



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Andragogic Perspectives

1

2016

Osnovna šola kot središče socialnega in kulturnega življenja v lokalni skupnosti

Longevity and Learning from the Biographical Perspective

Tečaji španščine za starejše odrasle na univerzi za tretje življenjsko obdobje in v dnevni centrih aktivnosti za starejše

IMPRÉSUM

Založnik/Published by:

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

Za založbo/For the publisher:

Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Glavna urednika/Editors in Chief:

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

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,

Marvin Formosa, Univerza na Malti, Malta,

Maja Furlan De Brito, King's College London, Velika Britanija,

Monika Govekar Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Marta Gregorčič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v

Mariboru,

Peter Jarvis, Univerza v Surreyju, Velika Britanija,

Sabina Jelenc Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Polona Klava, Pedagoški inštitut v Ljubljani,

Anita Klapan, Univerza na Reki, Hrvaška,

Tina Kogovšek, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst, Italija,

Borut Mikulec, Center R Slovenije za poklicno izobraževanje,

Estera Možina, Andragoški center Slovenije,

Tanja Možina, Andragoški center Slovenije,

Vesna Podgornik, Filozofska fakulteta Univerze v

Ljubljani,

Jost Reischmann, Univerza v Bambergu, Nemčija,

Bernhardt Schmidt-Herta, Univerza v Tübingenu, Nemčija,

Simona Šinko, Mestna knjižnica Ljubljana,

Natalija Vrečer, Andragoški center Slovenije

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Tanja Šulak, Revija Andragoška spoznanja, Filozofska fakulteta,

Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

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

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

Poslovni račun/Account:

01100-6030707216, sklic 145414/7626

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

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

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

Tisk/The printing house:

Birografika Bori, Ljubljana

Revijo subvencionirajo/Journal subsidized by:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS,

Znanstveni inštitut Filozofske fakultete,

Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Naklada/Number of copies:

Tisk na zahtevo/Print on demand

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v:

COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi Slovenija, CrossRef, dLib-Digitalna knjižnica Slovenije, EBSCO Education Research Complete, Google Scholar, ResearchBib, ERIH PLUS in Cabell's.

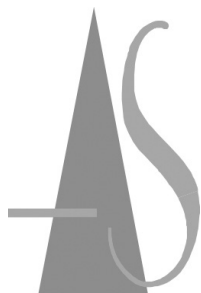
The Andragogic Perspectives Journal is abstracted and indexed on:

Co-operative Online Bibliographic Systems and Services Slovenia - COBISS, CrossRef, EBSCO's Education Research Complete database, Google Scholar, ResearchBib, The Digital Library of Slovenia - dLib, ERIH PLUS and Cabell's.

Elektronska revija/Online

ISSN 2350-4188

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



ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina

Uvodnik

Marta Gregorčič

ALI JE POTREBNO PREMISLITI ANTIRASISTIČNE
PERSPEKTIVE ZA IZOBRAŽEVANJE?

3

Članki

*Klara Zavrl
Marko Radovan*

TEČAJI ŠPANŠČINE ZA STAREJŠE ODRASLE NA
UNIVERZI ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE IN
V DNEVNIH CENTRIH AKTIVNOSTI ZA STAREJŠE

7

*Jasna Mažgon
Janko Muršak*

OSNOVNA ŠOLA KOT SREDIŠČE SOCIALNEGA IN
KULTURNEGA ŽIVLJENJA V LOKALNI SKUPNOSTI

21

*Małgorzata Malec
Rawiński*

LONGEVITY AND LEARNING FROM
THE BIOGRAPHICAL PERSPECTIVE

43

Primož Krašovec

ŠE ENKRAT O NEOLIBERALIZMU I: EKONOMIJA

57

Primož Krašovec

ŠE ENKRAT O NEOLIBERALIZMU II: POLITIKA

71

*Tina Štemberger
Nevenka Vesel*

KAKO STROKOVNI DELAVCI VRTCA VREDNOTIJO
STALNO STROKOVNO IZPOPOLNJEVANJE KOT ELE-
MENT SVOJEGA PROFESIONALNEGA RAZVOJA

85

*Uroš Ocepek
Irena Nančovska Šerbec
Jože Rugelj
Zoran Bosnić*

PRILAGODLJIVI RAČUNALNIŠKI SISTEM
ZA PRIPOROČANJE UČNIH OBJEKTOV V
KONSTRUKTIVISTIČNEM UČNEM OKOLJU – ALECA

99

**Poročila,
odmevi, ocene**

Aleksandra Radojc

PROJEKT SHAPE

113

**O strokovni
terminologiji**

Zoran Jelenc

RAZISKAVA O IZRAZU KARIERNA ORIENTACIJA

117

Knjižne novosti

121

UVODNIK

ALI JE POTREBNO PREMISLITI ANTIRASISTIČNE PERSPEKTIVE ZA IZOBRAŽEVANJE?

Uvodniki v *Andragoških spoznanjih* so običajno namenjeni temu, da bralko in bralca vpeljejo v tematike, ki jih obravnava aktualna številka, tokratni pa bo nekoliko drugačen. Želimo namreč pogledati, kaj se skriva za etnocentrizmom, ki vznikna v Sloveniji in Evropi ter nas zadeva kot posameznike in družbo, vse bolj pa tudi kot pedagoge in andragoge.

Ob aktualni begunski krizi, ki se v evropskem prostoru, še zlasti pa na tako imenovani balkanski poti vse od lanskega septembra zastruje in pogloblja, smo soočeni z vrsto premislekov in izzivov, ki se širokega polja družboslovja in humanistike ne dotikajo zgolj slučajno in le na splošno, temveč zelo konkretno in specifično, če ne v samem temelju njenega obstoja. Znotraj vsake discipline se namreč odpira cel spekter še nezastavljenih vprašanj (ali vsaj nezadovoljivo odgovorjenih), ki kličejo po kolektivni, interdisciplinarni, znanstveni in strokovni razpravi, pa tudi po širši družbeni refleksiji in nedvomno tudi k ukrepanju. Da je tudi pred pedagogiko in andragogiko še veliko nedokončanega dela, je pokazal februarški odziv Zveze društev pedagoških delavcev Slovenije, Oddelka za pedagogiko in andragogiko na Filozofski fakulteti ter Slovenskega društva pedagogov, ki so opozorili na vlogo pedagoških delavcev ob poskusu nastanitve šestih begunskih otrok v kranjski dijaški dom. Kakšni so vloga, poslanstvo in perspektiva za pedagogiko in andragogiko v primežu aktualnega rasističnega diskurza in diskriminatorne politike do begunk in beguncev, ki se generira na ravni politike EU kot tudi v partikularnih nacionalnih politikah, je poskušala odgovoriti že tematska številka o medkulturnosti v izobraževanju odraslih v *Andragoških spoznanjih* septembra 2015. Zagotovo pa je pred nami še veliko dela, ki se ga bomo morali lotiti, kot tudi premislekov o antirasistični perspektivi za pedagoško in andragoško delovanje.

Balibar (2004a) prepoznava nerešen politični problem Evrope in njeno šibkost v evropskih rasnih razmerjih. Ta so se, trdi avtor, jasno izrazila že na jugoslovanskem prizorišču. Vojna na Balkanu je bila projekcija evropskih konfrontacij in konfliktov, ki izhajajo iz zgodovinske zbirke kulturnih, religioznih in genealoških identifikacijskih referenc. Vsa poznejša vojaška (ne)posredovanja na Bližnjem vzhodu in po drugih delih sveta so Balibarjevo tezo o šibkosti, nedoločenosti in rasističnosti Evrope le še utrdila. Sodobni rasizem, ki smo mu priča v begunski krizi, pa tudi ob preostalih globalnih žariščih

konfliktov, nasilja, zlorab, pobojev in drugih grozodejstev, vsaj na prvi pogled ne predpostavlja več superiornosti nekaterih skupin ali ljudstev v razmerju do drugih – čeprav se nam ta evolucionistična retorika s konca 19. stoletja vseskozi vrača, pa je z njo vendarle opravil že antropološki kulturalizem – ampak se, prav s sidranjem na argumente antirasizma, osredotoča »‘zgolj‘ na škodljivost odpravljanja meja, nekompatibilnost življenjskih stilov in tradicij« (Balibar, 2004b, str. 119); na kratko, priča smo *diferencialističnemu rasizmu*, to je rasizmu, ki temelji na poudarjanju nepremagljivosti kulturnih razlik. Te kulturne razlike pa se predvsem v zadnjih dveh desetletjih neoliberalnega novoreka osredinjajo na znanje, vednost, kompetence, sposobnosti, pa nadalje na inovativnost, produktivnost, fleksibilnost in podobno. Aktualna begunska kriza zarisuje jasne mehanizme razločevanja, to je rasizma na podlagi socialnega in kulturnega kapitala begunk in beguncev, še pogosteje pa na podlagi poudarjanja pomena njihovih znanj, kompetenc za konkurenčnost držav »gostiteljic« na globalnem trgu (človeški kapital) in seveda tudi za demografske korekcije.

Naj se je antropološki kulturalizem še tako trudil priskrbeti »humanističnemu in kozmopolitskemu antirasizmu povojnega obdobja večino njegovih argumentov« (prav tam), sodobni »abstraktni« antirasizmi, ki jih sicer generirajo različne skupnosti (tako iz dominantnih kot dominiranih razredov), racionalizirajo pa zlasti intelektualci, niso sposobni zapopasti »psiholoških in socioloških zakonov migracijskih tokov« (Balibar, 2004b, str. 120). Zato se nam dogajajo preventivni policijski ukrepi ali izredna stanja, ki, kot je Agamben (2004) potegnil analogijo z nacistično Nemčijo, (ponovno!) omogočajo legalen suspenz nekaterih temeljnih človekovih pravic, kar prej ko slej preraste v normo oziroma pravilo. To je nova stopnja begunske krize v Sloveniji: rezalne žice in vojno pripravljeno na južni meji bodo zamenjala taborišča po načelu Velikega otoka pri Postojni – nove zaprte enklave za begunce, kjer se, skrito pred pogledom javnosti, nadaljuje razčlovečenje žrtev.

Begunska kriza in z njo na novo porajajoči se diferencialistični rasizem, ki smo mu priča tako pri institucionalnih ukrepih, v političnem odzivu kot tudi javnem diskurzu, niti za Slovenijo niti za Evropo nista nova. Na domačem terenu imamo dolgoživo prakso institucionalnega rasizma v najbolj surovi obliki izključitve oziroma zavrnitve, ki ga še nismo presegli. Nezakoniti izbris 25.671 prebivalk in prebivalcev Republike Slovenije iz registra stalnega prebivalstva, ki so ga slovenske oblasti izvedle 26. februarja 1992, se je dve desetletji dogajal skorajda nevidno, v popolni osami izbrisanih in njihovih podpornikov, brez jasnega odziva akademske skupnosti ter institucij, pristojnih za varovanje človekovih pravic. Tudi ko je sodba Evropskega sodišča za človekove pravice Republiki Sloveniji naložila odpravo in popravo krivic ter dostojno poplačilo odškodnin, se v Sloveniji ni zgodil nikakršen postopek denacifikacije. Četudi so bile človekove pravice kršene odstotku populacije in četudi so nekatere žrtve izbrisa medtem že umrle, nekatere doma, druge pa na vojnih območjih držav nekdanje Jugoslavije, kamor so bile prisilno izgnane, ali pa v zaprtih institucijah različnih tipov migrantskih domov oziroma totalnih institucij, so bili izbrisani ves ta čas deležni zgolj solidarnosti različnih družbenopolitičnih iniciativ,

gibanj in posameznikov. Rezultat denacifikacije, za kar se je zadnja leta svojega življenja boril tudi leta 2014 preminuli prvi borec izbrisanih Aleksandar Torodović, bi morala biti zakonska prepoved zaničanja grozodejstev izbrisa in kaznovanje odgovornih. Ker se različne skupnosti (politična, akademska in tako dalje) niso bile pripravljene soočiti s svojim lastnim rasizmom in institucionaliziranim rasizmom državnih aparatov, ne takrat in ne danes, je težko pričakovati, da bi se ob grozodejstvih, ki smo jim priča na balkanski poti beguncev, znale primerno povezati in se upreti nepravilnostim, samoumevnostim, diskriminaciji, arbitrarnosti, nasilju, se samoorganizirati za solidarnost z begunskimi in begunci ter za njihovo človeka dostojno obravnavo.

Upošteva vse to, ni težko pojasniti, zakaj se nam vračajo rasizmi tudi pri vprašanju drugih marginaliziranih skupin, pri manjšinskih skupnostih, ranljivih skupinah in zatiranih. Vsemu temu navkljub v Sloveniji velja splošno sprejeto načelo, da nimamo rasističnih skupnosti, da so sovražni ekscesi posamični, neorganizirani, da jih vodijo predsodki in stereotipi neukih, nerazgledanih posameznikov, včasih tudi politične stranke ali sovražne organizacije. A Balibar nas opozarja, da še tako spontano izražanje rasizma nehote proizvaja rasistične skupnosti kot tudi skupnosti, ki so žrtve rasizma (v tem primeru begunci). Kombinacija praks, diskurzov in reprezentacij ustvarja rasistične skupnosti, ki pa jih ne more odpraviti nič drugega kot njihova lastna dekompozicija – ali, kot pravi Balibar (2004b, str. 116), »za uničenje rasističnega kompleksa ne zadostuje le upor žrtve, ampak je potrebna tudi preobrazba samih rasistov«. Spontani protesti v nekaterih mestih (kot denimo v Šenčurju, Kranju, Logatcu, na Vrhniki, v Lenartu, Ljubljani in drugje) proti začasni nastanitvi beguncev ali celo otrok v njihovem lokalnem okolju, so poželi odobravanje in podporo po vsej Sloveniji; na srečo tudi prenekatero kritično odzive in pozive k strpnosti in solidarnosti. A kdo je poklican, da preobraža rasiste in rasistične skupnosti, ki spontano vznikajo v polju biopolitične realnosti? Katere institucije permanentno skrbijo za to, da se rasizem ne bi reproduciral in da bi ga, če se že vzpostavlja, identificirali, delegitimirali, ustavljali, dekompostirali na smetišče zgodovine? Izobraževanje je v tem pogledu le eden od sistemov, ki ima odločilno antirasistično vlogo za različne skupnosti in tudi za družbo, a posameznika, ki ga je že osiromašilo spektakelsko razmišljanje, bi rekel Debord (1999, str. 167), bo to zaznamovalo bolj kot vsi drugi elementi njegovega izobraževanja, saj se bo že uvodoma umestil v služenje obstoječi ureditvi in sledil govoricni spektakla, saj mu je ta edina znana: govorica, v kateri so ga naučili govoriti.

V popolni odsotnosti načela solidarnosti znotraj posameznih držav Evropske unije in med državami, ob izigravanju pogodb mednarodnega prava ter ob srhljivi odsotnosti širše kolektivne družbene solidarnosti z ljudmi, ki bežijo z vojnih območij, moramo delavke in delavci v družboslovju in humanistiki na novo premisliti mehanizme, ki so nas pripeljali do rasizma v 21. stoletju, utemeljenega na očitnem poudarjanju nepremagljivosti prehajanja kulturnih razlik, vse bolj pa tudi na človeškem, socialnem in kulturnem kapitalu posameznika, skupin in skupnosti, ki so v migraciji. Poiskati moramo pristope za razkrajanje organiziranega sovraštva, ukrepati proti sovražnemu govoru, preganjati in izganjati samoumevne rasistične perspektive, vpisane v sam soobstoj evropske integracije. Medtem

pa, vsaj kratkoročno, izbojevati možnost, da se pripusti osnovna človeška solidarnost, da se do beguncev in drugih žrtev vojne in nasilja sploh lahko izrazi sočutje, empatija. Kot akademske delavke in delavci na področju izobraževanja smo dolžni tudi dosledno identificirati in verodostojno poimenovati sodobne oblike diskriminacije, razkrivati njihove mehanizme in ustvarjati antirasistične strategije boja. Prepoznavanje nevarnosti, da bomo tudi sami prignani na rob možnosti svobodnega življenja znotraj lastne skupnosti, naj bo motivacija, da zase in za svoje otroke zgradimo družbo, ki se bo znala upreti rasizmu, nasilju in izključevanju.

Marta Gregorčič

LITERATURA

- Agamben, G. (2004). *Homo sacer: suverena oblast in golo življenje*. Ljubljana: Študentska založba.
- Balibar, É. (2004a). *We, the People of Europe? Reflections on Transnational Citizenship*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- Balibar, É. (2004b). Ali obstaja »neorasizem«? *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 32(217/218), 115–125.
- Debord, G. (1999). *Družba spektakla. Komentarji k Družbi spektakla. Panegirik: prvi del*. Ljubljana: Študentska založba.

Klara Zavrl, Marko Radovan

TEČAJI ŠPANŠČINE ZA STAREJŠE ODRASLE NA UNIVERZI ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE IN V DNEVNIH CENTRIH AKTIVNOSTI ZA STAREJŠE

POVZETEK

V članku so predstavljena teoretična izhodišča o starejših odraslih in učenju v obdobju pozne odraslosti. Avtorja menita, da je za učinkovito poučevanje starejših odraslih treba poznati njihove motive in značilnosti učenja v tem obdobju. Razloženi so različni vidiki učenja starejših odraslih in opredeljene njihove zmožnosti za učenje tujega jezika. V empiričnem delu so predstavljeni izsledki raziskave, izvedene med udeleženci začetnih in nadaljevalnih tečajev španščine na univerzi za tretje življenjsko obdobje in dnevnih centrih aktivnosti za starejše v Ljubljani v študijskem letu 2013/14. Odgovori udeležencev tečajev španščine so prikazani kot ključni za razumevanje tega, zakaj se odločajo za učenje španščine in kaj jim je pri tem pomembno, kar izobraževalcem starejših daje smernice za delo z njimi. Rezultati raziskave so pokazali, da udeleženci kot najpomembnejši razlog za udeležbo na tečaju navajajo ljubezen do jezika in možnost potovanja po špansko govorečih državah. Kot najpomembnejšo aktivnost so ocenili poslušanje učitelja in izdelavo zapiskov, vaje izgovarjave ter učenje novih besed. Pri učni skupini najvišje vrednotijo sproščeno vzdušje, medsebojno razumevanje in sodelovanje, najpomembnejše značilnosti učitelja pa so po njihovem mnenju jasna razlaga in pozitiven odnos do udeležencev ter učna podpora.

Ključne besede: *izobraževanje starejših, tretje življenjsko obdobje, pozna odraslost, stereotipi o starejših, učenje jezikov v starosti, poučevanje španščine*

SPANISH COURSES FOR OLDER ADULTS AT THE UNIVERSITY OF THE THIRD AGE AND ADULT DAY CARE CENTERS – ABSTRACT

The article presents theoretical starting points regarding older adults and learning Spanish language in late adulthood. The starting points are based on the assumption that in order to effectively learn a foreign language in late adulthood, the definitions of the cognitive characteristics of the elderly and the characteristics of learning in this period have to be defined first. In continuation the paper explains various characteristics of learning with older adults. The main emphasis is on analyzing the ability of

Klara Zavrl, klara.zavrl@gmail.com

Izr. prof. dr. Marko Radovan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, marko.radovan@ff.uni-lj.si

older people to learn a foreign language and their motivation to learn. The empirical part of the paper presents the results of the survey conducted among participants in the initial and intermediate Spanish courses at the University of the Third Age and day center activities for the elderly in Ljubljana, during the academic year 2013/14. The results showed that the most important reason for attending the course were the love of language and the chance to attend trips to Spanish-speaking countries. As the most important activities in the course the participants highlighted listening to the instructor and making notes, exercises in pronunciation and learning new words. The participants valued relaxed atmosphere of mutual understanding as well as cooperation within the learning group. The most important features of a good instructor, according to the participants, are coherent explanation, positive attitude towards the participants, and learning support.

Keywords: *education for elderly people, third age, late adulthood, stereotypes about elderly people, language teaching, teaching Spanish*

UVOD

Učenje odraslih pogosto povezujemo z identiteto posameznika in njenim spreminjanjem (Jarvis, 2001). Te spremembe so velike še posebej ob upokojitvi, enem od najpomembnejših dogodkov v življenju posameznika. Za nekatere je sprememba identitete po upokojitvi minimalna, ker ohranijo enake vzorce delovanja, kot so jih imeli pred upokojitvijo, za druge je sprememba identitete lahko dramatična, zlasti ob zavedanju o izgubi družbenega in delovnega položaja. Če so ljudje v svojem delu našli vsebino in smisel svojega življenja, je prehod v upokojitev lahko precej stresen. Za tiste, ki jim njihovo delo ni bilo všeč ali pa jim je bilo v breme, pa pomeni upokojitev vstop v novo, prijetnejše obdobje, v katerem se lahko ukvarjajo z dejavnostmi, za katere prej niso imeli časa ali zbranosti, recimo umetnostjo, branjem knjig, poslušanjem koncertov, učenjem novega jezika in podobno. Dodatno izobraževanje jim omogočajo organizacije, kot so univerza za tretje življenjsko obdobje (UTŽO), dnevni center aktivnosti za starejše (DCA) in drugi izobraževalni programi za starejše.

Pripravljenost za učenje v pozni odraslosti

Motivacijo in njene značilnosti štejemo med ključne dejavnike, ki vplivajo na uspešnost pri učenju tujega jezika (Fontanella in Sandmann, 2011). Brez nje namreč tudi tisti z izjemnimi sposobnostmi ne morejo biti uspešni pri doseganju dolgoročnih ciljev. Rifai (2010) v svojem delu razlikuje dva temeljna tipa motivacije pri učenju jezika: integrativnega in instrumentalnega. Prvi je dominanten pri usvajanju prvega jezika, pri usvajanju tujega pa je njegova pomembnost relativna in odvisna od posameznika. Drugi dejavnik so sporazumevalne potrebe oziroma instrumentalna ali utilitaristična motivacija (prav tam). V tem primeru spodbujajo pripravljenost za učenje jezika specifične potrebe, kot je denimo opravljanje izpita, doseganje družbenega priznanja in ekonomske koristi. Obe motivacijski usmeritvi tvorita celoto in ju je pri posamezniku, ki se uči jezik, pogosto težko razločevati oziroma eni ali drugi pripisovati večjo ali manjšo pomembnost, saj se motivi prepletajo.

Odnos do izobraževanja in motivacija za učenje se skozi različna življenjska obdobja spreminjata. Razni avtorji, kot so Illeris (2007), Krajnc (1992) ter Kump in Jelenc Krašovec (2009), se strinjajo, da učenje v zrelih letih ni tako ciljno usmerjeno kot učenje v mladosti, pogosto ga zaznamuje osebna notranja motivacija, brez prisilnosti ali zunanjih pritiskov, ki so pogosto vzvodi za učenje v zgodnejših obdobjih odraslosti. Učijo se tisto, kar želijo vedeti, razumeti, študirati ali uporabiti. Motivirajo jih strast do predmeta, ki se ga učijo, užitek pri učenju, krepitev samozavesti in spoznavanje ljudi. Tako kot motivacija za učenje se z leti povečuje tudi pomembnost osebnega razvoja (Aldridge in Tuckett, 2007; Findeisen, 2012; Krajnc, 2012; Requejo Osorio, 2008).

Izsledki raziskave, ki so jo opravili na Nacionalnem inštitutu za nadaljevalno izobraževanje odraslih v Veliki Britaniji (NIACE),¹ kažejo, da se število ljudi, ki navajajo zanimanje za predmet, užitek pri učenju, izboljšanje samozavesti in spoznavanje ljudi, povečuje z vsakim desetletjem. Kot ključne prednosti učenja navajajo osebnostni razvoj, spoznavanje novih ljudi in prijateljev ter izboljšanje komunikacijskih spretnosti. Razlog za povečanje pomembnosti spoznavanja novih ljudi med starejšimi je lahko tudi izraz njihovega strahu pred izolacijo v starosti, ki je posledica izgube družabnih stikov po upokojitvi (Aldridge in Tuckett, 2007).

Krajnc (2009) poudarja, da je eden pogostih stereotipov, da se starejši izobražujejo predvsem zato, ker jim je sicer dolgčas in ker iščejo stike z ljudmi. Stiki so pomembni za vsakega in so eden od motivov starejših, niso pa glavni motiv. Stereotipi o starejših odraslih pri ljudeh pogosto spodbujajo vedenje, s katerim podcenjujejo potencial starejše osebe ali oseb, ki jih opazujejo ali s katerimi komunicirajo (Cavanaugh in Blanchard-Fields, 2006). V sodobnih zahodnih družbah so med negativnimi stereotipi najbolj razširjeni tisti, ki se nanašajo na spoznavno delovanje starejših (Hillier in Barrow, 2007). Negativni socialni stereotipi o starejših in njihov družbeni položaj vplivajo na to, do kakšne mere starejši uporabljajo svoje sposobnosti, torej tudi do kakšne mere uporabljajo sposobnost pomnjenja (Krajnc, 2003). Williamson (1996) je v svoji raziskavi primerjal skupino žensk in moških, udeležencev izobraževanj univerze za tretje življenjsko obdobje, in ugotovil, da ima poleg vseh dejavnikov, ki vplivajo na vključevanje starejših odraslih v izobraževanje (denimo zdravje, izobrazba, socioekonomski status in podobno), pomembno vlogo tudi socializacija spolnih vlog. Ženske imajo namreč drugačen odnos do upokojitve kot moški. Ker se v organizacije, ki ponujajo izobraževanje za starejše odrasle, ter razne prostovoljske in kulturne dejavnosti vključujejo pretežno ženske, kar vpliva tudi na izobraževalni program, ki je prilagojen bolj ženskim kot moškim interesom, je to lahko tudi eden izmed razlogov, zakaj za moške vključevanje v izobraževanje in druge aktivnosti ni tako privlačno. Kljub navedenim predsodkom se je izkazalo, da moški, ki so bili aktivni že pred upokojitvijo, ostajajo aktivni tudi v tretjem življenjskem obdobju (prav tam). Izsledki raziskave so pokazali, da se v organizirane in dlje časa trajajoče oblike izobraževanja pogosteje vključujejo ženske in starejši odrasli, stari od 50 do 65 let, z višjo stopnjo

1 Leta 2016 se je NIACE preimenoval v »Learning and Work Institute« (<http://www.learningandwork.org.uk/>).

izobrazbe (Kump in Jelenc Krašovec, 2014). Poleg spola in stopnje izobrazbe imajo pri pripravljenosti na sodelovanje v izobraževanju pomembno vlogo tudi pretekle zaposlitve posameznika (prav tam). Feminizacija izobraževanja starejših odraslih ni značilna samo za Slovenijo, ampak tudi za druge države (Formosa, 2012; Sargant, 2000; Withnall, McGivney, Soulsby, 2004).

Sposobnost učenja v pozni odraslosti

Učenje in spomin sta tesno povezana pojma. Učenje navadno definiramo kot usvojitev nove spretnosti ali informacije prek vaje oziroma izkušnje, medtem ko se pomnjenje definira kot priklic informacij, ki so shranjene v spominu (Schaie in Willis, 2015). Starejši ljudje so zmožni uporabljati možgane ter ohraniti sposobnost za razvoj spretnosti in produktivno aktivnost v podobni meri kot mlajši, vseživljenjsko učenje pa dokazano varuje pred kroničnimi boleznimi možganov v starosti in spodbuja njihovo fleksibilnost (Guglielman, 2012; Yotsumoto, Chang, Ni, Pierce, Andersen, Watanabe in Sasaki, 2014). Predvidevanje, da se starejši ne morejo naučiti novih stvari, je povezano z nerealističnimi percepcijami, da imajo manj možganske moči kot mlajši učenci, in s tem, da so nezmožni učenja zaradi fizičnega in mentalnega upada, povezanega s starostjo (Withnall, 2004). Hitrost, s katero so se starejši zmožni naučiti novih stvari, je odvisna od kompleksnega nabora dejavnikov, ki jih je treba upoštevati, ko načrtujemo in izvajamo priložnosti za učenje. Reakcijski čas upada, a ga je z vajo možno skrajšati. Starejši udeleženci bodo morda potrebovali pomoč pri doseganju hitrosti in izboljševanju koncentracije ter pri osebnih strategijah učenja – na primer »učenje učenja«. Zmožnost starejših, da svoje bogate izkušnje pokažejo pri svojem učenju, pa je lahko velika prednost v učnih situacijah, kjer hitrost odgovora ni tako pomembna (prav tam). Študije o staranju so pokazale, da sposobnost učenja s starostjo ne upada. Če starejši ostanejo zdravi, njihove intelektualne sposobnosti in spretnosti ne upadejo (Guglielman, 2012; Schaie in Willis, 2015).

Starost in učenje tujega jezika

Največja ovira za starejše v jezikovnem izobraževanju je dvom – v glavi učenca in učitelja – o tem, ali se lahko starejši odrasli učijo novega jezika. Večina domneva, da imajo mlajši določene prednosti pri učenju tujih jezikov in da »mlajši ko smo, bolje je« velja tudi za učenje tujih jezikov, vendar pa so številne študije, ki so primerjale raven znanja jezika pri otrocih in odraslih, pokazale, da imajo otroci sicer prednost pri usvajanju jezika, s katerim so v stiku daljše obdobje, kot na primer z maternim, a veliko raziskav kaže, da se odrasli jezika naučijo hitreje kot otroci oziroma so pri učenju enakovredni (Bista, 2008; Muñoz, 2010; Pirih Svetina, 2005). Muñoz (2010) piše, da starejši začetniki napredujejo hitreje v prvih stopnjah procesa usvajanja tujega jezika, zaradi česar so kratkoročno bolj učinkoviti učenci, torej imajo hitrostno prednost, v nasprotju so mlajši počasnejši na začetku, dolgoročno pa dosežejo višjo stopnjo obvladovanja jezika, včasih skoraj do najvišje stopnje (Alvarado, 2008). Pirih Svetina (2005) omenja rezultate raziskav, ki so pokazali, da otroci in odrasli usvajajo strukture tujega jezika v zelo podobnem zaporedju, učeči pa se glede na starost razlikujejo tako v hitrosti kot v uspešnosti pri usvajanju tujega

jezika, do podobnih ugotovitev so prišle tudi avtorice Fontanella in Sandmann (2011) ter Alvarado (2008).

Čeprav so raziskovalci na podlagi rezultatov empiričnih raziskav prišli do konsenza, da starost vpliva na učenje tujega jezika (prim. Mackey in Sachs, 2012), še vedno obstaja več različnih razlag, kako naj bi se to dogajalo. Larsen-Freeman in Long (1991) navajata štiri možne razlage: socialno-psihološko, kognitivno, učno in nevrofiziološko. Slednja je znana kot hipoteza o kritičnem obdobju za učenje jezika in temelji na predvidevanju, da struktura možganov v prvih desetih letih življenja, po drugih virih pa od drugega leta do pubertete, omogoča naravno, nenaporno in brezpogojno uspešno usvajanje jezika. Po tem času se struktura možganov spremeni in usvajanje jezika ni več nujno brezpogojno uspešno. Socialno-psihološka razlaga predstavlja odraslega kot nosilca različnih družbenih vlog, ki se jim kot govorec drugega jezika noče odpovedati, in z ohranjanjem izgovora, ki je blizu prvemu jeziku, kaže odrasli pripadnost svoji jezikovni skupnosti. Otroci so pri učenju tujega jezika lahko uspešnejši, ker niso obremenjeni s svojo socialno identiteto in z njo povezanimi vlogami (prav tam).

Večina strokovnjakov se strinja, da se posamezniki učijo različno glede na dejavnike, kot so učne priložnosti, motivacija za učenje, anksioznost, samozavest, individualne razlike in učni stili v usvajanju tujega jezika na različnih stopnjah (Bista, 2008). Kot navajata Lightbown in Spada (2013), je učenje odvisno od učenčevih lastnosti in okolja. Njuni izsledki kažejo na to, da starejši lažje rešujejo probleme in imajo večje metalingvistične sposobnosti kot mlajši. Drugi raziskovalci so se denimo osredotočili še na izgovarjavo, sintakso in slovnične morfeme. Snow in Hoefnagel-Hohle (1982) sta izvedla raziskavo, ki ju je pripeljala do ugotovitve, da se odrasli učijo hitreje kot otroci. Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi Singleton in Ryan (2004), ki pravita, da je sicer izgovarjava pri mlajših učencih boljša kot pri starejših odraslih, vendar pa so se starejši udeleženci bolje odrezali pri sintaksi tako na pisnih kot ustnih testih.

NAMEN RAZISKAVE

Starejši odrasli so specifična učna skupina, ki se tujega jezika uči drugače kot mlajši (Alvarado, 2008). Da bi lahko učitelj način poučevanja čim bolj prilagodil ciljni skupini, mora dobro poznati učne potrebe starejših, njihove motive in pričakovanja, kognitivne zmožnosti in lastnosti ter njihove lastne predsodke o učenju jezika v pozni odraslosti. Iz tega razloga je bil namen raziskave ugotoviti, na podlagi katerih motivov se starejši odločajo za učenje španščine kot tujega jezika, katerim jezikovnim spretnostim bi radi posvetili največ časa, katere aktivnosti jim najbolj pomagajo pri doseganju njihovih ciljev, katere lastnosti so jim pomembne pri učni skupini in pri učitelju.

METODOLOGIJA

Udeleženci raziskave

V raziskavo smo vključili udeležence tečajev španščine na UTŽO in DCA v Ljubljani v študijskem letu 2013/2014. Vzorec v raziskavi je priložnosten; vprašalniki so bili v tiskani obliki posredovani vsem prisotnim udeležencem tečaja. Skupaj smo prejeli 64 izpolnjenih vprašalnikov – na UTŽO je vprašalnik rešilo 27, na DCA pa 37 udeležencev. Udeleženci tečajev so tako starejši zaposleni kot upokojeni. Najmlajši anketiranec je imel 50 let, najstarejši pa 80 let. Večina udeležencev je bila visoko izobražena, saj je imelo kar 73,4 odstotka anketirancev višjo, visoko ali univerzitetno stopnjo izobrazbe.

Instrumentarij in postopek zbiranja podatkov

Za zbiranje podatkov smo pripravili anketni vprašalnik, ki ga večinoma sestavljajo vprašanja zaprtega tipa, dve polodprti in eno odprto vprašanje. V vprašalniku so tudi trije sklopi trditev, pri katerih so anketirani na petstopenjski lestvici ocenili pomembnost aktivnosti ter lastnosti učitelja in učne skupine pri učenju španščine.

Iskanja anketirancev smo se lotili s kontaktiranjem vodij oziroma koordinatorjev univerze za tretje življenjsko obdobje in dnevnih centrov aktivnosti v Ljubljani. Ko smo dobili potrditev, da lahko opravimo anketo med njihovimi udeleženci, smo se z učiteljki španščine starejših odraslih dogovorili za dan izvedbe ankete. Na dnevnih centrih aktivnosti smo po predstavitvi namena raziskave anketo izvajali osebno pred začetkom ali pred koncem učne ure španskega jezika, medtem ko je na univerzi za tretje življenjsko obdobje anketne vprašalnike prevzela učiteljica oziroma mentorica in jih razdelila med udeležence, ki so anketo nato rešili doma in jo na naslednji uri vrnili mentorici. Ta je udeležencem sama predstavila namen raziskave. Proces zbiranja podatkov od dogovarjanja za izvedo ankete do same izvedbe in prevzema vprašalnikov je trajal tri mesece, podatke smo zbirali od marca do maja 2014.

REZULTATI

Razlogi oziroma motivi starejših za učenje španščine

Starejši odrasli imajo za učenje tujega jezika različne motive. Da bi te motive lahko upoštevali tudi pri načrtovanju jezikovnega programa in poučevanju, nas je v raziskavi zanimalo, kakšni so razlogi tečajnikov za obiskovanje tečaja španščine. Anketiranci so lahko pri tem vprašanju izbrali več odgovorov.

Tabela 1: Motivi, zaradi katerih se odločajo za učenje španščine

Motivi	f	f %
Ker mi je ta jezik všeč	49	76,6
Zaradi potovanj po špansko govorečih deželah	38	59,4
Zaradi aktivnega preživljanja prostega časa	27	42,2
Na splošno mi je všeč učenje tujih jezikov	25	39,1
Da bi se lažje sporazumeval/a s špansko govorečimi	21	32,8
Rad/a bi bolje spoznal/a špansko in latinskoameriško kulturo	18	28,1
Da bi lahko bral/a revije, časopise in drugo literaturo v španščini	17	26,6
Zaradi druženja s sotečajniki	11	17,2
Da bi lažje spremljal/a TV-programe v španščini	9	14,1

Najpomembnejši razlog za udeležbo na tečaju je bila ljubezen do jezika. Več kot tri četrtine anketirancev je navedlo ta razlog. Drugi najpogostejši razlog so potovanja po špansko govorečih deželah, kot sta Španija in Latinska Amerika, zaradi tega se je za učenje tujega jezika odločilo 59,4 odstotka anketiranih. Ob zmanjšanju delovnih in družinskih obveznosti ter vse dostopnejših potovanjih tudi v bolj oddaljene kraje ne prese- neča, da je to eden izmed pogostejših razlogov za učenje tujega jezika. Pri 42,2 odstotka anketiranih je pomemben razlog tudi aktivno preživljanje prostega časa, 39,1 odstotka jih navaja, da so se za učenje španščine odločili, ker jim je na splošno všeč učenje tujih jezikov, 32,8 odstotka pa zato, da bi se lažje sporazumevali s špansko govorečimi (na primer sorodniki in prijatelji). Sledijo poznavanje španske in latinskoameriške kulture, za ta odgovor se je odločilo 28,1 odstotka anketirancev, branje revij, časopisov, knjig in druge literature v španščini (26,6 odstotka) ter druženje s sotečajniki (17,2 odstotka). Najmanj pogosto so kot razlog navedli lažje spremljanje televizijskih programov. V literaturi pogosto zasledimo ugotovitve, da se starejši za izobraževanje odločajo, ker iščejo stike z drugimi ljudmi (npr. Kim in Merriam, 2004; Jelenc Krašovec in Kump, 2009; Ostiguy, Hopp in MacNeil, 1998), a je druženje kot razlog za učenje španščine izbralo le 17,2 odstotka anketirancev, kar kaže na to, da gre le še za enega od stereotipov o starejših odraslih. Druženje je za starejše odrasle pomembno, a v našem vzorcu ni najpomembnejši motiv za vključitev v izobraževanje.

Mnenje udeležencev o jezikovnih spretnostih

Poučevanje jezika temelji na štirih jezikovnih spretnostih: govornem izražanju, bralnem razumevanju, slušnem razumevanju in pisnem izražanju. Ugotoviti smo želeli, katerim jezikovnim spretnostim po mnenju udeležencev na tečaju posvečajo največ časa. Tudi pri tem vprašanju je bilo možnih več odgovorov.

Tabela 2: Jezikovne spretnosti, ki jim po mnenju udeležencev na tečaju posvečajo največ časa

Jezikovna spretnost	f	f %
Govorno izražanje	52	81,3
Bralno razumevanje	42	65,6
Slušno razumevanje	23	35,9
Pisno izražanje	12	18,8

Po mnenju 81,3 odstotka starejših udeležencev na tečaju največ časa namenjajo govornemu izražanju, in sicer skozi aktivnosti govorjenja, dialogov, ustnih predstavitev in podobno. Na drugem mestu je bralno razumevanje (branje besedil, zgodbic, člankov, revij ...), za katerega se je odločilo 65,6 odstotka vprašanih, sledi slušno razumevanje, to je razumevanje posnetih besedil, pesmi in drugo (35,9 odstotka), najmanj časa pa se po njihovem mnenju namenja pisnemu izražanju (pisanju pisem, krajših in daljših besedil, nareku ...), za katerega se je odločilo 18,8 odstotka anketirancev.

V spodnji tabeli prikazujemo rekodirane odgovore na vprašanje, katerim jezikovnim spretnostim bi želeli na tečaju posvetiti več časa.

Tabela 3: Jezikovna spretnost, ki bi ji na tečaju želeli nameniti več časa

Jezikovna spretnost	f	f %
Govorno izražanje	29	74,4
Slušno razumevanje	13	33,3
Bralno razumevanje	6	15,4
Pisno izražanje	3	7,7

Anketiranci so v 74,4 odstotka odgovorili, da bi se želeli še več časa ukvarjati z govornim izražanjem, 33,3 odstotka pa bi jih želelo več časa posvetiti tudi slušnemu razumevanju. Glede na to, da smo predvidevali, da na tečajih največ časa posvečajo govornemu izražanju, smo pričakovali, da bi poleg govornega izražanja želeli več časa posvetiti slušnemu razumevanju, a se je pokazalo, da bi si vseeno želeli še več govornega izražanja. Konverzacija je vsekakor izredno pomemben del učenja tujega jezika, sledita bralno razumevanje in pisno izražanje. Glede na rezultat lahko predvidevamo, da se starejšim odraslim zdita govorno izražanje in slušno razumevanje pomembnejši oziroma uporabnejši jezikovni spretnosti, posledično pa bi jima želeli posvečati tudi največ časa.

Mnenje udeležencev o pomembnosti aktivnosti pri učenju španščine

Pri poučevanju tujega jezika se uporabljajo različne aktivnosti. Kako te vidijo tečajniki in katere so tiste aktivnosti, ki se starejšim zdijo najpomembnejše pri učenju španščine? Anketiranci so pomembnost aktivnosti ocenjevali po petstopenjski lestvici (1 – ni pomembno do 5 – zelo pomembno).

Tabela 4: Pomembnost aktivnosti za udeležence

Aktivnosti	\bar{x}	SD
Poslušanje učitelja in delanje zapiskov	4,56	0,690
Vaje izgovarjave	4,51	0,648
Učenje novih besed	4,41	0,710
Pogovor s sotečajniki ali učiteljem v španščini	4,38	0,738
Učenje in vaje iz slovnice	4,38	0,738
Vaje za aktivno preverjanje znanja	4,32	0,748
Domače naloge	4,25	0,842
Ustne predstavitve	4,12	0,727
Pisanje krajših sestavkov, zgodb ipd.	3,97	0,897
Branje člankov, zgodb ipd.	3,64	0,942
Učenje in utrjevanje prek iger	3,55	0,977
Poslušanje in delo s CD-posnetki (pesmi, dialogi itd.)	3,53	1,051
Gledanje filmov, posnetkov ipd.	3,22	0,991
Igra vlog	3,18	0,947
Projektno delo (organizacija literarnega večera, izleta itd.)	3,14	1,125

Legenda: \bar{x} = povprečna vrednost, SD = standardna deviacija

Ker je pri učenju tujega jezika glavni cilj zmožnost sporazumevanja v tujem jeziku, smo predvidevali, da starejši odrasli izmed vseh aktivnosti pogovor v španskem jeziku s sotečajniki ali učiteljem označujejo kot najpomembnejšega, a se naše predvidevanje ni potrdilo, saj so kot najpomembnejšo aktivnost ocenili poslušanje učitelja in delanje zapiskov, vaje izgovarjave ter učenje novih besed, kar je možno pripisati tudi načinu poučevanja tujega jezika in metodam, ki so jih bili vajeni v preteklosti. Pogovor s sotečajniki ali učiteljem v španščini je po pomembnosti na četrtem mestu, sledijo učenje in vaje iz slovnice, vaje za aktivno preverjanje znanja in druge aktivnosti. Razlog za nižjo oceno nekaterih aktivnosti je lahko tudi ta, da s temi dejavnostmi nimajo toliko izkušenj in jih zato ocenjujejo kot manj pomembne.

Mnenje udeležencev o lastnostih učne skupine

Za starejše odrasle je pomembna tudi učna skupina, zato nas je zanimalo, kako starejši po pomembnosti ocenjujejo lastnosti učne skupine.

Tabela 5: Pomembne značilnosti učne skupine

	\bar{x}	SD
Sproščeno vzdušje, razumevanje in sodelovanje	4,57	0,559
Aktivna vloga v učnem procesu	4,35	0,786
Solidarnost in upoštevanje drug drugega	4,29	0,776
Enaka možnost izražanja	4,27	0,709
Podobna stopnja predznanja	3,84	1,003
Pripadnost skupini	3,28	1,097
Sodelovanje pri odločanju o ciljih, vsebinah in učnih metodah	3,20	0,996
Podobni cilji udeležencev	3,19	1,191
Načrtovanje skupne aktivnosti zunaj učnih ur	2,49	0,971

Legenda: \bar{x} = povprečna vrednost, SD = standardna deviacija

Kot najpomembnejšo lastnost učne skupine so starejši navedli sproščeno vzdušje, medsebojno razumevanje in sodelovanje. Tudi v naši raziskavi se je pokazalo, da je aktivna vloga v učnem procesu precej pomembna. Sledijo solidarnost in upoštevanje drug drugega, enaka možnost izražanja in podobna stopnja predznanja udeležencev. Odrasli načeloma dajejo prednost izkustvenim in skupinskim oblikam ter metodam izobraževanja (Caminotti in Gray, 2012; Davis, 2013; Goddu, 2012). To zagotovo velja tudi za starejše odrasle, saj lahko tako rešujejo tudi nekatere druge težave, kot so osamljenost, pomanjkanje občutka pripadnosti neki socialni skupini in potreba po uveljavljanju. V naši raziskavi so udeleženci pripadnost učni skupini v povprečju ocenili s 3,28, sodelovanje pri odločanju o ciljih, vsebinah, učnih metodah in podobno s 3,20, podobne cilje udeležencev s 3,19, kot najmanj pomembno pa so udeleženci ocenili načrtovanje skupne aktivnosti zunaj učnih ur, morda tudi zato, ker z aktivnostmi zunaj organiziranega tečaja nimajo toliko izkušenj.

Mnenje udeležencev o lastnostih učitelja

Učitelj starejših odraslih ima drugačno vlogo kot učitelj mlajših učnih skupin, zato smo želeli izvedeti, katere so tiste lastnosti učitelja, ki so pomembne starejšim odraslim oziroma koliko so zanje pomembne izbrane lastnosti.

Po mnenju udeležencev naše raziskave mora znati učitelj jasno razlagati in imeti pozitiven odnos do učenja v pozni odraslosti, jih znati motivirati, spodbujati in jim dajati oporo. Kot piše Findeisen (1992), imajo strokovne reference v očeh udeležencev UTŽO velik pomen in jim povečujejo občutek lastne pomembnosti v družbi. Visoko ocenjujejo tudi sprotno popravlanje vseh napak, enake možnosti za sodelovanje in učiteljevo navdušenost in interes za poučevanje. Glede na rezultate lahko sklenemo, da so večino navedenih lastnosti učitelja učenci ocenili kot pomembno ali zelo pomembno, kar pomeni, da imajo do učiteljevih lastnosti precej visoka pričakovanja.

Tabela 6: Pomembnost učiteljevih lastnosti za udeležence

	\bar{x}	SD
Da vse jasno razloži	4,66	0,544
Da nas zna motivirati in spodbujati pri učenju	4,45	0,716
Da sproti popravlja vse naše napake	4,43	0,647
Da vsem da enako možnost za sodelovanje	4,42	0,743
Da sam kaže navdušenje in interes za poučevanje	4,35	0,726
Da je dobro pripravljen na učno uro	4,35	0,684
Da večkrat ponovi in razloži isto snov	4,32	0,719
Da zna popestriti uro z raznolikimi aktivnostmi	4,27	0,805
Da je potrpežljiv	4,16	0,827
Da je točen in ne zamuja	4,08	0,876
Da nam pokaže, kakšne strategije lahko uporabljamo pri učenju	4,02	0,806
Da zna odreagirati na nepričakovane situacije pri poučevanju in jim prilagodi svoj program	4,02	0,778
Da ima smisel za humor	3,94	0,903
Da ima strokovne reference in veliko izkušenj	3,76	0,923
Da nam pomaga razmišljati o učnem procesu	3,70	1,046

Legenda: \bar{x} = povprečna vrednost, SD = standardna deviacija

SKLEP

V raziskavi smo ugotavljali razloge dveh skupin starejših odraslih za vključitev v jezikovni tečaj in njihova pričakovanja glede aktivnosti, učne skupine in učitelja. Ugotovili smo, da so se anketiranci za učenje španščine kot tujega jezika najpogosteje odločili zaradi lastnega interesa. Pri starejših odraslih je vedoželjnost manj povezana z zadovoljitvijo potreb po znanju, ker je zanje učenje lahko način življenja, lahko je že samo po sebi cilj. Starejši odrasli, ki so že končali kariero, imajo na razpolago več časa in priložnosti za potovanja, ki so eden najboljših načinov za preizkušanje znanja tujega jezika in tudi za njegovo izboljšanje (Anderson, 2012). Potovanja so poleg samega zanimanja za jezik drugi najpogostejši razlog za učenje španščine. Ugotovili smo tudi, da se po mnenju udeležencev na tečajih španščine največ časa namenja govornemu izražanju in bralnemu razumevanju. Tako kot za vse odrasle udeležence je tudi za starejše odrasle pri učenju cilj zmožnost govorjenja jezika. Tudi poslušanje je še posebej pomembno, branje je na tretjem mestu, pisanje pa na zadnjem. Glede na navedbe v literaturi (prim. Fujishin, 2013; Sidwell, 1987) se ta vrstni red tudi ujema z naravo uporabe jezika, saj ocenjujejo, da 45 odstotkov časa poslušamo, 30 odstotkov časa govorimo, 16 odstotkov časa beremo in devet odstotkov časa pišemo.

Kot najpomembnejše lastnosti skupine navajajo sproščeno vzdušje in medsebojno razumevanje, sodelovanje, to, da imajo aktivno vlogo v učnem procesu, da so solidarni in upoštevajo drug drugega. Glede na naše izsledke so odnosi v skupini in učna klima izjemnega pomena in jim velja že ob začetku tečaja nameniti več pozornosti.

Za odrasle niso nujno potrebne drugačne metode poučevanja kot pri mlajših skupinah, čeprav morajo biti učitelji odraslih vseh starosti precej izkušeni pri uporabi znanja in spretnosti svojih študentov. Starejši imajo ogromno znanja in izkušenj, ki lahko presejajo izkušnje učitelja, kar mora ta sprejeti. Prav tako mora biti seznanjen z raznolikimi tehnikami poučevanja (Jarvis, 2001). Od učitelja udeleženci pričakujejo predvsem jasno razlago, veliko pa jim pomenita tudi motiviranje in spodbuda pri učenju.

Rezultati naše raziskave so omejeni z nekaterimi slabostmi. Zaradi majhnosti vzorca težko sklepamo o nekih splošnih motivih in pričakovanih drugih starejših odraslih. Mnenja in pričakovanja udeležencev raziskave se od splošne populacije nekoliko razlikujejo tudi zaradi lokacije tečajev (urbano okolje), ki je specifična. Prav tako so v raziskavi (kot tudi na splošno v tečajih za to ciljno skupino) prevladovali višje izobraženi odrasli.

Če povežemo rezultate naše raziskave z rezultati raziskav, ki so jih opravili drugi strokovnjaki na tem področju, lahko sklenemo, da imajo mlajši udeleženci sicer boljše biološke dispozicije za učenje tujega jezika, kljub temu pa starejši odrasli pri učenju tujih jezikov ob primernih metodah poučevanja ne zaostajajo za njimi, saj v proces izobraževanja prinesejo številne prednosti (Bista, 2008; Muñoz, 2010; Pirih Svetina, 2005). Bolje razumejo slovnična pravila, saj se dobro zavedajo pravil in struktur v lastnem jeziku. Prav tako so bolj kognitivno zreli (Muñoz, 2010), zmožni so asociacij in posplošitev višjega reda in lahko vključijo vnos oziroma *input* novega jezika v svojo že obstoječo učno izkušnjo. Tudi usmerjenost vase, življenjske izkušnje, neodvisnost pri učenju in notranja motivacija za učenje starejšim dajejo prednost pri učenju tujega jezika. Program, ki upošteva potrebe in specifičnost ciljne skupine, je lahko zelo uspešen in vodi do hitrega usvajanja jezika, hkrati pa pomeni zanimivo in aktivno delovanje v starosti.

LITERATURA

- Aldridge, F. in Tuckett, A. (2007). *What older people learn: The whys and wherefores of older people learning*. Leichester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Alvarado, C. L. (2008). Enseñanza de español como segunda lengua para adultos mayores: algunas consideraciones. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 34(2), 89–105.
- Anderson, J. (2012). *Expanding Horizons: New Languages for the Elderly*. Pridobljeno s <http://www.aplaceformom.com/blog/new-languages-for-the-elderly/>.
- Bista, K. K. (2008). Age as an Affective Factor in Second Language Acquisition. *English for Specific Purposes World*, 21(5), 1–15.
- Caminotti, E. in Gray, J. (2012). The Effectiveness of Storytelling on Adult Learning. *Journal Of Workplace Learning*, 24(6), 430–438.
- Cavanaugh, J. C. in Blanchard-Fields, F. (2006). *Adult development and aging*. Belmont: Wadsworth.

- Davis, H. S. (2013). Discussion as a Bridge: Strategies that Engage Adolescent and Adult Learning Styles in the Postsecondary Classroom. *Journal of The Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 68–76
- Findeisen, D. (1992). Čemu majhne skupine v izobraževanju starejših odraslih. V A. Krajnc, idr. (ur.). *Kako smo snovali Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje* (str. 131–154). Ljubljana: Univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Findeisen, D. (1999). *Izobraževanje odraslih v njihovih poznejših letih (Doktorska disertacija)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Findeisen, D. (2009). Izobraževanje starejših odraslih in pomen njihovega izobraževanja za njih same ter družbo. *Andragoška spoznanja*, 15(3), 12–21.
- Findeisen, D. (2012). Posebna narava izobraževanja starejših, izvor in razvoj konceptov in prakse v evropskem prostoru. V D. Findeisen (ur.), *Posebnosti izobraževanja starejših* (str. 33–43). Ljubljana: Društvo za tretje življenjsko obdobje.
- Fontanella, P. in Sandmann, F. (2011). Ensenanza de una lengua extranjera a adultos mayores. *Lenguas Modernas*, 37, 55–62.
- Formosa, M. (2012). Critical Geragogy: Situating Theory in Practice. *Sodobna pedagogika*, 12(5), 36–54.
- Fujishin, R. (2013). *Creating Effective Groups: The Art of Small Group Communication*. Maryland: The Rowman & Littlefield Publishers.
- Goddu, K. (2012). Meeting the Challenge: Teaching Strategies for Adult Learners. *Kappa Delta Pi Record*, 48(4), 169–173.
- Guglielman, E. (2012). The Ageing Brain: Neuroplasticity and Lifelong Learning. *eLearning Papers*, 29(29), 1–7.
- Hillier, S. M. in Barrow, G. M. (2007). *Aging, the individual, and society*. Belmont: Thomson.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in later life: An introduction for educators & carers*. London: Kogan Page.
- Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2009). Adult Learning Activities, Social Networks and Diferent Neighbourhoods. *European Societies*, 11(2), 257–282. Pridobljeno s <http://doi.org/10.1080/14616690802209705>.
- Kim, A. in Merriam, S. B. (2004). Motivations for Learning Among Older Adults in a Learning in Retirement Institute. *Educational Gerontology*, 30(6), 441–455. Pridobljeno s <http://doi.org/10.1080/03601270490445069>.
- Krajnc, A. (1992). Vrste in namen izobraževanja v tretjem življenjskem obdobju. V A. Krajnc, idr. (ur.), *Kako smo snovali Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje* (str. 57–69). Ljubljana: Univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A. (2003). Izobraževanje in spominjanje v tretjem življenjskem obdobju. V A. Kogoj (ur.), *Spo-min: zbornik prispevkov, 3. psihogeriatrično srečanje, Otočec, 13. in 14. marec 2003* (str. 111–123). Ljubljana: Spominčica – združenje za pomoč pri demenci.
- Krajnc, A. (2009). Vpliv izobraževanja starejših na motivacijo za izobraževanje ostalih generacij. *Andragoška spoznanja*, 15(3), 31–39.
- Krajnc, A. (2012). Older adults as a special learner audience. V S. Jelenc-Krašovec in M. Radovan (ur.), *Conference of the ESREA Network on Education and Learning of Older Adults* (str. 4–19). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Pridobljeno s <http://eloa2012.pedagogika-andragogika.com>.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje?* Ljubljana: Pedagoški inštitut in Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Larsen-Freeman, D. in Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lightbown, P. in Spada, N. (2013). *How languages are learned*. New York: Oxford University Press.
- Mackey, A. in Sachs, R. (2012). Older Learners in SLA Research: A First Look at Working Memory, Feedback, and L2 Development. *Language Learning*, 62(3), 704–740.
- Muñoz, C. (2010). *On how age affects foreign language learning*. Pridobljeno s <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf>.
- Muñoz, C. in Singelton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1–35.
- O'Grady, W. D., Dobrovolsky, M. in Katamba, F. (1997). *Contemporary linguistics: An introduction*. London: Longman.
- Ostiguy, L., Hopp, R. in MacNeil, R. (1998). Participation in lifelong learning programs by older adults. *Ageing International*, 24(2–3), 10–23. Pridobljeno s <http://doi.org/10.1007/s12126-998-1002-0>.
- Pečjak, V. (1998). *Psihologija tretjega življenjskega obdobja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pečjak, V. (2007). *Psihologija staranja*. Bled: samozaložba.
- Pirih Svetina, N. (2005). *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Requejo Osorio, A. (2008). The learning of the elderly and the profile of the adult educator. *Convergence*, 41, 2/3.
- Rifai, N. A. (2010). Attitude, motivation, and difficulties involved in learning the English language and factors that affect motivation in learning it. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5216–5227. Pridobljeno s <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.849>.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Sargant, N. (2000). *The learning divide revisited*. Leicester: NIACE.
- Schaie, K. W. in Willis, S. L. (2015). *Handbook of the Psychology of Aging*. New York: Academic Press.
- Sidwell, D. (1987). *Modern language learning: Adult learning strategies and approaches*. Leicester: NIACE.
- Singleton, D. M. in Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Snow, C. in Hoefnagel-Hoehle, M. (1982). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. V S. Krashen, R. Scarcella in M. Long (ur.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (str. 93–111). Rowley: Newbury House.
- Šircelj, M. (2009). Staranje prebivalstva v Sloveniji. V *Starejši ljudje v družbi sprememb* (str. 15–43). Maribor: Aristej.
- Yotsumoto, Y., Chang, L.-H., Ni, R., Pierce, R., Andersen, G. J., Watanabe, T. in Sasaki, Y. (2014). White matter in the older brain is more plastic than in the younger brain. *Nature Communications*, 5, 1–8. Pridobljeno s <http://doi.org/10.1038/ncomms6504>.
- Zupančič, M., Colnerič, B. in Horvat, M. (2010). Poznavanje dejstev in zmotna prepričanja o starejših: implikacije za izobraževanje in delo s starejšimi. *Andragoška spoznanja*, 16(2), 37–51.
- Williamson, A. (1996). Gender Issues in Older Adults' Participation in Learning: Viewpoints and Experiences of Learners in the University of the Third Age (U3A). *Educational Gerontology*, 26(1), 49–66.
- Withnall, A., McGivney, V. in Soulsby, J. (2004). *Older people learning: myths and realities*. Leicester: NIACE.
- Withnall, A. (2010). *Improving learning in later life*. New York: Routledge.

Jasna Mažgon, Janko Muršak

OSNOVNA ŠOLA KOT SREDIŠČE SOCIALNEGA IN KULTURNEGA ŽIVLJENJA V LOKALNI SKUPNOSTI

POVZETEK

V Sloveniji se je dolgo ohranjal model organizacije družbe, ki je koreninil v skupnostni formi. V taki družbeni formi je na ravni lokalne skupnosti osnovna šola daleč presejala svojo primarno vzgojno-izobraževalno funkcijo. Urbanizacija, ki je danes precej zajela tudi za podeželje bolj značilno skupnostno družbeno formo, je prinesla zanimive spremembe v omenjeni širši funkciji šole. Raziskali smo, kako danes šole razumejo potrebe po povezovanju šole in skupnosti. Ugotovili smo, da se razumevanje tega povezovanja in njegove modalitete močno razlikujejo. Načini, kako šole odgovarjajo na potrebe skupnosti (in obratno), so močno odvisni od obstoječih modelov družbene organizacije. Pričakovanja so večja v okoljih, kjer je šola ena od redkih ali celo edina javna ustanova v kraju. Čeprav si tudi v preostalih okoljih šole prizadevajo za motivacijo in angažma prebivalcev, pa jim pogosto zmanjka časa in energije. Rezultati kvalitativne analize so razkrili, da ima zapiranje lokalnih ali podružničnih šol negativne demografske in socialno-kulturne posledice. Sočasno pa je analiza pokazala na neizrabljen potencial v novih urbanih okoljih, kjer bi šola lahko bila ključen element družbene organizacije v lokalni skupnosti.

Ključne besede: *lokalna skupnost, starši, družbena organizacija, sodelovanje šole in okolja, socialno in kulturno središče*

PRIMARY SCHOOL AS THE HUB OF THE SOCIAL AND CULTURAL LIFE IN THE LOCAL COMMUNITY – ABSTRACT

For quite some time, Slovenian society has been preserving a specific model of social organisation rooted in the communal form. In functioning as a socio-cultural centre of the local community the school greatly surpassed its primary role of educating children. The process of urbanisation that has reached rural areas brought very interesting changes to the previously expanded function of the local school. We examined how, today, schools perceive a need to connect with and engage in their local environments. The perceptions of connections and their real modalities do differ and the ways in which schools respond to the needs of the localities (and vice versa) depend on the prevalent model of social organisation. Exceptions to this are more significant in localities where the school might be one of very few public institutions or the only public institution present at the local level. Although the schools wish to motivate

Doc. dr. Jasna Mažgon, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, jasna.mazgon@ff.uni-lj.si

Red. prof. dr. Janko Muršak, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, janko.mursak@ff.uni-lj.si

and engage local residents also in other environments, they often lack the time and energy to do so. The results of qualitative analysis indicated that merging or closing local schools could have negative demographic and socio-cultural consequences. At the same time, the analysis pointed to unrealised potential in the localities lacking tradition, such as new urban areas where the school could be the crucial element in the social organisation of the local community.

Keywords: *local community, parents, social organisation, connections between school/environment, socio-cultural center*

UVOD

Za slovensko družbo je značilno, da je dolgo časa ohranjala močno medsebojno povezanost in občutek pripadnosti, ki je značilen za skupnostno identitetno formo, kot jo opredeljuje Tonnies (1999, str. 56). To je vplivalo na oblikovanje družbene identitete Slovencev, kot je to prikazano v identitetni študiji o nacionalnem značaju in značilnostih oblikovanja identitetnih modelov (Varro in Muršak, 2003, str. 62), kaže pa se tudi v organizaciji družbenega življenja, kjer ima šola pomembno vlogo.

Ne glede na to, da je osnovna šola skozi zgodovino povsod po svetu opravljala pomembno vlogo v širjenju in ohranjanju pismenosti (Vidmar, 2012), pa lahko na Slovenskem k temu dodamo še (posredno) ohranjanje narodne zavesti. Šola je bila ves čas tudi središče kulturnega in socialnega življenja kraja. Ta vidik je izjemno pomemben za razumevanje vloge (osnovne) šole pri izobraževanju odraslih, zlasti za priložnostno učenje odraslih v manjših krajih v ruralnem okolju.

Vlogo šole lahko v tem smislu razumemo tudi kot priložnost ali celo pogoj za to, da lahko posameznik sodeluje v sosedskih skupnostih in lokalnem okolju, kot to postavlja v ospredje Dekker s sodelavci (Dekker, Voelker, Lelieveldt in Torenvlied, 2010, str. 610). Avtorji poudarjajo, da je osnovna šola tista organizacija, ki ima izraženo visoko stopnjo vpliva na participacijo posameznika (prav tam, str. 628). Vprašanje, ki si ga ob tem zastavljajo, pa je, ali lahko v tem smislu primerjamo tradicionalno družbeno organizacijo v pretežno ruralnih okoljih z modernimi urbanimi okolji, v katerih se oblike medsebojne komunikacije hitro spreminjajo.

Urbanizacija, ki je precej zajela tudi podeželje, je prinesla zanimive spremembe v omejeni širši funkciji šole. Ker se v moderni urbani družbi pojavljajo nove oblike skupnosti, ki niso nujno formalno organizirane, D. G. Martin opozarja, da se morajo raziskave v tem kontekstu osredotočiti »na prakso, ki prevladuje v soseskah: na socialno in politično dejavnost ljudi, ki definirajo in sestavljajo sosesko« (Martin, 2003, str. 380). Ob tem je za naše razmere treba dodati še spoznanje, da se nekatere tradicionalno ruralne soseske v Sloveniji oblikujejo kot multietnične (Kovač Šebart, 2015). To prinaša nov izziv za delovanje šol v takih okoljih.

Specifika slovenskega okolja in njegove poselitve je tudi velika razdrobljenost in veliko število manjših krajev in zaselkov, ki ne izpolnjujejo pogojev za to, da bi v njih delovale samostojne celotne osnovne šole. Odgovor na to situacijo je veliko število podružničnih

šol. Da bi razumeli pomen njihovega delovanja v Sloveniji, si pogledjmo nekaj podatkov. Po podatkih Statističnega urada RS je leta 2014 v Sloveniji delovalo 328 podružničnih šol (Osnovnošolsko izobraževanje, 2015), medtem ko jih je bilo po podatkih SVIZ pred štirimi leti še 349. Glede na delež »podružnične šole tako predstavljajo 46 % osnovnih šol na Slovenskem, vendar pokrivajo le 2,45 % učencev. Večinoma so štirirazredne. Zanje je značilen kombinirani pouk, a tudi ta danes vključuje le 0,97 % slovenskih osnovnošolcev« (Jelen, 2010, str. 56). Glede na te številke je na prvi pogled razumljiv predlog OECD, ki v svojem poročilu iz leta 2011 svetuje, naj Slovenija zapre manjše, zlasti podružnične šole (Priporočila OECD postavljajo pod vprašaj kakovost izobraževanja, 2011; Smrt podružnicam, živelo šolstvo, 2011). Tak namig se zdi razumljiv, saj ekonomski razlogi in učinkovitost izrabe denarja sami po sebi ne upravičujejo visokih stroškov, ki jih povzročajo takšne šole. Zaradi tega si je nujno zastaviti vprašanje, kakšen je dejanski, tudi neekonomski pomen delovanja teh šol, ali natančneje, ali družbene in demografske koristi, ki jih te šole prinašajo, vendarle ne opravičujejo relativno visokih stroškov.

Na pomen razvoja socialnega kapitala, ki ga omogoča ustrezno delovanje šole v okolju, opozarja tudi John West-Burnham (West-Burnham, 2011, str. 8–9). Poudarja zlasti pomen ključnih spremenljivk, ki vplivajo nanj: dogovor o skupnih vrednotah, kakovost omrežij, raven, do katere govorimo skupen jezik, raven medsebojne odvisnosti in raven vključevanja v življenje skupnosti, pri čemer posebej omenja pomen medsebojnega zaupanja. Uspešnost šol je po mnenju istega avtorja odvisna predvsem od tega, koliko se obračajo navzven. Pomembno pri tem pa je, da ne obstaja enotno pravilo, kakšen je najustreznejši način delovanja. Ta mora biti odvisen predvsem od okolja in želja skupnosti. Navajamo nekaj primerov dejavnosti, ki jih priporoča West-Burnham (2011, str. 10):

- spodbujanje staršev, da prostovoljno pomagajo šoli pri določenih strategijah, na primer pri krepitvi bralne pismenosti;
- šolski prostori naj bodo na voljo skupinam iz širše skupnosti, na primer telovadnica za športne dejavnosti;
- izvajanje skupnih projektov šole in skupnosti, na primer za zdravo prehranjevanje, načrtovanje počitnic, branje za odrasle, pomoč družinam v težavah;
- pobude skupnosti za razvijanje priložnosti za zaposlovanje, zagotavljanje posebnih pomoči in reševanje skupnih problemov, kot so zloraba drog, kajenje, alkoholizem ipd.;
- dodatna pomoč nadarjenim in ranljivim skupinam ter učencem s posebnimi potrebami;
- projekti s področja športa, ustvarjalnosti in umetnosti;
- praznovanje v skupnosti in proslave.

Kljub spodbudnim rezultatom pa je treba upoštevati, da se pri sodelovanju šole in skupnosti pojavljajo različne težave, ovire in izzivi, ki jih skupnosti različno rešujejo ali se z njimi spopadajo. Nekatere tuje raziskave kažejo, da je ob objektivnih ovirah, kot sta čas in denar, pomembno upoštevati tudi druge, nematerialne ovire. Tako so recimo kanadski raziskovalci Deslandes, Rousseau in Royer identificirali pet skupin ovir za intenzivnejše sodelovanje šole in skupnosti (Deslandes, Rousseau in Royer, 2002, str. 32):

- pomanjkanje časa in virov;
- kulturne, jezikovne in izobrazbene razlike;
- pomanjkanje zunanje podpore sodelovanju, kot na primer delodajalcev, administrativnih organov in politikov;
- organizacija šol, ki ne spodbuja sodelovanja, in tradicionalni modeli šolske prakse, ki se omejujejo samo na določeno število družin;
- pomanjkljiva usposobljenost in pomanjkanje informacij, povezanih s sodelovanjem.

V raziskavi, ki smo jo v Sloveniji opravili v letih 2014 in 2015, smo ugotavljali, kako osnovne šole vidijo potrebo po povezovanju in participaciji v lokalnem okolju.¹ Pokazalo se je, da se 75 odstotkov šol z organizacijami lokalne skupnosti povezuje tedensko ali mesečno, močno sta izražena tudi potreba in hotenje po povezovanju in medsebojnem oplajanju med šolo in okoljem. Sočasno smo ugotovili, da te iste šole in skupnosti, v katerih delujejo šole, izražajo potrebo in željo po še večjem sodelovanju. Kvantitativni podatki medtem niso potrdili statistično značilnih razlik v obsegu sodelovanja glede na velikost šole in različno lokalno okolje.

Zgoraj omenjena kvantitativna analiza sodelovanja med šolo in skupnostjo pa ne more dati poglobljenega in celovitega razumevanja ter vpogleda v take in podobne ugotovitve. Zaradi tega smo se odločili, da opravimo še nadaljnjo analizo, ki naj bi nam dala jasnejšo sliko o mnenjih in pogledih izobraževalcev. Želeli smo dobiti odgovore na vprašanja, kakšna so ozadja, kakšne oblike in dileme se porajajo ob vzpostavljanju stikov in medsebojnem bogatenju med šolami in njihovim okoljem. Tega pa ni mogoče ugotoviti drugače kot s sistematičnim opisom oziroma prikazom neposrednih izkušenj.

Da bi dobili čim bolj neposredno sliko o dejanskih oblikah medsebojnega prepletanja izobraževalnih in socialno-kulturnih aktivnosti, smo se odločili za analizo, s katero bi prikazali predvsem izkušnje in mnenja o sodelovanju, kot jih izražajo strokovni delavci na šolah. Izhajali smo iz predpostavke, da na Slovenskem soobstajajo različne tradicije in lokalne posebnosti, ki na določen način pogojujejo odnos med šolo in skupnostjo. Tega pa ni mogoče prikazati drugače kot z opisom neposrednih izkušenj akterjev, kar utemeljuje uporabo kvalitativnega metodološkega pristopa.

Načrtovali smo diskusijo v treh tematskih sklopih, in sicer:

Šola kot socialno in kulturno središče kraja: želeli smo zvedeti, če in kako udeleženci diskusije razumejo in vidijo umeščenost šole v kraj, zlasti pa nas je zanimalo, ali je šola v tradicionalnih okoljih ohranila svojo vlogo in kako se ta vloga vzpostavlja, če sploh, v netradicionalnih novih mestnih ali primestnih okoljih.

Medsebojna pričakovanja šole in njenega socialnega okolja: zanimalo nas je, kaj po mnenju udeležencev od šole pričakuje skupnost (starši, učitelji, člani

¹ Več podatkov o raziskavi je dostopnih na spletni strani: <http://pad.pedagogika-andragogika.com/program.html> in v Šteh, Kalin in Mrvar, 2015.

širše lokalne skupnosti in organizacije) oziroma kako vidijo vlogo in pomen šole za življenje kraja.

Ovire, težave in izzivi sodelovanja: osredotočil smo se na ovire, ki se pojavljajo v razmerju skupnost–šola, pri čemer nismo imeli v mislih predvsem finančnih in časovnih ovir, temveč bolj administrativne ovire, posebej pa tiste, ki izvirajo iz mnenj in predstav ljudi in potencialnih nevarnosti, ki bi jih sodelovanje lahko prinašalo.

Temeljni cilj je bila izmenjava izkušenj in refleksija o njih znotraj vsakega od opisanih sklopov z namenom, da po diskusiji in analizi spodbudimo razmislek in oblikujemo ustrezna priporočila in predloge, kako sodelovanje razvijati naprej in kako lahko tako sodelovanje spodbuja učenje in razvoj v lokalni skupnosti.

METODOLOGIJA

Uporabili smo metodo fokusne skupine, saj daje besedo neposredno udeležencem raziskovanja. Omogoča jim, da neposredno definirajo, kaj je relevantno in pomembno za razumevanje njihovih izkušenj (Liamputtong, 2011, str. 4). Udeleženci so izbrani tako, da lahko posredujejo relevantne prispevke k odgovorom na raziskovalna vprašanja. Diskusija med udeleženci omogoča raziskovalcem, da slišijo vsebine in teme, ki se ob neposrednem pogovoru med raziskovalcem in udeležencem raziskave morda sploh ne bi pojavile. Prek neposredne interakcije med udeleženci se bolj izrazijo pogledi in izhodišča udeležencev raziskave kot pogledi in izhodišča raziskovalcev samih (Gaiser, 2008). Izbrali smo torej metodo diskusije v fokusni skupini, ker smo presodili, da je v neposredni diskusiji z akterji mogoče dobiti najbolj neposreden vpogled v mnenja in razmisleke, ki prevladujejo v slovenskih osnovnih šolah o vprašanju sodelovanja šol in lokalne skupnosti, kar nam bo pomagalo pri razumevanju situacij.

Zbiranje in analiza podatkov

Fokusna skupina je bila izvedena januarja 2015. Povabljeni so bili strokovni delavci, med njimi še posebej svetovalni delavci s področja izobraževanja, ki so se udeležili strokovnega posveta Pedagoško-andragoški dnevi z naslovno temo Učenje in izobraževanje v skupnosti (glej: Učenje in izobraževanje v skupnosti. Vloga šole in skupnostnih organizacij, 2015), ki je v tem času potekal na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V diskusiji je sodelovalo 16 udeleženk in udeležencev, strokovnih delavcev na področju izobraževanja, in sicer šest z osnovne šole, eden iz vrtca, trije iz Centra RS za poklicno izobraževanje, dva s Filozofske fakultete, eden z Andragoškega centra RS, en samostojni strokovnjak in dva udeleženca iz drugih zavodov.

Udeleženci so bili seznanjeni s potekom fokusne skupine, ki jo je moderiral eden od članov raziskovalne skupine. Odgovore posameznih udeležencev smo časovno omejili, celotno razpravo, ki je trajala dve uri, smo posneli.

Zbrane podatke smo najprej transkribirali, nato pa izvedli postopek kodiranja (Mesec, 1998), pri čemer smo število kod omejili, da smo se izognili podrobnemu seciranju besedila ter s tem ohranili avtentičnost izjav in izrabili prednost metode fokusnih skupin, ki je ravno v tem, da omogoča predstavitev mnenj strokovnjakov v čim bolj neokrnjeni obliki (Klemenčič in Hlebec, 2007).

V nadaljevanju predstavljamo tabelo, v kateri navajamo vnaprej določene temeljne problemske sklope, sledijo po kodiranju dobljene jedrne kategorije in v tretji koloni podkategorije. Diskutantom smo pripisali številke od 1 do 16, pri navajanju odlomkov iz njihovih diskusij smo dodali ustrezno številko. Pri predstavitvi rezultatov smo se osredotočili na navedene tri problemske sklope.

Tabela 1:

Problemski sklop	Jedrne kategorije sklopa	Podkategorije
Socialno in kulturno središče kraja	manjši kraji	velike in majhne šole podružnične šole
	intelektualno središče	kulturne prireditve primestno tradicionalno okolje
	lokalna identiteta	ozaveščenost pričakovanj poklicno življenje osebni stiki pripadnost
Pričakovanja	starši	
	organizacije	
Ovire	birokratsko politične	
	miselnost	
	nevarnosti	

REZULTATI

Vodilo pri prikazu rezultatov nam je bilo to, da stališča in ugotovitve udeležencev predstavimo čim bolj neposredno in verodostojno, zato smo izjave udeležencev ohranili neokrnjene in jih navajamo v obliki neposrednih navedkov v poševnem tisku.

Razprava v fokusni skupini je pokazala, da so konkretne prakse sodelovanja med skupnostjo in šolo zelo raznolike. Tako je diskutiral eden od razpravljavcev:

Šola ni samo prostor in stavba in ravno to smo morali narediti. In smo šli ven. Torej, učenci, učitelji, ravnatelj, starši in vsa lokalna skupnost skupaj z nami. Ampak ali skupnost to pričakuje? Kaj pravzaprav pričakuje? Ali je to samo prostor, brezplačen najem ali morda še kaj drugega, več? Tudi to je zelo močno

vprašanje. Jaz bi pa vseeno, ker sem šolnik ali pa pedagog iz šole, rekel, da je to vseeno stvar učitelja in njegove identitete. Ne samo znotraj lokalne skupnosti, pač pa tudi njegovega poslanstva. Kako široko ali ozko ga jemlje. (13)

Popolnoma drugačno sliko je pokazala razprava udeleženke, ki prihaja iz primestnega okolja:

Jaz sem na šoli sedem let, pa še nisem opazila pravega sodelovanja šole s skupnostjo. Govorim o tem, da se pokličemo takrat, ko se potrebujemo. Društvo sadjarjev pripravi razstavo svojih izdelkov in potrebuje kulturni program: o, šola, fino, pa pokličemo zborček in kakšnega recitatorja. Ampak ali je to zdaj sodelovanje? Mi smo ponudili nekaj svojega, prišli tja, obogatili neko prireditvev, recimo, naši otroci se niso nič naučili o tem, kako smo prišli do jabolka, ki tam stoji. Ni zares nekega sodelovanja; mi pripravimo prireditvev, lani, recimo, stoletnico šole. Ja, smo povabili aktiv kmečkih žena, pa so nam ženske napekle pecivo, ampak to je bilo to. Nobenega globljega smisla ni v tem, tako da ... Mi smo neko primestno okolje, kjer se pričakuje, da bo šola bolj povezana s skupnostjo, ampak v resnici ni. (8)

Različni sliki, ki ju kažeta navedka, v resnici odpirata vprašanje koncepta, razumevanja procesa sodelovanja. Prav zaradi tega je potrebna temeljitejša analiza različnih oblik, stikov, medsebojnih pričakovanj in dejavnosti.

Socialno in kulturno središče kraja

Glede na uvodno ugotovitev smo pričakovali, da bodo razlike v vlogi šole kot socialnega in kulturnega središča kraja opažene predvsem med velikimi in manjšimi kraji. To ponazarja naslednji navedek:

Jaz mislim, da ja. Da je torej šola, ampak predvsem vseeno bolj nemestna šola, še vedno pogosto središče na ta način, kot ste v uvodu zastavili, da pa mestna šola, mislim osnovna šola, pa to velikokrat ni več oziroma je pozabila na ta del, pa ji ne bi bilo treba oziroma bi se lahko vrnila nazaj v to. (10)

Seveda pa niso vsi prebivalci neke lokalne skupnosti enako pomemben akter sodelovanja. Običajno dajemo prednost staršem otrok in njihovim ožjim sorodnikom, vendar po mnemu razpravljalke to ni nujno, zlasti ko gre za manjše kraje:

Ja, predvsem babice, dedki, bolj so povezani, ja. Imamo pa starejše krajanke, ki so pač povabljeni, pa volitve in take zadeve. Vabljeni so, ampak seveda se pa malo mreži, da nekateri pridejo, a ne množično. Večinoma so to starši oziroma sorodniki. A težko se je opredeliti. To je manjši kraj in je potem množično. Primestje, ampak vseeno se kar naslanjajo na šolo, res pa je, da je precej povezano z otroki, ja. (3)

Manjši kraji

Primerjava med manjšimi in večjimi kraji je bila pogosto v ospredju diskusije. Udeleženci so v neposrednih primerjavah lastnih in tujih izkušenj ugotavljali različen pomen in vrednost sodelovanja glede na velikost kraja, čeprav so pojavne oblike lahko podobne ali celo identične.

Ja, seveda imajo ljudje avtomatično v manjših krajih, ali če gledam naše podružnične šole, drugačne možnosti; tisti sredi Ljubljane imajo nešteto drugih možnosti in avtomatično ne pomislijo. A manjši kraj je, več je tega in seveda je odvisno od ljudi, kako so pripravljeni sodelovati in zakaj si želijo tega sodelovanja. (12)

Jaz bi mogoče to še malo razširil: kje je meja tega super sodelovanja z lokalno skupnostjo, kulturnostjo in tako naprej, kje pa šola naj ostane šola in tako naprej, v drugih oblikah, in jasno, da bi izpostavil šolo kot branik, pravzaprav, za preživetje določenega naselja, če hočemo, nekega okolja, v katerem živimo. (10)

Še bolj izrazito pa se je pokazala vloga šole v manjših krajih v povezavi s podružničnimi šolami. Te imajo po mnenju večine razpravljavcev izjemen pomen:

In seveda je stik v manjših šolah v manjših krajih bistveno boljši in mislim, da bi vaša prizadevanja nujno morala biti neposredno povezana s podporo podružničnim šolam, da ohranimo male podeželske šole, ki pa so izraz lokalne identitete, kot predstavnik države, in to tisti zaželeni, ker predstavnik države ni vedno zaželen. (4)

Velike in majhne šole

Velikost šole se ni pokazala kot pomemben dejavnik za obseg in oblike sodelovanja z lokalno skupnostjo, čeprav se razlike vendarle pojavljajo. Nekaj jih bomo prikazali v nadaljevanju:

Velike šole imajo manj stikov. Tukaj bi dodala samo svoj odmev k interpretaciji. Velik sistem deluje precej drugače kot majhen in je pravzaprav logično, da jih manj potrebuje, ima neke druge prednosti, spet z vidika odnosa do virov; racionalnost, saj vemo, masovnost naj bi prinesla racionalnost, ampak naš kulturni prostor nikoli ni bil masoven in zato nam ta kriterij povzroča težave. (4)

Tudi vodenje manjših šol zahteva drugačno povezavo, večjo soodvisnost ali manjšo samozadostnost šole, ki bolj potrebuje lokalno okolje:

V primeru malih in srednjih šol, to ste že tudi sami ugotovili, v primeru, da vodstvo to želi in se ob svoji osnovni vlogi trudi živeti tudi to vlogo, jo spodbujati in tako naprej, kjer se tudi zaveda, da je vsaka skupnost zelo heterogena in ne

imenuje samo lastnih ciljev, pridobljenih z višjih ravni, po možnosti še evropskih, ampak tiste cilje, ko šolo vsaj zanima, kaj so problemi lokalne skupnosti. (4)

Čeprav ni nujno, je pa običajno, da so manjše šole v manjših krajih, v mestih pa večje. To pomeni, da velikost šole in mestno okolje skupaj ustvarjata socialni kontekst, ki ga opisuje naslednji navedek:

Jaz sem v mestu. In kakšna so moja pričakovanja do mestne šole? Ne vem, nimam razjasnjenih zaradi tega, ker ne vem, s čim imam težavo. S katero skupnostjo se sploh identificirati. Živim v mestu, neke svoje potrebe lahko uresničujem na različne načine. Ne samo v šoli, cel kup drugih možnosti imam, te potrebe tam uresničujem, ne v šoli. Šola mi ne ponuja dovolj. Mogoče je zdaj to težava, saj ne vem, sprašujem tudi vas, iz mestnih šol, kjer smo ugotovili, da morda ta šola ni center socialnega in kulturnega življenja. Razmišljam, zakaj ni. Mogoče je preveč zaprta, rekli smo, da so včasih lahko šole tudi netolerantne do drugih. In toliko drugih možnosti imam, pa še ne identificiram se. (11)

Na prvi pogled bi se lahko strinjali z zadnjo razpravo, vsaj glede tega, da so identifikacijske možnosti v mestih veliko večje, da je ponudba družabnega in kulturnega življenja večja in pestrejša, a nekatere izjave vendarle kažejo, da je tudi v tem primeru odpiranje šole v okolje, v širši družbeni prostor, vendarle možno.

Podružnične šole

Že v uvodu v našo razpravo smo omenili problematiko podružničnih šol v Sloveniji. V razpravi v fokusni skupini se je njihov izjemni pomen potrdil celo mimo pričakovanj raziskovalcev, zlasti z vidika participacije aktivnega prebivalstva v svojih okoljih.

Prvi razpravljavec je opozoril na pomen podružnične šole v kraju za zmanjševanje upadanja števila prebivalstva oziroma obrat v depopulacijskih trendih v nekaterih manjših krajih:

To je bil mogoče trend pred desetimi leti in je še danes; zaradi cenejših najemnin, nepremičnin so se preseljevali nazaj, ampak preseljevali so se tja, kjer so ostale podružnične šole, kjer je bila ta osnovna infrastruktura. (1)

Prizadevanja za ohranitev podružničnih šol pogosto združijo krajane, ravnatelje in lokalne voditelje, ki se zavedajo pomena šole za kraj in njegovo identiteto:

Ravnatelji šol z več podružničnimi šolami, tudi kak župan, ki so na vse pretege branili te podružnične šole na obronkih svojih šolskih rajonov ali pa občin in se jim danes po toliko letih to obrestuje, ker so se namreč oni zavedali ključne vloge in to je mogoče še več kot socialno-kulturno središče. Oni so vedeli, da bo kraj ali določen zaselek ali hrib izumrl brez šole. (1)

Ena od razpravljavk opisuje vlogo podružnične šole v primestnem okolju, ki nima svoje tradicije in klasične vaške strukture, ter opozarja na pomen ohranjanja podružnične šole v takem okolju:

Imamo podružnico, zdi pa se mi, da je primestna šola, ki nima kulturnega doma iz tistih časov, ko so jih zelo radi gradili, ali velike dvorane, da prevzema tudi kulturne prireditve, tako da se mi zdi, da se na šoli precej trudijo za povezovanje z lokalno skupnostjo, s temi kulturnimi prireditvami, ampak želela sem poudariti, da je to prostor, kamor prihajajo krajani, ker nimajo drugega in je šola temu tudi namenjena. (3)

Čeprav ima lahko podružnična šola tudi svoje pomanjkljivosti ali vsaj nevarnosti, o čemer bomo govorili v zadnjem delu, lahko ugotovimo, da po mnenju udeležencev praviloma taka šola lahko pripomore k odpiranju in širjenju kraja, odvisno seveda od učiteljev in celotnega vzdušja na šoli.

Intelektualno središče

Kulturne prireditve

Podružnične šole, o katerih smo govorili v prejšnjem razdelku, so nazoren primer, kaj lahko pomeni šola za kraj, njegovo strukturo in intelektualno življenje.

Zelo pogosto je sodelovanje z različnimi razstavami, imamo en kulturni dom, tudi podružnico, kjer so likovna dela. Niso samo likovna dela naših otrok, ampak soustvarja en starejši upokojeni invalid, občasno je po televiziji, pomaga vzgajati mladi rod, kako se lahko pri tem izrazijo, in je to ena taka bogata zgodba. Nastajajo razne publikacije o sodelovanju z župnikom, ki ima največ podatkov, še s starejšimi upokojenimi pesniki in tako naprej. (2)

Šola je tudi pomemben partner lokalni skupnosti pri zaznamovanju praznikov:

Zdaj bo kulturni praznik 8. februar, potem proti koncu šolskega leta bo dan državnosti, vse te zadeve se zabeleži in tudi s krajevno skupnostjo se sodeluje na vseh njihovih prireditvah, tako da se mi zdi, da to vprašanje kulturna skupnost kar lepo dopolnjuje, je pa to osnovna šola. (3)

Nekaj razpravljavcev je opozorilo, da so predvsem starši tista ciljna populacija, ki jo je mogoče iz lokalne skupnosti pritegniti v družbeno in kulturno življenje kraja, prek staršev pa se vključijo tudi preostali:

Naj omenim prvo prireditev. Nekateri izmed teh prireditev, ki se pojavljajo in so namenjene staršem, otrokom, starim staršem, so trikrat, štirikrat na leto, vmes pa se pojavljajo koncerti na ravni prostovoljnih prispevkov, kot smo danes že slišali, za šole v naravi, kakšno kosilo, malico. (2)

V razpravi je bilo v ospredju tudi vprašanje, ali je res, da je sodelovanje s skupnostjo potrebno, saj navsezadnje šola ne more biti ujeta v lokalne okvire, temveč se mora umeščati v širše okolje in presežati lokalne značilnosti. Ena od razpravljavk je to ilustrirala z mnenjem kolegice, ki je

misllila, da so v bistvu univerzalna znanja pomembnejša kot parcialna ali pa da pomeni vzgajati človeka, ki je sposoben iti v svet, in da za to ne potrebuje sodelovanja s skupnostjo, kar gotovo ni res. (10)

Primestno in tradicionalno okolje

Na razlike pri vpetosti v družbeno okolje pa ne vpliva samo velikost kraja, temveč tudi, kje ta kraj je.

Mislím, da šola ni ali pa pravzaprav morda šele postaja socialno-kulturno središče kraja. Zakaj to pravim? Jaz sem bila rojena in sem živela v Ljubljani, hodila sem v osnovno šolo, zdaj pa živim na podeželju, in sicer enem tipu podeželja, to je primestno podeželje, ker se tudi tipi podeželja med seboj močno ločijo ... Skupnost je vedno neka samostojna entiteta, ki je omejena in ima neke procese, ki jih že poznamo. In v mestnem okolju je seveda fluktuacija skupnosti večja kot na primestnem podeželju ali pa kot na oddaljenem podeželju. (4)

V nadaljevanju takole ocenjuje tudi potrebe in želje primestnih, po njenem mnenju šele nastajajočih skupnosti:

Moje izkušnje tudi kažejo, da (primestna) šola ne izraža lokalne identitete, da si mi to želimo, da z nekimi manjšimi vplivi, odzivom na povabila morda s kakšnimi pobudami poskušamo, da bi bila, in si to seveda zelo želimo, večinoma pa po mojem ne izraža tega, vsaj po mojih izkušnjah, ali pa samo delno, v odvisnosti od vodstva. (4)

Če bi povzeli razpravo v tem sklopu, bi lahko rekli, da šola v manjših krajih veliko bolj kot v večjih krajih ali mestih ponuja pomembno intelektualno in kulturno točko za skupnost in ji v nekem smislu daje tudi lokalno identiteto, kar je predmet naslednjega sklopa diskusije.

Lokalna identiteta

Zelo radikalno je pomen šole za kraj in njegovo identiteto opisala udeleženka diskusije iz manjšega kraja:

Kraj, ki ima šolo, je prepoznan, obstaja na zemljevidu, nekdo, država, ga je potrdila. Če šole nima, je marginalen. In vsak najmanjši možni kraj se bori za svojo šolo. (4)

Ozaveščenost pričakovanj

Pri vprašanju lokalne identitete ne gre le za to, kako se kraj kaže na zemljevidu, temveč bolj za to, koliko so pričakovanja v razmerju do šole razvita in koliko se oba partnerja, tako šola kot okolje, zavedata potenciala, ki ga ima šola:

Sicer bi pa rekla, da šola kraju vsekakor daje neko identiteto. Prvič, skoraj nikjer ni zgradbe, kjer bi bilo zbranih toliko ljudi s tako visoko izobrazbo in toliko idejami, tako množico različnih mnenj, ki se lahko krešejo, in če nekako povzamem, neki dober vodja to sliši in si prizadeva za neke svoje razvojne načrte, vizijo, poslanstvo šole in se lahko iz tega marsikaj naredi. (2)

Pri tem pa potencial, ki ga prinaša šola kot institucija v kraju, ni dovolj izkoriščen, in to tako ko gre za učence kot tudi za njihove starše in družine. Ena od sugestij je bila,

da Slovenija potrebuje nove družinske centre, kjer bi delali na družinskem področju, ker ne moremo delati samo na posamezniku, samo na šoli, ampak moramo zajeti predvsem družino kot tisto osnovno celico družbe, in pa predvsem na tem, da je zelo malo svetovalnih centrov, ki bi tiste težavne otroke in mladostnike, ki jim šolska svetovalna služba ne more več pomagati, potem preusmerili vanje. Teh pa je v Sloveniji, kot vemo, pet ali šest, tako da smo zelo obubožani na tem področju. (7)

Seveda morajo biti za tako vlogo strokovni delavci ustrezno usposobljeni, če bi jo hoteli formalizirati, potreben pa bi bil tudi razmislek o drugačni organiziranosti svetovalnih podpornih služb na šolah, da bi zagotovile ustrezne standarde in zlasti dostop do teh služb vsem otrokom in njihovim staršem.

Poklicno življenje

Osnovna šola ima med drugim tudi pomembno vlogo v poklicni orientaciji. Zanj je pomembno, da se povezuje s poklicnimi dejavnostmi, ki so značilne za posamezen kraj. Velike možnosti, ki jih ponuja poklicno življenje, šole različno izrabljajo. Ne gre nujno za promocijo poklicev, temveč za identiteto kraja, ki jo določa prevladujoča dejavnost in katere del je šola. Ne gre torej za usmerjanje v poklic, ampak za refleksijo, identiteto kraja in vpetost v njegovo življenje.

Ali pa druge vrste šola, ki pa ima tudi to še vedno zelo močno; verjetno pa tudi kje skušajo to ali pa si želimo, da bi se to razvilo ponovno ali naprej ali na novo, kakor koli že, zdaj mislim na Kočevje in lesarsko industrijo, recimo. Tako da ti nastavki definitivno še vedno so, kljub temu, da se je marsikje to izgubilo, pa ne bi bilo treba. (10)

Seveda pa je potrebna določena previdnost. Če bi namreč osnovno šolo preveč vezali na potrebe industrije in delodajalcev v nekem lokalnem okolju, bi lahko posegali v svobodno

odločitev učencev o nadaljnjem izobraževanju. Poznavanje poklicnega življenja lokalne skupnosti in seznanjanje z njim samo po sebi pa še ne pomeni take nevarnosti, še zlasti če je ustrezno vodeno in omogoča zadostno refleksijo in ustrezno sodelovanje staršev.

Osebni stiki

V razpravi se je pogosto pokazalo, da so različne situacije zelo odvisne od osebnega angažmaja, prizadevanja učiteljev in zlasti ravnatelja ter siceršnje socialne strukturovosti v kraju. Če privzamemo že omenjeno Tonniesovo razlikovanje (Tonnie, 1999, str. 55–67) med skupnostno in socialno organizacijo družbe, bi lahko rekli, da imajo v okoljih, kjer so še ohranjeni elementi skupnostne organizacije, osebni stiki veliko vlogo, kot to ponazarja naslednji navedek:

Zelo zelo odvisno je od šole in od vseh, ki so vpleteni oziroma ki naj bi bili vpleteni. Individualna poznanstva, dobra volja, lokal, mislim, nešteto nešteto dejavnikov vpliva na to. Čas, ni denarja, to so izgovori. Ampak dejansko zdaj živimo v ne ravno stimulatvinih časih, to zagotovo, kot drugo pa sem prepričana, da je zelo odvisno od osebe do osebe, kako kdo gleda na vse skupaj. (5)

A klasične strukture družbe so vse bolj redke, socialna organiziranost se spreminja, oblike komunikacije se spreminjajo. To lahko ima za vzgojno in socializacijsko vlogo šole tudi negativne posledice.

Naslednja stvar pa je: vsi vemo, da so dandanes paradigme srečevanja, komunikacije zelo spreminjajo in da se ljudje dejansko ne srečujejo več toliko fizično, ampak predvsem mladi bolj prek elektronskih in digitalnih medijev in tako naprej. To je mogoče ena izmed težav, ki bi jih izpostavila pri vlogi šole. Ali pa prednosti, če seveda šola ponudi takšne vsebine, ki bodo pritegnile mladino. Jaz sem se ukvarjala predvsem z vprašanjem, kako bi recimo to vlogo šole lahko v prihodnosti še bolj okrepli. (7)

Dodamo lahko, da izkušnje kažejo, da sta tudi povezovanje prek novih medijev in komunikacija, ki poteka prek njih, lahko v funkciji povečevanja socialne povezanosti in organizacije življenja v kraju, odvisno od tega, koliko in v kake namene to komunikacijo uporabljajo učitelji in učenci. Bolj integrirani, povezani učitelji bodo nove medije pogosteje uporabili tudi za medsebojno komunikacijo.

Pripadnost

Skupnostna organizacija okolja, o kateri smo govorili, pa je pogosto že preteklost, kot ilustrira naslednji navedek:

Bi pa mogoče samo kot en drobec – še vedno je bila večkrat omenjena vloga učitelja in ravnatelja – malo spomnil (če prevrtimo nazaj sto let), kakšna je bila

vloga učitelja, ravnatelja ali pa nekega šolskega veljaka, nadzornika. Pravzaprav se je ta povezanost s skupnostjo jemala več kot samoumevno ali pa je bila celo pred samo šolo; naj spomnim na narodno buditeljstvo in vse preostalo. Se pravi, ta identiteta tradicije je do neke mere v Sloveniji obstajala, mislim, da do neke mere še obstaja. (13)

Tudi navedek, ki sledi, opozarja na spremembe, ki zadevajo družbeno organizacijo, občutek pripadnosti in krhanje družbenih vezi.

Jaz sem končal osnovno šolo pred 25 leti in se ne spomnim učitelja (ki bi obiskoval kulturne prireditve), le dve učiteljici slovenščine bi kadarkoli šli na katerokoli prireditev, kar se tiče gledališča, literarnih večerov in podobno. Vsi drugi amaterji so to delali. Že takrat se je nekje izgubljala določena identiteta učitelja, njegovega poslanstva v zvezi s poklicem in tako naprej. (13)

Na prvi pogled oba navedka zvenita nekoliko nostalgичno, a izražata spremenjeno situacijo, s katero se srečujejo šole v razmerju do svojega družbenega okolja. Opozarjata na pomen učitelja in njegove identitete, povezanosti, vključenosti v družbeno okolje. To se ne dogaja kot naraven, samoumeven proces, ampak zahteva zavesten angažma, odločitve in refleksijo. Stiki in povezovanje nujno potrebujejo organizacijo skupnih dejavnosti in prireditev, odpiranje šole in vključevanje staršev.

Pričakovanja

Poleg objektivnih okoliščin, ki vplivajo na intenziteto sodelovanja med šolo in skupnostjo, je vedno vključena tudi dimenzija pričakovanj in odnosov, ki so delno ali v celoti subjektivne narave. To je vidno že iz dosedanje analize, v razpravi pa je ta razsežnost dobila še poseben poudarek.

Starši

Pričakovanja staršev do šole so pogosto ambivalentna. Po eni strani starši pričakujejo, da bo šola s svojim programom dala veliko znanja in omogočila maksimalen razvoj otrok, po drugi strani pa iščejo priložnosti in možnosti za vključevanje otrok v dejavnosti in ponudbo lokalne skupnosti, ki s šolo neposredno ni povezana.

Kam bi želela ali pa na kakšen način bi želela, da je moj otrok vključen v neko sodelovanje z lokalno skupnostjo? Ali bi bilo to že v okviru tistega rednega dela, se pravi tega, ko peljemo pouk, ali bi se tukaj želelo, da več sodelujemo v skupnosti ali v nekem popoldanskem delu? Ne morem mimo tega, da je vedno bolj prisoten individualizem, se pravi to, da starši bolj gledajo, kaj bo njihov otrok dosegel v šoli, in potem, kje bo lahko dobil še neka dodatna znanja, kompetence, da bo čim uspešnejši. Uspešen v smislu doseganja nekih dosežkov, ki so mogoče ocene, in potem še dosežkov na področju športa, ustvarjalnosti. (14)

Gre tudi za vprašanje, ali naj ima šola iniciativo pri vključevanju otrok v dodatne dejavnosti in potem to spremlja in vodi, skratka, ali naj bo gonilo razvoja tudi mimo svojega obveznega programa ali ne. Zanimivo je mnenje razpravljavke, ki pravi, da starši v vsakem primeru pričakujejo pozitivne učinke šole v kraju:

Ampak dejansko ljudje, ozaveščeni ali ne, pričakujejo, da bo zdaj od tega neki učinek, da bo neki razvoj, da bo kraj napredoval. Ne pa da se bodo otroci izobrazili in odšli. To so zelo težki odzivi in velika pričakovanja. (4)

Ti učinki niso samoumevni, sploh pa ne, če šola staršev zavestno ne pritegne in če jim ne zna ponuditi – ali si ne prizadeva za to, da bi jim ponudila – priložnosti in pomoči pri razvoju otrok. Sodelovanje staršev se tako pokaže kot ključno: starši so medij, prek katerega se šola odpira v prostor in si v njem ustvari središčno ali obrobnejšo vlogo.

Strinjam se z vsemi, ki so trdili, da je šola nekakšno socialno-kulturno središče, mislim pa, da je to zelo odvisno od tega, kakšen odnos imajo starši do šole. Se pravi, če si želimo okrepiti to vlogo, si je najprej treba postaviti vprašanje, kako pritegniti starše, da jim bo šola zanimiva in jo bodo prepoznali kot pomemben dejavnik v razvoju svojih otrok. (7)

Če nekoliko svobodneje interpretiramo zadnjo izjavo, bi lahko rekli, da so pričakovanja staršev posledica in rezultat zavestne usmeritve šole navzven. Starši, ki so zainteresirani za razvoj otrok in povečevanje možnosti za njihovo vključevanje v dejavnosti, ki potekajo pod okriljem šole, se bodo odzvali, če bodo dobili pozitivne povratne informacije, ki bodo potrdile njihova začetna pričakovanja. Dolgoročno pa to pomeni, da bodo tudi po tem, ko bodo njihovi otroci zapustili obvezno izobraževanje, pričakovali, kot to kaže predhodni navedek, da bo s šolo kraj napredoval in mlade vezal nase tudi po tem, ko jo bodo zapustili.

Organizacije

Pričakovanja organizacij so v različnih šolskih okoljih različna. Najbolj razširjeno je seveda oddajanje šolskih prostorov, zlasti telovadnic, lokalnim društvom in drugim organizacijam za rekreativne in športne namene. V takih primerih, še zlasti če je v ozadju le finančni interes šole, bi težko govorili o sodelovanju, saj gre bolj za formalne odnose. Vendarle pa ne gre pozabiti na neformalna srečevanja uporabnikov s strokovnimi delavci šole in ne nazadnje tudi z učenci, ki se po pouku zbirajo in zadržujejo v okolici šole, zlasti na zunanjih igriščih in šolskih dvoriščih. Taki neformalni stiki imajo zlasti v manjših krajih, kjer je socialna povezanost večja, tudi večji pomen za oblikovanje neformalnih skupin in komunikacijo, ki šolski prostor in posledično šolo kot celoto vključuje v lokalno okolje.

Možnosti, ki jih ima šola, tudi ko gre le za infrastrukturo, pa so veliko večje kot oddajanje prostorov za rekreativne namene. Šola namreč razpolaga s širšo infrastrukturo, ki jo lahko ponudi za različne dejavnosti ali pa tudi ne.

Šola ima infrastrukturo, ima prostore, ki so v popoldanskih urah bolj ali manj prazni. Zelo zanimivo bi bilo mogoče narediti kakšen pilotski projekt, da bi te šolske prostore izkoristili za to, da mogoče svetovalni centri prihajajo na šolo ali pa so tukaj dejavnosti, ki jih vodijo strokovno usposobljeni kadri iz nevladnih organizacij, ki so prisotni iz širšega lokalnega okolja in bi lahko marsikaj naredili za vzgojo in boljše odraščanje otrok in celotnih družin, se pravi, da bi na ta način napolnili te vsebine v šoli in jih prilagodili glede na lokalno okolje, kjer je kakšna potreba. (7)

V zvezi s tem je zanimiva izkušnja ljubljanske šole, ki je pobudnica vključevanja v evropski projekt ESV (European Voluntary Service). Njihova izkušnja namreč kaže, kako pobuda ene šole preraste svoje okvire in se vrne kot pobuda drugih šol v širšem okolju.

Lokalna skupnost pa drugi ljudje, moram reči EVS, prostovoljska mednarodna služba, prek mednarodnega evropskega programa, mi, mislim, to delamo že šest let. Letos prvič enote moje šole prosijo in se grebejo za to, da bi jih imeli. Pred leti sem jih moral prositi in razlagati, da ne bo nič hudega, da ta multikulturnost ne vem čemu vse prispeva, danes pa se je to obrnilo, pa me vprašajte, zakaj. A ni jasno, kakšne so bile direktive ministrstva, odloki, okrožnice in to, kar pride po mailih na ravnateljeve mize, in tako naprej? Zato, ker potrebujejo kader, pa je zaprto. (13)

Na podlagi razprave v fokusni skupini o medsebojnih pričakovanjih šole, staršev in organizacij v okolju bi lahko sklepali, da gre za krožni proces. Pričakovanja nastajajo kot posledica pozitivnih izkušenj, ki jih pridobijo posamezni akterji povezovanja. Pomembni so pobuda, včasih tudi vztrajanje, in prepoznavanje situacij, ki jih je mogoče nadgraditi in doseči novo kvaliteto. Zlasti starši so neke vrste most med šolo in njenim družbenim okoljem, zato je izjemno pomembno, da v strokovnih delavcih šole dobijo sogovornike, ti pa lahko z odpiranjem prostora krepijo pričakovanja in okolje ustrezno motivirajo za nadaljnje vsebinske povezave.

Ovire

Ovire pri sodelovanju šole in lokalne skupnosti so različne, kot smo to opisali že v začetku. V razpravi smo se omejili na dve skupni oviri, in sicer na birokratsko politične ovire in ovire, ki izhajajo iz miselnosti, izkušenj, naj bo na eni ali drugi strani.

Ovire birokratsko politične narave

Celoten politični kontekst, znotraj katerega naj bi se razvijale nove oblike sodelovanja in povezovanja, po mnenju ene od razpravljavk ni naklonjen spremembam.

Prva zadeva je, da je trenutni čas nenaklonjen kakršnikoli spremembam. Država, v kateri živimo, čas, v katerem živimo, sploh v šolstvu, reže se tu, reže se

tam. Še tistim redkim optimistom, ki so bili, volja in pripravljenost pojenjata. O tem sem prepričana, da je čisto prva zadeva. (5)

Ob nenaklonjeni družbeni atmosferi pa se oviram, kot je pomanjkanje denarja in časa, ki smo jih sicer zavestno izločili iz diskusije, v celoti vseeno nismo mogli izogniti, saj so povezane z drugimi vidiki in tudi z načinom, ki zaznamuje oblike sodelovanja, kot kaže naslednji navedek.

Marsikaj s tega zornega kota nastane z minimalnim finančnim vložkom. Imam stališče: bolj kot finančna sredstva je pomembna ideja, čas, ki ga človek temu nameni. Na koncu koncev sem že malo starejša, denar ni vse, tisto na koncu nekje pridobimo. Na neki način se zmeraj malo pri županu, malo pri kakšnem staršu, malo med kolegi nekaj najde, da lahko to izpeljemo. (2)

Seveda pa se lahko pri takem sodelovanju pojavijo tudi ovire, ki so jih izrazili razpravljavci in ki jih zgoraj omenjeni avtorji niso zaznali. Nanašajo se na vprašanje postavitve meje med sodelovanjem zaradi blaginje skupnosti in šole ter tistim sodelovanjem, ki ima v ozadju politične ali druge namere.

Lahko gre ta, bom rekel, povezanost z lokalno skupnostjo celo v tak ekstrem, lahko povem primer z letošnjih lokalnih volitev, primer, da je bila otvoritev otroškega igrišča oziroma nogometnega igrišča na volilno nedeljo. Z aktualnim županom, ki je ponovno kandidiral, tako da ne vem, kje se potem to dobro sodelovanje med lokalno skupnostjo konča ali kje je ta meja, to je en del. (1)

Uresničevanje političnih ciljev – v tem primeru gre za cilje lokalne politike – ne more biti ozadje sodelovanja med šolo in skupnostjo, čeprav se temu nikoli ni mogoče v celoti izogniti, saj je ne nazadnje svet šole organ, ki vključuje predstavnike lokalne skupnosti. Svet šole sicer deluje apolitično, a glede sodelovanja, vsaj tistega, ki je del letnega delovnega načrta, imajo predstavniki lokalne skupnosti velik, tudi osebni vpliv.

Res pa je, da ta povezanost z lokalnim okoljem ne gre čez noč. Danes narediš en majhen korak, čez nekaj časa narediš enako, kot recimo potrebuješ neka sredstva, pa si povezan, naj bo na občinski ravni, kjerkoli, začnejo te povezovati tudi druge stvari. Kar je najpomembnejše, so osebni kontakti, stiki, ker s tem se začne, in ko začneš čutiti sam oziroma vsi zaposleni, naj bo v gospodarstvu ali šoli ali na občinski ravni, ko te začne (mučiti), kaj bi ti naredil za tisti svoj kraj, to je tisto lokalno. (12)

Miselnost

Tuje izkušnje, ki smo jih navedli, opozarjajo na pomembno skupino ovir, povezano s tradicionalnimi modeli delovanja šole in njihovo organizacijo. Čeprav bi pri nas o tradicionalni

zaprtosti šole težko govorili, so naši razpravljavci opozarjali tudi na problem zaprtosti ali celo samozadostnosti šole; ta je sicer pogosto navidezna ali pogojena z zunanjimi dejavniki. Poglejmo dva primera:

Sami znamo otroke naučiti ljudskih plesov, imamo učiteljico gospodinjstva, ki jih zna naučiti peči piškote, pa tudi učiteljice podaljšanega bivanja to rade počnejo. Šole smo tako naravnane, da rade izkoristimo to, kar imamo notri, ker se vse preostalo plača. (8)

Drug primer, ki razkriva vsaj navidezno samozadostnost šole, pa se nanaša na otroke s posebnimi potrebami.

Se pravi, mi gremo v neke socialno-integracijske ali pa inkluzivne oblike. Osnovne šole te potrebe nimajo, razen takrat, ko iščejo in kličejo na pomoč, ko imajo težave z otrokom s posebnimi potrebami v razredu. Se pravi, še vedno je ta osnovna šola izjemno samozadostna. Mi znamo vse. In ko morajo podpisati papir, ali obvladajo oziroma imajo resurse in tako naprej, da neko določeno posebno potrebo pokrijejo s strokovnega ali drugačnega vidika, pa ne vem, ali je že katera rekla, da ne. (13)

Težava pri sodelovanju so tudi velike razlike med starši in družinami, predvsem v smislu pričakovanj glede šole. To bi lahko bila ovira za sodelovanje, če teh razlik ne bi zaznali in učinkovito vodili.

Gotovo so pričakovanja staršev zelo velika, še na drugih področjih se mi včasih zdi, da se na šoli preveč ustavljamo pri teh, ki nam nekako ne gredo skupaj, imamo različna pričakovanja, različna videnja. Jaz to razumem, kot da vsaka družina oziroma starš vidi samo svojega otroka in tisti problem. In če potem mi to dobesedno vzamemo, da ne naredimo neke distance, da se tam zapletemo in izgubimo, s preostalimi lahko zelo veliko sodelujemo. (15)

Pristopi strokovnih delavcev k obravnavi razlik so različni, a še najbolj jih izraža naslednji navedek.

Malo se pogovarjaš, malo prepričuješ, potrebuješ par ljudi, ki si za to vzamejo čas, ki so pogojeni s tem, ker imajo ljudje veliko darov, ne samo teh, ki jih na nekem področju strokovno dajejo od sebe, ampak tudi druge, ne vem, nekdo je na glasbenem področju in si je izbral nekaj otrok, ki imajo te potencialne in jih pelje skozi to. (2)

Nevarnosti

V razpravi, ki se je nanašala predvsem na vlogo manjših šol v manjših krajih ali podružničnih šol, je bilo omenjenih tudi nekaj nevarnosti, za katere menimo, da jih je smiselno

obravnavati posebej. Gre namreč za to, da lahko v manjših in izoliranih krajih pretesna povezanost z lokalno skupnostjo škoduje odpiranju v širši socialno-kulturni prostor ter tako na neki način izolira in omejuje socialni kontekst, ki naj bi otrokom sicer omogočal preseganje lokalnih determinant.

Seveda pa lahko na tak položaj gledamo tudi z drugačne perspektive, kjer preglednost socialnega okolja senzibilizira in naravno integrira različnosti in posebne potrebe. A tudi in ravno zato je nujno, da je sodelovanje zavestno, namerno in vodeno z jasnimi cilji ustvarjanja za vse odprtega in sprejemljivega socialnega okolja, katerega del je šola in ki lahko le kot tako pripelje do želenih vzgojnih učinkov.

SKLEP

Kot so ugotavljali v tujih raziskavah, ki jih omenjamo v uvodu, se je tudi za naš prostor pokazalo, da je kljub nekaterim nevarnostim in omejitvam sodelovanje med šolo in skupnostjo razumljeno kot univerzalna potreba in neke vrste nuja za to, da bi šola lahko izpolnila svojo vzgojno-izobraževalno funkcijo, in da je lokalno okolje še kako zainteresirano za obstoj in delovanje šole, saj prek nje dobiva identiteto, možnosti povezovanja in medsebojnega sodelovanja. V diskusiji ni bilo zaznanih dvomov o tem, da je tako sodelovanje potrebno in da je v korist vseh.

Kvalitativna analiza je razkrila, da so pojmovanja in pričakovanja koristi od medsebojnega povezovanja različna in da je način, kako šole odgovarjajo na izobraževalne in druge potrebe nešolske populacije, zelo povezan s tem, kakšni modeli socialne organiziranosti prevladujejo. Šole želijo in pričakujejo predvsem aktivacijo staršev ter jim v ta namen ponujajo tudi različne oblike izobraževalnega sodelovanja. Gre na primer za jezikovno izobraževanje ali splošno izobraževanje za dvig ravni pismenosti s ciljem zagotavljanja boljše učne podpore otrokom ali za skupno učenje odraslih in otrok v različnih prostora-snih in kulturnih dejavnostih in podobno. Res pa je, da je skupno učenje otrok in odraslih omejeno pretežno na starše šolajočih se otrok. Izjeme so manjši kraji, kjer šola še vedno pomeni edino ali eno redkih javnih ustanov v kraju. Čeprav želijo tudi šole v drugih okoljih pritegniti tudi preostalo populacijo, pa jim za to pogosto zmanjka tako časa kot motivacije.

Modeli povezovanja šole in skupnosti so različni, težko bi govorili o univerzalnem modelu. Opozorjeno je bilo predvsem na razlike med mestnim, primestnim in vaškim okoljem, večkrat je bila poudarjena pomembna kulturna in intelektualna funkcija šole v manjših krajih. Zlasti podružnične šole v manjših krajih so bile postavljene v ospredje kot pomemben segment našega izobraževalnega sistema. Čeprav vključujejo majhno število otrok, imajo z vidika demografskega razvoja in ohranjanja tradicionalne strukture slovenske družbene pokrajine izjemno vlogo. Enotno mnenje udeležencev diskusije kaže na izjemen pomen podružničnih šol, kar je treba upoštevati pri ekonomskih analizah in premisleku o vzdrževanju obstoječe šolske mreže v Sloveniji, saj so po mnenju udeležencev demografske in druge družbene koristi, ki jih prinašajo, izjemne in lahko z njimi upravičimo

ekonomski vložek vanje. To zrelativizira zahteve v uvodu omenjene študije OECD (Priporočila OECD postavljajo pod vprašaj kakovost izobraževanja, 2011), po kateri bi bilo treba število podružničnih šol zmanjšati, saj so z ekonomskega vidika nerentabilne.

Šole imajo še veliko možnosti za prevzem aktivnejše vloge kulturnega in socialnega središča kraja, pri čemer starši šolajočih se otrok pomenijo tisto skupino, ki je nosilec povezovanja in medsebojnega oplajanja ter ne nazadnje socialno-kulturne integracije in profiliranja lokalnih skupnosti.

Šola je pomembna za ohranjanje lokalne identitete kraja, velja pa tudi obratno, da kraj daje identiteto šoli, pri čemer so razpravljavci opozorili na težave, ki bi nastale, če bi taka identiteta pomenila omejevanje širšega socialnega in kulturnega prostora, v katerega in za katerega naj šola socializira svoje učence.

Diskusijo v fokusi skupini smo začeli z mislijo ene od udeleženk, da je za vzgojo otroka poleg šole potrebna še cela vas. Po opravljeni diskusiji pa bi lahko trditev tudi obrnili: za to, da je vas lahko vas, potrebuje šola, pa čeprav majhno, podružnično. Opravljena analiza nam daje potrditev za to.

LITERATURA

- Dekker, K., Voelker, B., Lelieveldt, H. in Torenvlied, R. (2010). Civic engagement in urban neighborhoods: does the network of civic organizations influence participation in neighborhood projects? *Journal of Urban Affairs*, 32(5), 609–632.
- Deslandes, R., Rousseau, N. in Royer, N. (2002). Collaboration école-famille-communauté: Étude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement. *Revue de la pensée éducative*, 36(1), 27–52.
- Gaiser, T. J. (2008). Online focus groups. V N. Fielding, R. M. Lee in G. Blank (ur.), *The Sage handbook of online research methods* (str. 290–306). London: Sage.
- Jelen, N. (2010). Vodenje sodobne podružnične šole – izziv za raznolikost. V P. Peček (ur.), *Izzivi vodenja za raznolikost* (str. 55–61). Kranj: Šola za ravnatelje.
- Klemenčič, S. in Hlebec, V. (2007). *Fokusne skupine kot metoda presojanja in razsojanja kakovosti izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kovač Šebart, M. (2015). How to evaluate and judge when the moral-educational dimension of instruction is concerned? *Review of European studies*, 7(11), 138–146.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology. Principle and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi: Sage.
- Martin, D. G. (2003). Enacting neighborhood. *Urban Geography*, 24(5), 361–385.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Osnovnošolsko izobraževanje*. (2015). Statistični urad RS. Pridobljeno s <http://www.stat.si/StatWeb/pregled-podrocja?id=71&headerbar=7>.
- Priporočila OECD postavljajo pod vprašaj kakovost izobraževanja*. (2011). Eurydice Slovenija. Pridobljeno s <http://www.eurydice.si/index.php/prispevki-eurydice/3825-priporocila-oecd-postavljajo-pod-vpraaj-kakovost-izobraevanja>.

- Smrt podružnicam, živeljo šolstvo.* (2011) . Pridobljeno s http://www.novitednik.si/zapisi.php?id=680&id_zapis=2131&m=2&l=2011.
- Šteh, B., Kalin, J. in Mrvar, P. (2015). Sodelovanje med osnovnimi šolami in skupnostjo s primeri dobrih praks. *Sodobna pedagogika*, 66(4), 26–44.
- Tonnies, F. (1999). *Skupnost in družba*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Učenje in izobraževanje v skupnosti. Vloga šole in skupnostnih organizacij.* (2015). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Varro, G. in Muršak, J. (2003). Slovenian Identity in a growing Europe. V A. Kozłowska (ur.), *Multicultural Education in the Unifying Europe* (str. 59–68). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej szkoły pedagogicznej w Częstochowie.
- Vidmar, T. (2012). Dilemmas of Research in the Field of History of Education: Parents and Schools during the Middle Ages and the Reformation. V C. J. McDermott, A. Kington in M. Matulčikova (ur.), *Paradigms and Research of Educational Practice* (str. 149–161). Los Angeles: Department of education, Antioch University Los Angeles.
- West-Burnham, J. (2011). Kje so meje. *Izobraževanje, šola in skupnost. Vodenje*, 9(2), 3–13.

Małgorzata Malec Rawiński

LONGEVITY AND LEARNING FROM THE BIOGRAPHICAL PERSPECTIVE Two Case Studies - Locally Rooted and Globally Oriented

ABSTRACT

In the general imagination, old age and increased longevity do not correspond to learning. The fact that older adults are learning needs to be proven constantly. Longevity is considered to be more than passing time - it has advantages for learning. I agree that longevity is a challenge and I argue that it is also a time of learning. Consequently, my research interest in this paper is longevity and learning. I present two case studies (locally rooted and globally oriented) from a biographical perspective. The paper consists of two parts, a theoretical and an empirical one. In the first, theoretical section, I discuss longevity in the context of the body while considering the local and global worlds as places of living and presenting biography theory as a frame for the research. In the second, empirical section, I present the research background, as well as the research findings from Sweden and Poland.

Keywords: *longevity, learning, biographical perspective, women*

DALJŠA ŽIVLJENJSKA DOBA IN UČENJE S POMOČJO BIOGRAFSKE PERSPEKTIVE – POVZETEK

V splošnih predstavah se starost in daljša življenjska doba ne navezujeta na učenje. To, da se starejši odrasli učijo, je podvrženo stalnemu dokazovanju. Daljša življenjska doba je več kot le minevanje časa – pomeni namreč tudi prednost pri učenju. Čeprav se strinjam s trditvijo, da daljša življenjska doba s seboj prinaša izzive, pa menim, da gre hkrati tudi za čas učenja. Predstavljam dve študiji primera (lokalnega izvora in globalne usmeritve), izvedeni z biografske perspektive. Članek je sestavljen iz teoretičnega in empiričnega dela. V teoretskem delu opazujem daljšo življenjsko dobo v kontekstu telesnosti, hkrati pa se navezujem na lokalni in globalni življenjski prostor ter predstavljam teorijo biografske metode kot okvira raziskave. V empiričnem delu predstavljam ozadje raziskave ter rezultate, ki so bili pridobljeni na Švedskem in Poljskem.

Ključne besede: *daljša življenjska doba, učenje, biografska perspektiva, ženske*

INTRODUCTION

As the WHO indicates, “the number of people aged 85 and older is projected to rise from 14 million to 19 million by 2020 and to 40 million by 2050” in Europe. This means that we need to provide social, medical, and educational care for this portion of the population as well, not only for people 60 and older, but also for those much older (85 and older) whose number is rising quite rapidly. This is statistic data (quantitative research) and a measure of the quality of life of this percentage of the population (qualitative research). Because people now live to be 100 and older, interest in the phenomenon of longevity has peaked, in public discussions as well as in scientific publications (Straś-Romanowska and Frąckowiak, 2009; Frąckowiak 2012). However, compared to other studies on aging and old age, research on long-living people is still rare.

In this paper, I analyse selected narratives (referred to here as ‘long-living’ people’s narratives) from a biographical perspective. The structure of experiences of two long-living women – an elderly Polish migrant to Sweden and an elderly Polish adult from a small local community in Poland – comprises the research field of my paper. In performing the analysis of the data, I will outline how these two elderly Polish women learn and live longer in two different worlds and consider what it means and what is needed to live a long life. Using the research material of the narrative interviews, the life histories, is one of the ways to understand these individuals’ experiences. However, a narrative output is never an isolated product. There is always a close link between a narrative and other social, cultural, and ideological contexts. The story and the experience described in it by the narrator will only make sense if there is a good understanding of the broader contexts in which the story and the experience are embedded. Consequently, using biography theory as a frame for the research, I aim to explore how people (these two women) construct their lives from the perspective of longevity. Which message do the life stories of long-living women have for the younger generation? What can we learn? And what does living longer and learning mean from a biographical perspective? Does formal education matter to the quality and length of life?

GENES, LIFESTYLE, BODY AND LONGEVITY

In the past, people did not live as long as they do today. On the one hand, the environment was cleaner and food was healthier, but some diseases which are now easy to cure were incurable and many people passed away at a young age. Living longer is a challenge for both the individual and for society.

I agree with Tomasz Frąckowiak (2012, p.113) that, despite “the development of civilization and technological progress the issue of human longevity is still a mystery and fascination”. Additionally, the question of what conditioned longevity does remains unanswered. There is much research that connects ageing and longevity with genetic roots (Browner, Kahn, Ziv, Reiner, Oshima, Cawthon, Hsueh and Cummings, 2004). I agree that genes condition longevity, but lifestyle matters as well. Where do we live (culture

and society)? How do we live (the rhythm of day and night)? What do we do for a living (job)? What kind of stressful life do we have? Do we have hobbies aside from our regular job? What do we eat and drink? Do we exercise our body and mind? Do we take care of ourselves in modern society? These questions came up after talking with elderly people and observing their style of life. Maria Straś-Romanowska's and Tomasz Frąckowiak's (2009) review of various available research data on longevity indicates that the ability to achieve longevity is largely dependant on a healthy lifestyle. This includes the following: a proper diet, physical activity (physical work as well), avoiding stimulants (alcohol, cigarettes, drugs), mental activity (e.g. hobbies), and an optimistic attitude towards life. Nevertheless, from the individual perspective, the body is quite important in the process of getting old. As Simon Biggs argues, "the Self grows and develops, whilst the body increasingly lets it down" (1993, p. 36). The body changes. The way of moving, speaking, and hearing is slower and less capable as compared to the body at a younger age. On the one hand, the body places limits on human potential and on the other hand, is somehow a gateway into the world (Biggs, 1993).

The pace at which the body ages depends both on genes and on one's lifestyle. Today, as research demonstrates (Straś-Romanowska, Frąckowiak 2009), people who live a long life are healthy and full of energy. Undoubtedly, aging brings about various disabilities and limitations, which can impact a re/construction of identity through the body/appearance. I observed a similar phenomenon tied to corporeality while engaging in research among adults who had developed a disability (Malec, 2008). For these people, the body is an important aspect of re/constructing the identity, especially when it undergoes a visible change. After some time, many of the people who had an acquired disability and experienced some visible changes in their bodies began to perceive their limitations and physical changes in a different way - more as a challenge and in terms of possibilities rather than as a loss. They learned to function in 'a new situation' and accepted it (a few of them). Life for people over 80 (and more frequently much younger, about 65), when the body becomes more and more disabled, looks similar. For many people, it is a completely new situation, which often brings about confusion or depression. However, there are people who are ageing in a constructive way, those who accept and overcome their limitations. That is the individual issue: just like the process of ageing, everyone experiences it in his or her own way. Nevertheless, the way we will function when we are old, also in longevity, depends on the lifestyle we have when we are adults and on how we learn to age (Malec, 2011).

THE PERSPECTIVES OF THE GLOBAL AND LOCAL WORLDS OF LIVING

According to Wallerstein's theory (Rykiel, 2006), the social world can be divided into four worlds: first, there is the core of the global system which is made up of super mobile eternal tourists, secondly, the semi-peripheries of the global system, made up of mobile wanderers, thirdly, the peripheries of the global system which are inhabited by immobile drifters, and lastly, the fourth world – the background to the global system - consists of slaves attached to the ground. In the context of my research presented in this paper, I

would like to emphasise two of the four worlds - the second and the fourth. In my view, the women researched here in many ways belong to those two separate worlds. Jadwiga belongs to the second world and Aniela to the fourth world, which I will present more clearly in the next part of the paper.

As I mentioned above, the second world of Wallerstein's theory (Rykiel, 2006) consists of the semi-peripheries of the global system and is made up of mobile wanderers for whom migration is a part of life. Migration has a long history and people have been deeply involved in it for ages. Migration is a complex problem which must be analysed and researched from different perspectives: educational, political, social, cultural, and economical. Many Poles have migrated to Sweden. There are as many reasons for migration as there are immigrants. There are good and weak sides of every migration. Not living in one's country of origin is like being between two cultures and often triggers culture shock (Bron, 2007). There are many faces of migrants' worlds. The world of Polish migrants to Sweden is multifaceted as well. One of the migrants' worlds is the world of Polish senior migrants to Sweden. Their world seems to be quite different from the world of Polish migrants who came to Sweden a few years ago or those who came as children. By listening to the life histories of people who have been living abroad for many years, we can hear not only the patchwork of incredible experiences, but we can also learn about ourselves, about the others, about another culture, customs, superstitions, and stereotypes. The fourth world of Wallerstein's theory (Rykiel, 2006) consists of slaves attached to the ground in the local community. Time in this world runs slow and is measured by local events. It has no meaning anymore because nothing in this world changes within time. Inhabitants of this world are attached to their own village or small town. For them, the external world seems to be a source of dangers that perturb the social system and thus are a threat to them (Rykiel, 2006). Notional feelings of security provide them their nearest social community. They are often poor in this environment, but uncommonly happy, because they are at home and among their own (people and places), in the world in which they are familiar, and among established values and norms. The determinants of the locality are the birth places of their children as well as those of their own, cemeteries with graves of next of kin, and places that they built (chapels, churches, schools, day rooms, fire stations), as well as those which cannot accompany them in their global wandering - but can only be left and forgotten (Rykiel, 2006). The world of local community experienced by people rooted there is given to us not as a set of single and unique elements, but as a world full of meanings, symbols, and senses. Consequently, in attempting to understand the meaning of ageing and learning in a small local community, I listen to the narratives of older women living there.

In order to understand the episodes studied in the surrounding world (in a global and a local perspective), to understand the experiences and feelings of people we encounter in this world, it is necessary to trace their origins and place them within the structures and senses used by the individuals we study. Consequently, biographical theory is a good frame for my research.

BIOGRAPHY THEORY AS A FRAME FOR THE RESEARCH

Biography theory is directly related to learning. Alheit and Dausien (2002, p. 6) claim that:

Analysis of our biography provides the knowledge necessary to change ourselves depending on constantly changing life situations. Biographical learning takes place in social structures and cultural contexts of interpretation.

Therefore, when analysing a learning process at an individual level, it is important to reach also to external structures, objective facts that create the course of life (Alheit and Dausien, 2002). Biographical narratives reveal how the continuity of “being oneself” is created. It is an opportunity to gain insight into the narrator’s past experience and to critically reflect on it. It is possible to reconstruct the past from the perspective of the present. Things or events take on meanings in the course of events or as they happen (at the earlier stages of adulthood: early adulthood, middle age) that differ from the meanings which are assigned to them in a narrative talk from the perspective of time, distance, and the experience of other events.

Each life is situated within a particular, limited period of time; therefore, in addition to the biological and social curve of life, there is also an individual curve containing the whole life. With great probability, we can discover in the biographies of people living in particular periods of time certain facts related to external events and to accepted social norms. Alheit and Dausien (2002) indicate that everyone has a unique biographical plan which is revealed while analysing narrative biographies.

As Agnieszka Bron (2006, p. 19) writes: “The theory of biographicity provides an interesting explanation of biographical activity as a result of interaction between different environments which at the same time are the product of biographical activity”. Social groups with which a person interacts on an everyday basis have important meaning for the biographical plan. This only confirms that biographical learning is situated in social and cultural contexts as well. This means that if we want to recognise and analyse biographical learning, we must know the biographies of different people. Consequently, the best way of gaining an in-depth perspective on peoples’ lives, about their way of thinking, their interaction with others, their beliefs, ways of learning, means of coping with problems, and ways of confronting new situations, is to listen to their narratives.

RESEARCH BACKGROUND

This paper focuses on two case studies of women who have been living long lives. Both are Polish, but these women live in two different cultures, communities, and worlds. One of them lives in Sweden. In 2010 and in 2011, I conducted research among Polish senior migrants to Sweden¹. In the spirit of symbolic interactionism, I wanted to approach subjects

¹ Thanks to the Swedish Institute (SI), I was awarded two post doc scholarships for a half year each at the Department of Education, Stockholm University.

who were as different from one another as possible. In particular, I interviewed people of different professional and educational backgrounds – gender groups (men and women), different religions (Jews, Catholics), and Polish older migrants to Sweden. All came to Sweden around 30 years ago, thus, they are familiar with both the Swedish and Polish culture. To find such cases, I used the snow-ball technique, which allows a researcher to find a case one by one, using the first one as an “opener” which introduced me to the next cases. The search for new cases was ceased due to data saturation. I interviewed 17 seniors, some of whom are people 90 and older - long-living people. I have chosen to analyse one of the interviews, the life history of a long-living woman, Jadwiga, born in 1921.

The other person is an old lady, a member of my family. She lives in a small local community in the south of Poland. She is my grandmother from my father’s side and turned 100 in 2013, so she was born in 1913. That event made me think about longevity and brought me to consider some issues in the context of longevity. I interviewed my grandmother, named Aniela, in 2011, when she was 98 years old. Moreover, I have been observing her for many years, not only as her granddaughter, but as a researcher as well.

There are different traditions among researchers in performing qualitative analysis of data. Researchers who use qualitative methods are often creative and flexible in their method of analysis. There is no ‘right method’ of analysis. I took some inspiration to carry out the analysis of my collected data from the model established by Strauss and Glaser (Glaser and Barney, 1992; Glaser and Barney, 1995; Glaser and Strauss, 2009) called grounded theory analysis. There are some steps of the analysis which should be followed to hold to the grounded theory method; I try to follow these after my own way of understanding and thinking. Therefore, I do not want to end the article with any theory or a model, but with more general conclusions and reflections which, in the future, will be theorised when more data appears.

These are the research questions which I consider in this paper: Which lifestyle do they (the women) present? How does their life appear from the biographical perspective? What kind of learning do they experience? What do/did they learn? What kind of learning opportunities do they have in a lifelong perspective? What is their everyday life like? How does longevity matter in their life?

BIOGRAPHICAL LEARNING IN AN EMPIRICAL VIEW

The distinctions between formal, non-formal, and informal learning is not particularly important from the perspective of biographical learning. In biographical learning, the experiences of institutional and social learning become integrated and create a new construct of meaning. Consequently, my understanding of learning is close to that of the definition of Peter Jarvis. He describes learning as

the combination of processes throughout a life time whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (meaning, knowledge, skills,

attitudes, values, emotions, beliefs, and senses) – experiences social situations, the content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combinations) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person (Jarvis, 2009, p. 25).

Learning takes place in different situations during one's entire life. We may or may not have an experience of formal learning, as I will present in the empirical part below, but we cannot escape from learning. We are lifelong learners. We consider longevity to be more about surviving, not learning. However, longevity is not free of learning. I would argue that we learn as long as we live. The institutional experiences of learning may be a way of developing and expressing what we want to share with others, but not having any of these does not deprive us of learning. I will present two cases of long-living persons whose lives are structured by learning. Analysing the life histories of two long-living women can present biographical learning from a long life perspective and provide answers to the questions mentioned at the beginning of the paper.

THE CASE OF A POLISH SENIOR IN POLAND

Aniela, born in 1913, lives in Mokrus, a small village in the south of Poland, 70 kilometres from Krakow. She has lived in the small local community for her whole life. She has three children, two sons and one daughter. She gave birth to one more child, but this is somehow forgotten by the family. The child does not even have a grave. She has three granddaughters, two grandsons, six great granddaughters, and three great grandsons. She seems to be happy with her family. All of them live close to her. She lives in one house with her daughter, granddaughter, her husband, and her three daughters (three generations). *Aniela's* husband died when she was 60 years old. She married him when she was 23 years old, but she said that she regrets it to this day. She lives a comfortable life surrounded by her family.

When her mother was 35 years old, her husband died, so she had to take care of four children alone. At that time, *Aniela's* family suffered greatly from poverty. They did not have anything to eat or wear. The children only had one pair of shoes each to wear. Hence only *Aniela's* older siblings could go, every second day each, to some houses (schools did not exist there) to learn writing and reading, but *Aniela* could not. Consequently, to this day, she is unable to read and to write - she is illiterate. As a small child, *Aniela* had to be a servant at a rich family mansion. She remembers it very well, when her hands were bleeding because of hard physical work. From the grammatical point of view, her spoken language is incorrect. Some words are difficult to understand for people who are unfamiliar with her way of speaking. Her talking is reflective and truthful.

Aniela is a small woman, but I would say she is a person with a strong personality. She is stubborn, always doing what she has planned, even now, as she turns 100 years old. She has her own opinions, even if she does not express them loudly. *Aniela* loves nature, walking

in the forest, and working in the field. Aside from some problems with hearing (but she does not have a hearing aid), she is healthy and in very good mental and physical condition.

Analysing the story of Aniela's life reveals a few main categories to her narrative: poverty as a stigma, learning without formal education, time lost in history, no fear of death, and work as an engine of life, which I will present here.

Poverty is like a stigma for Aniela. She suffered from poverty as a child, a teenager, and in her marriage. She did not want to talk about it with me. She did not want me to know how much she suffered. Although now she lives a good life with everything she needs, her behaviour is reminiscent of her former poverty. She never throws food away; she eats even food that tastes bad. Most likely Aniela will not experience poverty again, but as she said: I'm afraid of the poverty from which her grandchildren and great grandchildren could suffer. Poverty is hidden deep inside her. She cannot escape it. On the one hand, it was a difficult experience for her, but on the other hand, maybe it made her not expect too much from life. Her simple life without hurry and stress allows her be happy and strong.

Time is lost in history for Aniela. On the one hand, she is conscious of her age and how many years she has lived, but on the other hand, time has stopped for her. For example: she refers to the First War World as 'that war' and the Second War World as 'this war'. Her tough experiences have had significant impact on Aniela's perspective of time. She recalls mainly tough experiences. The years do not mean a lot to Aniela. Seasons measure her life. She dies during the winter and awakes in spring and summer. She follows the signs of nature.

Learning without formal education. Formal education did not take place in Aniela's life. As she said: *I didn't spend one single day at school.* As an illiterate person, she has not read a single book. Her knowledge is based on informal learning. She learns only from experiences of everyday life. One source of selected information used to be the television which she watched, but not anymore. She does not follow or understand what is on TV (there is too much information and everyone speaks too fast). Aniela spends a lot of time thinking about life, being with others, and observing nature. Learning is unexpected, unplanned, occasional and experimental, and not named as such by Aniela. Her sentences are simple, but wise and premeditated most of the time. For many of us, it is hard to believe that someone can live for 100 years without the ability to read and write and be happy and healthy. Today formal education dominates our lives. A good school means a good life and long life. Is it true, however, looking at Aniela's life?

Aniela is *not afraid of death*. She wants to pass away. As she said, *I'm not needed here, in this world.* She thinks that it is fine to go to infinity. Purgatory is a place where we go after death in Aniela's imagination. In her opinion, purgatory is like a waiting room where we get information about where we go next, because we could go to different places all over the world. Aniela thinks that she will go to the forest because she likes walking in the forest very much, thus she would be directed there. Death is not the end; it is a beginning of something better. It is a next step.

Work as engine of life. Work is a crucial part of Aniela's life. Work keeps her alive. As she said: *I couldn't live without work.* She likes to be busy. Aniela has been doing physical work all her life. She was running the farm and worked on the fields. She did not practise any sports, but she is still in good physical condition. Everyday duties keep her active and fit. Even now, when her family does not allow her to do anything around the house, she has her own ideas and own duties to do. Being active, either physically or mentally, is essential for life and maybe longevity as well.

THE CASE OF A POLISH SENIOR MIGRANT INTO SWEDEN

Jadwiga, born in 1921. She came to Sweden as a teenager for a summer course for the first time. During that time, the Second World War started and she had to stay in Sweden longer. After the war, she came back to Poland to rebuild the destroyed country. *Jadwiga* has a Jewish background. Only she survived. Her entire family died in the ghetto. She received a scholarship and went to Moscow to study theatre. In 1957, her son was born, a great happiness in *Jadwiga's* life. They lived in Poland until 1968. After the political events in Poland, *Jadwiga*, like many Jews and scientists, was persecuted and somehow obliged to leave Poland. *Jadwiga* wrote a letter to the family where she used to work when she was in Sweden the first time. The family from Sweden sent an invitation to *Jadwiga*, so she and her son could migrate to Sweden. The lack of money made the beginnings in Sweden hard, but *Jadwiga* overcame those problems. She worked as a housekeeper again for a few families and when her work situation was stable, she began to study again. When she finished her degree in theatre studies, she was hired at the university, where she worked until she retired. Her son went to the USA, where he contracted HIV and died as a young man, which was a difficult experience for *Jadwiga*. After her son's death, she became a volunteer in HIV/AIDS organizations. She wrote and published three books and did some translation into Polish. *Jadwiga* has been living in Sweden for many years. Some people call her Swedish, but she denies it. *Jadwiga* is interested in classical music, theatre, literature, and poetry. She likes to be culturally active. Lately, *Jadwiga's* health and body have not cooperated properly. She has some health problems, but the main one is the lack of balance. She needs to walk with a walker. It probably makes her prefer to stay at home and read a book than to go outside. She has friends of different ages.

The analysis of the story of *Jadwiga's* life reveals a few main categories: formal education and non-formal education as a compass through life, learning from experiences, work as a bridge, the experience of emigration, being between two cultures, culture, and lack of fear of death.

Formal and non-formal education as a compass through life. Formal education is an important part of *Jadwiga's* life. For almost all of her life, *Jadwiga* was/has been eager to develop herself, to learn, and to acquire and to share knowledge. She has earned two Master's degrees, as well as a PhD degree. She began her formal education at a Jewish school. From the time perspective, *Jadwiga* appreciated it very much. This is because the

friendships she made survived for many years. She has friends all over the world. Just before the Second World War, she was awarded a scholarship for a summer school to Sweden to learn Swedish. When she was in Sweden, the war started. Thus, as a teenager she had to stay in Sweden longer and had to find a job. In the meantime, she finished a housekeeping course and continued work as a housekeeper. After the war, she came back to Poland. She decided to study and she received a scholarship to study theatre in Moscow, where she lived for five years. After emigrating to Sweden in 1968, she wanted to study again. Consequently, she became a student of philosophy. Returning to formal education opened a new chapter in Jadwiga's life. This time she received a Master's degree in theatre. Someone noticed her talent and Jadwiga was offered a job at the University of Stockholm, which enabled Jadwiga to develop on the educationally formal level. She became a researcher and wrote three books, one of which is her PhD thesis. The PhD degree was the last level of her formal education, but her non-formal learning continued. After the death of Jadwiga's son from HIV, she became engaged in volunteer work. She educated herself about HIV/AIDS and shared this knowledge with others (students, nurses, doctors) at different places (schools, hospitals, NGO organisations) in Sweden and in Poland as well. Formal and non-formal education were the main determinants in Jadwiga's life. In spite of many difficulties which she encountered on her trajectory of life, she always found the solution, "the path" to find education.

Learning from experiences. In addition to all of her formal learning, Jadwiga learned a great deal from life experiences. Her life consists of many wonderful events, situations, and things, as well as difficulties to overcome. It made her strong and helped her to be a learner all of her life. There are a few events which shaped her life as a learner. First, the scholarship for the summer school in Sweden that probably saved her from death in the ghetto. As a teenager, she had to find a solution to survive abroad and it pushed her to learn things which she had not done before – housekeeping. The next important event in Jadwiga's life was giving birth to her son. Motherhood was/is Jadwiga's meaning of life and by being a mother she learned very much. Emigration to Sweden after 1968 also taught Jadwiga much, in many contexts: cultural, political, sociological, and also psychological. Just as having a son was the best thing in Jadwiga's life, as she said, his death was a painful one, a crushing loss. That drew her closer to people with HIV/AIDS and taught her a lot not only about the disease, but also about life, prejudices, tolerance as opposed to acceptance, and that *the world is so interesting, but very complicated and difficult to cover*, as she said. The next categories I am going to present below are also not free of learning.

Work as a bridge. Jadwiga has changed her job several times and has done different kinds of work throughout her life. She was a housewife, an administrative worker at different cultural institutions, and an academic teacher. Every job done by Jadwiga was a new one for her and she had to learn many new things. The diversity of work made her appreciate any work experience. She treated every job as a challenge to learn and to gain good experience. In Jadwiga's life, work is on the same level as education. Sometimes work was not only a means of earning money for a living, but also a bridge to education.

Experience of emigration. For almost all emigrants, emigration is a wholly new, insecure situation, mainly because of the language. Although Jadwiga already knew Swedish, she felt insecure. In a way, she was bound to leave Poland. It may have helped a lot of different feelings, emotions, desires, and thoughts to emerge. At the beginning of her emigration process, Jadwiga woke up at night and she did not know where she was. For a couple of years, she had a vague fear. There were some things which amazed Jadwiga, like sweet bread and the honesty of Swedish people (they did not call home from work, but went to the public phone box so as not to use company money). After many years of living in Sweden, Jadwiga finds Sweden a very good country in which to live and to age. She is in touch with the Polish community in Sweden - Polonia. She attends events organised by the Polish Embassy or the Polish Institute. On the other hand, however, she will not return to Poland, as she has good care in Sweden and she feels comfortable. As she said: (...) *compared to Poland, big luxury (in Sweden) (...).*

Being in-between two cultures and learning. I would say that culture is an important informal field of Jadwiga's learning. Jadwiga likes both Polish and Swedish culture, but prefers the Polish one. She reads a lot of books on different subjects and afterwards she discusses them with her friends. Jadwiga finds a way to learn about the places to which she cannot travel now. She reads books about these places. As she said: *it gives pleasure, pleasure to read about that.* She is also deeply interested in theatre. She likes to watch plays on TV or to go to the theatre. She is well informed about what is good or what is new in the field of theatre or poetry. She likes classical music. Every year Jadwiga watches the competition of Frederic Chopin concerts and listens to the expert discussion afterwards. She reads the *Dagens Nyheter* newspaper every day, so she knows what is going on in the world and in Swedish culture as well. One of her TV channels is a Polish one, so she is well informed about Polish culture as well. Her knowledge of culture is developing all the time. As she said: *The human being... can always learn something new.*

Now Jadwiga is *not afraid of death*, but she does not know if she will not be when death comes. She thought about death when she was a child, but not any longer. She remembers when, as a small child, she was falling asleep, wondering if she would wake up the next day. Jadwiga assisted dying people many times, especially her son, and she knows where she wants to be buried. She is conscious that everyone has to die, that dying is part of our life. As she said: *I don't want to have a second life, this one is enough.* She claims that she wouldn't be herself if she had not done all those things she had done, even the stupid ones.

REFLECTIONS AND CONCLUSIONS

Living longer is a challenge for some people. Some people wonder how to live longer, and some are scared to live longer. It is difficult to indicate what determines the length of our life. The research conducted by T. Frąckowiak (2012) of three groups of elderly adults (352 researched people – people between the ages of 60-74, people 75-89, and long-living people over 90) indicates that quality of life in the age of longevity changes its structure.

The case study of the long-living Aniela and Jadwiga gives an insight into the changes (or rather the lack of them) of structure of life from the individual level. It can be regarded as the deeper recognition of the problem and treated as the justification of undertaking qualitative research on a wider scale. The analysis of the two cases of long-living ladies from the perspective of biographical learning allows for some reflections and conclusions.

As I mentioned before, how long we will live depends on many factors. I agree that genes condition longevity, but as the analysis of the cases has proven, lifestyle matters as well. I would say that Aniela and Jadwiga live in and come from two different worlds. Although both are in good physical condition, Jadwiga's health is worse than Aniela's. Maybe physical activity, not smoking (Jadwiga smokes, though now only seldom, Aniela doesn't), a less stressful life in a small, local community and simple, fresh, good food have kept Aniela's body healthy and fit. In view of this, lifestyle is an important factor for our body, overall health, and longevity. Nevertheless, these two do have some things in common, for example: they are not afraid of death; they are reflective, stubborn, and have accepted what life brings. This might prove that personality and one's attitude towards people and the surrounding reality has meaning for the long-living as well.

Going more into detail, I would say that Aniela is locally rooted, without a formal education. Her whole world is contained within the local community and the family. Her local roots and work keep her alive. Her structure of life does not seem like an up and down; it is more a life track on the one level. She is like a conifer. The global world seems to her an unrealistic one – it makes her scared and means danger. The other woman, Jadwiga, is globally oriented and a well-educated person. She has traveled extensively all of her life all over the world. She experienced few very dramatic situations which brought her down. She is like a deciduous tree – to lose “everything” and be born again. The curiosity of the world pushes her forward in life. For both of these women, life has not been easy, but, on the contrary, consisted of hard work. However, at the end of their long lives, they are happy and fulfilled. Aniela represents an oral culture and Jadwiga a written culture. Jadwiga's life is shaped by loss and there seems to be un-lived life. Aniela's represents ongoing life. Aniela's knowledge is based only on informal learning, as she has learned only from her and others' life experiences. She has learned from nature, with which she is in synergy. During the 100 years of Aniela's life, many things have changed (electricity, multimedia, transport, living standards, food). It means that Aniela must learn and keep learning, even at 100. Formal and non-formal learning did not take place, however, informal learning has helped Aniela to stay in very good condition to the age of 100. I think that Aniela is a good example of a mirror of desires to look at and consider what we need in order to live. Jadwiga's education is quite the opposite. Jadwiga has done a lot of formal and non-formal learning and keeps learning informally, but lost her interest in physical activity. Aniela used to be a very physically active woman. Jadwiga faces the death of her son - the happiness of her life, which pushed her to do volunteer work and live more for others. Aniela did not go through such painful experiences, but she has her own constant worries about the family and the harvest. Both women are happy and

strong-willed. They have their own well-constructed vision of life where there is a lot of space for others – family (Aniela’s case) or friends (Jadwiga’s case).

It can be concluded that, if the world changes, transforming constantly, the same changes occur in knowledge about the world and in the people who live in it. One living in this kind of world discovers it, gets to know it in action, in experience, and in interaction with others. Longevity makes the world seem to be interesting, but very complicated. The individual being in their “own world” refers to their knowledge about it, meaning that this person possesses his or her own knowledge (Niżnik 1983). The knowledge of the world depends on culture, where one lives, life experiences (difficulties, problems, and happiness), and acceptance of life. The boundaries of our knowledge are therefore the boundaries of our reality. Extending these boundaries of the world surrounding us, we extend the boundaries of our reality. The reality might be limited to the local space (Aniela’s case) or be open to the global perspective (Jadwiga’s case). This makes no difference, however, from the lifelong-living perspective, at the end of the life course, to be reflective and accept the reality of living life. As the analysed cases demonstrated, lifestyle and personality matter the most from the biographical and long-living perspective. Maybe it is a message for us how to live if we want to reach longevity in a good condition?

To sum up, referring to the definition from Jarvis (2009) quoted above, I would say that long life is the combination of learning throughout one’s entire life which engages the whole person: body (genetic, physical, and biological) and mind (meaning, knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs, and senses). From the perspective of longevity, formal or non-formal education do not matter so much for a good and healthy life. In this view of things, the core of life is different for everyone. It is important to find it and to keep learning (to remain active) in that field as long as we live.

REFERENCES

- Alheit P., Dausien B. (2002). The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a silent revolution. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3-22.
- Biggs S. (1993). *Understanding ageing. Images, attitudes and professional practice*. Open University Press: Buckingham.
- Bron A., (2006). Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych. *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, 4(36), 7-24.
- Bron A. (2007). Learning, Languages and Transition. In L. West, P. Alheit, A S. Andersen, B. Merrill (Eds.), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives* (p.p. 205-220). Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Browner, W. S., Kahn, A., Ziv, E. Reiner, A., Oshima, J. Cawthon, R., Hsueh, W. and Cummings, S. (2004). *The Genetics of Human Longevity*. Retrieved from http://www.longevityconsortium.org/resources/publications/the_genetics_of_human_longevity.pdf.
- Frąckowiak T. (2012). Poczucie jakości życia osób długowiecznych. *Psychologia rozwojowa*, 17(1), 101-114.
- Glaser B., Barney G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser B., Barney G. (1995). *Doing grounded theory: issues and discussions*. Mill Valley: Sociology Press.

- Glaser B., Strauss A. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Kraków: Nomos.
- Jarvis P. (2009). *Learning to be a person in society*. London, New York: Routledge.
- Malec M. (2008). *Biographical learning of people with acquired stigma*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Malec M. (2011). (Ed.). *Educational, cultural and social contexts of elderly*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Niżnik J. (1983). Wstęp. In P.L. Berger and T. Luckmann (Eds.), *Społeczne tworzenie rzeczywistości* (p.p. XIII-XXVI). Warszawa: PWN.
- Rykiel Z. (2006). Globalność a lokalność. In B. Jałowiecki, W. Łukowski (Eds.), *Społeczności lokalne teraźniejszość i przyszłość* (p.p. 57-65). Warszawa: Scholar.
- Straś-Romanowska M., Frąckowiak T. (2009). *Fenomen długowieczności. Perspektywa psychologiczna*. In H. Romanowska-Łakomy (Ed.), *Odrodzenie człowieczeństwa. Ludzkie transformacje*. Warszawa: ENETEIA.
- WHO (2014). Retrieved from <http://www.euro.who.int/en/what-we-do>.

Primož Krašovec

ŠE ENKRAT O NEOLIBERALIZMU I: EKONOMIJA

POVZETEK

Že vsaj od začetka nedavne recesije leta 2008 je javni prostor poln razprav o neoliberalizmu, kjer je neoliberalizem razumljen kot igra ničelne vsote med državo in ekonomijo, v kateri ekonomija (vsaj začasno) zmaguje, tj. kot prenos predobstoječe »družbene logike« kapitalistične ekonomije na področje javnih institucij in javne uprave, kar naj bi pomenilo vrnitev v deregulirani, liberalni kapitalizem 19. stoletja skozi procese množičnega razlaščenja in privatizacij, iracionalnega razraščenja finančne sfere in širitve neoliberalne ekonomske ideologije. Teza tega članka je nasprotna: neoliberalizem spremeni delovanje – tako delovanje države kot ekonomije in je nov, in ne povratniški socioekonomski in politični proces. V članku se ukvarjamo predvsem z ekonomsko razsežnostjo neoliberalizma (vitka produkcija, nove oblike dela in financializacija), pri čemer poskušamo zajeti tako novost kot kompleksnost neoliberalnih sprememb.

Ključne besede: neoliberalizem, ekonomija, vitka produkcija, nove oblike dela, financializacija

ONCE AGAIN ON NEOLIBERALISM I: THE ECONOMY - ABSTRACT

At the latest during the recent recession, which began in 2008, local public spaces have been ignited by discussions of neoliberalism. In these discussions, neoliberalism is mostly understood as a zero sum game between the state and the economy, in which the economy is winning (at least temporarily). This means that the supposedly pre-existing "social logic" of the capitalist economy is being forced upon public and governmental institutions in a kind of reprisal of the deregulated, liberal capitalism of the 19th century, facilitated by mass expropriations, privatisations, an irrational growth of the financial sphere, and the spread of the neoliberal economic ideology. The thesis of this article will be the opposite, however: neoliberalism changes both the state, as well as the economy, and is, as such, a qualitatively new, and not a recurring, socioeconomic and political process. The article will deal mostly with economic dimensions of neoliberalism (lean production, new forms of work, and financialisation) and will attempt to capture both the newness and the complexity of neoliberal changes.

Keywords: neoliberalism, the economy, lean production, new forms of work, financialisation

UVOD

Neoliberalizem je tema, ki se pogosto povezuje z reformami in drugimi spremembami izobraževalnih metod in institucij (Kaj po univerzi?, 2013), pri čemer pomeni besede neoliberalizem pogosto variirajo. Kar sledi, je poskus natančneje razumeti neoliberalizem in pojasniti njegove ekonomske, politične in psihološke razsežnosti. V ta namen temu članku, ki je posvečen ekonomskim temam, sledita še dva. Tema naslednjega članka, ki je prav tako objavljen v tej številki revije, je neoliberalna politika in država, tema zadnjega članka, ki bo objavljen v naslednjih številkah revije, pa psihoafektivni učinki neoliberalizma.

Izraz neoliberalizem se pogosto uporablja kot splošna enostavna abstrakcija, tj. abstrakten koncept, prva teoretska aproksimacija (Murray, 1988, str. 121–129) nekega realnega družbenozgodovinskega procesa. Koncept uporabljamo kot začetni korak v razumevanje tega, kar se je v kapitalističnih družbah spremenilo od približno osemdesetih let 20. stoletja naprej, in tega, kako te družbe delujejo danes. Če temu sledi nadaljnja, konkretnjša in natančnejša raziskava, je lahko ta prva splošna, abstraktna aproksimacija teoretsko produktivna, saj določi in omeji predmet raziskovanja in ga umesti v širši okvir kritične teorije kapitalizma. Tako lahko – na bolj konkretni stopnji raziskave – dopolni in, če je potrebno, predela npr. Marxovo teorijo iz *Kapitala*, ki je pisana na ravni idealnega prereza (Marx, 1973, str. 926).¹

A v večini publicističnih in političnih rab izraz neoliberalizem ne nastopa kot enostavna abstrakcija, ki jo je treba šele napolniti s konkretno kompleksnostjo procesov in pojavov, ki naj bi jih pojasnila, temveč kot abstrakcija od njihove konkretne kompleksnosti ter razmerij njihove medsebojne povezanosti oziroma kot poenostavitev v propagandne namene. Če ostanemo na ravni abstraktnega koncepta neoliberalizma in ne preidemo k bolj kompleksnim, konkretnim in natančnim konceptom, to razumevanje neoliberalizma prej kot omogoča, preprečuje pojasnjevanje, kar je pogost pojav v medijskem, političnopropropagandnem in tudi površno kritičnem diskurzu. V teh primerih se zdi, kot da imajo koncepti demirško moč in kot da mora družbena realnost ustrezati svojemu poimenovanju, in ne obratno (da se morajo koncepti v procesu teoretske produkcije približevati kompleksnosti družbene realnosti same).

V procesu nasilnega diskurzivnega izenačevanja družbene realnosti s površnimi abstraktnimi koncepti je sicer mogoče realizirati kratkoročne ideološke in politične dobičke, a to hkrati onemogoča dejansko razumeti neoliberalizem; še posebej, če nas vztrajanje pri poenostavljeni predstavi o neoliberalizmu sili, da zanemarjamo neugodne empirične podrobnosti, ki to predstavo motijo. Denimo če je aksiom neoliberalizma ukinjanje državne regulacije ekonomije, kako potem pojasniti državno reševanje bank in finančnega sistema v krizi po letu 2008?² Ali če je neoliberalizem res le mračni načrt popolnega osiromašenja

1 Marxova teorija bo, z nekaj nujnimi modifikacijami, predstavljala teoretski okvir nadaljevanja.

2 Harveyjev (2012, str. 87–108) odgovor, da neoliberalci pač enkrat ravnajo tako in drugič drugače, kot jim v vsakem trenutku pragmatično ustreza, in da pogosto opustijo lastno prepričanje o superiornosti prostega trga

prebivalstva in ukinjanja družbene kohezije, kako potem pojasniti razmah socialnega podjetništva, novih oblik dobrotelčnosti, novih državnih agencij in nevladnih organizacij, ki se ukvarjajo z ranljivimi družbenimi skupinami, t. i. aktivno politiko zaposlovanja, ki jo vodi država, itn.?

A po drugi strani – tudi iz naštetih in podobnih primerov – ne moremo sklepati, da neoliberalizem ne obstaja; res je sicer, da splošne enostavne abstrakcije v družbeni realnosti ne obstajajo,³ a to nam še ne pove ničesar o tem, kaj zares in kako obstaja. Zdi se, da je trenutna politična in publicistična razprava ujeta med dve nasprotni si uporabi abstraktnega koncepta neoliberalizma. Levica ga uporablja kot luknjast deskriptivni model, za katerega ni težko najti empiričnih nasprotnih primerov, a ki lahko tam, kjer ima vseeno kakšen empirični referent (denimo v primeru privatizacij javnih podjetij in institucij), deluje kot orodje kritike. Desnica pa ga uporablja kot idealiziran preskriptivni model in vse primere, ko družbena realnost odstopa od abstraktnega koncepta neoliberalizma, predstavlja kot vzroke za vse družbene težave (ni še dovolj konkurenčnosti in podjetniške pobude). Neoliberalizem v obeh primerih nastopa kot mašilo, ki samo ostaja nepojasnjeno, a – vsaj na videz – pojasni vse družbeno zlo, le da v levičarski različici v svoji prisotnosti, v desničarski različici pa v svoji odsotnosti. V članku bomo poskušali doseči nasprotno: (vsaj v osnovnih potezah) pojasniti neoliberalizem sam onkraj normativnih pobud in obsojanj.

V preostanku teksta nam ne bo uspelo izčrpati vseh vidikov neoliberalizma, ki ni le ekonomska teorija in praksa, temveč kompleksna celota intelektualnih, ekonomskih, političnih in družbenih procesov (Dardot in Laval, 2013, str. 6–25). Za zdaj⁴ se bomo osredotočili le na nekaj najpomembnejših ekonomskih razsežnosti neoliberalizma, in sicer razvoj vitke produkcije, nove oblike dela in financiacije. Pri obravnavi vsakega izmed teh procesov bomo poskušali iti onkraj enostavnih in enostranskih abstrakcij ter jih zajeti v njihovi kompleksnosti in protislovnosti njihovega razvoja.

VITKA PRODUKCIJA

Spremembe v samem kapitalističnem produkcijskem procesu so v razpravah o neoliberalizmu pogosto v ozadju. V ospredju so nove oblike državnih odzivov na krize ter spremembe v obsegu in načinu delovanja finančnih trgov. Še več: ko se domnevno podivjane finance (k čemur se še vrnemo) postavljajo nasproti domnevno benignemu produktivnemu ali realnemu sektorju, so spremembe v tem drugem največkrat prikazane kot nedvoumno pozitivne: dobre tehnološke inovacije, ki prinašajo več konkurenčnosti in dejansko

v primerjavi z državno regulacijo, ni prepričljiv – naloga kritične družbene teorije namreč ni iskanje in obsojanje hipokrizije družbenih akterjev, temveč pojasniti njihove prakse in ideje, tudi če so te nekonsistentne ali protislovnne. Če rečemo, da je neoliberalizem napad trga na državo, ki pa včasih tudi ni napad trga na državo, nismo pojasnili ničesar.

3 To je nemogoče, saj je vsak konkreten družbeni pojav ali proces kompleksen oziroma, althusserjevsko rečeno, naddoločen.

4 Temu članku sledi nadaljevanje o političnih, socialnih in psihoafektivnih razsežnostih neoliberalizma.

prispevajo k produkciji koristnih dobrin proti škodljivemu in nevarnemu špekuliranju v sferi financ. Tehnološke in družbene spremembe neposrednega produkcijskega procesa kot del ideologije družbe znanja oziroma na znanju temelječe ekonomije včasih celo nastopajo kot pozitivna alternativa neoliberalizmu, ki se – v tej ideološki perspektivi – zvoja na svoje negativne, reduktivne vidike. Med te sodijo: zmanjševanje javne porabe, odpravljanje socialnih in delavskih pravic, povečevanje nezaposlenosti in revščine, uničevanje socialne države, zmanjševanje državnega nadzora nad ekonomijo, ukinjanje nekaterih demokratičnih pravic in postopkov itn.

Takšna delitev je umetna ter teoretsko in politično neproduktivna, saj spregleda medsebojno notranjo povezanost neoliberalne finančne, socialne, delovne in industrijske politike ter skupne poteze sprememb na vseh naštetih področjih. To povezanost bomo poskušali postaviti v ospredje in pojasniti v nadaljevanju, v tem poglavju pa se bomo omejili na nekaj potez in učinkov dveh značilnih in pomembnih sprememb v »realnem sektorju«, ki sta del tistega, kar lahko imenujemo vitka produkcija (Smith, 2000): tehnološke inovacije in t. i. timsko delo.

Tehnološke inovacije

Nenehne tehnološke inovacije so sicer značilnost kapitalizma vse od njegovih zgodovinskih začetkov, a tempo njihovega uvajanja od izuma mikroelektronike in njenih tako industrijskih aplikacij kot uporabe za razvoj potrošniške elektronike je od osemdesetih let 20. stoletja naprej postal znatno hitrejši in intenzivnejši.

Marx (1976) je uvajanje tehnologije, sprva strojne in kasneje t. i. visoke tehnologije, tj. računalnikov, robotov in sodobnih telekomunikacij, imenoval realna subsumpcija dela pod kapital. To pomeni, da se v zgodovinskih razmerah, ko povečanja obsega presežne vrednosti – zaradi zakonske omejitve delovnega dne – ni več mogoče doseči s podaljševanjem delovnega dne (absolutna presežna vrednost), težišče zviševanja presežne vrednosti premesti na povečevanje produktivnosti s tehnološkimi inovacijami (relativna presežna vrednost). S tem se tudi delovni proces v kapitalizmu sčasoma emancipira od predkapitalističnih (obrtniških) oblik organizacije dela. Delo postane realno podrejeno kapitalu, saj ta produkcijski proces nadzoruje ne le formalno (skozi formalnopravna razmerja privatnega lastništva podjetij, najemanja zaposlenih in prisvajanja produktov), temveč tudi realno, od znotraj in v celoti, tj. tako v njegovi tehnološki (razvoj in uvajanje novih industrijskih tehnologij) kot v družbeni (razvoj in uvajanje novih menedžerskih tehnik) razsežnosti.

Apologeti »ekonomije, temelječe na znanju« (OECD, 1996) sicer pogosto trdijo, da je v primeru razvoja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) drugače, da ta pomeni opolnomočenje delavcev in da delovna mesta z njeno uporabo postajajo bolj kreativna. A dejanski razvoj IKT pomeni povečanje nadzora nad delavci, uvedbo kamer za vizualni nadzor dela in komunikacijskih naprav, ki omogočajo hiter in učinkovit prenos navodil menedžerjev k zaposlenim. IKT povečujejo učinkovitost družbene razsežnosti realne subsumpcije.

A smoter uvajanja novih tehnologij ni povečanje nadzora in discipline na delovnem mestu kot tako, temveč posledično povečana produktivnost in s tem konkurenčnost posameznega podjetja. S perspektive kapitala so ekonomske koristi povečevanja produktivnosti z uvajanjem tehnoloških inovacij očitne. Posamezna podjetja si s tehnološkimi inovacijami, ki pospešujejo produkcijo in znižujejo njene stroške, povečujejo tržne deleže in omogočajo ekstra profite. Četudi to ni motivacija posameznih podjetij, povečevanje produktivnosti na splošni družbeni ravni dodatno koristi kapitalu, saj se s tem tudi postopno znižuje vrednost življenjskih sredstev (blago za vsakdanjo potrošnjo) in s tem vrednost delovne sile. Ker je v tem primeru mogoče z manj denarja obdržati enak življenjski standard, lahko plače stagnirajo ali blago upadajo, ne da bi to nujno izzvalo ekskalacijo družbenih antagonizmov, hkrati pa se skupaj s splošno družbeno produktivnostjo avtomatično zvišuje tudi stopnja eksploatacije in s tem obseg producirane presežne vrednosti (Heinrich, 2013, str. 121–135).

Družbene koristi tehnološkega razvoja v kapitalizmu so torej neenako razdeljene. To ne pomeni, da je problem v tehnologiji sami ali da je ustrezen politični odgovor ludizem ali primitivizem, temveč da je problem v kapitalistični družbeni formi razvoja tehnologije, ki največkrat pomeni povečevanje nadzora in discipline na delovnem mestu, intenziviranje dela (saj uvedba novih, tehnološko bolj izpopolnjenih strojev največkrat zahteva tudi večjo koncentracijo in naredi delo bolj naporno)⁵ in devalvacijo delovne sile.

Pri devalvaciji delovne sile ne gre le za to, da se s povečevanjem splošne družbene produktivnosti znižuje vrednost delovne sile, temveč tudi za to, da zaradi novih tehnologij nekateri delavci (in njihove veččine) postajajo odvečni. Uvajanje učinkovitejših strojev na ravni posameznega podjetja pomeni, da je mogoče obdržati ali celo povečati predhodni obseg produkcije z manj delavci, kar ustvari objektivni pritisk potencialnega odpuščanja na – zdaj relativno odvečne – delavce. Poleg tega uvajanje novih strojev pomeni za delavce tudi njihovo dekvalifikacijo, saj stroji hkrati s povečevanjem hitrosti dela tega tudi poenostavljajo, zaradi česar so bolj kvalificirani delavci pod pritiskom, da zaradi svoje objektivne dekvalifikacije sprejmejo nižje plače oziroma, če jih ne, tvegajo, da bodo zamenjani z manj kvalificiranimi in zaradi tega cenejšimi delavci (Krašovec, 2014, str. 73–77).

Timsko delo

Poleg tehnoloških so za vitko produkcijo značilne tudi mnoge družbene inovacije v delovnem procesu. Kot primer »dobre prakse« se pogosto predstavlja povečanje avtonomije in odločevalske moči zaposlenih skozi uvajanje t. i. timskega dela, kjer so delavci zbrani v posamezne ekipe, ki lahko iščejo nove rešitve, predlagajo spremembe v organizaciji dela upravi podjetja (v omejenem obsegu), sprejemajo odločitve o načinu dela itn. S tem se, vsaj na prvi pogled, zmanjšuje moč menedžmenta in povečuje moč zaposlenih.

⁵ Smith (2000, str. 119) npr. navaja, da je uvajanje vitke produkcije v avtomobilski industriji povečalo intenzivnost dela s 45 efektivnih sekund v minuti, značilnih za fordistični model organizacije avtomobilске industrije, na 57 efektivnih sekund v sodobnih, toyotističnih tovarnah.

A ta avtonomija, značilna za t. i. postfordistične industrijske odnose, je protislovnna oziroma pomeni nekakšno kapitalistično (in s tem precej omejeno) obliko delavskega samoupravljanja, saj se splošna družbena razmerja, ki določajo in regulirajo kapitalistično produkcijo, zgolj s prenosom nekaterih funkcij in pooblastil z menedžmenta na zaposlene ne spremenijo. Tudi podjetja, v katerih obstaja timsko delo, producirajo za profit in so z drugimi podjetji v razmerju konkurence. Dokler obstaja zunanji pritisk konkurence – se pravi, dokler osnovna družbenoekonomska razmerja ostajajo kapitalistična –, vsak poskus samoupravljanja pomeni tudi samoeksploatacijo. In če so delavci dovolj disciplinirani in sposobni za izvajanje lastne eksploatacije, to hkrati upravam podjetij prihrani stroške najemanja menedžerjev in nadzornikov dela, saj delavci za enake plače izvajajo tudi dejavnosti, ki so jih prej izvajali menedžerji. Po drugi strani timsko delo oziroma različne oblike ekonomske demokracije ne izboljšajo nujno delovnih razmer samih, temveč delavce še dodatno obremenijo, saj morajo, poleg tega, da delajo, še razmišljati, kako povečati lastno učinkovitost in produktivnost ter s tem konkurenčnost podjetja (Head, 2003).

Medtem ko je v liberalnem kapitalizmu 19. stoletja kot posebitev kapitala nastopal klasični kapitalist, lastnik podjetja in menedžer v enem, se v t. i. fordističnem kapitalizmu 20. stoletja ti dve figuri ločita, kot posebitev kapitala in nosilec njegove razredne funkcije v neposrednem produkcijskem procesu pa nastopa menedžer, ki največkrat ni ali pa je le manjšinski lastnik podjetja. V eksperimentih s timskim delom, ekonomsko demokracijo in novimi oblikami združništva v postfordističnem kapitalizmu 21. stoletja pa se razredno razmerje, ki je zaposlene v nekem podjetju prej delilo na jasno ločene skupine (vodstvo proti delavcem), preseli v samo notranjost zaposlenih. Ko ni več posredovanja skozi distinktivno figuro kapitalista in klasično, hierarhično razredno razmerje, delavci objektivni prisilni zakon konkurence, ki posamezna podjetja sili v nenehno povečevanje produktivnosti in konkurenčnosti, občutijo neposredno, kar ima pomembne psihološke učinke,⁶ saj do pritiska konkurence ni mogoče zavzeti nobene osebne distance in ta deluje kot notranja prisila k večji storilnosti in učinkovitosti.

NOVE OBLIKE DELA

Medtem ko koncept vitke produkcije zadeva notranje vsebinsko-tehnološke spremembe kapitalističnega produkcijskega procesa v neoliberalizmu, z novimi oblikami dela mislimo na formalne družbene spremembe delovnih razmerij, tj. spremembe zunanjega, pravnega razmerja med kapitalističnim produkcijskim procesom in delavci.

Delovna razmerja v Evropi že vsaj od devetdesetih let 20. stoletja in intenzivneje od uveljavitve Lizbonske strategije ter kasneje strategije Evropa 2020 postajajo vse bolj prožna. V različnih državah je proces fleksibilizacije dela različno napredoval, a vseeno lahko

6 Razmerje med vitko produkcijo, prekarnostjo, novimi oblikami družbene morale in individualne etike ter njihovimi psihološkimi učinki (med katerimi sta najznačilnejši depresija in tesnoba) bo podrobneje obravnavano v nadaljevanju.

opazimo nekaj skupnih teženj: fleksibilizacijo načina zaposlovanja, fleksibilizacijo delovnega časa in fleksibilizacijo mezd.

Fleksibilizacija načina zaposlovanja pomeni, da se (postopoma) zmanjšuje delež stalnih, rednih oblik zaposlovanja in povečuje število nestalnih, prekarnih oblik zaposlovanja oziroma delovnega razmerja, v Sloveniji predvsem delo na avtorske pogodbe. Slednje pomeni nižje stroške za delodajalca, saj omogoča sinhronizacijo časa najema delovne sile z dejanskim časom opravljanja delovnih dejavnosti. Medtem ko je v rednem delovnem razmerju delovna sila, tj. potencial, zmožnost za delo, najeta vsak dan za osem ur in je »najemnina« zanj v obliki mezde izplačana tudi, če se zaradi, denimo, zastoja pri dobavi delovnih surovin in materialov, potresa, požarnega alarma ali odmora za kosilo določen del delovnega časa ne udejanja v obliki konkretnega dela, pa honorarno delo pomeni, da so plačane le ure dejanskega dela, saj se te beležijo naknadno, v mesečnih poročilih. To delodajalcem omogoča ne le to, da iz plačanega delovnega časa izključijo odmore ali nepredvidene zastoje dela, temveč tudi, da ne plačujejo dopusta ter bolniške in porodniške odsotnosti. Delavci, ki delajo za avtorski honorar, morajo obdobja nujnega počitka zaradi izgorelosti, skrbi za majhnega otroka ali boleznj preživeti s prihranki ali pa si pomagati s krediti (k čemur se še vrnemo v naslednjem poglavju).

Fleksibilizacija delovnega časa pomeni, da se pogodbe za nedoločen čas vse bolj nadomeščajo s pogodbami za določen čas ali različnimi oblikami projektne, tj. začasnega dela. Prožnost pogodb za določen čas je v njihovem omejenem trajanju, ki omogoča lažje odpuščanje odvečnih delavcev v primeru »objektivnih okoliščin« (denimo krize in posledičnega zmanjšanja povpraševanja) in avtomatično povečuje disciplino zaposlenih, saj se ti zavedajo, da jim delodajalec lahko ne podaljša oziroma obnovi pogodbe. Obenem ima fleksibilizacija delovnega časa podobne učinke kot zgoraj opisana fleksibilizacija delovnega razmerja – denimo vse več učiteljic v osnovnih šolah v Sloveniji ima pogodbo za določen čas, ki traja od septembra do junija, kar pomeni, da med poletnimi počitnicami niso plačane in ob zanositvi tvegajo, da jim uprave šol pogodbe ne bodo podaljšale.

Druga oblika fleksibilizacije delovnega časa je uvajanje in širjenje dela za skrajšani delovni čas, a pogosto z delovnimi obremenitvami, ki so blizu ali enake tistim pri delu za polni delovni čas. To pomeni neposredno zviševanje stopnje eksploatacije (plačan je manjši del delovnega dneva) skozi zniževanje mezd. V delo za skrajšani delovni čas so najpogosteje vključeni ranljivejši segmenti delavskega razreda (predvsem ženske in mladi), ki morajo, da bi lahko preživeli, kombinirati več zaposlitev za skrajšani delovni čas in/ali del za honorarje.

Tretja oblika fleksibilizacije delovnega časa je delo na poziv (ki ni nujno vezano le na področje seksualnega dela), kjer so delavci poklicani na delo le, ko se pojavi potreba po določenem opravilu, in so plačani le za čas opravljanja tega določenega opravila, medtem ko morajo biti v preostanku časa v stalni pripravljenosti in zmožni hitro priteči na delo. Konkreten primer takšne fleksibilizacije delovnega časa je Luka Koper, kjer je bil v procesu fleksibilizacije dela velik delež pristaniških delavcev premeščen iz rednih v prekarna

delovna razmerja. Ti delavci prihajajo na delo le ob pristanku ladij, s katerih je treba razložiti tovor, in so plačani le za čas dejanskega dela v pristanišču, medtem ko morajo biti v preostanku časa v stalni pripravljenosti (kar pomeni, da v tem času težko delajo kaj drugega), čeprav za ta čas niso plačani.

Kombinacija fleksibilizacije oblik zaposlovanja in fleksibilizacije delovnega časa pomeni tudi zmanjšanje politične moči delavcev, saj so ti v precej negotovem položaju in so zlahka odpuščeni. Fleksibilizacija dela ima tako poleg ekonomske (zniževanje stroškov dela) tudi politično razsežnost: zmanjševanje moči in povečevanje discipline delavcev.

Fleksibilizacija mezd pomeni, da tudi oblika plačila za najem delovne sile in njegova višina postajata vse bolj prožni. S stališča kapitala je pomembna predvsem prožnost višine mezd navzdol – tudi spremembe oblike mezd so podrejene temu imperativu (denimo v primeru prehoda od izplačevanja rednih mesečnih plač k občasnim honorarjem).

A tudi če se sama oblika mezde ne spremeni, obstaja več načinov spremembe višine mezde znotraj tudi rednega delovnega razmerja. Eden izmed njih je zamenjava kolektivnih pogodb z individualnimi, kjer višina mezd ni več rezultat sindikalnih pogajanj, temveč individualne učinkovitosti in uspešnosti. Drugi je notranja razdelitev mezde na osnovni ali »stalni« in »variabilni« del, pri čemer je drugi del odvisen od individualne produktivnosti. Čeprav lahko prehod na prožni plačni sistem posameznim zaposlenim osebne dohodka zviša, se kolektivna oziroma povprečna mezda (na ravni podjetja ali javne institucije) ponavadi zniža. Glede na to, da so kolektivne pogodbe in togi plačni sistemi najmočnejši in najbolj razširjeni v javnem sektorju, so že vsaj 20 let tarča nenehnih napadov in ideoloških kampanj – tako s strani evropskih institucij kot posameznih nacionalnih vlad, ki se zavzemajo za odpravo toгих plačnih sistemov ter uvajanje konkurenčnih razmerij ter plačilo po individualni učinkovitosti.

Vitko produkcijo, ki smo jo obravnavali prej, lahko vidimo kot primer razvoja realne subsumpcije, tj. realnega podrejanja dela kapitalu s pomočjo uvajanja novih strojnih in družbenih tehnologij v neposredni produkcijski proces. S tem se delovni proces neposredno podreja potrebam in imperativom kapitala. Po drugi strani lahko nove oblike dela vidimo kot primer razvoja formalne subsumpcije. Marx je oba procesa obravnaval v zgodovinskem zaporedju, saj formalna subsumpcija, tj. tako ločevanje delavcev od produkcijskih sredstev in onemogočanje od mezdnega dela neodvisnega življenja na eni strani kot vzpostavljanje novih pravnih okvirov in institucij, namenjenih regulaciji mezdnega razmerja, na drugi strani, pomeni nujni zgodovinski prvi pogoj za kasnejšo realno subsumpcijo. A to hkrati ne pomeni, da se je proces razvoja novih oblik formalne subsumpcije po (prvi) industrijski revoluciji ustavil (Sicilia, 2013). Ravno nasprotno, nove oblike formalne subsumpcije se razvijajo vzporedno z novimi oblikami realne subsumpcije (kot je vitka produkcija) in ravno v primeru fleksibilizacije dela lahko vidimo, da pravne oblike mezdnega razmerja niso dane in večne, temveč se zgodovinsko spreminjajo (Banaji, 2010). Obe obliki podrejanja dela kapitalu, formalna zunaj produkcijskega procesa in realna znotraj njega, se razvijata vzporedno in se vzajemno pogojujeta in krepiata.

Poleg zniževanja stroškov delovne sile in povečevanja discipline zaposlenih ima prekari-zacija v nekaterih primerih tudi dodatno družbeno vlogo reprodukcije razredne delitve. Pri poklicih, katerih izvajalci niso kapitalisti v strogem pomenu, a so vseeno del me-ščanstva zaradi svoje vloge v reprodukciji kapitalizma samega (Althusser, 2014) (denimo pravniki v tehnični in akademiki v ideološki razsežnosti družbene reprodukcije), ali pri poklicih, ki tudi ne spadajo v kapitalistični razred, a hkrati niso neposredno eksploatirani ter so visoko plačani in ugledni (npr. zdravniki), prekarizacija nižjih stopenj opravljanja teh poklicev služi filtriranju dostopa do njih. To konkretno pomeni uvajanje relativno dol-gotrajnih prekarnih ali celo neplačanih pripravništev, ki tistim, ki v času pripravništva ne morejo računati na rente ali pomoč premožnih staršev, onemogočajo dostop do omenjenih poklicev. Pravniki, akademiki in zdravniki morajo na začetku svoje kariere dolgo delati brezplačno ali za zelo nizko plačilo kot pripravniki (ali asistenti), kar objektivno izloči vse, ki jim je mezda edini finančni vir preživetja, in zagotavlja, da se ti kasneje dobro plačani in ugledni družbeni položaji ohranjajo znotraj ozkih krogov premožnih.

Poleg fleksibilizacije predobstoječih delovnih razmerij (kjer je denimo delo za določen čas le bolj prožna različica dela za nedoločen čas) pa so pomembne tudi nove oblike dela, pri katerih se spremeni sama pravna narava dela. Tudi še tako prožne različice klasičnih delovnih razmerij še vedno upoštevajo razliko v družbeni in ekonomski moči med delav-cem in delodajalcem ter delavcu kot kompenzacijo in obliko zaščite zagotavljajo določe-ne pravice iz dela, četudi v bolj prožni in s tem okrnjeni obliki. Nove oblike dela, kot je institucija samostojnega podjetnika, pa to (razredno) razliko izbrisejo in izenačijo pravni status delavca in delodajalca, ki imata oba status podjetja – delavec kot s. p. je po svojem pravnem statusu podjetje, ki prodaja svoje storitve drugim podjetjem naročnikom (Bolo-gna, 2010, str. 136–140). Ker ni več pravno priznan kot delavec, izgubi tudi vse pravice iz dela in si sam izplačuje plačo in sam plačuje socialne prispevke. Sprememba pravne narave delovnega razmerja je del širše neoliberalne družbene transformacije, tj. vzgoje podjetniških subjektov, ki sebe vidijo in tudi delujejo kot podjetja, kar pomeni, da lahko vsako družbeno razmerje – in ne le ekonomska razmerja v strogem pomenu – postane tudi razmerje konkurence, kar pomeni, da konkurenčni boj ni več le nekaj, kar počnejo gospodarske družbe, temveč postaja vse bolj pomembna razsežnost vsakdanjega življenja.

FINANCIALIZACIJA

Financionalizacija pomeni tako povečanje ekonomskega pomena in obsega kot spremembe načina delovanja finančnih institucij in trgov od osemdesetih let 20. stoletja naprej. Mnogo kritik neoliberalizma vidi financionalizacijo kot ločitev financ od »realnega« sektorja ter vse ekonomske in socialne probleme pripisuje motnjam, izhajajočim iz te ločitve. Ker naj bi finance postale preveč močne in preveč samostojne, naj bi posledično prišlo do iracionalne špekulacije in povečanja nestabilnosti, kar naj bi vodilo v ekonomske zlome in krize.

Čeprav je težko zanikati, da finančni sektor na svetovni ravni pridobiva obseg in moč ter da se s tem povečuje možnost finančnih kriz, je razumevanje procesa financionalizacije kot

iracionalnega, s pohlepom motiviranega pretiravanja vseeno problematično, saj predvideva, da je delovanje industrije in storitev bistveno drugačno od delovanja financ, kot da gre za dva povsem različna in ločena svetova, kjer »realni« sektor producira uporabne dobrine in zadovoljuje človeške potrebe, medtem ko finance le maksimizirajo profite lastnikov denarja. Tudi »realni« sektor je – ker je kapitalističen – usmerjen v maksimizacijo profitov, profitni imperativ ni nič manjši v pohištvu kot v industriji finančnih derivatov; uporabna vrednost je tudi v storitvah in industriji podrejena menjalni vrednosti in je le nujno zlo, saj je – da bi realizirali profite – treba produkte nekemu prodati, česar ne moremo doseči, če za nikogar niso uporabni.

Poleg tega finance niso poljuben dodatek »realnemu« sektorju, temveč je kreditni sistem pogoj delovanja kapitalistične ekonomije kot take – na samem začetku vsakega produkcijskega cikla je vsota denarja, ki jo izdajo banke ali kapitalski trgi in ki pomeni začetni kapital. Če bi kapitalisti financirali produkcijo le iz prihrankov iz predhodnih produkcijskih ciklov, bi bila akumulacija kapitala precej opotekajoča se in bi se lahko kadarkoli (če bi bili profiti prenizki) prekinila. Krediti omogočajo ne le zagon novih, temveč tudi širitev obstoječih podjetij – če, npr., računalniško podjetje na Japonskem iznajde nov, hitrejši in zmogljivejši mikročip, se lahko vsa preostala računalniška podjetja na to odzovejo tako, da vzamejo posojila, s katerimi financirajo razvoj, nujen za konkurenčno prilagoditev novim razmeram na trgu. Poleg tega razviti finančni sistem omogoča tudi hiter prenos kapitala med posameznimi panogami, saj fizično lastništvo pretvori v papirnato in je veliko lažje znebiti se delnice podjetja, katerega profiti upadajo, kot znebiti se fizičnega premoženja samega, kar dodatno pospešuje in dinamizira kapitalistično akumulacijo.

Hkrati v kapitalizmu vsaka podjetniška dejavnost vsebuje moment špekulacije, tj. predvidevanja in tveganja brez vnaprejšnje gotovosti. Ne le trgovanje z vrednostnimi papirji, temveč tudi razvoj nove formule za šampon proti prhljaju vsebuje negotovost in tveganje, nikoli ne moremo vnaprej vedeti, ali bo nova marketinška kampanja uspešna in ali se bo nov, inovativen produkt »prijel« med potrošniki. Ključna razlika med industrijo in financami ni v vsebnosti špekulacije, temveč v strukturnem položaju obeh znotraj kapitalistične ekonomije: spodletela formula za novi šampon proti prhljaju lahko povzroči propad kozmetičnega podjetja, ne pa tudi zloma svetovne ekonomije, medtem ko lahko propad velike investicijske banke v ZDA sproži svetovno finančno krizo, kar je prej dokaz izjemnega pomena financ za svetovno ekonomijo kot njihove domnevno iracionalne odvečnosti.

Brez kredita in špekulacije kapitalistična produkcija sploh ne bi bila mogoča (Heinrich, 2013, str. 177–181). Še več, ravno v neoliberalizmu so finance del ne le začetka ali širitve, temveč tudi vsake posamezne faze produkcijskega procesa. S povečanjem dostopnosti in obsega kreditov za gospodinjstva tudi delavski dohodki, tj. mezde, postanejo moment finančnih procesov in podobno velja za socialne prispevke v državah, kjer je zdravstveno in pokojninsko zavarovanje privatizirano in se socialni prispevki stekajo v, npr., pokojninske sklade, ki ta denar investirajo naprej na finančnih trgih. Industrija in finance so v neoliberalizmu tesneje prepleteni kot kadarkoli prej.

Hkrati tudi državne banke, javne agencije in sindikati vse bolj poskušajo svoje premožnje zavarovati in/ali povečati s kupovanjem vrednostnih papirjev in drugimi transakcijami na finančnih trgih. Tudi posamezna, predvsem večja podjetja, ki poslujejo mednarodno, poskušajo s trgovanjem z vse kompleksnejšimi finančnimi instrumenti ne le povečati svoje profite, temveč se tudi zavarovati pred tveganji; denimo z nakupi deviznih zamenjav, ki omogočajo, da se investicija, izvršena v drugi državi, obračunava v drugi valuti. Če denimo podjetje iz Belgije, ki se ukvarja z dresuro slonov, odpre poslovalnico na Tajskem, delavce, nepremičnine in drugo na Tajskem plačuje v bahtih, a se lahko z devizno zamenjavo, ki omogoča vodenje posla, kot da bi se izvajal v evrih, zavaruje pred izgubami, ki bi jih prinesla nenadna devalvacija bahta. Podobno velja za opcije in terminske pogodbe, ki omogočajo prodajo ali nakup določenega blaga po določeni ceni ne glede na spremembe v tržni ceni tega blaga, s čimer se lahko podjetja zavarujejo pred izgubami, ki lahko izhajajo iz nepredvidljivosti tržnih gibanj (Bryan in Rafferty, 2013).

Varovanje pred tveganjem, značilnim za kapitalistično ekonomijo kot tako, je uporabna vrednost novih, kompleksnih finančnih instrumentov, to je tisto, zaradi česar jih podjetja kupujejo, medtem ko je motivacija finančnih podjetij za njihovo izdelavo in prodajo, kot pri vsakem kapitalističnem podjetju, profit. Novi finančni instrumenti ne dodajajo kvalitativno novega momenta špekulacije, temveč, nasprotno, posameznim podjetjem pomagajo zavarovati se pred tveganjem, ki izhaja iz notranje špekulativne narave in neizogibne negotovosti kapitalistične ekonomije same.

Ta sistem obvladovanja tveganja seveda ni popoln; je nestabilen in nagnjen h krizam in pogosto tudi odpove, a je obenem povsem racionalen znotraj iracionalnosti kapitalistične ekonomije kot take oziroma ni nič bolj iracionalen od kapitalistične industrije ali storitev. Nasprotno temu pa obtožbe finančnega sistema, da je iracionalen, nekako predvidevajo racionalnost industrije. Takšen pogled ne le zanemarja – gledano s stališča zadovoljevanja družbenih in individualnih potreb – strukturno iracionalnost vsake produkcije za profit, temveč lahko v skrajnih oblikah, ko so finance predstavljene kot parazit na »zdravem«¹ industrijskem kapitalu, vodi v antisemitizem ter neofašistične kulte pravega, produktivnega, konkretnega dela pravih, možatih in etnično ustreznih delavcev proti neproduktivnim abstrakcijam judovskih financ (Hanloser, 2011). Podobno velja tudi za kritične poskuse, ki dobri, domači ali nacionalni kapital postavljajo nasproti domnevno slabemu, tujemu, finančnemu, ki naj bi bil usmerjen le v špekulacije in profite, kot da je mogoče »domači«² kapital (pravzaprav je že sama delitev na domači in tuji kapital nesmiselna, saj kapital ni stvar, na kateri bi pisalo »made in x«, temveč je družbeno razmerje) investirati brez posredovanja financ in kot da nacionalni kapitalisti investirajo iz srčne dobrote in ljubezni do domače grude in ne v iskanju profitov. Postavljanje dobrega (industrijskega) kapitala nasproti slabemu (finančnemu) spregleda ravno najpomembnejši značilnosti razvoja financ v neoliberalizmu, ki ne izhajata iz imaginarne iracionalne hipertrofije financ, temveč ravno iz tesnejše povezanosti in prepletenosti tako industrije in storitev kot vsakdanjega življenja s financami.

Razvoj novih kompleksnih finančnih instrumentov, kot so derivati, omogoča soizmerljivost ne le posameznih podjetij (kar omogočajo že delnice, ki so zelo star izum), temveč

tudi njihovih posameznih sestavnih delov. Danes je mogoče trgovati ne le s papirji, ki predstavljajo premoženje ali dolg (delnice in obveznice), temveč tudi s tokovi donosov, ne da bi hkrati kupili premoženje, ki ta tok donosa omogoča, ali celo le z uspešnostjo teh tokov donosov. Mogoče je denimo kupiti le pravico do obresti iz določenega kredita brez nakupa tega kredita samega; oziroma, splošneje, pravico do udeležbe pri donosih ne glede na njihov vir, ki tudi ni več nujno en sam. Različne finančne instrumente je mogoče sestaviti in hkrati računati na rast cene srebra na svetovnem trgu, biti upravičen do obresti na določenem kreditu, profita v določenem podjetju in rente v stanovanjski zgradbi v Tokiu. Prav tako tok donosov, s katerim lahko trgujemo, ni več omejen le na posamezne poslovne enote, kot so podjetja ali banke, temveč je mogoče financirati vsako še tako drobno dejavnost, ki prinaša denarni donos. S tem se ne le odprejo nove možnosti profitnega poslovanja za finančno industrijo, temveč se hkrati intenzivira tudi proces konkurenčnega ocenjevanja, saj posamezna podjetja niso več »črne škatle«, katerih konkurenčnost je mogoče (kot pri klasičnem trgovanju z delnicami na borzi) meriti le glede na četrtna poročila o profitih, temveč se »odprejo« konkurenčnemu ocenjevanju v vsakem trenutku in v vseh svojih dejavnostih (saj je mogoče trgovati le z delčkom celotne dejavnosti podjetja, denimo le z uspešnostjo in denarnimi donosi oddelka za trženje). S tem se poveča tudi posredni pritisk na zaposlene, saj morajo ti ne le prispevati k profitabilnosti celotnega podjetja, temveč paziti tudi na produktivnost, učinkovitost in konkurenčnost svoje dejavnosti same (Bryan, Martin in Rafferty, 2013, str. 108–113).

Vloga razvoja novih finančnih instrumentov in institucij na strukturni ravni svetovne kapitalistične ekonomije kot celote je izpopolnjevanje svetovnega procesa konkurenčnega ocenjevanja, ki povečuje nadzor nad posameznimi kapitali (oziroma tudi njihovimi posameznimi dejavnostmi), intenzivira kapitalistična družbena razmerja (predvsem razmerje ekonomske konkurence) in razvija nove družbene tehnologije discipliniranja zaposlenih, ki so veliko bolj učinkovite od klasičnih taylorističnih (Milios, Sotiropoulos in Lapat-sioras, 2013, str. 155–179). Obenem kapitalu omogoča tekočnost, gibljivost in »realno abstraktnost«, saj ga emancipira ne le od fizičnega premoženja, temveč, ker je mogoče trgovati tudi le s tokovi donosov in njihovo uspešnostjo, tudi od premoženja kot takega. S te perspektive je financionalizacija po merilih kapitalistične racionalnosti, ki je enaka tako za industrijo kot za finance, povsem racionalen proces. To ne pomeni, da ne prinaša novih tveganj, nestabilnosti in ne sproža kriz, temveč pomeni le, da je – gledano v celoti – financionalizacija za kapitalistično ekonomijo koristna in produktivna.

Financionalizacija pa ne vpliva na delavski razred le v procesu produkcije, temveč tudi v prostem času oziroma v vsakdanjem življenju. Gospodinjstvo je vse manj prostor počitka, razvedrila in oddiha od kapitalističnega sveta.⁷ Z razvojem privatnih socialnih in pokojninskih sistemov vse bolj postaja prostor kapitalističnega računa, tj. ocenjevanja priložnosti in tveganj: kolikšen del dohodkov nameniti pokojninskemu zavarovanju, se

⁷ To je včasih veljalo predvsem za moške delavce, medtem ko je bilo za ženske gospodinjstvo v kapitalizmu vedno prostor dodatnega stresa in dela (Federici, 2012).

zdravstveno zavarovati tudi za manj verjetne situacije, v ZDA tudi kolikšen del tekočih dohodkov nameniti v sklad za kasnejše plačevanje šolnin za otroke itn.

Z razvojem novih oblik dela, opisanih zgoraj, kjer plačilo ni več redno in predvidljivo, se poveča in spremeni tudi vloga kreditov v vsakdanjem življenju, ki niso več izjema ob velikih nakupih nekajkrat v življenju (denimo ob nakupu stanovanja ali avtomobila), temveč oblika premoščanja občasnega pomanjkanja dohodkov zaradi nerednih plačil, saj računi, četudi so delovna razmerja prekarna in osebni dohodki neredni, še vedno prihajajo vsak mesec. Tudi krediti zahtevajo kapitalistični račun in ocenjevanje tveganj: vzeti kredit v frankih ali evrih, s fiksno ali drsečo obrestno mero itn. V gospodinjstva se z naraščajočo zadolženostjo ne naseli le kapitalistični račun, temveč tudi kapitalistična eksploatacija – zadolženi delavci ne oddajajo le presežne vrednosti v procesu produkcije, temveč tudi obresti v prostem času (Bryan, Martin in Rafferty, 2013, str. 101–107).

Financijalizacija ni iracionalen izrastek kapitalistične ekonomije, temveč oblika njenega razvoja znotraj kapitalistični ekonomiji lastne racionalnosti, razvoja, ki spremeni tako kapital sam (mu da večjo tekočnost in gibljivost) in razmerja med posameznimi kapitali (zaostreno in učinkovitejše konkurenčno ocenjevanje) kot tudi razredno razmerje: delavci niso le pod večjim pritiskom konkurenčnega ocenjevanja na delovnem mestu, temveč so del finančnih procesov in izpostavljeni finančnemu tveganju tudi v vsakdanjem življenju, pri čemer je porazdelitev finančnih tveganj bistveno asimetrična in disproporcionalna, saj delavci nimajo omejene odgovornosti in ob nezmožnosti odplačevanja dolgov izgubijo dom ter, v nasprotju z bankami, ne morejo računati na državni *bail-out*.

LITERATURA

- Althusser, L. (2014). *On the Reproduction of Capitalism*. London: Verso.
- Avtorska skupina (2013). *Kaj po univerzi?* Ljubljana: Založba /*cf.
- Bologna, S. (2010). Nove oblike dela in srednji razredi v postfordistični družbi. V G. Kirn (ur.), *Postfordizem* (str. 133–147). Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Bryan, D. in Rafferty, M. (2013). *Kapitalizem z derivati*. Ljubljana: Sophia.
- Bryan, D., Martin, R. in Rafferty, M. (2013). Financijalizacija in Marx. *Borec*, 65(694–697), 98–118.
- Banaji, J. (2010). *Theory as History*. Leiden, Boston: Brill.
- Dardot, P. in Laval, C. (2013). *The New Way of the World*. London: Verso.
- Federici, S. (2012). *Revolution at Point Zero*. Oakland: PM Press.
- Hanloser, G. (2011). *ATTAC, the Critique of Globalization and Structural Antisemitism*. Pridobljeno s <http://communism.blogspot.eu/2011/07/18/attac-the-critique-of-globalization-and-structural-anti-semitism/>.
- Harvey, D. (2012). *Kratka zgodovina neoliberalizma*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Head, S. (2003). *The New Ruthless Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Heinrich, M. (2013). *Kritika politične ekonomije: uvod*. Ljubljana: Sophia.
- Krašovec, P. (2014). Človeški in nečloveški kapital in šola. *Časopis za kritiko znanosti*, 42(256), 65–83.
- Milios, J., Sotiropoulos, D. in Lapatsorias, S. (2013). *A Political Economy of Contemporary Capitalism and its Crisis*. London, New York: Routledge.
- Marx, K. (1973). *Kapital III*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

- Marx, K. (1976). Neposredni rezultati produkcijskega procesa. *Časopis za kritiko znanosti*, 4(17–18), 241–276.
- Murray, P. (1988). *Marx's Theory of Scientific Knowledge*. Atlantic Highlands: Humanities Press International.
- OECD (1996). *The Knowledge-Based Economy*. Pariz: OECD.
- Sicilia, A. (2013). Time and Subsumption. Pridobljeno s <https://reificationofpersonsandpersonificationofthings.files.wordpress.com/2013/07/time-and-subsumption-andres.pdf>.
- Smith, T. (2000). *Technology and Capital in the Age of Lean Production*. New York: SUNY Press.

Primož Krašovec

ŠE ENKRAT O NEOLIBERALIZMU II: POLITIKA

POVZETEK

Članek se začne s kritiko razumevanja neoliberalizma kot zarote političnih elit in kot procesa množičnega razlaščenja, prek katere preidemo k poskusu pozitivne teoretske opredelitve razmerja med državo in ekonomijo v neoliberalizmu. V nasprotju s številni uveljavljenimi interpretacijami neoliberalizem ne pomeni šibke, temveč močno državo, tako, ki se sicer nekoliko oddalji od ekonomije, a le zato, da bi se lahko z njo povezala tesneje in drugače kot v predhodni, »fordistični« obliki kapitalizma. Država danes skrbi predvsem za vzpostavljanje in ohranjanje konkurenčnega ekonomskega reda in vzgojo podjetnih subjektov. Nova vloga države prinaša tudi njeno institucionalno preobrazbo od demokracije k tehnokraciji in spremembo socialne politike, ki je v sedanjosti usmerjena predvsem k aktivaciji prejemnikov socialne pomoči.

Ključne besede: neoliberalizem, država, ekonomija, tehnokracija, nova socialna politika

ONCE AGAIN ON NEOLIBERALISM II: POLITICS - ABSTRACT

This article begins with a critique of interpretations of neoliberalism as a conspiracy of political elites and as a process of mass expropriation, continuing with a positive theoretical definition of the relationship between the state and the economy in neoliberalism. Contrary to established views, a neoliberal state is not a weak state, but a strong state - one which somewhat distances itself from the economy, but only in order to be able to involves itself with the economy more closely and also differently than during the previous, "Fordist" period of capitalism. Today the state mostly concerns itself with establishing and maintaining competitive economic order and producing entrepreneurial subjects. This new orientation of the state also implies its institutional transformation from a democracy to a technocracy and a change in state social policy toward the welfare recipients.

Keywords: neoliberalism, the state, the economy, technocracy, new social policy

UVOD

To je drugi članek izmed treh v seriji člankov o neoliberalizmu. V prvem smo se ukvarjali z ekonomsko razsežnostjo neoliberalizma, v tem pa nadaljujemo s politično, tema tretjega članka bosta mikrosocialni in psihološki vidik neoliberalizma.

Prva in osnovna težava, ob katero zadenemo – vsaj v lokalnem intelektualnem prostoru – pri obravnavi neoliberalizma, je vprašanje, kdo je akter neoliberalizma, kdo ga uvaja in zakaj. Uveljavljen odgovor je, da gre za zaroto skrivnostnih »elit«, ki izvajajo neoliberalizem v »interesu kapitala«. Takšna predstava je, marksovsko rečeno, fetišistična, saj površinsko pojavno obliko družbenih razmerij v kapitalizmu, tj. očitno dejstvo, da to, kar ponavadi imenujemo neoliberalne politike ali reforme, izvajajo ljudje na visokih političnih položajih, tolmači kot izvor teh reform; torej obrne red vzročnosti. Ideološki postopek je podoben kot v primeru fetiša denarja. Ker nam izvor družbene moči denarja ni neposredno razviden zaradi posebne in za kapitalizem značilne asocialnosti načina družbene organizacije produkcije in menjave, se nam spontano zdi, da moč denarja izhaja iz njega samega. Zdi se, kot da je moč nekakšna naravna družbena lastnost denarja samega in niso družbena razmerja, ki so investirana v denar, tista, ki mu v kapitalizmu dajejo njegovo izjemno družbeno moč (Heinrich, 2006).

Podobno je z interpretacijami neoliberalizma na način teorije zarote »elit« – posebitve določenih družbenih razmerij (politične in ekonomske) dominacije se nam spontano zdi kot njihov izvor. Takšen, fetišističen pogled zato problem nujno kaže v koruptivnosti političnih in pohlepu ekonomskih »elit« (kot njihovi naravni družbeni lastnosti). Rešitve pa vidi v nekakšni moralni renesansi, tj. namestitvi poštenih in etičnih oseb na pomembne politične in ekonomske položaje, v »novih obrazih na političnem parketu« ipd.

Druga ovira, ki pogosto onemogoča razumevanje neoliberalizma, je interpretacija neoliberalizma kot oblike množične kraje oziroma razlaščenja. Ta pristop, ki je značilen za keynesovske in socialdemokratske kritike neoliberalizma, neoliberalizem vidi kot posebno obliko družbene razdelitve oziroma, konkretnije, delitve družbenega dohodka med plače in profite. V primerih, ko je mogoče empirično izmeriti in pokazati upadanje deleža plač in naraščanje deleža profita v BDP, ta pristop v strogem pomenu ni napačen, a je nezadosten, saj podobno kot interpretacije neoliberalizma kot zarote »elit« ostaja na ravni površinskih pojavnih oblik in se ne ukvarja z notranjimi družbenimi procesi, ki producirajo družbeno neenakost.

Uveljavljena keynesovska kritika neoliberalizma poudarja pomen visokih plač in s tem agregatnega povpraševanja za uspešno delovanje kapitalističnih ekonomij, a ne more pojasniti, zakaj so zniževanja plač, množična odpuščanja in varčevalni ukrepi s perspektive kapitala v krizi ne le racionalni, temveč tudi nujni, saj ne upošteva protislovnega značaja kapitalističnega načina produkcije ter njegove nagnjenosti k uničujočim krizam in recesijam (McNally, 2012). Za socialdemokratske kritike, ki ne upoštevajo strukturne iracionalnosti kapitalističnega načina produkcije, neoliberalizem pomeni le slabo oziroma iracionalno ekonomsko politiko, zaradi česar rešitev vidijo v razsvetljevanju in prepričevanju

oblikovalcev ekonomske politike, medtem ko jim sistemska racionalnost »iracionalnih« neoliberalnih ekonomskih politik ostaja nevidna.

V obeh omenjenih primerih ostaja nepojasnjeno tudi razmerje med ekonomijo in državo. Po eni strani naj bi bil neoliberalizem napad na državo (ne le socialno državo, temveč državo kot tako), tj. igra ničelne vsote med državo in ekonomijo, kjer lahko, denimo v primeru privatizacije prej državnega podjetja, govorimo o delni zmagi ekonomije in rečemo, da je zdaj več neoliberalizma (pri čemer neoliberalizem ne pomeni nobene bistvene spremembe v delovanju države in ekonomije, le širjenje predobstoječe ekonomske logike na nova področja).

A hkrati je tudi očitno, da privatizacije izvaja država sama, pobuda za privatizacije ne prihaja od zunaj, iz ekonomije (denimo na način organizacije privatnih oboroženih milic podjetnikov in ekonomistov, ki potem napadejo vlado in parlament ter od države izsilijo privatizacije). Stvari se še dodatno zapletejo, če upoštevamo tudi t. i. strukturne reforme, tj. notranje, endogene spremembe javnih institucij, denimo zdravstvenega, pokojninskega ali izobraževalnega sistema, ki jih izvaja država sama brez formalne spremembe lastništva (privatizacije).

DRŽAVA IN EKONOMIJA V NEOLIBERALIZMU

Če ne sprejmemo interpretacij neoliberalizma kot:

- zarote »elit«, motivirane z njihovo inherentno in neizogibno koruptivnostjo (do neoliberalizma pride, ko politične elite popustijo pod pritiskom »kapitalskih lobijev« in se jim pustijo premamiti ali podkupiti za neoliberalne ukrepe);
- množične kraje in razlaščenja, ki se kažeta v naraščajoči neenakosti in ki ju motivirata pohlep in iracionalnost določevalcev ekonomske politike (neoliberalizem je rezultat kombinacije provincialne politične kulture, v kateri so politične in ekonomske elite pomešane);
- šibke pravne države, ki te povezave omogoča ali pa jih vsaj ni zmožna učinkovito preganjati;
- pohlepa po kratkoročnih profitih, ki je dolgoročno ekonomsko iracionalen, saj škodi agregatnemu povpraševanju;
- igre ničelne vsote med državo in ekonomijo, kjer ekonomija od zunaj napada državo, jo slabi, onemogoča in izčrpava;

moramo odgovoriti na tri kompleksna vprašanja, ki uhajajo tako dnevno-političnemu medijskemu poročanju kot tudi večini lokalnih strokovnih razprav o neoliberalizmu.

Ta vprašanja so:

- kakšno je v neoliberalizmu strukturno razmerje med politiko in ekonomijo oziroma med državo in kapitalom,
- kakšna sistemska racionalnost določa na prvi pogled iracionalno neoliberalno ekonomsko politiko,
- kakšna je družbena logika neoliberalnega spreminjanja tudi socialnih in političnih institucij, ki pri tem ostajajo javne.

Razmerje med državo in ekonomijo v kapitalizmu

V kapitalističnih družbah nasploh, in to velja tudi za neoliberalno različico kapitalizma, sta država in ekonomija povezani na poseben, protisloven način. Gre za formalno ločeni družbeni polji, ki pa sta povezani ravno prek oziroma skozi svojo ločenost. Kapitalistična ekonomija lahko deluje le na določeni distanci od politične oblasti kot zgodovinsko poseben način organizacije družbene produkcije, ki ne temelji (ali vsaj ne v celoti) na neposrednih, osebnih razmerjih družbene dominacije, temveč na pogodbah med pravno-formalno svobodnimi in enakimi osebami. Razredno razmerje – kot čisto ekonomsko in za kapitalistično ekonomijo značilno razmerje družbene dominacije – je privatno, nepolitično razmerje, ki se med pogodbenima partnerjema vzpostavi s prostovoljnim prenosom nadzora nad delovno silo enega k drugemu (Hirsch, 2014, str. 8–28).

Po drugi strani je kapitalistična država družbeno polje skoncentrirane politične in le politične moči, ki se zgodovinsko vzpostavi ravno s svojo ločitvijo od ekonomije, ki s tem postane privatna. Moč denarja in politična moč sta v kapitalističnih družbah vsaj načeloma in formalno ločeni: prva spada v ekonomsko in druga v politično polje. Njuno mešanje je protizakonito in moč denarja, ki poskuša vplivati na politiko, velja za korupcijo, medtem ko poskus neposrednega političnega vmešavanja v ekonomsko polje velja za diktaturo (Gerstenberger, 2007, str. 662–687). Borut Pahor se sicer lahko fotografira z delavci, a jim ne more diktirati, kaj in kako naj delajo. Donald Trump s svojim osebnim bogastvom sicer lahko financira razkošno predsedniško kampanjo, a ne more kupiti ameriškega kongresa.

A to hkrati ne pomeni, da sta ti dve polji neodvisni drugo od drugega – povezani sta ravno v svoji ločenosti oziroma na način medsebojne ločitve. Privatna ekonomija deluje na podlagi splošnih pravil in zakonov, ki jih določa od posameznih privatnih oseb in interesov neodvisna instanca, država, ki ob tem tudi zagotavlja spoštovanje pogodb in kaznuje kršilce zakonov. Po drugi strani tudi država ni neodvisna od ekonomije, temveč je v razmerju do nje relativno avtonomna, saj mora, prvič, da bi sploh lahko financirala svoje delovanje, pobirati davke in ima, drugič, za svoj predmet vladanja ravno družbo in s tem tudi (oziroma predvsem) ekonomske teme in probleme, le da teh ne upravlja neposredno, temveč posredno, s spreminjanjem in prilagajanjem zakonodaje, upravljanjem nacionalne valute, razvojem splošne družbene infrastrukture ipd. (Heinrich, 2013, str. 219–243).

Neoliberalnih reform od osemdesetih let 20. stoletja naprej, kljub mnogim primerom korupcije in konfliktov interesov, niso izvajale le korumpirane in z ekonomskimi elitami povezane vlade. Mnoge neoliberalne reforme so uvedle tudi iskreno levičarske in nekorumpirane vlade (denimo Mitterandova v Franciji), medtem ko so vlade, ki so si v Sloveniji naglo sledile med letoma 2008 in 2014, izvajale neoliberalne reforme ne glede na to, ali so bile nominalno leve ali desne, in ne glede na to, ali je šlo za z ekonomskimi elitami tesno povezane stare ali še neizkušene nove politične obraze. Neoliberalizma torej ne moremo izpeljati iz korupcije ali koruptivnosti, zato se moramo vprašati, kakšna je sistemska logika neoliberalnih reform.

Sistemska racionalnost neoliberalne ekonomske politike

Koncept relativne avtonomije kapitalistične države (ki zaradi tega ni nič manj kapitalistična oziroma je kapitalistična natanko na način svoje relativne avtonomije, povezanosti-v-ločenosti z ekonomijo) nam lahko pomaga uiti dvema nasprotnima si, a vendar napačnima interpretacijama neoliberalizma, in sicer videnju neoliberalizma kot zarote, kjer država nastopa kot orodje ali funkcionalni podaljšek kapitala (ali »centrov moči«, »kapitalskih lobijev« ipd.), in videnju neoliberalizma kot sicer svobodne, a iracionalne ekonomske politike posameznih držav. Če prva interpretacija kapitalistično državo vidi kot neizogibno korumpirano, jo druga – nasprotno, a ravno tako napačno – vidi kot absolutno avtonomno, kot sicer trenutno iracionalnega političnega akterja, ki pa lahko načeloma ekonomsko politiko določa bolj ali manj svobodno.

A v dejanski politični praksi posameznih kapitalističnih držav ni tako. Medtem ko je v času gospodarske rasti še mogoče eksperimentirati s širitvijo obsega socialnih pravic ter političnim dvigovanjem življenjskega standarda in splošne družbene blaginje, se v krizi in recesiji politični manevrski prostor posameznih držav drastično zoži in politično prioriteto dobijo ukrepi za reševanje kapitala oziroma ponoven zagon ekonomskega sistema, čeprav to pomeni (vsaj) kratkoročni upad standarda in zmanjšanje obsega družbene blaginje. To se ne zgodi zato, ker bi bila država orodje kapitala,¹ temveč zato, ker je, čeprav relativno avtonomna, še vedno politična forma kapitalizma, ki politično teži k reprodukciji kapitalističnega sistema kot takega. Slednje se še posebej jasno pokaže v krizi, ko je, denimo zaradi težav, v katerih se znajdejo pomembne banke in finančne institucije, ogroženo ne le delovanje posameznih podjetij, temveč ekonomije kot take.

Politično prioriteto zato dobi reševanje finančnega sistema kot »motorja« ekonomije, ki šele omogoča tako zagon kot razširjeno reprodukcijo kapitalistične akumulacije,² kar pomeni, da je manj proračunskega denarja na voljo za socialne storitve. To nadalje pomeni, da se revščina povečuje ne le zaradi povečane brezposelnosti, temveč tudi zaradi zmanjšanja možnosti dostopa do socialnih storitev države, ki del proračuna namenja reševanju bank, hkrati pa ima ravno zaradi recesije, ki pomeni zmanjšanje ekonomske aktivnosti, tudi drugače manj davčnih prihodkov. Logika recesije je zato spirala socialnega opustošenja. A v kapitalizmu je edini način reševanja kriz uničenje neproduktivnih in nekonkurenčnih kapitalov ter znižanje višine mezd do stopnje, ki omogoča ponoven ekonomski zagon, katerega pogoj pa je delujoč finančni sistem. *Bail-outs* bank, proračunski rezi in varčevalni ukrepi tako niso iracionalni politični ukrepi, s perspektive kapitalistične racionalnosti so povsem ustrezni, a hkrati pričajo o družbeni iracionalnosti kapitalističnega sistema kot takega.

A neoliberalizma ne moremo zreducirati le na krizo oziroma le na specifično obliko političnega upravljanja krize (*bail-outs* bank, privatizacije kot enkratne finančne injekcije v

1 Kar bi lahko domnevno spremenili denimo tako, da bi oblast zasedla levica in državo kot razredno nevtralnno orodje preprosto uporabila kot orodje delavskega razreda ali, v blažji socialdemokratski različici, kot orodje razsvetljenega in izobraženega srednjega razreda

2 Glej poglavje o financiaciji v prvem delu.

opustošene državne proračune, proračunski rezi, varčevalni ukrepi). Če se preusmerimo od sprememb v delovanju ekonomije³ k delovanju javnih institucij, lahko opazimo nekatere spremembe, ki niso bile odziv na krizo, temveč so trajnejše in temeljnejše od akutnih protikriznih ukrepov.

Neoliberalne strukturne reforme javnih institucij

S tem vprašanjem se bomo podrobneje ukvarjali kasneje, in sicer v poglavju o novi socialni politiki, zato ga bomo tu le načeli v zelo splošnih in osnovnih potezah. Morda najpomembnejša teoretska razsežnost raziskave te problematike, ki je v lokalnih razpravah o neoliberalizmu precej spregledana, je to, da empirično pokaže, da neoliberalizem ravno ni igra ničelne vsote med ekonomijo in državo, da neoliberalizem ni preprosto vdor ekonomske racionalnosti na področje politike, temveč da gre za strukturne spremembe delovanja javnih institucij, ki jih ne moremo reducirati le na vnos tržnih mehanizmov od zunaj. V tej perspektivi neoliberalizem ne pomeni uklanjanja javnih institucij ekonomski logiki ali ekonomskim načelom, temveč morda usodno spremembo samega razmerja med državo in ekonomijo, ki pomeni tudi spremembo obeh členov tega razmerja, torej ne pusti nedotaknjene niti ekonomije.

Neoliberalizem namreč ni vrnitev k čistemu, nebrzdanemu *laissez faire* kapitalizmu 19. stoletja z minimalno ali vitko državo v vlogi nočnega čuvaja. Tako v ekonomski teoriji kot v praksi neoliberalizem pomeni ravno odmik od načela *laissez faire*, a v smeri, ki ne vključuje državnega planiranja ekonomije in državnega upravljanja javne blaginje skozi redistribucijo, temveč v smeri aktivne državne politike vzpostavljanja, razvijanja in ohranjanja ekonomskega reda, ki temelji na konkurenci, s pomočjo tako pravnih kot represivnih sredstev. Tudi neoliberalna teorija sama zavrne *laissez faire* model kot naiven in preide od smithovske domneve o naravni nagnjenosti ljudi k trgovanju (naivnost tega modela naj bi ravno pripomogla k zlomu in zatonu liberalnega kapitalizma 19. stoletja in tlakovala pot vzponu državnega socialnega kapitalizma 20. stoletja) k poudarjanju nujnosti budnega in aktivnega delovanja države, ki mora vzpostavljati in ohranjati pravni okvir, ki omogoča konkurenčno in podjetniško delovanje, ter hkrati aktivno vzgajati in disciplinirati ljudi, da se bodo dejansko obnašali kot podjetniki in svoja družbena razmerja organizirali po načelih konkurence (Foucault, 2015). To pomeni, da mora država prevzeti aktivno vlogo v oblikovanju izobraževalne in vzgojne politike, spremeniti socialno politiko, v kateri mora večjo vlogo dobiti aktivna skrb posameznikov zase, spremeniti delovno zakonodajo in fleksibilizirati trge delovne sile, vlagati v razvoj tehnoloških inovacij ter povečati družbeno disciplino in zaostri kaznovalno politiko (Wacquant, 2008, str. 110–134). Posamezniki se ne rodijo kot podjetniki in družbena razmerja konkurence se ne vzpostavijo spontano, sama od sebe, zaradi česar je aktivna, intervencijska vloga države osrednji del neoliberalnih političnih strategij.

To tudi pomeni – v nasprotju z uveljavljenim stereotipom, da neoliberalna država ni šibka, temveč, nasprotno, močna. Le močna država lahko omeji in pogojuje dostop do socialnih

3 Z ekonomskim vidikom neoliberalizma smo se ukvarjali v prvem članku.

storitev in denarne pomoči ter fleksibilizira trg delovne sile kljub protestom in stavkam. Le močna država lahko uvede drastične spremembe izobraževalne in znanstvene politike. Le močna država lahko reformira zdravstvene in pokojninske sisteme (Bonefeld, 2013), pri čemer ravno ne gre za vnašanje ekonomskih načel v javne institucije od zunaj, temveč za hkratne spremembe tako delovanja in načina organizacije javnih institucij kot ekonomske politike, delovnih razmerij in finančnega sistema.

Tisto, kar se v neoliberalizmu spremeni, je samo razmerje med državo in ekonomijo; država se po eni strani odmakne od ekonomije in poveča obseg svoje relativne avtonomije, a le zato, da bi lahko tako okrepljena aktivneje in učinkoviteje posegala ne le v ekonomijo, temveč v družbo nasploh (prek vzgoje podjetnih državljanov tudi zunaj delovnega oziroma podjetniškega časa, v institucijah vseživljenjskega izobraževanja ali na tečajih upravljanja tveganj ali seznanjanja z dobrimi praksami iz tujine za javne uslužbence ipd.).

TEHNOKRACIJA

Konkretni mehanizem tega odmika, ki hkrati omogoča tesnejšo povezanost med neoliberalno državo in družbo, so politični eksperimenti v smeri tehnokracije, značilni tako za politično ureditev EU kot za spremembe v političnem ustroju posameznih nacionalnih držav. Neoliberalna sprememba razmerja med državo in ekonomijo pomeni razvoj tehnokratskih institucij in načinov vladanja na eni strani ter razvoj konkurenčne ekonomske ureditve in vzgojo podjetnih subjektov na drugi strani.

Tehnokracija na ravni EU

Proces t. i. evropske integracije je hkrati proces razvoja novih, nadnacionalnih političnih institucij, kot so Evropska komisija, Evropski svet in Evropski parlament. A politična vloga in moč Evropskega parlamenta, ki na nadnacionalni ravni imitira nacionalne demokratične politične institucije, je resno omejena, saj je v praksi večinoma zreduciran na rutinsko potrjevanje pobud in strategij drugih institucij. Te pa niso demokratične niti po – že tako omejenih – merilih meščanske demokracije, saj jih nihče ne voli in niso odgovorne nobenemu ljudstvu, hkrati pa prevzamejo nase del političnih pristojnosti, ki so bile prej v domeni posameznih nacionalnih vlad.

Morda najboljši primer nove oblike izvajanja evropske politike je Evropska centralna banka (ECB), ki je politično neodvisna institucija, kar ne pomeni le tega, da njeno osebje ni voljeno, tj. podvrženo demokratičnim političnim postopkom, temveč pomeni (kar je še pomembneje), da tudi njena »program« in način dela ne moreta biti predmet demokratične razprave in odločanja. Delovanje ECB je avtonomno ter usmerjeno v ohranjanje visoke vrednosti evra in nizke stopnje inflacije. Avtonomnost ECB pomeni predvsem, da si lahko cilje in metode delovanja določa sama ne glede na socialne učinke te monetarne politike (npr. ohranjanje nizke inflacije za vsako ceno lahko pomeni višjo stopnjo brezposelnosti) oziroma da se odpor proti tem socialnim učinkom ne more prevesti v politično učinkovito obliko. Monetarna politika držav, ki so sprejele evro, tako ni več demokratična.

Podobno velja za Evropsko komisijo (EK), ki, poleg drugega, skrbi za uveljavljanje določil Maastrichtske pogodbe in Pakta o rasti in stabilnosti (omejitev javnega dolga držav članic EU na 60 odstotkov BDP in letnega proračunskega primanjkljaja na tri odstotke BDP). Od leta 2011 naprej to počne s pomočjo institucije t. i. evropskega semestra, ko posamezne države članice svoj proračunski načrt predložijo v pregled EK, še preden o njem odločajo nacionalni parlamenti. To pomeni, da se v veliki meri dedemokratizira tudi fiskalna politika, tj. odločanje o sestavi in razporeditvi javnih proračunov.

Tretje pomembno področje dedemokratizacije oziroma tehnokratizacije je mejna in migracijska politika EU, ki se je začela z uvedbo schengenskega mejnega režima, v okviru katerega morajo vse države članice, katerih meje so hkrati zunanje meje EU, sprejeti določena pravila upravljanja in nadzorovanja meja in migracij, posebej nelegalnih. Nadaljevala se je z ustanovitvijo nadnacionalne agencije za nadzor zunanjih meja EU Frontex ter agencije za zbiranje in primerjalne analize podatkov o migracijah Eurosur. V času t. i. begunske krize poleti in jeseni 2015 se je schengenski režim sicer začasno »skrhal«, ko so posamezne države začele zapirati meje in omejevati dostop beguncev do svojega ozemlja, a se proces vzpostavljanja nadnacionalne, tehnokratske mejne in migracijske politike EU nadaljuje z načrti za ustanovitev nove zunanjemejne agencije z večjim proračunom in pooblastili, kot jih ima Frontex.

Politične spremembe, s katerimi vse večjo moč dobivajo strokovne institucije (kot sta Evropska komisija in Evropska centralna banka) in vse manj pristojnosti ostaja klasičnim demokratičnim institucijam, kažejo, da neoliberalizem nima težav z državo, temveč z demokracijo (Mirowski, 2009, str. 440–446). Demokratični vpliv množic lahko zmoti potek velike neoliberalne preobrazbe, zaradi česar vse več politične moči in vpliva dobiva stroka. Proces evropskih integracij dedemokratizira ekonomsko, fiskalno in varnostno politiko, s čimer posameznih držav ne oropa njihove suverenosti, kot trdi pogosti stereotip (Gilmore, 2014), temveč njihovo suverenost hkrati okrepi in redefinira – suverenost, vsaj kar se tiče ekonomskih, proračunskih in varnostnih vprašanj, ni več suverenost ljudstva, temveč suverenost stroke.

Tehnokratske politične reforme, s tem ko oddaljijo izvajanje državne politične oblasti od družbe ter demokratičnih mehanizmov in nadzora, povečajo moč tako posameznih držav kot nadnacionalnih političnih institucij in šele omogočijo izvajanje neoliberalnih strukturnih reform, ki bi bilo drugače precej oteženo. Tehnokracija je politična forma konkurenčne neoliberalne kapitalistične družbe in tehnokratske spremembe političnega delovanja in institucij zagotavljajo neoliberalnim politikam trajnost in obstojnost, ki bi drugače lahko bili ovirani. Konkreten primer je že omenjena kontinuiteta neoliberalnih politik slovenskih vlad, ki so se med letoma 2008 in 2014 naglo menjale oziroma vse končale svoj mandat predčasno, a so vse izvajale podobne politike ne glede na to, ali so bile nominalno leve ali desne. Tehnokracija pomeni institucionalni in pravni okvir, ki demokratičnim institucijam in postopkom (denimo referendumu v primeru grškega oxi), ki jih sicer ne odpravlja, onemogoča motenje poteka neoliberalne politične in družbene transformacije.

Tehnokracija na ravni posameznih držav

Neoliberalne politične spremembe na evropski ravni potekajo hkrati s spremembami pri nacionalnih političnih institucijah in akterjih ter vplivajo tudi na njihovo delovanje. V meščanskih kapitalističnih demokracijah je državna politika v vsakem primeru ločena od družbe, deluje na določeni distanci, kjer državljani in državljanke ne odločajo neposredno, temveč so občasno pripuščeni k političnemu odločanju oziroma vsaj k izbiri tistih, ki odločajo (Hirsch, 2014, str. 1–8). Po volitvah v relativno avtonomnem polju državne politike to izvajajo politični profesionalci, ki – vsaj deklarativno – delujejo v javnem, tj. skupnem ali občem interesu, interesu, ki presega partikularne, privatne interese posameznih družbenih skupin. To pomeni določeno emancipacijo od političnih hotenj, želja in teženj »ljudstva« že na ravni osnovne institucionalne kulture profesionalne politike – biti profesionalen, resen, državniški politik pomeni ravno videti dlje in onkraj posameznih partikularnih in privatnih interesov, ne popuščati ne pritisku ulice ne lobijev. Onkraj dnevnopolitičnih novinarskih frazemov biti državniški oziroma obnašati se državniško pomeni sprejeti in ponotranjiti politično racionalnost, ki sledi iz ločenosti države in družbe v kapitalizmu.

Ta težnja političnega polja k emancipaciji od političnih zahtev in impulzov množic se v procesu evropskih integracij dodatno intenzivira, saj relativna avtonomnost države (delovanje v smeri zagotavljanja konkurenčnosti, učinkovitosti in varnosti družbe z določene distance) dobi institucionalno in pravno infrastrukturo v obliki od posameznih nacionalnih prostorov ločenih pogodb, sporazumov in institucij. Posamezne stranke tako ne nastopajo več kot nosilke političnih programov (ki še nosijo sledove zavezanosti »suverenosti ljudstva« meščanskih demokracij), temveč kot strokovne ekipe, sestavljene iz ekonomistov, pravnikov in PR-ovcev (Hirsch, 2014, str. 171–193). Najbolj neposreden izraz tehnokratskega obrata v evropski politiki so oktroirane tehnične vlade, kot je bila Montijeva v Italiji v letih 2011–2013, a hkrati je vsaka vlada v EU vsaj deloma tehnična, saj ne more, vsaj če ne želi tvegati resnih ekonomskih in političnih sankcij, kršiti splošnih, objektivnih in na nadnacionalni ravni določenih pravil in regulacij. V teh razmerah posamezne politične stranke postajajo tehnokratski politični projekti, ki ne predstavljajo posameznih razredov in ne delujejo v imenu političnih idej, temveč drug z drugim tekmujejo v ponujanju tehničnih rešitev za domnevno objektivno dane probleme. Tisto, kar je reprezentirano v formalno še vedno reprezentativnih demokracijah, niso več družbeni razredi ali politične ideje, temveč kompetence posameznih političnih projektov za reševanje tehničnih problemov.

Ta oblika politične reprezentacije je v celoti omejena na medijski prostor kot prostor, ki ni več javen v klasičnem pomenu (javnost kot prostor svobodnega izražanja in spopada političnih idej med enakimi udeleženci), temveč prostor oglaševanja različnih tehničnih agend, ki se medsebojno bojujejo za maksimizacijo volilnih glasov. Mediji niso več prostor, v katerem nastopajo politične ideje, izoblikovane zunaj njega, temveč so politični projekti že v procesu svojega snovanja medijsko usmerjeni, tj. usmerjeni v medijski *image* in medijsko učinkovitost. Prej velja obratno: tudi občasni spusti političnih medijskih

obrazov med množice posnemajo medijske nastope in sledijo logiki medijskega spektakla. Druženje Boruta Pahorja z delavci ni zgodovinski preostanek nekdanje socialnodemokratske politike grajenja množične baze, temveč politični *reality show* – ko je med cestnimi delavci, vzame v roke lopato, tako kot udeleženci Kmetije vzamejo v roke vile ali molzni čeber.

Klasična meščanska demokracija je bila nestabilen, razmeroma krhek in ekonomsko ne nujno vedno učinkovit kompromis med, na eni strani, političnimi težnjami po enakosti, ki so izhajale iz meščanskih revolucij in uničenja aristokratskih privilegijev in ki so hkrati omogočale in presegale razvoj kapitalističnih ekonomskih razmerij (Gerstenberger, 2011, str. 68–69), ter, na drugi strani, kapitalistično realnostjo nujnosti reduciranja enakosti le na njeno pravno, formalno razsežnost. Šele v tehnokraciji, v tehnični obliki vodenja in upravljanja družbe, pa se morda dokonča dejanska ločitev med državo in družbo, kjer družba ne nastopa več – tudi ne v že tako omejeni obliki politične subjektivacije, značilne za meščanske demokracije – kot subjekt, temveč kot objekt vladanja, ki je s politiko povezan le prek medijev. Volitve v tehnokratsko korigiranih demokracijah imajo družbeno obliko Evrovizije – po medijski predstavi/nastopu glasujemo za najljubše tekmovalce.

NOVA SOCIALNA POLITIKA

V grobem lahko socialno politiko modernih kapitalističnih držav razdelimo na distribucijo brezplačnih javnih storitev (kot sta denimo javno zdravstvo in šolstvo) in distribucijo individualnih denarnih prejemkov (denimo socialne pomoči in nadomestila za brezposelnost); obe obliki državne socialne (re)distribucije skupaj pa lahko imenujemo družbena mezda. V nasprotju z individualno mezdo, ki jo delavec prejema neposredno od delodajalca, se družbena mezda financira posredno, prek davčne redistribucije presežne vrednosti. To pomeni, da se določen del (kolikšen je ta del, je odvisno od davčne politike posameznih držav) presežne vrednosti vrne delavcem, bodisi v obliki brezplačnih javnih storitev bodisi v obliki individualnih denarnih prejemkov. S tem se zagotavljata vsaj minimalna socialna pomoč tistim, ki nimajo neposrednega dostopa do individualne mezde, in univerzalen dostop do pomembnih socialnih storitev, kot sta zdravstvo in izobraževanje.

A to je idealizirana podoba socialne države, ki je v realno obstoječem kapitalizmu redek in prehodni pojav. V kapitalizmu razvoj socialne države in dobro življenje za vse nista cilja na sebi, temveč sta podrejena imperativu akumulacije kapitala, za katero je potrebna zdrava, relativno izobražena in krotka delovna sila. Vsak razvoj socialnih institucij, ki presega reprodukcijo delovne sile kot delovne sile, je v kapitalističnih družbah lahko le krhek in začasen rezultat družbenih bojev. Neoliberalne reforme socialne države od osemdesetih let 20. stoletja naprej lahko vidimo ravno kot poskus zaustaviti avtonomen razvoj socialnih institucij, ki je bil rezultat družbenih bojev v šestdesetih in sedemdesetih let 20. stoletja: antipsihiatričnih bojev in bojev za reformo zapora, boj znotraj univerz in izobraževalnega sistema, boj za drugačno politiko do drog, za dekriminalizacijo in depsihiatrizacijo homoseksualnosti, tj. boj, ki so krhali meščansko spodobnost in

moralo, uveljavljene družbene norme, družbeno disciplino in produktivistično, na množično produkcijo in potrošnjo vezano ureditev klasične socialne države v času t. i. fordizma. Rezultat teh družbenih bojev je bil, da so socialne institucije deloma začele preseirati kapitalistične norme in okvire.

Avtonomni razvoj socialnih institucij pomeni problem ne le s perspektive ekonomske učinkovitosti, temveč tudi ohranjanja splošne družbene discipline. Univerzalna dostopnost denarnih prejemkov v primerih revščine, brezposelnosti, enostarševskih družin itn. pomeni, da je vse več ljudem dostopna možnost od meznega dela neodvisnega življenja, saj osebni denarni dohodki niso povsem ali v večjem delu odvisni od vključenosti v mezdno razmerje, medtem ko je reprodukcija kapitalistične družbe odvisna od objektivne, strukturne prisile k meznemu delu, ki temelji ne le na ločenosti delavcev od produkcijskih sredstev, temveč od vseh oblik od meznega dela neodvisnega življenja. Če nezaposleni in revni dobijo denar za preživetje od države, to pomeni, da morda ne bodo na voljo za zaposlitev, tudi če bi gospodarstvo potrebovalo več delavcev, in da morda ne bodo sprejeli vsakega dela za vsako ceno in posledično ne bodo izvajali konkurenčnega pritiska na že zaposlene, kar je osnovna družbena vloga »rezervne armade brezposelnih«. V hipotetičnem idealnem modelu povsem razvite socialne države bi lahko vsakdo v katerikoli trenutku prekinil delovno razmerje in se ukvarjal z drugimi stvarmi, denimo jogo, vrtnarjenjem ali branjem klasičnih del svetovne literature, ne da bi ga zaradi tega moralo skrbeti, kako bo plačal položnice ali si kupil hrano in obleko. A ker je eksistenčna prisila k meznemu delu eden izmed osnovnih družbenih mehanizmov reprodukcije kapitalistične družbe kot take, realno obstoječa socialna država vedno naleti na določene meje, ko se avtonomni razvoj socialnih institucij in krhanje strukturne prisile k meznemu delu začne kazati kot družbeni problem oziroma problem tako ekonomske učinkovitosti kot splošne družbene discipline in morale.

V demokratičnih kapitalističnih državah sta stopnja razvitosti in način delovanja socialnih institucij vedno rezultat hkratnega delovanja več različnih in nasprotujočih si družbenih procesov. Politična uspešnost vsakokratne vlade je v veliki meri odvisna od njene zmožnosti zviševanja življenjskega standarda in splošne družbene blaginje. To pa vlada poskuša doseči z omejenimi proračunskimi sredstvi in tako, da ne bi ogrožala konkurenčnosti nacionalne ekonomije. Posameznim kapitalom sicer koristi tako razvoj splošne družbene infrastrukture (transporta, telekomunikacij, preskrbe z energijo) kot tudi izobražena in zdrava delovna sila, a hkrati vseeno ne marajo plačevati davkov in izkoristijo vsako možnost za lobiranje za njihovo znižanje. Prav tako je nemogoče vnaprej predvideti, do kakšne mere in v kakšni obliki je razvoj socialnih institucij še ekonomsko »vzdržen« in učinkovit, zaradi česar je ta razvoj predmet ostrih političnih in družbenih bojev, katerih rezultat so lahko ne le spremembe obsega socialnih pravic in storitev, temveč tudi, kot v primeru neoliberalnih reform javnih socialnih institucij, temeljne spremembe njihovega delovanja in poslanstva.

Neoliberalne reforme javnih institucij so usmerjene tako v spremembe v notranji organizaciji teh institucij kot v spremembe razmerja med socialnimi institucijami in njihovimi

uporabniki. Po eni strani gre za uvajanje novih načinov organizacije njihovega delovanja (t. i. novo javno upravljanje) in discipliniranja javnih uslužbencev, predvsem s pomočjo mehanizma medsebojne konkurence in kvantitativnih metod preverjanja uspešnosti. V primeru šol to pomeni uvajanje konkurenčnega tekmovanja med posameznimi šolami na način standardiziranih testov ter med posameznimi učitelji na način nenehnih in vse bolj kompleksnih kvantificiranih evalvacij. V zdravstvu, socialnem delu in v nekaterih državah tudi pri policijskem delu neoliberalne reforme pomenijo kvantificiranje uspešnosti glede na število uspešno rešenih »primerov« in hitrost njihovega reševanja.

Po drugi strani pa pri individualnih socialnih denarnih prejemkih prihaja do obrata predhodno prevladujoče logike delovanja socialne države na ravni razmerja med socialnimi institucijami in prejemniki socialne pomoči. Medtem ko je prej razvoj socialne države težil k univerzalnim socialnim pravicam ter univerzalnemu dostopu do denarne pomoči v primerih revščine in brezposelnosti, je za sodobno obdobje razvoja socialne države značilen prehod od brezpogojnih, univerzalnih socialnih pravic k pogojenim socialnim transferjem (Wahl, 2011). Tu ne gre le za spremembo v terminologiji, temveč ta označuje globlje družbene procese.

Možnost dostopa do državne denarne pomoči je vse bolj vezana na pripravljenost nezaposlenih in revnih za iskanje dela, zaradi česar se v angleščini ta oblika izvajanja denarne socialne pomoči imenuje *workfare* (v nasprotju s predhodno *welfare*) (Peck, 2001). To pomeni, da samo biti reven ali brezposeln ni več dovolj, da bi bil posameznik upravičen do denarne pomoči države, temveč mora pokazati tudi ustrezno moralno držo, biti pozitivno naravnani in aktivno iskati zaposlitev ter svojo aktivnost socialnim službam dokazovati s kopijami poslanih prošenj za zaposlitev ter obiskovanjem aktivacijskih seminarjev na zavodu za zaposlovanje; moralna ustreznost prejemnikov denarne socialne pomoči (oziroma socialnih transferjev) pa se preverja z uvajanjem novih disciplinskih in nadzornih mehanizmov, kot so nenapovedani obiski socialnih delavcev na domu (Krašovec, 2013).

Kot kaže primer Velike Britanije, cilj »aktivne politike zaposlovanja« – kjer se odgovornost za brezposelnost iz sistemskih procesov premešča na posameznika – ni zvišanje stopnje zaposlenosti, temveč narediti brezposelnost znova ekonomsko funkcionalno s povečevanjem eksistenčne odvisnosti in strukturne prisile posameznikov k mezdnemu delu, uvajanjem prisilnega dela za brezposelne (državni programi »reaktivacije« brezposelnih) in spreminjanjem brezposelnih v dejansko rezervno armado delovne sile, ki pomeni konkurenčni pritisk na že zaposlene (Aufhebung, 2012). V Veliki Britaniji je dostop do denarne socialne pomoči pogojen tudi z obiskovanjem delavnic pozitivnega mišljenja, meditacije ter spreminjanja negativnih čustvenih in miselnih navad, ki naj bi nam preprečevale prepoznati in izkoristiti priložnosti, ki nam jih ponuja življenje (Friedli in Stearn, 2015).

Poleg tega ima nova socialna politika še eno pomembno družbeno razsežnost: spreminjanje splošne družbene morale. V *workfare* socialni ureditvi posameznik ne nosi odgovornosti le za lastno usodo, temveč tudi moralno odgovornost za stanje družbe kot celote. Če kadimo, jemo hitro pripravljeno hrano, se ne rekreiramo in ne pazimo na svoje

zdravje, ne škodimo le sebi, temveč celotni družbi, ker naše zdravljenje pomeni trošenje davkoplačevalskega denarja; parazitiramo na redkih virih, ki bi bili, če bi se obnašali bolj odgovorno, lahko uporabljeni drugače. Enako velja, če ne razmišljamo dovolj pozitivno, nismo dovolj veseli, optimistični in energični pri iskanju zaposlitve – s tem ko prejemamo nadomestilo za brezposelnost, poštenim, delovnim, produktivnim davkoplačevalcem odžiramo proračunska sredstva in jih po nepotrebnem finančno obremenjujemo (Lessenich, 2015, str. 121–144).

V nasprotju s tezami o neoliberalizmu kot koncu solidarnosti in trganju vseh družbenih vezi je v neoliberalnih družbah družbena integracija kvečjemu močnejša kot prej. Medtem ko je klasična socialna država vsaj določenemu številu ljudi omogočala boemsko življenje in dopuščala vsaj določeno mero indiferentnosti do družbenih norm, javne morale in pravil spodobnosti, danes obstranci v novem socialnem režimu čutijo vso moralno in psihološko težo lastne neproduktivnosti in so tesno družbeno integrirani, a tokrat kot objekti zasramovanja, ki so družbeno prikazani kot breme na proračunskih virih skupnosti in negativen zgled za podjetne in konkurenčne, pozitivno misleče, vitalne, zdrave in produktivne člane skupnosti.⁴

LITERATURA

- Aufhebung (2012). The New Workfare Schemes in Historical and Class Context. *Libcom*. Pridobljeno s <http://libcom.org/library/editorial-%E2%80%98new%E2%80%99-workfare-schemes-historical-class-context>.
- Bonefeld, W. (2013). Free Economy and the Strong State. *Libcom*. Pridobljeno s <https://libcom.org/library/free-economy-strong-state-some-notes-state-werner-bonefeld>
- Foucault, M. (2015). *Rojstvo biopolitike*. Ljubljana: Krtina.
- Friedli, L. in Stearn, R. (2015). Positive Affect as Coercive Strategy. *Medical Humanities*. Pridobljeno s <http://mh.bmj.com/content/41/1/40.full>.
- Gerstenberger, H. (2007). *Impersonal Power*. Leiden, Boston: Brill.
- Gerstenberger, H. (2011). The Historical Constitution of the Political Forms of Capitalism. *Antipode* 43(1), 60–86.
- Gilmore, O. (2014). Europe Forged in Crisis. *Viewpoint*. Pridobljeno s <https://viewpointmag.com/2014/10/26/europe-forged-in-crisis-the-emergence-and-development-of-the-eu/>.
- Heinrich, M. (2006). A Thing with Transcendental Qualities. *Monthly Review*. Pridobljeno s <http://mrzine.monthlyreview.org/2006/heinrich031106.html>.
- Heinrich, M. (2013). *Kritika politične ekonomije: uvod*. Ljubljana: Sophia.
- Hirsch, J. (2014). *Gospodstvo, hegemonija in politične alternative*. Ljubljana: Sophia.
- Krašovec, P. (2013). Poverty and Inequality in Slovenia, 2005–2011. *Rosa Luxemburg Stiftung*. Pridobljeno s http://arhiv.rosalux.rs/userfiles/files/POVERTY_AND_WEALTH.pdf.
- Lessenich, S. (2015). *Ponovno izumljanje socialnega*. Ljubljana: Krtina.
- McNally, D. (2012). The Continuing Global Slump. *New Socialist*. Pridobljeno s <http://www.newsocialist.org/662-the-continuing-global-slump>.

⁴ S te točke bomo nadaljevali v naslednjem članku, v katerem se bomo ukvarjali s psihoafektivno strukturo in učinki neoliberalizma. Članek bo objavljen v eni od prihodnjih števil revije.

- Mirowski, P. (2009). Defining Neoliberalism. V P. Mirowski in D. Plehwe, (ur.), *The Road from Mont Pelerin* (str. 417–455). Cambridge, London: Harvard University Press.
- Peck, J. (2001). *Workfare States*. New York: Guilford Press.
- Wacquant, L. (2008). *Zapori revščine*. Ljubljana: Založba /*cf.
- Wahl, A. (2011). *The Rise and Fall of the Welfare State*. London: Pluto Press.

Tina Štemberger, Nevenka Vesel

KAKO STROKOVNI DELAVCI VRTCA VREDNOTIJO STALNO STROKOVNO IZPOPOLNJEVANJE KOT ELEMENT SVOJEGA PROFESIONALNEGA RAZVOJA

POVZETEK

V prispevku se osredotočamo na stalno strokovno izpopolnjevanje vzgojiteljev predšolskih otrok. Predstavljamo rezultate kvalitativne študije primera, ki je bila izvedena v izbranem javnem slovenskem vrtcu. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako strokovni delavci v tem vrtcu vrednotijo izpopolnjevanje kot del profesionalnega razvoja ter kako je stalno strokovno izpopolnjevanje v tem vrtcu urejeno. Podatki so bili zbrani z metodo fokusnih skupin in s polstrukturiranimi intervjuji, obdelanimi po načelih kvalitativne analize. Glede na rezultate vzgojitelji menijo, da je stalno strokovno izpopolnjevanje pomembno za njihov profesionalni razvoj. Prav tako vzgojitelji menijo, da imajo v izbranem vrtcu dovolj možnosti za stalno strokovno izpopolnjevanje, pri čemer pričakujejo diferenciacijo izpopolnjevanja glede na individualno raven profesionalnega razvoja in trenutne potrebe. Kot največji oviri za stalno strokovno izpopolnjevanje navajajo pomanjkanje finančnih sredstev in preobremenjenost.

Ključne besede: *vzgojitelj, stalno strokovno izpopolnjevanje, profesionalni razvoj*

HOW PRESCHOOL TEACHERS EVALUATE IN-SERVICE TRAINING AS A PART OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT - ABSTRACT

The study focuses on preschool teachers' in-service training at selected Slovenian kindergartens. The paper presents the results of qualitative case-study. The research aimed to find out how preschool teachers evaluate in-service training received as a part the professional development and how the in-service training is regulated in their kindergartens. Data was collected via focus groups and semi-structured interviews, and processed in accordance with qualitative analysis principles. Results show that preschool teachers believe that in-service training is an important part of their professional development. Preschool teachers also believe they receive enough opportunities for in-service training within the selected kindergartens, but they also point out that in-service trainings should be differentiated according to the level of their professional development and current needs. The lack of financial resources and workload were reported as the two major barriers encountered in in-service training.

Keywords: *preschool teacher, in-service training, professional development*

Doc. dr. Tina Štemberger, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, tina.stemberger@pef.upr.si

Nevenka Vesel, Vrtec Kočevje, nevenka.vesel@gmail.com

UVOD

Izhajamo iz teze, da je profesionalni razvoj vzgojiteljev pomemben dejavnik zagotavljanja kakovostne predšolske vzgoje, saj vzgojiteljeva profesionalna rast med drugim vpliva na izhodne kazalce kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, to je na razvoj sposobnosti, samozaupanja, samostojnosti, sodelovalne naravnosti, sposobnosti izbiranja in odločanja otrok in podobno (Vonta, 2009). Različni modeli kakovosti profesionalni razvoj sicer uvrščajo bodisi v kontekst bodisi v proces. Slovenski raziskovalci (Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič in Poljanšek, 2002, str. 40–41) pa so profesionalni razvoj (in zadovoljstvo zaposlenih) umestili v t. i. posredno raven. Slednja se nanaša na subjektivne pogoje in možnosti, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu – torej med kazalce, ki vključujejo odnose, v katere otrok ni neposredno vključen, vendar pomembno vplivajo tako na delo v vrtcu kot tudi na otroka samega. Profesionalni razvoj vzgojitelja¹ je opredeljen kot proces pomembnega in vseživljenjskega učenja, skozi katerega posamezniki osmišljajo svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso delovanja (Valenčič Zuljan, 2001). Gre za kompleksen proces, ki vključuje tako osebnostno, profesionalno kot tudi socialno dimenzijo (Valenčič Zuljan, 2001; Vonta, 2005) in brez katerega se vzgojitelji ne morejo prilagajati spremembam na strokovnem področju niti izpolniti visokih pričakovanj družbe (Bela knjiga, 2011, str. 500).

Na posameznikov profesionalni razvoj vplivajo različni dejavniki, ki jih delimo v dve večji skupini (Ivanuš Grmek in Lepičnik Vodopivec, 2008): notranji in zunanji. Med notranje dejavnike prištevamo predvsem vzgojiteljeva prepričanja in subjektivne teorije. Vzgojitelj naj bi bil tako sposoben prepoznati svoje subjektivne teorije in upoštevati tudi subjektivne teorije drugih. V sklop zunanjih dejavnikov pa uvrščamo različne oblike formalnega in neformalnega izobraževanja in usposabljanja, uvajanje novosti in sprememb v šolski sistem ter različne neformalne vplive (npr. klima na šoli, vpliv staršev in podobno) (Ivanuš Grmek in Lepičnik Vodopivec, 2008). Marjanovič Umek in sodelavci (2002, str. 45) so profesionalni razvoj kot kazalec kakovosti razčlenili v pet podrobnejših kazalcev, med katerimi je tudi kazalec »stalno strokovno izpopolnjevanje«. Ta vključuje načrtovanje, izbiro in realizacijo različnih oblik izpopolnjevanj, raznolikost ponudbe, število ur, aktualnost vsebin, dostopnost in uporabo strokovne literature (prav tam, str. 45).

Študija Evropske komisije – Direktorata za splošno izobraževanje in kulturo (CoRe, 2011) poudarja, da se v procesu stalnega strokovnega izpopolnjevanja gradijo kompetence kot prepletanje znanja, praks in vrednot, ki so prepoznavne na štirih ravneh, in sicer: (I) posameznika, (II) institucije, (III) na medinstitucionalni ravni ter (IV) ravni države. Omenjeno nakazuje, da je za profesionalni razvoj in stalno strokovno izpopolnjevanje treba poskrbeti na vseh navedenih ravneh.

Nenehnim spremembam na mikro- in makroravni se morajo prilagajati tudi vzgojno-izobraževalni zavodi. Lepičnik Vodopivec in Hmelak (2014) navajata, da so uspešnejši tisti

¹ V teoretičnih izhodiščih uporabljamo termin vzgojitelj, ker je spolno nezaznamovan. V empiričnem delu pa uporabljamo termin vzgojiteljica, saj so bile vse sodelujoče v raziskavi ženskega spola.

vtenci, ki se hitreje prilagajajo okolju in se od njega tudi učijo, to pomeni, da delujejo kot učeče se organizacije. Strokovni delavci imajo v kolektivu priložnost za kritično refleksijo, v kontekstu katere lahko artikulirajo in strukturirajo svoja stališča, mnenja, interpretacije, pojmovanja (Čotar Konrad in Rutar, 2015). Vonta (2005) poudarja, da se profesionalni razvoj najuspešneje uresničuje s sodelovanjem v kolektivu: vzgojitelji se učijo drug od drugega, delijo si znanje, izkušnje, poglede in drugo.

Medsebojno sodelovanje vzgojiteljev pomeni tudi most med razvojem vzgojiteljev kot posameznikov in vrtca kot organizacije (Hmelak in Lepičnik Vodopivec, 2014). Prav zato menimo, da je treba v ospredje postaviti tudi stalno strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev nekega vrtca kot kolektiva in ne le posameznikov. V nadaljevanju predstavljamo, kako je področje stalnega strokovnega izpopolnjevanja urejeno z normativnega vidika in nato raziskovanje tega področja. Oboje tvori okvir za našo empirično raziskavo.

NADALJNJE IZOBRAŽEVANJE, IZPOPOLNJEVANJE IN USPOSABLJANJE VZGOJITELJEV PREDŠOLSКИH OTROK

Izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljev² je v Sloveniji urejeno s krovnimi (npr. Zakon o delovnih razmerjih, 2013) kot tudi področnimi zakonskimi akti (npr. Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 2004). Zakon o delovnih razmerjih določa, da ima delavec pravico in dolžnost do stalnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja v skladu s potrebami delovnega procesa, podobno določa Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) v 105. členu, in sicer da se strokovni delavci v vrtcih in šolah strokovno izobražujejo in usposabljujejo. Zakon o vrtcih določa (2005), da mora vrtec v letnem delovnem načrtu med drugim predvideti tudi program izpopolnjevanj delavcev vrtca, kar nakazuje na to, da je treba na izpopolnjevanje in usposabljanje vzgojiteljev gledati tudi z vidika organizacije (torej vrtca) kot celote. Najpodrobneje je izobraževanje in usposabljanje vzgojiteljev opredeljeno v Pravilniku o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004), v katerem so navedeni cilji in možne oblike izobraževanj. Kot ena izmed teh oblik, ki jo lahko tudi organizacijsko označimo kot izobraževanje, ki se izvaja znotraj organizacije, so navedene tematske konference. To so »krajše oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki so namenjene celotnemu vzgojiteljskemu, učiteljskemu oziroma predavateljskemu zboru posameznega javnega vrtca oziroma šole«.

Tudi poročilo Evropske komisije (Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2014) opredeljuje stalno strokovno izpopolnjevanje in usposabljanje vzgojiteljev kot ključno za razvoj njihovih kompetenc. Prav zato je v večini držav EU, tudi v Sloveniji, stalno strokovno izpopolnjevanje razumljeno kot vzgojiteljeva profesionalna dolžnost.

2 V pregledu določb zakonskih aktov navajamo termine, kot so zapisani v izvornih dokumentih.

RAZISKOVANJE STALNEGA STROKOVNEGA IZPOPOLNJEVANJA VZGOJITELJEV

Raziskav o profesionalnem razvoju vzgojiteljev je manj kot tistih, ki se usmerjajo na profesionalni razvoj učiteljev, pri čemer je treba poudariti tudi, da je bila večina teh raziskav opravljena na manjših in priložnostnih vzorcih,³ kar pomeni omejitvev pri posploševanju dobljenih rezultatov. Hmelakova (2012) je na vzorcu 296 študentov predšolske vzgoje in 320 vzgojiteljev ugotovila, da je med vzgojitelji in bodočimi vzgojitelji (torej študenti) izrazito pričakovanje po nadaljnjem izpopolnjevanju. Pri tem je zanimiva tudi ugotovitev, da si vzgojitelji z daljšo delovno dobo želijo izpopolnjevanj bolj kot tisti s krajšo. Slednjo ugotovitev je avtorica utemeljila s tem, da je čas njihovega študija že precej oddaljen, teorija in praksa pa se z leti spreminjata, kar od vzgojitelja zahteva nenehno izobraževanje, posodabljanje ter nadgrajevanje znanja. Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj (2014) sta opravili raziskavo, ki je vključevala 92 vzgojiteljev v hrvaških vrtcih, in pri tem ugotovili, da vzgojitelji izpopolnjevanje in usposabljanje večkrat enačijo s profesionalnim razvojem, saj je kar polovica sodelujočih profesionalni razvoj opredelila kot nenehno, stalno izpopolnjevanje, »vseživljenjsko učenje«, »napredovanje – razvoj« in podobno (prav tam, str. 55). Žnidaršičeva (2012) je v raziskavo vključila 38 vzgojiteljic iz štirih vrtcev. Večina vključenih je profesionalni razvoj opredelila kot prizadevanje za kakovostno in ustvarjalno delo, prav tako je večina navedla, da z veseljem prisluhnejo sodelavkam, ki imajo veliko strokovnega znanja, in poskušajo nato tako pridobljeno znanje vključiti v lastno delo ter da se počutijo odgovorne za lastni profesionalni razvoj. Uletova (2012) je v svojo raziskavo vključila 109 vzgojiteljic iz ljubljanske regije ter ugotovila, da se vzgojiteljice za izpopolnjevanje najpogosteje odločijo same, nekoliko preseneča razlog za izobraževanje – v polovici primerov se zanj odločijo zaradi tega, ker seminar že poznajo. Zanimiv je tudi podatek, da ocenjujejo, da lahko ideje o profesionalnem razvoju delijo le z nekaterimi v zavodu. Kot smo že navedli, je sicer pri interpretaciji zgornjih rezultatov potrebna previdnost zaradi nereprezentativnosti vzorca ali morebitnega podajanja družbeno zaželenih odgovorov udeležencev (Čotar Konrad, 2015). Na drugi strani pa gre v treh primerih (Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj, 2014; Ule, 2012; Žnidaršič, 2012) za vzgojiteljice, ki so omenjeno problematiko raziskovale, kar nakazuje na povečevanje ozaveščenosti vzgojiteljev o lastnem profesionalnem razvoju.

OPREDELITEV PROBLEMA

Vzgojitelj je oseba, ki s svojim delovanjem pomembno vpliva na otrokov razvoj (Lepičnik Vodopivec, 2010). Skrb za profesionalni razvoj tako pomeni okvir za kakovostno delo. Stalno strokovno izpopolnjevanje je del skrbi za profesionalni razvoj (Ivanuš Grmek in Lepičnik Vodopivec, 2008). O stalnem strokovnem izpopolnjevanju vzgojiteljev je bilo pri nas sicer opravljenih več raziskav (Hmelak, 2012; Valenčič Zuljan in Blanuša

3 Po podatkih Statističnega urada Slovenije (Strokovni delavci za vzgojo in izobraževanje v vrtcih, 2015) je bilo v letu 2014 v slovenskih vrtcih zaposlenih 5.140 vzgojiteljev in 5.642 pomočnikov vzgojiteljev.

Tronšelj, 2014), v katerih so vzgojitelji na različnih lestvicah ocenjevali⁴ stalno strokovno izpopolnjevanje ali izražali svoja stališča o njem. Te raziskave so tako osvetlile predvsem individualni vidik, ne pa tudi institucionalne ravni, se pravi doživljanje in vrednotenje stalnega strokovnega izpopolnjevanja v kolektivu vrtca. Prav zato smo z raziskavo, ki jo predstavljamo, želeli pridobiti še drugačen, bolj poglobljen pogled na izpopolnjevanje vzgojiteljev v nekem kolektivu. V nadaljevanju predstavljamo potek in rezultate kvalitativne študije primera.

V sklopu raziskave smo si postavili več raziskovalnih vprašanj, v prispevku⁵ pa se osredotočamo na naslednji dve: kako strokovni delavci vrednotijo stalno strokovno izpopolnjevanje in kako je poskrbljeno za stalno strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev izbranega vrtca.

METODOLOGIJA

Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Izvedli smo kvalitativno študijo primera, v katero smo namensko vključili strokovne delavce izbranega slovenskega vrtca. Za tak pristop smo se odločili, da bi poglobljeno spoznali, kako strokovni delavci vrednotijo svoje strokovno izpopolnjevanje v okviru izbranega vrtca, zanimal nas je torej njihov subjektivni vidik.

Vključeni v raziskavo

V raziskavo smo vključili 60 strokovnih delavk (vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic), ki so zaposlene v istem vrtcu v jugovzhodnem delu Slovenije. Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno. Vrtec⁶ ima sedem organizacijskih enot, ki jih obiskuje 634 otrok, v zavodu pa je zaposlenih 77 strokovnih delavcev. V raziskavi so sodelovale predstavnice vseh enot.

V raziskavo smo vključili vodstveni delavki (pomočnici ravnateljice), saj so prav vodstveni delavci tisti, ki aktivno (so)delujejo pri razvoju in izobraževanju zaposlenih v vrtcu (Vonta, 2009).

Postopki zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali na dva načina. Opravili smo dva individualna polstrukturirana intervjuja z vodstvenima delavkama in sedem fokusnih skupin s strokovnimi delavkami,

4 V letu 2008 je denimo skupina slovenskih avtorjev (Erčulj, Ivanuš Grmek, Lepičnik Vodopivec, Musek Lešnik, Retar, Sardoč in Vršnik Perše, 2008) v sklopu projekta Evalvacija vzgoje in izobraževanja opravila tudi preliminarno študijo Razvoj metodoloških instrumentov za ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev.

5 V prispevku se zaradi znakovnih omejitev osredotočamo na dve raziskovalni vprašanji, na podlagi katerih smo prišli do (po naši presoji) zanimivih ugotovitev, predvsem takšnih, do katerih bi težje prišli z uporabo kvantitativne metodologije.

6 V dogovoru z vodstvom vrtca imena vrtca ne navajamo.

vsako v drugi enoti vrta. Vsaka od fokusnih skupin je vključevala do deset udeleženk. Vse intervjuje smo izvajali po dogovoru z vodstvom in strokovnimi delavci vključenega vrta v marcu in aprilu 2015. Pri intervjujih smo uporabili tehniko lijaka, saj smo začeli pogovor z odprtimi splošnimi vprašanji, ki so postajala vse bolj specifična. Pogovore, ki so potekali v fokusnih skupinah, smo s predhodnim soglasjem vključenih posneli.

Obdelava podatkov

Prepise intervjujev smo pregledali in pripravili tako imenovani gosti zapis. Nato smo, upoštevajoč cilje raziskave in načela predmetno zasnovane teorije (*angl. grounded theory*) (Mažgon, 2008), določili enote kodiranja ter izbrali in definirali relevantne pojme, iz katerih smo izpeljali kategoriji, ki se nanašata na stalno strokovno izpopolnjevanje vzgojiteljev izbranega vrta, in sicer: vrednotenje stalnega strokovnega izpopolnjevanja in stalno strokovno izpopolnjevanje v izbranem vrtcu. Obe dobljeni kategoriji dokumentiramo z dobesednimi navedbami⁷ vzgojiteljic oziroma vodstvenih delavk (zapisano v poševnem tisku).

Ob izjavah strokovnih delavk, ki jih podrobneje interpretiramo v poglavju Rezultati in interpretacija, ponekod v oklepaju navajamo število strokovnih delavk, ki so dale izjavo, ki je bila v posamezno kategorijo razvrščena na podlagi vsebinske sorodnosti. Ob tem opozarjamo, da je potrebna previdnost pri razlagi zapisanih frekvenc, saj ni nujno, da je vsaka vključena vzgojiteljica izrazila svoje mnenje.

Na podlagi predstavljenih rezultatov in njihove interpretacije je bila opravljena tudi konsenzualna validacija (Mesec, 1998), kar pomeni, da so vključeni zapisano potrdili kot resnično, da gre za verodostojne podatke in ugotovitve, ki odsevajo resničen pogled sodelujočih v raziskavi.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Vrednotenje stalnega strokovnega izpopolnjevanja

Večina (55) vzgojiteljic poroča, da je stalno strokovno izpopolnjevanje pomembno za vsako izmed njih ne glede na to, katero delovno mesto zasedajo (vzgojiteljica/pomočnica vzgojiteljice predšolskih otrok), saj tako:

- pridobivajo novo znanje;
- osvežijo oziroma obnovijo že pridobljeno znanje, kar jim omogoča lažje spremljanje sprememb;
- osebnostno rastejo;
- se seznanjajo z novostmi;
- dobijo potrditev o pravilnem opravljanju dela;
- pridobivajo samozavest pri opravljanju poklica;
- postavljajo vprašanja in morebiti rešijo nekatere probleme/dileme.

⁷ Navedbe vzgojiteljic smo pustili nespremenjene. Tako se v nekaterih primerih namesto strokovno ustrežnejšega termina izpopolnjevanje pojavi termin izobraževanje.

Podoben pogled imata tudi vodstveni delavki, ki poudarjata, da je dodatno izpopolnjevanje »nujnost za kvalitetno vzgojo in izobraževanje otrok, za osebno rast zaposlenega, dvig samopodobe, avtonomnosti, strokovnosti ter profesionalno rast oziroma razvoj«.

Dodajata, da »sodobna družba, njen napredek in nenehne spremembe zahtevajo od posameznika in s tem tudi vzgojitelja nenehno prilagajanje, saj bodo pri svojem delu, vzgoji in izobraževanju otrok, bolj uspešni le, če se bodo stalno strokovno izobraževali. Učimo se vse življenje, ko pa si v delovnem procesu in svoja znanja prenašaj na mlajše, pa je stalno strokovno izobraževanje še toliko bolj nujno. Osnovna izobrazba v tem nagle razvijajočem se svetu ni dovolj. Vzgojitelj mora slediti spremembam. Le vzgojitelj, ki se stalno izpopolnjuje, je lahko kompetenten vzgojitelj. Brez teh kvalitet ni dobre vzgoje, se ponavlja, je zastarela ...«

Nekatere vzgojiteljice v ospredje postavljajo zahtevnost dela: »... kot strokovni delavci v vrtcu opravljamo zelo zahtevno nalogo (vzgojo, varstvo in izobraževanje otrok), zato je izobraževanje še toliko bolj pomembno, saj je čedalje več novih informacij, novih idej iz prakse, spreminja se način življenja ter vzgoja otrok, v prakso pa prihajajo novi pristopi«.

Dodajajo še, »da če se ne bi izobraževali vse življenje, bi stagnirali (ostali na istem nivoju) v kateremkoli poklicu, zato ima izobraževanje še toliko večji pomen«.

Nekatere (11) še dodajajo, da je »to bolj pomembno za mlad kolektiv, saj v primerjavi s starejšimi zaposlenimi ta nima toliko znanja in izkušenj, pridobljenih s prakso«. Več (49) zaposlenih pa se s tem ne strinja, saj trdijo, »da je izobraževanje pomembno za vse, saj je prav, da se tega obnavlja in se ga širi«.

Nekaj (11) strokovnih delavk meni tudi, da »pri svojem delu smo lahko uspešni tudi brez dodatnega izobraževanja, ampak z dodatnim izobraževanjem lažje opravljamo svoje delo, saj smo bolj ozaveščeni, pridobimo novo znanje/ ideje, izkušnje, staro znanje osvežimo/ obnovimo/nadgradimo, obenem pa dobimo tudi potrditev, da svoje delo opravljamo pravilno«. Nasprotno jih več (30) trdi, da »če se nikoli ne bi izobraževali, pa svojega dela ne bi mogli opravljati tako kvalitetno in učinkovito«.

Nekatere vzgojiteljice (29) poudarjajo, da znanja ne pridobivajo samo z udeležbo na organiziranih strokovnih izpopolnjevanjih (na primer predavanja, seminarji, delavnice in podobno), temveč tudi iz drugih virov, kot so internet, knjige, revije, izmenjavanje izkušenj s sodelavci ...

Na podlagi zgoraj predstavljenih rezultatov bi lahko povzeli, da vsaj na deklarativni ravni strokovni delavci vrtca večinoma izražajo zavedanje o pomenu strokovnega izpopolnjevanja.

Kot izhaja iz njihovih odgovorov, stalno strokovno izpopolnjevanje vrednotijo zaradi različnih procesov oblikovanja strokovne prakse in identitete, in sicer kot pridobivanje novega znanja, obnavljanje obstoječega znanja/veščin, refleksijo o praksi ali preizpraševanje o svojem delu, kot osebni razvoj. Slednje razumejo predvsem kot razvoj samozavesti in socialnih ter emocionalnih kompetenc, ki so povezane s profesionalnim razvojem.

Zanimive so izjave tistih, ki trdijo, da je strokovno izpopolnjevanje zanje pomembno, a hkrati dodajo, da bi lahko delale dobro tudi brez tega, kar nakazuje, da niso vse vzgojiteljice izbranega vrtca naklonjene izpopolnjevanju, kakršno jim je na voljo. Njihovo stališče mogoče kaže na to, da bolj cenijo učenje iz izkušenj in bi bilo treba pri stalnem strokovnem izpopolnjevanju bolj poudariti tudi metode dela, ki slonijo na izkustvenem učenju.

Nadalje je izziv za izobraževanje tudi mnenje, da bolj izkušene vzgojiteljice ne potrebujejo dodatnega izpopolnjevanja, kar je denimo tudi v nasprotju z ugotovitvami Hmelakove (2012), ki je ugotovila, da si bolj izkušene vzgojiteljice bolj želijo izpopolnjevanja kot manj izkušene. V naši raziskavi pa izjave ene od skupin vzgojiteljic nakazujejo na njihovo stališče, da so dovolj izkušene in da lahko iz izkušenj črpajo vse, kar potrebujejo. To lahko razumemo na dva načina. Lahko da se v praksi dogaja to, kar je slikovito opisala Vontova (2005), in sicer da vzgojiteljice v oddelku pogosto počnejo nekaj zato, ker so tako počeli včeraj, in vztrajajo pri starih vzorcih vedenja. Lahko pa to razumemo tudi kot opozorilo vzgojiteljic, da usposabljanje za profesionalni razvoj/stalno strokovno izpopolnjevanje ne more biti enako za vse vzgojitelje, temveč ga je treba prilagoditi vsakokratnim potrebam, ki so odvisne tudi od stopnje (faze) v profesionalnem razvoju. Karierni razvoj vzgojitelja gre skozi različne faze (podobno kot so oblikovane faze učiteljevega kariernega razvoja),⁸ zato so potrebe po strokovnem izobraževanju v različnih kariernih fazah različne. Izobraževalnih programov, ki so primerni za potrebe vzgojiteljic v prvi karierni fazi, ne moremo ponuditi vzgojiteljicam v predupokojitveni fazi kariere.

Vzgojiteljice se tudi zavedajo, da strokovno izpopolnjevanje ne pomeni le organiziranih izobraževanj, temveč lahko poteka tudi v drugih oblikah.

Stalno strokovno izpopolnjevanje v izbranem vrtcu

V to kategorijo smo zajeli: kako vključene v fokusne skupine doživljajo odnos vodstva do izobraževanja, kaj menijo o organizaciji in financiranju izobraževanja, katere težave/ovire doživljajo.

Vse vključene strokovne delavke menijo, da *»se vodstvo zelo zavzema za organizacijo raznovrstnih izobraževanj«*. Vprašane (44) poročajo, da imajo v zavodu organizirana raznovrstna predavanja, tako po vsebini kot tudi dolžini trajanja, menijo tudi, da je *»število izobraževanj tekom šolskega leta primerno«*. Ravnateljica in pomočnica ravnateljice jim ponudita možnost, da izberejo, s katerega področja si želijo več izobraževanj v prihodnjem šolskem letu, tako da vodstvo upošteva tudi individualne želje in želje enot ter se temu primerno prilagaja (izbira predavatelja, vsebine). Iz njihovih izjav lahko sklepamo, da gre za sodelovalno odločanje pri načrtovanju izobraževanja v organizaciji. Večina (48) jih sicer ocenjuje, da so imeli v preteklosti na voljo več izpopolnjevanj in da je bil izbor tematik bolj individualen. Zdaj namreč velja: *»... velik poudarek je v povezavi s prednostno nalogo vrtca (področje gibanja), otrok s posebnimi potrebami, umetnostjo, prvo pomočjo«*.

⁸ Karierni razvoj učiteljev je raziskovala P. Javrh in oblikovala S-model razvoja kariere, ki kaže na različno doživljanje profesionalnega razvoja v različnih fazah.

Nekatere (16) še dodajajo, da »slabost pri organizaciji nekaterih izobraževanj je v tem, da se pogosto pojavljajo isti predavatelji ter enake vsebine predavanj, ponujeno pa je tudi eno izobraževanje, ki se ga moramo udeležiti (nekatera izobraževanja so si vsebinsko tekom nekaj let zelo podobna)«. Nekaj (17) strokovnih delavk pa še opozarja, da »zavedati se moramo, da je praksa eno, teorija pa nekaj drugega, saj tudi predavatelji nimajo vedno prav, in znanje, ki nam ga posredujejo, se v praksi vedno ne izkaže kot najbolj učinkovito«.

Če te izjave povežemo z izjavami nekaterih (prva kategorija), da »lahko dobro delajo tudi brez izobraževanja«, lahko vzroke za občutek, da ne potrebujejo izobraževanja, iščemo v tem, da ponujeno izobraževanje ni ustrezno potrebam, ki se pojavljajo na delu.

Kot težavo omenjajo tudi pomanjkanje časa za izpopolnjevanje (13) in preobremenjenost (22). Navajajo (25) tudi, da so dobra izobraževanja navadno organizirana v oddaljenih krajih (kar zviša strošek) in da so dobri predavatelji običajno zelo dragi in zelo zasedeni (38), poudarjajo (30) še, da je »država zelo omejila izobraževanje zaposlenih«.

Podobno navajata tudi vodstveni delavki, ki pravita, da »zavod organizira več skupnih izobraževanj (izvajalec pride v vrtec), ki se po vsebini razlikujejo, manj kot v preteklosti pa je individualnih izobraževanj (vzrok je v financah). Kvalitetna izobraževanja so zelo draga, oddaljenost od kraja izvedbe je velika (potni stroški)«.

Vodstveni delavki dodajata, da »iz razloga racionalizacije pa organiziramo skupna izobraževanja, pa tudi skupinska ter individualna. V interesu vodstva vrtca je, da ima usposobljen kader, kar je nujno za kakovostno vzgojo in izobraževanje otrok.« Vodstveni delavki poudarjata, da je ena izmed oblik izpopolnjevanja, ki v zavodu ni dovolj izkoriščena, študijska skupina ter kolegialne hospitacije ali pa hospitacije vodstvenega delavca, vzorni nastopi.

Nadalje navajata: »Zadnja leta praticiramo, da pridobljena znanja posredujemo kolegom na strokovnih aktivih ali na vzgojiteljskih zborih. Želimo, da se nova znanja prenesejo v prakso, kar pa je odvisno od vzgojitelja in v kolikšni meri bo to storil.« Nadaljujeta še, da je »novopridobljena znanja potrebno čim prej vnesti v prakso, kajti več časa, ko mine od izobraževanja, toliko večja je stopnja pozabljanja, zato je prav, da ima strokovni delavec možnost čim prej implementirati nova znanja in izkušnje v prakso«.

Večina (57) strokovnih delavk poroča, da »znanje, pridobljeno na izobraževanjih, v večji meri vključujemo v prakso (vedno ne vse), saj je to odvisno tudi od vsebine predavanja, starostne skupine otrok, značilnosti skupine (vključenost romskih otrok ali otrok s posebnimi potrebami), načrtovanih dejavnosti«.

Zgornji izjavi vzgojiteljic in vodstvenih delavk kažeta, da se znanje, ki ga vzgojiteljice pridobijo v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja, le delno prenaša v prakso. Da bi zagotovili višjo stopnjo transferja znanja, bi bilo smiselno že pri načrtovanju strokovnega izpopolnjevanja vključiti tudi prenos pridobljenega znanja v prakso (Caffarella in Radcliff Daffron, 2013).

Rezultati analize stanja v izbranem vrtcu kažejo, da tako vzgojiteljice kot strokovne delavke ocenjujejo, da si vodstvo zelo prizadeva za izpopolnjevanje strokovnih delavcev.

Izpopolnjevanja so največkrat organizirana za celoten kolektiv, torej niso diferencirana in se pogosto povezujejo s prednostnimi nalogami vrtca. Vzgojiteljice so zadovoljne z vsebino, številom in trajanjem izpopolnjevanj, pri čemer poudarjajo, da so imele v preteklosti več možnosti individualne izbire. Motijo jih ponavljajoče se vsebine in predavatelji, opozarjajo pa tudi na to, da teoretična spoznanja niso vedno uporabna v praksi. To stališče nakazuje na potrebno po tem, da se pred izborom predavatelja vodstvo dobro informira o vsebini in predavatelju. Vodstvo poudarja še, da vzgojitelji, ki se udeležijo izpopolnjevanj zunaj zavoda, nato v sklopu strokovnih aktivov oziroma vzgojiteljskega zbora novopridobljena znanja prenašajo na sodelavce, kar je verjetno smotrno ravnanje, zlasti v povezavi s težavo financiranja, ki jo tudi postavljajo v ospredje. Med ovirami pa omenjajo tudi preobremenjenost in pomanjkanje časa.

Kot smo že povedali, vzgojiteljice in vodstveni delavki kot veliko težavo poudarjajo pomanjkanje finančnih sredstev. Čeprav so nekatere strokovne delavke izrecno navedle, da obstajajo tudi drugi načini strokovnega izpopolnjevanja, poudarjanje pomanjkanja finančnih sredstev kaže, da strokovno izpopolnjevanje razumejo predvsem kot udeležbo na predavanjih, seminarjih in delavnicah, ki jih organizirajo zunanji (plačljivi) sodelavci.

Vodstveni delavki sicer omenjata premalo izkoriščene možnosti hospitacij in vzornih nastopov, ob tem pa ne govorita o drugih (sodobnejših) oblikah izpopolnjevanja, ki niso odvisne od finančnih virov, kot so izmenjave primerov dobrih praks v kolektivu (vzgojitelji so strokovnjaki na svojem področju) in s strokovnimi delavci drugih vrtcev, raziskovanje lastne prakse (denimo akcijsko raziskovanje), možnosti refleksije in samorefleksije. Čeprav se zavračanje naštetih oblik lahko pojavi pri vzgojiteljih samih, pa jih lahko vodstvo prek svojega delovanja usmerja tudi v te drugačne oblike, bolj ustvarjalne pristope k izobraževanju v organizaciji. Danes se namreč pričakuje, da so ravnatelji inovativni in ustvarjalni (Cencič, 2015a), kar pomeni, da je njihova naloga tudi to, da v danih družbenih razmerah iščejo nove možnosti za profesionalni razvoj zaposlenih in se ne naslanjajo le na možnosti oziroma pravice, ki jih zagotavljata država oziroma lokalna skupnost.

SKLEP

S študijo primera smo želeli pridobiti bolj poglobljen vpogled v stalno strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev v izbranem vrtcu, želeli smo torej ugotoviti, kakšna so mnenja in tudi implicitna sporočila vzgojiteljic o izpopolnjevanju v izbranem vrtcu. Povzemamo nekaj sklepnih ugotovitev, ki jih razumemo kot vir za nadaljnja raziskovanja.

Poudariti velja, da v okviru vključenega kolektiva obstaja manjša skupina vzgojiteljic, ki trdijo, da je izpopolnjevanje pomembno, a hkrati zavzamejo tudi stališče, da so lahko pri svojem delu uspešne tudi brez dodatnih znanj. Na to skupino bi morale biti vodstvo posebno pozorno. Na eni strani se postavlja vprašanje socialne moči (Turner, 2005) te skupine, se pravi možnosti, da lahko ta sicer številčno šibkejša skupina vpliva na spremembo stališč preostalih vzgojiteljic, ki menijo, da je strokovno izpopolnjevanje za kakovostno delo z otroki nujno. Na drugi strani pa ta rezultat narekuje vodstvu, da mora pri tej skupini

vzgojiteljic razmisliti o iskanju ustreznih, drugačnih, učinkovitih strategij motiviranja za stalno strokovno izpopolnjevanje. Vodstvo namreč nosi odgovornost (Alava, Halttunen in Risku, 2012) za razvoj vrtca kot učeče se organizacije in za profesionalni razvoj in sodelovalno učenje vseh zaposlenih.

Nadalje so tako strokovne delavke kot vodstveni delavki omenjale težavo z omejenim financiranjem in v tej povezavi tudi državo, ki je z zmanjšanim financiranjem nekako omejila strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev. Gre torej za razmišljanje, da je za zagotavljanje strokovnega izobraževanja odgovorna neka višja institucija. Ob tem naj poudarimo, da bi bilo za profesionalni razvoj vzgojiteljev in posledično višjo kakovost dela v vrtcih smiselno preseči to razumevanje, začevši s tem, da vodstvo vrtca prek drugačnih, tudi inovativnih pristopov prevzame odgovornost za razvoj svojega kadra, hkrati pa tudi vzgojitelje usmerja k prevzemanju odgovornosti za lastni profesionalni razvoj. Strokovni delavci se lahko vključijo v bolj aktivne (in hkrati finančno izrazito manj zahtevne!) oblike strokovnega izpopolnjevanja. Država prek različnih zakonskih aktov stalno strokovno izpopolnjevanje namreč priznava kot pravico in obveznost pedagoških delavcev, pri tem pa zagotavlja tudi nekatere ugodne pogoje (denimo plačano odsotnost z dela ob udeležbi na organizirani obliki izpopolnjevanja in podobno). Zakon o vrtcih (2005) denimo tudi določa, da mora vrtec v letnem delovnem načrtu predvideti program izobraževanja delavcev, kar torej nakazuje, da je naloga vodstva vrtca, da ugotovi potrebe delavcev ter smiselno načrtuje in poskrbi za izvedbo različnih oblik izpopolnjevanj.

Rezultati predstavljene raziskave nakazujejo tudi na potrebo po razmisleku o raziskovalnem pristopu pri proučevanju stalnega strokovnega izpopolnjevanja oziroma tudi širše, torej koncepta profesionalnega razvoja. Kvantitativno zasnovane raziskave navadno res vključujejo večje vzorce in s tem omogočajo širše pregledne študije, a se ne poglobljajo v posameznikovo ali skupinsko doživljanje stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Ocenjujemo namreč, da lahko poglobljen vpogled v izpopolnjevanje v nekem vrtcu opozori na težave, pa tudi na pozitivne vidike in tako omogoča učinkovitejši pristop k izboljševanju. Raziskovanje na tem področju bi denimo lahko vključevalo reflektivne dnevnikarje (Čotar Konrad in Rutar, 2015; Cencič, 2015b), posvečene vprašanjem, kot so: kaj sem želel doseči, kako sem se počutil, kako so se počutili drugi, bi lahko naredil bolje, kaj sem se naučil iz te situacije in podobno (več v Cencič, 2015b). Glede na to, da vzgojitelji delujejo v kolektivu, se kot možnost raziskovanja in hkrati izboljševanja prakse ponuja tudi akcijsko raziskovanje. Pobuda za akcijsko raziskavo namreč pride iz prakse, se pravi, da problem zaznajo praktiki, ki nato ob sebi zberejo tim (denimo člane kolektiva), ki aktivno sodeluje v raziskavi, katere cilj je izboljševanje prakse.

Sklenimo z mislijo, da ugotovitve raziskave kažejo, da tako strokovni delavci kot vodstveni delavki poudarjajo pomen stalnega strokovnega izpopolnjevanja, pri čemer se kaže potreba po tem, da oboji prevzamejo tudi odgovornost za uresničevanje slednjega. Rezultati zlasti nakazujejo na vlogo vodstva, ki mora iskati inovativne načine za motiviranje zaposlenih in možnosti za različne oblike izpopolnjevanja, saj (Alava, Halttunen in Risku, 2012) je prav vodstvo tisto, ki pomembno vpliva na razvoj odnosov, vedenje in dejavnost vseh zaposlenih.

LITERATURA

- Alava, J., Halttunen, L. in Risku, M. (2012). *Changing School Management: Status Review 13*. Finnish National Board of Education. Pridobljeno s http://www.oph.fi/download/146781_Changing_school_management.pdf.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Caffarella, R., Radcliff Daffron, S. (2013). *Planning programs for Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cencič, M. (2015a). Inovativnost in ustvarjalnost – pomembni kompetenci ravnateljic in ravnateljev. *Didakta*, 25(181), 54–58.
- Cencič, M. (2015b). *Izbrani pristop k spodbujanju refleksije učiteljev*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Competence Requirements in Early Childhood Education and Care – CoRe, A study for the European Commission Directorate – General for Education and Culture*. (2011). Pridobljeno s http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf.
- Čotar Konrad, S. (2015). Validacija nove lestvice profesionalnega razvoja pedagoškega delavca. *Pedagoška obzorja*, 30(3/4), 118–135.
- Čotar Konrad, S. in Rutar, S. (2015). Refleksija: pot do profesionalne identitete in pomemben vir spoznanj o samoznavni študentov predšolske vzgoje in njihovih mentorjev v javnih vrtcih. V D. Hozjan (ur.), *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (str. 594–59). Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Erčulj, J., Ivanuš Grmek, M., Lepičnik Vodopivec, J., Musek Lešnik, K., Retar, I., Sardoč, M. in Vršnik Perše, T. (2008). *Razvoj metodoloških instrumentov za ugotavljanje in spremljanje razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljcev: poročilo o rezultatih raziskave*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hmelak, M. (2012). *Profesionalni razvoj vzgojiteljev predšolskih otrok*. (Doktorska disertacija). Maribor: Filozofska fakulteta.
- Hmelak, M. in Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Pričakovanja vzgojiteljev predšolskih otrok, vezana na njihov profesionalni razvoj. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4(2–3), 63–77.
- Hmelak, M. in Lepičnik Vodopivec, J. (2014). Zadovoljstvo s poklicem kot pomemben vidik profesionalnega razvoja vzgojiteljev predšolskih otrok. V D. Hozjan (ur.), *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju* (str. 103–124). Koper: Znanstveno-raziskovalno središče.
- Ivanuš Grmek, M. in Lepičnik Vodopivec J. (2008). Profesionalni razvoj učitelja razredne nastave. V M. Cindrič, V. Domović in M. Matijević (ur.), *Pedagogy and the Knowledge Society: collected papers of 2nd Scientific Research Symposium Pedagogy and the Knowledge Society, Zadar, Croatia, November 13 and 14, 2008 [within] 2nd International Conference on Advanced and Systematic Research* (str. 113–120). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report*. (2014). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pridobljeno s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2010). Perceived expectations of prospective teachers regarding their career choice. *The new educational review*, 22(3/4), 237–251.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Mažgon, J. (2008). *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih predpostavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno metodologijo*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

- Pravilnik o nadaljnem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. (2004). *Uradni list RS*, št. 64/04. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV5958>.
- Strokovni delavci za vzgojo in izobraževanje v vrtcih* (2015). Pridobljeno s <http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/Saveshow.asp>.
- Turner, J. C. (2005). Explaining the nature of power: a three-process theory. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 1–22.
- Ule, H. (2012). Profesionalni razvoj strokovnih delavcev vrtca. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 10(2), 57–67.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Valenčič Zuljan, M., Blanuša Trošelj, D. (2014). Profesionalni razvoj vzgojiteljev z vidika vzgojiteljevih pojmovanj. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 43–60.
- Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V R. Malej (ur.), *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik 15. strokovnega posveta* (str. 13–31). Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.
- Vonta, T. (2009). *Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zakon o delovnih razmerjih (2013). *Uradni list RS*, št. 21/2013. Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/content?id=112301>.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>.
- Zakon o vrtcih (2005). Ljubljana. *Uradni list RS*, št. 100/2005. Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2005-01-4349>.
- Žnidaršič, M. (2012). Profesionalni razvoj vzgojitelja kot način zagotavljanja kakovosti v vrtcu. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 10(3), 87–104.

Uroš Ocepek, Irena Nančovska Šerbec, Jože Rugelj, Zoran Bosnić

PRILAGODLJIVI RAČUNALNIŠKI SISTEM ZA PRIPOROČANJE UČNIH OBJEKTOV V KONSTRUKTIVISTIČNEM UČNEM OKOLJU – ALECA

POVZETEK

Dandanes se pojavlja vse več učnih sistemov, ki podpirajo aktivno učenje in upoštevajo učenčeve učne lastnosti, značilnosti in aktivnosti. V prispevku predstavljamo zasnovano učnega priporočilnega sistema, ki združuje znanja pedagogike in računalniških priporočilnih algoritmov. Proučujemo, kako združevanje modelov učnih stilov vpliva na izbiro različnih tipov večpredstavnih učnih gradiv. Rezultati kažejo, da študentje za učenje najpogosteje uporabljajo dobro strukturirana učna gradiva, ki vsebujejo barvno diskriminacijo, in da je hemisferični model učnih stilov najpomembnejši odločitveni kriterij. V nadaljevanju opisujemo postopek za reševanje t. i. problema hladnega zagona, s katerim je mogoče izboljšati točnost sistema za priporočanje učnih gradiv v okoljih, kjer o učencih nimamo predhodnih podatkov. Namen prispevka je predstaviti idejno zasnovano prilagodljivega učnega sistema z analizo njegovih predvidenih učinkov na učno prakso.

Ključne besede: *učni stili, večpredstavnostni tipi, vstavljanje manjkajočih vrednosti, problem novega uporabnika, priporočilni sistemi*

AN ADAPTIVE SYSTEM FOR RECOMMENDING LEARNING OBJECTS IN A CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENT – ALECA - ABSTRACT

Today there are increasingly more learning environments which support active learning, taking into account student characteristics, preferences and activities. In this paper, we present a concept of a learning recommender system, which combines knowledge from pedagogy and recommending systems. We analyse the influence of combining different learning styles models on preferred types of multimedia

Dr. Uroš Ocepek, Srednja tehniška in poklicna šola Trbovlje in Fakulteta za računalništvo in informatiko Univerze v Ljubljani, uros.ocepek@gmail.com

Doc. dr. Irena Nančovska Šerbec, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Irena.Nancovska@pef.uni-lj.si

Izr. prof. dr. Jože Rugelj, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Joze.Rugelj@pef.uni-lj.si

Izr. prof. dr. Zoran Bosnić, Fakulteta za računalništvo in informatiko Univerze v Ljubljani, zoran.bosnic@fri.uni-lj.si

materials. The results reveal that students prefer well-structured learning texts with color discrimination, and that the hemispheric learning style model is the most important criterion in determining student preferences for different multimedia learning materials. In the second part of our research, we describe an approach to alleviating the new user problem in terms of better recommendation accuracy of the system for recommending learning materials in environments where the system has no prior information about learners. Our findings present the concept of an adaptive learning system, with an analysis of its possible effects in learning practice.

Keywords: *learning styles, multimedia types, imputing missing values, new user problem, recommender systems*

UVOD

Prilagodljivost učnih računalniških okolij je ena izmed aktualnejših raziskovalnih tem današnjega časa na področju računalniško podprtega učenja. Eden izmed ciljev prilagodljivih učnih okolij je zagotoviti navideznega mentorja, ki »pozna« učenca in ga usmerja v procesu učenja, ter ustvariti možnost, da ima vsak učenec¹ svojega učitelja oziroma skupino učiteljev (Ocepek, Nančovska Šerbec in Rugelj, 2011). To stališče zagovarja konstruktivistična teorija o učenju, ki predpostavlja, da učenec sam konstruira znanje, učitelj pa je mentor, ki ga usmerja in mu daje povratne informacije. Gradnja znanja ne poteka pri vseh enako, ker so učenci med seboj različni in imajo različno predznanje. To pomeni, da mora učitelj dobro poznati svoje učence – njihove učne karakteristike in potrebe (Vogel-Walcutt, Gebrim, Bowers, Carper in Nicholson, 2011). Ker želimo narediti sistem, ki bi do neke mere posnemal učitelja v konstruktivističnem učnem okolju, to pomeni, da mora učno okolje spremljati učenca in pridobiti o njem podatke, ki so pomembni za ugotavljanje njegovih lastnosti, ki vplivajo na učenje. Učenčeve lastnosti lahko razvrstimo v dve skupini: zunanje, kot so pisava, govor, obrazna mimika in govornica telesa, ter notranje, kamor sodijo kognitivne, metakognitivne in afektivne lastnosti (Arroyo, Woolf, Burelson, Muldner, Rai in Tai, 2014). Med notranje lastnosti uvrščamo učni stil, učenčevo (pred)znanje, preferenčne multimedijske predstavitve učnih vsebin, njegov odnos do učenja in način učenja. S temi podatki o učencu je mogoče zgraditi njegov model, ki se uporablja za priporočanje ustreznih učnih vsebin (Woolf, 2009). Tovrstno modeliranje učenca se uporablja pri inteligentnih tutorskih sistemih, kognitivnih tutorjih in adaptivnih učnih okoljih, ki so sinonimi za moderne učne sisteme, med katere sodi tudi sistem, ki ga opisujemo v prispevku.

Konstruktivistična teorija učenja temelji na načelu, da učenec samostojno raziskuje in išče želene podatke ter z reševanjem nalog in učnih problemov gradi novo znanje. Načrtovanje in implementacija spletnega konstruktivističnega učnega okolja sta kompleksni nalogi, ker je treba upoštevati možnost, da ima lahko vsak učenec svoj učni scenarij in svoj prevladujoči način učenja, ki se lahko razlikuje od pristopov preostalih učencev. To je razlog, da v praksi spletna učna okolja, ki bi bila namenjena izključno konstruktivističnemu

1 Z besedo učenec označujemo učečega se posameznika v različnih starostnih obdobjih.

učenju, ne obstajajo. Po Jonassenu (1999) bi torej morali upoštevati preveč stvari, če bi želeli povsem pokriti in zagotoviti učno situacijo, kot jo predvideva konstruktivizem.

Hernández-Leo in sodelavci (2006) so pred desetletjem razvili orodje COLLAGE, ki pomaga učitelju pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi sodelovalnega dela v skupinah. Orodje omogoča prikaz učnih gradiv in izvajanje učnih aktivnosti, ki jih pripravijo učitelji. Učitelj tako izbere samo eno izmed oblik sodelovalnega dela ter pripravi ustrezna gradiva in aktivnosti. Cho, Gay, Davidson in Ingraffea (2007) so še dodatno proučevali, kako lahko povežejo podobne uporabnike v družabnih omrežjih. Ugotovili so, da obstaja korelacija med tvorjenjem družbenih mrež in komunikacijskim stilom in da lahko podobne uporabnike uvrščajo v skupine glede na komunikacijske stile in učne dosežke. Študentje, ki nimajo težav pri izražanju svojega mnenja in so komunikativni, bistveno lažje spletajo nova virtualna prijateljstva in sodelujejo z neznanci.

Shaw je oblikoval spletno učno okolje, pri katerem je raziskal odvisnosti med učnimi stili, sodelovalnimi tipi (načini sodelovanja znotraj spletnega foruma) in učnim dosežkom. Pokazal je, da sta sodelovalni tip in učni stil povezana z učnim dosežkom (Shaw, 2012). Vsi našteti primeri temeljijo na teoretični zasnovi spletnih učnih okolij za podporo sodelovalnemu učenju (angl. *collaborative learning*). Zelo malo izmed njih je bilo realiziranih, saj gre za kompleksnejše sisteme.

Na področju konstruktivističnih spletnih učnih okolij je neraziskano vprašanje prilagajanja predstavitev učnih vsebin v konstruktivizmu. V literaturi se za to uporablja poimenovanje prilagodljivi hipermedijski sistemi. Idejno zasnovo takšnega sistema povzemamo v pričujočem članku. V okviru interdisciplinarnega raziskovalnega dela smo želeli oblikovati koncept novega prilagodljivega računalniškega učnega okolja ALECA (*Adaptive Learning Environment with Constructivist Approach*) (Ocepek idr., 2012) s priporočanjem učnih objektov za poučevanje računalništva in informatike v srednjih šolah. Prilagajanje učnih objektov, ki jih sistem priporoča, temelji na učenčevih karakteristikah in konstruktivistični teoriji učenja (Ocepek, Nančovska Šerbec in Rugelj, 2012).

METODOLOGIJA

Modeliranje učenca za priporočanje ustreznih večpredstavnostnih gradiv

Za uporabo v priporočilnem sistemu smo izbrali štiri modele učnih stilov. S pomočjo prevedenih vprašalnikov smo dobili informacijo o učenčevemu pristopu k reševanju problemov (Kolbov model (Kolb, 1984; Marentič-Požarnik in Peklaj, 1995)), načinu spoznavanja (Rancourtov model (Rancourt, 1988; Marentič-Požarnik, 1995)), načinu razmišljanja (model hemisferne dominantnosti (Reynolds, Kaltsounis in Torrance, 1979; Peklaj, 1995)) in prevladujočem načinu sprejemanja informacij (model VAK (Rose, 1987; Stražišar, 2004)).

Kolbov model učnih stilov temelji na konceptu aktivnega učenja in vključuje naslednje učne stile: asimilativni, konvergentni, akomodativni in divergentni stil (Kolb, 1984; Kolb

in Kolb, 2005). Asimilativni posamezniki dajejo poudarek teoretičnim vsebinam z logičnim in praktičnim vidikom; konvergentni ljudje dajejo ključno vlogo praktičnemu vidiku v učnih vsebinah; posamezniki z akomodativnim stilom se osredotočajo na uporabo različnih pristopov/metod za doseg učnih ciljev; divergentni ljudje pa so pozorni na zaznavanje različnih vidikov konkretne situacije (Mos in Royce, 1980).

Rancourtov model učnih stilov opisuje značilne načine uresničevanja spoznavnega in/ali čustvenega pojava (Rancourt, 1988; Mos in Royce, 1980). Rancourtovi učni stili so racionalni stil, ki temelji predvsem na logičnem sklepanju in argumentiranju, empirični stil, ki temelji na opazovanju/izbiranju informacij iz okolja, in noetični stil, ki temelji na subjektivnih spoznanjih.

Hemisferna dominantnost je pomemben element v učenju, saj obstaja med možganskima hemisferama glede načina razmišljanja in pristopanja k problemom bistvena razlika (Reynolds idr., 1979). Glede na hemisferno dominantnost govorimo o treh učnih stilih: levohemisferičnem, desnohemisferičnem in integrativnem učnem stilu. Učenci z levohemisfernim stilom raje analizirajo, uporabljajo dejstva, logično sklepajo in operirajo s števili. Njihovo nasprotje so desnohemisferni učenci, ki imajo raje eksperimentiranje, intuitivno sklepanje in kreativno razmišljanje. Učenci, ki se lahko identificirajo z obema stiloma, ustrezajo integrativnemu učnemu stilu.

Model učnih stilov VAK temelji na senzoričnih poteh, prek katerih sprejemamo informacije iz okolja. Učni stili so: vizualni, slušni in kinestetični (Fleming in Mills, 1992). Učenci z vizualnim stilom se lažje učijo, če imajo učno vsebino predstavljeno slikovno namesto besedilno. Slušni učenci se raje učijo predvsem prek poslušanja predavanj in drugih avdioposnetkov. Kinestetični učenci pa imajo rajši praktično učenje prek gibanja in simulacij.

Povezava med učnimi stili in tipi učnih gradiv

S podatki o ustreznosti povezav učnih stilov z različnimi multimedijskimi tipi bi lahko študentom na bolj ustrezen način izbrali predstavitev učnih vsebin. V raziskavo smo vključili 272 dodiplomskih študentov Univerze v Ljubljani z naslednjih smeri: matematika (57), računalništvo (37), razredni pouk (75), naravoslovje (51) in družboslovje (52).

Slika 1 prikazuje porazdelitev študentov glede na različne stile znotraj modelov učnih stilov. Študente, ki jim ni bilo možno enolično določiti primarnega učnega stila (ker sta dva enako izrazita), smo razvrstili v skupino NA (angl. *Not Available*).

Kolbov model učnih stilov	Rancourtov model učnih stilov	Hemisferični model učnih stilov	Model učnih stilov VAK
Akomodativni (N = 82) Divergentni (N = 79) Konvergentni (N = 64) Asimilativni (N = 47)	Empirični (N = 83) Racionalni (N = 81) Noetični (N = 71) NA (N = 37)	Desnohemisf. (N = 109) Integrativni (N = 82) Levohemisf. (N = 41) NA (N = 40)	Slušni (N = 67) Vizualni (N = 62) Kinestetični (N = 38) NA (N = 105)

Slika 1: Porazdelitev študentov glede na posamezne učne stile

Modeliranje z večciljnim regresijskim drevesom

Za analizo povezanosti smo zgradili napovedni model, za katerega smo uporabili naslednje vhodne podatke (atribute):

- KLS: oznaka Kolbovega učnega stila (divergentni, konvergentni, asimilativni in akomodativni stil),
- RLS: oznaka Rancourtovega učnega stila (racionalni, noetični in empirični),
- HLS: oznaka hemisfernega učnega stila (levohemisferni, desnohemisferni in integrativni stil),
- VLS: oznaka učnega stila VAK (vizualni, slušni in kinestetični stil).

Ciljne spremenljivke za modeliranje opisujejo različne vrste multimedijskih gradiv in so:

- 1) animacije in videoposnetki (spremenljivka M1);
- 2) simulacije in izobraževalne igre (spremenljivka M2);
- 3) besedila z barvno diskriminacijo, kjer so ključni deli besedila označeni z drugačno barvo kot preostalo besedilo (spremenljivka M3);
- 4) strukturirana učna gradiva, v katerih so elementi v logičnem vrstnem redu (spremenljivka M4);
- 5) avdioposnetki (spremenljivka M5).

Ciljne spremenljivke zavzemajo celoštevilске vrednosti od 1 do 4, ki označujejo, kako pogosto študent uporablja posamezen multimedijski tip (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – pogosto in 4 – vedno).

Večciljno regresijsko drevo je napovedni model s področja umetne inteligence, ki se uporablja za modeliranje povezav med vhodnimi in ciljnimi spremenljivkami. Podobno je običajnemu odločitvenemu (regresijskemu) drevesu z eno ciljno vrednostjo, le da listi večciljnega drevesa vključujejo več ciljnih spremenljivk (Struyf in Džeroski, 2006; Kocev, Džeroski, White, Newell in Griffioen, 2009). Metoda deluje tako, da začetno populacijo študentov deli v manjše podvzorce, upoštevajoč statistično najboljšo izbiro atributa v notranjih vozliščih drevesa (Kocev idr., 2009). V raziskavi smo uporabili orodje CLUS (Blockeel in Struyf, 2003).

Večciljna drevesa je možno interpretirati tako, da sledimo poti od korena (vrha) do listov in spremljamo, kako različne kombinacije učnih stilov vplivajo na pogostost uporabe vseh petih multimedijskih tipov hkrati.

Priporočanje učnih objektov za učence in problem hladnega zagona

Zgrajeni model za izbor ustrezne predstavitve učne vsebine pomaga sistemu izbrati najprimernejši večpredstavnostni tip učnih gradiv. Cilj pa je implementirati priporočilni sistem, ki priporoča tudi posamezne učne vsebine (Ocepek, 2015). Priporočilni sistemi izvajajo napovedovanje ocen objektov, ki jih uporabnik še ni ocenil. Uporabljajo se na primer v spletnih trgovinah, kjer uporabniku priporočajo izdelke, ki so jih kupili njemu podobni uporabniki. Ta mehanizem lahko izkoristimo tudi pri implementaciji učnega sistema, saj lahko učencu priporočamo učna gradiva, ki so jih uporabili njemu podobni učenci. Na

področju priporočilnih sistemov se pogosto srečujemo s problemom obravnave novega uporabnika (v našem primeru novega učenca), saj zanj nimamo začetnih podatkov (njegovih lastnosti, na podlagi katerih bi ga primerjali z drugimi), ki bi nam pomagali pri priporočanju ustreznih objektov. Tej situaciji pravimo *problem hladnega zagona oz. problem novega uporabnika*.

V prejšnjih raziskavah smo prikazali nov pristop k reševanju problema hladnega zagona (Ocepek, Rugelj in Bosnić, 2015; Ocepek, 2015), ki deluje brez dodatnega začetnega poizvedovanja o novem uporabniku. Omenjena rešitev temelji na ideji avtomatskega dopolnjevanja vhodne matrike znanih ocen (na podlagi katere deluje priporočilni sistem), tako da za uporabnike v hladnem zagonu smiselno vstavi nekaj začetnih manjkajočih vrednosti in nato izvede običajen algoritem za priporočanje. Postopek sestavljajo naslednji ključni koraki:

- 1) uporabniku v hladnem zagonu poiščemo N-število podobnih uporabnikov,
- 2) znotraj množice podobnih uporabnikov določimo attribute/objekte, ki jim bomo dopolnili manjkajočo vrednost;
- 3) izbranim atributom izračunamo oz. vstavimo manjkajočo oceno;
- 4) uporabimo prvotno zeleno matrično faktorizacijo nad vsemi uporabniki.

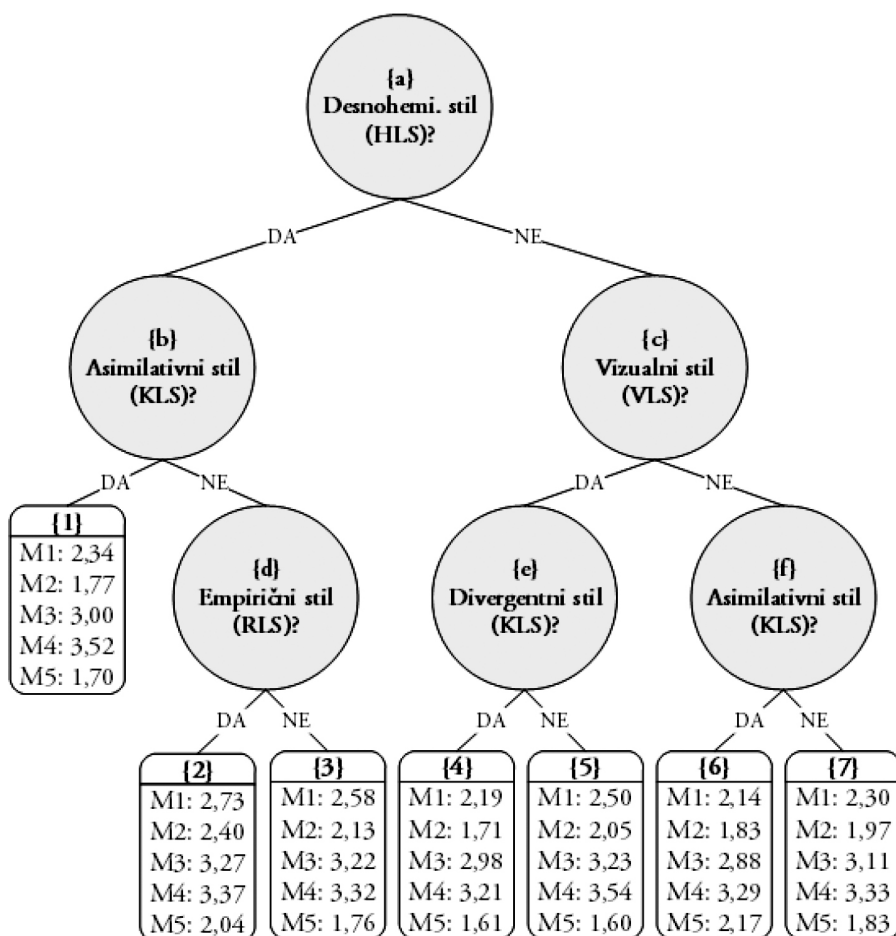
Pristop je podoben delu Chena in sodelujočih, ki so pokazali, da z gradnjo omrežij podobnih uporabnikov lahko objekte uspešno priporočimo uporabnikom v hladnem zagonu (Chen, Wan, Chung in Sun, 2013). Razširitev uporabnikovega profila z objekti, ki so podobni že ocenjenim objektom, pa je tudi ključno za izboljšanje priporočanja uporabnikom v hladnem zagonu (Formoso, Fernández, Cacheda in Carneiro, 2013).

REZULTATI

Model učenca za priporočanje ustreznih večpredstavnostnih gradiv

Slika 2 (Ocepek, Bosnić, Nančovska Šerbec in Rugelj, 2013) prikazuje zgrajeni model drevesa, ki vsebuje sedem listov (vozlišč na dnu drevesa). Zgrajeno večciljno regresijsko drevo ima v korenu hemisferni model učni stilov, kar pomeni, da ga je model ocenil kot najpomembnejši atribut. Če pogledamo vrednosti v listih levega in desnega poddrevesa, vidimo, da korensko vozlišče razdeli študente glede na večjo (vozlišče {b}) in manjšo rabo multimedijskih gradiv (vozlišče {c}). To pomeni, da desnohemisferni študentje pogosteje uporabljajo različne multimedijske tipe gradiv kot študentje z levohemisfernim oz. integrativnim učnim stilom. Glede na vozlišče {b} študentje, ki so desnohemisferni in asimilativni, redkeje uporabljajo animacije (M1), simulacije (M2), besedila z barvno diskriminacijo (M3) in avdiomaterial (M5). Ta ugotovitev podpira izhodišče, da se asimilatorji osredotočajo na študij besedilnih učnih virov in na analitično raziskovanje različnih modelov. Zato dajejo večji poudarek teoretičnim in besedilnim razlagam. Študentje, ki so desnohemisferni, empirični in niso asimilatorji (list {2}), v povprečju pogosteje uporabljajo vse multimedijske tipe kakor študentje, ki so desnohemisferni, a niso empirični in niso asimilatorji. Tudi ta ugotovitev podpira teoretično razlago, da empirični ljudje dajejo

večji poudarek zaznavanju okolja pri učenju, zato je smiselno, da se jim ponudijo raznovrstne multimedijske predstavitve.



Slika 2: Večciljno regresijsko drevo za napovedovanje pogostosti uporabe multimedijskih tipov gradiv glede na študentove učne stile: višja ko je vrednost pri oznaki multimedijskega tipa (M1–M5) v listu, pogosteje študentje uporabljajo ta multimedijski tip

Poglejmo še, kaj velja za študente, ki niso desnohemisferni. Glede na drevo študentje, ki so vizualni in divergentni, a niso desnohemisferni (list {4}), pogosteje uporabljajo multimedijske tipe M1, M3 in M4, kar ponovno potrjuje teoretično razlago, da se študentje z vizualnim in divergentnim učnim stilom pri učenju opirajo predvsem na informacije, ki so jih zaznali prek vida. Zato so zanje primernejše vizualne predstavitve učne snovi, kot so animacije, videoposnetki in besedila, ki so barvno diskriminirana.

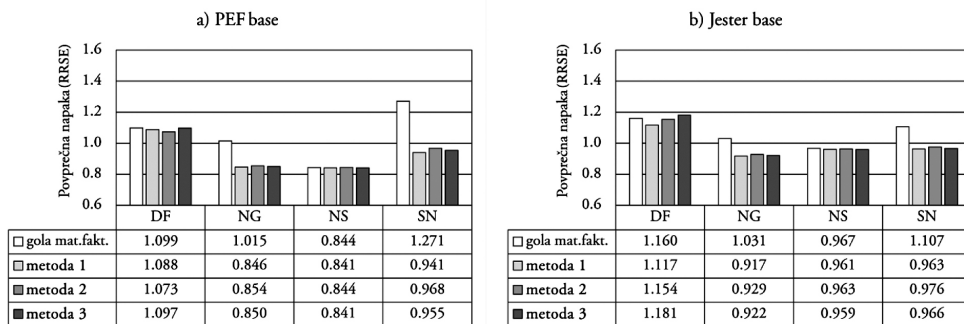
Glede na drevo lahko torej sklepamo, da študentje v povprečju najpogosteje uporabljajo besedila, ki so dobro strukturirana in vsebujejo barvno diskriminacijo. Eden izmed

ključnih razlogov za to je, da so študentje vajeni klasičnega učenja ob knjigah in učbenikih; po drugi strani pa smo navajeni vsakodnevno spremljati filme s podnapisi, kar se kaže v tem, da se raje učijo z besedilnim materialom (Lapuh Bele in Rugelj, 2009).

Poglejmo na primeru, kako lahko uporabimo zgrajeni model za priporočanje ustreznih predstavitev učnih vsebin. Denimo, da imamo študenta, ki je akomodativen, racionalen, desnohemisferen in vizualen. Študent želi poiskati alternativo besedilni predstavitvi delu učne snovi. Model bi študenta razvrstil v list {3}, kar pomeni, da bi mu priporočil animacije in videogradiva za izbrani del učne vsebine. Odločitev je povsem smiselna, saj ima študent vizualni učni stil. Hkrati pa je študent tudi desnohemisferen in racionalen, kar pomeni, da daje poudarek zaznavanju informacij iz okolja, te pa smiselno analitično in teoretično ovrednoti.

Uspešnost priporočanja za učence v hladnem zagonu

Evalvacija pristopa na eni umetni in dveh realnih podatkovnih množicah za testiranje priporočanja (Goldberg, Roeder, Gupta in Perkins, 2001) in PEF base (Ocepek idr., 2013) je pokazala, da z opisanim pristopom dosežemo večjo točnost priporočanja pri uporabljenih faktorizacijah: nenegativna matrična faktorizacija s stohastičnim gradientnim spustom (NG) (Koren, Bell in Volinsky, 2009; Funk, 2011), nenegativna matrična faktorizacija z izmenjujočimi se najmanjšimi kvadrati (NS) (Bell in Koren, 2007; Takács in Tikk, 2012), polnenegativna matrična faktorizacija z manjkajočimi vrednostmi (SN) (Ding, Li in Jordan, 2010; Mo in Draper, 2012) in matrična faktorizacija z zlivanjem podatkov (DF) (Žitnik in Zupan, 2013; Žitnik in Zupan, 2015). Slika 3 prikazuje evalvacijo na dveh realnih domenah, na katerih smo testirali poleg običajnih metod matričnih faktorizacij še tri metode, ki smo jih oblikovali glede na naš predlagani pristop. Izbrali smo tri dobro delujoče metode, ki jih označujemo z *metoda 1*, *metoda 2* in *metoda 3* ter njihove rezultate prikazujemo na Sliki 3. Evalvacija je pokazala, da smo z našim pristopom izboljšali priporočanje (zmanjšali povprečno napako) pri matričnih faktorizacijah NG, NS in SN ter s tem izboljšali delovanje priporočilnega sistema.

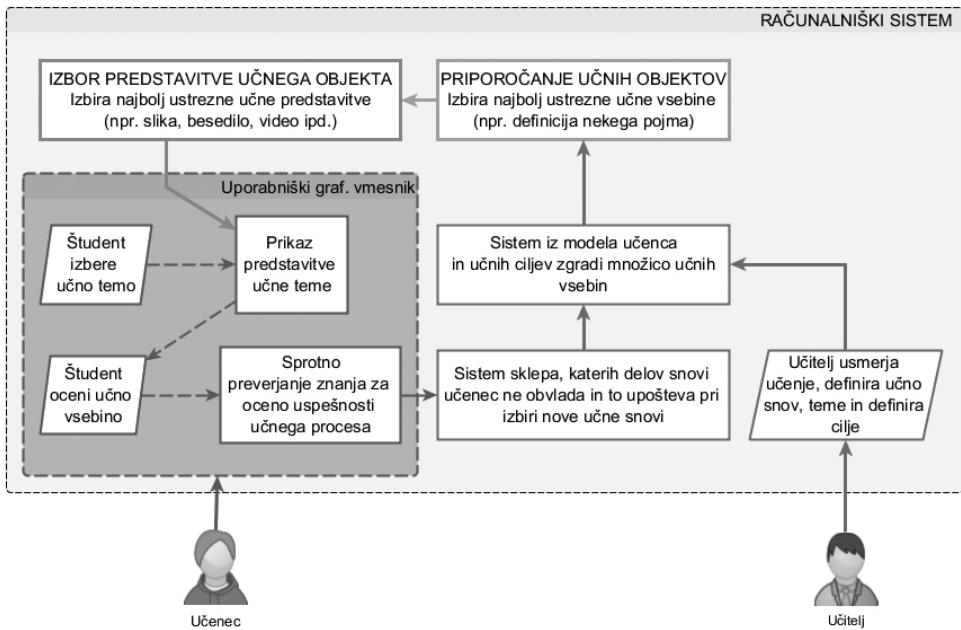


Slika 3: Evalvacija našega pristopa - predlaganih kombinacij v primerjavi z golimi matričnimi faktorizacijami; evalvacija izbranih kombinacij metod je potekala na dveh realnih podatkovnih množicah (Ocepek, 2015); nižji ko je stolpec, manjša je povprečna napaka priporočilnega sistema (RRSE)

Zasnova prilagodljivega učnega sistema

Na podlagi ugotovitev iz razdelkov »Model učenca za priporočanje ustreznih večpredstavnostnih gradiv« in »Uspešnost priporočanja za učence v hladnem zagonu« je mogoče zasnovati učni sistem, ki temelji na dejstvu, da priporočanje učnih objektov in izbiranje ustreznih multimedijskih tipov učnih gradiv pripomoreta k učinkovitejšemu (samostojnemu) učenju. S priporočanjem tipa predstavitve učne vsebine (razdelek »Model učenca za priporočanje ustreznih večpredstavnostnih gradiv«) za priporočene učne objekte (razdelek »Uspešnost priporočanja za učence v hladnem zagonu«) želimo učencu olajšati iskanje ustreznih učnih gradiv in s tem zmanjšati možnost kognitivne preobremenitve. Naše izhodišče je, da poljubne učne snovi ne moremo predstaviti vedno na enak način – torej z istim multimedijskim tipom, čeprav ugotovljene korelacije med učnimi stili in multimedijskimi tipi veljajo. V razdelku »Model učenca za priporočanje ustreznih večpredstavnostnih gradiv« smo pokazali, da se učenci pogosteje učijo z besedilnimi učnimi objekti, kar je po svoje razumljivo, saj gre za naučene vedenjske vzorce učenja. Hkrati pa se tudi zavedamo, da vseeno obstajajo pristopi, po katerih se učenci lažje in učinkoviteje učijo.

Zasnova našega učnega sistema temelji na empiričnih modelih študentov, s katerimi lahko napovedujemo študentovo vedenje in njegov način gradnje znanja. Z upoštevanjem modelov lahko sistem posnema mentorjeve pedagoške poteze z namenom, da študentom svetuje in pomaga pri napredku v smeri pridobivanja (novega) znanja in obvladanja področja učenja (Arroyo idr., 2014). Idejna zasnova sistema (Slika 4) temelji na spremljanju ocenjevanja uporabnosti učnih objektov s strani učencev. Podatek o uporabnosti nam pove, kateri učni objekti se zdijo učencem najuporabnejši za učenje neke učne snovi. Priporočanje tipa predstavitve učnih objektov temelji na iskanju podobnosti med učenci, za kar lahko uporabljamo priporočilni sistem. Znotraj sistema iščemo našemu uporabniku (učencu) podobne uporabnike, saj trdimo, da se učenci s podobnimi učnimi preferencami učijo na podoben način. Če sta dva učenca podobno ocenila učne objekte v preteklosti, je verjetno, da bosta podobno ocenila tudi tiste učne objekte, ki jih doslej še nista ocenila. V učnem procesu je ključno, da učenec dobi nasvete oz. priporočila, katere učne objekte in katere njihove predstavitve naj izbere, da bo z njihovo pomočjo dosegel operativne učne cilje. Doseganje operativnih učnih ciljev pa preverjamo v fazi sprotnega in končnega preverjanja znanja.



Slika 4: Koncept učnega sistema ALECA – prilagodljivi učni sistem za priporočanje učnih gradiv v konstruktivističnem učnem okolju

Slika 4 je poenostavljen shematski prikaz predlaganega učnega sistema, ki smo ga poimenovali ALECA. Ko se učenec prijavi v sistem, izpolni vprašalnike o učnih stilih. Tako sistem pridobi začetne podatke o učencu. Ko učenec začne sistem uporabljati, mu ta priporoči učne objekte. Sistem uporabi pristop priporočilni sistemov (Slika 4, pravokotnik desno zgoraj), ki glede na preostale uporabnike/učence našemu učencu priporoči zanj najprimernejše učne objekte. Ko učenec izbere ustrezno učno temo (učni objekt), mu jo sistem prikaže. Za izbor ustrezne multimedijske predstavitve izbrane teme uporabi model, ki smo ga predstavili v razdelku »Model učenca za priporočanje ustreznih večpredstavnostnih gradiv«. Glede na učenčeve učne stile sistem izbere zanj najprimernejšo predstavitev učnega objekta. Ko učenec konča učenje/obravnavo učnega objekta, oceni uporabnost učnega objekta. S tem dobi sistem povratno informacijo o primernosti učnega gradiva. Po drugi strani pa vsak učni objekt vključuje krajšo nalogo (sprotno/formativno preverjanje znanja), s katero sistem prejme povratno informacijo tudi o tem, ali učenec dosega posamezne učne cilje, hkrati pa na tak način sistem lahko ugotovi, katerih delov snovi učenec še ne obvlada, in to upošteva pri izbiri nove učne snovi. Posledično učni sistem iz modela učenca in učnih ciljev, ki jih je določil učitelj na začetku procesa učenja, zgradi oziroma dopolni množico učnih vsebin, ki jih lahko naš učni sistem priporoči učencu.

DISKUSIJA IN UGOTOVITVE

Priporočilni učni sistemi spadajo na interdisciplinarno področje, ki povezuje didaktične znanosti ter računalništvo in informatiko. V okviru raziskave smo oblikovali model učnega sistema, ki temelji na prilagodljivih učnih sistemih in priporočilnih sistemih za podporo konstruktivističnim pristopom k učenju. Predlagani model učnega sistema lahko učencu predlaga, kateri učni objekti so zanj primeri, da bo dosegel vnaprej zastavljane učne cilje. Za izbrane učne objekte sistem izbere ustrezno predstavitev glede na učenčeve učne značilnosti in preference.

V prispevku smo najprej predstavili zgrajeni odločitveni model za izbiranje primernih predstavitev učne vsebine. V modelu smo združili štiri različne modele učnih stilov (Kolbov model, Rancourtov model, model hemisferne dominantnosti in model VAK) – za lažji izbor najprimernejše multimedijske predstavitve učne vsebine. Z zgrajenim modelom smo potrdili, da je pri izbiranju/priporočanju različnih tipov multimedijskih gradiv smiselno kombinirati različne modele učnih stilov. Zgrajeni model je pokazal, da je hemisferni model učnih stilov najbolj vpliven/pomemben odločitveni atribut; Kolbov model učnih stilov in model VAK sta druga najpomembnejša odločitvena atributa. Raziskava je pokazala, da študentje za učenje najpogosteje uporabljajo besedila, ki so dobro strukturirana in imajo barvno diskriminacijo. Poleg besedil pogosto uporabljajo tudi animacije in videoposnetke.

Predlagani sistem je primeren za uporabo v poljubnem spletnem oz. računalniškem učnem okolju. Model lahko učitelj uporabi tudi v razredu, saj lahko glede na učenčeve uvrstitve v posamezni učni stil prilagodi razlago učne teme oz. mu poda učno razlago s priporočenimi multimedijskimi predstavitvami. S tem lahko prejme povratno informacijo o učnih karakteristikah in priporočljivih multimedijskih predstavitvah učne vsebine za učenje v posameznem oddelku.

V prihodnje se bomo osredotočili na gradnjo splošnega priporočilnega sistema za podporo učenju, pri katerem bomo izdelali različna učna gradiva (učne objekte) in tako zagotovili zadostno število učnih objektov. Učni sistem bo zastavljen splošno, tako da ga bo možno uporabiti za poučevanje različnih vsebin oz. predmete poučevanja.

LITERATURA

- Arroyo, I., Woolf, B. P., Burelson, W., Muldner, K., Rai, D. in Tai, M. (2014). A multimedia adaptive tutoring system for mathematics that addresses cognition, metacognition and affect. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24(4), 387–426.
- Bell, R. M. in Koren, Y. (2007). Scalable Collaborative Filtering with Jointly Derived Neighborhood Interpolation Weights. V *Data Mining, 2007. ICDM 2007. Seventh IEEE International Conference on Data Mining (ICDM 2007)* (str. 43–52). Omaha: IEEE.
- Blockeel, H. in Struyf, J. (2003). Efficient algorithms for decision tree cross-validation. *The Journal of Machine Learning Research*, 3, 621–650.
- Chen, C. C., Wan, Y. H., Chung, M. C. in Sun, Y. C. (2013). An effective recommendation method for cold start new users using trust and distrust networks. *Information Sciences*, 224, 19–36.

- Cho, H., Gay, G., Davidson, B. in Ingrassia, A. (2007). Social networks, communication styles, and learning performance in a CSCL community. *Computers & Education*, 49.
- Ding, C., Li, T. in Jordan, M. I. (2010). Convex and semi-nonnegative matrix factorizations. *Pattern Analysis and Machine Intelligence, IEEE Transactions on*, 32(1), 45–55.
- Fleming, N. D. in Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11.
- Formoso, V., Fernández, D., Cacheda, F. in Carneiro, V. (2013). Using profile expansion techniques to alleviate the new user problem. *Information Processing & Management*, 49(3), 659–672.
- Funk, S. (2011). Netflix update: *Try this at home, 2006*. Pridobljeno s <http://sifter.org/~simon/journal/20061211.html>.
- Goldberg, K., Roeder, T., Gupta, D. in Perkins, C. (2001). Eigentaste: A constant time collaborative filtering algorithm. *Information Retrieval*, 4(2), 133–151.
- Hernández-Leo, D., Villasclaras-Fernández, E., Jorrín-Abellán, I., Asensio-Pérez, J., Dimitriadis, Y., Ruiz-Requies, I. in Rubia-Avi, B. (2006). COLLAGE, a collaborative learning design editor based on patterns. *Journal of Educational Technology and Society*, 9.
- Jonassen, D. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61–79.
- Kocev, D., Džeroski, S., White, M. D., Newell, G. R. in Griffioen, P. (2009). Using single- and multi-target regression trees and ensembles to model a compound index of vegetation condition. *Ecological Modelling*, 220(8), 1159–1168.
- Kolb, A. Y. in Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193–212.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 1. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Koren, Y., Bell, R. in Volinsky, C. (2009). Matrix factorization techniques for recommender systems. *Computer*, 8, 30–37.
- Lapuh Bele, J. in Rugelj, J. (2009). Comparing Efficiency of Web Based Learning Contents on Different Media. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 4(SI3).
- Marentič-Požarnik, B. (1995). Vprašalnik načinov in stilov spoznavanja po Rancourtu. V B. Marentič-Požarnik, L. Magajna in C. Peklaj, *Izzivi raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja* (str. 117). Nova Gorica: Educa.
- Marentič-Požarnik, B. in Peklaj, C. (1995). Kolbov vprašalnik o učnih stilih. V B. Marentič-Požarnik, L. Magajna in C. Peklaj, *Izzivi raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja* (104). Nova Gorica: Educa.
- Mo, Q. in Draper, B. A. (2012). Semi-nonnegative matrix factorization for motion segmentation with missing data. V *Computer Vision--ECCV 2012* (str. 402–415). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mos, L. in Royce, J. (1980). *Manual, Psycho-epistemological Profile*. Edmonton: Center for Advanced Study in Theoretical Psychology, University of Alberta.
- Ocepek, U. (2015). *Model adaptivnega sistema za priporočanje učnih objektov v konstruktivističnem učnem okolju. (Doktorska disertacija)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za računalništvo in informatiko.
- Ocepek, U., Bosnić, Z., Nančovska Šerbec, I. in Rugelj, J. (2013). Exploring the relation between learning style models and preferred multimedia types. *Computers & Education*, 69, 343–355.
- Ocepek, U., Nančovska Šerbec, I. in Rugelj, J. (2011). Prilagodljivo učno okolje ALECA. *Dvajseta mednarodna Elektrotehniška in računalniška konferenca ERK 2011* (str. 445–448). Ljubljana: IEEE Region 8, Slovenska sekcija IEEE.

- Ocepek, U., Nančovska Šerbec, I. in Rugelj, J. (2012). Računalniški sistem ALECA za podporo konstruktivističnemu učenju. V *Zbornik vseh prispevkov* (str. 1313–1318). Ljubljana: Miška.
- Ocepek, U., Rugelj, J. in Bosnić, Z. (2015). Improving matrix factorization recommendations for exams in cold start. *Expert Systems With Applications*, 42(19), 6784–6794.
- Peklaj, C. (1995). Vprašalnik: Tvoj stil učenja in razmišljanja. V B. Marentič-Požarnik, L. Magajna in C. Peklaj, *Izzivi raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja* (str. 179). Nova Gorica: Educa.
- Rancourt, R. (1988). *K.A.M.I.: Consultant's manual to style interpretation*. Ontario: Impact Inc.
- Reynolds, C. R., Kaltsounis, B. in Torrance, E. P. (1979). A Children's Form of Your Style of Learning and Thinking: Preliminary Norms and Technical Data. *Gifted Child Quarterly*, 23(4), 757–767.
- Rose, C. (1987). *Accelerated learning*. Aylesbury, Bucks: Accelerated Learning Systems Limited.
- Shaw, R.-S. (2012). A study of the relationships among learning styles, participation types, and performance in programming language learning supported by online forums. *Computers & Education*, 58, 111–120.
- Stražičar, M. (2004). Učenje in pomnjenje: predelava podatkov za dolgotrajno pomnjenje. V M. Stražičar, *Psihologija: spoznanja in dileme* (str. 112). Ljubljana: DZS.
- Struyf, J. in Džeroski, S. (2006). Constraint Based Induction of Multi-objective Regression Trees. *4th Int'l Workshop on Knowledge Discovery in Inductive Databases: Revised Selected and Invited Papers*. Porto: Springer.
- Takács, G. in Tikk, D. (2012). Alternating least squares for personalized ranking. V *Proceedings of the sixth ACM conference on Recommender systems – RecSys, 12* (str. 83–90). Dublin: ACM.
- Vogel-Walcutt, J. J., Gebrim, J., Bowers, C., Carper, T. in Nicholson, D. (2011). Cognitive load theory vs. constructivist approaches: which best leads to efficient, deep learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 133–145.
- Wolf, B. P. (2009). *Building intelligent interactive tutors*. Burlington: Elsevier Inc.
- Žitnik, M. in Zupan, B. (2013). Matrix factorization-based data fusion for gene function prediction in baker's yeast and slime mold. *Pacific Symposium on Biocomputing. Pacific Symposium on Biocomputing, 19* (str. 400). Fairmont Orchid: World Scientific.
- Žitnik, M. in Zupan, B. (2015). Data Fusion by Matrix Factorization. *Pattern Analysis and Machine Intelligence, IEEE Transactions on*, 37(1), 41–53.

Aleksandra Radojc
PROJEKT SHAPE

IZMENJAVA DOBRIH PRAKS KOT STRATEGIJA ZA PROFESIONALNI RAZVOJ IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

Izobraževalci odraslih so ob sodobnih globalnih izzivih pred mnogimi zahtevami za razvoj lastnih profesionalnih kompetenc, spreminjajo se namreč tako vsebine kot tudi ciljne skupine v izobraževanju odraslih. To pomeni, da se morajo tudi izobraževalci odraslih vključiti v procese obnavljanja in razvijanja svojih znanj in zmožnosti. V nadaljevanju predstavljamo enega izmed projektov, v katerem smo razvijali kompetence izobraževalcev odraslih.

Finska izobraževalna organizacija KEUDA je izrazila potrebo po razvoju izobraževalnih procesov in iskanju inovativnih rešitev ter spodbudila željo po strateškem partnerstvu petih evropskih držav, kjer bi, navkljub razlikam v sistemu izobraževanja in usposabljanja, lahko sistematično pregledali ponudbo najboljših izobraževanj in usposabljanj za odrasle, o njih razpravljali ter v naslednjem koraku pripravili nabor najboljših praks, ki jih lahko sodelujoči partnerji sprejmejo in nadalje razvijajo v svojem nacionalnem in lokalnem okolju.

Skupaj s partnerji smo zasnovali projekt SHAPE: Shared expertise in provision of adult education in 5 european countries, kar prevajamo kot Izmenjava dobrih praks na področju izobraževanja odraslih v petih evropskih državah. Sodelovanje poteka v okviru programa Erasmus+ (naslednik programa Vseživljenjsko učenje 2007–2013) in sledi predvsem cilju razvoja kompetenc učnega osebja. V dvoletnem projektu, ki se izteče konec avgusta 2016, sodelujemo naslednje države:

- Finska: KEUDA (Keski-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä), deseti največji finski konzorcij ponudnikov poklicnega izobraževanja in usposabljanja;
- Italija: IFOA (Istituto Formazione Operatori Aziendali), nacionalni ponudnik poklicnega usposabljanja in izobraževanja na desetih lokacijah po Italiji;
- Francija: GIP EFTL skupaj z omrežjem GRETA (javna služba za izobraževanje odraslih), ki zbira in gradi nabor kompetenc za vseživljenjsko izobraževanje in usposabljanje izobraževalcev odraslih;

- Danska: TIETGEN (Tietgen Kompetencecenter), ki v okviru svojega delovanja ponuja izobraževanja in usposabljanja za odrasle ter sodeluje v projektih poklicnega usposabljanja in izobraževanja;
- Slovenija: ACS (Andragoški center Slovenije), ki je osrednji javni zavod za raziskovanje in razvoj, kakovost in izobraževanje, svetovanje in vrednotenje ter promocijske in informacijske dejavnosti v izobraževanju odraslih v Sloveniji.

Namen aktivnosti projekta, to je izmenjave dobrih praks, je dvig kakovosti in usposobljenosti tako institucij kot tudi izvajalcev – izobraževalcev odraslih, ki v projektu sodelujejo. To bomo dosegli s proučitvijo dobrih praks partnerskih držav pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja odraslih in njihovih odgovorov na izzive, ki se pojavljajo na področju izobraževanja odraslih. Evidentirali bomo dobre prakse in poiskali načine za njihov prenos v lastno delo.

Partnerji smo se doslej srečali na petih petdnevni seminarjih, za katere smo pripravili nabor poglobljenih analiz izkušenj in »know-how« sodelujočih, na podlagi katerih bodo oblikovani predlogi novih rešitev, možnosti/priložnosti.

Partnerji smo pripravili srečanja o naslednjih temah:

- usposabljanje izobraževalcev odraslih – profesionalni razvoj osebja v izobraževanju odraslih (professional development of adult education staff), tema seminarja v Sloveniji;
- strokovna usposobljenost v visokošolskem izobraževanju, implementacija v izobraževanju odraslih (qualification labels for professional in higher education, implications to adult education sector), tema seminarja na Danskem;
- zagotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih (quality assurance in adult education provision), tema seminarja v Italiji;
- ključne kompetence in podjetništvo (key competences and entrepreneurship), tema seminarja v Franciji;
- kompetenčno zasnovane poklicne kvalifikacije kot učinkovit način za zagotavljanje poklicnega izobraževanja za odrasle ter programi spopolnjevanja za mlajše odrasle (competence-based qualifications and young adult's and adult's upskilling programmes), tema seminarja na Finskem.

Petdnevni seminarji omogočajo poglobljeno medsebojno spoznavanje sodelujočih partnerjev ter hkrati ogled in predstavitve v okviru obiskov relevantnih deležnikov (v okolju posameznega partnerja), kjer lahko v praksi pokažemo udejanjanje nacionalnega sistema za urejanje obravnavanega področja v konkretnih organizacijah in podjetjih. Tovrstnih seminarjev se običajno udeleži po štiri do šest oseb iz posamezne tuje partnerske organizacije, ki se jim priključi še nekaj več udeležencev organizacije gostiteljice; skupina na seminarju tako šteje do 30 udeležencev. Skladno z izbrano (predlagano in odobreno) temo organizacija gostiteljica vnaprej pripravi program in koncept ter vsebinsko poglobljeno analizo obravnavane teme in jo vnaprej predstavi partnerjem.

Sodelujoči imajo tako dovolj časa za dobro pripravo na obravnavano temo in oblikovanje dokumenta s predstavitvijo razmer na izbranem področju v lastni državi oziroma

organizaciji. Vsak od partnerjev pripravi predstavitev lastnih praks, v okviru prikaza dobrih praks nato sledijo ogledi nekaterih partnerskih organizacij. Sodelujoči pa se potem po delovnih skupinah (najbolje seveda po en ali dva predstavnika iz posamezne države v vsaki od skupin) ukvarjajo z iskanjem prednosti in slabosti predstavljenih praks, iskanjem nadgradnje ter možnosti njihovega uvajanja v lastni sistem.

Delo v okviru projekta izmenjave dobrih praks temelji na opazovanju in analizi strukture in praks ter njihove učinkovitosti s strani tujih kolegov in tujih organizacij, ki prav tako ponujajo izobraževanje in usposabljanje odraslih. Sodelovanje v izmenjavi dobrih praks ima dvojno prednost – gre za pozitivne učinke, ki jih pridobi organizacija, iz katere prihaja sodelujoči, in za pozitivne učinke na samega izobraževalca, saj omogoča kolegialno učenje (peer learning) z namenom uvajanja novih oblik dela ter povečanje raznovrstnosti in kakovosti ponudbe izobraževanja v lastnih organizacijah. Kolegialno učenje je edinstvena priložnost za nadaljnji razvoj izbrane teme na podlagi izkušenj, analize in povratnih informacij mednarodnih partnerjev. Pri medsebojnem učenju smo namreč pozorni na metodologijo, orodja, metode in ravnanja v praksi, ki jih analiziramo z različnih zornih kotov (vsaka udeležena država opazuje prakso z drugega vidika).

V projektu ugotavljamo, da so medsebojne izmenjave dobrih praks zelo učinkovita strategija za razvoj novih znanj. Kažejo se tudi že prvi sekundarni učinki teh mobilnosti, in sicer kot vzpostavitev nadaljnjih medsebojnih sodelovanj med (posameznimi ali vsemi) partnerji iz sodelujočih držav, študijski obiski posameznih izobraževalcev odraslih v partnerskih organizacijah z namenom poglobljanja in izmenjave na področjih njihovega delovanja in še več, kot povezovanja med partnerji partnerjev, ki so sodelovali v prvotnem projektu SHAPE. Več o vsebinskih ugotovitvah projekta bomo predstavili ob njegovem izteku v drugi polovici tega leta z zbranimi predlogi novih rešitev in priložnosti/možnosti iz sodelujočih držav v okviru strokovnega gradiva *Najboljše in nove prakse v poklicnem izobraževanju odraslih*.

LITERATURA

- Đorđević, N. (2014). Mednarodni projekt SHAPE o izmenjavi dobrih praks v izobraževanju odraslih. *E-novičke ACS*. Pridobljeno s <http://arhiv.acs.si/e-novicke/2014/november.pdf>.
- Đorđević, N. (2015). Za nami je prva delavnica v projektu SHAPE. *E-novičke ACS*. Pridobljeno s <http://arhiv.acs.si/e-novicke/2015/januar.pdf>.
- Đorđević, N. (2015). Druga delavnica v projektu SHAPE na Danskem. *E-novičke ACS*. Pridobljeno s <http://arhiv.acs.si/e-novicke/2015/marec.pdf>.
- Orešnik Cunja, J. (2015). Partnerji v projektu SHAPE smo se srečali v Italiji. *E-novičke ACS*. Pridobljeno s http://arhiv.acs.si/e-novicke/2015/maj_junij.pdf.
- Orešnik Cunja, J. in Radojc, A. (2016). Sklepni seminar v okviru projekta SHAPE na Finskem. *E-novičke ACS*. Pridobljeno s <http://arhiv.acs.si/e-novicke/2016/februar.pdf>.
- SHAPE (2016). Pridobljeno s <http://www.acs.si/SHAPE>.

O STROKOVNI TERMINOLOGIJI

V strokovni literaturi se s hitrim razvojem področja izobraževanja odraslih pojavlja tudi veliko novih izrazov. Besede so žive, se pojavljajo in izgubljajo. Že nekaj časa sledimo razmišljanjem o besedi *coach*, ki se zapisuje kot kovč, ponekod kot kouč, nekateri jo slovenijo kot svetovalni mentor. Podobno je bilo kar nekaj zapisov o besedni zvezi *informal learning*, ki se ponekod sloveni kot priložnostno učenje, drugi pa uporabljajo informalno učenje,¹ npr. Rotar, ki meni, da vseh izrazov ne moremo »ponašiti«. Zoran Jelenc je predlagal, da bi namesto pridevnika informalno rajši uporabljali pridevnik aformalno (zglede: atonalno, amorfno, asimetrično ipd.).² Izzivi so tudi nova poimenovanja za *life-deep learning*, *learning laboratory*, *community of practice*, mnogi pojmi iz e-izobraževanja. Tokrat predstavljamo razmišljanje o besedni zvezi karierna orientacija.

Zoran Jelenc

RAZISKAVA O IZRAZU KARIERNA ORIENTACIJA³

V Zavodu RS za zaposlovanje in v političnih ter strokovnih organih so leta 2005 vpeljali izraz karierna orientacija, ki ga uporabljajo v različnih političnih in strokovnih besedilih, med drugim tudi v Terminološkem slovarčku o vseživljenjski karierni orientaciji. Izraza karierna orientacija pred letom 2005 v Sloveniji nismo uporabljali.

Izraz karierna orientacija je po mnenju S. Niklanovića in drugih slovenski prevod za angleški izraz *career guidance*, verjetno po zgledu besedne zveze profesionalna orientacija, ki se je uporabljala na področju poklicnega svetovanja v nekdanji Jugoslaviji. Izraz *guidance* je prvi poslovenil psiholog Matko (1953), in sicer kot vodenje; v šolski praksi ga je Pediček (1967) imenoval svetovalno delo. Na področju andragoškega svetovalnega dela (Jelenc Krašovec in Z. Jelenc, 2003, 2009) smo z besedo *vodenje* kot prevodom angleškega izraza *guidance* poimenovali zvrst svetovalnega dela, ki označuje celoto informativne, svetovalne in druge pomoči svetovancu.

1 Rotar, B. (2013). Informalno pridobivanje znanja. V P. Kelava (ur.), *Neformalno učenje? : kaj pa je to?* (str. 103–126). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

2 Glej npr. Jelenc, Z. (2000). *Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 85–86.

3 Raziskavo o izrazu karierna orientacija smo leta 2015 opravili: dr. Zoran Jelenc, nosilec raziskave in avtor raziskovalnega poročila; pri raziskavi sta kot tehnični sodelavki delovali: dr. Sabina Jelenc Krašovec in Špela Močilnikar. Celotno poročilo je na voljo na spletni strani Andragoškega društva Slovenije <http://www.andragosko-drustvo.si/publikacije-projekti-in-raziskave/strokovne-razprave-konference-okrogle-mize-posveti/>.

V Andragoškem društvu Slovenije (ADS) se z vpeljavo izraza karierna orientacija kot prevoda za angleški *career guidance* ne strinjamo, zato smo se februarja 2015 obrnili na Sekcijo za terminološke slovarje Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša pri Slovenski akademiji znanosti in umetnosti in jih prosili za presojo z jezikovnega (strokovnega, slovenističnega) zornega kota. Njihovo mnenje je bilo, med drugim, da je termin že ustaljen in da njegovo ustreznost dokazuje pojavljanje v različnih virih.

Ker se s tem nismo mogli strinjati, smo se odločili, da za presojo ustreznosti izraza izpeljemo manjšo raziskavo, pri kateri se zgledujemo po delfski metodi.⁴ Obravnavali smo več izrazov iz Terminološkega slovarčka karierne orientacije (Kohont idr., 2011).⁵ V skladu z delfsko metodo smo izbrali 60 oseb (izobraženci iz različnih strok in izobraževalci odraslih), od teh je izpolnjene vprašalnike vrnilo 34 oseb.⁶ Odgovori potrjujejo našo domnevo o neustreznosti v raziskavi obravnavanih in za nas spornih izrazov.

Poglavitni ugotovitvi sta bili, da:

- izraza orientacija in karierna orientacija nista ustrezna slovenska prevoda angleških izrazov *guidance* in *career guidance & counseling*;
- kariera ni enoznačen, temveč širok pojem, ki zajema tako poklicno kot življenjsko pot posameznika; lahko sicer govorimo o poklicni karieri, a za ta izraz imamo tudi slovensko besedno zvezo poklicna pot, kar je ustrežnejše kot karierna pot.⁷

Mnenje sodelujočih je bilo, da so poimenovanja, denimo vodenje in svetovanje, poklicno vodenje, usmerjanje, vodenje in svetovanje za poklic primernejša kot izraz karierna orientacija.

Ob vpeljevanju strokovnih izrazov bi morali upoštevati, da:

- se strokovna terminologija ne bi smela razvijati brez soglasja ustreznih strok,
- je terminološke zadrege treba reševati v sodelovanju (ne more jih reševati zgolj ena institucija),
- izraza, ki ni strokovno usklajen, ne bi smeli uporabljati v javnih dokumentih (seveda tudi v zakonu ne),
- o izrazu, ki ni usklajen (kot karierna orientacija), ne moremo govoriti, da je ustaljen, četudi ima o ustaljenosti izraza Sekcija za terminološke slovarje drugačno mnenje, ko ocenjuje, da je deset let uporabe dovolj dolga doba, da ga štejemo za ustaljenega.

4 Z delfsko metodo pridobimo stališča strukturirane skupine posameznikov do vprašanj, ki so predmet raziskovanja. Pridobljene odgovore povzamemo in po potrebi nadaljujemo raziskovanje v drugem ali več krogih, da se razpon odgovorov zmanjša in dobimo »pravilen« (konvergirani) odgovor skupine.

5 Izraze, ki naj bi jih objavili v »slovarčku«, je obravnavala posebna delovna skupina, v kateri je bilo 12 oseb, ki pa o posameznih izrazih, med njimi je tudi krovni pojem in izraz karierna orientacija, ni dosegla soglasja.

6 Seznam vprašanih hranimo v arhivu raziskave.

7 Zaradi obsežnosti v tem prispevku ne moremo objaviti pojasnil sodelujočih. Dostopna so v poročilu o raziskavi, ki je na voljo na spletni strani Andragoškega društva Slovenije.

V primerjavi z besednimi zvezami iz Terminološkega slovarčka karierne orientacije, ki izraz kariera povezujejo z drugimi izrazi (npr. karierni center, karierno izobraževanje, karierno svetovalno delo, karierni tabor, karierna orientacija), so sprejemljivejši drugi izrazi.

Respondenti so prednost dali tem:

- poklicna pot (namesto kariera),
- razvoj poklicne poti (namesto karierni razvoj),
- središče za razvoj poklicne poti (namesto karierni center),
- izobraževanje za razvoj poklicne poti (namesto karierno izobraževanje),
- središče za informiranje in svetovanje pri razvoju poklicne poti (namesto karierno informacijsko središče),
- svetovalno delo za razvoj poklicne poti (namesto karierna orientacija),
- vodenje razvoja poklicne poti (namesto karierna orientacija),
- svetovalno delo za razvoj poklicne poti (namesto karierno svetovalno delo),
- spretnosti vodenja razvoja poklicne poti (namesto večšine vodenja kariere).

Sorazmerno velik delež so imeli neopredeljeni odgovori, kar kaže, da so bili v raziskavi sodelujoči kritični tudi do slovenskih izrazov, ki smo jih primerjali s tistimi iz Terminološkega slovarčka karierne orientacije. Vprašani so v komentarjih povedali, da lahko »z našim jezikom dovolj dobro izrazimo vse, tako po pomenu kot po vsebini«. Zapisali so tudi, da je bil izraz orientacija stroki vsiljen iz ideoloških razlogov (negativna konotacija izraza usmerjanje, ki izvira iz neuspešnosti projekta »usmerjeno izobraževanje«) in tudi zato ker naj ne bi bil sugestibilen v nasprotju z izrazom usmerjanje.

Naj sklenemo z nekaterimi predlogi, ki so zanimivi za razpravo o strokovni terminologiji. Menimo, da je treba organizirati strokovni posvet in se dogovoriti o izrazih, ki bi jih uporabljali namesto izločenih, in hkrati izpeljati razpravo o strokovnih izrazih.

Poročila o raziskavi je treba objaviti v različnih medijih, ki ustvarjajo strokovni jezik, in v medijih, ki uporabljajo strokovne izraze.

LITERATURA

Kohont, A., Tacer, B., Hrovatič, D., Urbanc, K., Vidmar, T., Toličič Drobež, Ž., ... Jelenc Krašovec, S. (2011). *Terminološki slovarček: karierne orientacije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.

Brian Findsen in Marvin Formosa (ur.):
**INTERNATIONAL PERSPECTIVES
ON OLDER ADULT EDUCATION
Research, Policies and Practice**

New York, London, Dordrecht, Springer, 2016

V zbirki Lifelong Learning Books (št. 22) je izšla obsežna (520 str.) monografija o izobraževanju starejših po svetu, ki jo je pripravilo 68 avtorjev in avtoric. Med 42 državami je predstavljena tudi slovenska praksa (avtorici Sabina Jelenc Krašovec in Sonja Kump, str. 389–398). Knjiga je zanimiva iztočnica tako za razvoj novih praks kot za raziskovanje v slovenskem okolju, saj so se po različnih celinah pojavile raznovrstne oblike izobraževanja starejših, ki potekajo v društvih, na univerzah (nastajajo posebne univerze za tretje življenjsko obdobje, *silver colleges*), v lokalnem okolju, razvijajo se on-line svetovanja (npr. *on-line expert patient communities*), ki so lahko vir za nove projekte. Oblikuje se področje geragogike in/ali edukacijske gerontologije – kar tudi terminološko kaže, da gre za hitro razvijajoče se polje –, s katerim se ukvarjajo inštituti za gerontologijo, univerze ter različni razvojno-raziskovalni in izobraževalni centri. Tudi teoretska izhodišča, na podlagi katerih interpretirajo pojave, so različna: nekateri poudarjajo dejavno staranje, drugi marginalizacijo starejših, tretji vseživljenjsko učenje, uporabljajo koncepte kritične geragogike in trikotnik moč-nadzor-izobraževanje, ohranjanje mentalne čilosti in blagostanja, nevroznanost.

Za ljudi okrog 70. leta velja, da razvijajo drugačne interese kot ljudje, ki so v delovnem okolju. Avtorji in avtorice o staranju ter o učenju in izobraževanju v poznejših letih namerano razmišljajo zelo odprto, saj nočejo ustvariti »velike pripovedi«, temveč sestavljati različne vzorce v različnih družbenih okoljih. Tako npr. za Zimbabve napišejo, da ne poznajo ničesar takega, kar bi poimenovali izobraževanje starejših, v Južnoafriški republiki pa poznajo (alfabetsko) opismenjevanje starejših, v evropskih državah (informacijsko) opismenjevanje starejših, v ZDA učenje s potovanji. Prakse so zelo različne, v večini držav se skrb za starejše kaže na ravni državne politike in civilne družbe (razna društva). Raznolikost bom predstavila s kratkim zapisom o izbranih državah z različnih celin.

V Južni Ameriki ima Argentina največji delež starejšega prebivalstva. Pri njih se je (podobno kot v večini držav po svetu) izobraževanje starejših začelo v osemdesetih letih

prejšnjega stoletja na univerzah.¹ Od 47 javnih univerz jih 35 izvaja različne programe, od tega jih 24 izvaja tako imenovane akademske programe za starejše, ki delujejo kot dislocirani oddelki (ekstenze), so hierarhično organizirani in poudarjajo ohranjanje akademskih standardov. Druga oblika so univerze za starejše, ki delujejo kot društva,² tretja oblika pa so tako imenovane univerze za integrirane starejše, ki poudarjajo različne socialne dejavnosti in želijo starejše vključevati v družbo. Od 49 zasebnih univerz pa jih ima programe za starejše le 15.

Kitajska ima zaradi vojne in revolucije veliko starejših prebivalcev, ki so nizko izobraženi, polovica starejših v ruralnih območjih se ni nikoli šolala. Izobraževanje starejših se je na Kitajskem začelo po sprejetju zakona leta 1982, ki je narekoval upokojevanje državnih kadrov; ti so bili bolje izobraženi in so se začeli vključevati v programe za upokojene. Najpomembnejšo vlogo imajo vladne organizacije, univerze za tretje življenjsko obdobje so državno financirane, vendar je še vedno razmeroma malo vključenih. Tudi na Kitajskem se pretežno vključujejo ženske, kar velja za vse oblike izobraževanja starejših.

Najbolj razvito je izobraževanje starejših v ZDA, kjer se je tudi najprej začelo (v šestdesetih letih). *Lifelong Learning Institutes* (ki se zdaj imenujejo *Osher LLLI*) so nastajali na univerzah po zgledu *Institute for Retired Professionals*, ustanovljenem leta 1962 na *New School University*³ v New Yorku. V nasprotju s francoskim modelom, ki poudarja skupinsko sodelovalno učenje (in je tudi v Sloveniji najbolj poznan prek študijskih krožkov na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje), je za ameriški model značilno, da vključuje eksperta oziroma učitelja. V ZDA poleg mreže OLLI na univerzah deluje še veliko drugih omrežij: *Senior net*, *Senior centres*, *Road scholar* (ki se je razvil iz zelo znanih elderhostlov), *Senior theatres* in *National Center for Creative Aging*, ki med drugim raziskujejo vpliv umetnosti na zdravje starejših. Naslednja skupina ponudnikov izobraževanja starejših je povezana z verskim življenjem, npr. *Shepherd's centers*. Raziskovanje staranja in duhovnosti (*spirituality & aging*) je značilno za več področij. Naj omenim sociologa Tornstama, ki je oblikoval pojem *gerotranscendence* za poimenovanje novega pogleda na svet, ki ga razvije starejši človek. V ZDA je tudi veliko ponudbe za starejše v okviru športnih združenj, centrov dobrega počutja, umetnostnih društev (*silver arts*).

Formosa opisuje univerzo za tretje življenjsko obdobje na Malti in ugotavlja, da deluje kot izkušnja za pripadnike srednjega sloja, manj možnosti pa imajo starejši prebivalci v ruralnem okolju. Izziv za vse države je, kako pripraviti programe za vse skupine starejših. V izobraževanje starejših se zdaj vključujejo razmeroma zdravi, dobro izobraženi starejši, predvsem ženske, z dovolj dohodki. Kako pripraviti programe za tiste skupine starejših, ki so »ovirani v svobodi«, kot različne vrste invalidnosti imenuje E. Bavčar? Kako pripraviti dejavnosti za starejše, ki so neizobraženi?

1 V Sloveniji je programe za starejše začela ponujati Univerza na Primorskem pod imenom Modra fakulteta, sicer pa slovenske univerze nimajo posebnih programov za starejše.

2 Tak primer je v Sloveniji Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje (ki deluje kot društvo).

3 Kot zanimivost naj navedemo, da je bil med ustanovitelji te univerze tudi Dewey.

Slovenske izkušnje so za mednarodno skupnost, sodeč po monografiji, zanimive. Ne le da se Slovenija pojavi kot ena od 42 držav s samostojnim poglavjem, slovenski raziskovalci in raziskovalke (Radovan, Jelenc Krašovec, Kump) so omenjeni že v predgovoru in uvodu. Naj predstavitev knjige končamo z mislijo Alana Tucketta, da je izobraževanje starejših eno od tistih področij vseživljenjskega učenja, ki mu mora mednarodna skupnost nameniti več pozornosti, če mislimo resno z razvojem vključujoče družbe.

Nives Ličen

NAVODILA AVTORJEM

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

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

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

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

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

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

Obseg prispevkov

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

Oblikovanje prispevkov

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

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

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

Reference v besedilu

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

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

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

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

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

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

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

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

Paper Length

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

Style Sheet

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

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

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

References

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



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA