prva svetovna vojna je prekinila tradicijo kulturno-prosvetnih društev po vaseh.

Od šestdesetih let prejšnjega stoletja naprej količina andragoške literature o izobraževanju odraslih narašča tudi v drugih republikah skupne države. V Zagrebu je izhajala skupna revija *Andragogija*. Posamezne razprave, članki, zborniki prikazujejo najpomembnejše oblike in programe za odrasle. Cilji izobraževanja odraslih so se spremenili. Pokazalo se je, da je z industrializacijo izobraževanje odraslih pri nas postalo ožje, namenjeno je bilo predvsem delu, zaposlitvi in je bilo osredotočeno na usposabljanje delavcev za opravila ob stroju. Avtorji Ivan Bertoncely, Jože Valentinčič in Ivan Kejžar objavljajo članke o prerezu stanja in uspešnih primerih učenja odraslih (Miklič, Bertoncely in Kejžar, 1969; Bertoncely, 1963). Velik vpliv je imela knjiga Dragomirja Filipovića Permanentno obrazovanje (Filipović, 1971). Bil je zaslužen za to, da je takratni izvršni svet Jugoslavije v Beogradu (med prvimi državami) sprejel memorandum o vseživljenjskem izobraževanju, čeprav se v praksi memorandum ni uresničeval. Ogrizović je sredi šestdesetih let izdal prvi dve za andragoško teorijo temeljni knjigi: Problemi andragogije (Ogrizović, 1966b) in Metode obrazovanja odraslih (Ogrizović, 1966a). Istega leta je v Sarajevu skupina avtorjev izdala obsežno delo Osnovi andragogije (gl. Bogdanović, 1966). Pomembna dela so nato objavili tudi kolegi z Univerze v Beogradu (npr. Savičević, 1965, 1984; Samolovčev in Muratbegović, 1979). Kmalu potem, ko je bila andragogika uvedena kot študijski predmet v programu pedagogike, to je bilo v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja, je v Sloveniji izšlo več učbenikov za študij andragogike (Krajnc, 1976, 1977, 1978a, 1978b, 1982; Valentinčič, 1973). Naštela sem le nekaj izhodiščne literature. Pozneje se je količina strokovne literature v andragogiki povečevala in avtorji so se posvečali že bolj posebnim strokovnim temam, kar so omogočale predvsem nove raziskave. Morda pa so nas podatki o prvih knjigah prepričali, da andragogika ni več tako mlada veda, kot nekateri radi poudarjajo (Ogrizović, 1966a, 1966b; Bogdanović, 1966). Ko sem dela domačih avtorjev zatem primerjala z deli tujih piscev, sem ugotovila, da so prva in druga odsev spremljajoče stvarnosti v praksi. V Sloveniji sta temeljno andragoško literaturo v sedemdesetih letih izdajali založba Delavska enotnost (gl. Krajnc, 1977, 1978a, 1982; Schmidt, 1988) in Dopisna delavska univerza (gl. Krajnc, 1976). Andragogiko smo gradili na temeljih Zgodovine šolstva in pedagogike na Slovenskem V. Schmidta (1988) in neprecenljive metodologije znanstvenega raziskovanja, ki nam jo je dal na pot za lastno kariero. Zveza izobraževalnih centrov v podjetjih je med letoma 1975 in 1990 izdajala manjše glasilo Novice. Po osamosvojitvi Slovenije je zveza ugasnila, izdajanje Novic pa je nadaljeval novoustanovljeni Andragoški center Slovenije (ACS).

Domača dela so obravnavala izobraževanje odraslih v funkciji industrijskega dela in produktivnosti. Tuji avtorji, npr. Malcolm Knowles (1980), Paulo Freire (1970), Filippo De Sanctis (1978), Colin Titmus (1989), Peter Jarvis (1985), Günter Dohmen (1996), Kamilo Škoda (1995), Robin Kidd (1978), Alan Thomas in drugi, pa so perspektive izobraževanja odraslih zastavili mnogo širše, v funkciji družbenega in kulturnega razvoja, ter poudarjali še druge funkcije učenja, saj so že izhajali iz teorije vseživljenjskega izobraževanja Paula Lengranda, sprejete na UNESCOVI konferenci o izobraževanju odraslih 1960 v Montrealu. Literaturo Paula Lengranda (1970), očeta povojne konceptualizacije permanentnega ali vseživljenjskega izobraževanja, je v več jezikih razširjal UNESCO.

Bralec je pri tujih avtorjih zaslužil iskanje neke nove stvarnosti. Pojavljale so se novosti v povezavah izobraževanja odraslih s kulturnimi ustanovami (vloga knjižnic v izobraževanju odraslih, muzejska andragogika, družinska andragogika, gledališče kot izobraževalna metoda), športom (športna andragogika), izobraževanjem v društvih (izobraževalni tabori, poletne šole), samoorganiziranimi skupnostmi in priložnostnimi druženji (izobraževalni turizem).

Pomemben teoretični prispevek in metodološko novo pot raziskovanja v andragogiki je pomenilo delo Allena Tougha (1971) *Učni projekti odraslih*. Naraščanje pomena neformalnega izobraževanja za vseživljenjsko izobraževanje in razvijanje kompetence »biti sposoben se samostojno učiti« sta zahtevali novo raziskovalno metodologijo. Če hočemo raziskovati dejansko učenje odraslih, mora biti osnovna enota opazovanja oseba. Drug pomemben vpliv sta imeli knjigi Robina Kidda (1973) *Izobraževanje za obstajanje, postajanje in pripadanje* in *Kako se odrasli učijo* (Kidd, 1978). Pomembno sta razširili in posodobili ugotovitve o motivaciji odraslih za izobraževanje in načinih pridobivanja znanja. Ker je izobraževanje odraslih soodvisno od družbenega razvoja, moramo tega v andragoških študijah dobro poznati. Družbeni in tehnološki razvoj, nastajajoče spremembe in prihodnost smo študirali v delih Tofflerja *Šok prihodnosti*, *Prehod moči*, *Tretji val* in njegovih drugih delih (Toffler, 1970, 1980, 1990). Spoznavali smo nastajajočo poidustrijsko družbo. Danes ji pravimo družba znanja, informacijska družba, družba sprememb, družba tveganja.

Inštitut za mednarodno sodelovanje ljudskih visokih šol Nemčije v Bonnu je sprožil iniciativo, da bi v državah, ki so doživele velike politične in ekonomske spremembe, ustanovili nacionalne revije za izobraževanje odraslih. Pomembno dopolnilo k strokovnim knjigam so vedno znanstvene in strokovne revije, ki sproti objavljajo članke in razširjajo nova znanja med strokovnjaki svojega področja. V projektu EU za razvoj nacionalnih revij za izobraževanje odraslih v Srednji in Vzhodni Evropi, koordiniralo ga je finsko združenje za izobraževanje odraslih iz Helsinkov pod vodstvom Tima Toivianena (1994–1996), smo tudi v Sloveniji začeli izdajati prvo slovensko strokovno in znanstveno revijo za izobraževanje odraslih *Andragoška spoznanja*. Revija izhaja od leta 1995. Pretok strokovnega znanja je s tem dobil nove možnosti. Revija prinaša znanstvene novosti in odmeve iz uspešne prakse, spremlja pomembnejše strokovne dogodke in obletnice, delno služi kot študijska literatura pri študiju andragogike na univerzah v Ljubljani, Mariboru in Kopru, namenjena pa je tudi praktikom. Najpogostejši naročniki so strokovnjaki v andragoški praksi in ustanove, ki se kakorkoli ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem odraslih. Širok krog avtorjev in bralcev ji danes daje vitalno vlogo v razvoju izobraževanja odraslih pri nas.

KRONOLOŠKI RAZVOJ ŠTUDIJA ANDRAGOGIKE V SLOVENIJI

Predavati sem začela v študijskem letu 1972/73, takoj po vrnitvi s podoktorskega študija na Univerzi v Torontu. Ob spoznavanju domače in tuje prakse ter strokovne literature

sem zagledala dve podobi izobraževanja odraslih: domačo v deželi v razvoju (takratni Jugoslaviji) in tujo v razvitih državah; te so že takrat odkrивale zakonitosti poindustrijske ali informacijske družbe. Študijski program naj bi prinesel čim več novega, omogočil naj bi, da se andragoška praksa razvije do te mere, da usposablja odrasle za sedanjost in prihodnost. Sledil naj bi raziskavam o izobraževanju odraslih v razvitejšem svetu in hkrati naj bi ustrezal domačim razmeram, bil vraščen vanje in prinašal nova andragoška znanja, uporabljiva v praksi. Izhajala sem iz teoretične in znanstvene tradicije pedagogike v Sloveniji in jo upoštevala. Študenti prvega in drugega letnika so poslušali občo andragogiko, v drugem in tretjem letniku pa andragoško didaktiko. Razen slovenske literature so uporabljali še knjige v srbohrvaščini, nemščini in angleščini, saj smo bili v stalnih stikih z univerzama v Zagrebu in Beogradu ter tudi s tujimi univerzami in fakultetami: Univerzo v Tübingenu (Günter Dohmen), Fakulteto za izobraževalne vede v Londonu (Colin Titmus), Fakulteto za andragogiko v Montrealu (J. Blonden) in Oddelkom za andragogiko Filozofske fakultete Karlove univerze v Pragi (Kamilo Škoda).

Razvoj izobraževalnih ved je napredoval. Leta 1976 je v strokovnih krogih nastala pobuda, da bi se na Oddelku za pedagogiko uvedli še nekateri novi predmeti. Odločili smo se, da bomo študij pedagogike razdelili v več smeri. S takratnim uvajanjem domske pedagogike bi bil namreč enoten študij z vsemi novimi predmeti (šolskim svetovalnim delom, domsko pedagogiko, industrijsko andragogiko, metodiko družbenopolitičnega izobraževanja, svetovanjem za osebnostni razvoj) odločno preobsežen. Zato se je študij pedagogike s študijskim letom 1976/77 razdelil v tri študijske smeri: šolska pedagogika, domska pedagogika in andragogika. Predvidena je bila še četrta smer: predšolska pedagogika, a ni nikoli zaživela. Diploma je ostala enotna z oznako izbrane smeri študenta v oklepaju. Andragogika se je razdelila na nekaj kateder, uvedeni so bili novi predmeti: komparativna andragogika, andragoško svetovalno delo, industrijska andragogika. Vse tri smeri so delovale na enotnem Oddelku za pedagogiko do srede osemdesetih let prejšnjega stoletja, ko se je domska pedagogika »preselila« na Pedagoško fakulteto Univerze v Ljubljani in je tam postala samostojen študij: socialna pedagogika.

Andragoška smer in smer šolske pedagogike sta ostali naslednjih 15 let, čeprav so bili v drugi polovici osemdesetih let pritiski za skolarizacijo izobraževanja odraslih vse večji. Kot sem napisala prej, je novi program za samostojni študij andragogike nastal v sodelovanju z drugimi univerzami (Surrey, Bamberg, Utrecht) v okviru projekta TEMPUS in je šel skozi vse potrebne postopke na ministrstvu za šolstvo in šport ter pri fakultetnih in univerzitetnih organih. Spomladi 1993 ga je potrdil tudi svet Univerze v Ljubljani. Jeseni v študijskem letu 1993/94 se je vpisala prva skupina študentov andragogike kot samostojnega enopredmetnega študija. Sočasno je bil sprejet tudi program enopredmetnega samostojnega študija pedagogike. Na oddelku smo torej pridobili dva samostojna enopredmetna študija: andragogika in pedagogika. Po uvedbi dveh smeri samostojnega študija se je leta 1995 dotedanji Oddelek za pedagogiko tudi uradno preimenoval v Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Ker so formalni postopki še tekli in da bi bil naš začetek študija samostojne andragogike čim bolj kakovosten, so v okviru projekta TEMPUS prvo

študijsko leto 1993/94 kot gostujoči profesorji predavali koordinatorji partnerskih univerz v projektu: Peter Jarvis, Liam Carey, Jost Reischmann in Colin Titmus. S tem smo v izvajanje študija pritegnili za teorijo o izobraževanju odraslih najbolj znane znanstvenike in profesorje v Evropi.

Leta 1998 je fakulteta iz mena nepojasnjenih razlogov in neznanih vplivov odpravila naziv »diplomirani andragog«, ne da bi se sploh posvetovala z menoj, ki sem bila tedaj predstojnica Oddelka za pedagogiko in andragogiko. Brez ustreznega naziva so se diplomantom delno skrčile možnosti zaposlovanja. Najbolj negativno je ukrep vplival na zaposlovanje diplomantov v gospodarstvu, čeprav so potrebe po strokovnem izobraževanju zaposlenih naglo naraščale. Odklonilni so bili do zaposlovanja »pedagoga« v podjetjih.

Andragogika se je poleg Univerze v Ljubljani širila še na druge javne in zasebne univerze v Sloveniji: Univerzo v Mariboru, Univerzo na Primorskem, Univerzo v Novi Gorici, Univerzo v Novem mestu in nekatere visoke šole. Na druge univerze v Slovenji se je andragogika razširila predvsem v okviru pedagoško-andragoškega izobraževanja (PAI) za bodoče učitelje srednjih šol in predmetnega pouka v osnovnih šolah. Strokovnjaki, diplomanti nepedagoškega študija na drugih fakultetah, si s tem študijskim modelom pridobijo licenco učitelja. Po zakonu iz leta 1981 je v Sloveniji andragogika eden od štirih temeljnih predmetov PAI (poleg pedagogike, didaktike in specialne didaktike). Opisani študijski model traja dva semestra. V letih 2007–2008 je bil ta model vsebinsko prenovljen, dodani so mu bili še nekateri izbirni predmeti (retorika, socialne veščine) in opazovalna praksa.

SODOBNI ČLOVEK, SODOBNA DRUŽBA IN ANDRAGOGIKA

Globalizacija in vpliv nove tehnologije se v izobraževanju in učenju kažeta na poseben način. Dinamično in prožno izobraževanje odraslih se jima laže prilagaja od tradicionalnega in državno zgrajenega šolskega sistema. Zato podpiramo spoznanje Z. Medveša (2018), da bo za šolo napredek, če se bo želela zgledovati po izobraževanju odraslih.

Živimo v času velikih sprememb, nastajanja nove civilizacije in usihanja stare, živimo v zanimivih časih. Mediji usmerjajo pozornost ljudi predvsem na propadajoče sisteme ter vzbujajo v ljudeh množičen in zelo nevaren strah ter splošen negativizem, s katerim se hranijo populistični voditelji, »nesposobna kričala«, da bi peljala ljudi k novim ciljem in novi prihodnosti. Vidno se je temu uprl švedski znanstvenik Hans Rosling z zahtevo, naj ljudje gledajo in upoštevajo dejstva o toliko pozitivnih stvareh danes in boljšem življenju in naj ne verjamejo praznim besedam prestrašenih. Dejstva dokazujejo velik napredek k bolj humani prihodnosti. Človekovo fizično delo in suženjstvo mehničnega pomnjenja nadomeščajo roboti, umetna inteligenca. Končno imajo s pomočjo sodobne tehnologije ljudje možnost, da svojo vrednost gradijo na najbolj plemenitih procesih svoje biti: ustvarjalnosti in samoiniciativnosti, empatiji in čustvih. Tu je človek nenadomestljiv. Andragogika je pred velikimi novimi izzivi, kako zagotoviti osebni razvoj ljudi. Razvita osebnost s svojimi lastnostmi ne zastari kot znanje, izraža se in deluje na vseh človekovih področjih: pri delu, v družini, v politiki, kulturi, izobraževanju in druženju z ljudmi.

Končno je znanost priznala, da se človek razvija, uči vse življenje in da je vsak človek lahko ustvarjalen in samoiniciativen, če ga v razvoju prej ne zamorimo. To povzroča velike spremembe v osnovnih paradigmah andragoške teorije in je velik izziv za spreminjanje andragoške prakse (Rosling, 2018).

Današnje delo in življenje potrebuje človekovo dušo, čustva, razvito osebnost. Potrebe so tolikšne, da jih andragoške ustanove ne pokrijejo. Beg ljudi na razne konce, da bi se osebnostno razvili, je nujen (Krajnc, 2001, 2007), ob tem pa cveti zaslužkarstvo šarlatanov, ki obljublajo osebnostni razvoj v nekaj dneh. Profesionalno obvladanje opisane kompleksa potreb po učenju za osebnostni razvoj in pridobivanju temeljnih kompetenc (sposobnost komuniciranja, sposobnost odločanja, sposobnost samostojnega učenja in sposobnost obvladovanja medosebnih odnosov) po ugotovitvah OECD v zadnjih dveh letih v Sloveniji še močno zaostaja. Andragogika se usmerja v dvig razvitosti prebivalstva, intelektualna elita družbe danes ne zadošča več. Velika naloga tako za andragoško teorijo kot tudi prakso in politiko. Uspejo posamični programi, internetno dostopna znanja, umetniška dela, manjka pa osebna interakcija ljudi z mentorjem, iz oči v oči. Človek se razvija ob človeku. Tudi odrasli potrebujemo meje, da rastemo, se razvijamo, meje nam v komunikaciji postavlja drug človek. Zato v samoti vsak človek propada do bolezenskega stanja.

Andragogika se bo na opisane potrebe po osebni rasti ljudi lahko odzivala z načrtno in bolj množično sociokulturno animacijo, individualnim mentorstvom in mentorstvom s krmiljenjem (*coaching*). Za odpravljanje strahu pred računalniki na univerzah za tretje življenjsko obdobje prvič uporabljamo »patronažno mentorstvo«, ko mentor pride na dom učenca. V domačem okolju je manj napetosti in obramb, vplivi mentorja so sprejeti z večjim zaupanjem in brez stresa. Tudi tak način izobraževanja je danes potreben, da premaga ovire, strah pred učenjem in osebno podcenjevanje (Krajnc, 2003, 2015, 2016a).

Šolanje in izobraževanje se spreminjata. Jeremi Rifkin, mednarodno poznani strokovnjak, avtor znamenite knjige Konec dela (*The End of Work*), v svoji zadnji knjigi govori o »učeh se skupnostih« (*learning communities*). Kot nove oblike učenja somišljenikov se skupnost povezuje s pomočjo nove tehnologije in po isti poti si zagotavlja tudi nova potrebna znanja. Učeh se skupnost lahko povezuje ljudi vseh starosti in z vsega sveta. Na primer specialisti za gradnjo dolgih betonskih konstrukcij z vsega sveta se povežejo in skupaj bolj učinkovito iščejo potrebna znanja za zanesljive konstrukcije in razpoložljive materiale, da s skupnim znanjem rešujejo nove izzive. To ni razred v šoli niti tečaj za odrasle: v skupnosti vsi vodijo izobraževanje, prispevajo in pridobivajo nova znanja. Obstoječe učeh se skupnosti številčno hitro rastejo, so lahko specializirane po znanju ali pa bolj splošne narave. Velika novost je tudi to, da ni nihče več lastnik znanja in znanje postane brezplačno. Se nam zdi to utopija? Da, to je utopija glede na prisilno delo učiteljev in dosedanje mogočno vedenje »lastnikov znanja« z drago prodajanim znanjem, a utopija, ki jo že živimo. Učitelj v novih razmerah postane vzgojitelj, animator, mentor, psiholog in ni več nekdo, ki ponavlja lekcije učnega načrta, kar je učitelja razvrednotilo in degradiralo. »Učenci danes lahko s pomočjo interneta in podobnih omrežij vemo več od učiteljev,« pravi 12-letni šolar na internetu, ko uvaja sošolce v kodiranje in uporabo 3D-tiskalnikov.

V novi družbi dobi učitelj eno najuglednejših vlog, če k učencu pristopi osebno in z njim razvije odnos medsebojnega zaupanja in bližine ter s tem pospešuje osebni razvoj učenca (Rifkin, 1995, 2014, str. 135–147).

Ljudi je strah prihodnosti, sprašujejo se, kaj bodo delali, če bodo večino dela prevzeli roboti. Znanstveniki so nam že odgovorili: eno najobsežnejših in najpomembnejših del v prihodnje bo za človeka in ljudi nasploh učenje ter nenehen osebni razvoj ustvarjalnosti in samoiniciativnosti. Učenje za doseganje ciljev, osebnih in družbenih. To je pot in čas, ko znanje postane brezplačno, dostopno vsem ljudem. Za 21. stoletje velja temeljno načelo: odprt dostop do izobraževanja za vse. V družbi znanja ali informacijski družbi je znanje kot kisik za dihanje, potrebno vsem, da preživijo (obstajajo), postajajo in pripadajo. Čas zahteva izdelano osebno identifikacijo: kdo sem, kaj so moje sanje, moji cilji za življenje, da jih uresničujem. In še enkrat: današnje delo zahteva čustva.

Vpogled v sedanost in prihodnost nam ponuja tudi znani francoski mislec in družboslovec Michael Serres v eni svoji zadnjih knjig Palčica (v slovenskem prevodu). »Ne da bi se zavedali, se je v tem kratkem obdobju, ki nas ločuje od sedemdesetih let prejšnjega stoletja, rodil človek nove vrste.« Serres ga s simpatijo poimenuje Palček in Palčica, ker s svetom komunicirata s svojima palcema. Navdušen nad novim človekom, odkriva njegove nove lastnosti. »Ta otroka torej živita v virtualnem svetu. Kognitivne znanosti kažejo, da uporaba interneta, branje ali pisanje SMS-ov ter brskanje po Wikipediji ali Facebooku ne stimulirajo istih nevronov niti istih predelov možganske skorje kot uporaba knjige, šolske table in zvezka. Operirata lahko z več informacijami hkrati. Njun način spoznavanja, dojemanja in sinteze ni tak kot pri nas, njunih prednikih. Nimata več enake glave. Preko mobilnega telefona dostopata do vseh ljudi, preko GPS-a do vseh krajev, preko interneta do vsega vedenja.« In v te razmere naj se umestijo andragogika, učitelj, mentor, animator (Serres, 2018, str. 14–16).

Teorije in znanstvena odkritja niso večni, veljajo toliko časa, dokler se ne pojavi novo odkritje ali pa se stvarnost spremeni in se pojavijo nove paradigme. V izobraževanju odraslih smo prešli od poudarjanja znanja k osebnostnemu razvoju, od izobraževanja k osebno-stnemu razvoju (vzgoji), od formalnega in skupinskega izobraževanja k individualnemu in pretežno neformalnemu, od sposobnosti k motivaciji, od inteligence k čustvom. Velikim spremembam v stroki se ne moremo izogniti. Čakajo nas neslutene spremembe teoretičnih paradigem in najširše andragoške prakse, za kar potrebujemo interdisciplinarno povezovanje z drugimi strokami ter dovolj drznosti in samozavesti andragogov in politikov v izobraževanju.

SKLEP

Uvajanje študija andragogike na Univerzi v Ljubljani je zgodba uspeha in resničnih dosežkov. Ne bi bilo povsem naravno, če ne bi v zakulisju delovale tudi razvoju nasprotno sile. Probleme imamo vsi ljudje, zapiše Berne (2012). Razlikujemo se po tem, ali se osredotočimo na zmage ali na izgube. Zmagovalci se osredotočijo na zmage, dosežke. Zgubarji se

največ ukvarjajo z ovirami in izgubami, zato se vedno bolj oddaljujejo od ciljev, namesto da bi upoštevali, »kaj je možno«, in se jim vztrajno približevali kot zmagovalci. Nasprotovanja in ovire na poti do cilja, da razvijemo študij andragogike, smo pretežno puščali ob strani. Bolj smo se zanašali na podporo in sodelovanje. Naj dejstva govorijo o tem, koliko smo naredili in kako daleč nam je uspelo priti.

Gospodarska in finančna kriza je kriza vrednot, je dokončna revolucija znanja. Zadnja svetovna UNESCOVA konferenca o izobraževanju odraslih nam je začrtala pot iz krize: postavite ljudi na prvo mesto. Za vsako družbo postajata glavna dejavnika »človeški kapital« in »socialni kapital«. V javnosti znanje hitro pridobiva pomen. Gospodarstveniki se najbolj pritožujejo nad tem, da je najteže dobiti »prave ljudi«. Potem, ko se bodo prevrednotile vrednote, bodo izobraževanje, kultura in zdravstvo na prvem mestu – vse tisto, kar okrepi razvoj ljudi in vzdržuje človeški kapital.

Andragogika ima široko zaledje, čeprav se na koncu uči posamezen človek. Kakovost študija andragogike se med drugim prepozna tudi po primernem povezovanju s sorodnimi strokami: psihologijo, sociologijo, tehnologijo in ekonomijo. Skladno z ugotovitvami Mezirowa (1991) naj poudarimo, da je izobraževanje odraslih fenotipsko; odziva se na nastale situacije v javnem in zasebnem življenju. Sodobni razvoj zahteva, da se nekoč ločene discipline med seboj povezujejo. Življenje ni monodisciplinarno. Pričakujemo timsko delo več vrst strokovnjakov. Interdisciplinarni pristop namesto delitve na discipline je bližje resničnosti. Problemi so vedno interdisciplinarni. Ljudje od znanja pričakujejo rešitev. Pričakujemo, da bo šel nadaljnji razvoj po dveh navidezno nasprotujočih si poteh: poti interdisciplinarnih pristopov v izobraževanju in hkrati po poti vedno večje specializacije.

LITERATURA

- Berne, E. (2012). *Katero igro igraš?* Ljubljana: Inštitut za psihoterapijo transakcijske analize.
- Bertoncelj, I. (1963). *Preizkus znanja*. Ljubljana: Zavod SRS za strokovno izobraževanje.
- Brecelj, V. (2002). *Ljudske visoke šole na Slovenskem v letih 1918–1941* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Bogdanović, N. (ur.) (1966). *Osnovi andragogije*. Sarajevo: Zavod za izdavanje učbenika.
- Bornat, J. (2008). Biographical methods. V P. Alasuutari, L. Bickman in J. Brannen (ur.), *The Sage Handbook of Social Research Methods* (str. 344–356). London: Sage.
- De Sanctis, F. M. (1978). *L'educazione degli adulti in Italia*. Roma: Editori riuniti.
- Dohmen, G. (1996). *Lifelong Learning*. Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Filipović, D. (1971). *Permanentno obrazovanje, suština i konsekvence*. Leskovac: Naša reč.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gradivo simpozija o Matiji Vertovcu*. (1984). Nova Gorica: Goriški muzej.
- Jarvis, P. (1985). *The sociology of adult and continuing education*. Abington: Routledge.
- Jelenc, Z. (1989). *Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut v Ljubljani.
- Jelenc, Z. (2016). *Vseživljenjskost učenja in izobraževanje odraslih*. Nova Gorica: Educa.
- Kidd, J. R. (1973). *Relentless verity: Education for being-becoming-belonging*. New York: Syracuse University.

- Kidd, J. R. (1978). *How adults learn*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.
- Krajnc, A. in Findeisen, D. (1995). Matija Vertovec kot prosvetni delavec. V J. Jug (ur.), *Zgodovina izobraževanja odraslih (2. zv.)* (str. 95–107). Kranj: Moderna organizacija.
- Krajnc, A. (1973). *Attitudes toward education and social participation*. Toronto: OISE.
- Krajnc, A. (1976). *Andragoški pogovori s predavatelji*. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.
- Krajnc, A. (1977). *Izobraževanje, naša družbena vrednota*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1978a). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1978b). *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: Univerzum.
- Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1998a). Razvoj prosvetne misli in andragoške teorije v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 4(1/2), 87–93.
- Krajnc, A. (1998b). Adult education in relation to decentralisation and democratisation of society. V *The role and organisation of adult education in the period of transition* (str. 2–4). Tallinn: Association of Estonian Adult Educators ANDRAS.
- Krajnc, A. (1998c). Andragoška misel v obdobju etatiistične pedagogike, 1950–1966. V J. Jug (ur.), *Pri-spevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990)* (str. 193–203). Kranj: Moderna organizacija.
- Krajnc, A. (2001). Vseživljenjsko izobraževanje za pravičnost in socialno kohezivnost: nov izziv visokega šolstva. *Andragoška spoznanja*, 7(1), 99–101.
- Krajnc, A. (2003). Izobraževanje in spominjanje v tretjem življenjskem obdobju. V A. Kogoj (ur.), *Spomin: zbornik prispevkov* (str. 111–123). Ljubljana: Spominčica – združenje za pomoč pri demenci.
- Krajnc, A. (2007). Nove paradigme vseživljenjskega izobraževanja. *Andragoška spoznanja*, 13(4), 10–27.
- Krajnc, A. (2015). *Spoznaj sebe in druge*. Ljubljana: SUTŽO.
- Krajnc, A. (2016a). *Starejši se učimo*. Ljubljana: SUTŽO.
- Krajnc, A. (2016b). Izobraževanje odraslih: raziskovanje, dosežki in kritika. V Z. Mlinar (ur.), *Kakšna sociologija? Za kakšno družbo?* (str. 325–335). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje? Vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Leirman, W. (1996). Euro-Delphi: a comparative study on the future of adult education in 14 countries between 1993 and 1995. *International Journal of Lifelong Education*, 15(2), 125–138.
- Lengrand, P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.
- Medveš, Z. (2018). Znanstveni kredito dr. Ane Krajnc: izobraževanje je vrednota za izobraževanje in družbo. V N. Ličen, D. Findeisen in A. Šantej (ur.), *Človek mora biti dovolj drzen, da zagovarja svoje vrednote, Liber Amicorum* (str. 97–100). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miklič, R. Bertoncelj, I. in Kežžar, I. (1969). *Pripravnštvo in pripravniki*. Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list SR Slovenije.
- Milharčič-Hladnik, M. (2007). Avto/biografičnost narativnosti: metodološko teoretični pristopi v raziskovanju migracijskih izkušenj. *Dve domovini*, 26, 31–46.
- Ogrizović, M. (1966a). *Metode obrazovanja odraslih*. Zagreb: Radničko sveučilište Moša Pijade.
- Ogrizović, M. (1966b). *Problemi andragogije*. Zagreb: Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Petančič, M. (1968). *Industrijska pedagogija*. Beograd: Radnički univerzitet Novi Beograd.

- Rifkin, J. (1995). *The end of work*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Rifkin, J. (2014). *The zero marginal cost society*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rosling, H. (2018). *Factfulness*. London: Hodder and Stoughton.
- Samolovčev, B. in Muratbegović, H. (1979). *Opšta andragogija*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Savićević, D. (1984). *Komparativno proučavanje vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Savićević, D. idr. (1965). *Sistem obrazovanja odraslih, Medžunarodni seminar o sistemu obrazovanja odraslih (1964, Opatija)*. Zagreb: Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.
- Schmidt, V. (1988). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Seeres, M. (2018). *Palčica*. Ljubljana: Društvo Hiša poezije.
- Škoda, K. (1995). Izobraževanje odraslih v čeških deželah v obdobju razsvetljenstva. V J. Jug (ur.), *Zgodovina izobraževanja odraslih (2. zv.)* (str. 164–166). Kranj: Moderna organizacija.
- Titmus, C. J. (ur.) (1989). *Lifelong education for adults: An international handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. New York: Random House.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York: Bantam Books.
- Toffler, A. (1990). *Powershift*. New York: Bantam Books.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects*. Toronto: OISE.
- Valentinčič, J. (1973). *Osnove andragogike*. Ljubljana: DDU.
- West, L., Alheit, P., Siig Andersen, A. in Merrill, B. (2007). *Using biography and life history methods in adult education and learning research*. Frankfurt, London: Peter Lang.
- Žgeč, F. (1923). *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*. Ljubljana: Udruženje jugoslovenskega učiteljstva.

Danijela Makovec

MEDNARODNA PRIMERJAVA DEJAVNIKOV VPLIVA NA ZGODNJE OPUŠČANJE IZOBRAŽEVANJA

POVZETEK

V članku razpravljamo o dejavnikih, ki vplivajo na zgodnje opuščanje šolanja, in o ukrepih, ki so bili v Sloveniji sprejeti, da bi slednje preprečili. Zmanjšanje zgodnjega opuščanja šolanja na manj kot 10 % do leta 2020 je namreč eden ključnih ciljev strategije Evropa 2020, Slovenija pa omenjeni cilj že presega. Po zadnjih raziskavah ima namreč naša država eno izmed najnižjih stopenj zgodnjega opuščanja šolanja med državami Evropske unije (EU). V prispevku proučujemo razloge za omenjeno nizko stopnjo zgodnjega opuščanja šolanja ter podajamo pregled institucionalnih in političnih ukrepov, ki jih je Slovenija sprejela, da bi zmanjšala osip in mladostnike čim dlje zadržala v izobraževalnem sistemu. Rezultati študije kažejo, da je v državah EU delež moških, ki so opustili šolanje, večji od deleža žensk ter da obstaja pozitivna povezanost med dejavniki, kot sta izobrazba staršev in socialno-ekonomski status družine, ter zgodnjim opuščanjem šolanja. Prav tako smo ugotovili, da je delež mladih priseljencev, ki so opustili šolanje, dvakrat večji od deleža mladih, ki živijo v državi, v kateri so se tudi rodili.

Ključne besede: *zgodnje opuščanje šolanja, osip, dejavniki vpliva, izobraževalna politika*

AN INTERNATIONAL COMPARISON OF FACTORS THAT AFFECT EARLY SCHOOL LEAVING - ABSTRACT

The article discusses the factors that influence dropping out of schooling and the measures taken in Slovenia to prevent it. Reducing early school leaving to less than 10% by 2020 is one of the key objectives of the Europe 2020 strategy, and Slovenia already exceeds that goal. In the paper, we study the reasons for this low level of early school leaving, and provide an overview of the institutional and policy measures adopted by Slovenia in order to reduce dropout rates. The article also presents the results of an analysis that showed that in EU countries, the percentage of men who have dropped out of school is higher than the percentage of women, and that there is a positive correlation between factors such as the parents' education and the family's socio-economic status, and early school leaving. We also found that the percentage of young immigrants who drop out of school is twice as high as the percentage of young people who live in the country where they were born.

Keywords: *early school leaving, dropout, factors of influence, educational policy*

UVOD

Zgodnje opuščanje šolanja (znano tudi kot zgodnje opuščanje sistema izobraževanja in usposabljanja, osipništvo) je večplasten in zapleten pojav, ki se, sledeč izsledkom mnogih raziskav, ne zgodi nenadoma, ampak je rezultat daljšega procesa šolske neuspešnosti (Banerjee, 2016; Cairns, Cairns in Neckerman, 1989). Pojavlja se v več oblikah in zajema mlade, ki so šolanje opustili pred iztekom izobraževanja, pri čemer ločujemo dve skupini mladih, in sicer tiste, ki so končali obvezno šolanje, vendar niso pridobili srednješolske izobrazbe, ter mlade, ki so opravili poklicne tečaje, ki pa niso vodili do izobrazbe, ki ustreza srednješolski. Uradna poročila EU opredeljujejo osipnike kot tiste posameznike, »stare med 18 in 24 let, ki so dokončali največ osnovno šolo in niso vključeni v nadaljnje izobraževanje ali usposabljanje« (Slovar Eurostata),¹ pri nas pa jih uvrščamo v skupino mlajših odraslih, ki se lahko po izstopu iz izobraževanja vključijo v programe, kot je recimo PUM-O, in druge.

Razloge za zgodnje opuščanje šolanja lahko pripišemo različnim dejavnikom, kot so osebne značilnosti posameznika, družina ter socialne in ekonomske razmere posameznika (Dekkers in Claassen, 2001; Rumberger, 1983). Na povečano zanimanje tako raziskovalcev kot javnosti za omenjeno tematiko kaže tudi povečano število člankov, v katerih avtorji pišejo o razlogih zgodnjega opuščanja šolanja. Med drugim ugotavljajo, da so definicije zgodnjega zapuščenja izobraževanja v raziskovalni literaturi zelo različne (Markussen, Frøseth in Sandberg, 2011), saj odsevajo različne razloge za opuščanje šolanja in nacionalne kontekste proučevanja tega pojava.

Zmanjšanje zgodnjega opuščanja šolanja na manj kot 10 % do leta 2020 je eden od ključnih ciljev strategije Evropa 2020 (European Commission, 2010), Slovenija pa je v letu 2017 dosegla zavidljivih 4,9 %, kar je precej bolje od zastavljenega cilja. V članku bomo povzeli nekatere dejavnike zgodnjega opuščanja šolanja, ki so jih identificirali tako domači kot tuji raziskovalci, obenem pa bomo podali tudi primerjavo po državah članicah EU glede na izbrane dejavnike, ki vplivajo na zgodnje opuščanje šolanja. V sklepu navajamo nekatere sistemske in preventivne ukrepe, s katerimi se v Sloveniji spoprijemamo z obravnavano tematiko.

DEJAVNIKI ZGODNJEGA OPUŠČANJA ŠOLANJA

Večje število raziskav v prejšnjih letih o tej temi je zagotovo vplivalo na povečanje razumevanja, zakaj nekateri dijaki predčasno opustijo šolanje ali zapustijo šolo, pri čemer je treba izpostaviti tudi to, da so definicije zgodnjega zapuščenja izobraževanja v raziskovalni literaturi zelo različne in odsevajo različne razloge za opuščanje izobraževanja v nacionalnih kontekstih proučevanja tega pojava (Markussen idr., 2011). Na tem mestu je treba zapisati, da osipništvo ni pojav, ki ga zaznavamo le v t. i. klasičnih oblikah izobraževanja, temveč se pojavlja tudi v e -izobraževanju, kjer je ta problematika še bolj pereča.

1 http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training

Podatki o stopnji osipa v omenjeni obliki izobraževanja namreč kažejo, da v programih izobraževanja na daljavo ugotavljajo 10 do 20 % višjo stopnjo osipa kot pri klasičnem študiju (Carr v Radovan, 2012, str. 31).

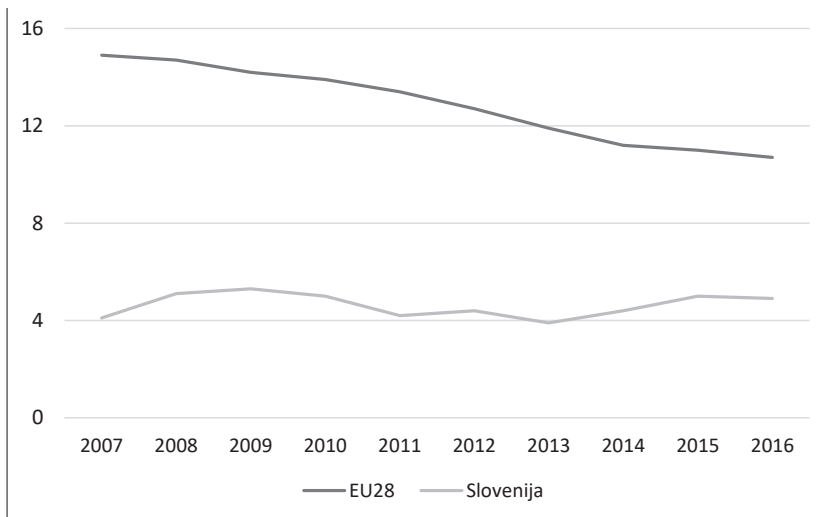
A vrnilo se k zgodnjemu opuščanju šolanja v t. i. klasičnih oblikah izobraževanja. Raziskovalci, ki so proučevali t. i. splošni kontekst osipništva, pri čemer so se ukvarjali predvsem z dejavniki, ki vplivajo na odločitev posameznika o opustitvi šolanja (npr. Alivernini in Lucidi, 2011; Cederberg in Hartsmar, 2013; De Witte, Nicaise, Lavrijssen, Van Landeghem, Lamote in Van Damme, 2013; Fernández-Macías, Antón, Braña in De Bustillo, 2013; Lamb in Markussen, 2011), so ugotovili, da je zgodnje opuščanje šolanja rezultat interakcije številnih kompleksnih spremenljivk in da je pogosto težko določiti, katera je v danem trenutku pomembnejša, obstajajo pa povezave med posameznimi dejavniki in osipom. Tako lahko na osipništvo vplivajo naslednji dejavniki: odnos staršev do šole, pomanjkanje socialnega kapitala, neugodne življenjske razmere, slabše kognitivne sposobnosti posameznika, specifične učne težave in zdravstvene težave posameznika. Na splošno lahko dejavnike razdelimo na tri skupine, in sicer: individualne razlike med posamezniki, dejavniki družinskega porekla in dejavniki šolskega okolja. Pri iskanju posameznih značilnosti učencev, pri katerih obstaja tveganje za opustitev šolanja, so v nekaterih raziskavah celo prišli do sklepa, da so osipniki manj inteligentni in na šolskih testih v primerjavi z učenci, ki šolanja ne zapustijo, dosegajo slabše rezultate (Audas in Willms, 2002; Cairns, Cairns in Neckerman, 1989; Ensminger in Slusarcick, 1992).

Poleg tega raziskave kažejo tudi, da gre pri osipnikih za mlade, ki so manj motivirani za to, da bi uspevali v šoli, in so pogosto v šolskem okolju tudi manj zadovoljni (Audas in Willms, 2002; Hoffman in Lowitzki, 2005), ter da moški in etnične manjšine sodijo v skupino z večjim tveganjem za zgodnjo opustitev šolanja (Dekkers in Claassen, 2001; Marks in Fleming, 1999; Rumberger, 1995). Močan napovednik tveganja za zgodnje opuščanje šolanja je tudi družinsko ozadje, saj imajo, kot ugotavlja Rumberger (1983), učenci, katerih starši so manj izobraženi ali imajo nizek socialno-ekonomski položaj, večje možnosti, da bodo opustili šolanje.

V raziskavah, v katerih so proučevali, kaj vpliva na preprečevanje osipa, so ugotovili, da so pozitivna socialna klima, občutek pripadnosti šoli ter visoka stopnja sodelovanja med učenci, učitelji in starši tisti dejavniki, ki pomembno prispevajo k zmanjševanju opuščanja šolanja (De Witte idr., 2013; Markussen, Frøseth in Sandberg, 2011). Pri dejavniki šolskega okolja je zaznati tesno povezanost med neuspešnostjo v šoli, osipom in ponavljanjem razreda oz. letnika. Poročilo 17 študij, opravljenih v ZDA (Jimerson, Anderson in Whipple, 2002), je potrdilo, da upad učenčevega uspeha v šoli sovпада z obsegom odsotnosti od pouka, zato je redno obiskovanje šole mogoče šteti kot varnostni dejavnik uspešnosti v šoli. Pomembne ugotovitve so bile pridobljene tudi iz raziskav avtorjev Stearns, Moller, Blau in Potochnick (2007), kjer so ugotovili, da večji nadzor nad odsotnostjo učencev od pouka in nadzor nad njihovim šolskim delom doma le redko krepí negativne pojave, kot so strah pred šolo, zavračanje šole in opuščanje šolanja.

PREGLED RAZISKAV O OSIPNIŠTVU IN OPUŠČANJU ŠOLANJA V SLOVENIJI

Po zadnjih podatkih Eurostata Slovenija sicer sodi v kategorijo držav z nizko stopnjo opuščanja šolanja, saj podatki kažejo, da je v letu 2008 kar 90,2 % prebivalcev, starih od 20 do 24 let, uspešno končalo srednješolsko izobraževanje (Commission of the European Communities, 2009, str. 64). Po podatkih Eurostata (Slika 1), ki prikazujejo delež tistih, ki so »zgodaj opustili šolanje«, je delež mladih v naši državi v starostni skupini med 18 in 24 let, ki so izstopili iz izobraževanja in usposabljanja, v letu 2007 znašal 4,1 %, v letu 2016 pa 4,9 % (Eurostat, 2017), kar je precej nižje od povprečja 11 % v vseh 28 državah EU in ena najnižjih stopenj osipa znotraj EU.



Slika 1: Trendi stopnje osipnikov v Sloveniji in EU28 (Eurostat, 2017)

Kljub spodbudnim podatkom Eurostata je bilo na nacionalni ravni opravljenih nekaj pomembnih raziskav, ki ponujajo vpogled v t. i. profil potencialnih osipnikov. Raziskovalci (npr. Geržina, Vranješ, Cek, Hazl, Mesec in Švab, 2001; Klanjšek, Flere in Lavrič, 2007; Ule, Kuhar in Kožar Černelič, 2003) so poskušali odkriti dejavnike, ki vplivajo na šolsko uspešnost v slovenskem poklicnem izobraževanju, in njihovo povezavo z odločitvijo o prenehanju šolanja. Po navedbah Geržine idr. (2001) se najzgodnejša opustitev šolanja zgodi že v osnovni šoli, kjer gre zlasti za učence, ki so izpolnili z zakonom določeno osnovnošolsko obveznost (torej devet let šolanja), vendar pa osnovne šole niso dokončali.

M. Ule navaja, da je pri vzorcu mladih, ki so opustili srednješolsko izobraževanje, zaznati naslednje značilne vzorce:

- nizek socialno-ekonomski položaj družin, iz katerih prihajajo ti učenci;
- pomanjkanje spodbud staršev;
- slabi odnosi s starši;

- dojemanje, da je odnos učiteljev do učno neuspešnih učencev slabši kot do učno uspešnejših učencev (Ule idr., 2003, str. 67).

Novejša analiza dejavnikov, ki vplivajo na šolski uspeh v srednji šoli, je pokazala, da je uspeh v osnovni šoli zelo povezan z uspehom ob koncu prvega letnika srednje šole (Klanjšek idr., 2007). Izsledki raziskave, v kateri je sodelovalo tisoč dijakov, potrjujejo, da se dejavniki šolskega uspeha v poklicnem izobraževanju razvijejo že zgodaj v otroštvu. Spremenljivke, ki so bile bistveno povezane z dosežki v osnovni šoli, so bile: spol (v povprečju imajo fantje nižji šolski uspeh), inteligenca, lokus nadzora, izobrazba matere, navezanost in zaupanje med otroki in starši, velikost in struktura družine, status, prejeta učna pomoč in učenčev kulturni kapital. Omeniti moramo tudi socialno anksioznost, vpliv katere pa je bil jasno razviden samo v okviru srednješolskega izobraževanja. Ista raziskava poudarja tudi pomen občutka povezanosti učenca s šolo, ki se v glavnem nanaša na njegov pozitivni čustveni odnos do šole (Klanjšek idr., 2007). Težko je sicer govoriti o neposredni povezanosti med kakovostjo in trajanjem obveznega izobraževanja ter osipom, je pa res, da so učenci, ki so manj uspešni v osnovni šoli, bolj nagnjeni k opustitvi srednješolskega izobraževanja, podobno je namreč pokazala tudi že omenjena raziskava Geržine s sodelavci, kjer so ugotovili, da je bila najvišja stopnja osipa v srednjih šolah zabeležena v programih nižjega poklicnega izobraževanja (Geržina idr., 2001).

Če povzamemo, lahko zapišemo, da je zgodnje opuščanje šolanja posledica mnogoterih dejavnikov, ki jih uvrščamo v dve medsebojno povezani skupini: a) dejavniki, povezani s šolo, in b) dejavniki, povezani s posameznikom, družino in socialnim ozadjem. Čeprav zgodnje opuščanje šolanja pogosto temelji na odločitvi posameznika, pa je kljub temu možno določiti nekatere zunanje dejavnike, ki vplivajo na to odločitev. Med dejavniki zgodnjega opuščanja šolanja v ospredje postavljamo naslednje:

- dijaki pogosteje kot dijakinje opuščajo šolanje, čemur pritrjujejo tako mednarodne kot nacionalne raziskave (European Commission, EACEA, Eurydice in Cedefop, 2014; Fernández-Macías, Antón, Braña in De Bustillo, 2013; Lamb in Markussen, 2011);
- v skladu s podatki Evropske komisije obstaja močna povezava med opustitvijo šolanja, socialno prikrajšanostjo in nizko stopnjo izobrazbe staršev (Evropska komisija, 2013);
- številne študije potrjujejo (npr. Dalton, Gennie in Ingels, 2009; Blue in Cook, 2004; Cataldi, Laird in KewalRamani, 2009; Ishitani in Snider, 2006; Ou in Reynolds, 2006), da je socialno-ekonomski status ključni dejavnik, ki lahko poveča tveganje za zgodnjo opustitev šolanja. Posamezniki, ki se odločijo za opustitev šolanja, pogosteje izvirajo z družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom; nezaposlenimi starši, nizkimi prihodki in nizko stopnjo izobrazbe staršev. Še posebej stopnjo izobrazbe matere, ki je v otrokovo izobraževanje in vzgojo običajno najbolj vpletena, lahko pogosto označimo za pomemben dejavnik tveganja;
- raziskave (npr. Glick in White, 2004; Yukseker, 2007) kažejo tudi, da mladi, ki niso rojeni v državi, v kateri se šolajo (manjšine, priseljenci), pogosteje opuščajo šolanje od svojih vrstnikov. Nekatere študije kažejo, da je ta stopnja še posebej visoka v Grčiji, Španiji in Italiji;

- odsotnost skrbi in izobrazbe v zgodnjem otroštvu, težek dostop do visokokakovostne izobrazbe kot posledica socialno-ekonomske segregacije ter pomanjkanje starševske podpore in nezadostne večšine na področju jezika močno vplivajo na uspešnost migrantskih študentov (Evropska komisija, 2013);
- na zgodnje opuščanje šolanja neposredno vplivajo tudi nekateri s šolo povezani dejavniki, npr. šolska klima, konflikti z učitelji, nasilje v šoli. Tu posebej ne navajamo težav, ki so posledica posameznikove šolske neuspešnosti, smo pa uvodoma že poudarili vlogo tega dejavnika za zgodnje opuščanje šolanja.

METODOLOGIJA

Baza in instrument

Podatki, uporabljeni za analizo, so del Ankete o delovni sili iz leta 2014, ki jo v sodelovanju z nacionalnimi statističnimi uradi izvaja Eurostat. V analizo je bilo vključenih 529.180 anketirancev iz 28 držav. Pri analizi smo upoštevali uradno definicijo »zgodnje opustitve šolanja«, po kateri so v omenjeno kategorijo uvrščeni tisti posamezniki, ki so stari med 18 in 24 let ter imajo končano osnovno šolo ali manj in niso vključeni v nobeno izobraževanje ali usposabljanje (Evropska komisija, 2013, str. 8). Za potrebe analize stanja smo podatke obdelali na ravni deskriptivne statistike. Podatke prikazujemo v preglednicah.

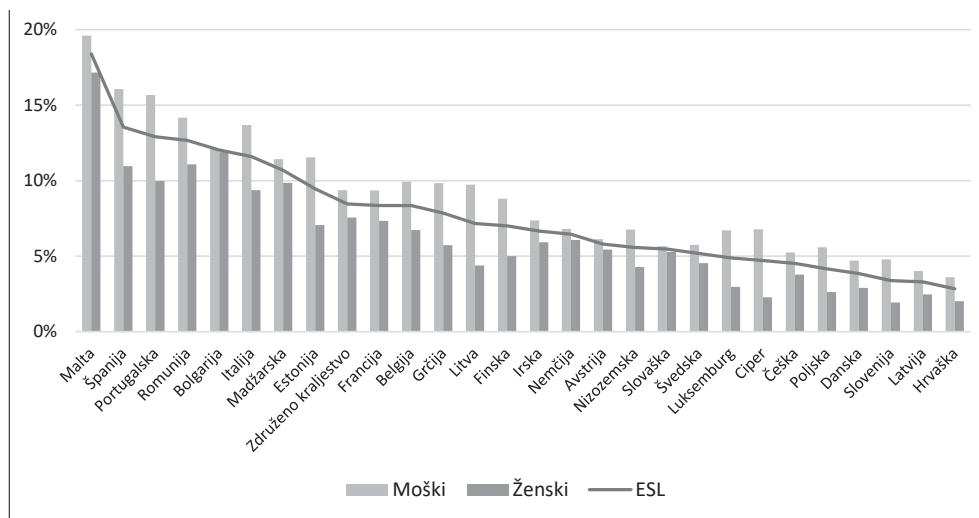
Raziskovalni problem

Zgodnje opuščanje šolanja večinoma temelji na odločitvi posameznika, a se v ozadju vedno skriva več dejavnikov tveganja, ki vodijo do take odločitve. V naši analizi smo preverjali, kako so z zgodnjim opuščanjem šolanja v državah EU povezani dejavniki, kot so: socialno-ekonomski status družine, znotraj katerega smo proučevali povezanost med osipništvom in izobrazbo staršev ter osipništvom in številom nezaposlenih odraslih oseb v gospodinjstvu; zanimalo nas je tudi, ali spol posameznika ter država rojstva in bivanja posameznika oz. status priseljenca vplivajo na zgodnje opuščanje šolanja.

REZULTATI

Najprej nas je zanimalo, kolikšen je delež mladih po posameznih državah EU, ki so zgodaj opustili šolanje. Podatke prikazujemo na Sliki 2, kjer so prikazani tudi podatki o zgodnjem opuščanju šolanja po državah članicah EU glede na spol.

Če pogledamo najprej deleže zgodnjega opuščanja šolanja po državah, vidimo, da so v kategoriji držav, kjer je stopnja osipništva višja od 10 %, Malta, Španija, Romunija, Portugalska, Bolgarija, Italija in Madžarska. V kategoriji držav, kjer se osipništvo giblje med 5 % in 9 %, najdemo države, kot so: Estonija, Združeno kraljestvo, Francija, Belgija, Grčija, Litva, Finska, Irska, Nemčija, Avstrija, Nizozemska, Slovaška in Švedska. Države, kjer je osipništvo manjše od 5 %, pa so: Luksemburg, Ciper, Češka, Poljska, Danska, Slovenija, Latvija in Hrvaška.

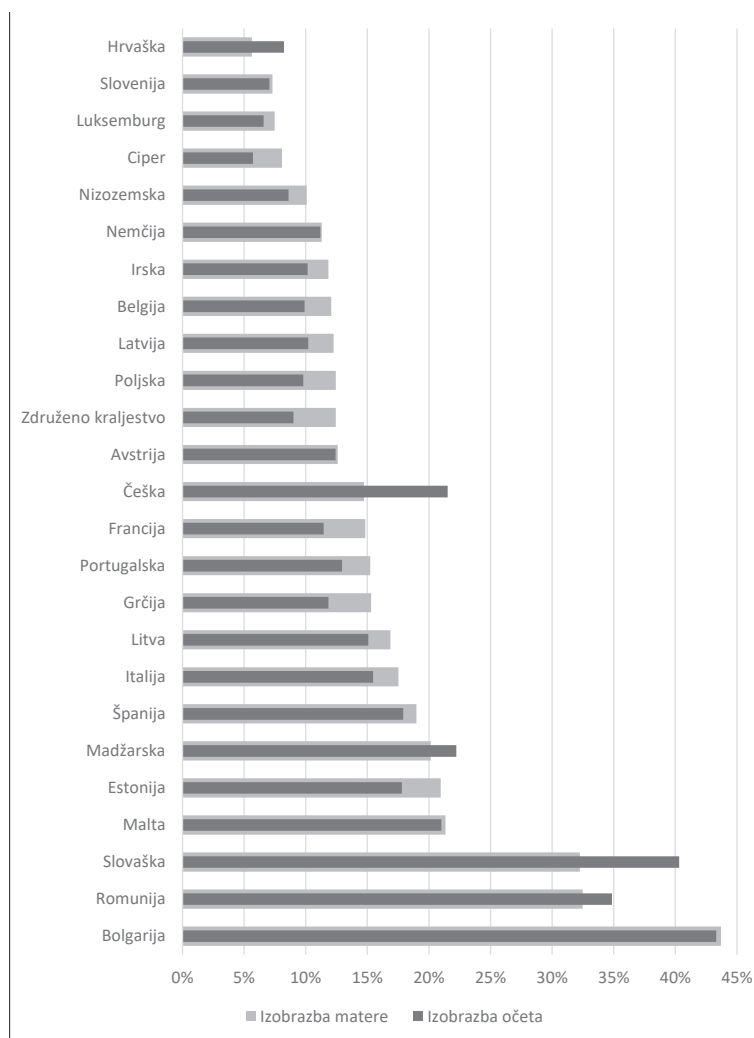


Slika 2: Delež mladih, ki so zgodaj opustili šolanje, po državah in glede na spol (EU28, 2014)

Ko pogledamo strukturo mladih, ki so opustili šolanje, po spolu, vidimo, da je v vseh spremljanih državah delež moških, ki so opustili šolanje, večji od deleža žensk. Tudi tu smo spremljane države razdelili na tri kategorije. V kategorijo, kjer je razlika v osipništvu med moškimi in ženskami večja od 4 %, so se uvrstile Portugalska, Litva in Španija. V skupino držav, kjer se razlika med spoloma pri zgodnjem opuščanju šolanja giblje med 2 % in 4 %, so se uvrstile Finska, Luksemburg, Belgija, Romunija, Poljska, Slovenija (2,8 %), Norveška, Nizozemska, Malta in Francija. V skupino držav, kjer je omenjena razlika med spoloma manjša od 2 %, pa sodijo Združeno kraljestvo, Danska, Latvija, Madžarska, Hrvaška, Češka, Irska, Švedska, Avstrija, Nemčija, Slovaška in Bolgarija, pri čemer zadnje štiri našete države dosegajo razliko, ki je manjša od 1 %.

V nadaljevanju prikazujemo povezavo med izobrazbo staršev in zgodnjim opuščanjem šolanja (Slika 3). Izobrazba staršev je namreč pomembno povezana s socialno-ekonomskim statusom družine, ki se je izkazal kot pomemben dejavnik tveganja za zgodnje opuščanje šolanja (prim. Ule, 2003), sočasno pa izobrazba matere (pomembneje kot izobrazba očeta) vpliva tudi na dejavnike šolskega (ne)uspeha (prim. Klanjšek idr., 2007). Pri primerjavi podatkov o zgodnjem opuščanju šolanja in izobrazbi staršev smo izobrazbo staršev razdelili v tri skupine. V prvo skupino, torej s starši z nizko stopnjo izobrazbe, smo uvrstili tiste, ki so navedli, da je najvišja stopnja dosežene izobrazbe staršev (ne)dokončana osnovna šola oz. stopnja 0 do 2 po lestvici ISCED. V drugo skupino smo uvrstili tiste, ki so navedli, da je najvišja stopnja dosežene izobrazbe staršev srednja šola oz. stopnji 3 in 4 po lestvici ISCED. V tretjo skupino pa smo uvrstili tiste, ki so navedli, da je najvišja stopnja dosežene izobrazbe staršev višja od prej omenjenih, torej stopnje 5 do 8 po lestvici ISCED (Povezovalna tabela za stopnjo izobrazbe, b. 1.).

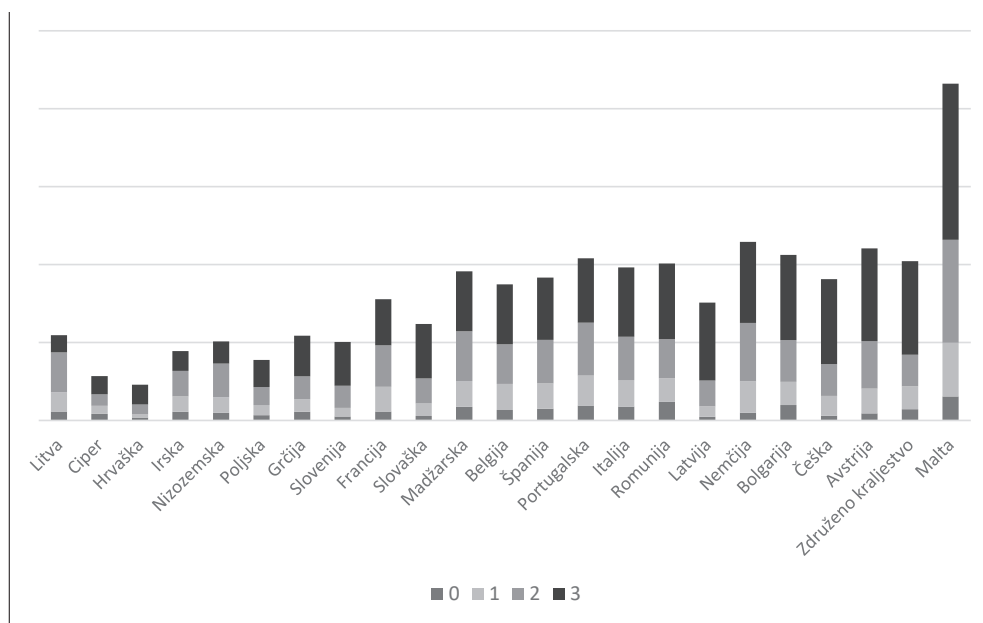
Podatki potrjujejo povezanost med izobrazbo staršev in zgodnjim opuščanjem šolanja. V celotnem vzorcu tistih, ki so opustili šolanje, je bilo v prvi skupini 14,9 % osipnikov, ki so kot najvišjo doseženo stopnjo izobrazbe očeta navedli (ne)dokončano osnovno šolo, in 16,5 % (ne)dokončano osnovno šolo matere. V drugi skupini je 3,8 % osipnikov navedlo, da imajo njihovi starši dokončano srednjo šolo (med izobrazbo matere in očeta v vzorcu ni bilo razlik). V tretji skupini pa je 1,6 % tistih, ki so opustili šolanje, kot najvišjo stopnjo izobrazbe očeta navedlo visoko stopnjo, ter 1,7 % tistih, ki so opustili šolanje, kot najvišjo stopnjo matere izobrazbe navedlo visoko stopnjo. Daleč največji delež osipnikov ima torej starše z nizko stopnjo izobrazbe, zato v Sliki 3 prikazujemo podatke o povezavi izobrazbe staršev z zgodnjim opuščanjem šolanja za omenjeno skupino.



Slika 3: Delež mladih, ki so zgodaj opustili šolanje, glede na nizko stopnjo izobrazbe staršev (EU28, 2014)

Razvidno je, da je v večini držav izobrazba matere bolj povezana z zgodnjim opuščanjem šolanja. Tak trend zaznamo v Grčiji, Franciji, Združenem kraljestvu, Estoniji, Poljski, na Cipru, v Portugalski, Belgiji, Italiji, Latviji, Litvi in Nizozemski. Države, kjer je izobrazba očeta bolj povezana z zgodnjim opuščanjem šolanja, so: Slovaška, Češka (v teh državah je razlika med izobrazbo matere in očeta ter zgodnjim opuščanjem šolanja največja in znaša več kot 6 %), Hrvaška, Romunija in Madžarska. V skupino držav, kjer ni razlik med izobrazbo očeta in matere ter opuščanjem izobraževanja, pa so se uvrstile: Španija, Luksemburg, Bolgarija, Malta, Slovenija, Avstrija in Nemčija.

Znotraj konteksta socialno-ekonomskega statusa družine predstavljamo tudi podatke o povezanosti med osipništvom in številom nezaposlenih odraslih oseb v gospodinjstvu (Slika 4). Podatki za vse države članice EU kažejo, da večje je število odraslih nezaposlenih članov gospodinjstva, večji je delež osipnikov. V gospodinjstvih, kjer ni nezaposlenih odraslih oseb, je delež osipnikov 6 %. Med gospodinjstvi z eno nezaposleno osebo število osipnikov naraste na 13,7 %. Delež je še večji med gospodinjstvi z dvema oz. tremi nezaposlenimi osebami. V gospodinjstvih z dvema nezaposlenima znaša omenjeni delež 22,9 %, v gospodinjstvih s tremi nezaposlenimi pa kar 32,9 %.

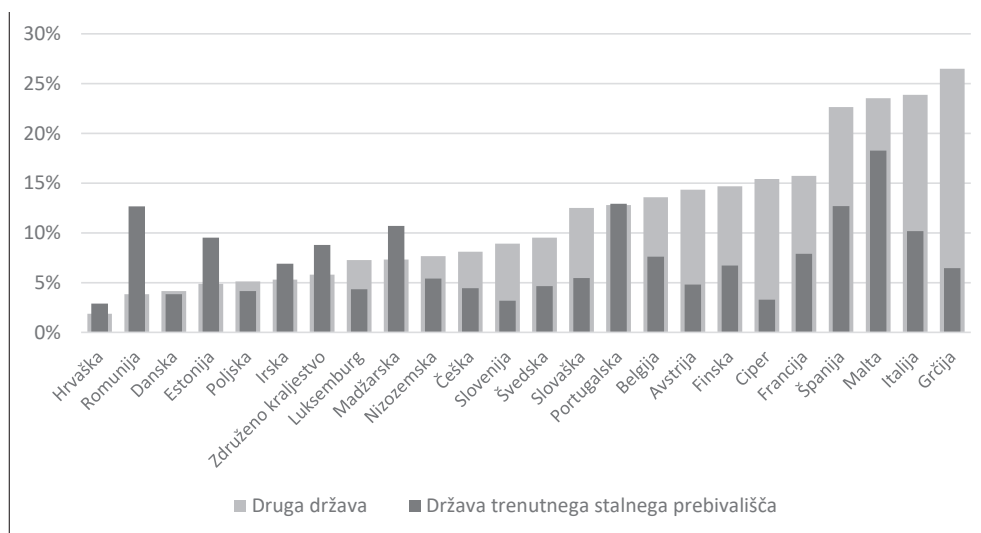


Slika 4: Delež mladih, ki so zgodaj opustili šolanje, glede na število nezaposlenih odraslih oseb v gospodinjstvu (EU28, 2014)

Če pogledamo sliko po državah, vidimo, da z večanjem števila nezaposlenih v gospodinjstvu narašča tudi število osipnikov. Če pogledamo samo zadnjo skupino, torej gospodinjstva, v katerih so nezaposlene tri odrasle osebe, vidimo, da je delež osipnikov v

takih gospodinjstvih relativno velik, saj za vse države članice v tej skupini velja, da je delež osipnikov večji od 10 %. Še posebno velik, celo večji od 50 %, pa je v naslednjih državah: Latvija, Nemčija, Bolgarija, Češka, Avstrija, Združeno kraljestvo in Malta – iz slednje poročajo celo o 100-odstotnem deležu osipnikov v skupini gospodinjstev s tremi nezaposlenimi osebami. Drugačno razmerje zaznamo le pri Irski in Nizozemski, kjer se delež osipnikov v gospodinjstvih s tremi brezposelnimi odraslimi osebami v primerjavi z gospodinjstvi z dvema brezposelnima sicer zmanjša, a je še vedno večji od 10 %.

Zanimalo nas je tudi, ali na zgodnje opuščanje šolanja vpliva, kje so glede na trenutno državo stalnega bivališča anketiranci bili rojeni (Slika 5). Tu ločujemo dve skupini posameznikov, tiste, ki so se rodili in šolali v isti državi, ter tiste, ki so se rodili v državi, ki ni država njihovega šolanja in trenutnega bivanja, z drugimi besedami govorimo o priseljencih.



Slika 5: Delež mladih priseljencev, ki so zgodaj opustili šolanje (EU28, 2014)

Podatki za države članice EU kažejo, da je delež mladih priseljencev, ki so opustili šolanje, dvakrat večji od deleža mladih, ki živijo v državi, v kateri so se tudi rodili. Medtem ko znaša evropsko povprečje mladih osipnikov, ki so se rodili v državi, v kateri se šolajo, 7,4 %, je delež mladih osipnikov, ki prihajajo iz drugih držav, 14,0 %.

Ko pogledamo stanje po posameznih državah, vidimo, da je slika večinoma podobna. Največjo razliko smo zaznali v Grčiji in Italiji, sledi Ciper. V omenjenih državah je razlika večja od 10 %, v Grčiji znaša celo 20,0 %. Države, kjer se razlika giblje med 5 % in 10 %, so Španija, Avstrija, Irski, Finska, Francija, Belgija, Slovenija (5,7 %) in Malta. Manj kot petodstotno razliko med osipniki migranti in tistimi, ki živijo v državi, v kateri so se rodili, je zaznati v Švedski, Češki, Luksemburgu, Nizozemski in Poljski. Medtem ko na Danskem in Portugalskem med osipniki ni razlik glede na državo rojstva in bivanja, je v

državah, kot so Hrvaška, Romunija, Estonija, Irska, Združeno kraljestvo in Madžarska, med osipniki več takih, ki so se rodili v državi, v kateri trenutno živijo.

RAZPRAVA

S problematiko zgodnjega opuščanja šolanja oz. osipništva se države članice EU spopadajo na različne načine, pri čemer pa vse sledijo strategiji Evropa 2020 (European Commission, 2010), kjer je kot eden ključnih ciljev do leta 2020 določeno zmanjšanje zgodnjega opuščanja šolanja na manj kot 10 %.

Strokovnjaki ugotavljajo, da ima sama šola pomembno vlogo pri zmanjševanju zgodnjega opuščanja šolanja, vendar delo v šolah ne more potekati brez podpore politike in ukrepov na ravni izobraževalnega sistema. Rezultati študij in raziskav (npr. Alivernini in Lucidi, 2011; European Commission, EACEA, Eurydice in Cedefop, 2014; Marks in Fleming, 1999) kažejo, da so najučinkovitejši integrirani pristopi, ki se osredotočajo na osnovne vzroke zgodnjega opuščanja šolanja. Problem je mogoče zmanjšati samo s celovitimi strategijami, ki obravnavajo celoten izobraževalni spekter ter vključujejo ukrepe preprečevanja, posredovanja in nadomeščanja. Za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja so potrebne pobude na sistemski ravni, kar je tesno povezano s tem, da so zagotovljeni pogoji za uspešno šolanje, ter z obliko sistemov izobraževanja in usposabljanja (npr. spodbudno učno okolje). Intervencija po navadi poteka na ravni posameznih šol ter zahteva orodja in mehanizme za zgodnje odkrivanje podpore, ki bi bila potrebna za učenje in motivacijo. Kompenzacijski ukrepi pa so namenjeni mladim, ki so šolanje zaradi različnih razlogov že prekinili, cilj omenjenih ukrepov pa je prizadevanje za ponovno vključitev posameznikov v izobraževanje in usposabljanje.

Ker imamo v Sloveniji primerjalno z drugimi državami članicami EU eno najnižjih stopenj zgodnjega opuščanja šolanja, se bomo v diskusiji osredotočili predvsem na ukrepe, s katerimi se v naši državi, kot se zdi, uspešno spopadamo s problematiko osipništva.

V slovenskem izobraževalnem sistemu spremljamo več kazalnikov, ki posredno ali neposredno vplivajo na nizko raven zgodnjega opuščanja izobraževanja. Kazalniki segajo od širših, političnih in sistemskih sprememb do specifičnih institucionalnih ukrepov, ki mladim pomagajo premagati izobraževalne ali osebne ovire, vsi pa vplivajo na to, da mladi ostajajo v izobraževanju. Ker je opuščanje šolanja močno povezano z brezposelnostjo, pogledjmo strukturo dolgotrajno brezposelnih oseb. Po podatkih Zavoda RS za zaposlovanje je bilo med 120.000 nezaposlenimi, ki so bili konec leta 2012 prijavljeni na Zavodu RS za zaposlovanje, skoraj polovica (45,6 %) takih, ki so bili brezposelni več kot eno leto (Zavod RS za zaposlovanje 2015). In med temi iskalcem zaposlitve je največ, kar 62,8 %, takih, ki niso dokončali osnovne šole ali pa je dokončana osnovna šola njihova najvišja dosežena stopnja izobrazbe (Zavod RS za zaposlovanje, 2017, str. 20). Tudi zato je pomembno, da država vzpostavi sistem, s katerim zmanjšuje osipništvo oz. posameznikom, ki so šolanje opustili, ponudi način, da izobrazbo vendarle pridobijo. Na tem mestu omenjamo samo nekatere (sistemske) ukrepe, prek katerih se v Sloveniji lotevamo reševanja omenjene

problematike. Na prvo mesto postavljamo svetovanje, ki je učencem in dijakom na voljo v okviru šolske svetovalne službe, tako v osnovnih kot srednjih šolah. Pomemben vidik svetovalne dejavnosti učencem in dijakom je tudi poklicno usmerjanje. To se v osnovni šoli začne že v 8. razredu, še posebej intenzivno pa je v zaključnem, 9. razredu, kjer šole učencem poleg individualnega svetovanja ponujajo še številne druge aktivnosti (npr. predstavitve srednjih šol, ogledi srednjih šol, podjetij, ustanov, udeležba na delavnicah, ki jih izvajajo srednje šole, obisk kariernega središča, ugotavljanje posameznikovega interesa s pomočjo izpolnjevanja vprašalnika o poklicni poti), ki so učencem v pomoč pri izbiri poklica in šole, kjer bodo šolanje nadaljevali. Podobna oblika poklicnega svetovanja je na voljo tudi dijakom v srednjih šolah. Poleg poklicnega usmerjanja svetovalnih služb na šolah, ki je v Sloveniji določeno z Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), se lahko učenci in dijaki po informacije o izbiri poklica in šole obrnejo na druga središča ali spletne portale. Tu omenjamo le nekatere: karierni centri oz. središča, sejem Informativa, spletne strani Zavoda RS za zaposlovanje (eSvetovanje), portal Moja izbira (<http://www.mojaizbira.si>) in drugi. Strokovna pomoč pri izbiri poklica in dostopnost informacij posamezniku ne le olajšajo izbiro, temveč predvsem pomagajo, da si izbere šolo in poklic, ki ga zanima. Svetovalno službo in predvsem poklicno usmerjanje lahko uvrščamo tako med preventivne kot med kurativne ukrepe pri zmanjševanju osipa, saj lahko učenci in predvsem dijaki s pomočjo šolske svetovalne službe popravijo morebitno slabo odločitev in najdejo šolo ali program, ki jim je bližje tako po interesu kot zahtevnosti.

Med t. i. kurativnimi programi omenjamo Projektno učenje mlajših odraslih (PUM-O), program neformalnega izobraževanja, ki je nadgradnja zelo uspešnega programa izobraževanja odraslih Projektno učenje za mlajše odrasle – PUM ter je namenjen mlajšim odraslim med 15. in 26. letom, ki so opustili šolanje in imajo status brezposelne osebe. Glavni cilj Projektnega učenja mlajših odraslih »je približevanje in vstop udeležencev na trg dela. PUM-O udeležencem omogoča, da si postavijo karierni cilje na podlagi kariernega načrta ter pridobijo manjkajoče kompetence in izkušnje, pomembne za trg dela« (PUM-O, 2015, str. 3), pri čemer je poudarek programa »na pridobivanju znanja in kompetenc, ki mladim omogočajo trajnostno zaposljivost, in v tem duhu ni usmerjen zgolj na usposabljanje za kratkoročne zaposlitve, temveč na izboljševanje udeležencevih ključnih in poklicnih kompetenc, ki se dolgoročno izražajo v samoiniciativnosti in podjetnosti udeleženca na različnih življenjskih področjih« (prav tam).

Mladim, ki so šolanje že opustili, so na voljo tudi programi, v katerih lahko pridobijo formalno izobrazbo kot odrasli udeleženci, srednje šole namreč ponujajo tudi programe za odrasle udeležence, ki pa so plačljivi. Za tiste, ki se ne odločijo za pridobitev formalne stopnje izobrazbe, so na voljo programi, v katerih lahko potrdijo svoja znanja in spretnosti s pridobitvijo nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK). Ukrep je namenjen posameznikom, ki niso pridobili formalne stopnje izobrazbe, imajo pa določena znanja, ki jih lahko izkažejo na podlagi različnih potrdil (referenčna pisma, potrdila o udeležbi na usposabljanjih, pogodbe o delu idr.) in skozi postopke pridobijo certifikat, s katerim dokazujejo usposobljenost oz. obvladovanje določenih spretnosti, sposobnosti, znanja.

Pomemben ukrep pri preprečevanju osipništva je tudi shema Jamstvo za mlade, ki ga v Sloveniji izvajamo od leta 2014 in predvideva, da je vsakemu mlademu, staremu med 15 in 29 let, ki je vsaj štiri mesece prijavljen na Zavodu RS za zaposlovanje, ponujeno usposabljanje, povezano z iskanjem zaposlitve, izboljšanjem poklicnih spretnosti ali pridobitvijo formalne izobrazbe. Ukrep je bil vpeljan z namenom »omogočanja nemotenega prehoda med izobraževanjem in zaposlitvijo, dvigu konkurenčnosti na trgu dela in premagovanju ovir, s katerimi se mladi srečujejo na začetku svoje poklicne poti, kamor sodi predvsem pomanjkanje delovnih izkušenj in nekaterih kompetenc« (Poročilo o izvajanju ..., 2016, str. 11). A kot ugotavlja P. Klemše (2018), shema »v obdobju 2014–2015 glede na kazalnike spremljanja ni izpolnila pričakovanj in ni dovolj pripomogla k zmanjšanju brezposelnosti mladih v Sloveniji« (Klemše, 2018, str. 101), saj se je v tem obdobju stopnja registrirane brezposelnosti med mladimi premalo znižala, prav tako pa se, kot še navaja avtorica, povprečno obdobje brezposelnosti ni skrajšalo, temveč celo podaljšalo (prav tam).

SKLEP

V članku smo analizirali zgodnje opuščanje šolanja v Sloveniji, njegove systemske značilnosti in ukrepe, ki ga po našem mnenju zmanjšujejo. Zmanjševanje zgodnjega opuščanja izobraževanja je ena izmed najpomembnejših nalog v strategijah EU, saj lahko verjameмо, da pomaga pri premagovanju brezposelnosti in izboljšanju dostopa do izobraževanja. Sklenemo lahko, da je Slovenija, ko je govor o osipu in zgodnjem opuščanju šolanja, »zgodba o uspehu«, saj mednarodni podatki kažejo, da so slovenske stopnje zgodnjega opuščanja šolanja med najnižjimi v EU. Kljub temu pa je treba uvesti in obdržati ukrepe za ohranjanje učencev v šolah. To je tudi v skladu z vladno politiko, ki za osipnike in tiste, ki zapustijo izobraževalni sistem, želi poskrbeti čim prej po izstopu iz sistema izobraževanja (Barle Lakota in Černoša, 2011). Iz predstavljenega v članku lahko ugotovimo, da gre do ukrepov v naši državi trenutno v dve smeri. Prva je individualizacija, usmerjanje in podpora manj uspešnim učencem in dijakom, druga pa je razvijanje metod in strategij, s katerimi podpiramo razvoj kompetenc, ki zagotavljajo uspešnost pri izobraževanju.

Poleg predstavljenega lahko enega od glavnih razlogov za nizko stopnjo zgodnjega opuščanja šolanja v Sloveniji vidimo tudi v odprtosti sistema (poklicnega) izobraževanja, ki omogoča dokaj enostavno prehodnost med različnimi vrstami izobraževalnih programov. Na vsaki stopnji izobraževanja so dijakom na voljo številne možnosti za prehode po vertikali, vse do terciarnega izobraževanja ali manj zahtevnih poklicnih programov. Sistem omogoča tudi horizontalno mobilnost in tako dopušča korekcije morebitnih »napačnih odločitev« pri izbiri srednješolskega programa. Čeprav obstaja manj možnosti za prehod iz poklicnega v splošno izobraževanje (gimnazije), možnost prehoda v terciarno izobraževanje ni zaprta.

Drug pomemben razlog za nizko stopnjo osipa v Sloveniji, ki je pravzaprav nadaljevanje opisane odprtosti sistema, je bogato in raznoliko šolsko omrežje. Mnoge srednje šole (ali šolski centri) izvajajo vsebinsko podobne programe na različnih ravneh ISCED. To pomeni,

da imajo dijaki, ki niso uspešni v zahtevnejših programih (ISCED 3), možnost prehoda na nižje, manj zahtevne programe (ISCED 2). Tako omenjeni dijaki šolanja ne opustijo, saj imajo »drugo priložnost«, da nadaljujejo svoje izobraževanje in pridobijo določeno stopnjo formalne izobrazbe, poleg tega pa lahko svoje šolanje nadaljujejo v okolju, ki ga že poznajo, kar je pomembno tudi s prej omenjenega vidika dejavnikov šolskega okolja.

Sklepamo, da slovenski izobraževalni sistem skupaj z ukrepi politike učinkovito vpliva na nadaljevanje izobraževanja mladih. Kljub nizki stopnji zgodnjega opuščanja šolanja pa je vendarle treba razmišljati o bolj sistematični uvedbi predvsem preventivnih ukrepov, s katerimi bi se izobraževalni sistem bolje prilagodil potrebam mladih, aktivni udeležbi mladih pri oblikovanju takšnih procesov in jih z ustreznim poklicnim usmerjanjem spodbujal k pozitivnemu odnosu do izobraževanja.

Eden od ukrepov na institucionalni ravni je skrb za izboljšanje šolske klime, kar nekateri avtorji razumejo kot skriti dejavnik šolske uspešnosti oz. neuspešnosti (Jimerson, Anderson in Whipple, 2002; Stearns idr., 2007). To je lahko povezano z načinom ureditve izobraževanja, ustvarjanjem manj toge atmosfere, boljšim kolektivnim in timskim delovnim ozračjem itd. Gre za posebno pomemben vidik dela šole, saj so ugotovili, da krepitev občutka navezanosti na šolo bistveno vpliva na preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja (De Witte idr., 2013; Markussen, Frøseth in Sandberg, 2011).

Področje, ki zahteva dodatno pozornost oblikovalcev politike in strokovnjakov, pa so skupine z velikim tveganjem (npr. mladi invalidi, migranti). Učitelji morajo razviti kompetence za delo z različnimi medkulturnimi skupinami dijakov, šole pa bi morale prejeti več sredstev za tečaj slovenskega jezika, delo z Romi, individualizacijo programov za dijake s posebnimi potrebami, podaljšano šolanje za učence s posebnimi potrebami itd.

Zgodnje opuščanje šolanja oz. osipništvo je zagotovo precej aktualna tematika in glede na statistične podatke o stanju v državah EU tudi dokaj akutna. V Sloveniji se sicer lahko pohvalimo z nizko stopnjo osipništva, kar gre pripisati odprtosti izobraževalnega sistema in ukrepom, ki jih v državi izvajamo. A vendarle podatki kažejo, da še vedno obstajajo skupine, ki jih ukrepi ne zajamejo in ki kljub pomoči opuščajo šolanje. Zato menimo, da nikakor ne smemo »zaspati na lovrikah dobrega stanja«, ampak se moramo sistematično lotiti težav, ki v osipništvu ostajajo nerešene. Ne zaradi statistike ali zahtev EU, ampak zaradi ljudi, saj tudi zadnji izsledki raziskave PISA kažejo, da »socialno-ekonomski položaj močno vpliva na uspešnost učencev, vendar prikrajšani učenci dobro delujejo v bolj pravičnih izobraževalnih sistemih« (OECD, 2018, str. 15).

LITERATURA

- Alivernini, F. in Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252.
- Audas, R. in Willms, J. D. (2002). *Engagement and dropping out of school a life-course perspective*. Hull: Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.

- Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3(1), 1–17. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1178441>.
- Barle Lakota, A. in Černoša, S. (2011). *National report of the Republic of Slovenia on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020) (unpublished report)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Blue, D. in Cook, J. E. (2004). High school dropouts: Can we reverse the stagnation in school graduation? *Study of High School Restructuring*, 1(2), 1–11.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D. in Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437–1452. Pridobljeno s <https://doi.org/10.2307/1130933>.
- Cataldi, E. F., Laird, J. in Kewal Ramani, A. (2009). *High school dropout and completion rates in the United States: 2007 (NCES 2009-064)*. Washington: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education. Pridobljeno s <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2009064>.
- Cederberg, M. in Hartsmar, N. (2013). Some aspects of early school leaving in Sweden, Denmark, Norway and Finland. *European Journal of Education*, 48(3), 378–389. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1111/ejed.12036>.
- Commission of the European Communities. (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2008. (No. SEC (2008) 2293)*. Brussels: European Commission.
- Dalton, B., Gennie, E. in Ingels, S. J. (2009). *Late high school dropouts: Characteristics, experiences, and changes across cohorts (NCES 2009-307)*. Washington: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C. in Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331–345. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1111/ejed.12034>.
- Dekkers, H. in Claassen, A. (2001). Dropouts – disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27(4), 341–354. Pridobljeno s [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00034-7).
- Ensminger, M. E. in Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 95–113. Pridobljeno s <https://doi.org/10.2307/2112677>.
- European Commission (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020 final*. Strasbourg: European Commission. Pridobljeno s <https://www.eea.europa.eu/policy-documents/com-2010-2020-europe-2020>.
- European Commission. (2011). *Progress towards the common European objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2010/2011*. Strasbourg: European Commission. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/indicators10_en.htm.
- European Commission, EACEA, Eurydice in Cedefop. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2017). *Early leavers from education and training by sex and labour status (koda spletne tabele: edat_ifse_14)*. Pridobljeno s <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>.

- Evropska komisija (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fernández-Macías, E., Antón, J.-I., Braña, F.-J. in De Bustillo, R. M. (2013). Early school-leaving in Spain: evolution, intensity and determinants. *European Journal of Education*, 48(1), 150–164. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1111/ejed.12000>.
- Geržina, S., Vranješ, P., Cek, M., Hazl, V., Mesec, P. in Švab, A. (2001). *Modernisation of vocational education and training: national report, Slovenia 2000*. Ljubljana: National VET Observatory Slovenia, Centre of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training.
- Glick, J. E. in White, M. J. (2004). Post-secondary participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and education expectations. *Social Science Research*, 33(2), 272–299.
- Hoffman, J. L. in Lowitzki, K. E. (2005). Predicting college success with high school grades and test scores: Limitations for minority students. *Review of Higher Education*, 28(4), 455–474. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1353/rhe.2005.0042>.
- Ishitani, T. T. in Snider, K. G. (2006). Longitudinal effects of college preparation programs on college retention. *IR Applications*, 9, 1–10.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E. in Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441–457. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1002/pits.10046>.
- Klanjšek, R., Flere, S. in Lavrič, M. (2007). Kognitivni in družbenoekonomski dejavniki šolskega uspeha v Sloveniji. *Družboslovne razprave*, 23(55), 49–69.
- Klemše, P. (2018). Aktivna politika zaposlovanja mladih: Jamstvo za mlade. *Andragoška spoznanja*, 24(2), 89–103.
- Lamb, S. in Markussen, E. (2011). School dropout and completion: An international perspective. V S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg in J. Polesel (ur.), *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy* (str. 1–16). Dordrecht: Springer.
- Marks, G. N. in Fleming, N. (1999). Influences and consequences of well-being among Australian young people: 1980–1995. *Social Indicators Research*, 46(3), 301–323. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1023/A:1006928507272>.
- Markussen, E., Frøseth, M. W. in Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253.
- OECD (2018). *Equality in education: Breaking down barriers to social mobility*, PISA. Paris: OECD Publishing. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Ou, S.-R. in Reynolds, A. J. (2006). Early childhood intervention and educational attainment: Age 22 findings from the Chicago longitudinal study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11(2), 175–198.
- Poročilo o izvajanju izvedbenega načrta Jamstva za mlade 2014–2015*. (2016). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti. Pridobljeno s http://www.mdds.gov.si/si/delovna_podrocja/trg_dela_in_zaposlovanje/jamstvo_za_mlade.
- Povezovalna tabela za stopnjo izobrazbe*. (b. l.) Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/PEKP/Dokumenti/Navodila_PEKP/Povezovalna_tabela_za_stopnjo_izobrazbe.pdf.
- PUM-O, 2015 – Program projektno učenje mlajših odraslih – PUM-O*. (2015). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Radovan, M. (2012). Razumevanje in zmanjševanje osipa v e-izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 18(1), 28–37.

- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199–220. Pridobljeno s <https://doi.org/10.3102/00028312020002199>.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625. Pridobljeno s <https://doi.org/10.3102/00028312032003583>.
- Stearns, E., Moller, S., Blau, J. in Potochnick, S. (2007). Staying back and dropping out: The relationship between grade retention and school dropout. *Sociology of Education*, 80(3), 210–240. Pridobljeno s <https://doi.org/10.1177/003804070708000302>.
- Ule, M., Kuhar, M. in Kožar Černelič, S. (2003). *Kakovost življenja otrok in mladostnikov v Sloveniji: projektna naloga: študija problema osipništva v Sloveniji: zaključno poročilo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Yukseker, D. (2007). Internal displacement and social exclusion: Problems encountered by internally displaced persons in the provinces of Istanbul and Diyarbakir. V D. Kurban, D. Yukseker, A. B. Celik, T. Unalan in A. T. Aker (ur.), *Coming to terms with forced migration: Post-displacement restitution of citizenship rights in Turkey* (str. 43–52). Istanbul: TESEV Publications.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI (1996). *Uradni list RS*, 12/96.
- Zavod RS za zaposlovanje. (2015). *Mladi in trg dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Zavod RS za zaposlovanje. (2017). *Strokovna izhodišča za leto 2018*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.

Marija Paladin

NEVERBALNA KOMUNIKACIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH SKOZI VLOGI PREDAVATELJA IN SLUŠATELJA

POVZETEK

Ker je pomen neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu pomemben, saj lahko med drugim vpliva tudi na sam učni uspeh udeleženca oziroma uspešnost izobraževalca, hkrati pa je v povezavi z izobraževanjem odraslih raziskan še manj kot v povezavi z izobraževanjem otrok in mladostnikov, je bil osnovni cilj raziskave, katere rezultati so predstavljeni v članku, ugotoviti, kakšen pomen neverbalni/nebesedni komunikaciji pripisujejo odrasli v izobraževalnem kontekstu, s poudarkom na tistih, ki tudi sami izobražujejo. Zbiranje podatkov o pomenu neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu je potekalo s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika. Sledila je razprava o rezultatih prve faze raziskave s strokovnimi delavci na področju izobraževanja odraslih. Raziskava je pokazala, da je neverbalna komunikacija tudi v kontekstu izobraževanja odraslih dojeta kot pomemben dejavnik izobraževanja; ta lahko pomembno vpliva na izid komunikacije kot tudi izobraževalnega procesa. Ugotovitev je zelo pomembna, saj so v raziskavi sodelovali udeleženci, ki v izobraževanju odraslih nastopajo v obeh vlogah, v vlogi predavatelja in vlogi slušatelja.

Ključne besede: izobraževanje, odrasli, izobraževanje odraslih, neverbalna komunikacija, vokalika, gestika, zunanji videz

NON-VERBAL COMMUNICATION IN ADULT EDUCATION THROUGH THE ROLE OF THE LECTURER AND THE LISTENER - ABSTRACT

The paper outlines the importance of non-verbal communication in adult education. Non-verbal communication is important because of its influence on the participant's learning outcomes and the educator's success; at the same time, it is less researched in adult education than in connection with the education of children and adolescents. The goal of the article is to determine the significance attributed to non-verbal communication in the context of adult education. In the first research phase, data collection was carried out using a questionnaire. This was followed by a discussion of the results with experts in the field of adult education. The research has shown that non-verbal communication is seen as an important factor in the context of adult education. The conclusion is very important as the research involved participants who take part in adult education in both roles, in the role of the lecturer and of the listener.

Keywords: learning, adults, adult education, non-verbal communication, vocalics, gestures, appearance

UVOD

Neverbalnim sporočilom praviloma zaupamo bolj kot verbalnim, zato so pomembna v vseh oblikah medosebne komunikacije (Robbins, 2007). Zajemajo vsa sporočila razen besed in jezika, vključno z različnimi vidiki glasu, telesnimi gibi, izrazi na obrazu, prostorom, časom, vonjem in okoljem (Guerrero, DeVito in Hecht, 1999). Neverbalno komunikacijo torej lahko ločimo v različne sisteme znakov, in sicer kineziko, zunanji videz in dekorativo, vokalizacijo, proksemiko, haptiko ter čas in ureditev prostora. Funkcije neverbalne komunikacije so številne. Med najpomembnejše sodijo oblikovanje vtisa (Evans, 1968; Guadagno in Cialdini, 2007; McHenry, 2007; Tsai, Chen in Chiu, 2005), prepričevanje (Knapp in Hall, 2001), upravljanje interakcije (Wiemann in Knapp, 1999), izražanje moči (Burgoon, Dunbar in Segrin, 2002), zavajanje (Walters, 2003) ter izražanje čustev in pristnosti odnosa (Mehrabian, 1972).

Pomen neverbalne komunikacije v učilnici

Učitelj/predavatelj je v izobraževalni situaciji v primerjavi z učenci/slušatelji v vplivnejšem položaju, s katerega lahko izraža pomembna sporočila o pričakovanjih, ocenah in uspešnosti učenca/slušatelja (Simpson in Erickson, 1983, str. 183). Pri tem sta pomembni tako verbalna kot neverbalna komponenta komunikacije. Predavatelj lahko ustvari večji del vtisa skozi svojo neverbalno komunikacijo v razredu kot pa skozi poznavanje predmeta in verbalno komunikacijo (Negi, 2009). Hkrati lahko predavateljevo neverbalno vedenje vpliva na odnos učenca do same snovi pri učni uri ali predmetu (Andersen, v Boyd Sr, 2000). Pri tem so med drugim pomembni ohranjanje očesnega stika, pozitivnega izraza na obrazu, kakovost glasu in govora, manjša razdalja med predavateljem in učenci, uporaba primerne dotika, gibanje in gestika (prav tam). Učitelje oziroma predavatelje, ki so bili neverbalno bolj občutljivi in odzivni, so udeleženci bolje ocenili (Kurkul, 2007). Poleg tega je tudi ocena učitelja/predavatelja samega (o uspešnosti učne ure) povezana z njegovo neverbalno komunikacijo. Ena izmed raziskav je na primer pokazala, da so učitelji/predavatelji, za katere se je izkazalo, da so se med podajanjem snovi več smehljali, višje ocenjevali uspešnost učne ure ter da so tisti učitelji/predavatelji, ki so bili dalj časa nagnjeni k slušateljem, nižje ocenjevali uspešnost učne ure (Kurkul, 2007). Pri slednjem je zanimivo to, da naprej nagnjena drža kaže na povečano pozornost in posledično odprtost do slušatelja (podobno kot nasmeh oziroma pozitiven izraz na obrazu). Hkrati pa deluje tudi manj dominantno kot nazaj naslonjena sproščena drža.

Neverbalna komunikacija predavatelja vzpostavi vzdušje v razredu (Okon, 2011) ne glede na vsebino povedanega. Ton glasu, izrazi na obrazu, očesni stik, gestika in drža predavatelja oblikujejo končni pomen sporočila in vtis, ki ga bosta naredila sporočilo in predavatelj. Zelo pomembno je, da sta neverbalna in verbalna komunikacija predavatelja usklajeni (Asghar Chaudhry in Arif, 2012). Neuskaljenost verbalne in neverbalne komunikacije je za slušatelje močan kazalnik neiskrenosti ali nenaklonjenega odnosa ali nizkih pričakovanj, ki jih želi učitelj/predavatelj prikriti. Skozi kanal, ki ga je lažje nadzorovati, pošilja pozitivnejši del sporočila (praviloma verbalno), skozi kanal, ki

ga je težje nadzorovati (neverbalna sporočila), pa manj pozitiven del sporočila (Babad, Bernieri in Rosenthal, 1991).

Slušatelji so pri nekaterih predavateljih bolj odzivni in pozorni, vzdušje med izobraževalno uro pa je bolj sproščeno. Za te predavatelje naj bi bilo značilno, da imajo več let delovnih izkušenj v izobraževanju, da poučujejo z navdušenjem, so neverbalno aktivni (gestikulacija, nasmeh, mimika, gibanje po prostoru med podajanjem snovi, ohranjanje očesnega stika, aktivno poslušanje, jasen in vokalično pester govor), verbalno in neverbalno usklajeni ter med podajanjem snovi smiselno uporabljajo humor (Wolfgang, v Boyd Sr, 2000). Pravilnost interpretacije neverbalnih znakov (iz različnih skupin znakov) se lahko tudi v izobraževalnem kontekstu do določene mere razlikuje glede na dejavnike, kot so starost, učni uspeh in kulturno ozadje slušatelja (Hall, Chia in Wang, 1996). Hkrati pa se lahko razlikuje tudi neverbalno vedenje učitelja/predavatelja glede na značilnosti slušateljev (Lyon, 1977), na primer glede na spol, raso in socioekonomski status (Simpson in Erickson, 1983).

Neverbalna komunikacija je pomembna za vtis, ki ga učitelj ustvari pri svojem delu (Negi, 2009), za pozornost slušatelja do same vsebine (Andersen, v Boyd Sr, 2000) in tudi za uspeh učenca (Asghar Chaudhry in Arif, 2012). Hkrati je na nekaterih področjih uspešno razbiranje neverbalnih sporočil ključno za ustrezno izmenjavanje sporočil med sogovorniki in posledično za uspešno komunikacijo (Jacobs, 1994). Poleg psihoanalize, prodaje in nekaterih drugih področij nedvomno zraven sodi tudi izobraževanje. V tem primeru je pomembno ne le to, da je učitelj/predavatelj neverbalno pismen, občutljiv in odziven, temveč tudi to, da so slušatelji, ki bodo delali v poklicih, kjer je ustrezna neverbalna komunikacija pri delu ključna (torej tudi v izobraževanju), opremljeni z ustreznimi znanji o tem delu komunikacije že v času izobraževanja. Tudi zato je raziskovanje vloge neverbalne komunikacije na področju izobraževanja zelo pomembno. Pregled objavljenih študij kaže, da je pomen neverbalne komunikacije v izobraževanju odraslih, v primerjavi z izobraževalnim kontekstom otrok in mladostnikov, še manj raziskan. Del te vrzeli zapolnjuje pričujoči članek.

METODOLOGIJA IN VZOREC

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšen pomen neverbalni/nebesedni komunikaciji pripisujejo odrasli v izobraževalnem kontekstu, s poudarkom na tistih, ki tudi sami izobražujejo.

Raziskava je bila izvedena dveh fazah:

- zbiranje podatkov o pomenu neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu s pomočjo anketnega vprašalnika;
- validacija rezultatov prve faze na podlagi povratne informacije strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih o ključnih ugotovitvah analize rezultatov.

K sodelovanju v prvi fazi raziskave so bili povabljeni posamezniki iz evidence, ki jo vodi Andragoški center Slovenije. V evidenco so vključeni posamezniki, ki sestavljajo zelo zanimivo in pomembno skupino – posamezniki, ki so izobraževalci, hkrati pa

tudi sami nastopajo v vlogi slušatelja. Sodelujoči so navedli, da sami nastopajo v vlogi izobraževalcev v različnih ustanovah, in sicer kot predavatelj v neformalnih oblikah izobraževanja (62 oziroma 28 %), predavatelj na višji šoli ali fakulteti (11 oziroma 5 %), v srednjih (44 oziroma 20 %) in osnovnih šolah (2 oziroma 1 %) ter drugje, kjer prevzemajo vlogo izobraževalca, na primer na ljudskih univerzah ali kot kadrovik v podjetju (76 oziroma 35 %). Hkrati pa se sami udeležujejo izobraževanj in usposabljanj, zaradi česar so imeli možnost vključitve v evidenco Andragoškega centra Slovenije. Uporabljeno je bilo namensko vzorčenje, saj smo nagovorili natančno določeno skupino, udeležence izobraževanj, ki tudi sami izobražujejo. V tem smislu ne moremo govoriti o verjetnostnem in reprezentativnem vzorcu. Zato rezultatov ne moremo neposredno posploševati na vse izobraževalce, ki se tudi sami udeležujejo izobraževanj in niso v evidenci Andragoškega centra Slovenije.

Spletni anketni vprašalnik je izpolnilo 219 posameznikov. Povezava je bila poslana 716 kontaktom, kar pomeni 30,59-odstotni odziv. Vabilo k sodelovanju v raziskavi je zaradi varovanja osebnih podatkov posredoval Andragoški center Slovenije. Povprečna starost anketirancev je znašala 45,1 leta (od 26 do 70 let). Anketni vprašalnik je izpolnilo 182 anketirank in 21 anketirancev. Povprečna delovna doba anketiranih je 19,8 leta (od enega do 45 let), kar kaže na izkušen kader na polovici svoje delovne poti. Glede na smer izobrazbe je v anketiranju sodelovalo 38 anketirancev z naravoslovno ali tehnično smerjo izobrazbe in 150 anketirancev, ki so navedli, da imajo družboslovno smer izobrazbe.

Da bi preverili veljavnost rezultatov analize tako pridobljenih podatkov, smo izvedli drugo fazo raziskave in rezultate prve faze predstavili skupini strokovnih delavcev na področju izobraževanja odraslih ter z njimi v skupinski diskusiji obravnavali ključne ugotovitve. Rezultati prve faze raziskave so bili skupini predstavljeni v razširjeni obliki, frontalno, po sklopih vprašanj iz vprašalnika in glede na znakovne sisteme neverbalne komunikacije v povezavi s pomenom v izobraževalnem kontekstu. Člani skupine strokovnih delavcev, ki so sodelovali v diskusiji, so bili povabljeni h komentiranju ugotovitev, morebitnih razlogov za konkreten rezultat in podobno. Potek diskusije je moderirala avtorica. Tak pristop je pomembna nadgradnja predstavljene raziskave v primerjavi z že objavljenimi raziskavami s tega področja. Tudi zaradi povezave kvantitativne in kvalitativne metodologije pri temah, ki so tako večplastne, da jih ni mogoče v polnosti obravnavati zgolj kvalitativno ali zgolj kvantitativno. Uporaba obeh metodoloških pristopov (kvantitativnega in kvalitativnega) v isti raziskavi je eden izmed pristopov za izkoriščanje prednosti in preseganje pomanjkljivosti posamezne metode (Lin in Loftis, 2004, str. 2).

MERSKI INSTRUMENTARIJ IN POSTOPEK

Anketni vprašalnik, ki je bil uporabljen v naši raziskavi, je bil oblikovan na podlagi več raziskav tujih avtorjev (Kurkul, 2007) in več vprašalnikov, ki so bili razviti, testirani in uporabljeni v raziskavah v slovenskem okolju. In sicer gre za vprašalnika iz raziskave o

pomenu neverbalne komunikacije v poslovnem kontekstu (Paladin, 2011a) in raziskave med splošno populacijo (Paladin, 2010) ter za vprašalnika iz raziskav o pomenu neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu, ene na področju izobraževanja odraslih (Paladin, 2011b) in ene pri izobraževanju osnovnošolskih otrok (Paladin, 2015). Dodatna prednost in nadgradnja našega vprašalnika je v tem, da je bil oblikovan in uporabljen za anketiranje zelo specifične ciljne skupine, to so odrasli, ki se izobražujejo in hkrati pri svojem delu nastopajo tudi v vlogi izobraževalca (kot predavatelji, učitelji). Zaradi navedenega smo pridobili dragocen vpogled v razumevanje pomena neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu od tistih, ki jih to zadeva tako osebno (vsak posameznik komunicira, tolmači in se odziva na komunikacijo, ki poteka na neverbalni ravni) kot tudi v obeh vlogah izobraževalnega procesa (v vlogi predavatelja/izobraževalca in vlogi slušatelja).

Vprašalnik je obsegal štiri sklope. Prvi sklop so sestavljala demografska vprašanja. Drugi sklop je obsegal vprašanja o pričakovanih do dobrega predavatelja (o pričakovanem nastopu, vtisu in zunanjem videzu) (Cronbachov koeficient alfa za osem kazalnikov 0,778). Tretji sklop je obsegal vprašanja o vplivu znakov neverbalne komunikacije na možnost sledenja snovi, ki jo predavatelj podaja (lažje ali težje sledenje) (Cronbachov koeficient alfa za 26 kazalnikov 0,879). Četrti sklop je obsegal vprašanja o neverbalni komunikaciji anketiranca v smislu uporabe skupine znakov (na primer urejenost zunanjega videza, točnost/zamujanje, način nastopanja, očesni stik) ali vtisa, ki ga posameznik ustvari ali ne ustvari (na primer samozavesten nastop) (Cronbachov koeficient alfa za devet kazalnikov 0,778). Odgovore na vsa vprašanja iz sklopov dva, tri in štiri so anketirani izbirali na petstopenjski lestvici Likertovega tipa.

Notranja konsistentnost vseh treh sklopov spremenljivk, ki smo jo preverili z izračunom Cronbachovega koeficienta alfa, se je izkazala kot ustrezna, z vrednostjo nad splošno sprejeto spodnjo mejo ustreznosti, ki znaša 0,7. Analizo podatkov smo izvedli s pomočjo programskega paketa SPSS 20.0. Pri tem smo uporabili opisne statistike (odstotki, povprečna vrednost in drugo), Pearsonov koeficient korelacije, izvedli t-test in faktorsko analizo. Faktorska analiza je bila izvedena z metodo glavnih osi (ang. principal axis factoring). Iz tega širšega nabora spremenljivk smo želeli pomen posameznih znakov oziroma dejavnikov neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu z vidika odraslih udeležencev izobraževanj, ki tudi sami poučujejo, pojasniti z manjšim številom faktorjev. Na podlagi KMO-statistike (vrednost 0,830), ki je večja od 0,5, in Bartlettovega testa ($p < 0,000$) smo ocenili, da so podatki primerni za faktorsko analizo. Notranja konsistentnost za 26 spremenljivk, vključenih v faktorski model, ki smo jo preverili z izračunom Cronbachovega koeficienta alfa, katerega vrednost je 0,879, je ustrezna.

V analizo smo vključili 26 spremenljivk oziroma postavk o pomenu posameznih znakov neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu z vidika možnosti sledenja učni snovi. Pri vseh postavkah so sodelujoči svoje strinjanje izrazili na petstopenjski lestvici Likertovega tipa.

Neerotirana rešitev ni dala jasnih rezultatov, zato smo izvedli pravokotno rotacijo faktorjev z metodo Varimax. Ker nismo ugotovili močne korelacije med faktorji, poševna rotacija ni bila potrebna. Med več oblikovanimi rešitvami se je kot najprimernejša izkazala rešitev s šestimi faktorji, ki jo bomo predstavili v nadaljevanju.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Preglednica 1: Neverbalna komunikacija v lastni komunikaciji

	N	Min.	Maks.	M	Std. odkl.
Vedno se držim sklenjenih dogovorov.	201	2	5	4,49	,609
Med razlago skušam s sogovornikom ohranjati očesni stik.	201	1	5	4,45	,734
Ko nekaj razlagam, to zelo rad/a ponazorim z gibi rok ali premikanjem po prostoru.	201	1	5	4,27	,860
Med razlago skušam imeti pozitiven izraz na obrazu (nasmeh).	203	1	5	4,27	,790
Skrbim, da je moj zunanji videz vedno urejen.	201	1	5	4,26	,752
Imam samozavesten nastop (npr. ko podajam snov pri učni uri).	201	2	5	4,19	,740
Nikoli ne zamujam.	202	1	5	4,19	,961
Sem uspešen/na v komunikaciji z drugimi.	202	2	5	4,15	,677
Sem dober retorik.	203	1	5	3,66	,861

N – število anketirancev, ki so odgovarjali, min. – najnižja vrednost, maks. – najvišja vrednost, M – povprečna vrednost, std. odkl. – standardni odklon

Med devetimi izjavami o znakih neverbalne komunikacije v lastni komunikaciji ni bilo niti ene, kjer bi bila povprečna vrednost pod izrecnim strinjanjem. Merjeno s povprečno vrednostjo to pomeni, da ni bilo niti enega znaka, pri katerem bi bila povprečna vrednost pod 3,5. Najnižja povprečna vrednost znaša namreč 3,66, kar kaže na to, da so anketirani na konkretne izbrane znake svoje neverbalne komunikacije pozorni. Najnižja, pa kljub temu nad 3,5, je povprečna vrednost ocene anketiranih o svojih retoričnih sposobnostih ($M = 3,66$).

Pri osmih izjavah o pričakovanem nastopu, vtisu in zunanjem videzu, ki jih mora imeti dober predavatelj, so povprečne vrednosti ravno tako kot v primeru izjav o znakih neverbalne komunikacije v lastni komunikaciji nad 3,5. To pomeni, da se anketiranci v povprečju nagibajo k strinjanju. Najnižja povprečna vrednost znaša kar 3,93. Rezultat kaže na to, da imajo anketirani visoka pričakovanja glede vtisa, vedenja oziroma neverbalne komunikacije predavatelja, če naj bo ta dober, kljub temu da navedeno ne spremeni vsebine povedanega. Anketirani se najbolj strinjajo z izjavo, da za dobrega predavatelja

Preglednica 2: Pričakovanja o nastopu, vtisu in zunanjem videzu dobrega predavatelja

	N	Min.	Maks.	M	Std. odkl.
Za dobrega predavatelja ni pomembno le, kaj pove, temveč tudi, kako to pove in kako se pri tem obnaša.	218	3	5	4,82	,407
Dober predavatelj mora dajati vtis, da ga zanimajo stvari, o katerih poučuje.	218	1	5	4,81	,496
Predavatelj mora dajati vtis, da je strokovnjak na področju, o katerem govori.	217	1	5	4,73	,555
Predavatelj mora dajati vtis, da je odgovoren.	217	1	5	4,71	,588
Predavatelj mora dajati vtis, da je sproščen, ne pa napet in živčen.	216	1	5	4,65	,630
Predavatelj mora dajati vtis, da je samozavesten.	218	1	5	4,52	,645
Dober predavatelj mora imeti urejen zunanji videz.	217	1	5	4,18	,916
Menim, da je zunanji videz predavatelja pomemben pri njegovem delu.	217	1	5	3,93	,923

Legenda: N – število anketirancev, ki so odgovarjali, min. – najnižja vrednost; maks. – najvišja vrednost, M –

ni pomembno le, kaj pove, temveč tudi, kako to pove in kako se pri tem obnaša ($M = 4,82$), da mora dajati vtis, da ga stvari, o katerih poučuje, zanimajo ($M = 4,81$), da je strokovnjak na področju, o katerem govori ($M = 4,73$), ter da mora dajati vtis, da je odgovorna oseba ($M = 4,71$). Tudi pričakovanje, da mora dober predavatelj dajati vtis, da je sproščen, ne pa napet in živčen ($M = 4,65$), ter da je samozavesten ($M = 4,52$), je izraženo v visoki stopnji. Hkrati je visoka tudi povprečna vrednost pri pričakovanju, da mora imeti dober predavatelj urejen zunanji videz ($M = 4,18$). Nekoliko nižje, a vseeno blizu vrednosti 4, pa je ocena izjave o pomembnosti zunanjega videza predavatelja pri njegovem delu ($M = 3,93$).

Med 26 postavkami, ki obravnavajo pomen posameznih znakov neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu z vidika možnosti sledenja snovi, ki jo predavatelj podaja, je 11 takih, pri katerih so anketirani izrazili izrecno strinjanje z vplivom na možnost sledenja učni snovi (M je mogoče zaokrožiti na 3,5 ali več). Med znaki, ki jim anketirani pripisujejo izrecen vpliv v izobraževalnem kontekstu, ni niti enega dejavnika zunanjega videza, naj bodo to relativno stalni in nespremenljivi dejavniki, na katere posameznik nima vpliva (na primer spol ali telesna konstitucija), ali spremenljivi dejavniki, na katere posameznik lahko vpliva (na primer uporaba nakita). Navedeno se ujema z ugotovitvami raziskave, ki je bila z enakim naborom znakov neverbalne komunikacije uporabljena med osnovnošolskimi učenci (Paladin, 2015). Kljub temu je treba omeniti, da je povprečna ocena strinjanja anketiranih o vplivu urejenega zunanjega videza na možnost sledenja snovi le rahlo pod 3,5 in znaša 3,44.

Preglednica 3: Znaki neverbalne komunikacije, ki jim anketirani pripisujejo največji vpliv na možnost sledenja snovi

	N	Min.	Maks.	M	Std. odkl.
Pri učni uri lažje sledim snovi, če predavatelj snov podaja samozavestno.	208	2	5	4,45	,714
Pri učni uri lažje sledim snovi, če predavatelj govori melodično, ne pa monotono.	200	1	5	4,40	,808
Pri učni uri lažje sledim snovi, če predavatelj ohranja očesni stik z učenci.	209	1	5	4,32	,897
Pri učni uri lažje sledim snovi, če predavatelj govori brez zatikanja in premorov.	200	1	5	4,07	,839
Pri učni uri lažje sledim snovi, če predavatelj govori glasno.	203	1	5	4,03	,858
Pri učni uri lažje sledim snovi, če predavatelj z gibi rok ponazarja tisto, kar govori.	209	1	5	3,87	,960
Pri učni uri lažje sledim snovi, če predavatelj med govorjenjem uporablja manj medmetov (npr. oh, ah, eem, ane, v bistvu idr.).	202	1	5	3,84	1,006
Pri učni uri težje sledim snovi, če predavatelj govori hitro.	203	1	5	3,79	1,102
Pri učni uri lažje sledim snovi, če predavatelj govori knjižno.	202	1	5	3,65	,988
Pri učni uri težje sledim snovi, če predavatelj kaže znake napetosti in živčnosti (npr. popravljanje pramena las ali obračanje prstana na prstu).	207	1	5	3,58	1,089
Pri učni uri lažje sledim snovi, če se predavatelj med govorjenjem smehlja.	207	1	5	3,46	1,055

Legenda: N – število anketirancev, ki so odgovarjali, min. – najnižja vrednost, maks. – najvišja vrednost, M – povprečna vrednost, std. odkl. – standardni odklon

Med znaki neverbalne komunikacije, ki jim anketirani pripisujejo največji vpliv na možnost sledenja snovi, prevladujejo tisti, povezani s kakovostjo glasu in govora (šest od 11 izjav z najvišjimi povprečnimi vrednostmi). Anketirani namreč menijo, da pri učni uri lažje sledijo snovi, če predavatelj govori melodično, ne monotono, brez zatikanja in premorov, glasno, uporablja manj medmetov in knjižni jezik. Hkrati pa težje sledijo snovi, če predavatelj govori hitro.

Sledi pomen znakov mimike in gestike. Zelo pomembni so očesni stik predavatelja s slušatelji, pozitiven izraz oziroma nasmeh na obrazu predavatelja med podajanjem snovi in ponazarjanje povedanega z gibi rok. Hkrati prisotnost znakov napetosti in živčnosti (na primer popravljanje pramena las ali obračanje prstana na prstu) pri predavatelju po

mnenju anketiranih negativno vpliva na možnost sledenja snovi. Kot najpomembnejšega za možnost sledenja učni snovi anketirani vidijo samozavesten nastop predavatelja oziroma samozavestno podajanje snovi.

Iz vseh treh sklopov, ki so obravnavali pomen neverbalne komunikacije (v lastni komunikaciji anketiranca, v pričakovanjih do dobrega predavatelja in v povezavi z vplivom na možnost sledenja snovi), smo primerjali povprečne vrednosti za tri dejavnike, ki so se primerljivo pojavili v dveh oziroma vseh treh sklopih, to je pomen sproščene nastopa oziroma učinek živčnosti, pomen samozavestnega nastopa in pomen urejenega zunanjega videza.

V sklopu o pričakovanjih do predavatelja so anketirani izrazili zelo močno strinjanje z izjavo, da mora predavatelj dajati vtis, da je sproščen, ne pa napet in živčen ($M = 4,65$), kar se ujema z mnenjem, da pri učni uri težje sledijo snovi, če predavatelj kaže znake napetosti in živčnosti ($M = 3,58$). Prav tako so bila visoka pričakovanja do dobrega predavatelja v smislu samozavestnega nastopa ($M = 4,18$), kar se ravno tako sklada s pozitivnim vplivom na možnost sledenja snovi, če predavatelj snov podaja samozavestno ($M = 4,45$). Hkrati anketirani samozavestnemu nastopu med podajanjem snovi namenijo veliko pozornosti tudi v lastni komunikaciji ($M = 4,19$). Nekoliko več neskladja je analiza pokazala pri pomenu zunanjega videza. Anketirani od dobrega predavatelja pričakujejo, da ima urejen zunanji videz ($M = 4,18$) in menijo, da je ta pomemben pri njegovem delu ($M = 3,93$), prav tako pa skrbijo, da je tudi njihov zunanji videz vedno urejen ($M = 4,26$). Nekoliko nižja (pod 3,5) je povprečna vrednost pri postavki o lažjem sledenju snovi pri učni uri, če ima predavatelj urejen zunanji videz ($M = 3,44$). Na drugi strani je analiza pokazala, da je pri vseh drugih postavkah o vplivu konkretnih znakov zunanjega videza na možnost sledenja snovi povprečna vrednost bistveno nižja in za 12 vključenih konkretnih znakov znaša le 2,29 (izračunano povprečje za 12 izjav). To pa je bistveno nižje od pomena, ki ga anketirani pripisujejo zunanjemu videzu kot celoti, naj bo to v lastni komunikaciji, v pričakovanjih do dobrega predavatelja in tudi z vidika možnosti slediti učni snovi.

Rezultati faktorjske analize kažejo, da lahko pomen posameznih dejavnikov neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu v smislu vpliva na sledenje snovi, glede na podatke, zbrane na vzorcu, pojasnimo s šestimi glavnimi faktorji. Po izvedeni rotaciji oblikovanih šest faktorjev skupno pojasni 48,22 % variabilnosti v vzorcu. Uteži pri vseh spremenljivkah na vseh šestih faktorjih so pozitivne. Notranja konsistentnost pri vseh šestih faktorjih, ki smo jo preverili z izračunom Cronbachovega koeficienta alfa, se je izkazala kot ustrezna.

Faktorji, ki so se izoblikovali v faktorjski analizi:

- 1. faktor: Znaki, na katere predavatelj nima vpliva. Skupina postavk prvega faktorja se nanaša na znake, kot sta spol in starost predavatelja.
- 2. faktor: Sproščenost in izvornost. Skupina postavk drugega faktorja se nanaša na znake, kot so neformalen slog oblačenja predavatelja, zmernost predavatelja pri uporabi nakita, ličil in dišav.

- 3. faktor: Mimika, gestika in dotik. Skupina postavk tretjega faktorja se nanaša na znake, kot so pozitiven izraz na obrazu predavatelja (nasmeh), ponazarjanje povedanega z gibi rok (gestika), ohranjanje očesnega stika s slušatelji in izražanje samozavesti s svojim nastopom.
- 4. faktor: Vtis in nastop. Skupina postavk četrtega faktorja se nanaša na znake, kot so resen izraz na obrazu predavatelja, formalen nastop, knjižni govor, urejen zunanji videz ter negativen vpliv narečne in slengovske govorice ter govora z naglasom.
- 5. faktor: Kakovost govora. Skupina postavk petega faktorja se nanaša na hitrost govora, govor brez zatikanja in premorov, primerno glasnost, melodičen, ne monoton govor in govor z uporabo čim manj medmetov.
- 6. faktor: Strokovnost. Skupina postavk šestega faktorja se nanaša na negativen vpliv zaradi vtisa pomanjkanja samozavesti ter prisotnosti znakov napetosti in živčnosti na možnost sledenja snovi.

Želeli smo ugotoviti, ali obstajajo statistično značilne povezave med starostjo anketiranih, pričakovanji do dobrega predavatelja in lastno neverbalno komunikacijo na eni strani ter dejavniki neverbalne komunikacije na drugi strani. V ta namen smo izračunali Pearsonov koeficient korelacije. Ugotovili smo, da obstaja več statistično značilnih povezav. Vse statistično značilne povezave imajo pozitiven predznak.

Največ statistično značilnih povezav je korelacijska analiza pokazala med pričakovanji do dobrega predavatelja in lastno neverbalno komunikacijo na eni strani ter dejavniki neverbalne komunikacije na drugi strani. Višja pričakovanja ima posameznik do dobrega predavatelja in bolj ko je pozoren na lastno neverbalno komunikacijo, bolj je poudarjen pomen faktorjev »usmerjenost na mimiko, gestiko in dotik«, »poudarjanje pomena formalnega vtisa, nastopa in urejenosti predavatelja«, »usmerjenost na kakovost govora« in »usmerjenost na negativen vpliv dvoma o strokovnosti«. Hkrati je tudi povezava med pričakovanji do dobrega predavatelja in lastno neverbalno komunikacijo pozitivna in statistično značilna. Bolj ko je posameznik pozoren na lastno neverbalno komunikacijo, višja so pričakovanja do dobrega predavatelja, in nasprotno. Večina povezav med spremenljivkami je kljub statistični značilnosti relativno šibka, a lahko opazimo tudi srednje močne povezave.

Več statistično značilnih povezav je izračun Pearsonovega koeficienta korelacije pokazal tudi v primeru starosti in delovne dobe anketiranih. Višja je bila starost anketiranih, večji pomen je bil pripisan sproščenosti in izvornosti predavatelja, pa tudi večji je bil pomen vtisa in nastopa, ki ga ustvari predavatelj. Hkrati je analiza pokazala, da ni statistično značilne povezave med starostjo anketiranega in pričakovanji do dobrega predavatelja. Potrdila pa se je statistično značilna pozitivna povezava med starostjo anketiranega in pozornostjo na lastno neverbalno komunikacijo. Starejši je bil anketiranec, bolj je bil pozoren na lastno neverbalno komunikacijo.

Zanimivo je, da faktor »znaki, na katere predavatelj nima vpliva« ni bil statistično značilno povezan z obravnavanimi spremenljivkami (pričakovanja do dobrega predavatelja,

Preglednica 4: Korelacijska analiza

		Pričakovanja do dobrega predavatelja	Lastna neverbalna komunikacija	Starost
Pričakovanja do dobrega predavatelja	r	1	,467**	,107
	p		,000	,134
	n	212	188	197
Lastna neverbalna komunikacija	r	,467**	1	,248**
	p	,000		,000
	n	188	193	193
1. faktor: znaki, na katere predavatelj nima vpliva	r	-,008	,066	,133
	p	,905	,362	,060
	n	199	190	200
2. faktor: sproščenost in izvornost	r	,022	-,008	,180*
	p	,761	,915	,011
	n	198	189	199
3. faktor: mimika, gestika in dotik	r	,353**	,427**	,105
	p	,000	,000	,138
	n	200	190	200
4. faktor: vtis in nastop	r	,276**	,221**	,286**
	p	,000	,002	,000
	n	192	188	198
5. faktor: kakovost govora	r	,226**	,261**	,135
	p	,002	,000	,059
	n	190	187	196
6. faktor: strokovnost	r	,264**	,279**	,138
	p	,000	,000	,052
	n	199	189	199

Opomba: **korelacija statistično značilna pri sig. 0.01 (2-repi), * korelacija statistično značilna pri sig. 0.05 (2-repi).

Legenda: r – Pearsonov koeficient korelacije, p – stopnja statistične značilnosti (dvostranski test), n – število odgovorov,

lastna neverbalna komunikacija, starost). O možnih razlogih za to smo govorili v razpravi o rezultatih raziskave s strokovnimi delavci na področju izobraževanja odraslih.

Preglednica 5: Rezultati t-testa o razlikah v pomenu, ki ga anketiranci pripisujejo dejavnikom neverbalne komunikacije, glede na spol

		n	M	p	Razlika v M
1. faktor: znaki, na katere predavatelj nima vpliva	Moški	21	2,08	0,003	0,50
	Ženski	179	1,58		
2. faktor: sproščenost in izvornost	Moški	21	3,13	0,004	0,59
	Ženski	178	2,54		
3. faktor: mimika, gestika in dotik	Moški	21	3,54	0,045	-0,31
	Ženski	179	3,85		
4. faktor: vtis in nastop	Moški	21	2,97	0,964	-0,01
	Ženski	177	2,98		
5. faktor: kakovost govora	Moški	21	3,91	0,343	-0,13
	Ženski	175	4,05		
6. faktor: strokovnost	Moški	20	3,28	0,397	-0,19
	Ženski	179	3,47		
Pričakovanja do dobrega predavatelja	Moški	19	4,38	0,044	-0,20
	Ženski	178	4,57		
Lastna neverbalna komunikacija	Moški	20	4,03	0,041	-0,22
	Ženski	173	4,25		

Legenda: n – število anketirancev v skupini, M – povprečna vrednost, p – stopnja statistične značilnosti, razlika v M – razlika v aritmetičnih sredinah med skupinama

Da bi ugotovili, ali obstajajo statistično značilne razlike v pomenu, ki ga anketiranci pripisujejo neverbalni komunikaciji v izobraževalnem kontekstu, glede na spol in smer izobrazbe, smo izvedli t-test.

Rezultat t-testa pokaže statistično značilne razlike med anketiranci in anketirankami v pomenu, ki ga pripisujejo znakom, na katere predavatelj nima vpliva, pomenu, ki ga pripisujejo sproščenosti in izvornosti, ter pomenu, ki ga pripisujejo mimiki, gestiki in dotiku. Poleg tega so se statistično značilne razlike pokazale pri pričakovanjih do predavatelja in pozornosti na lastno komunikacijo. Moški izobraževalci tako v povprečju pripisujejo večji pomen znakom, na katere predavatelj nima vpliva (spol, starost), ter sproščenosti in izvornosti predavatelja z vidika sledenja obravnavi učne snovi kot ženske. Na drugi strani ženske v povprečju pripisujejo večji pomen mimiki, gestiki in dotiku, imajo pomembneje višja pričakovanja do dobrega predavatelja in so bolj pozorne na lastno neverbalno komunikacijo kot moški. Razlike med moškimi in ženskami se pri preostalih dejavnikih neverbalne komunikacije niso pokazale kot statistično značilne.

T-test pokaže, da posamezniki z nedružboslovno smerjo izobrazbe pripisujejo statistično značilno večji pomen kakovosti govora predavatelja pri sledenju učni snovi kot

Tabela 6: Rezultati t-testa o razlikah v pomenu, ki ga anketiranci pripisujejo dejavnikom neverbalne komunikacije, glede na smer izobrazbe

		n	M	p	Razlika v M
1. faktor: znaki, na katere predavatelj nima vpliva	Družboslovna	148	1,59	0,286	-0,14
	Nedružboslovna	37	1,73		
2. faktor: sproščenost in izvornost	Družboslovna	146	2,54	0,169	-0,23
	Nedružboslovna	38	2,77		
3. faktor: mimika, gestika in dotik	Družboslovna	148	3,80	0,666	-0,05
	Nedružboslovna	37	3,85		
4. faktor: vtis in nastop	Družboslovna	146	2,89	0,061	-0,26
	Nedružboslovna	38	3,15		
5. faktor: kakovost govora	Družboslovna	144	3,98	0,030	-0,24
	Nedružboslovna	38	4,22		
6. faktor: strokovnost	Družboslovna	146	3,39	0,311	-0,18
	Nedružboslovna	38	3,57		
Pričakovanja do dobrega predavatelja	Družboslovna	145	4,51	0,113	-0,12
	Nedružboslovna	38	4,63		
Lastna neverbalna komunikacija	Družboslovna	143	4,20	0,675	-0,04
	Nedružboslovna	37	4,24		

Legenda: n – število anketirancev v skupini, M – povprečna vrednost, p – stopnja statistične značilnosti, razlika v M – razlika v aritmetičnih sredinah med skupinama

posamezniki z družboslovno izobrazbo. Pri preostalih dejavnikih neverbalne komunikacije in spremenljivkah pričakovanja do dobrega predavatelja ter lastna neverbalna komunikacija se razlike med skupinama niso pokazale kot statistično značilne.

Ugotovitve razprave o rezultatih prve raziskovalne faze

Namen kvalitativnega pristopa je bil pojasniti dobljene rezultate kvantitativnega dela raziskave skozi razpravo s strokovnimi delavci na področju izobraževanja odraslih (v nadaljevanju razprava) ter tako okrepiti veljavnost rezultatov raziskave. Povezovanje teh pristopov se kaže kot smiselno ali celo nujno pri kompleksnih tematikah, kot so tiste s področja vzgoje in izobraževanja, in tematikah, ki so lahko kako drugače občutljive. Tudi drugi raziskovalci so že razpravljali o smotrnosti uporabe zgolj kvantitativnega pristopa pri raziskovanju izobraževalnih tematik (Sagadin, 2009).

Rezultati kvantitativne analize so pokazali, da so sodelujoči v raziskavi pozorni na svojo neverbalno komunikacijo (na primer ohranjanje očesnega stika, pozitiven izraz na obrazu, urejenost zunanlega videza). Zato smo v razpravi skušali izluščiti možne razloge za to. Izpostavljenih je bilo več možnih razlogov. Kot eden pomembnejših so bile omenjene izkušnje na področju vzgoje in izobraževanja. Te naj bi predavatelja, tako v vlogi slušatelja

kot predavatelja, učile, kako zelo pomembna je neverbalna komunikacija za dobrega predavatelja, kako se slušatelji odzivajo na vsebino povedanega v odvisnosti od značilnosti predavatelja in njegovega nastopa, ali slušatelji sledijo vsebini, ali predavatelj težko zadrži pozornost slušatelja, kdaj se to dogaja in podobno. S to razlago se ujemajo tudi rezultati korelacijske analize, ki je pokazala, da so anketirani s starostjo in leti delovnih izkušenj postajali pozornejši na lastno neverbalno komunikacijo. Razpravljavci so ravno tako menili, da je neverbalna komunikacija poleg sledenja snovi zelo pomembna za usmerjanje poteka oziroma poudarke v vsebini izobraževanja. Neverbalni odzivi slušateljev so za predavatelja dragocena informacija o tem, kam naj usmeri vsebino, čemu naj da poudarek, kako naj predstavi, kako naj nastopi.

Hkrati je predhodna kvantitativna analiza pokazala, da so tudi pričakovanja glede neverbalne komunikacije dobrega predavatelja visoka (pri vseh znakih je bila povprečna vrednost nad 3,5). V razpravi je bilo poudarjeno, da je mogoče, da ta pričakovanja izhajajo tako iz lastnih izkušenj na področju vzgoje in izobraževanja (kot predavatelja in tudi kot slušatelja) ter tudi iz naučenega v procesu usvajanja pedagoško-andragoških vsebin med formalnim izobraževanjem in izpopolnjevanjem znanj v nadaljevanju. Ta pričakovanja so zato povezana z lastno neverbalno komunikacijo, kar je potrdila tudi korelacijska analiza.

Rezultati kvantitativne analize so pokazali, da dajejo anketiranci večji poudarek sproščnemu nastopu in izvornosti predavatelja (na primer neformalen slog oblačenja, zmernost pri nakitu, ličilih in dišavah) ter znakom gibanja in dotika (na primer očesni stik, gestika, nasmeh, trepljanje) kot anketiranke. V razpravi pa so menili, da je eden izmed možnih razlogov za večje poudarjanje pomena sproščene pristopa predavatelja med anketiranci kot med anketirankami v tem, da faktor pravzaprav zajema več kazalnikov, ki govorijo o zmerni uporabi okrasja (nakita, ličil, dišav), kar je tema, ki je za moške v lastnem življenju manj aktualna. To lahko vpliva na manjšo naklonjenost pretirani uporabi nakita, ličil in dišav ter na višjo stopnjo strinjanja s pozitivnim učinkom zmernosti pri uporabi vidnega in nevidnega okrasja. Na drugi strani rezultati kvantitativne analize kažejo, da je faktor, ki zajema pozitiven vpliv očesnega stika, gestike, nasmeha in trepljanja kot znaka spodbude, anketirancem pomembnejši kot anketirankam. Razpravljavci so največji izziv videli v obrazložitvi tega, da faktor zajema dotik kot enega izmed najmočnejših komunikacijskih sredstev neverbalne komunikacije, za katerega velja, da so moški zanj še posebej občutljivi in ga sprejemajo zelo nenaklonjeno. Rezultati pričujoče raziskave namreč govorijo deloma proti temu, saj faktor zajema kazalnik, ki pravi, da dotik pomeni pozitivno spodbudo. Možni razlog, kot je bilo mogoče razumeti iz razprave, je v tem, da so pravila primerne vedenja (dotikov) z razvojem poslovnih praks in v duhu nekaterih negativnih dogajanj (na primer širše razprave o neprimernem vedenju, dotikih in nedopustnosti spolnega nadlegovanja) pri posameznikih vedno bolj jasno razmejena in ozaveščena, predvsem pri ženskah (ki so pogosteje v vlogi žrtve v primeru spolnega nadlegovanja, ki vključuje neprimerne dotike). Navedeno kaže v prihodnje podrobneje proučiti.

Pri oceni vpliva kakovosti govora in formalnega vtisa predavatelja glede na smer izobrazbe anketiranih je predhodna kvantitativna analiza pokazala višjo povprečno vrednost

pri anketirancih nedružboslovne smeri v primerjavi z anketiranci družboslovne smeri. V razpravi je bilo izpostavljeno, da, izhajajoč iz prakse in sodelovanja s slušatelji nedružboslovnih smeri, navedeno lahko pravzaprav kaže na njihovo usmerjenost v večjo možnost pridobiti zgolj dejstva v čim krajši obliki, brez obširnejših razlag. To pa naj bi zagotovili čim bolj formalen pristop in nastop predavatelja ter govor in glas brez motečih elementov.

Rezultati predhodne kvantitativne analize so ravno tako na eni strani pokazali več povezav med dejavniki/faktorji neverbalne komunikacije ter prepričanji o tem, kako se vede dober predavatelj, lastno neverbalno komunikacijo in starostjo anketiranih, na drugi strani pa pri faktorju »nespremenljivi znaki neverbalne komunikacije«, ki zajema znake, kot sta spol in starost predavatelja, ni bilo mogoče ugotoviti nobene statistično značilne povezave z izbranimi spremenljivkami. Statistično značilna razlika se je pokazala le pri izračunu t-testa glede na spol anketiranih, in sicer so moški dali višjo oceno faktorju, ki je poudaril pomen nespremenljivih znakov neverbalne komunikacije (spol, starost), kot anketiranke. Tako prvo kot drugo sta zelo zanimivi ugotovitvi. Razprava ni dala konkretnjših odgovorov, zakaj taki rezultati. Razpravljavci so menili, da je glede na občutljivost tematike (pomen zunanjega videza v formalnih vlogah posameznika) treba dodatno proučiti razloge za takšen rezultat. Predlagali so, da bi v analizo vključili še nekatere druge spremenljivke, ki jih naša raziskava ni zajela, torej da bi podrobneje razčlenili skupino znakov neverbalne komunikacije, na katere posameznik nima vpliva. V predstavljeni raziskavi je bilo kaj takega zaradi zajema vseh skupin znakov neverbalne komunikacije ob njihovi veliki pestrosti neizvedljivo brez občutne razširitve vprašalnika in s tem večje obremenitve anketirancev.

Rezultati predhodne analize tudi kažejo, da po mnenju anketiranih znaki v sklopu zunanjega videza najmanj vplivajo na možnost sledenja snovi med potekom izobraževanja, hkrati pa vseeno menijo, da je zunanji videz zelo pomemben za dobrega predavatelja, ter tudi sami skrbijo, da je njihov zunanji videz vedno urejen. Razprava razkriva, da so razlogi za to odstopanje lahko različni. Možno je, da izjave o vplivu na možnost sledenja snovi niso zajemale tistih znakov zunanjega videza, ki jih anketirani dojemajo kot pomembne, oziroma da so anketirani nabor izjav o vplivu konkretnih znakov zunanjega videza na možnost sledenja učni snovi zaznali kot občutljiv sklop vprašanj in zato niso bili pripravljeni izraziti strinjanja z njihovim vplivom.

SKLEP

Predstavljeni raziskava ima dve glavni prednosti oziroma nadgradnji v primerjavi s predhodnimi raziskavami pomena neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu. Prvič, k sodelovanju v njej so bili povabljeni posamezniki, ki področje vzgoje in izobraževanja poznajo v obeh vlogah, torej kot slušatelji in kot predavatelji. Zato je bilo mogoče predpostavljati, da je to tista ciljna skupina, od katere lahko pričakujemo na osebni izkušnji obeh vlog utemeljeno dojetje pomena neverbalne komunikacije v izobraževalnem kontekstu. Druga prednost pa je, da sta bila v raziskavi uporabljena tako kvantitativni kot

kvalitativni pristop. Kvantitativni pristop je bil zajet z izvedbo spletnega anketiranja in analizo z njim zbranih podatkov. Kvalitativni pristop pa je bil zajet z razpravo o rezultatih kvantitativnega dela raziskave s strokovnimi delavci na področju izobraževanja odraslih.

Ugotovitve razprave o rezultatih prve faze raziskave so dragocene oporne točke za morebitna raziskovanja v prihodnje, saj ponujajo številna na praksi utemeljena izhodišča, ki bi jih bilo koristno preveriti s strokovno-znanstvenim pristopom. Čeprav je naša raziskava temeljila na več predhodnih raziskavah in v njih uporabljenih merskih instrumentih, je treba navesti tudi nekaj možnih omejitev oziroma izzivov za prihodnje raziskovanje. Nekateri smo sicer omenili že ob predstavljanju ugotovitev razprave o rezultatih kvantitativne analize. Prav tako bi bilo glede na naravo tematike v prihodnjem raziskovanju smiselno uporabiti tudi drugačne pristope. Tematika je namreč zaradi svoje kompleksnosti in obsežnosti (pester spekter znakov neverbalne komunikacije in njihovih pomenov) zelo primerna za proučevanje na podlagi povezovanja kvantitativne in kvalitativne metodologije. Tako Schifferdecker in Reed (2009, str. 637) poudarjata, da je pri raziskovanju kompleksnih problemov še posebno koristen pristop, ki povezuje kvantitativno in kvalitativno metodologijo. To smo v naši raziskavi z izvedbo razprave o ključnih ugotovitvah analize deloma že upoštevali. A uporabo tega pristopa je smiselno v prihodnje dodatno razširiti. Priporočljivo bi bilo tudi ponovno anketiranje ciljne skupine z vprašalnikom ali nekaj vprašanji odprtega tipa, v katerih bi obravnavali ključne ugotovitve raziskave. To v našem primeru ni bilo izvedljivo, ostaja pa kot izziv v prihodnje. Ravno tako bi kazalo uporabiti nekatere druge raziskovalne metode, na primer opazovanje ali kvazieksperiment.

Z vsebinskega vidika bi se bilo v prihodnje smotno dodatno posvetiti nekaterim tematikam, ki so jih v ospredje postavili rezultati raziskave. Ena od njih je pomen očesnega stika, gestike, nasmeha in trepljanja kot znaka spodbude, ki so jih anketiranci ocenili za pomembnejše kot anketiranke. Gre namreč za znake z močnim komunikacijskim potencialom, hkrati pa so pravila primerne vedenja (denimo glede dotikov) z razvojem poslovnih praks in v duhu nekaterih dogajanj (na primer širše razprave o neprimernem vedenju, dotikih in nedopustnosti spolnega nadlegovanja) vedno bolj jasno razčlenjena in poudarjena. Zato bi bilo priporočljivo omenjene znake neverbalne komunikacije v prihodnje podrobneje proučiti tudi v kontekstu primerne ali neprimerne prakse v formalnem okolju.

Druga ugotovitev, ki izhaja iz predstavitve raziskave in jo kaže v prihodnje podrobneje proučiti, je neskladje med oceno anketiranih, da znaki zunanjšega videza najmanj vplivajo na možnost sledenja snovi med potekom izobraževanja, ob sočasnem mnenju, da je zunanji videz zelo pomemben za dobrega predavatelja, ter hkrati skrbi za lasten vedno urejen zunanji videz. Ker gre za možnost, da so anketirani nabor izjav o vplivu konkretnih znakov zunanjšega videza na možnost sledenja učni snovi zaznali kot občutljiv sklop vprašanj, bi bilo treba temu zornemu kotu problema nameniti dodatno pozornost. Pri odgovarjanju na občutljiva vprašanja v anketnih raziskavah je namreč pomembnih več dejavnikov, med drugim tudi družbena sprejemljivost in dojemanje tematike vprašanj pri anketirancih (Tourangeau in Yan, 2007, str. 860). V tem smislu želja po upoštevanju družbenih norm lahko vpliva na pripravljenost izraziti mnenje, da imajo konkretni znaki zunanjšega videza

vpliv na predavateljevo delo, saj je tako pravno kot tudi kulturno in družbeno nedopustno, da bi bili zunanji videz in njegovi znaki izločitveni faktor ali element vrednotenja posameznika. Na drugi strani je mogoče iz rezultatov raziskav vedno znova ugotoviti, da posamezniki menijo, da je zunanji videz pomemben dejavnik tudi v formalnem okolju, čeprav neradi izražajo izrecno strinjanje z navedenim (Paladin, 2012, 2014).

LITERATURA

- Asghar Chaudhry, N. in Arif, M. (2012). Teachers' Nonverbal Behavior and Its Impact on Student Achievement. *International Education Studies*, 5(4), 56–64.
- Babad, E., Bernieri, F. in Rosenthal, R. (1991). Students as Judges of Teachers' Verbal and Nonverbal Behavior. *American Educational Research Journal*, 28(1), 211–234.
- Boyd Sr, F. D. (2000). *Non-verbal behaviors of effective teachers of at-risk African-American male middle school students*. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Burgoon, J. K., Dunbar, N. E. in Segrin, S. (2002). Nonverbal Influence. V J. P. Dillard in M. Pfau (ur.), *The Persuasion Handbook: Developments in Theory and Practice* (str. 446–474). Thousand Oaks: SAGE.
- Evans, J. F. (1968). Impression Management and Specialists. *Journal of cooperative extension*, 6(2), 207–215.
- Guadagno, R. E. in Cialdini, R. B. (2007). Gender Differences in Impression Management in Organizations: A Qualitative Review. *Sex Roles*, 56(7), 483–494.
- Guerrero, L. K., DeVito, J. A. in Hecht, M. L. (ur.). (1999). *The Nonverbal Communication Reader: Classic and Contemporary Readings*. Prospect Heights: Waveland.
- Hall, C. W., Chia, R. in Wang, D. F. (1996). Nonverbal Communication among American and Chinese Students. *Psychological Reports*, 79(2), 419–428.
- Jacobs, T. J. (1994). Nonverbal Communications: Some Reflections on Their Role in the Psychoanalytic Process and Psychoanalytic Education. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 42(3), 741–762.
- Knapp, M. L. in Hall, J. A. (2001). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Australia: Wadsworth.
- Kurkul, W. W. (2007). Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction. *Psychology of Music*, 35(2), 327–362.
- Lin, A. C. in Loftis, K. (2004). *Mixing Qualitative and Quantitative Methods in Political Science: A Review*. Michigan: University of Michigan.
- Lyon, S. (1977). Teacher Nonverbal Behavior Related to Perceived Pupil Social-Personal Attributes. *Journal of Learning Disabilities*, 10(3), 173–177.
- McHenry, R. (ur.). (2007). *Who's fooling whom? Exploring the impact of impression management in the workplace*. Illinois: OPP.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Los Angeles: University of California.
- Negi, J. S. (2009). The role of teachers' non-verbal communication in ELT classroom. *Journal of NELTA*, 14(1), 101–110.
- Okon, J. J. (2011). Role of Non-Verbal Communication In Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(5), 35–40.
- Paladin, M. (2010). Dejavniki neverbalne komunikacije v povezavi s prepričljivostjo posameznika. *Management*, 5(3), 261–277.

- Paladin, M. (2011a). Nonverbal Communication and Persuasiveness in the Business Context. V *MIC 2011: Managing Sustainability? Proceedings of the 12th International Conference, Portorož, 23–26 November 2011 [Selected Papers]* (str. 131–154). Koper: University of Primorska, Faculty of Management Koper.
- Paladin, M. (2011b). Vpliv neverbalne (ne)aktivnosti na prepričljivost : neverbalna komunikacija kot dejavnik izobraževalnega procesa. *HRM : strokovna revija za ravnanje z ljudmi pri delu*, 9(39), 80–83.
- Paladin, M. (2012). Urejenost – bistven element poslovnega sveta: zunanji videz in dekorativa skozi oči kadrovikov. *HRM Revija*, 10(47), 32–35.
- Paladin, M. (2014). Pripravljenost kadrovikov odgovarjati na vprašanja o pomenu zunanjega videza v poslovnem okolju. *HRM Revija*, 12(62), 49–53.
- Paladin, M. (2015). Neverbalna komunikacija v izobraževalnem kontekstu skozi oči učencev. *Pedagoška obzorja*, 30(2), 75–90.
- Robbins, C. C. (2007). *Knowledge, Expertise, and Credibility in the Courtroom: Perceptions of Attorneys' Dynamic Nonverbal Cues*. Boston: Boston College.
- Sagadin, J. (2009). Veljavnost kvantitativnih empiričnih raziskav na vzgojno-izobraževalnem področju. *Sodobna pedagogika*, 60/126(3), 114–132.
- Schiffedercker, K. E. in Reed, V. A. (2009). Using mixed methods research in medical education: basic guidelines for researchers. *Medical Education*, 43(7), 637–644.
- Simpson, A. W. in Erickson, M. T. (1983). Teachers' Verbal and Nonverbal Communication Patterns as a Function of Teacher Race, Student Gender, and Student Race. *American Educational Research Journal*, 20(2), 183–198.
- Tourangeau, R. in Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859–883.
- Tsai, W.-C., Chen, C.-C. in Chiu, S.-F. (2005). Exploring Boundaries of the Effects of Applicant Impression Management Tactics in Job Interviews. *Journal of Management*, 31(1), 108–125.
- Walters, S. B. (2003). *Resnica ali laž: Kako prepoznati laž in se zavarovati pred prevaro*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Wiemann, J. M. in Knapp, M. L. (1999). Turn-taking in conversations. V L. K. Guerrero, J. A. DeVito in M. L. Hecht (ur.), *The Nonverbal Communication Reader: Classic and Contemporary Readings* (str. 184–191). Prospect Heights: Waveland.

OB JUBILEJU DR. ANE KRAJNC



V letošnjem letu je ustanoviteljica in dolgoletna glavna urednica revije *Andragoška spoznanja* prof. dr. Ana Krajnc praznovala. Ker sama želi, da so praznovanja delovno obarvana, je bila to priložnost, da kolegi in kolegice pripravimo razmislek o raziskovanju na področju izobraževanja in učenja odraslih. Nastali sta dve publikaciji: znanstvena monografija *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih* (ur. Ličen in Mezgec) in *Človek mora biti dovolj drzen, da zagovarja svoje vrednote – Liber amicorum* (ur. Ličen, Findeisen in Šantej). Slednja je izšla v sodelovanju med Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje in Oddelkom za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete, saj sta to dve delovni okolji dr. Ane Krajnc, ki ju je s svojimi inovacijami prepoznavno oblikovala. Naslov druge publikacije je citat iz intervjuja z Ano Krajnc »Človek mora biti dovolj drzen, da zagovarja svoje vrednote«, ki odseva njeno prepričanje, da je treba vztrajati pri tem, da z izobraževanjem spreminjamo življenje na bolje. V publikaciji so zbrane pripovedi različnih ljudi, ki so sodelovali z Ano Krajnc, in odsevajo mnogo trenutkov in

občutij, kako so doživeli njeno delo. Nekatere pripovedi so globoko osebne, druge poudarijo njeno raziskovalno delo ter prodornost v spreminjanju strokovnega in raziskovalnega področja.

Monografija *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih* ponuja mozaično ogledalo raziskovanja s področja andragogike, kakor se je razvilo v slovenskem prostoru iz »šole dr. Ane Krajnc«, kot smo gibanje poimenovali, ko smo poleti 2017 začeli pripravljati zbornik. Prva raziskovalka na področju izobraževanja odraslih je bila dr. Ana Krajnc, njeni doktorandi so raziskovalno delo nadaljevali, v sodobnosti pa se razvija široka mreža raziskovalcev in raziskovalk, ki združujejo vedenja mnogih disciplin.

V zborniku so zbrana besedila, ki uporabljajo različno epistemologijo, avtorji so različno stari in izkušeni. Uvodna poglavja prinašajo razmislek o sodobnih vprašanih profesionalne identitete (dr. Tanja Možina) in obsežnih raziskavah pismenosti (dr. Petra Javrh). Raziskava PIAAC zadeva tematiko, ki ji je tudi dr. Ana Krajnc posvetila precej pozornosti, to je funkcionalna pismenost. Prispevek nakazuje, kako daleč smo v Sloveniji prišli z raziskovanjem funkcionalne pismenosti: od pilotne raziskave na nacionalni ravni do vključevanja v obsežne mednarodne raziskave OECD. Dr. Petra Javrh predstavlja refleksijo o nedavno zaključeni mednarodni raziskavi o spretnostih odraslih PIAAC in pomenu rezultatov, ki jih je dosegla Slovenija. Odgovore na tovrstne izzive, rezultati za Slovenijo namreč niso dobri, je treba iskati na sistemski ravni, ravno tako pa je na sistemski ravni treba določiti vlogo izobraževalcev odraslih in sistema izobraževanja odraslih. Nacionalne ureditve in sisteme vodijo smernice Evropske unije, kar velja tudi za področje izobraževanja odraslih. Prispevek dr. Dejana Hozjana proučuje sistemsko ureditev izobraževanja odraslih na evropski ravni ter trende vključevanja odraslih v izobraževanje med državami članicami. Izhajajoč iz strateških dokumentov in ukrepov, ki so namenjeni dvigovanju stopnje vključenosti prebivalstva v izobraževanje, ugotavlja, da prihaja do nehomogene porazdelitve participacije in posledično Evrope »dveh hitrosti«. Na ključne evropske dokumente s področja izobraževanja se sklicuje tudi dr. Marko Radovan, ki v svojem prispevku obravnava kompetenco »učenje učenja«, ki jo tudi Evropska komisija prišteva med ključne kompetence za uspešno spoprijemanje z izzivi 21. stoletja. Avtor kompetenco »učenje učenja« postavlja v središče razumevanja in spodbujanja učenja odraslih.

Pri proučevanju izobraževanja v družbi znanja ne moremo mimo raziskovanja kompetenc, razvoja kompetenc v kontekstu kariernega razvoja posameznikov. Digitalni svet postavlja vse višje zahteve in izzive za vseživljenjski razvoj kompetenc. Dr. Danijela Brečko poskuša v svojem prispevku ugotoviti, katere so glavne spremembe, ki spreminjajo zemljevide kompetenc, ter katere kompetence potrebujejo ljudje po t. i. četrti industrijski revoluciji. Dohitevanje sprememb je velik izziv za vse, za določene ciljne skupine pa je dohitevanje sprememb in stalno strokovno izobraževanje nujna. Med te ciljne skupine gotovo prištevamo strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. Posebno pozornost gre nameniti njihovem nadaljnjemu izobraževanju in profesionalnemu razvoju. Prispevek dr. Jurke Lepičnik Vodopivec obravnava ciljno skupino vzgojiteljev predšolskih otrok, medtem ko prispevek dr. Danijele Makovec Radovan obravnava ciljno skupino učiteljev.

Od tem, ki obravnavajo vseživljenjsko učenje in razvoj kompetenc ter profesionalni razvoj, se v monografiji postopoma pomaknemo k temam, ki obravnavajo izobraževanje za kariero v različnih kariernih obdobjih (dr. Miha Lovšin in dr. Nina Krmac). V perspektivi vseživljenjskega izobraževanja opravljajo pomembno vlogo tudi mentorji v izobraževanju odraslih (dr. Anita Jug Došler) in skupnostno izobraževanje, ki se uresničuje v obliki študijskih krožkov (dr. Nevenka Bogataj).

V družboslovju in humanistiki se je v sodobnosti uveljavila tudi interpretacijska paradigma raziskovanja, ki jo uporablja tudi andragogika za soočanje s problematikami, kot so migracije in večkulturna družba. V treh prispevkih o tej temi so v ospredju medgeneracijska transmisija kulture in identitete (dr. Maja Mezgec), migracije in učenje v odraslosti (dr. Klara Kožar Rosulnik) ter religijsko izobraževanje in interreligijski dialog (dr. Tadej Stegu). V oporo novim področjem proučevanja andragoških tem velja omeniti etnografski pristop, ki ga oriše dr. Nives Ličen. Poleg prednosti nakaže tudi ambivalence, ki se pojavljajo pri uporabi etnografije in tudi širše pri uporabi kvalitativnih paradig raziskovanja. Da je izobraževanje odraslih danes doseglo večrazsežnostni razvoj, izpričujejo tudi prispevki o temah, kot so skotopični sindrom (dr. Polona Kelava), družinska pismenost (dr. Livia Knaflič), učenje psihosocialnih veščin ob pojavu nasilja v partnerskem odnosu (dr. Jernej Kovač).

Zadnji prispevki v monografiji zajemajo teme, katerim dr. Ana Krajnc namenja veliko energije v svojem aktualnem delu, posebno pri prenosu teoretičnih spoznaj v prakso in uvajanju inovativnih rešitev in oblik, to je izobraževanje starejših. Prispevki se dotikajo aktualnih tem. To so: izobraževanje starejših voznikov (mag. Andrej Justinek), stereotipi o starejših (dr. Anita Zovko in mag. Ivana Damjanič), kakovost življenja v tretjem življenjskem obdobju (mag. Dajana Kuzma, dr. Anita Zovko in dr. Sofija Vrcelj), pomen mednarodnih projektov za učenje starejših (Meta Furlan) in mentorstvo za starejše (dr. Monika Govekar-Okoliš in dr. Renata Kranjčec).

Publikaciji – vsaka v svojem slogu – kažeta pomembnost učenja in izobraževanja odraslih ter pomembnost dela dr. Ane Krajnc na mnogih področjih, ki jih je kot inovatorica postavljala v slovenskem in evropskem prostoru, saj je bila dejavna v mednarodnih združenjih (npr. International Council for Adult Education ICAE, UNESCO, uredniški odbori različnih revij, Andragoško društvo Jugoslavije). V sodobnosti razvija področje izobraževanja starejših, ozavešča o pomenu poznavanja disleksije in skotopičnega sindroma, zavzema se za pravico do izobraževanja za vse skupine ljudi in za prepoznavanje raznolikosti učenja.

Uredniški odbor revije Andragoška spoznanja profesorici čestita za vse dosežke.

Ponosni smo, da lahko njeno delo nadaljujemo.

Maja Mezgec

PETER JARVIS (1937-2018)

In memoriam

Poslavljamo se od dragega prijatelja, podpornika in gostujočega profesorja na študiju andragogike na Univerzi v Ljubljani, dolgoletnega člana mednarodnega uredniškega odbora naše revije *Andragoška spoznanja*.

Svet ga pozna kot enega največjih mislecev, raziskovalcev na področju učenja in izobraževanja odraslih, osebnostnega razvoja in družbene vključenosti.

Dragi Peter, tvoje knjige so izhajale skoraj vsako leto. Slutil si prihodnost, razmišljal in globoko občutil svet. Svojo močno motivacijo za delo si črpal iz svoje naklonjenosti ljudem. Pokazal si, kaj globalizacija in razvoj prinašata dobrega, a hkrati si opozarjal na stranpoti. Tvoj optimizem je bil neizčrpen. Dragi so ti bili vsi ljudje. Enako pomembno ti je bilo odzvati se vabilu v Temišvar kot v New York, v majhen kraj na Filipinih kot v Toronto, v Ljubljano kot v Stockholm. Zate je bil pomemben vsak človek, v njem si videl velik kapital ustvarjanja, sposobnosti in čustev. Neumorno si deloval zato, da bi ta človek postal to, kar je, da bi v življenju imel priložnost izraziti se. Napovedoval si obrise nove, bolj humane družbe. Dokazoval si veliko poslanstvo nove tehnologije, podaljška človeških možganov. Ljudi razbremenil fizičnega in rutinskega dela, zdaj se lahko prepustijo lastni ustvarjalnosti, domišljiji, čustvom in brezmejni samoiniciativnosti.

Pred menoj je tvoja knjiga *Paradoksi učenja, postajanje posameznika v družbi* (prevod A. K., *Paradoxes of Learning, On Becoming an Individual in Society*), za teorijo vzgoje danes ena najpomembnejših. Okrog te osi so se vrtele naše pogoste diskusije in pisanja: razvita osebnost in človek kot družbeno bitje, posameznik in družba. Večna dilema teorije vzgoje in spet eno temeljnih vprašanj današnje vzgoje. Ker se spremembe dogajajo z veliko hitrostjo, ne čakajo generacij iz šol, na ta vprašanja bo morala najprej odgovoriti andragogika, da bo razvila generacijo odraslih. Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko delovanje – o tem si pisal in govoril.



Dragi Peter, tvoje ugotovitve so za današnji čas pomembne, ker odpirajo izobraževanju odraslih pot naprej, gledajo v prihodnost. Zato smo imeli občutek, da boš večno z nami. Vest, da si nas zapustil, nas je globoko prizadela. Ostal boš z nami s svojimi številnimi knjigami in skupnimi izkušnjami našega sodelovanja.

Ana Krajnc

Walter Filho, Mark Mifsud in Paul Pace (ur.)

HANDBOOK OF LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Cham, Springer, 2018

Handbook of Lifelong Learning for Sustainable Development je monografija (376 str.), ki je izšla letos v zbirki World Sustainability Series pri založbi Springer. Uredili so jo trije raziskovalci iz različnih evropskih držav: Walter Filho, Mark Mifsud in Paul Pace.

Trajnostni razvoj postaja vse pomembnejši, pa naj o njem razpravljamo z vidika biologije, ekonomije, filozofije, antropologije ali pedagogike in andragogike. Problemi v knjigi so zastavljeni mavrično široko, avtorji se sprašujejo o realnosti, bivanju, etiki, estetiki, pravičnosti vsega obstoječega do bivanja v kontekstu iskanja odgovora na globalno ekološko krizo. Vprašanja bivanja so vprašanja klimatskih sprememb, vode, zemlje, zraka, odnosa s sočlovekom in z nečlovekom. Na ta vprašanja ne moremo odgovarjati s starimi konceptualnimi orodji, potrebujemo nove neredukcionistične koncepte (kot npr. multinaturalizem ali ekologizem),¹ ki bodo vplivali tudi na razmišljanje in prakso vseživljenjskega učenja kot procesa spoznavanja, spreminjanja, postajanja. Že Bateson je v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja v svojem delu *Steps to an Ecology of Mind* zapisal, da je globalna okoljska kriza posledica nezmožnosti, da bi dojeli človeka kot del širših ekologij. Trajnostni razvoj je torej del miselnih obratov, potrebni pa so tudi emocionalni in vrednotni obrati.

V delu so zbrani primeri, kako lahko z izobraževanjem pripomoremo k trajnostnemu razvoju. Večina prispevkov poudarja pomen/nujnost transformativnega učenja in kritične refleksije, ki omogoča uzrtje »organske« vpetosti učenja v lokalna omrežja. To pomeni, da morata biti učenje in izobraževanje za trajnostni razvoj prežeti z osebnimi zgodbami, praksami, prepričanji, čutenji, izkušnjami; treba je uporabiti različne strategije, da se človeka globoko dotaknemo.

Teme so razdeljene v 23 enot in segajo na različna področja: od splošnih preizpraševanj o razmerju med vseživljenjskim učenjem in trajnostnim razvojem ter izobraževanjem odraslih do bolj specifičnih, kot so glasbeno izobraževanje, družinski sprehodi kot strategije razvoja trajnosti ali estetika v arhitekturi in razmisleki o lepoti. Pri trajnostnem razvoju ima pomembno vlogo izobraževanje otrok, s čimer so povezane kompetence učiteljev – o

¹ Koncept multinaturalizma uporablja Viveiros de Castro, ambientalizma Descola, ekologizma Latour in Kohn. Po delu Ph. Descola *Beyond Nature and Culture* (2005) ne moremo več misliti narave in kulture kot ločenih enot, temveč je bolj ustrezno razmišljanje o različnih sistemih odnosov.

tem govori prispevek iz beloruske prakse (Zenchanka in Zenchanka), manj pozornosti pa je v raziskovanju in razvoju praks namenjene izobraževanju odraslih, kot ugotavljata v uvodnem poglavju Orlović Lovren in Popović, četudi je prav izobraževanje odraslih ključno za transformacijo odnosa do aktualnih netrajnostnih odločitev in ravnanj, za razvoj zelenega in krožnega gospodarstva. Različni prispevki osvetlijo »kultno inercijo« v organizacijah, birokraciji, mednarodnih projektih ipd., ki onemogoča opolnomočenje lokalnega prebivalstva in spreminjanje ravnanja. Prispevek iz Južne Afrike pripoveduje o možnostih trajnostnega turizma za razvoj skupnosti. Trajnostni razvoj in z njim povezano izobraževanje sicer v različnih okoljih postavljata v ospredje različne segmente večšin in znanja, cilji OZN za trajnostni razvoj zajemajo širok nabor problemov, toda v temelju so to boj z revščino, razvoj pismenosti in solidarnosti. O tem govorijo prispevki iz Brazilije, Pakistana, Južne Afrike in Indije. Potrebno je različno kurikularno načrtovanje, večinoma pa poudarjajo participatorno načrtovanje in raziskovanje. Militaru (Indija) opiše participatorno akcijsko raziskovanje, povezano z akcijskim usposabljanjem izobraževalcev na podeželju v nevladnih organizacijah, ki so nato izobraževali ranljive ciljne skupine v (revnem) lokalnem okolju. Ugotovitve kažejo, da je skupnostno izobraževanje primerna strategija in da bi potrebovali več raziskav, ki bi prispevale k razvoju novih metod in strategij, prek katerih bi poleg znanja razvijali tudi socialni kapital in vključevali skupine z obrobja.

Teoretski okvir za interpretacijo učenja v tej monografiji je najbolj pogosto transformativno učenje, izhajajoč iz del Mezirowa, a dopolnjujoč njegove zamisli z novimi spoznanji. Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj, kot ga predstavljajo avtorji in avtorice v knjigi, sloni na spreminjanju stališč in vrednot, kar se pokaže prek razumevanja glasbene umetnosti (belgijski prispevek) ali pa estetike v arhitekturi (portugalski prispevek). Ključnega pomena je spoznanje, da brez radikalnega spreminjanja (to je transformativnega učenja) ne bomo dosegli sprememb.

Pojem trajnostni razvoj je bil že mnogokrat kritično izpostavljen, včasih tudi zlorabljen in ni soglasja o enotnem pomenu. Razvili sta se dve struji razumevanja, ena bolj radikalna, druga bolj konservativna. Radikalna miselna struja razume trajnostni razvoj kot zaščito narave, ki izhaja iz enakosti vsega živega, poudarja pomen lokalnih epistemologij in eko pravičnost. Tako imenovana konservativna struja pa v središče postavlja ohranjanje, pri čemer narava ni enakovredna človeku, temveč jo človek s svojim ekspertnim znanjem nadzoruje in uporablja. Prevladuje drža antropocentričnosti. Obe struji pa poudarjata pomen izobraževanja. Radikalna struja izpostavlja transformativno učenje, konservativna struja pa učenje, ki ljudi seznanja, ozavešča o pomenu narave in okolja. V predstavljeni knjigi prevladuje radikalna usmerjenost avtorjev in avtoric zapisov, ki so po tej značilnosti blizu pionirju ekološkega gibanja M. Bookchinu.

George A. Koulaouzides in Katarina Popović (ur.)

**ADULT EDUCATION AND LIFELONG LEARNING
IN SOUTHEASTERN EUROPE
A critical View of Policy and Practice
Rotterdam, Sense, 2017**

Dominantne neoliberalne ekonomske paradigme omejujejo sodoben razvoj politik izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja, ker jim postavljajo omejujoč kalup. V številnih državah, posebno v tistih, ki so bolj odvisne od mednarodne pomoči in usmeritev nadnacionalnih organizacij, so prisiljeni, da v ospredje politik izobraževanja odraslih postavijo zaposljivost, fleksibilnost in zmožnost prilagajanja, na obrobju pa ostaja kritični pristop, ki si prizadeva za emancipacijo odraslih. Prispevki jasno prikazujejo, kako nadnacionalne organizacije in neoliberalne paradigme delujejo vsiljivo do manjših bodisi novih bodisi starejših držav, ki si prizadevajo za vzpostavitev takega sistema izobraževanja odraslih, ki bi spodbujal osebni razvoj državljanov. Mozaik, ki ga sestavlja deset prispevkov, naslika različne nacionalne realnosti in različna prizadevanja za vključitev opolnomočenja (*empowerment*) v politike in sisteme izobraževanja odraslih. Na drugi strani pa ima v številnih državah izobraževanje odraslih kot družbeno gibanje globlje korenine, ki se navezujejo na idejo, da je izobraževanje nujen proces za osebno transformacijo, razvoj in družbene spremembe.

Konfliktne težnje med zunanjimi pritiski na politike izobraževanja odraslih, ki so v funkciji trga dela, in notranjimi, ki so v funkciji ovrednotenja emancipatornega poslanstva izobraževanja odraslih, so privedle do zanimivih rezultatov, ki izražajo poskus sprave teh dveh razvojnih usmeritev. Monografija prinaša kritičen pregled politik in praks izobraževanja odraslih v jugovzhodni Evropi. V nekaterih prispevkih so predstavljeni tudi primeri dobre prakse, analiza razvoja politik in konceptualnega razvoja izobraževanja odraslih, ki se poskuša prilagajati neoliberalnih silnicam, ki oblikujejo evropsko in mednarodno politiko izobraževanja odraslih.

Avtorji besedil so vključeni v stvarnost držav jugovzhodne Evrope. Njihovi prispevki opisujejo politike in prakse izobraževanja odraslih v Sloveniji, Grčiji, Hrvaški, Nekdanji jugoslovanski republiki Makedoniji, Bosni in Hercegovini, Cipru, Romuniji in Srbiji.

Prvi prispevek, katerega avtor je Koulaouzides, vpelje bralce v koncept opolnomočenja (*empowerment*) v izobraževanju odraslih. Koulaouzides predstavi pomen kritične refleksije in emancipacije ter nakaže njun razvoj in uporabo v procesih izobraževanja odraslih.

Emancipacijo odraslih razume kot spodbujanje kritične refleksije o lastnih izkušnjah ter usposabljanje za suvereno nastopanje posameznikov in skupnosti za doseganje osebnih in skupnih ciljev. Slednji naj bi odsevali potrebe, ki so jih identificirali s pomočjo kritične refleksije in razporedili med prioritete.

Sledi študija primera iz Slovenije, ki sta jo pripravili Marta Gregorčič in Sabina Jelenc Krašovec. Gre za primer skupnostnega izobraževanja, ki nazorno pokaže, kako včasih drobne izkušnje izobraževanja, ki jih statistike enostavno prezrejo, pomenijo dragocen prispevek. Tudi članek iz grške prakse izpod peresa Markidisa in Papageorgiouja predstavlja študijo primera skupnostnega izobraževanja, in sicer v sklopu izobraževanja za delo. Gre za izkušnjo skupine žensk iz konfederacije grških delavcev.

Sistem in politike izobraževanja odraslih na Hrvaškem opisuje Žiljak. Pri tem nakaže proces evropeizacije hrvaških politik na področja izobraževanja odraslih. Te v ospredje postavljajo izobraževanje, usmerjeno v potrebe trga dela, in potiskajo v ozadje emancipacijski namen izobraževanja. Analizo pristopov in politik Nekdanje jugoslovanske republike Makedonije prinaša Velkovski, ki svoje razmišljanje razvija okrog silnic, ki vodijo politiko in prakso izobraževanja odraslih. Potrebe trga dela so v središču vsakega modernega sistema izobraževanja odraslih, avtor pa meni, da bi moral sistem izobraževanja odraslih delovati tudi kot alternativno zdravljenje za travme in rane, ki jih je povzročil formalni sistem izobraževanja.

Nezadostne pravne podlage za izobraževanje v Bosni in Hercegovino opisujejo Šušnjara, Bjelan-Guska, Kafedžić in Hodžić. Predstavljajo kompleksnost sistema in politik izobraževanja odraslih v Bosni in Hercegovini ter opozarjajo na vprašljivost vloge zunanjih izvedencev in mednarodnih organizacij.

Sliko zdajšnjega stanja, izzive in prihodnje scenarije na Cipru analizira Hajisoteriou. Tudi tu je v ospredju izobraževanja odraslih povečevanje zaposljivosti posameznikov, v nasprotju s tem pa bi bila potrebna sprememba paradigme v smeri vključevanja šibkejših, ogroženih in dolgotrajno brezposelnih. V prispevku o izobraževanju odraslih v Romuniji ugotavljajo problem nezadostne participacije v izobraževanju odraslih. V zadnjem prispevku pa Djesamirović in Maksimović predstavljata tranzicijo srbskega izobraževanja odraslih iz socialističnega sistema v moderni neoliberalni sistem. Proces evropeizacije je zahteval, da se na prvo mesto postavi zaposljivost.

Monografija ponuja izčrpen vpogled v sisteme in politike izobraževanja odraslih v državah jugovzhodne Evrope, ki so pogosto med manj vidnimi in slišanimi. Prispevki kažejo na različne paradigme in pristope, ki bi se lahko razvili, a jih je proces evropeizacije z evropskim konceptom vseživljenjskega učenja, ki je izrazito naravnano na potrebe trga dela, skoraj popolnoma zasenčil.