



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

The Andragogic Perspectives

2

2013

Družina ostaja pomembna za medgeneracijsko
sodelovanje in učenje

Kapital znanja – temelj kreiranja znanja
pri podjetnikih

Karierno izobraževanje za ljudi v poznejših letih

IMPRESUM

Založnik/Published by:

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

Za založbo/For the publisher:

Andrej Černe, dekan Filozofske fakultete

Glavna urednica/Editor in Chief:

red. prof. dr. Ana Krajnc

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak

Lektorica/Proof-reader:

Julija Klančičar

Uredniški odbor/Editorial Board:

red. prof. dr. Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS; Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje; doc. dr. Dušana Findeisen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Maribor; mag. Maja Furlan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; mag. Ester Možina, Andragoški center Slovenije; dr. Tanja Možina, Andragoški center Slovenije; red. prof. dr. Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; izr. prof. dr. Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; doc. dr. Radovan Marko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; dr. Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst; Maša Repež, Gospodarska zbornica Slovenije.

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

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

Asistentka uredništva/Editorial Assistant:

Tanja Šulak
tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Revija Andragoška spoznanja, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Poslovni račun/Account: 01100-6030707216, sklic 145414/7626.

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

Letna naročnina za individualne naročnike je 50 €, za ustanove in podjetja 70 €, za študente 30 €. DDV 9,5 % je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo na sedežu uredništva, v knjigarni Filozofske fakultete ter knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk/The printing house: Birografika Bori, Ljubljana

Sponzor/Sponsor: Doba fakulteta Maribor

Revijo subvencionirajo/Review subsidized by: Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Znanstvena založba Filozofske fakultete, Elektro Ljubljana

Naklada/Number of copies: 500 izvodov

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v: mednarodni bazi EBSCO Education Research Complete in COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi, Slovenija

The Andragogic Perspectives is abstracted and indexed on:

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



ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Vsebina

<i>Jasmina Mirčeva</i>	UVODNIK	
	IZOBRAŽEVANJE ZA TOLERANCO, SOŽITJE IN SKUPNI RAZVOJ	5
Znanost razkriva		
<i>Sonja Kump</i> <i>Sabina Jelenc Krašovec</i>	DRUŽINA OSTAJA POMEMBNA ZA MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE IN UČENJE	10
<i>Keith Percy</i>	LEARNING IN LATER LIFE: UNIVERSITIES, TEACHING, INTERGENERATIONAL LEARNING AND COMMUNITY COHESION	29
<i>Vanda Sousa</i>	ZNAČILNOSTI POSTMODERNE TER VPLIV VIRTUALNOSTI NA KULTURNI TURIZEM IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH	37
<i>Alenka Janko Spreizer</i>	DRUŽBENI VIDIKI ZLORABE IN NASILJA: TEORETSKE PODLAGE ZA SVETOVALCE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	43
<i>Franc Vidic</i>	KAPITAL ZNANJA – TEMELJ KREIRANJA ZNANJA PRI PODJETNIKIH	53
<i>Marija Turnšek Mikačič</i>	KARIERNO IZOBRAŽEVANJE ZA LJUDI V POZNEJŠIH LETIH	67
Za boljšo prakso		
<i>Vilma Malečkar</i>	DELO Z NADARJENIMI UČENCI: KAKO USPEŠNI SO LAHKO ŠTUDIJSKI KROŽKI V OSNOVNI ŠOLI	82

KNJIŽNE NOVOSTI

86

AVTORJEM NA POT

91

IZOBRAŽEVANJE ZA TOLERANCO, SOŽITJE IN SKUPNI RAZVOJ

Minilo je več kot leto dni od grozovitega masakra Andreasa Breavika na norveškem otoku Utoja. Po prvem šoku, ko se je celotno dogajanje povezovalo predvsem s psihološkimi značilnostmi in osebnostnimi deformacijami oziroma neprištevnostjo morilca, se danes vse bolj pojavljajo racionalni pomisleki, vprašanja o kavzalnosti dejanja in o njegovi morebitni povezanosti z družbeno izoliranostjo, religijskim, etničnim in političnim fundamentalizmom ter ekstremizmom. Pri iskanju razlogov je zanimivo, neobičajno in nepričakovano predvsem to, da se je vse skupaj zgodilo v družbi, ki slovi po visoki kakovosti življenja, odprtosti in inkluzivističnem potencialu. Tudi tragedija na bostonskem maratonu je pretresla svet, čeprav se samomorilski napadi v Iraku in Afganistanu dogajajo vsak dan.

Dejstvo je, da se taki in drugačni tragični primeri v današnjem času dogajajo tako v zahodnem svetu, ki naj bi se odlikoval z dolgo tradicijo demokracije, upoštevanjem človekovih pravic in strpnostjo, kot tudi na vzhodu, v državah, kjer tudi obstajajo in veljajo določeni vrednostni sistemi. A neodvisno od odprtosti oziroma zaprtosti sistema so skupna značilnost destruktivnih pojavov ne le mentalna odstopanja, ampak tudi ekstremizem, netolerantnost, izključevanje in sovraštvo.

Seveda obstajajo tudi nasprotni tradicije. V Izraelu, tudi na palestinskih območjih, že dolgo delujejo skupine študentov, mladih Judov in Palestincev, ki skupaj organizirajo kampanje za preprečevanje nasilja in si prizadevajo za medetnično kohabitacijo.

UVODNIK



Podlaga teh kampanj je skupna tradicija mirnega sobivanja Arabcev in Judov.

Prof. Robert Hunt s Perkinsove teološke šole v Dallasu je naredil študijo primera na podlagi izkušenj petletnega projekta o dialogu študentov kristjanov, muslimanov, budistov, hinduistov in judov v majhnih skupinah. Pri evalvaciji so udeleženci opozorili, da so se med izvajanjem projekta pokazali kulturni konflikti, getoizacija nekaterih skupin, nefunkcionalnost kanalov kulturne koeksistence. Kljub temu je boljša obveščena o religijskih in kulturnih prvinah pripomogla k boljšemu razumevanju skupnih vrednot, humanistično-etičnih ciljev in prepričanj. Hunt ugotavlja, da imajo ljudje – ne glede na kulturne razlike in konflikte v svetu ter prizadevanje po afirmaciji lastnih vrednot in ritualov – neverjetno sposobnost za usklajevanje in integracijo teh razlik in značilnosti v širši sistem. Medreligijski in medkulturni dialog ter razumevanje, skupaj z izobraževanjem, globalizacijo množičnih komunikacij ter zmanjševanjem razvojnih diskrepanc v svetu, močno pripomore k ustvarjanju novih kulturnih tradicij in vrednot. V izhodišču tega procesa je podpiranje tolerantnosti, sprejemanje različnosti, multikulturalizem in inkluzivnost.

Tolerantnost, ki je v slovarjih najpogostejše opredeljena kot prizanesljivost, strpnost in sprejemanje veljavnosti drugačnih oziroma drugače mislečih, zlasti pri religijskih, političnih in etičnih vprašanjih, ni le politična ali pravna kategorija, temveč je ozko povezana z emancipatornim in aktivacijskim potencialom izobraževanja, predvsem izobraževanja odraslih. Erich

Fromm denimo poudarja povezanost med sistemom izobraževanja odraslih in premagovanjem občutka družbene odtujenosti, kar navezuje na humanistični razvoj in solidarnost. Pri tem je pomembno poudariti, da je toleranca v svojem bistvu individualni proces oziroma drža in da vsak posameznik subjektivno sprejema videnja in ravnanja drugih. Tudi resnica je relativna in mitična. Toda v Evropi in svetu obstaja konsenz o visoki stopnji povezanosti med demokratično in tolerantno družbeno klimo ter izobraževanjem odraslih, kar je poudarjeno ob različnih priložnostih, srečanjih in v mednarodnih dokumentih ter smernicah Unesca. Empirični dokazi namreč potrjujejo, da več ko ljudje vedo drug o drugem, bolj so pripravljeni sprejemati in spoštovati različnosti/drugačnosti, živeti drug ob drugem in imajo manj predsodkov (A Contribution to Dialogue or Factor of Conflict in Transforming Societies of The European Countries – REDCo). V tem kontekstu je zelo pomembna tudi vloga ustanov – izobraževalnih, kulturnih, raziskovalnih, nevladnih ..., ki podpirajo učno dejavnost in ustvarjajo prostor za spodbujanje takih vrednot.

Mnoge dosedanje analize in raziskave so pokazale, da je v skandinavskih državah stopnja tolerance hkrati z obstojem predispozicij za sprejemanje stališč drugih in drugače mislečih relativno visoka. Te države imajo dolgo tradicijo izobraževanja odraslih in ustanove, ki zagotavljajo priložnosti za učenje in podoben izhodiščni položaj vsem prebivalcem ter podpirajo in spodbujajo udejstvovanje ljudi, pri čemer so v izhodišču in načinu izvedbe precej demokratične. V ozadju pa je močna civilna družba, ki postaja pomembno prizorišče za prakticanje tolerance in demokracije.

V obdobju gospodarske in družbene krize se nekateri družbeni koncepti redefinirajo, postavljajo se nove vrednostne

orientacije, oblikuje določena etična drža, medgeneracijska solidarnost in nastajajo temelji za določeno intelektualno ter duhovno kakovost življenja. Analitiki in oblikovalci družbenega dogajanja se sprašujejo, kakšno družbo si želimo, kakšne naj bodo prednostne naloge razvoja, razmerje med posameznimi družbenimi podsistemi, odnos do neznanega drugega ter kako zagotoviti možnost za samouresničevanje v pluralni družbi z visoko stopnjo socialne integracije. V tem kontekstu delovanja se postavlja tudi vprašanje o vlogi in položaju izobraževanja odraslih, o njegovi institucionalnosti in kadrovske podprtosti, o priložnostih, ki jih bo ali ne bo imelo pri sooblikovanju prihodnje družbe. Ponovno se postavljajo vprašanja o mejah med javnim in zasebnim, splošnim, širšim in specifičnim, med učinkovitim, koristnim in pravičnim ... Očitno je, da ima gospodarska kriza dolgoročne posledice, ki ne segajo samo v gospodarstvo, finance in socialo, temveč tudi v človekove vrednote, moralo, intelektualno, duhovno kakovost življenja in osebnosti. Po oceni dr. Krajncve so sekundarne in manj vidne posledice dolgotrajnejše.

Zdaj, ko se rekonceptualizirajo temelji, izhodišča in smernice nadaljnjega razvoja celotne izobraževalne sfere, je treba še bolj jasno opredeliti pomen, vlogo in status njegovih podsistemov v družbi, prispevek pri vključevanju najbolj prikrajšanih, pri emancipaciji in ustvarjanju priložnosti za osebni, gospodarski in širši razvoj ter kakovost bivanja. Navsezadnje je treba oblikovati etično držo do drugačnih in drugače mislečih. Angleški ekonomist in esejist Walter Bagehot je v drugi polovici 19. stoletja zapisal tudi to: »Če je neko ljudstvo sposobno odprte komunikacije, potem je sposobno tudi mentalne tolerance in sožitja.« Znani Herbert Marcuse je v nekaterih svojih delih iz 60. let razložil, da cilj tolerantnosti ni resničnost položaja večine, temveč resničnost manjšin skozi večine.

Po grozovitem dogodku je norveški premier Jens Stoltenberg na vprašanje o tem, kako bo Norveška ravnala v prihodnje – ali se bo odzvala z zapiranjem, represijo, zmanjševanjem pravic ali z odprtostjo, odgovoril zelo drugače, kot bi nekateri evropski politiki: »Na nasilje bomo odgovorili z večjo odprtostjo, demokracijo, tolerantnostjo.«

Mag. Jasmina Mirčeva

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'J. Mirčeva', with a stylized flourish extending to the left.



ZNANOST RAZKRIVA



Red. prof. dr.
Sonja Kump

Izr. prof. dr.
Sabina Jelenc
Krašovec

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

DRUŽINA OSTAJA POMEMBNA ZA MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE IN UČENJE

POVZETEK

Zaradi sprememb v družini in v družbi nasploh (socialne, ekonomske, demografske, kulturne in politične spremembe spremlja tudi zaton jedrne družine) sta danes sodelovanje med generacijami in medgeneracijsko učenje pogosto oteženi. To odpira nove razprave o spodbujanju vzajemnosti med generacijami, kar bi poleg solidarnosti zagotavljalo tudi prenašanje dediščine in znanja. V prispevku obravnavamo spremembe v (zahodni) družini, ki vplivajo na medgeneracijsko učenje in socializacijo različnih generacij. Analiziramo doživljanje treh generacij, povezano z medgeneracijskim učenjem in sodelovanjem, ter vpliv medsebojne povezanosti družinskih članov na razumevanje in vsebine vzajemnega učenja. Ugotovitve raziskave potrjujejo povezavo med odnosno bližino, vpetostjo v socialno okolje in vzajemnostjo pomoči, sodelovanja in učenja v družini. Na podlagi analize študije primerov ugotavljamo, da je učenje v družini povezano z življenjskimi problemi; takšno učenje je integralni proces, ki vključuje kognitivne, emocionalne in socialne komponente. Rezultati naše raziskave tudi kažejo, da kljub raznoliki pogostosti stikov in intenziteti odnosov v različnih družinah skoraj v vsaki družini v našem vzorcu poteka neke vrste učenje, ki spodbuja sodelovanje in dajanje pomoči med generacijami ali pa vsaj pripomore k vzpostavljanju medosebnih odnosov.

Ključne besede: medgeneracijsko učenje, spremembe v družini, skupnost

FAMILY REMAINS AN IMPORTANT FACTOR IN INTERGENERATIONAL COOPERATION AND LEARNING – ABSTRACT

Changes in the family and in the society in general (social, economic, demographic, cultural and political, together with the decline of the nuclear family) tend to impede intergenerational cooperation and learning. This has brought about a renewal of discussions on how to develop mutuality between generations in order to foster solidarity and ensure transmission of heritage and knowledge. In this paper we discuss the changes occurring in the (Western) family, affecting intergenerational learning and socialization of different generations. We analyze three generations' perception of mutual learning and cooperation, the effects of interconnectedness between the family members on the understanding and contents of mutual learning. Our findings confirm a connection between relational closeness, social inclusion and mutuality for provision of help, cooperation and learning in the family. The results of the analysis of our case studies show that learning in the family has to do with solving life problems; it is an integral process, including cognitive, emotional and social components. Our study also confirms that some kind of learning is occurring in practically all the families we examined - in spite of the differences in the intensity of contacts and quality of relations in individual cases. Learning was seen to strengthen cooperation and mutual provision of help between the generations, or at least to contribute to establishment of interpersonal relations.

Keywords: intergenerational learning, family changes, community

UDK: 316.362:374.7

UVOD

Družine so se v zadnjem stoletju zelo spremenile – tako v starostni strukturi kot v generacijski sestavi, v raznolikosti oblik in funkcij ter v pričakovanjih njenih članov glede odno-

sov med njimi. Na te spremembe so vplivali socialni, ekonomski, demografski, kulturni in politični dejavniki, med katerimi omenimo le nekatere bolj izstopajoče: daljšanje življenjske dobe, kriza sistema socialnega in zdravstvenega varstva, emancipacija žensk,

krepitev individualizma, sekularizacija, kriza zaposlovanja in migracije.

V razumevanju in pojasnjevanju vzrokov in posledic spreminjanja družine, pa tudi v samih opredelitvah njenih razvojnih stopenj, obstajajo med pripadniki različnih družbenih teorij precejšnje razlike. Nekateri avtorji trdijo, da se je v procesu modernizacije družina iz razširjene oblike,¹ ki je obstajala v času predindustrijskih družb in v začetnih fazah industrializacije, postopoma spremenila v majhno jedrno² (nuklearno) družino, kar je povezano s specifičnimi ekonomskimi in kulturnimi pogoji v industrijski družbi (Putney in Bengtson, 2003: 150). Drugi avtorji pa, nasprotno, zagovarjajo idejo, da v preteklosti razširjena družina ni bila nič bolj pogosta kakor danes ter da je bila jedrna družina v razvitih zahodnih družbah ves čas prevladujoč tip (Harris, 2007: 155). Zagovorniki ideje, da se je jedrna družina v času industrializacije razvila iz razširjene družine, menijo, da so se novonastale družbene institucije v industrijskem obdobju specializirale za manj funkcij, kar je za družino pomenilo, da so mnoge njene funkcije prevzele druge družbene institucije, npr. izobraževalne ustanove, podjetja, bolnišnice, cerkev itd., kar je vplivalo na spreminjanje funkcije in vloge družine. Družina je bila vse manj ekonomska enota proizvodnje, je pa s svojo spremenjeno sestavo in načinom delovanja podpirala drugačne potrebe ekonomskega sistema (odzivnost, hitrost prilagajanja, mobilnost itd.). Tako spremenjena družina je postala bolj neodvisna, svobodna in prilagodljiva, manj vezana na druge sorodstvene odnose, ki jih je vzpostavljala po potrebi in raznoliko. Mnogi avtorji (Popenoe, 1993; Laszloffy, 2002; Vollenwyder in drugi, 2002; Beck, 2009; Bengtson, 2001; Martin-Matthews, 2006) pa opozarjajo, da se je v 60. letih prejšnjega stoletja začel zaton jedrne družine, ki naj bi se danes kazal v tem, da družina ne opravlja več dobro dveh svojih temeljnih

funkcij: vzgoje otrok in vzajemne opore v družini. To je razlog, da se danes večja pozornost namenja vprašanjem, kako spodbujati sodelovanje, solidarnost in vzajemnost med generacijami v družini in v družbi nasploh.

Družbeni prehodi od ene generacije k drugi že od nekdaj omogočajo prenašanje dediščine na mlajše. V tradicionalnih družbah je bilo – tudi v daljšem časovnem obdobju – malo sprememb v prenašanju kulturne in zgodovinske dediščine s starejših na mlajše generacije, zato je vzajemno učenje potekalo po bolj ali manj ustaljenih vzorcih. V sodobnih družbah in družinah pa so se medgeneracijska razmerja bistveno spremenila, vsaka generacija na svoj način doživlja življenje in življenjske izzive. Srednja generacija je običajno odgovorna za mediacijo vplivov družbenih sprememb na mlajše (in starejše), vendar pa sta medgeneracijsko sodelovanje in vzajemno učenje pogosto oteženi (Alwin in McCammon, 2003: 28).

Prispevek začnemo s predstavitvijo novejših raziskav o spremembah, ki se dogajajo v družini, značilni za zahodno kulturo. Temu sledi poglavje z razpravami o medgeneracijskem učenju, ki ga povezujemo s socializacijo, komunikacijo in odnosi v družini. V empiričnem delu analiziramo poglede treh generacij na vzajemno učenje in sodelovanje; zanima nas, kakšen vpliv imajo povezanost družinskih članov in odnosi med njimi na razumevanje in vsebino vzajemnega učenja med tremi generacijami v družini. Ugotavljamo tudi povezavo vpetosti družinskih članov v lokalno skupnost in intenziteto medgeneracijskega sodelovanja, medsebojne pomoči in učenja v družini.

SPREMEMBE V DRUŽINI

V preteklosti je bila funkcija (jedrne) družine zlasti vzgoja in socializacija otrok ter skrb

Funkcije družine prehajajo od socialno-institucionalnih k emocionalno-podpornim.

za materialno in čustveno stabilnost njenih (odraslih) članov,³ kasneje pa se je temeljna funkcija družine iz strukturne enote družbene organizacije spremenila tako, da daje odnosno podporo posameznikovim potrebam (Bengtson, 2001: 3). Intenzivno in poglobljeno je že v zgodnjih letih 20. stoletja spremembe v družini proučeval Burgess⁴ in ugotovil, da je družina glede funkcij postala vse bolj specializirana; produkcijsko in instrumentalno funkcijo družine je nadomestila emocionalna in subjektivna funkcija, ki označuje moderno jedrno družino (Burgess, 1960 v Putney in Bengtson, 2003). Burgess je značilnosti take družine opredelil s pojmom »tovarišijska družina« (»companionshipfamily«), pri čemer ni mislil le na družino kot strukturo ali gospodinjstvo, temveč tudi kot proces, interakcijski sistem, na katerega vpliva vsak od članov družine. Funkcije družine se torej prehajajo od socialno-institucionalnih k emocionalno-podpornim, ima pa družina še vedno tudi socializacijsko funkcijo, in sicer gre za večsmerno medgeneracijsko socializacijo. Tako vedenja enega od članov družine ni mogoče razumeti nikakor drugače kot v odnosu do drugih družinskih članov, do stalnih vzorcev interakcije in razvoja ter spreminjanja osebnosti skozi te interakcije.

Spremembe v družini so posledica vpliva več dejavnikov, med drugim demografskih sprememb; ena od posledic velikega podaljšanja longevitete je naraščajoča razširjenost tri-, štiri- in celo petgeneracijskih družin, s tem pa podaljševanje obdobja, ko posameznik opravlja določeno družinsko vlogo, npr. kot stari starš (Putney in Bengtson, 2003: 149). Družine imajo danes pogosto več starih članov kot članov mlajših generacij.⁵ Družine tvorijo različni sorodstveni odnosi, ki zaradi daljšega življenja

lahko trajajo več desetletij (Bengtson, 2001: 4). Danes imamo torej pred seboj bistveno več let skupnega življenja več generacij kot kadarkoli prej v človeški zgodovini⁶ (Attias-Donfut in Segalen, 2002). Na podlagi tega lahko sklepamo, da bodo večgeneracijske vezi (vezi med več kot dvema generacijama) v prihodnosti vse bolj pomembne tako za posameznike kot za družino in družbo; večgeneracijske vezi bodo občasno tudi nadomestile funkcije jedrne družine. Burgess je že v 60. letih razmišljal, da se z uveljavljanjem »tovarišijske jedrne družine« vloga starih staršev in razširjene družine sicer nujno zmanjšuje, kljub temu pa je menil, da bo trigeneracijska družina kot omrežje odnosov ohranila svojo pomembno vlogo (pri čemer pa ne bodo več ključne le biološke sorodstvene vezi, temveč tudi nebiološka sorodstvena razmerja) (Burgess, 1960, v Putney in Bengtson, 2003: 150). Burgessove raziskave jedrne družine⁷ v ZDA, s katerimi je pojasnjeval, da lahko naraščajočo kompleksnost družinskega življenja razumemo le tako, da proučujemo makrosocialni kontekst družine skozi čas (družbeno organizacijo v kontekstu socialne evolucije), hkrati pa tudi njeno mikrosocialno dinamiko, so postale pomembno izhodišče za nadaljnje raziskovanje sociologov na področju sprememb v družini in pomena medgeneracijskih vezi pri teh spremembah.

Spremembe v družini se kažejo tudi kot heterogenost družinskih oblik – poleg bioloških vezi postajajo pomembna tudi druga sorodstvena razmerja (npr. odnosi v binuklearnih družinah, ko se z vnovično poroko/partnerstvom družina razširi s sorodniki novega partnerja/partnerke – z njegovimi/njenimi otroki iz prejšnjega razmerja, starši novega partnerja/partnerke, drugimi sorodniki). Družine se reorganizirajo, vzpostavljajo se novi tipi družin.⁸ Narašča število ločitev in vnovičnih porok, s čimer narašča delež na novo vzpostavljenih družin, po drugi strani pa tudi enostarševskih

družin ter zunajzakonskih skupnosti. K intenzivnim spremembam v družini prispeva tudi emancipacija žensk, saj se povečuje možnost za njihov neodvisni zaslužek ter pridobitev podpore sorodnikov (stari starši, zlasti stare matere) ali države pri vzdrževanju otrok, kar jim zagotavlja možnost ločenega (samostojnega) življenja⁹ (Goody, 2003: 230). Kot posledica intenzivnejših migracij se povečuje tudi kulturna raznolikost družin.

Nekateri teoretiki, zlasti s področja strukturno-funkcionalne teorije, v nasprotju z ugotovitvami, ki poudarjajo predvsem negativne posledice sprememb v družini, postavljajo v ospredje pozitiven pomen majhne jedrne družine, ki pomeni ločitev ene generacije od druge (odraslih otrok od staršev). Avtorji ugotavljajo, da so v taki družini mlajši lahko bolj zaposlitveno gibljivi in pospešijo svoj ekonomski razvoj. Majhna jedrna družina je denimo po mnenju Parsonsa pomembna za ekonomsko področje in moderno življenje nasploh, saj lahko starši svojim (maloštevilnim) otrokom posvetijo dovolj časa in ljubezni ter poskrbijo, da se bodo v življenju čim bolje znašli (Parsons, v Goody, 2003: 214). Moderna ekonomija naj bi po mnenju teh avtorjev podpirala ločitev jedrne družine od starejših sorodnikov (Silverstein in Bengtson, 1997: 430), kar naj bi zahtevalo funkcionalno prilagajanje tako starejših kot mlajših. Vendar pa so empirične raziskave v 60. letih prejšnjega stoletja (zlasti v ZDA) pokazale, da je bilo tako sklepanje nekoliko prehitro; izkazalo se je, da odrasli otroci v večini primerov, tudi če je šlo za velike geografske razdalje, niso bili izolirani od svojih staršev, temveč da so zelo pogosto sodelovali in si vzajemno pomagali (Rosenmayer in Kockeis, 1963, v Silverstein in Bengtson, 1997: 431). Zato so sociologi družine ugotavljali, da razširjena družina ohranja medgeneracijsko kohezivnost, če ne drugače, s pomočjo komunikacijske in transportne tehnologije.

Čeprav podatki kažejo, da so javni transferji namenjeni predvsem starejšim ljudem (socialno varstvo), pa gre več medgeneracijske pomoči v obratni smeri, od starejših k njihovim otrokom. To potrjujejo tudi podatki raziskave SHARE o vzorcu pomoči starejših mlajšim, kar velja tako za finančno pomoč kot socialno oporo. Starejši v splošnem finančno bistveno bolj podpirajo svoje otroke kot otroci njih, vendar pa se s starostjo količina finančne pomoči nekoliko zmanjšuje (Albertini in drugi, 2007: 322). Potrjuje se tudi, da velik delež starejših svojim otrokom pomaga pri skrbi za vnuke: 37 odstotkov starejših (ki imajo vsaj enega otroka, ki živi zunaj gospodinjstva) pomaga svojim potomcem, tistih starejših, ki imajo vsaj enega vnuka in svojim otrokom pomagajo pri skrbi zanj, pa je 46 odstotkov. Po drugi strani pa je starejših, ki od svojih otrok prejemajo določeno socialno oporo, sorazmerno malo, vendar delež narašča s starostjo (sedem odstotkov starih od 50 do 59 in 28 odstotkov starih nad 70 let). Čeprav najstarejši respondenti (nad 70 let) – glede na mlajši kategoriji, to so stari od 50 do 59 in od 60 do 69 let – nudijo svojim otrokom količinsko nekoliko manj ur socialne opore (pomoči), pa pri finančni pomoči skoraj ni razlike (Albertini in drugi, 2007: 323). Predstavljene rezultate potrjuje tudi longitudinalna raziskava LSOG (Longitudinal Study of Generations), opravljena v letih 1975, 1996 in 1991 v ZDA, v katero je bilo vključenih 2.033 članov trigeracijskih družin (Bengtson, 2001: 8). Ugotovili so v povprečju visoke (nadpovprečne) ravni solidarnosti med starimi starši in starši, starši in otroki, starimi starši in vnuki, rezultati pa so bili stabilni v vseh 26 letih merjenja. Potrdili so ugotovitev o »medgeneracijskem vložku«, da starejše generacije bistveno več vlagajo v odnose kot mlajše, kar vpliva tudi na njihovo percepcijo in vrednotenje medgeneracijskih odnosov (Bengtson, 2001: 8–9; Gauthier, 2002). Raziskave tudi kažejo, da

obstajajo določeni vzorci medgeneracijske solidarnosti glede na državo, v kateri družina živi, na kar vpliva tudi režim države blaginje (Albertini in drugi, 2007: 332). Vse te ugotovitve so izziv za tezo, da bodo propad nuklearne družine in »alternativne« družinske zveze negativno vplivali na sodobno mladino. Raziskovalci ugotavljajo, da večgeneracijske družine še naprej opravljajo svojo funkcijo v skladu z novimi razmerami in družbenimi spremembami, pri čemer pa je pomembno latentno sorodstveno omrežje.

Za raziskovanje družine je značilna precejšnja razdrobljenost; stroke proučujejo posamezne vidike družine, ne da bi pri tem upoštevale prepletanje in spreminjanje družinskih funkcij, ki se pojavljajo zaradi vpliva različnih dejavnikov. Področja človekovega življenja, kot so delo, izobraževanje, prosti čas in politika, ki so sicer tesno povezana in je med njimi močno sovplivanje, se pri proučevanju družin pogosto pojmujejo kot med seboj ločena področja z malo vzajemne komunikacije. Longitudinalne raziskave, kjer z biografsko metodo proučujejo življenjske poti posameznikov v več generacijah ene družine (Bawin-Legros, 2002: 176), prinašajo podatke o dinamiki družinskega življenja ter razvoja posameznika in družine skozi različne socialne in zgodovinske kontekste. Takšne raziskave izhajajo iz perspektive življenjskega poteka in poskušajo pojasnjevati kompleksnost večgeneracijskosti družinskega življenja (Putney in Bengtson, 2003: 150).

SODELOVANJE IN UČENJE V DRUŽINI

Družina (v pestrosti svojih pojavnih oblik) je bila in ostaja ključni dejavnik socializacije skozi življenjski cikel. Medgeneracijsko družinsko socializacijo lahko opredelimo kot vseživljenjsko vzajemno vplivanje med gene-

racijami znotraj družine, ki se dogaja v spreminjajočih se socialnih in zgodovinskih pogojih (Kemp, 2007: 859). Socializacija vključuje namerno kot tudi nenamerno prenašanje stališč in vedenja med generacijami (Clausen, 1968, v Uhlenberg in Mueller, 2003: 126), pri čemer ne gre za enosmeren proces, temveč za odnose med vsemi člani družine: med otroki in odraslimi ter med odraslimi člani družine (odnosi s partnerjem ali z odraslimi otroki, med odraslimi sorojenci, med odraslimi pripadniki različnih generacij itd.). Vsi ti odnosi vplivajo na trenutno in kasnejše življenje vseh članov družine. Ker pa je družinska dinamika pogosto podobna »vedenju za odrom« in je torej skrita, jo je zelo težko vrednotiti.

Pri proučevanju socializacije v družinski skupnosti lahko izhajamo iz konceptualizacije interpretativne paradigme simboličnega interakcionizma (katere predstavniki so npr. Mead, 1997; Berger in Luckmann, 1988; idr.), ki je eden temeljnih teoretičnih konceptov pri raziskovanju socializacijskih procesov v družinski interakciji. V družini namreč potekajo stalni interakcijski procesi, v katerih se reinterpretirajo socialni pomeni dejanj, situacij in pričakovanj različnih članov družine. Po teoriji simbolnih interakcionistov se posameznik ne formira sam, temveč v socialni interakciji oz. komunikaciji v družbenem odnosu, v soočanju z zanj pomembnimi drugimi. Socializacija v družini torej ni pojmovana kot »enkratno ponotranjanje družbenih in kulturnih norm v posameznikovi subjektivni strukturi, temveč je interpretativno delovanje, ki zajema vso življenjsko zgodovino posameznika« (Ule, 2000: 156). Vedenje članov družine ni izvajanje predpisanih vlog, temveč smiselna in preišljena aktivnost posameznika, ki se v posamezni družini vsakič znova opredeljuje glede na vzajemna dejanja vseh članov družine in glede na interpretacije pomenov stvari in socialnih situacij, ki se v družinski socialni

interakciji z vzpostavljanjem odnosov in komunikacijo preverjajo, potrjujejo in zavračajo. Posameznik sicer lahko izhaja iz določene družbenega položaja ali vloge, vendar se ta vloga spreminja pod vplivom pričakovanih posameznika in pomembnih drugih; to, kako posameznik in drugi razumejo določeno vlogo, spreminja njen pomen in opredeljuje posameznikovo uresničevanje te vloge, njegovo delovanje.

Za pojasnjevanje odnosov med člani družine bi lahko uporabili tudi »teorijo socialne izmenjave«, ki govori o odnosih med vključenimi stranmi, vzajemni soodvisnosti; pri tem sociologi proučujejo odnose in socialne strukture, ki vplivajo na vrednote, povezane z določenim vedenjem, in pričakovanje recipročnosti v nekem odnosu (Silverstein in drugi, 2002: S4). Dajanje drugim in vzpostavljanje pogojev za kasnejše povračilo je socialno lepilo, ki zagotavlja stabilnost v majhnih skupinah, torej tudi solidarnost v družini. Vzajemna odvisnost krepi kohezivnost v družinskih odnosih. Izmenjavo z drugo osebo (npr. z družinskim članom) omogočata pritrditev in emocionalna opora; izmenjava je lahko zamaknjena v kasnejše obdobje in ni nujno ekvivalentna vložku. Hill (1979, v Čačinovič Vogrinčič, 1992: 76) poudarja, da so pri tem pomembne različne družinske variable, tako zunanje (kompleksnost zunanjega okolja, družbene norme in vrednote, ekonomski položaj družine, sorodstvene in prijateljske mreže itd.) kot notranje organizacijske variable (družinska pravila, struktura moči, diferenciacija vlog, struktura čustev, struktura komunikacij, pretok informacij, sodelovanje med podsistemi v družini ipd.). Prav raziskovanje komunikacije in sodelovanja v družini, kar je tudi podlaga za vzajemno učenje, je zelo pomembno; izsledki redkih opravljenih raziskav kažejo, da je komunikacija bolj intenzivna v obstojnejših zvezah ter v tesneje povezanih družinah (prav

tam: 78); v nepovezanih družinah je komunikacija šibka in neučinkovita, v pretirano povezanih družinah pa tako intenzivna, da lahko onemogoča spremembe.

Reiss (v Fitzpatrick in Ritchie, 2004: 577) ugotavlja, da se družinska struktura sama po sebi ohranja v vsakodnevni odnosih, ritualih med družinskimi člani in zlasti z različnimi reprezentacijami teh interakcij, kjer se družina lahko pojavlja tudi kot možnost/enota za reševanje problemov, kriz. Informacije, ki prihajajo v družino, morajo biti predelane in preoblikovane v ustrezne rešitve in delovanje. Socialno učenje, ki poteka v družini, je torej tesno povezano s siceršnjimi interakcijami, komunikacijo in kakovostjo odnosov v družini. Ustvarjanje družinskih interakcij in vzajemnega učenja je stvar vseh članov družine, vendar pa se hkrati postavlja vprašanje, ali se pri tem morda ne dogajajo pritiski na nekatere člane družine s strani drugih. Koliko gre ob tem za težnjo po konformnosti s sprejetimi skupinskimi vrednotami? Kolikšna je možnost, da vse generacije druga na drugo vplivajo z enako intenzivnostjo in imajo enake možnosti, da so njihova stališča upoštevana in njihovi vplivi zaznani? Koliko se odnosno različno povezano družine razlikujejo glede na stopnjo medsebojne komunikacije, vzajemno socializacijo in raven vzajemnega učenja?

Učenje je vedno integralni proces, ki vključuje interakcijo in ponotranjanje naučenega, hkrati pa obsega kognitivno, emocionalno in družbeno oz. socialno komponento, ki se med seboj tesno prepletajo (Illeris, 2004: 19). Mnoge teorije učenja sicer zunanji proces interakcije in notranji psihološki proces obravnavajo ločeno, kar pa za razumevanje učenja v družini ni ustrezno, saj zanemarimo celostnost procesa učenja. Tudi

Družina je ključni dejavnik socializacije.

pri učenju v družini gre namreč po eni strani za pridobivanje spretnosti, znanja (kognitivni proces), ključna pa sta tudi emocionalni vidik (medosebna energija, ki se prenaša s čustvi in stališči) in socialni proces, ki se ob tem odvija (interakcija med posameznikom in okoljem). Pri učenju v družini gre za intenzivno neposredno socialno interakcijo, na katero hkrati vpliva tudi družbeno okolje/socialni kontekst, kjer to učenje poteka. Carl Rogers (in tudi nekateri drugi humanistični psihologi) tako učenje poimenujejo osebno pomembno ali signifikantno učenje (»significant learning«), saj gre za učenje, ki vključuje posameznikovo celotno osebnost, torej spoznavne, čustvene in telesne funkcije, in je povezano z življenjskimi problemi (Rogers, 1994). Jarvis (1992: 73) učenje opredeljuje kot posledico razhajanja med posameznikovo biografijo in socialno ustvarjenimi izkušnjami, pri čemer se – ob samospraševanju in učenju skozi izkušnjo, tudi izkušnjo v družini – oblikuje posameznikova identiteta. Tudi v družini namreč velja, da sta glavna cilja učenja povezana z »biti« in »postajati«. Po Jarvisovih opredelitvah bi učenje v družini najlažje uvrstili med razmi-

V družini se odvija socialno učenje.

šljujoče (reflektivno) učenje in ga opredelili kot izkušnjsko učenje, tudi učenje socialnih večšin (Jarvis, 1992: 76–78).

V družini se torej odvija socialno učenje, ki se dogaja zaradi interakcij z drugimi člani družine in ima lahko tudi značilnosti učenja po modelu. Wildemeersch opredeljuje socialno učenje kot »kombinirano učenje in dejavnosti reševanja problemov, ki potekajo v sodelovalnih sistemih, kot npr. v skupinah, socialnih omrežjih, gibanjih, delujejo v resničnem sistemu in tako dvigujejo raven družbene odgovornosti« (Wildemeersch, 1999, v Illeris, 2004: 135). Tudi Lave (2009) opisuje proces učenja, ki vključuje dejavnost, refleksijo, komunikacijo in pogajanja med vključenimi člani. Tako učenje se dogaja vsakodnevno, zahteva polno odgovor-

nost posameznika za znanje in spretnosti, ki jih pridobiva, saj kurikula ni. Učenje je osebno, pravi učitelji so tu sorodniki; učenje poteka z opazovanjem in posnemanjem, pomembna je demonstracija. Posebno vlogo imajo tradicija, vztrajnost in kontinuiteta. To učenje Lave (2009: 201) uvršča med teorije situacijskega (priložnostnega) učenja v vsakdanjih dejavnostih (»theories of situated every day practice«), opredeljuje pa ga neformalnost, tudi priložnostnost, ko se človek vsakodnevno dotika različnih področij v svojem bivanju in pri odnosih v družini. Posameznik pogosto nima posebnega namena, da bi se kaj naučil, uči se delovanja in poskuša razumeti procese, ki ga obdajajo. Prihaja do množstva načinov izbire in poskusov, kako čim bolj kakovostno preživeti vsakdanjik. Gre za znanje, ki vključuje razumevanje, vpogled, čustva, vrednote in mnenja. Tudi Wenger poudarja, da je učenje v svojem temelju socialni fenomen; njegova socialna teorija učenja (»social theory of learning«) kot pomembne elemente učenja omenja individualno in skupinsko doživljanje smisla življenja, dejstvo, da imajo učeči se skupne zgodovinske in socialne vire, omrežja in perspektive, zaradi česar vztrajajo v skupnih dejavnostih; to učenje opredeljujejo odnosi, ki delujejo v skupini, z učenjem se spreminjamo in postajamo drugačni v kontekstu skupnosti, kjer učenje poteka (Wenger, 2009: 211). Družina je skupnost, kjer se z učenjem ustvarjajo skupne zgodbe, oblikujejo se dogovori, vzpostavljajo rituali, gradi zgodovina; to je lahko prostor ljubezni, sovrštva, strinjanja in nestrinjanja.

METODOLOGIJA IN OPIS VZORCA

Za proučevanje družinskega življenja v njegovih raznolikih kontekstih so zlasti primerne kvalitativne raziskovalne metode; običajno gre v teh pristopih za majhne

vzorci in pogosto se uporabljajo za študije primera posameznih družin (Bengtson in Allen, 2004: 490). Za namene tega prispevka smo podatke zbrali v okviru kvalitativnega dela raziskave Medgeneracijska solidarnost v Sloveniji,¹⁰ kjer smo bili osredotočeni na proučevanje sodelovanja, prenašanja znanja in vrednot ter vzajemne pomoči in učenja v družini. V tem delu raziskave so sodelovali študenti in študentke 4. letnika študija pedagogike, smer andragogika, na Filozofski fakulteti v Ljubljani, ki smo jih predhodno usposobili za izvajanje poglobljenih polstrukturiranih intervjujev. Raziskovanje se je izvajalo spomladi 2010. Vsak študent oz. študentka¹¹ je po vnaprej določenih navodilih opisal svojo družino in izbral primerno linijo opazovanja (študent – eden od staršev – eden od starih staršev po izbrani liniji staršev). Na vprašanja¹² so odgovarjali odrasli otroci (študenti), njihovi starši in stari starši, na tak način smo v posamezni družini zbrali podatke in mnenja treh generacij.¹³

V vzorec je bilo vključenih 23 družin, skupaj je na vprašanja v intervjujih odgovorjalo 69 oseb. V celotnem vzorcu je bilo devet moških in 60 žensk (1. generacija: 20 žensk, trije moški; 2. generacija: 19 žensk in štirje moški; 3. generacija: 21 žensk, dva moška). Iz pridobljenih demografskih podatkov je razvidno, da v našem vzorcu prevladujejo ženske. Med študenti pedagogike in andragogike je namreč veliko več žensk kot moških in te so v našem primeru za linijo opazovanja najpogostejše izbrale svoje mame in babice. Povprečna starost intervjuvancev 1. generacije je bila 24 let (v razponu od 22 do 35 let), 2. generacije 49 let (najmanj 42 in največ 60 let) in 3. generacije 75 let (v razponu od 65 do 90 let). Glede na stopnjo dosežene izobrazbe ima največji delež staršev (2. generacija) končano srednjo šolo (40 odstotkov), sledijo višja ali visoka šola (30 odstotkov), dvo-

triletna poklicna šola (21 odstotkov) in osnovna šola ali manj (devet odstotkov). Stari starši (3. generacija) imajo bistveno nižjo stopnjo izobrazbe kot njihovi otroci (2. generacija); 69 odstotkov ima dokončano ali nedokončano osnovno šolo, 13 odstotkov jih je končalo srednjo šolo in le nekaj odstotkov (pet) višjo ali visoko šolo. Iz generacije staršev je delovno aktivnih 20, trije so upokojeni, pri generaciji starih staršev so vsi upokojeni.

Zbrane podatke smo analizirali s pomočjo utemeljene teorije (Strauss in Corbin, 1990), ki omogoča identifikacijo ključnih pojmov in nakaže razmerja med njimi. Ta induktivni metodološki pristop v našem primeru zagotavlja poglobljeno razumevanje odkritih pojmovanj in stališč intervjuvancev ter razlago pomenskih razmerij med njimi. Analizirali smo izjave vseh intervjuvancev, v katerih so opisovali svoje razumevanje in doživljanje pomena medgeneracijskega učenja, sodelovanja in vzajemne pomoči v družini. Pri tem smo ugotavljali, kakšna je povezava med njihovim pojmovanjem in vrednotenjem učenja z doživljanjem odnosov v družini ter z vpetostjo in delovanjem družinskih članov v lokalni skupnosti. Predstavnike oz. predstavnice 2. in 3. generacije smo posebej vprašali, ali svoje znanje in izkušnje prenašajo na mlajše člane družine in kako, vprašali pa smo jih tudi, ali se radi učijo in ali bi se vključili v kakšno lokalno učno skupino.

V nadaljevanju predstavljamo študije primerov treh družin, ki smo jih izbrali glede na intenziteto medsebojne povezanosti in komunikacije treh generacij v družini ter vpetosti družinskih članov v skupnost (odprtost/zaprta). Citati, ki jih navajamo, so označeni s kodo raziskave (MSS), kodo družine, sledijo izmišljeno ime in starost intervjuvane osebe ter oznaka generacije, v katero je oseba uvrščena.

Tesno povezana in vase zaprta družina

Štiričlanska jedrna družina, ki jo sestavljajo zakonska partnerja in dva otroka (hči in sin), živi v lastni hiši na vasi. Stiki s starimi starši oz. s staro mamo po mamini strani (stari oče je že pokojen) so vsakodnevni, saj babica živi v sosednji hiši. Stiki s starimi starši po očetovi strani so prav tako vsakodnevni (telefonski pogovori), družinski člani pa jih obiščejo večkrat na teden. Po opisu študentke je v družini čutiti medsebojno zaupanje in spoštovanje, komunikacija med člani, ki si medsebojno nudijo oporo in skrbijo drug za drugega, je dobra. Člani razširjene družine v dejavnostih lokalne skupnosti ne sodelujejo. To nazorno ilustrira izjava mame, ki se ji prireditve v skupnosti zdijo »brezzveze« in nima nikakršne želje po tem, da bi se družila s sovaščani. To podkrepi z izjavo: »Imamo družinske prijatelje, famulijo, in to nam je dovolj.«

Predstavnice treh generacij v družini smo vprašali, katera je največja dragocenost, vrednota ali nauk, ki so ga prejele od babice, dedka ali druge starejše osebe; njihovi odgovori se precej ujemajo.

MSS-02-Maja-25-1: *Od svojih babic in dedka sem prejela veliko naukov. Predvsem je bilo veliko življenjskih modrosti. Mogoče največja dragocenost bi bila ta, da so me prepričali v to, naj v človeku iščem dobro.*

MSS-02-Nataša-46-2: *Od starejših ljudi sem prejela veliko naukov. Predvsem so bili to dedki in babice ter starši, seveda. To so nauki za življenje, vrednote, kot so: spoštovanje ljudi, medsebojno spoštovanje in podobno.*

MSS-02-Ivanka-69-3: *Od svojih staršev sem prejela veliko dobrega. Prejela sem veliko znanja, naučili so me spoštovati druge, od staršev sem dobila vrednote. Ne nazadnje so*

me starši naučili, da spoštujem njih in svoje sestre. Starih staršev nisem poznala.

Na podobno vprašanje, ali so tudi od svojih otrok ali vnukov prejele kakšno vrednoto ali nauk, mama odgovarja, da lahko nauk dobi le od starejše osebe ali vsaj od nekoga enake starosti, od mlajših je kaj takšnega težko dobiti. Babica pa se odgovoru izogne. Iz tega lahko sklepamo, da v družini socializacijo (socialno učenje) razumejo kot enosmeren proces, torej prenos le od starejših k mlajšim članom družine, in ne tudi obratno. Mama, ki ima srednjo strokovno šolo, se ni pripravljena izobraževati v organizirani učni skupini, prizna pa, da se uči od svojih otrok, toda še največ od starejših družinskih članov.

MSS-02-Nataša-46-2: *Doma se učim od otrok. Mlajši veliko hitreje dojamejo določene zadeve, recimo kar se računalnika oz. novih računalniških programov tiče, ipd. Od starejših pa se lahko veliko naučiš. Veliko se učiš s tem, ko jih opazuješ, kaj počnejo, poslušаш, kaj ti govorijo, in se učiš na njihovih napakah. Največ pa se naučiš od svojih staršev. Tudi danes se še vedno veliko naučim od svoje mame (oče je že dolgo pokojen). Mama mi še vedno pove, kako je bilo, ko je bila ona mojih let, kaj je takrat storila narobe, tako lahko jaz naredim drugače. Veliko pa se od starejših naučimo življenjske modrosti, ki nam pridejo prav v različnih življenjskih situacijah.*

Tudi babica, ki ima poklicno šolo in meni, da je prestara za učenje, se v družinskem krogu uči od mlajših članov.

MSS-02-Ivanka-69-3: *Da, od mlajših se učim. Učim se tistih stvar, ki so zame nove. Od mlajših sem se učila, kako uporabljat mobil, računalnik. Naučili so me vnuki, hčerka in zet, tako da so mi pokazali.*

Mama in babica svoje znanje in izkušnje prenašata na mlajše družinske člane; mama sicer ne navede nobenega primera, babica pa odgovor konkretizira.

MSS-02-Ivanka-69-3: *Da, prenašam. Povem jim, kaj sem prebrala, katera so dobra zelišča in kdaj jih vzeti, takšne stvari. Ti mlajši so moji otroci, vnuki.*

O tem, ali v družini obstajata vzajemnost in medsebojna pomoč med generacijami (otroki, starši in starimi starši), so intervjuvanke spet dale podobne odgovore.

MSS-02-Maja-25-1: *Če gledam družino širše (se pravi, da vključim še dedka in obe babici), potem je odgovor da. Tako mi mlajši pomagamo starejšim članom družine kot tudi oni nam. Za kakšno vrsto pomoči pa gre, je odvisno od posamezne situacije, primera.*

MSS-02-Nataša-46-2: *Vzajemnost in medsebojna pomoč je v naši družini bila vedno prisotna. Privoščimo si dobre stvari in pomagamo si v slabih stvareh, v težkih trenutkih.*

MSS-02-Ivanka-69-3: *Vzajemnost in medsebojna pomoč je sigurno prisotna. Vzajemnost in pomoč sta bili prisotni s strani mojih staršev, še posebej mame, ter s strani mojih sester (to je še danes prisotno). Seveda pa je pomoč prisotna tudi med mano in mojo hčerko in njeno družino. Tako da to je bilo vedno prisotno pri nas.*

Toda v nadaljevanju pogovora babica v bistvu ovrže (omaje) svojo izjavo o medsebojni pomoči v družini, ko razmišlja, kako lepo je sama skrbela za svoje ostarele starše, medtem ko ima občutek, da mladi zanjo ne skrbijo dovolj, da tudi njena vloga v družini ni pomembna, saj je vdova in živi sama. Pri tem je opazen njen občutek osamljenosti in izolacije,

čeprav živi v sosednji hiši, poleg svojih otrok in vnukov, in so po izjavi študentke stiki z njo dnevni. To njeno doživljanje svojega položaja se močno razlikuje od mnenj nekaterih drugih intervjuvanih predstavnikov tretje generacije, ki so prepričani, da je možnost življenja v bližini mlajših članov družine, toda v ločenih gospodinjstvih, pogoj za dobre odnose in razumevanje v družini.

Nepovezana družina in različno sodelovanje članov v skupnosti

Študentka živi v petčlanski družini z mamo, očimom, polbratom in polsestro. Njen oče je pokojen. Družina prebiva v mestnem blokovskem stanovanju, stari starši (po mamini strani) živijo v predmestju, v hiši, kjer živi tudi ena od njunih hčerk s svojo družino (študentkina teta z družino). Študentka meni, da v družini ni zaupanja. Sama je čustveno navezana samo na mamo. Komunikacija med družinskimi člani je po njeni oceni bolj »površinska«. Študentka ima mesečne stike s starimi starši, tudi njeni starši imajo s svojimi starši (torej študentkini starimi starši) mesečne stike, včasih celo še bolj poredko. Člani ožje družine v skupnosti niso dejavni, medtem ko je babica v svoji lokalni skupnosti zelo dejavna, kar se po mnenju študentke odraža v njeni samopodobi. Babica že nekaj let sodeluje pri dobrodelni organizaciji, pomaga starejšim in bolnim pri domači oskrbi, samostojno je organizirala tudi tečaj usposabljanja za domačo oskrbo.

Pri vprašanju, katera je največja dragocenost, vrednota ali nauk, ki ga je prejela od babice, dedka ali druge starejše osebe, študentka v ospredje postavlja dedka. Pri tem pa hkrati omenja svoje doživljanje odtujenih odnosov v družini.

MSS-08-Nina-30-1: *Menim, da so me naučili predvsem skromnosti. Najljubši spomin pa*

imam na dedka, ki sem mu vsak dan, ko je prišel iz službe, prinesla copate, medtem ko so ostali člani »komaj« opazili, da je prišel domov.

Mama se odgovoru na enako vprašanje izogne in pripoveduje o tem, kako je bila že v zgodnji mladosti prisiljena v neodvisno in samostojno življenje.

MSS-08-Irena-49-2: Ma, kaj pa jast vem ... mogoče ga ni pametnejšga od mene (smeh). Ma, recimo, ko sem se mogla že zlo zgodi osamosvojiti, se prav, da sm že ful ... kot mlada služla sama dnar, a veš, k sm cajtnge raznašala, pa vse sm si mogla sama kupt, obleke pa to, a ne. V glavnem, hitr sm, zgodi vse delala sama, pa tko naprej ... sm bla bol zgodi samostojna in to se mi še dons pozna. Sej veš, da nism od nobenga odvisna.

Babica postavlja v ospredje vzgojo in vzorce vedenja svoje mame, ki jih tudi sama posnema in ponavlja.

MSS-08-Olga-70-3: No, jest mislm, da od mame ... kako bi rekla ... naša mama je bla zlo poštena ženska in nas je lepo vzgojila, zlo je bla skrbna, revna, potrpežljiva ... kako bi rekla, nč ni dala iz sebe, da bi jo kej iz tira vrgl. Jst mislm, da isto delam. Sej veš, blo nas je pet ... mama je mela pet otrok, skoz je delala, gostilno čistla, skrbela za nas, vse nas je ona preživljala, k smo bli brez očeta, a ne. Bla je zlo dobra, res dobričina, pa zelo verna. Tko da jst bi rekla, da je name prenesla predvsem to dobroto, pa ... kva bi še rekla ... potrpežljivost, tud za očeta, ki se je ponesreču, nam ni hotla povedat, vse je hotla prekrit. Sam mi otroc ... veš, da smo vedl, da se neki dogaja. Pa pr nam se nikdar ni klel, to pa res. Pr nas je včash rekla prkvt froc ... to je blo.

O tem, ali je od svojih otrok prejela kakšno dragocenost, vrednoto ali nauk, mama odgovarja:

MSS-08-Irena-49-2: Kaj je to ...? Hm, hm ..., da moraš bit ful samozavesten v življenju, da lahko kam prilezeš, moraš včasih kr kakšnga mal pohodit, pa da se ne smeš pustit manipulirat (smeh).

Babica na enako vprašanje ne odgovorja neposredno, ampak poda samorefleksijo o tem, kako lepo je vzgojila svoja otroka:

MSS-08-Olga-70-3: Od svojih otrok bi rekla (ima dve hčerki, op. spraševalke), zdej ne vem, če je to, če to zavravn spada. Tist, recimo, k so mi zmeram za rojstni dan pele, to mi res velik pomen. Pa pridne so ble, nobenih problemov nism mela z njima, tko da bi rekla, da je to ena potrditev, da sm jih lepo vzgojila.

Predstavnica tretje generacije ima tudi o svojem položaju v družini zanimivo mnenje, ki odraža visoko stopnjo samozavesti.

MSS-08-Olga-70: Kapo di banda (smeh)! Mam avto, mam svoj dnar... nistem odvisna od drugih, so bol drugi od mene (smeh). Sej veš ... sem zadnjič klele rekla, ja, merkejte me, da se mi ne bo kej nardil, če ne, nas bo finančna kriza udarla. Pol so se pa tko smejal ...

Toda v nadaljevanju pogovora kritično oceni odnose v družini in meni, da mlajši ne spoštujejo starejših.

MSS-08-Olga-70: Razumevanje bi mogu bit ... sam doskat ..., če včasih kej rečem ..., to Jasna koj zavpije ..., to ni nobenga spoštovanja ... glih zdele en dan se je drla na mene. Pa boh ne dej, da bi jih vprašala, kje so bli cel dan.

Vzajemnost in medsebojna pomoč med generacijami v družini sta po mnenju intervjuvank razumljeni kot enosmerna pomoč, ki jo stari

starši nudijo mlajšim v družini. Vse tri intervjuvanke govorijo izključno o instrumentalni opori, ki pa med generacijami ni vzajemna.

MSS-08-Nina-30-1: *Kolikor sem seznanjena, poteka (materialna) pomoč starih staršev predvsem eni hčerki. Ostali otroci in vnuki niso deležni pomoči.*

MSS-08-Irena-49-2: *Če otroc pomagajo kej al kaj? Se pravi ... ja, otroci tko, tko, pomagajo bolj slabo. Ata je pomagu, ko je belu, mama pomaga na ta način, kokr lahko, recimo zmerm kakšno zelenjavo prnese, ki jo sama pridelala. V tem stilu pomoč.*

MSS-08-Olga-70-3: *Sej veš, jstsm še zlo samostojna, še zmeram vozm, delam, jst druge oskrbujem, ne drugi mene. Edin mogoče, če kdaj kej nucam iz štacune, mi pa prnesejo. Al pa če grem na pregled za oči, k mi tm dajo ene kaplce, k pol ne smeš vozit. Takrt me že pride kdo iskat, a ne.*

Mama, ki ima končano srednješolsko izobrazbo, na vprašanje, ali se rada uči, odgovori, da se ji enostavno ne da, ne ljubi se ji sedeti za knjigami in se učiti. Tudi na vprašanje, ali se uči od mlajših v družini, najprej odgovori nikalno, po premisleku pa ugotovi, da se s posnemanjem svoje hčerke uči odločnosti in samozavesti.

MSS-08-Irena-49-2: *Ojoj, hm, ne vem, ne da bi jast vedla, da se kej naučim od mlajših ... Odločnost, samozavest ..., če se to človk nauči, potem ..., to sem se pa res naučila. Sam to sem lahko edin od tebe pobrala, ker če pogledam vse ljudi okol mene, edin ti nastopaš zlo odločno ... Ne vem, pri kakšnih ugovorih al pa ... ne vem, če ti kej ni všeč, takoj vse obrneš na glavo ... in pol k jast to slišm, dobim samozavest in razmišlam, da morm bit tud jst tko samozavestna in odločna kokr ti, a ne. Tko*

da, tuki gre po mojem za bolj tko, življenjsko učenje, v bistvu te probam posnemat.

Mama je tudi glede možnosti učenja od starejših v družini najprej skeptična, toda po premisleku odgovori, da bi se od svoje mame lahko naučila kaj v zvezi s kuhanjem.

MSS-08-Irena-49-2: *Kva pa bi se lohknaučila od njih, kva pa vem ... Ja, mogoče na primer od mame kšno kuhinjo, če mi kej ni jasno, lohknjo kej vprašam, k obvlada vse, kar je v zvezi s kuho... Učim se tko, da mi pokaže, lahk pa samo tud pove, če jo na primer pokličem po telefonu.*

Babica, ki ima končano srednjo šolo, se še vedno uči, ker meni, da se mora, ker je tako seznanjena z novostmi na področju svojega delovanja in s tem tudi krepi svoje umske sposobnosti. To slikovito opiše v svojem odgovoru.

MSS-08-Olga-70-3: *Jah, kva pa vem. Ja, drugač se rada, pa morm se, tm k delam, recimo. Jst morm bit recimo povsod na tekočem, pr teh privatnikih, k jim knjižim, a ne. Kako bi ti rekla ..., da vzdržujem svoje možgane, da sem ... vi ta mlad bi rekl ... da sm fit. Se prav, zaradi glave, da si bistriš um, da ne zastaraš, da ne dobiš tisto ... kako se že reče ... sklerozo. Zarad tega, zarad sebe, a ne.*

Babica dopušča tudi možnost, da bi se od mlajših lahko naučila kakšne nove izraze, vendar v nadaljevanju zveemo, da do tega učenja v bistvu ne pride.

MSS-08-Olga-70-3: *Se, velik na izrazih, k jst sm zastarel tip, pa ... ta mlad več vejo, ampak nam rekla pr matematki k jo še dost obvladam (smeh) ... ampak druge stvari. Jst včas poslušam, sploh ne vem, zakva se gre, to mata (njeni dve hčeri, op. spraševalke) take izraze*

... tko da sm raj dostkrat kr tih, nočm pa skoz spraševat, kva to pomen. Glih zdele en dan sta klele prou anglešk klofale. Sej sem rekla, da jih bom enkrat kr vn nagnala. Pa ni blz-dej prvič ...

Predstavnica tretje generacije svoje znanje in izkušnje selektivno prenaša na mlajše družinske člane; pripoveduje samo o eni od svojih hčera, drugih mlajših članov družine ne omenja.

MSS-08-Olga-70-3: *Ja, to pa prenašam. Mojci (hčerka) pokažem knjiženje, kako se kej dela, a ne. Pa recimo povem ji natančno, kako je treba oskrbovat bolnika, k bo to tud ona enkrat prevzela. Ja, prenašam, ja. Tko, da ji povem, a ne. Za tole knjiženje ji pa kr pokažem, a ne, k mam knjigo doma ... bolnika nimam, a ne (smeh).*

Mama svoje znanje in izkušnje prenaša na mlajše s pogovorom in kot primer opisuje, kako sinu govori o odgovornosti.

MSS-08-Irena-49-2: *Ja, izkušnje, tko, da se čim več pogovarjaš z njimi ... konkretna primera pa ... ne vem kva ... no, recimo Markotu ves čas govorim, kako je treba bit odgovoren ... kar pomen, če nardi napako, mora za njo tud prevzet odgovornost in sam rešit težavo. Ne pa, da mu pol mamica skače na pomoč.*

Iz navedenega primera družine lahko razberemo, da so stiki med generacijami v razširjeni družini bolj redki, prevladuje odtujenost, primanjkuje toplih in odprtih odnosov. Predstavnica tretje generacije ima tesnejše, toda hkrati ambivalentne odnose le z družino ene od hčerk, s katero živi v isti hiši. V družini sta opazno okrnjena medgeneracijska pomoč in vzajemno učenje, saj intervjuvanke vzajemnost doživljajo kot enosmeren proces, ki v glavnem poteka od starejših k mlajšim čla-

nom družine. Zanimiva je primerjava odnosa do učenja med mamo in babico, ki imata obe srednješolsko izobrazbo. Babica, ki je še vedno zelo dejavna v skupnosti, se v nasprotju s svojo hčerko zaveda vrednosti vseživljenjskega učenja za svoje delovanje in za lastno umsko kondicijo.

POVEZANA IN V SKUPNOST ODPRTA DRUŽINA

Tričlanska jedrna družina (mama, oče in hči) prebiva v hiši v središču manjšega mesta. Oboji stari starši (tako mamini kakor tudi očetovi) živijo v isti soseski. Vsi so tesno povezani, stiki so vsakodnevni, saj živijo skoraj skupaj. Odnosi in komunikacija znotraj družine so zelo dobri. Med seboj si zaupajo in pomagajo tako na finančnem kakor tudi na čustvenem področju. Tudi s sosedi so si zelo blizu. Med seboj se dobro poznajo in si vzajemno pomagajo. Družina je po mnenju študentke zelo odprta za nova spoznavanja in prijateljstva. Vsi družinski člani imajo širok krog prijateljev in znancev. Z njimi preživijo veliko prostega časa na počitnicah in praznovanjih. Prav tako se ob večjih dogodkih (trgatev, obiranje oljk in podobni dogodki) zberejo vsi sorodniki in prijatelji. Člani družine so dejavni v lokalni skupnosti (sodelujejo pri kulturnih dogodkih, društvih in ohranjanju naravne in kulturne dediščine, babica s prijateljicami organizira plesne večere za starejše, enkrat na leto organizira vaški praznik ob godu zaščitnika vasi in podobno). Navezanost družine na sosesko je po mnenju študentke velika.

Prenašanje vrednot ali naukov s starejših na mlajše člane v družini so predstavnice treh generacij slikovito opisale. Poleg vrednot, kot npr. poštenost in delavnost, se v družini iz roda v rod prenaša tudi skrb za naravno okolje.

MSS-21-Anja-22-1: *Obe babici in dedek so veliko pripomogli k temu, kar sem. Še posebej zato, ker so oni skrbeli za mene, preden sem začela obiskovati šolo, kajti vrtca nisem obiskovala. Največ in najbolj življenjske nauke mi je dajal dedek. V spominu pa imam tega, v katerem opozarja na nevarnosti, ki nas čakajo, če ne bomo pazili na naše okolje in brzdali naš pohlep. Pravi, da naj se bojimo dneva, ko bodo kokoši nosile jajce popoldne, ko bodo sodniki golobradci, župniki trgovci.*

MSS-21-Katja-46-2: *Od starejših ljudi sem izvedela resnično veliko. Oni so polni znanja in izkušenj, samo prisluhniti jim je potrebno. Največ mi pomeni to, da so mi starejši ljudje predstavili poštenost kot vrednoto. Poleg tega pa so veliko govorili o ohranjanju narave.*

MSS-21-Majda-65-3: *Nonoti so pravili, da je delo vrednota, ki daje človeku moč. Spomnim se svojih nonotov kot pomembne, pametne može, ki so bili spoštovani.*

Da v družini obstajata vzajemnost in medsebojna pomoč med generacijami, s svojo izjavo potrjuje predstavnica 1. generacije.

MSS-21-Anja-22-1: *Ja. Kot sem že omenila, je naša družina zelo povezana. Ko katerikoli član naše družine potrebuje pomoč, mu ostali priskočimo na pomoč. Tako v dobrih trenutkih kakor tudi v žalosti ali bolezni.*

Tudi mama s svojim odgovorom potrjuje, da v družini stari starši pomagajo mlajšim članom družine in obratno.

MSS-21-Katja-46-2: *Že od malega sem živela in odraščala v istem gospodinjstvu s starši in stari-mi starši. Ko so bili starši odsotni, me je babica pazila. Kasneje, ko so ostareli, pa sem sama za njih skrbel. Prav tako se dogaja z mojo družino. Moji starši so pazili na mojo hčerko.*

Z mnenjem hčerke in vnukinje se prav tako strinja babica.

MSS-21-Majda-65-3: *Ja. Odkar se spomnim, so bili v hiši pranonoti in pravnuki. Skupaj so se igrali, delali, kuhali, se smejali in počivali. Saj ni važno, koliko je človek star, ampak kako dobro srce ima (smeh).*

Mama, ki je končala podiplomski študij in se še naprej izobražuje, se rada uči tudi od mlajših in starejših v družini.

MSS-21-Katja-46-2: *Od starejših sem se učila kar veliko. Vse starejše jemljem kot bolj modre, zato se mi zdi smiselno prisluhniti njihovih nasvetom, kasneje pa pri sebi ovrednotim smiselnost povedanega. Tudi od svoje hčerke sem se dosti naučila. Gre predvsem za pogovore, ko izmenjava mnenja in izkušnje.*

Babica, ki ima končano osnovno šolo, na šolanje nima lepih spominov, zato se tudi ni pripravljena vključiti v organizirano učno skupino.

MSS-21-Majda-65-3: *Ne. Jaz sem prestara. Berem rada, v šolo pa ne bi šla. Na šolo imam slabe spomine. Najprej to, da sem morala eno uro peščiti od doma, potem so bili strogi učitelji, tudi topli so nas. Moji starši niso imeli dosti denarja in sem morala dosti delati doma, nisem imela časa za učit. Potem sem bila kregana.*

Kljub slabim izkušnjam iz šole pa se babica z veseljem uči od mlajših članov družine, kar potrjuje tudi njena izjava:

MSS-21-Majda-65-3: *Vnuki mi dosti pomagajo. Naučili so me, kako delat z računalnikom in mobitelom. Zdaj, ko imam nov mobitel, se ne spoznam na njega, ampak si mi ti pomagali. Pa moja hčerka rešuje dokumente,*

ki jih ne razumem. Večino stvari naredim sama, ampak danes je ta svet tako napredoval, da ne vem vsega.

Prav tako babica rada pomaga mlajšim družinskim članom s svojim znanjem, ki si ga je pridobila z izkušnjami. Najbolj je zadovoljna, ko vidi, da so njeni nasveti nekomu koristili in je ta dosegel želeni rezultat.

MSS-21-Majda-65-3: *Ja, če me vprašajo, rade volje povem. Danes sem ti razložila, kako se naredi brinovo žganje.*

Iz odgovorov predstavnic vseh treh generacij je razvidno, da gre za povezano in hkrati v skupnost vpeto družino, ki je zelo naklonjena medgeneracijskemu dialogu. Družinski člani, ki živijo v prostorski bližini, se veliko družijo, vzajemno si izmenjujejo tako instrumentalno kot emocionalno in informacijsko oporo. Vzajemno pomoč in medgeneracijsko učenje dojemajo dobesedno, saj poteka tako od starejših članov k mlajšim članom družine kakor tudi obratno.

SKLEP

Pomen proučevanja medgeneracijskega sodelovanja in učenja izhaja iz ugotovitev raziskovalcev, ki proučujejo demografske spremembe v družini (Uhlenberg, 1996; Bengtson 2001; Attias-Donfut in Segalen, 2002) in ugotavljajo, da je trajanje družinskih vezi med generacijami danes bistveno daljše kot v preteklosti. Zaradi podaljševanja življenjske dobe živijo tri ali celo štiri generacije sočasno, kar vzpostavlja nove odnose ter daje možnosti za vzajemno pomoč in učenje. To potrjuje tudi vzorec družin v naši raziskavi. Večina 1. generacije pozna svoje stare starše, medtem ko največ intervjuvancev 3. generacije nima spominov na svoje stare starše, nekateri so jih

omenili le v smislu, da jih niso poznali, ker so umrli pred njihovim rojstvom ali takrat, ko so bili sami še majhni. V našem vzorcu pa imamo tudi družino, v kateri živijo štiri generacije in 90-letna prababica poroča o svoji skrbi za pravnuke, ki jim po svojih sposobnostih pomaga pri učenju in šolskih nalogah.

Analiza socialnih interakcij in vzajemnega učenja v zbranih primerih družin potrjuje domneve, da sta socialna interakcija in struktura odnosov med družinskimi člani zelo odvisni od notranjih dejavnikov posamezne družine, ki vplivajo na vloge posameznih članov, na potek komunikacije in pestrost vzajemnega učenja v razširjeni družini, po drugi strani pa tudi od zunanjih dejavnikov, npr. družbenih norm in vrednot ožje in širše skupnosti, kompleksnosti zunanjega okolja, v katerem biva družina, socialno-ekonomskega položaja družine in socialnih omrežij družinskih članov. Iz analize primerov v raziskavi lahko razberemo zvezo med pogostostjo stikov, komunikacije in intenzivnostjo odnosov treh generacij ter prenašanjem vrednot in vzajemnim učenjem v družini. V primeru družine, v kateri prevladujejo odnosi močne povezanosti med predstavniki treh generacij, smo zaznali doživljanje vzajemne pomoči kot nekaj obligatornega. Močno družinsko omrežje in visoka stopnja zaupanja v takšnem omrežju zmanjšujeta tudi potrebo po organiziranem izobraževanju. To je potrdila že raziskava, ki jo je izvedla Strawn (2003: 57); ljudje z močnim in povezanim družinskim omrežjem se vključujejo v priložnostno učenje znotraj tega omrežja in ne iščejo možnosti izobraževanja v skupnosti. Tudi v naši analizi primera tesno povezane in zaprte družine smo prišli do podobnih ugotovitev. Mama in babica nista zainteresirani za sodelovanje v kakšni od učnih skupin, toda obe poročata o vzajemnem učenju, ki poteka med vsemi tremi generacijami v družini.

Uhlenberg in Mueller (2003) ugotavljata, da se pripravljenost za vzpostavljanje skupnostnih vezi in vzorci dejavnosti v skupnosti prenašajo iz generacije v generacijo, kar velja zlasti, če so starši v času odraščanja svojih potomcev v skupnosti dejavni in čutijo pripadnost skupnosti. Do podobnih ugotovitev smo prišli tudi v naši študiji primerov. Vzorci sodelovanja in vpetosti družinskih članov v socialno okolje se v primerih odnosno povezanih družin prenašajo od starejših k mlajšim generacijam. V tesno povezani in zaprti družini, v kateri nobena generacija ne sodeluje v skupnosti, socialno učenje v družini poteka bolj kot enosmeren proces, od starejših k mlajšim članom. V povezani in v skupnost odprti družini pa obstajata intenzivna in neposredna interakcija ter recipročno, dvosmerno učenje. Izjema je primer odnosno nepovezane družine, v kateri je predstavnica tretje generacije izjemno dejavna v svoji lokalni skupnosti, medtem ko člani ožje družine v skupnosti ne sodelujejo. V tej družini sta opazno šibka komunikacija in omejeno vzajemno učenje. Iz navedenih primerov lahko tako razberemo povezavo med odnosno bližino, vpetostjo v socialno okolje in vzajemnostjo pomoči, sodelovanja in učenja v družini. Socialno učenje, ki poteka v družini, je torej tesno povezano s siceršnjimi interakcijami, komunikacijo in kakovostjo odnosov v družini. Te ugotovitve potrjujejo tudi redke obstoječe raziskave; npr. Čačinovič Vogrinčič (1992: 76) ugotavlja, da je v nepovezanih družinah komunikacija šibka in neučinkovita, v pretirano povezanih družinah pa tako intenzivna, da lahko onemogoča spremembe.

Analiza vseh intervjujev kaže, da 3. generacija v večini družin na mlajše prenaša vrednote, kot so poštenost, vztrajnost, delavnost, skromnost, pridnost, spoštljivost, resnicoljubnost, varčnost, ohranjanje družinske tradicije itd., ter praktična, uporabna znanja in spretnosti, kot so različne ročne spretnosti, kuhanje,

vzgojni nasveti. V naši raziskavi kar nekaj intervjuvancev 2. in 3. generacije meni, da se od mlajših ne učijo in ne prevzemajo njihovih vrednot. Kot ugotavlja Clausen (v Uhlenberg in Mueller, 2003: 126), vključuje socializacija namerno kot tudi nenamerno prenašanje stališč in vedenja med generacijami, zato predpostavljamo, da se tudi v našem primeru, če med člani družine obstaja vsaj določena stopnja interakcije, stališča nezavedno prenašajo ter vplivajo na trenutno in kasnejše življenje vseh članov družine. Drugi intervjuvanci v nasprotju s prejšnjimi navajajo, da jim mlajši dajejo veselje do življenja, optimizem, iskrenost, prijaznost, neustrašnost itd., mnoge starejše pa mlajši učijo tudi uporabljati novo tehnologijo (npr. računalnik, mobilni telefon, digitalni fotoaparati itd.). Kot opisujejo intervjuvanci, gre za implicitne učne procese, ki potekajo spontano med vsakodnevnimi opravili in pogovori, z opazovanjem, posnemanjem ali demonstracijo. Na podlagi analize primerov družin lahko ugotovimo, da je učenje v družini v resnici integralni proces – kot ga opredeljuje Illeris (2004: 19) –, ki temelji na interakciji ter vključuje kognitivno, emocionalno in družbeno oz. socialno komponento, te pa se med seboj tesno prepletajo. V tem procesu spontano prihaja do ponotranjanja naučenega, do osebno pomembnega ali signifikantnega učenja (Rogers, 1994), ki je povezano z življenjskimi problemi. V analiziranih družinah gre za priložnostno učenje, ki ga lahko povežemo z opredelitvami v teoriji situacijskega učenja v vsakdanjih dejavnostih (»theories of situated every day practice«) (Lave, 2009: 201); lahko govorimo tudi o učenju posameznikov v skupini, v tem primeru v družini, ki poteka ob vzajemnih socialnih virih in odnosih v kontekstu skupnosti, kar Wenger (2009: 211) uvršča v socialno teorijo učenja (»social theory of learning«). Na podlagi vzajemnega učenja se spreminjajo razumevanje, čustva in vrednote družinskih članov.

Opazili smo, da v družinah, kjer je veliko odprte komunikacije, sodelovanja, vzajemne pomoči in učenja, 3. generacija svoj položaj v družini opisuje pozitivno (npr. da so pomembni, spoštovani, povezovalci družine), medtem ko v družinah, kjer prevladujejo šibko vzajemno sodelovanje, pomoč in učenje, starejši svoj položaj predstavljajo z ironičnimi ali trpkimi izjavami, kot npr. »sem samo služkinja, vsem na voljo« ali pa »sem gospodinja in nič več«. Nekateri intervjuvanci opozarjajo tudi na težave v medgeneracijskem razumevanju in komunikaciji. Med njimi predvsem predstavniki 3. generacije menijo, da jih mlajši v družini ne upoštevajo in ne spoštujejo, pogosto pogrešajo več druženja z mlajšimi družinskimi člani; mnogi starejši hkrati navedejo, da mlajše razumejo, saj je 2. generacija prezaposlena, podaljšuje se delovni čas in to je glavni razlog, da zmanjkuje časa za družino. Po mnenju 1. in 2. generacije do občasnih konfliktov prihaja zaradi različnih življenjskih nazorov treh generacij; še zlasti stare starše v nekaterih družinah doživljajo kot dominantne in konzervativne, njihova pomoč včasih preraste v ukazovanje, nadzorovanje in vtikanje v osebne stvari mlajših družinskih članov. Ena od predstavnic 3. generacije pa je prepričana, da se tudi iz konfliktov lahko vsak kaj nauči, pogoj pa je, da se konflikti rešujejo s pogovorom in veliko mero potrpežljivosti. Kot ugotavlja tudi Reiss (v Fitzpatrick in Ritchie, 2004: 577), se skozi reprezentacije interakcij v družini rešujejo različni problemi, ostaja pa vprašanje, kako različne družinske strukture z vzajemnim vplivanjem in učenjem morda tudi neugodno vplivajo na nekatere družinske člane.

Rezultati raziskav kažejo, da v Sloveniji kljub vtisu, da pomen in funkcija družine slabita, prebivalci še vedno visoko vrednotijo družino in njena omrežja socialne opore (Hlebec, 2009). Tudi v naši raziskavi ugotavljamo,

da čeprav sta pogostost stikov in intenziteta odnosov vzajemnosti različni, skoraj v vsaki družini poteka neke vrste učenje, ki spodbuja sodelovanje in dajanje pomoči med generacijami ali pa vsaj pripomore k vzpostavljanju medosebnih odnosov.

LITERATURA

- Albertini, M., Kohli, M., Vogel, C. (2007). »Intergenerational transfers of time and money in European families: common patterns, different regimes?« *Journal of European Social Policy*, 17 (4): 319–334.
- Alwin, D. F., McCammon, R. J. (2003). »Generations, Cohorts and Social Change«. V: Mortimer, J. T., Shanahan, M. J. (ur.), *Handbook of the Life Course*. New York.
- Attias-Donfut, C., Segalen, M. (2002). »The Construction of Grandparenthood«. *Current Sociology*, 50 (2): 281–294.
- Bawin-Legros, B. (2002). »Introduction – Filiation and Identity: Towards a Sociology of Intergenerational Relations«. *Current Sociology*, 50 (2): 175–183.
- Beck, U. (2009): *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Bengtson, V. L. (2001). »Beyond the Nuclear Family: The Increasing Importance of Multigenerational Bonds«. *Journal of Marriage and Family*, 63 (1): 1–16.
- Bengtson, V. L., Allen, K. R. (2004). »The Lifecourse Perspective Applied to Families Over Time«. V: Boss, Pauline G. (ur.), *Sourcebook of Family Theories and Methods*. New York.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1992). *Psihodinamski procesi v družinski skupini*. Ljubljana: Advance.
- Fitzpatrick, M. A., Ritchie, L. D. (2004). »Communication Theory and the Family«. V: Boss, P. G. (ur.), *Sourcebook of Family Theories and Methods*. New York.

- Gauthier, A. (2002). »The role of Grandparents«. *Current Sociology*, 50 (2): 295–307.
- Goody, J. (2003). *Evropska družina: zgodovinsko-antropološki esej*. Ljubljana: Založba I*cf.
- Haralambos, M., Holborn, M. (1999). *Sociologija*. Ljubljana: DZS.
- Harris, D. K. (2007). *The Sociology of Aging*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Hlebec, V. (ur.) (2009). *Starejši ljudje v družbi sprememb*. Maribor: Aristej.
- Illeris, K. (2004). *The Three Dimensions of Learning*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kemp, C. L. (2007). »Grandparent–Grandchild Ties: Reflections on Continuity and Change Across Three Generations«. *Journal of Family Issues*, 28 (7): 855–881.
- Laszloffy, T. A. (2002). »Rethinking Family Development Theory: Teaching with the Systemic Family Development Model«. *Family Relations*, 51: 206–214.
- Lave, J. (2009). »The practice of learning«. V: Illeris, K. (ur.), *Contemporary Theories of Learning*. London.
- Martin-Matthews, A. (2006). *The Ties that Bind Aging Families*. The Vanier Institute of the Family. Dostopno prek: <http://www.vifamily.ca/library/cft/aging.html> (4. 8. 2009).
- Mead, G. H. (1997). *Um, Sebstvo, Družba*. Ljubljana: Krtina.
- Popenoe, D. (1993). »American Family Decline, 1960–1990: A Review and Appraisal«. *Journal of Marriage and the Family*, 55 (3): 527–542.
- Putney, N. M., Bengtson, V. L. (2003). »Intergenerational Relations in Changing Times«. V: Mortimer, J. T., Shanahan, M. J. (ur.), *Handbook of the Life Course*. New York etc.
- Rogers, C. (1994). *Freedom to Learn*. New York, Toronto: Maxwell Macmillan International.
- Silverstein, M., Bengtson, V. L. (1997). »Intergenerational Solidarity and the Structure of Adult Child–Parent Relationships in American Families«. *American Journal of Sociology*, 103 (2): 429–460.
- Silverstein, M., in drugi. (2002). »Reciprocity in parent-child relations over the adult life course«. *The Journal of Gerontology*, 57B, 1: S3–S13.
- Strauss, A. L., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strawn, C. L. (2003). *The Influences of Social Capital on Lifelong Learning among Adults who did not Finish High School*. Cambridge: NCSALL.
- Uhlenberg, P. (1996). »Mutual attraction: Demography and life-course analysis«. *The Gerontologist*, 36 (2): 226–229.
- Uhlenberg, P., Mueller, M. (2003). »Family Context and Individual Well-Being«. V: Mortimer, J. T., Shanahan, M. J. (ur.), *Handbook of the Life Course*. New York etc.
- Ule, M. (2000). *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Sofia.
- Ule, M., Kuhar, M. (2003). *Mladi, družina, starševstvo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vollenwyder, N., in drugi. (2002). »The Elderly and their Families, 1979–1994: Changing Networks and Relationships«. *Current Sociology*, 50 (2): 263–280.
- Wenger, E. (2009). »A social theory of learning«. V: Illeris, K. (ur.), *Contemporary Theories of Learning*. London, New York.

1. Razširjeno družino Murdock opredeljuje kot družino, ki je večja od jedrne in se lahko razširi vertikalno (z dodajanjem članov drugih generacij) ali horizontalno (z dodajanjem članov generacije, ki ji pripadata starša, npr. tet, stricev, drugih parov) (v Haralambos, Holborn, 1999: 325–326). Razširjeno družino lahko opredelimo tudi kot družino, ki jo sestavlja več povezanih jedrnih družin, kjer je odnos starš–otrok razširjen tako, da gre za tri- ali večgeneracijsko družino (par, njuni otroci s partnerji ali brez, vnuki) (Harris, 2007: 155).
2. Jedrno družino sestavljata vsaj dve generaciji; v zgodnjih opredelitvah je jedrna družina razumljena kot najmanjša družinska enota, ki »jo tvorijo mož, žena ter njuno nedoraslo potomstvo« (Haralambos, Holborn, 1999: 325; Harris, 2007: 155), v novejših pa kot družina, ki jo sestavlja vsaj eden od staršev in otrok.

3. Murdock (v Haralambos, Holborn, 1999: 329) opredeljuje štiri temeljne funkcije, ki so značilne za vsako družino: seksualno, reproduktivno, ekonomsko in vzgojno (socializacija), Parsons pa kot funkciji družine omenja »primarno socializacijo otrok« (ponotranjenje družbene kulture in strukturiranje osebnosti) ter »stabilizacijo odraslih oseb v družbeni populaciji« (gre za čustveno varnost, ki jo zagotavlja jedrna družina zlasti v času, ko razširjena družina ne daje več prave opore) (Parsons v Haralambos, Holborn, 1999: 330).
4. Ukvarjal se je s skupnostno in družinsko sociologijo ter zlasti proučeval družinske odnose v različnih družinskih strukturah in različnih okoliščinah.
5. Stari starši so vse bolj zdravi in čili, mnogi imajo več denarja in več časa kot v preteklosti. Po drugi strani pa so starši vse bolj vpeti v izobraževanje in delo in imajo manj časa za svoje otroke. Zlasti matere so pogosteje zaposlene in uspešne v karieri, tako da bolj potrebujejo pomoč starih staršev, katerih vloga je pri socializaciji vnukov izrednega pomena.
6. Uhlenberg (1996) je proučeval dostopnost pomoči med sorodniki v ZDA in ugotovil, da je za današnje 20-letnike bolj verjetno, da bodo imeli živo staro mamo, kot je bilo za rojene leta 1900 verjetno, da bodo imeli živo mamo. Ugotovil je tudi, da so imeli otroci, rojeni leta 1900, kar 18 odstotkov možnosti, da postanejo sirote (da jim starši umrejo pred 18. letom starosti), medtem ko imajo otroci, rojeni leta 2000, 68 odstotkov možnosti, da bodo imeli pri 18 letih žive še vse štiri stare starše. Za primerjavo – le 21 odstotkov rojenih leta 1900 je imelo pri 30 letih živega katerega od starih staršev (Bengtson, 2001: 6).
7. Proučeval je jedrno dvogeneracijsko belo družino srednjega razreda v ZDA v daljšem časovnem obdobju.
8. Poleg modificirane razširjene družine, ki pomeni »zvezo jedrnih družin v stanju delne odvisnosti«, v kateri si člani medsebojno pomagajo, hkrati pa ohranjajo veliko avtonomijo (ekonomsko in geografsko razdaljo), kar to družino razlikuje od klasične razširjene družine (Litwak, v Haralambos, Holborn, 1999: 354), se pojavljajo že omenjene binuklearne družine, »vertikalne« ali »okleščene« družine (»beanpole family« – gre za družino, kjer hkrati živi štiri ali pet generacij z malo potomci, pomembni pa so zlasti vertikalni odnosi), mešane družine (člani družine, ki niso v krvnem sorodstvu, a živijo skupaj), gejevske in lezbične družine (Harris, 2007: 156), reorganizirane družine, pojavljajo pa se tudi oblike socialnega starševstva (Ule in Kuhar, 2003: 49).
9. Beck (2009: 169) pa posledice teh sprememb opisuje tudi kot naraščajočo revščino enostarševskih družin (mater samohranilk), ki so prisiljene – poleg zaposlovanja – prositi tudi za socialno pomoč države, kar kaže na krhkost zakonske in družinske oskrbe.
10. Temeljni raziskovalni projekt, katerega odgovorna nosilka je bila dr. Valentina Hlebec, je potekal od leta 2009 do 2012 (J5 – 2166), v celoti ga je financiral ARRS.
11. Zaradi poenostavitve bomo v nadaljevanju uporabljali le moški spol.
12. Vprašanja za posamezne generacije so se delno razlikovala, vendar le toliko, da so proučevana področja še vedno ustrezno vsebinsko primerljiva.
13. V naši raziskavi se pojem »generacije« prvenstveno nanaša na sorodnike oz. biološke naslednike različnih starosti znotraj iste družine.

LEARNING IN LATER LIFE: UNIVERSITIES, TEACHING, INTERGENERATIONAL LEARNING AND COMMUNITY COHESION

Prof. Emer. Dr.
Keith Percy

Lancaster
University

ABSTRACT

There are no settled concepts in the field of learning in later life. The paper begins by suggesting that generalised statements about older people's learning are suspect and that the way in which we talk about it shifts over time. In particular, there is a range of claims about methods of learning and teaching appropriate to older people but most have little support from empirical research. The paper then focuses on the evaluation of a small innovation project, funded by national government, at Lancaster University, 2009-10. The project sought to involve members of a local University of the Third age group in learning activity on the nearby university campus, partly using undergraduate teaching provision. It aimed to test ideological reservations within the U3A group about association with a public institution of higher education and about mixing the 'purity' of self-help learning for older adults, in the British U3A tradition, with more formal methods of learning. The outcomes of the project evaluation suggested that most older learners participating valued their opportunity to use university learning resources and that the British U3A ideology did not inhibit them from doing so. It also suggests that the University benefited from the presence of the older learners and that the surrounding community potentially might have done. A brief discussion of implications for intergenerational learning, community cohesion and marginalised older people follows. The paper concludes that British universities should and, perhaps, could relate more dynamically and emphatically with the provision of opportunities for learning in later life.

Keywords: university, older learners, university of third age, intergenerational learning, community

UČENJE V POZNEJŠIH LETIH: UNIVERZE, POUČEVANJE, MEDGENERACIJSKO UČENJE IN KOHEZIVNOST SKUPNOSTI - POVZETEK

*Na področju učenja v poznejših letih ni ustaljenih pojmov. Članek sprva opozori, da posplošitvam o učenju starejših ne kaže zaupati in da se načini obravnave spreminjajo skozi čas. Srečujemo se z vrsto trditev o tem, kateri načini učenja in poučevanja naj bi bili primerni za starejše, vendar je za večino v empiričnih raziskavah najti le malo podpore. Članek se potem usmeri na oceno manjšega inovativnega projekta, ki je potekal na Univerzi Lancaster v letih 2009/10 in ga je financirala britanska vlada. V projektu so skušali člane skupine lokalne univerze za tretje življenjsko obdobje pritegniti k učnim dejavnostim v bližnjem univerzitetnem centru, pri čemer so uporabili študijsko ponudbo na preddiplomski stopnji. Namen projekta je bil preveriti pomisleke, ki naj bi jih imeli člani univerze za tretje življenjsko obdobje glede povezave z javno visokošolsko ustanovo in s tem izgube »čistosti«
načela samopomoči pri učenju starejših, značilnega za britanske univerze za tretje življenjsko obdobje, na račun bolj formalnih oblik učenja. Rezultati raziskave so pokazali, da je večina starejših, ki so bili vključeni v projekt, cenila možnost uporabe univerzitetnih učnih virov in da jih ideologija britanskih univerz za tretje življenjsko obdobje pri tem ni ovirala. Nadalje se kaže, da je s prisotnostjo starejših pridobila tudi univerza, morda pa tudi okoliška skupnost. Sledi krajša razprava o pomenu teh ugotovitev za medgeneracijsko učenje, za kohezivnost skupnosti in za marginalizirane starejše. Članek se zaključuje z mislijo, da bi se britanske univerze morale oz. mogle bolj dinamično in izrazito zavzeti za odpiranje učnih možnosti za starejše.*

Ključne besede: univerza, starejši, univerza za tretje življenjsko obdobje, medgeneracijsko učenje, skupnost

UDK: 374.7

LATER LIFE: LEARNING AND TEACHING

There has been a great deal of literature – most of it theoretical but some empirical – published in the last forty years on the learning and teaching of older people. What it often seems to disregard is the evident heterogeneity of older people. There are, in fact, few statements which we can make with validity and truth about teaching and learning which i) apply to older people *specifically* ii) apply to *all* older people. Older people are everybody who happens to have lived beyond a certain age. They will differ in terms of age, gender, social class, education and employment background, income, nationality, culture, religion, health, values, learning interests and more. Any one of these factors might affect what older people want to learn, their readiness to learn and the methods through which they can learn effectively. So, universal statements about older people and learning are difficult to make.

There is a fascination in the way in which we do talk about older people and learning and the manner in which our vocabulary shifts over time and, more importantly, the content of what we regard as important shifts. We talk about ‘learning’ and ‘education’ almost interchangeably. Twenty years ago we talked quite happily about ‘educational gerontology’ and ‘gerogogy’ but have now slid imperceptibly into using softer terms such as ‘learning in later life’ or ‘later-life learning’. A good example of shifting definitions in this field is the increased association of the notion of ‘wider benefits of learning’ with learning in later life. In this, now virtually dominant paradigm, learning for older people is not justified intrinsically as a good in itself but in terms of its possible other benefits connected to health, longevity of life, well-being and savings on the health budget. There is nothing

wrong with this but we need to be conscious of what is occurring and be aware of the connection with political, administrative and financial priorities.

In a related manner, there are many assertions and assumptions apparent in the claims made about the learning and teaching methods appropriate for older people. We leave aside, for the moment, the question of when does one become older, having ceased to be younger. It is relevant to review some of these claims, as exemplars, asking if there is anything about being older, compared to being younger, which means that particular learning and teaching methods or approaches should be chosen.

For example, it is said that older, compared to younger, people need methods of teaching and learning that match their age. Such a statement seems close to being self-evident, a tautology. There will clearly be physical aspects of older age that affect learning and should be borne in mind by a teacher. It is not necessary to detail the obvious, but factors connected to sight, hearing, physical conditions, illnesses, concentration span and more – experienced variously by older people – will be among them. Memory is obviously relevant. There is a great deal of detailed research about the effects of ageing upon memory and some of these effects may require adjustment in teaching and learning methods. Almost as important are the beliefs, often negative, which older people have about their memories. Thus, believing, perhaps falsely, that s/he has a poor memory could inhibit, or even prevent, an older person’s learning.

It is often urged that the teaching of older people should use their ‘life-experience’. Findsen & Formosa (2012), write “the learning experience must take advantage of the extensive experiences of older learners”. This is

probably both true but also in need of definition and qualification. Using life-experience can be a way of making learning immediately meaningful, of allowing older people to find examples in their own experience which exemplify or confirm what is being taught and can be compared with the life experience of other members of a class. By definition older people have a longer life experience upon which to draw but the claim that teaching should take account of life experience must be true for all ages of adults. A thirty year old already has significant life experience which can be drawn into the process of learning.

Over the past 20 - 25 years there has been a significant body of academics and thinkers concerned with learning in later life who, following Paolo Freire, think that teachers of older people should be concerned with their liberation. Essentially, Freire argued that we are all prisoners of the ideas and concepts which socialisation processes and schooling have made us absorb; most of us accept the *status quo*, we accept a society which is hierarchical and in which people and groups are disadvantaged, marginalised and oppressed – older people among them (Freire, 1972). Over-simplified, Freirean thinking implies that teaching and learning should assist marginalised older people to realise that they are oppressed in their minds as well as in their lives. An older person thus liberated and aware of his or her disadvantaged situation, the argument continues, is more likely to seek to take action, to become involved in civil society, to seek to change things.

Some critics have rejected the application of the Freirean approach to the teaching of older people on the grounds that the individual older person should be left to decide whether she or he wants to be ‘liberated’. Further, that at the classroom and subject learning level, it is dif-

ficult to see how the Freirean approach can be universally applied in practice (Percy, 1990).

Another view is that older people should learn from each other and do not require didactic teaching. The British U3A, the University of the Third Age, has grown up since the 1980s with a particular ideology. It is that older people have passed beyond the age and the stages in life when they want an ‘expert’ to stand in front of them and to transmit knowledge to them as passive learners. The ideology maintains that a group of U3A members, experienced people and motivated learners, can function as a learning community and teach each other. Some will know more and help the others; some will take turns to prepare so that they can pass on their knowledge to others. A recent empirical study into a British U3A group (Marsden, 2011) confirmed that this ideology was still being voiced strongly.

However, within a programme range of several dozen classes and interest groups, Marsden identified four different kinds of learning situation, four different kinds of teaching and learning, in the U3A group investigated, including formal didactic teaching. The truth was that among the 800 or so members in the group, a variety of teaching and learning methods were both desired and made available by these older people.

Teachers of older people should be concerned with their liberation.

AN INNOVATORY PROJECT CONNECTING OLDER PEOPLE TO UNIVERSITY LEARNING

The previous British government, in the last year or so of its existence, took a limited but real interest in informal adult education and,

through what it called its Transformation Fund, funded a range of short-term innovation projects nationally. The Department of Continuing Education at Lancaster University (DCE) received funding for a 7 month project, in 2009 – 2010, which was called a “New Learning Adventure” (abbreviated to NLA). The evaluation of this project provides some empirical input to the largely theoretical discussion of the teaching and learning methods which older people want and/ or need.

DCE already had a considerable track record in developing innovative programmes for older people alongside its general adult education provision. Some were for University credit, some were not. Some were repeated year on year; others were tried and dropped or re-developed. They had culminated in a year-round, once a week programme, called the Senior Learners’ Programme. And, importantly, there had developed out of these programmes a core group of self-organising, self-motivating, older learner activists who were determined that university provision for older learners should be developed. They came to be known as the Senior Learners Group and they became one of three partners in the New Learning Adventure project

The other partner in the project, apart from DCE and the Senior Learners Group, was the local Lancaster and Morecambe University of the Third Age (U3A) and its presence was central. For, the project’s main objective was to attempt to open some of the learning resources of the University to members of the U3A group. The group, of course, was one of many hundreds in the UK. It is a voluntary self-help organisation for older people which, at the time, had about 750 members and was growing fast. It ran a very wide range of meetings and classes for its members from popular

interests such as walking and bridge to the academic subjects such as philosophy, science and languages. All classes were taught or facilitated by U3A members. The NLA project was to explore whether U3A members would make use of University teaching and would conclude that they benefited from it.

There was, of course, a historical challenge here. When the University of the Third Age was established in the UK in the 1980s, it took on a very different form from that current in continental Europe and elsewhere. It turned its back, ideologically, on the mainstream British universities as not matching its mission. It claimed that it would be the only true University in the UK – a ‘universitas’, a democratic community of equals and, of course, older learners who would teach each other and learn from each other. One could argue that the U3A ideology stereotyped universities by identifying them with the notion of experts teaching passive learners. Nevertheless, local U3A groups largely did not seek out close association with local universities (Midwinter, 1984).

So the NLA project, nearly thirty years on from the beginning of the British U3A movement, sought to explore the strength of the U3A ideology. Would members of the Lancaster and Morecambe U3A come to Lancaster University and would they judge that they had benefited from its teaching?

Like the U3A, British universities, such as Lancaster, make claims about the particular style of their teaching and learning. They, too, have an ideology but it is not built on the notion of the passive learner. As the present writer demonstrated in a large empirical project early in his career (Entwistle & Percy, 1971) university academic staff regard knowledge as provisional, subject to clarification

by research and dispassionate appraisal and reflection. In this ideology, the key qualities which students should learn are self-directed learning and critical thinking. However, the author's study went on to show the gap between ideology and reality. The expansion of higher education, the student hunt for good grades and jobs and the demystification of the role of university teacher brought new imperatives into the higher education classroom which compromised but did not destroy the university ideology.

The New Learning Adventure project at Lancaster University was presented to local U3A members as a 'scheme' in which they could enrol, free of charge. It was also promoted to those who had attended DCE provision for older people in the past. In fact, the NLA proved to be a popular offer. 149 older people enrolled in it; 120 were current local U3A members (about 16 % of the total U3A membership). Table 1 shows the characteristics of the total enrolment:

Table 1: characteristics of U3A enrollees in NLA

total enrolments	149
gender	74% female
ages	70% between 60-74 [range 46 - 89 years]
age left full-time education	73% at 21+ years
current u3a members	80%

The typical participant could be characterised as female, aged between 60 and 75 years, educated to degree or professional level, having left full-time education at around 21 years and currently a member of the Lancaster and Morecambe U3A.

What did the NLA 'scheme' offer to these older people? The project lasted for 7 months. Table 2 shows what learning oppor-

tunities were made available to them during that period.

Table 2: the NLA learning programme

'Open lectures' - attendance at timetabled undergraduate lectures
Specially programmed lunch-time lectures and discussions with university academic staff and research students
Topic-based learning circles facilitated by University, particularly DCE, staff
Use of University Library and Virtual Learning environment
Access to University public lectures, events, exhibitions, etc.
U3A group facilitators assisted by University department

To some extent the offers detailed in Table 2 were a pragmatic menu based on what was possible and what had been tried before in other contexts. Some parts of it proved to be more popular than others. This paper will discuss only one offer - Open Lectures - which was among the most popular. In it, many day-by-day courses of university undergraduate lectures (typically with 50 to 300 students present) were made open to attendance by the older learners if there was a seat free in the lecture hall on which they could sit. There

was a process of application and registration. Seminars and tutorials (discussion-based learning modes for 10-20 students or fewer) were not formally included in the scheme.

Overall 38% of the total NLA participants (56 people) enrolled to attend undergraduate lectures. We know that some of them dropped out quickly from attendance because, for example, lectures in a course might be on more

than one day per week. An 85 year old gentleman told the evaluators that he could only spare one day a week - "otherwise it would have taken over my life".

However, there were some very committed NLA learners who came to campus for lectures throughout the whole period. Some wanted to attend seminars or laboratory classes too, although they knew that it was not part of the scheme. A few did ask successfully to attend seminars and others were invited by the lecturer to do so. We have ample evidence that lecturers thought that these few older students were a valuable presence. One told the evaluators "older people are a lot more willing to participate and the younger students just sit there and wait for somebody else to say something." Another, who asked questions of his large lecture audience, said "There were one or two times when I'd asked a question and it was a deadly silence and then they [older learners] answered and I thought 'thank goodness'. It was much appreciated."

The evaluation of the New Learning Adventure project confirmed the achievement of learning outcomes for many of the older learners which had been anticipated in the project proposal and also others which had been unanticipated.

In terms of anticipated learning outcomes, NLA older learners claimed to have been stimulated and given new horizons in subjects or topics in which they were already interested and, sometimes, in others which were new to them. They gave examples of when they had been introduced to new ideas or critical standpoints and when they had been challenged intellectually; some said that they gained new insights into subjects of interest to a U3A study group which they attended and that they would report back to that group

with those insights. Most reported that they enjoyed university learning and some said that they had gained new confidence in study skills at higher education level.

In terms of unanticipated learning outcomes some NLA older learners learned and debated with undergraduates who were mostly in the age range 18-21 years old and thus generated a form of intergenerational learning. Some U3A members said that they had been stimulated to learn by the international and cosmopolitan nature of the University student body. A few U3A learners said that "at last" they had studied in a university. One elderly lady said to us: "For lots of people like myself who missed out on university it's wonderful to just sit in the lecture, to feel part of Lancaster University."

REFLECTIONS ON UNIVERSITIES AND LEARNING IN LATER LIFE

There is a sense in which the New Learning Adventure was a very successful. Individuals gained; we would contend that the University gained and that the community around it potentially gained. Clearly, many of the older learners who were members of the U3A gained intellectually by attending undergraduate provision. Nobody reported that the style or level of university teaching did not match or suit their ages. Some implied that they thought that they coped better with the teaching than restless or inattentive younger students. Several of them, and several lecturers, talked about how the older learners' life experience had been useful in illustrating subject matter. Some found the critical insights to which they had been exposed caused reflection and new awareness of their own situation in society.

The possibility that there were theoretical differences between the ideologies of U3A

learning and of university teaching, which would become manifest in learner dissatisfaction, never materialised. The general view of the NLA participants seemed to be that the U3A and the University approaches to teaching and learning, if one could characterise them as that, were complementary. It was good to go from one to the other and back again. The truth is that there was a heterogeneity of teaching and learning approaches in both the University and the U3A. But the University had a significant body of current researchers and scholars and many U3A learners valued the chance to learn from their expertise. One lady spoke for others, apparently sincerely, when she said to us “university lecturers do not know how fascinating and interesting they are. People hang on their every word”.

This paper has already implied that the University gained from the presence of the older learners. The latter actively contributed to the teaching and learning experience when invited to do so and enhanced it for younger students and staff alike.

Moreover, and this was not anticipated, lecturers in a range of disciplines quickly realised that these older people, appearing in their lecture rooms sometimes alone, sometimes in groups, but with varied life experience at their fingertips were potential research material and even, as proved to be the case, possible research assistants, fieldworkers, even advisers on impact and assessors of social relevance of research.

Thus, empirical hints from the evaluation of the New Learning Adventure Project suggest that the claims discussed in Part 1 of this paper about teaching and learning methods appropriate for older people are too simply presented. Reality is more complex and more heterogeneous.

However, we think that a greater value of the NLA project was that it began to lay down the framework of what, in another context, could have developed into a very powerful model of a multi-generational learning community open to all ages, albeit in different ways and with different rights of access to the institution’s learning resources. Such is Lancaster University’s predominance in the local and regional community – economically, politically, symbolically - that this would have been bound to have effect in the community and may have stimulated imitation in other organisations. And the fact that the project integrated older people, even up to their eighties, with students who were the age, or younger, of their grandchildren made it a real intergenerational activity of substance which deserved to be mirrored elsewhere in the community. Such ideas and such examples would have made a contribution, possibly small but much needed, to community cohesion. They went unexplored at Lancaster not because of any deficit in the outcomes of the NLA but for extrinsic political and financial reasons.

However, ‘community cohesion’ is a term which merits careful unpeeling of successive layers of meaning. It surely must include a consideration of the relationship between ‘the haves’ and the ‘have-nots’, the advantaged and the disadvantaged in the community. The older learners who were part of the NLA project could not be described as disadvantaged. It has already been demonstrated that a majority of them had not left full-time education until age 21 (and for some that was 60 or 50 years ago when educational opportunities were fewer). A majority of them had professional or higher qualifications. They were largely middle class and comparatively healthy. They could not be described as coming from the ranks of the disadvantaged.

Nevertheless, and this is more an article of faith than an empirical conclusion (but is bolstered by a considerable body of non-specific adult education literature), there is a large hinterland of other potential older university learners. They are, perhaps, not so highly qualified in educational terms as the NLA older learners, but they are curious, intelligent, critical and questioning and could only benefit from, and contribute to, an opportunity such as the NLA programme run by a university. Universities in the United Kingdom have great freedoms and considerable prestige when compared to other social institutions and not infrequently change their organisational shapes and business models as they adjust their missions. Intergenerational learning and community cohesion ought not to be concepts at which they nod superficially but then fail to think through and adopt. Properly shaped, they should be goals and drivers which universities import dynamically and positively into their missions.

The NLA project showed a powerful undertow of staff goodwill towards the presence of older learners. One member of Lancaster's teaching staff said to evaluators "I'd really like to encourage older learners to participate more. I would do anything I could to encourage more older learners and more direct involvement." And another urged that "I think the University sector has to cater for all and education is all about enriching people's lives. If I've got something to give, I'm quite happy to give it to anybody who wants to hear it".

REFERENCES

- Entwistle, N.J.; Percy, K. A. (1971). *Educational objectives and student performance within the binary system. Research into Higher Education 1970*. London: SRHE.
- Findsen, B. & M. Formosa, M. (2012). *Lifelong learning in later life: a handbook on older adult learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Marsden, R. (2012). A study of the co-operative learning model used by University of the Third Age in the United Kingdom. *International Journal of Education and Ageing*, 2, 1: 55-66.
- Midwinter, E. (ed.) (1984). *Mutual Aid Universities*. Beckenham: Croom Helm.
- Percy, K. (1990). The future of educational gerontology: a second statement of first principles. In: Glendenning, F.; Percy, K. (eds.), *Ageing, education and society: readings in educational gerontology*. Keele.

ZNAČILNOSTI POSTMODERNE TER VPLIV VIRTUALNOSTI NA KULTURNI TURIZEM IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Dr. Vanda Sousa
Faculdade de
Economia e Gestão,
Universidade Lusíada
da de Lisboa

POVZETEK

Avtorica proučuje povezave med značilnostmi postmoderne, virtualnostjo novih tehnologij in kulturnim turizmom. Najprej opredeli kulturni turizem ter predstavi njegove sestavine in področja. Obravnava tudi izobraževanje odraslih, tako kulturnih turistov kot prebivalcev v kraju, zlasti izobraževanje za razvoj kulturnega turizma, ki je v postmoderni pomembno gibalno gospodarskega in družbenega razvoja.

Ključne besede: turizem, kulturni turizem, postmoderna, virtualnost, informacijsko-komunikacijske tehnologije, izobraževanje odraslih

CHARACTERISTICS OF POSTMODERNISM AND IMPACTS OF VIRTUALITY ON CULTURAL TOURISM AND ADULT EDUCATION - ABSTRACT

In her article the author examines the relationship between postmodern phenomena, the virtuality of new technologies and cultural tourism. She starts by defining cultural tourism and proceeds by giving an account of its different elements and domains. Furtheron, she discusses adult education, the education of cultural tourists on the one hand and local inhabitants on the other, the aim of which is to foster cultural tourism as an important agent in the economic and social development of the postmodern society.

Keywords: tourism, cultural tourism, postmodernity, virtuality, information-communication technologies, adult education

338.48-6:374.7

UVOD

Turizem danes ni več zgolj kulturni turizem, temveč obstaja več vrst turizma: tematski, religiozni, gastronomski, nakupovalni, izobraževalni. Slehera vrsta turizma ima svoje značilnosti, vendar pa naj bi nas vsaka na ta ali oni način spremenila, prinesla naj bi informacije in novo znanje. Še zlasti to velja za izobraževalni in kulturni turizem. Tako kot na vsa področja človekovega življenja in delovanja in na vsa področja življenja in delovanja skupnosti pa tudi na naravo turizma vplivajo družbene transformacije, razvoj sodobne komunikacijske tehnologije in v primeru turizma tudi sodobni razvoj transporta. Spremenil

se je naš odnos do časa in prostora, spremenili sta se naša identiteta in kultura. Te spremembe neizogibno čutimo tudi v kulturnem turizmu.

OPREDELITEV IN ZNAČILNOSTI KULTURNEGA TURIZMA

Šele z nastankom kapitalizma in razvojem porabniške družbe se prvič pojavi potreba po prostem času in počitnicah. In tako ljudje takrat začnejo hoditi na počitnice, namesto da bi si kupili ta ali oni predmet. Zaradi želje po doživljanju ugodja in zadovoljstva se uveljavi tudi tako imenovani kulturni turizem

(Barretto, 2007). To je vrsta turizma, kjer gre za razširjanje splošne razgledanosti, pridobivanje znanja in hkratno željo po čustvenem doživljanju ob odkrivanju kulturne dediščine in krajev, ki se ponašajo s kulturno dediščino (Origet du Clouzeau, 2007).

Poimenovanje kulturni turizem se zdi na prvi pogled pleonazem, saj je bilo v preteklosti sleherno turistično potovanje kulturne narave, namenjeno širjenju duhovnih obzorij, srečanju lastne s tujimi kulturami. Kulturni turisti so bili mladi premožni ljudje, ki so jih prav v ta namen starši poslali na pot. Kulturni turisti pa so bili tudi pisatelji, ki so na svojih poteh zvesto zapisovali vtise, primerjajoč lastno kulturo s kulturo tujcev, lasten način življenja in razmišljanja z načinom življenja in razmišljanja drugih. Za ilustracijo navajam primer Michela de Montaigna (pisatelj, filozof, moralist in francoski politik iz časov renesanse, 1533–1592) in njegovega odnosa do potovanja, izpričanega v delu *Potovanje v Italijo prek Švice in Nemčije*. To potovanje je trajalo 17 mesecev, Montaigne pa pravi takole: »Potovati se mi zdi vredna dejavnost. Duh je stalno v delovanju, v želji, da zagleda nepoznane in nove reči, in ne morem reči, da poznam kakšno boljšo šolo življenja, kot je potovanje, kjer se nenehno pred očmi riše raznolikost številnih drugih življenj, mnenj in navad.« Kulturni turizem je torej pridobivanje znanja, in to izkustvenega znanja, je šola življenja.

V opisanem kulturnem turizmu je šlo, danes bi rekli, za srečevanje in bogatenje različnih referenčnih okvirov. Novi vtisi so predelani vstopili v referenčni okvir potnikov. Značilna za kulturni turizem pa sta bila namen in volja kulturnih turistov, da se s potovanja vrnejo obogateni in drugačni. Zato so bila kulturna potovanja natanko načrtovana in nikakor niso mogla biti prepuščena naključju.

Znanje so kulturni turisti pridobivali zvečine pred potovanjem, med njim in po njem. Kulturni turizem tako ni mogel biti in ne more biti le konzumiranje vtisov. Kulturni turizem zahteva dejavno sodelovanje in ne more biti, kot je v turizmu danes pogosto navada, konzumiranje kulture.

Baretto (2007) opredeljuje kulturni turizem kot turizem, ki ponuja pričevanje o obstoju privlačnih, vrednih in pristnih vidikov življenja neke družbe, kulture, naroda in narodnega izraza. Tako se kulturni turizem nujno povezuje z znanjem in pridobivanjem znanja tako tistih, ki turiste sprejmejo, kakor tudi turistov samih. Še več, s kulturnim turizmom zadovoljujemo hkrati dve neločljivo povezani potrebi: potrebo človeštva po gibanju v prostoru in potrebo po simbolnem izražanju. Zdi se, da se je kulturni turizem oblikoval kot razmeroma pozen odziv na primarno potrebo po gibanju, ki se je rodila zgodaj, saj so bili ljudje v preteklosti prisiljeni z gibanjem in premikanjem v prostoru iskati hrano (Malinowski, 2001). Da bi razumeli naravo kulturnega turizma, velja najprej proučiti značilnosti sodobne družbe, njene transformacije in vrednote.

ZNAČILNOSTI POSTMODERNE DRUŽBE IN KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE TER NJIHOV VPLIV NA NARAVO SODOBNEGA KULTURNEGA TURIZMA

Postmoderna družba goji kulturo postmodernih vrednot. V nasprotju z obdobjem moderne priznava in sprejema raznolikost slogov in raznoliko estetiko. Poleg tega je postmoderna čas razstavljanja, čas, ko se rahljajo in fragmentirajo družbene vezi. Pojavi se množica osebnih resnic, saj tehnologija načenja veljavnost doslej priznanih znanstvenih trditev,

etike in estetike, s tem pa naravnost dramatično spreminja predstavo o svetu.

Lytard (2003) trdi, da postmoderno zaznamujeta stalno spreminjanje in nenehno iskanje nedosegljivega. Tudi kulturni turizem je izraz tega dejstva. Kulturni turist išče v drugih kulturah spremembo, spoznava nove načine življenja, nove odnose in načine sporazumevanja, želi odkriti in ustvariti novo znanje, se spremeniti, se predrugčiti. K temu pripomore doživljajsko učenje, ki je na potovanjih pogostejše kot v predavalnici.

Še več, kulturni turizem ne temelji na podatkovnem znanju, temelji predvsem na živih odnosih, izkustvu drugega, na doživljanju v kontekstu. Pri tem se postavi vprašanje, ali je kontekst mogoče dobro pričarati s pomočjo informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Informacijsko-komunikacijske tehnologije sicer lahko zbudijo zanimanje kulturnih turistov za odkrivanje tujih kultur in zaradi prebujenega zanimanja so pričakovanja kulturnih turistov večja. Tako kulturni turisti pričakujejo, da jim bo potovanje zagotovilo pristna srečanja z drugimi, z njihovim načinom življenja, njihovo kulturo. Pričakujejo, da bo na poti dovolj doživljajskega učenja, ki ga lahko zagotovijo le v danem kontekstu vzpostavljeni odnosi in uporaba vseh čutov hkrati.

Današnje informacijsko-komunikacijske tehnologije omogočajo, da smo lahko v slehernem prostoru in ob slehernem času, zato danes drugače kot nekoč potujemo skozi prostor in čas. Tako razdalja ni nič več čarobna in skrivnostna, zaradi informacijsko-komunikacijskih tehnologij je tako rekoč odpravljena. Današnji človek se znajde ob drugem človeku brez razdalje, iz oči v oči, brez pogleda nanj. Če odpravimo čas in če odpravimo prostor, kar se zaradi hitre komunikacije in hitrega transporta dogaja, se spremeni prav vse in

tako nas zlagoma zanima le, kar je tu in zdaj. Kulturni turizem pa vrača razdaljo, daje doživetjem turista globino in širino, značilno za kulturo, daje poudarek kontinuiteti. Kulturni turizem ne more biti konzumiranje kulturnih dobrin. Kot smo že dejali, ne more biti tekanje od muzeja do muzeja, od mestne četrti do mestne četrti, od mesta do mesta brez znanja in razdalje, brez pogleda od daleč. Pogleda, za katerega potrebujemo čas, poglobljanje znanja in doživljanje.

Nova tehnologija in novi znanstveni dosežki postmoderne nam dajejo novo mesto na zemlji, saj nam zagotavljajo pogled od zunaj. Zaradi njih smo danes s svetom in časom drugače povezani, kot smo bili nekoč. S svetom nimamo več »zemljepisne povezave«, svet nosimo na dlani, kar nam omogočajo slike na zaslonu. V naših očeh se svet lahko pojavi tu in takoj ter se zato zdi zmeraj dosegljiv, a o tem svetu si postavljamo prav malo vprašanj. Z novo komunikacijsko tehnologijo se je naš odnos do sveta spremenil (Ilharco, 2004: 83), kulturni turizem pa želi spodbuditi drugačen odnos do tujih kultur. Kulturni turizem omogoča, da se prizadeto sprašujemo tudi o svoji lastni kulturi: vrednotah, normah, pričakovanjih, da svoje znanje primerjamo z znanjem drugih. Kulturni turizem je tako kot branje počasna dejavnost, kjer se srečujejo različni svetovi in se medsebojno spreminjajo. Ni mogoče zankati, da tudi nove komunikacijske tehnologije lahko ustvarjajo odnose, pa vendar tudi za tako ustvarjene odnose potrebujemo čas, trajnejše srečevanje in skupna doživetja.

Nova tehnologija je pokazala tudi končnost našega planeta in sveta, končnost virov, s katerimi razpolagamo (Ilharco, 2004: 58). Današnja družba se spričo tehnološke revolucije,

Kulturni turizem se nujno povezuje z znanjem in pridobivanjem znanja.

osredotočene na informacijsko tehnologijo in komunikacijo, nedvomno oblikuje kot družba svetovnih, a hkrati tudi končnih razsežnosti. To dejstvo vpliva na naravo današnjega kulturnega turizma.

SOODVISNOST SVETOVNE IN LOKALNE KULTURE TER USTVARJANJE VIRTUALNE IDENTITETE

Na svet vse bolj gledamo kot na proces, kot na pretok blaga in komunikacije, in tudi zaradi tega se ustvarja nova svetovna kultura (Denning, 2001: 357). Informacijska tehnologija in komunikacija v digitalnem jeziku dajeta današnjemu svetu skupen pomen. Kaj je posledica tega? Ekonomska prevlada ustvarja kulturno prevlado; uveljavijo se zgolj nekateri koncepti. Če pa globalizacijo razumemo kot dinamičen proces in kot zgodovino, globalizacija omogoča tudi rast lokalne kulture in kultur, pri čemer lokalna kultura bodisi posrka uveljavljene standarde bodisi se upre nadvladi globalne kulture (Herscovici, 1996: 62). Tako oblikovana lokalna kultura, lokalna kultura v razmerju do globalne kulture, se pojavlja v kulturnem turizmu.

Današnja informacijska tehnologija in današnje komunikacije delujejo v svetovnih okvirih. Spreminjajo realnost in ji dodajajo tudi naša doživetja. Računalniške mreže ustvarjajo nove in nove komunikacijske kanale, ki nazadnje oblikujejo življenje posameznika in skupnosti. Zaradi tehnoloških možnosti, da se življenje globalizira, se oblikujejo tudi reakcije na globalizacijo, tj. iskanje lastne individualne in skupnostne identitete, na podlagi katere posameznik svetu, ki ga obdaja, pripiše takšen ali drugačen pomen (Castells, 2002). Tako je za udeležene v kulturnem turizmu pomembno, da gradijo svojo osebno in lokalno

identiteto, srečujoč se z drugimi identitetami in kulturami.

Sodobni človek pa svojo osebno in skupnostno identiteto ter kulturo ustvarja tudi v stiku z zaslonom. Gre za virtualno identiteto in kulturo. Na eni strani vemo, da virtualna identiteta ni resnična; obstaja namreč na zaslonu, računalniškem, televizijskem, filmskem ali celo na zaslonu telefona. Na drugi strani pa ta virtualna identiteta pristane nekje v ozadju naše eksistence, kjer izgubi svojo neresničnost in postane del realnosti. Kar je virtualno, postane realno, torej sprejeto, Baudrillard (1991) in Barthes (1997) tako trdita, da sprejetost pomeni, da kultura in komunikacijski procesi začnejo brisati mejo med realnostjo in predstavo o realnosti (Castells, 2002: 488–489). Današnji turist tako potuje s pomočjo zaslona. Svetovni splet virtualno ponuja kulture, muzeje, izkustvo, kulturne izmenjave, ki jih je nekoč lahko omogočilo le fizično potovanje. Se bomo v prihodnosti omejili na virtualna potovanja?

PODROČJA KULTURNEGA TURIZMA

V devetdesetih letih so zaznali povečanje obiska muzejev in zgodovinskih krajev, kulturna dediščina v mestih in regijah, ki so bili doslej zapuščeni in pozabljeni, je vir za mnoge ekonomske pobude. Povezava med turizmom in kulturo nedvomno povzroča, da se kulturna dediščina vključuje v evropsko ekonomsko in družbeno dinamiko razvoja.

V kulturnem turizmu je najpomembnejši dejavnik povpraševanja »kulturni kapital« (raven izobrazbe in družinsko izročilo), medtem ko je pri drugih vrstah turizma najpomembnejša cena potovanja. Pri kulturnih turistih cena nima posebne vloge, saj dajejo prednost

kulturi in znanju. Za te turiste je potovanje priložnost, da na tujem območju, zunaj domačega kraja, nadaljujejo svoje siceršnje kulturne dejavnosti. Potujejo glede na svoje že osvojeno znanje, glede na predhodne reference ali študij. Kulturni turisti največkrat obišejo mesta, muzeje, zgodovinske kraje. Zanimajo se za tehniško in industrijsko dediščino, spomenike, galerije, obišejo kakšen festival in se udeležijo praznovanj. Značilna oblika kulturnega turizma je bivanje v mestu, kajti mesto navadno ponuja vrsto kulturnih doživetij. Le bivanje v mestu lahko zagotovi več kulturnih dogodkov v enem samem dnevu; dopoldanski obisk muzeja, popoldanski ogled spomenikov, sprehode skozi mesto, večerne prireditve. Bivanje v mestu tako ustreza tistim turistom, ki so lačni kulture.

Kulturni turisti obiskujejo sakralne objekte, umetnostne muzeje, arheološka najdišča, gradove, tematske muzeje, spominske kraje, utrdbe, ekomuzeje, znanstvene in tehniške muzeje, naravoslovne muzeje, parke in vrtove, festivale. Posebno pozornost namenjajo kulturnim spomenikom, vpisanim na seznam kulturne dediščine: zgradbam, spomenikom ali posameznim delom zgradbe (stopnice, balkon itd). Gre za kastelno arhitekturo, sakralne objekte (katedrale, cerkve, samostane), vojaško arhitekturo (obzidja, kasarne ...), javno arhitekturo (mestne hiše, sodne palače). Spominski kraji prav tako pritegnejo njihovo pozornost.

Kulturni turisti pa odkrivajo tudi vasi, kjer gre velikokrat za zanimive arhitektonske celote. Denimo za varovane, zaščitene vasi, kjer je pogosto najti mline, pralnice itd. V nekaterih je mogoče obiskati obrtne tovarnice, v drugih bivališča slikarjev ali pisateljev in obupati spomin na njih. Na podeželju najdemo tudi glavne spominske kraje iz različnih vojn (bojna polja itd.) Tukaj so denimo urejene tematske

ceste, kjer so posamezni elementi dediščine med seboj povezani na podlagi neke zgodovinske teme (Origet du Clouzeau, 2007).

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH, VEČANJE KULTURNEGA KAPITALA IN ZANIMANJA ZA KULTURNI TURIZEM

Vrednost nekega kraja je v njegovem javnem prostoru. Javni prostor je kraj bolj ali manj intenzivne kulturne produkcije vseh vrst, ki temelji na lokalni tradiciji ali na tisti, ki je nastala pod zunanjimi vplivi. Ta kulturna produkcija, ki se nabira skozi stoletja – nemalokrat pa jo je treba z izobraževanjem odraslih prebivalcev šele odkriti – požene korenine in ustvarja identiteto, zaradi katere je posamezen kraj prepoznaven, drugačen od drugih.

Kulturna destinacija je prostor, ki je lahko širok, kot je široka celina, ali ozek, kot je ozek prostor posamezne vasi. Ta prostor pa lahko različno spodbudi domišljijo turistov. Kulturni turizem je torej najbolj odvisen od mentalnega in kulturnega kapitala tistih, ki potujejo, pa tudi od lokalnih zmožnosti in virov, ki jih ima kraj (angl. local capacity). V ta namen izobražujemo tako odrasle turiste kakor tudi tiste, ki podpirajo lokalni razvoj. Kulturne turiste namreč lahko dobro sprejme le kraj, kjer so prebivalci razvili osebno in družbeno identiteto ter identiteto kraja. V ta namen prebivalci proučujejo različne vidike svoje kulture: zgodovinskega, umetnostno-zgodovinskega, sociološkega, etnološkega, urbanističnega, znanstvenega, umetnostnega in druge. Spoznajo se z lokalno književnostjo. Zbirajo pripovedi in pričevanja o svojem kraju in jih objavljajo. Raziskujejo pretekle načine življenja posameznih družin v kraju in spoznanja objavijo. Organizirajo javne prireditve.

Kulturni turizem je mogoč le tam, kjer obstaja mreža posameznikov, društev, podjetij, ustanov, v katero se ujame kulturni kapital in v kateri se drobci tega kapitala med seboj povežejo v trdno celoto.

SKLEP

V družbi znanja, v postmodernem obdobju, je kultura gibalo ekonomskega in družbenega razvoja. Kultura ter kulturni kapital posameznikov in kraja sta postala tudi gibalo kulturnega turizma, ki se je sicer razvil po uveljavitvi kapitalizma in z njim pojava prostega časa v obdobju moderne. V postmoderni, pod vplivom novih informacijsko-komunikacijskih tehnologij, se odnos posameznika do časa in prostora spreminja, izginjata razdalja do drugega in njegove kulture ter pogled od daleč, ki se zdita nujna za kulturni turizem. Še več, postavlja se vprašanje, kako bo virtualnost vplivala na prihodnji razvoj kulturnega turizma, za katerega je bilo doslej značilno fizično potovanje, pridobivanje znanja, srečevanje s kulturo drugega in doživljanje v fizičnem kontekstu.

Prevod: Dušana Findeisen

LITERATURA

- Barretto, M. (1995). *Manual Initiation to the Study of Tourism*. Campinas: Papyrus.
- Barretto, M. (2007). *Culture And Tourism: Contemporary Discussions*. Campinas: Papyrus.
- Barnett, S. (1997). »New Media, Old Problems – New technology and The Political Process«. *European Journal of Communication*, 12(2): 193–218.
- Barthes, R. (1997). *Mythologies*. Lizbona: Publishing 70 editions.
- Baudrillard, J. (1991). *Simulacra and Simulation*. Lizbona: Relógio d'Água.

- Berger, P. (2003). »Religion and Globalization«. V: *Globalization, Science, Culture and Religion, Colloquium at the Calouste Gulbenkian Foundation*. Lizbona.
- Borugman, A. (1999). *Holding on to Reality: The Nature of Information at the Turn of the Millennium*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (2004). *For a Sociology of Science*. Lizbona: Celta.
- Castells, M. (2002). *The Information Age: Economy, Society, Culture*. Lizbona: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Denning, M. (2001). »Culture Studies in Globalization: An Epoch Process«. *European Journal of Cultural Studies*, 4(3): 351–64.
- Dickerson, P. (1996). »Let Me Tell us Who I Am – The Discursive Construction of Identity Viewer«. *European Journal of Communication*, 11: 57–82.
- Elliot, T. S. (1996). *Notes for a Definition of Culture*. Lizbona: Século.
- Ellul, J. (1964). *The Technological Society*. New York: Vintage Books.
- Giddens, Anthony (2000). *The World in the Age of Globalization*. Lizbona: Presença.
- Herscovici, A. (1996). »The Place in the Era of Globalization: Contribution To A Critical Analysis«. *Intercom, Brazilian Journal of Communication*, 1: 59–66.
- Ilharco, F. (2003). *Philosophy of Information – An Introduction to How Information Foundation of Action Communication and Decision*. Lizbona: Portuguese Catholic University.
- Ilharco, F. (2004). *The Technological Issues – Essay on the Contemporary Technological Society*. Lizbona: Principia.
- Liotard, J.-F. (2003). *The Postmodern Condition*. Lizbona: Gradiva.
- Malinowski, B. (2001). *The Dynamics of Cultural Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Origet du Clouzeau, C. (2007). *Le Tourisme Culturel*. Pariz: PUF.

DRUŽBENI VIDIKI ZLORABE IN NASILJA: TEORETSKE PODLAGE ZA SVETOVALCE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Doc. dr. Alenka
Janko Spreizer

Fakulteta za
humanistične
študije Univerze na
Primorskem

POVZETEK

Avtorica v prispevku predstavi širok pogled na različne oblike nasilja in vrste zlorab, ki kaže, da to ni le individualni, temveč tudi družbeni problem. Razišče tudi pristope, ki jih uporabljajo raziskovalci različnih ved, vključno z antropologijo in sociologijo, in poudari, da so pogosto najbolj produktivni interdisciplinarni pristopi, saj zajemajo širok nabor idej o nasilju in zlorabi in o njunem učinku na družbo kot celoto. Nadalje razišče kompleksnost vzrokov in učinkov nasilja in sklone z mislijo, da smo nasilja sposobni vsi in da se lahko kadarkoli zgodi vsakomur od nas. Zato je izjemnega pomena, da tisti, ki želijo pomagati žrtvam zlorab, ne dajejo sodb ter da se zavedajo vpliva zlorabe na posameznike in na skupnosti, v katerih ti posamezniki živijo.

Ključne besede: svetovanje, poklicno vodenje, nasilje in zloraba, socialna antropologija, izobraževanje odraslih

SOCIAL DIMENSIONS OF VIOLENCE AND ABUSE: THEORETICAL BACKGROUND FOR COUNSELLORS IN ADULT EDUCATION – ABSTRACT

The paper gives a wide-ranging view of different forms of violence and types of abuse, showing them to be a social, not merely an individual, problem. It examines various approaches taken by researchers in different disciplines, including anthropology and sociology, and concludes that interdisciplinary studies tend to be the most productive, as they generate a broad range and scope of ideas on violence and abuse and their effects on the society as a whole. The author explores the complexity of cause and effect in violence, and points out that we are all capable of committing violence as well as experiencing it at any time. It is, therefore, of great importance that practitioners seeking to help victims of abuse should not be judgemental, and that they are aware of the effects of abuse on individuals and communities in which they live.

Keywords: counselling and vocational guidance, violence and abuse, social anthropology, adult education

UDK: 364.632:374.7

IZHODIŠČE RAZPRAVE

Članek je nastal na podlagi raziskave, opravljene v okviru projekta HOPE: *Dajanje upanja žrtvam zlorab s poklicnim vodenjem in svetovanjem*,¹ ki poteka v devetih partnerskih institucijah v Evropi in razvija podlage za izboljšanje poklicnega usmerjanja in svetovanja. Projekt izhaja iz široke definicije nasilja² in v izhodišču ponuja pregled stanja po posameznih nacionalnih državah: za namen projekta so bile opravljene kabinetne raziskave za pisanje nacionalnih poročil, ki so zajemala statistične podatke o

nasilju ter opis delovanja institucij, ki svetujejo osebam z izkušnjo nasilja in zlorabe. Večina smo raziskovalci našli podatke o nasilju v družini in o nasilju nad ženskami, vendar to ne pomeni, da moški ne izkušajo nasilja in zlorab.

Širši okvir projektu daje tudi opredelitev poklicnega svetovanja, kot jo je oblikoval Peter Plant (2012), ki se je naslonil na opredelitev OECD/ Evropske unije in Svetovne banke iz leta 2004:

»Poklicno vodenje so storitve, s katerimi želimo posameznikom različnih starosti in

v različnih obdobjih njihovega življenja pomagati, da sprejemajo odločitve o svojem izobraževanju, usposabljanju in poklicu in da upravljajo svojo poklicno pot. Te storitve lahko vključujejo storitve v šolah, visokošolskih in višješolskih ustanovah, ustanovah za usposabljanje, storitve javnega zaposlovanja, storitve v podjetjih ter v prostovoljskem, javnem in zasebnem sektorju. Storitve so lahko individualne ali skupinske, potekajo lahko z živim stikom ali na razdaljo (z uporabo telefonskih linij za pomoč in spleta). Vključujejo informacije o poklicih (tiskane, elektronske in drugih oblik), orodja za ocenjevanje in samoocenjevanje, svetovalne intervjuje, programe za poklicno izobraževanje in upravljanje poklicne poti, poskusne programe, programe iskanja dela in storitve pri prehodu med zaposlitvami in poklicni.«

Opisana opredelitev zajema številne dejavnosti, ki se pogosto izvajajo v formalnih okoljih, kot so šola ali javne storitve na področju zaposlovanja, vendar pa vse večjo vlogo pri teh prizadevanjih dobivajo tudi socialni medij in različni programi pridobivanja poklicnih izkušenj ter drugi pristopi. Usmerjanje po pojmovanju Petra Planta je več kot le pogovor s svetovalcem, saj lahko vključuje informiranje, svetovanje, ocenjevanje, poučevanje, opolnomočenje, zagovorništvo, mreženje, odzivanje, upravljanje, inoviranje in spreminjanje sistema, vodenje po načrtani poti, mentorstvo, nabiranje delovnih in izobraževalnih izkušenj, nadaljevanje in nadgradnjo dejavnosti.

Naštete dejavnosti kažejo na mnogotere funkcije poklicnega vodenja, ki ne vključuje le neposrednega dela z uporabnikom storitve, temveč tudi odzivanje na sistem in njegovo spreminjanje. Pri tem so ključni elementi: vzajemno spoštovanje, sodelovanje, grajenje omrežij in partnerstvo, saj vseh vlog ne more opravljati en sam izvajalec poklicnega vodenja.

V poklicnem usmerjanju za žrtve zlorab pa sta najpomembnejša pristopa mentorstvo in zagovorništvo, ki kažeta tudi na vseživljenjski vidik tovrstnih svetovalnih dejavnosti.

Prav tako pomembno je opolnomočenje ali krepitev moči uporabnikov storitev. Med oblikovanjem predloga projekta je bilo ugotovljeno, da je močna ovira pri zagotavljanju učinkovitega usmerjanja »naučena nemoč«, tj. stanje, v katerem se je oseba, ki je izkusila nasilje, naučila, da se obnaša nemočno, zato le zelo težka spremeni svoje vedenje, tudi če je izvirni vzrok zanj že odstranjen. To je težak proces ne le za posamezne žrtve, ampak tudi za službe poklicnega svetovanja in usmerjanja, ki tem osebam poskušajo pomagati pri vstopu v izobraževanje, usposabljanje in delo. Da bi lahko te ovire prepoznali in našli najboljši način, kako uporabnikom pomagati, da jih presežejo, je nujno razumeti družbene razsežnosti nasilja in zlorab ter njune učinke (Haugton in Pretty, 2013).

Raziskava po literaturi je pokazala, da je laično razumevanje nasilja precej stereotipno in ozko, saj ga primarno povezujemo predvsem z nasiljem v družini oziroma z nasiljem nad ženskami in otroki. Velikokrat se prezre dejstvo, da so žrtve nasilja prav tako moški. Pogosto se tudi opozarja, da so ljudje lahko izpostavljeni čustvenemu in psihičnemu nasilju na delovnem mestu (Brečko, 2003). Ker je nasilje tabuizirano in ker ljudje, četudi ga prepoznajo, ob tem težka sprejmejo ustrezne ukrepe ter poiščejo oziroma ponudijo ustrezno pomoč, želimo s tem besedilom dopolniti uveljavljene opredelitve nasilja in zlorabe. Za svetovalce v izobraževanju želimo razumevanje nasilja dopolniti s perspektivo, ki poudarja njegove družbene vidike; verjamemo, da bo ta pogled bistveno pripomogel k pojasnjevanju pojma nasilja ter njegovih družbenih in kulturnih razsežnosti.

NASILJE IN NJEGOVA DRUŽBENA POGOJENOST

V prispevku raziskujem pomen in smisel nasilja, različne vrste zlorabe ter njihovo družbeno razsežnost. Raziskovalci s področja družboslovja, kot so antropologi ali sociologi, in raziskovalci s področja človekovih pravic ter socialni delavci, delavci v javnem zdravstvu, zdravniki, izobraževalci in drugi k problemu zlorabe pogosto pristopajo z raziskovanjem nasilja, vojne, mučenja in zlorabe v družini.

V današnjem globaliziranem svetu mediji dnevno poročajo o pojavih in izkušnjah nasilja, pri tem pa vizualizirajo scene nasilja, vojne in zla (McLagan, 2006; Caton, 2006). Obseg poročil o nasilju je širok in zajema različne oblike, kot so nasilje v družini, mučenje, psihološko in fizično nasilje, strukturno nasilje, upor in revolucionarno nasilje ali prisilno izginotje. Raziskovalci s področja humanistike in družboslovja so nasilje raziskovali v njegovih različnih pojavnih oblikah: kot priče vojn in množičnih napadov, skupinskih akcij in uporov, zatiranja s strani političnih režimov, revolucionarnega upora nekdanjih civilistov, ki so bili v novih razmerah mobilizirani v vojsko. Politični aktivisti in borci za človekove pravice pričajo o izkoriščanju delavcev, ki so na delovnem mestu premalo plačani in zlorabljeni ter se upirajo silam neoliberalnega kapitalizma, ki siromaši določene skupine ljudi. Raziskovalci so se osredotočali tudi na nasilje mladih, ki sodelujejo v protikorporativnem globalizacijskem aktivizmu (Juris, 2005). Novinarji, raziskovalci in aktivisti zagovarjajo pravice pretepenih žensk (Pence, 2001) in raziskujejo nasilje v družini ter nasilje na podlagi spola (za metodološke probleme pri pristopanju k nasilju v družini glej Bowman, 1992). Ena od raziskovalnih tem so tudi izbruhi huliganstva na javnem kraju, npr. na športnem igrišču (Thompson in drugi, 2011).

Večino oblik nasilja v tem okviru lahko nedvomno prepoznamo kot družbeno pogojeno: nasilje je družbeni in ne le individualni problem ljudi, ki so bili mučeni ali zlorabljeni, saj smo ljudje družbena bitja in lahko postanemo humani le v okviru družbe drugih človeških bitij. Prav tako je nasilje konceptualizirano kot družbeno konstruirano.

Nasilje je družbeni in ne le individualni problem.

NASILJE: TEŽAVEN IN IZMUZLJIV POJEM

V antologiji o nasilju v miru in vojni, ki sta jo uredila Scheper-Hughes in Bourgois (2004), avtorja osvetlita svoje razumevanje nasilja, ki je težaven in izmuzljiv pojem. Dobro je znano, da nasilje poraja nasilje; za ponazoritev poteka nasilja se pogosto uporabljajo metafore verige, spirale in ogledal nasilja, s katerimi želimo poudariti dejstvo, da so storilci nasilnih dejanj pogosto samo doživeli osebno zlorabo. Raziskovalci pogosto govorijo o kontinuumu nasilja. Ljudje, ki so bili žrtve zlorabe, pogosto postanejo storilci nasilnih dejanj; precej običajno je, da po prevratu nasilnih in zlorabljaljivih političnih režimov novi režim začne uporabljati enake prakse terorja, mučenja in zlorabe kot prejšnji. Strukturno nasilje – revščina, lakota, družbena izključenost in poniževanje – se pričakovano prevaja v nasilje v družini. Žrtve, ki so preživele politično mučenje in nasilje, pogosto trpijo zaradi vpliva simbolnega nasilja, ki se kaže v občutkih šibkosti in krivde, da so se »izneverili« mrtvim (npr. v koncentracijskih taboriščih), ker jim je uspelo preživeti grozljiv teror. Žrtve posilstev, še posebno tiste, ki so bile izpostavljene genocidnemu in sadističnemu političnemu mučenju, pogosto postanejo »živi mrtveci«; o silnem terorju, ki so ga doživele, molčijo,

posledično pa jih prijatelji, družina in bližnji družbeno izločijo.

Po mnenju antropologov definicije nasilja nikoli ne moremo zvesti le na fizično nasilje (npr. na fizične napade, tepež ali posilstvo). Nasilje vključuje tudi psihološki (napad na vrednote in čustva žrtve ter njen občutek lastne vrednosti) in družbenokulturni vidik: »Družbene in kulturne razsežnosti nasilja so tisto, kar nasilju daje moč in pomen,« pravi Scheper-Hughes in Bourgois (2004: 1). Antropologi raziskujejo tako individualno doživljanje različnih nasilnih »dejanj« kot tudi širšo družbeno matriko, v katero je nasilje umeščeno, da bi razumeli, kako se različne širše prisotne družbene sile prevajajo v osebno trpljenje in bolezen (Farmer, 2004). Ugotovljeno je denimo bilo, da imajo žrtve zlorabe v otroštvu kasneje v življenju resne zdravstvene težave (Dube in drugi, 2002).

NASILJE NIMA BIOLOŠKIH TEMELJEV

Handwerker (1996) je kritično pretresel teorije o bioloških in nevroloških temeljih nasilja in zavrnil prepričanje, da ima nasilje genetski izvor. Kot večina antropologov je sprejel premiso, da se »nasilje lahko izrazi le kot družbeno dejanje«. Biološki antropologi se strinjajo, da so vzorci nasilja med različnimi človeškimi skupinami kulturno določeni in da niso biološko, tj. genetsko utemeljeni (Brickley in Smith, 2006).

V družboslovju in antropologiji obstajata vsaj dva pristopa k raziskovanju nasilja. Na nekatere pristope bolj vplivajo študije človekovih pravic (Handwerker, 1996; Deal, 2010; Merry, 2006), drugi pa so bolj pod vplivom spoznanj psihologov, psihoterapevtov, zdravnikov, raziskovalcev s področja javnega zdravstva ter

drugih strokovnjakov (Dube in drugi, 2002). Obema paradigmama je skupno, da nasilje vidita kot družbeno težavo ne glede na to, ali so žrtve nasilja in zlorabe posamezniki ali določene skupine (etnične ali spolne skupine, begunci, migranti). V ospredju je družbenost nasilja, saj so ljudje družbena bitja. Naš prispevek torej predstavlja nekatere antropološke in sociološke študije, ki so ključne za razumevanje družbene razsežnosti nasilja; v nekaterih primerih namreč ta še ni popolnoma razumljena in se k nasilju še vedno pogosto pristopa kot k individualni težavi žrtve. Verjamemo, da bodo izbrane teme obogatile obzorje andragoških delavcev, saj pri svojem delu v današnjem času srečujejo tudi ljudi z izkušnjo nasilja, npr. z nasiljem v družini, nad ženskami, moškimi ipd., v globaliziranem svetu pa zaradi turbulentnih migracij mnogokrat srečujejo tudi ljudi z različnimi izkušnjami vojnega nasilja ali političnega terorja. Ob tem se velja soočiti tudi z dejstvom, da lahko žrtve različnih tipov izkoriščanja postanejo številni delavci, ki prihajajo na delo v Slovenijo. Svetovalci za izobraževanje in strokovnjaki v poklicnem usmerjanju bodo svojim strankam ponudili ustrezno svetovanje zgolj takrat, ko jim bo uspelo prepoznati, da so ti posamezniki morda izkusili tudi različno nasilje.

INTERDISCIPLINARNI PRISTOPI H KOLEKTIVNEMU NASILJU IN MNOŽIČNI TRAVMI

Obravnava družbene razsežnosti nasilja terjaa interdisciplinarni pristop, saj kompleksnosti nasilja ne moremo zvesti na eno samo raziskovalno področje. Definicije nasilja (in zlorabe) in raziskovanje tega problema presegajo meje posameznih znanstvenih disciplin in doktrin: nekateri interdisciplinarni pristopi združujejo psihoanalizo in antropologijo (Suárez-Orozco in Robben, 2000), antropologijo in javno

zdravstvo, medijske študije (Juris, 2005), človekove pravice, zagovorništvo, pravo in kazensko sodstvo (Bowman, 1992).

V nasprotju s psihologi in psihoanalitiki, ki nasilje konceptualizirajo na ravni osebnih psiholoških procesov med posamezniki, se antropologi osredotočajo na družbenokulturno raven. Utemeljeno lahko trdimo, da interdisciplinarni pristop ponuja globlji vpogled v kolektivne ali širše prisotne oblike nasilja in travme (Suárez-Orozco in Robben, 2000), saj je nasilje družbenokulturno vnaprej določeno in sestoji iz psihičnih, družbenih, ekonomskih, političnih in kulturnih vidikov. Kot kompleksno družbeno dejstvo ga ne moremo zvesti na eno samo razsežnost analize, saj vključuje telo, dušo/psiho in družbenokulturni red stvari. Razumevanje nasilja in travme zahteva širši pristop: ne moremo ga zvesti le na osebno psihološko raven, saj vključuje zelo pomembne družbene in kulturne procese. Travma in nasilje ne vplivata le na posameznike, temveč tudi na družbene skupine in kulturne formacije (Waterston in Kukaj, 2007).

Kolektivne oblike nasilja in destruktivnosti so opredeljene kot *nasilje in travma velikega obsega*. Ta izraz zajema različne grozljive pojave, kot so holokavst ali množični poboji na moriščih v Kambodži; prisilna izginotja v Argentini, Kambodži, Gvatemali in nedavno tudi Kolumbiji (Rozema, 2011); etnično čiščenje, spolni napadi in bombardiranje med vojno v nekdanji SFR Jugoslaviji (Hayden, 2000; Jansen, 2002, 2012); državni teror v Latinski Ameriki, medetnični genocid v Ruandi (Hayden, 2000) in Burundiju; strukturno nasilje in trpljenje na Haitiju (Farmer, 2004; Kovats-Bernad, 2002)³ in postkolonialno nasilje (Witsoe, 2011). Vse te primere lahko definiramo kot *kolektivne oblike nasilja in destruktivnosti* (Suárez-Orozco in Robben, 2000).

Namesto da bi kot razlago za nasilje velikega obsega sprejela stare razprave o kulturi in naravi ali naravi in vzgoji (»nature or nurture«) ali da bi preprosto zanikala simplicistično predpostavko, da je kultura destrukcije posebna kulturna lastnost nekaterih družbenih skupin, se Suárez-Orozco in Robben (2000) raje odločita za bolj kompleksen pristop. Zavrtna kakršnokoli razlago, ki temelji na enem samem vzroku, in raje uporabita večnivojske pristope, ki vključujejo tako razumevanje notranjih psiholoških procesov kot tudi družbenokulturnih kontekstov kolektivnih oblik nasilja in travmatskih izkušenj.

Antropologi tako raziskujejo medgeneracijski prenos travmatskih izkušenj žrtev masakrov in genocida s staršev na otroke ter družbene prakse in kulturne modele, ki so relevantni za takšne transmissijske procese. Namesto da bi arbitrarno in nevarno ločevala med »mehkim« (tj. psihološkim, simbolnim) in »trdim« (tj. fizičnim) nasiljem, raje raziskujeta spremembe v predstavah o nekaterih nasilnih dejanjih, npr. o travmi v zgodovinskem kontekstu vojne psihoze (v prvi in drugi svetovni vojni), ki se je kot definicija pozneje preoblikovala v posttravmatsko stresno motnjo (v vietnamski in iraški vojni).

Te študije nam kažejo, da je za proces ozdravljenja velikega pomena »temeljno zaupanje«; ljudje, ki so bili žrtve množičnega nasilja in travme, potrebujejo čas in trud, da ponovno vzpostavijo temeljno zaupanje v družbene institucije in kulturne prakse, katerih struktura in izkušnja dajeta smisel človeškemu življenju (Suárez-Orozco in Robben, 2000). Če temeljno zaupanje v družbene institucije in kulturne prakse po dolgotrajnem nasilju ni ponovno vzpostavljeno in če je doživljanje množične travme razkrojilo zaupanje v družbene institucije (npr. v sodišča), postanejo monetarna

ali simbolična povračila od takih institucij nemogoča, ljudje pa se lahko kljub takim povračilom še vedno počutijo razčlovečene.

Sistemi organiziranega kolektivnega nasilja so usidrani v različnih ideologijah sovražnosti: rasizmu in psevdosociološkem pojmu »kulturne« manjvrednosti Judov, Romov, homoseksualcev, storilcev kaznivih dejanj, slovanskih narodov itd.; v novih protipriseljenskih in rasističnih gibanjih evropske in ameriške »desnice«; v komunizmu in protikomunizmu kot močnih ideologijah, ki sta podpirali sovražnost in strukturno nasilje v obdobju hladne vojne; v nekaterih političnih režimih v Sudanu v Afriki (Deal, 2010), ki so legitimizirali zlorabo moči nad civilisti; v »doktrini nacionalne varnosti« v Latinski Ameriki, ki je legitimizirala nasilno delovanje generalov; v verskih zapisih, ki gojijo ideologijo sovražnosti do Judov kot »Jezusovih morilcev«. Pogosto ti sistemi temeljijo na intelektualni indoktrinaciji (Suárez-Orozco in Robben, 2000).

Kolektivno nasilje je lahko ekonomsko motivirano.

Antropologi, katerih prispevki so objavljeni v delu, ki sta ga uredila Suárez-Orozco in Robben (2000), kolektivno nasilje razlagajo z interdisciplinarnim pristopom in z raziskovanjem več plasti družbene realnosti. Dajejo nam vpogled v psihodinamične spremenljivke, pri tem pa ne podcenjujejo vloge družbenih in institucionalnih dejavnikov ter ekonomskih temeljev kolektivnega nasilja (2000).

EKONOMSKI TEMELJI NASILJA

Kolektivno nasilje je lahko ekonomsko motivirano. Chomsky in Taussig (v Suárez-Orozco in Robben, 2000), ki sta raziskovala

ekonomske motive za politično nasilje, sta potrdila, da družbeno nasilje lahko podpirajo politični interesi: Chomsky je pokazal, da je bila velika diplomatska misija ZDA zagotoviti nemoten dotok blaga in naravnih virov iz tretjega sveta. Če so ZDA za zaščito svojih interesov potrebovale podporo teh držav, so bile pripravljene celo ignorirati politični teror in diktatorstvo nekaterih vlad iz tretjega sveta. V primeru kolonialnih »srečanj«, kjer je politični teror obvladoval plantaže kavčuka v okrožju Putumayo v Kolumbiji, je država uporabila teroristične strategije, da bi Indijance prek ekonomske prikrajšanosti najprej rekrutirala, nato pa jih prisilila, da sodelujejo v potrošniškem fetišizmu (kapitalistični čezmerni potrošnji ali potrošnji materialnega blaga, ki ga ljudje dejansko ne potrebujejo). Po mnenju Taussiga je pri tem šlo za lokalno različico globalnega gibanja (Suárez-Orozco in Robben, 2000).

Organiziranega nasilja ne moremo zvesti na nagon po ubijanju ali na skupinsko frustracijo, ki vodi do skupinske agresije. Nasilje se lahko organizira in vzpostavi instrumente za množične poboje, npr. za posilstvena taborišča, mučilna taborišča in odrede smrti, kot se je zgodilo v El Salvadorju in Južnoafriški republiki, samo v kontekstu vnaprej določenih družbenokulturnih razmer (Suárez-Orozco in Robben, 2000). Po mnenju antropologov takšno nasilje nima enega samega izvora.

NASILJE V DRUŽINI

Hillary J. Haldane ugotavlja, da je v zadnjih 30 letih »nasilje v družini postalo širše prepoznano kot globalni zdravstveni problem«. Antropologi, ki raziskujejo nasilje (med drugimi Schepher-Hughes in Haldane), priznavajo, da so antropologi v primerjavi z drugimi

družboslovci pozno ugotovili pomen raziskovanja nasilja v družini, vojnega in strukturnega nasilja (tj. revščine, lakote in nepravilne porazdelitve ekonomskih dobrin).

Nekateri raziskovalci menijo, da je do takega zapostavljanja te teme prišlo zato, ker so se antropologi posvečali predvsem kulturnemu relativizmu, in pa zato, ker v veliko okoljih, v katerih so izvajali svoje raziskave, teh problemov niso poiskali in pojasnili vzrokov, zakaj do nasilja med ljudmi sploh prihaja. Po mnenju Hillary J. Haldane so antropologi kategorizacijo nasilja nad ženskami in odzive nanj, še posebej v primerjavi med različnimi kulturami, začeli razumevati šele v devetdesetih letih 20. stoletja (za Indonezijo glej Brenner, 2010). Antropologi in drugi, ki so v svojih študijah v Bosni, na Hrvaškem in Kosovu (Jansen, 2000, 2012; Hayden, 2000), v Indoneziji (Sundari in drugi, 2007) ter Ruandi (Hayden, 2000) osvetlili družbenokulturne rabe nasilja, so pokazali, da ima spolni napad na ženske uničujoče učinke ne le na posameznike, temveč tudi na širše tradicionalne ali religiozne skupnosti.

STRUKTURNO NASILJE IN KRITIKA NEDINAMICNEGA POJMOVANJA NASILJA

Nasilje je kulturno skonstruiran pojem, ki se izmika enostavni kategorizaciji. Oblik strukturnega nasilja, kot so vsakodnevno stradanje, bolezn, lakota in umiranje otrok ter poniževanje družbeno marginaliziranih skupin (v nekaterih delih Afrike, Latinske Amerike in Azije, pri čemer niso izjema niti nekatere družbene skupine v Evropi), lahko ne zaznamo in prepoznamo kot nasilje, saj je nasilje vedno »v očeh opazovalca«. Nasilje vedno definira eksplicitna ali implicitna dihotomija med »legitimnimi in nelegiti-

mnimi, dovoljenimi ali sankcioniranimi dejanji«. Če je represivno nasilje militarizirane države razumljeno kot »legitimno«, je upor ali odziv protestnikov ali protestniških in revolucionarnih skupin praviloma razumljen kot nelegitimen (Scheper-Hughes in Bourgois, 2004).

To, ali so storilci nasilja videni kot militantni oziroma nasilni zatiralci ali kot osvoboditeljski heroji/domoljubi, je odvisno od političnoekonomskega neravnovesja sveta, v skladu s katerim posamezna nasilna dejanja tolmačimo kot herojska ali izprijena (Scheper-Hughes in Bourgois, 2004).

V podobnem smislu tudi Jansen in Löfving nasprotujeta poenostavljenim pojmovanjem nasilja. Kritična sta do akademskega pristopa k obravnavi nasilja, ki temelji »tako na birokratskih kot na družboslovnih oblikah kategoriziranja ljudi«, nato razširjenih »na podobne poskuse tipologiziranja nasilja, ki so jim ti ljudje izpostavljeni« (2007: 7).

Zavračata običajne raziskovalne pristope, ki nasilje delijo »na različne vrste (družinsko, politično, kriminalno in vojaško, če navedemo le nekaj vrst, ki so utemeljene na odgovornosti in namenu in ne nujno na zaznavi in prostorskosti)«. Zagovarjata pa pristope, ki med seboj v dinamičnih perspektivah povezujejo različne oblike nasilja: »Domnevne razlike med izvori, nameni in družbeno dinamiko nasilja so pogosto v nasprotju z izkušnjami na terenu.« (Jansen in Löfving, 2007: 7) Poudarjata etnografske izkušnje, ki sta jih pridobila pri terenskem delu; slednje kažejo, da ljudje, ki jih prevzemata strah pred nasilnimi napadi ali izpostavljenost suši ali bolezn, nasilje pogosto zaznavajo v ednini, z enim samim odgovornim storilcem, enim namenom in enim trpečim in/ali upiračim se telesom.

NAPOTKI ZA ZAPOSLENE V POKLICNEM USMERJANJU IN SVETOVANJU

Namen prispevka ni zagovarjati kulturni relativizem, ki bi nasilje razložil v kontekstu določene kulture. Prav tako ne trdim, da so nekatere kulture, države ali etnične skupine bolj nasilne kot druge, temveč ravno nasprotno: poudariti želim, da je »nasilje (kot zmožnost) prisotno v vsakem od nas; prav tako prisotno je tudi njegovo nasprotje – zavrnitev nasilja« (Scheper-Hughes in Bourgois, 2004).

Pred nekaj desetletji so raziskovalci v obsežnih intervjujih z zlorabljenimi ženskami ugotovili, da ima lahko zagotavljanje pomoči žrtvam prek neformalnih mrež negativne posledice, če tisti, ki pomoč ponudi, nenamerno prevzame pobudo, saj to ženskam odvzame priložnost, da same vzpostavijo nadzor nad seboj. Izkazalo se je, da so te ženske pogosto viktimizirali prav tisti, ki so jim pomoč ponudili, saj jim niso priznavali njihove avtonomije. Prepoznavanje avtonomije žensk in kompleksnost odnosa z njihovimi partnerji tako pomenita enega od glavnih pogojev za zagotavljanje ustrezne podpore (Lempert, 1997). Zgornje spoznanje prav tako lahko prenesemo na moške, saj je izguba avtonomije in viktimiziranje enako pogubno ne glede na spol ljudi, s katerimi delajo svetovalci odraslih.

Posebne pomena za ustrezno svetovalno prakso je prepoznavanje strukturnega nasilja, pred katerim si v današnji sodobni družbi ne bi smeli zatiskati oči: realne življenjske okoliščine ljudi, med katerimi je celo del slovenskega prebivalstva, so lakota oziroma vsakodnevno stradanje, t. i. bolezni socialno šibkejših oziroma družbeno izključenih, oblike poniževanja socialno marginaliziranih skupin, pri čemer niso izjema niti nekatere družbene skupine v Evropi. Našteti struktur-

nih oblik revščine in socialne izključenosti v družbi običajno ne prepoznavamo kot oblik nasilja, pri čemer pa se je treba zavedati, da je nasilje vedno »v očeh opazovalca«. Z omejenim prispevkom želimo preseči takšen pogled, ki nekaterih represivnih dejanj ne razume kot nasilnih, oziroma si prizadevamo za preseganje institucionalnih oblik nasilja, ki posameznikom onemogočajo kakovostno življenje in osebnostno rast.

Namen pričujočega besedila je usposabljanje svetovalcev na področju izobraževanja za prepoznavanje družbenih in kulturnih razsežnosti nasilja, predvsem pa krepitev zavedanja, da lahko vsakdo postane tarča nasilja, kakor tudi da v skrajnih razmerah popolnoma miroljubni ljudje lahko zlorablajo druge oziroma postanejo nasilni. Poklicni svetovalci ter svetovalci na področju izobraževanja odraslih ne bi smeli oblikovati lastnih vrednostnih sodb o strankah, ki so (bile) izpostavljene nasilju, niti svojih strank ne bi smeli viktimizirati, saj pomilovanje ljudi in to, da jih postavljamo v vlogo žrtve, tem ljudem jemlje potrebno avtonomijo za vrnitev v običajno življenje.

LITERATURA IN VIRI

- Bowman, C. G. (1992). *The Arrest Experiments: A Feminist Critique*. Cornell Law Faculty Publications. Paper 143. Dostopno na: <http://scholarship.law.cornell.edu/facpub/143>
- Brečko, D. (2003). ‚Mobbing‘ – psihično in čustveno nasilje na delovnem mestu. *HRM*, 1: 62–64.
- Brenner, S. (2010). Private Moralities in the Public Sphere: Democratization, Islam, and Gender in Indonesia. *American Anthropologist*, 113 (3): 478–490.
- Brickley, M., Smith, M. (2006). Culturally Determined Patterns of Violence: Biological Anthropological Investigations at a Historic Urban Cemetery. *American Anthropologist*, 108 (1): 163–177.

- Caton, S. C. (2006). »Coetzee, Agamben, and the Passion of Abu Ghraib«. *American Anthropologist*, 108 (1): 114–123.
- Deal, J. L. (2010). Torture by Cieng: Ethical Theory Meets Social Practice among the Dinka Agaar of South Sudan. *American Anthropologist*, 112 (4): 563–575.
- Dube, S. R., in drugi (2002). *Exposure to Abuse, Neglect, and Household Dysfunction Among Adults Who Witnessed Intimate Partner Violence as Children: Implications for Integrated Health and Social Services*. Dostopno na: <http://www.theannainstitute.org/ACE%20folder%20for%20website/57%20Exposure%20to%20DV%20and%20other%20ACES.pdf>
- Farmer, P. (2004). On suffering and structural violence. V: Scheper-Hughes, N., Bourgois P. (ur.), *Violence in war and peace: an anthology*. Malden.
- Hayden, M. R. (2000). Rape and Rape Avoidance in Ethno-National Conflicts: Sexual Violence in Liminalized States. *American Anthropologist*, 102 (1): 27–41.
- Haldane, H. (2011). *Anthropology colloquium series. Broken bodies: Synthesizing Anthropological Approaches to Domestic Violence*. Dostopno na: <http://www.anthropology.hawaii.edu/News/Colloquia/archive/S11/haldane.html>
- Handwerker, P. (1996). Universal Human Rights and the Problem of Unbounded Cultural Meaning. *American Anthropologist*, 99 (4): 799–809.
- Haughton, L., Pretty, S.-J. (2012). Introduction to the theoretical reports. V: Haughton, L., Pretty, S.-J. (ur.). *Theoretical Reports: Abuse and its impact through psychological, economic and social perspectives*. Dostopno na: http://www.hope-guidance.eu/diss_files/Theoretical%20report%20EN.pdf
- Jansen, S. (2002). The Violence of Memories: Local narratives of the past after ethnic cleansing in Croatia. *Rethinking History*, 6 (1): 77–94.
- Jansen, S. (2012). Victims, Underdogs and Rebels: Discursive Practices of Resistance in Serbian Protest. *Critique of Anthropology*, 20 (4): 393–419.
- Jansen, S., Löfving, S. (2007). Introduction: Movement, violence, and the making of home. *Focaal–European Journal of Anthropology*, 49: 3–14.
- Juris, J. S. (2005).»Violence Performed and Imagined Militant Action, the Black Bloc and the Mass Media in Genoa. *Critique of Anthropology*, 25 (4): 413–432.
- Kovats-Bernat, C. (2002). Negotiating Dangerous Fields: Pragmatic Strategies for Fieldwork amid Violence and Terror. *American Anthropologist*, 104 (1): 209–222.
- Lempert, L. B. (1997). The Other Side of Help: Negative Effects in the Help-Seeking Processes of Abused Women. *Qualitative Sociology*, 20 (2): 289–309.
- McLagan, M. (2006). Introduction: Making Human Rights Claims Public. Visual Anthropology Technologies of Witnessing: The Visual culture of Human Rights. *American Anthropologist*, 108 (1): 191–220.
- Merry, S. E. (2006). Spatial Governmentality and the New Urban Social Order: Controlling Gender Violence through Law. *American Anthropologist*, 103 (1): 16–29.
- Pence, E. (2001). Advocacy on Behalf of Battered Women. V: *Sourcebook on Violence Against Women*. Thousand Oaks.
- Plant, Peter (2012). *HOPE: National Report Denmark. Victims of abuse – and vocational guidance and counselling in Denmark*. Dostopno na: http://www.hope-guidance.eu/diss_files/National%20report%20DK.pdf
- Rozema, R. (2011). Forced Disappearance in an Era of Globalization: Biopolitics, Shadow Networks, and Imagined Worlds. *American Anthropologist*, 113 (4): 582–593.
- Scheper-Hughes, Bourgois, P. (ur.) (2004). *Violence in war and peace: an anthology*. Malden: Blackwell.
- Sundari, A., in drugi. (2007). *Domestic violence and mental health: experiences of South Asian women in Manchester: Report on the community-led research project focusing on the mental health needs of South Asian women who are survivors of domestic violence. Saheli Asian Women's Project*.

- Dostopno na: <http://www.nmhdu.org.uk/silo/files/saheli-report-on-the-communityled-research-project.pdf>
- Suárez-Orozco, M., Robben, A. C. G. M. (2000). Interdisciplinary perspective on violence and trauma. V: Robben, A. C. G. M., Suárez-Orozco, M. (ur.), *Cultures under Siege. Collective violence and trauma*. Cambridge.
- Thompson, K., Palmer, C., Raven, M. (2011). Drinkers, non-drinkers and deferrers: Reconsidering the beer/footy couplet amongst Australian Rules football fans. *The Australian Journal of Anthropology*, 22: 388–408.
- Waterston, A., Kukaj, A. (2007). Reflections on Teaching Social Violence in an Age of Genocide and a Time of War. *American Anthropologist*, 109 (3): 509–518.
- Witsoe, J. (2011). Rethinking Postcolonial Democracy: An Examination of the Politics of Lower-Caste Empowerment in North India. *American Anthropologist*, 113 (4): 619–631.
1. Projekt HOPE: *Dajanje upanja žrtvam zlorab s poklicnim vodenjem in svetovanjem*/HOPE: Giving hope to victims through vocational guidance and counselling izvajamo v sofinanciranju Evropske skupnosti v sklopu Vseživljenjskega učenja in projektov Leonardo da Vinci, številka projekta: 516610-LLP-2011-ES-LEONARDO-LMP. Koordinatorica projekta je Universidad Miguel Hernández de Elche, Elche, Španija, partnerstvo pa sestavljajo Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija; Fol-kunivertitet Kursverksamheten Lunds universitet, Kristianstad, Švedska; Anniesland Research Consultancy Limited, Glasgow, Združeno kraljestvo; BEST Institut für berufsbezogene Weiterbildung und Person, Dunaj, Avstrija; Universidad de Alicante, Alicante, Španija; PP/Peter Plant, Hundested, Danska; Careers Europe (part of Aspire-I ltd), Bradford, Združeno kraljestvo; WREDE – Ideenmanagement & Projektbetreuung, Senden, Nemčija. Projekt traja od 1. oktobra 2011 do 31. decembra 2013 in je namenjen razvijanju inovacije. Več informacij o njem najdete na spletni strani www.hope-guidance.eu.
2. Definicijo smo prevzeli od britanskega ministrstva za zdravje: »Zloraba je kršenje človekovih in državljan-skih pravic posameznika s strani druge osebe ali skupine oseb. /.../ Zloraba je lahko sestavljena iz enega samega dejanja ali ponavljajočih se dejanj. Lahko je fizična, verbalna ali psihična, lahko gre za malomarno dejanje ali opustitev dejanja ali pa se lahko zgodi, ko je ranljiva oseba prisiljena v finančni ali spolni odnos, s katerim ni soglašala ali se z njim ni mogla strinjati. Zloraba se lahko zgodi v vsakem razmerju in lahko povzroči precejšnjo škodo ali izkoriščanje zlorabljenе osebe.« (Haugton in Pretty, 2012)
3. Za metodološka vprašanja raziskovanja na nevarnih območjih primerjaj Kovats-Bernad, 2002.

KAPITAL ZNANJA – TEMELJ KREIRANJA ZNANJA PRI PODJETNIKIH

Dr. Franc Vidic

Gea College –
Fakulteta za
podjetništvo
Ljubljana

POVZETEK

V študiji obravnavamo znanje kot ključni konkurenčni vir. Za oblikovanje novega znanja pa je temelj kapital znanja. Nonaka, Toyama in Konno so opredelili štiri dimenzije kapitala znanja. Z analizo smo ugotovili skladnost ugotovljenih kategorij konstrukta kapitala znanja: kapital znanja na podlagi izkušenj, kapital konceptualnega znanja, kapital rutinskega znanja in kapital sistemskega znanja.

Ključne besede: mala in srednja podjetja, konkurenčnost, kapital znanja, kreiranje znanja, izobraževanje odraslih

KNOWLEDGE CAPITAL - FACILITATOR OF KNOWLEDGE CREATION FOR ENTREPRENEURS - ABSTRACT

This study examines knowledge as a key resource for competitiveness. According to the theory of knowledge creation, knowledge assets are the key elements facilitating the processes of knowledge creation. Nonaka, Toyama and Konno have identified four dimensions of the knowledge capital construct: experimental knowledge assets, conceptual knowledge assets, routine knowledge assets and system knowledge assets. Our analysis confirms their hypothesis.

Keywords: small and medium enterprises (SME), competitiveness, knowledge capital, knowledge creation, adult education

UDK: 330.322.3:374.7

UVOD

Globalna ekonomija je iz obdobja, ko so aktivnosti temeljile na proizvodnji, prešla v »dobo znanja« (Drucker, 1994), kjer znanje posameznikov in podjetij pomeni vir uspešnosti in dobička (Senoo, Magnier-Watanabe, Salmador, 2007). Znanje, ki je strateški visokokakovostni vir moči (Grant, 1996) in vzvod napredka (Toffer, 1991), omogoča večjo učinkovitost in prilagoditev razmeram na trgu (Miller, Shamsie, 1996) in je pomemben element iskanja poslovnih priložnosti (Autio, Sapienza, Almeida, 2000). Sposobnost kreiranja in uporabe znanja je tako glavni vir konkurenčnih prednosti podjetja (Cyert, Kumar, Williams, 1993; Nonaka, 1991; 1994; Nonaka, Takeuchi, 1995). V povezavi z znanjem raziskovalci poudarjajo tudi pomen človeškega kapitala (Coleman, 1988). Z njim označujemo »zalogo« znanja in veščin (Ireland, Hitt, Sirmon, 2003). Teoriji, ki

sta prispevali k dojetju pomena človeškega kapitala in znanja za organizacijo in njeno strategijo, sta teorija, ki temelji na virih (*resource based theory*), in teorija, ki temelji na znanju (*knowledge based theory*). Obe poudarjata pomen intelektualne lastnine v razmerju do priložnosti podjetja, uresničevanja strategije, doseganja konkurenčnih prednosti oziroma uspešnosti (Barney, 1991; Huggins, Izushi, 2007; Lockett, Thompson, Morgestern, 2009; Penrose, 1959 in drugi). Obe teoriji poudarjata tudi pomen kapitala znanja. Nosilci znanja so posamezniki, ki skupaj uresničujejo poslanstvo in vizijo podjetja (Miller, 2002). V malih podjetjih je podjetnik tisti, ki prepozna poslovne priložnosti, ima vizijo, opredeli cilje in strategijo. Prepoznavanje poslovnih priložnosti je subjektiven proces, delno izražen prek osebnostnih lastnosti podjetnika, delno pa prek njegovega socialnega in intelektualnega kapitala (Scott, Venkataraman, 2000).

Za konkurenčno poslovanje v dinamičnem okolju je pomembno odzivanje na izzive in kreiranje novega znanja. Temelj za kreiranje novega znanja je kapital znanja. V prvem delu članka podajamo povzetke proučevane znanstvene in strokovne literature s področja kreiranja znanja in kapitala znanja. V drugem delu predstavljamo rezultate empirične analize, ki temelji na podatkih, pridobljenih z raziskavo konstrukta, ki je bila opravljena med slovenskimi podjetniki.

KREIRANJE ZNANJA IN KAPITAL ZNANJA

Znanje je strateški vir, združuje večšine in sposobnosti posameznikov, tima, organizacije, usmerjenih v reševanje problemov. Nonaka, Toyama in Konno (2000) ga definirajo kot: »specifično premoženje organizacije, ki omogoča kreiranje konkurenčne in dodane vrednosti«. Znanje je izredno kompleksno. Davenport in Prusak (1998) ga opredeljujeta kot spremenjajoč se nabor izkušenj, vrednot, kontekstualnih informacij, lastnih prepričanj, ki sestavljajo okvir vrednotenja in vključevanja novih spoznanj in informacij. Znanje ni le zbir podatkov in informacij (Davenport, Prusak, 1998), nastane, ko se podatki in informacije procesirajo in kontekstualizirajo v socialni interakciji med posamezniki in organizacijami ter ko jih posameznik interpretira (Nonaka, Takeuchi, 1995; Nonaka, Toyama, Konno, 2000; Chou, He, 2004). Znanje je shranjeno v organizaciji oziroma se v njej pretaka (Dierickx, Cool, 1989, v Thornhill, 2006).

Obstaja več klasifikacij znanja (Matusik, Hill, 1998), pogosto ga delimo na eksplicitno in tacitno (Nonaka, 1991; Polanyi, 1966). Tacitno znanje je kontekstualno specifično za posameznika in ga je od posameznika, ki je nosilec znanja, težko oddvojiti in posredovati

(Davenport, Merchnad, 1999). Nasprotno pa lahko eksplicitno znanje hranimo, kodiramo, zbiramo in posredujemo. Tacitno znanje se pretaka v eksplicitno in obratno skozi procese socializacije, eksternalizacija, kombinacije in internalizacije (Nonaka, Takeuchi, 1995).

Za zagotavljanje konkurenčnosti moramo znanje zbirati, kreirati in uporabljati. Kreiranje znanja (*knowledge creation*) je proces, ki omogoča razvoj znanja (Nonaka, Takeuchi, 1995). Proces kreiranja znanja lahko vključuje elemente podjetniške in tržne naravnosti; ti se pretvorijo v kapital znanja (Li, Huang, Tsai, 2009). V članku smo se osredotočili na teorijo dinamičnega kreiranja znanja (Nonaka, Takeuchi, 1995). Jedro teorije je kontekstualizacija načinov pretakanja med tacitnim in eksplicitnim znanjem med posamezniki, skupinami ter podjetji (Nonaka, Takeuchi, 1995).

Znanje je dinamično – vključuje kontekst, metode in okolje, ki omogoča socialno interakcijo med posamezniki pri preoblikovanju tacitnega v eksplicitno znanje (Chou, He, 2004). Teorija organizacijskega kreiranja znanja temelji na štirih procesih (SECI): socializacija, eksternalizacija, kombinacija in internalizacija (Nonaka, 1991; 1994; Nonaka, Takeuchi, 1995), katerim pa je podlaga kapital znanja (Nonaka, Toyama, Konno, 2000). Količina znanja v organizaciji je odvisna od vnosa (vhoda), diseminacije (izhoda) in moderatorjev/aktivistov procesov kreiranja znanja (Nonaka, Takeuchi, 1994). Kapital znanja je specifično premoženje, ki omogoča kreiranje konkurenčne dodane vrednosti (Nonaka, Toyama, Konno, 2000). Za lažje razumevanje kapitala znanja in njegove vloge v procesu kreiranja novega znanja predlagajo Nonaka, Toyama, Nagata in Konno (Nonaka, Toyama, Nagata, 2000; Nonaka, Toyama, Konno, 2000) delitev v štiri različne

skupine: 1. kapital znanja na podlagi izkušenj (*experimental knowledge assets*), 2. kapital konceptualnega znanja (*conceptual knowledge assets*), 3. kapital rutinskega znanja (*routine knowledge assets*), 4. kapital sistemskega znanja (*systemic knowledge assets*). Povezanost posameznih skupin s procesom kreiranja SECI sta potrdila Chou in He (2004) kot tudi Chou in Chang (2004).

Kapital znanja na podlagi izkušenj vključuje tacitno znanje, ki se širi z neposrednim posredovanjem in skupnimi izkušnjami posameznikov. Veščine in znanje posameznikov se prenašajo med zaposlenimi, kupci, dobavitelji kot tudi med osebami v povezanih podjetjih (Chou, He, 2004). Kapital na podlagi izkušenj (Nonaka, Toyama, Konno, 2000) vključuje veščine posameznikov – »*know how*« *posameznikov. Obstajajo pa še druge oblike znanja: emocionalno znanje kot na primer skrb, ljubezen, zaupanje; psihično znanje kot na primer gestikulacija, obrazno pojasnjevanje; energično znanje kot na primer sposobnost preživetja, entuziazem in usmerjenost; ritmično znanje, ki omogoča improvizacijo in vstop. Glede na to, da je to znanje težko posnemati, zbirati, vrednotiti in tržiti (Chou, He, 2004), ima pomembno vlogo pri oblikovanju konkurenčnih prednosti organizacije. Raziskave Becera-Fernandezove in Sabherwala (2003) kažejo, da je ta oblika znanja pomembna v procesu internalizacije, to je procesa, ko posamezniki zbirajo znanje z opazovanjem in pogovorom z drugimi.*

Kapital konceptualnega znanja vključuje eksplicitno znanje, ki se izraža v simbolih, znakih, jeziku in drugih oblikah, na primer v dizajnu in konceptu izdelkov (Nonaka, Toyama, Konno, 2000). Njegova vrednost temelji na percepciji strank in zaposlenih v podjetju. Na primer vrednost blagovne znamke je odvisna od percepcije strank. Kapital konceptualnega znanja je

opredeljen, enostavno ga artikuliramo, vključuje elemente, ki se lahko uporabijo pri oblikovanju novih izdelkov. Konceptualno znanje se uredi v eksplicitno obliko v procesu eksternalizacije. Eksternalizacija se začne, ko posamezniki poskušajo prikazati svoje znanje skozi analogije, metafore oziroma reševanje problemov (Becera-Fernandez, Sabherwal, 2003). Skozi ta proces postaja znanje bolj sprejemljivo in razumljivo drugim članom skupine. Kapital konceptualnega znanja omogoča natančnejšo, osredotočeno specializacijo na posameznem področju (znati kaj oziroma deklarativno znanje).

Kapital znanja je specifično premoženje, ki omogoča kreiranje konkurenčne dodane vrednosti.

V naslednji fazi se to znanje sistematizira v *kapital sistemskega znanja*, uredi se v eksplicitno obliko z natančno specifikacijo, priročniki, datotekami (Nonaka, Toyama, Konno, 2000). Znanje postane vidno in oprijemljivo. Kapital sistemskega znanja vključuje tudi pravno zaščiteno intelektualno lastnino, kot so patenti, licence in drugi uradni dokumenti. Prenos sistematiziranega kapitala znanja je enostaven, saj je to znanje primerno za posredovanje posameznikom in skupinam. Lahko se tudi izmenjuje in kombinira. Definicija procesa kombinacije (Nonaka, Takeuchi, 1995) je preoblikovanje kompleksnega znanja v bolj kompleksno in sistemsko urejeno eksplicitno znanje. V smislu pretvorbe znanja se eksplicitno znanje zbira v organizaciji in zunaj nje ter kombinira, ureja in procesira v novo znanje (Chou, He, 2004). Kombinacija je proces upravljanja deklarativnega znanja s ciljem kombiniranja glede na zastavljene cilje.

Eksplicitno znanje se v nadaljevanju internalizira in postane del *kapitala rutinskega znanja*, na primer »*know-how*«: pri vsakodnevnem delu, rutini, organiziranosti in

kulturi organizacije. V tem primeru imamo opravka s tacitnim znanjem organizacije, ki temelji na ustaljenih aktivnostih in praksi pri vsakodnevnem delu (Nonaka, Toyama, Konno, 2000). Prevladuje procesno znanje. Pri opredelitvi kapitala rutinskega znanja velja, da člani organizacije prenašajo, povezujejo in nadaljujejo obstoječo prakso v razmišljanju in aktivnostih. Socializacija je proces preoblikovanje novega tacitnega znanja skozi prenašanje izkušenj. Znanje, ki ga želimo izmenjevati

enote v podjetju so bolj osredotočene, imajo podrobnejše cilje in višjo stopnjo specializacije; kadar pa nastopajo skupaj, so cilji širše zasnovani, zahtevajo več sodelovanja in izmenjave znanja (Kusonaki, Nonaka, Nagata, 1998).

Chou in He (2004) sta proučevala vpliv različnih oblik znanja v posameznih fazah procesa kreiranja znanja SECI (socializacija, eksternalizacija, kombinacija in internalizacija).

Tabela 1: Povezava med modelom kreiranja znanja (SECI) in kapitalom znanja

Področje/ naravnost	Osredotočeno	Široko
Vsebina	ksternalizacija (kapital konceptualnega znanja)	Kombinacija (apital sistemskega znanja)
Procesi	Internalizacija (kapital znanja na podlagi izkušenj)	Socializacija (apital rutinskega znanja)

Vir: Chou, He (2004)

skozi socializacijo, je časovno in prostorsko omejeno na delo, izkušnje ... Socializacija pomeni združevanje znanja iz različnih virov in disciplin (Chou, He, 2004).

Kapital znanja se spreminja in je rezultat dinamičnih procesov, ki potekajo sočasno s socialno interakcijo med posamezniki (Chou, He, 2004). Glede na posameznika je znanje specifično, saj informacije dobijo pomen in postanejo uporabne v kontekstu interpretacije in uporabe pri posamezniku. Za doseganje ciljev in izvajanje različnih nalog potrebuje organizacija različne oblike znanja. Chou in He (2004) sta glede na cilje in naloge opredelila dve obliki znanja: naravnost na vsebino in naravnost na procese. *Naravnost na vsebino* je osredotočenje na izpolnitev specifičnih ciljev. Naslanja se na specifične dele oziroma izdelke, ki jih želi podjetje izboljšati. Po drugi strani pa je *naravnost na procese* pomembna pri razvoju izdelkov, na primer pri njihovem oblikovanju. Posamezne

Glede na različne vrste znanja sta ugotovila vpliv kapitala konceptualnega znanja na proces eksternalizacije in vpliv kapitala rutinskega znanja na proces socializacije. Kapital znanja na podlagi izkušenj se ni izkazal kot kapital z velikimi učinki na proces internalizacije pri kreiranju znanja, podobno tudi kapital sistemskega znanja nima posebnega vpliva na proces kombinacije.

Hipoteza H_0 : Kapital znanja sestavljajo štiri različne oblike, kapital znanja na podlagi izkušenj, kapital konceptualnega znanja, kapital rutinskega znanja in kapital sistemskega znanja, ki podpirajo procese kreiranja znanja.

METODOLOGIJA DELA

Nonaka, Toyama in Konno (2000) so opredelili štiri oblike kapitala znanja, ki podpirajo procese kreiranja znanja SECI (socializacija, eksternalizacija, kombinacija in internalizacija) (Nonaka, Takeuchi, 1995). Da bi potrdili

ugotovitve avtorjev, smo opravili raziskavo med slovenskimi podjetniki.

K sodelovanju v raziskavi smo povabili 2.500 podjetnikov in direktorjev malih in srednjih podjetij iz Slovenije z več kot šest in manj kot 250 zaposlenimi. Predpostavljali smo, da se bo del direktorjev z veseljem odzval na povabilo ter izpolnil in vrnil pravilno izpolnjene anketne liste. Glede na izkušnje smo pričakovali 200 vrnjenih vprašalnikov, kar bi zadostilo priporočilu avtorjev Hair, Black, Babin in Anderson (2010), ki pravijo, da mora biti za izvedbo faktorске analize na razpolago več kot sto enot. Uporabili smo metodo anketiranja po pošti. Pri oblikovanju vprašalnika in tehnologije zbiranja podatkov smo sledili metodologiji in nasvetom, ki jih za raziskave po pošti in internetu daje Dillman (2000).

Respondenti so vrnili 203 vprašalnike, osem izmed njih ni bilo popolnih in smo jih izločili. Preostalih 195 smo uporabili za nadaljnjo kvantitativno analizo. Podjetja, ki so vrnila vprašalnike, so iz različnih panog in različnih velikosti. Primerjava strukture poslanih

Z raziskavo smo preverjali štiri dimenzije konstrukta kapitala znanja: kapital znanja na podlagi izkušenj, kapital rutinskega znanja, kapital konceptualnega znanja in kapital systemskega znanja (Nonaka, Toyama, Konno, 2000). Posamezne oblike kapitala smo preverjali z desetimi trditvami, ki sta jih razvila Chou in He (2004). Respondente smo spraševali, v kolikšni meri se strinjajo z navedenimi trditvami. Uporabljena je bila petstopenjska Likertova lestvica, pri kateri ocena 1 pomeni *nikakor se ne strinjam*, ocena 5 pa *popolnoma se strinjam*.

DESKRIPTIVNA ANALIZA POSAMEZNIH KONSTRUKTOV KAPITALA ZNANJA

Kapital znanja na podlagi izkušenj smo preverjali z desetimi trditvami, največje strinjaje so respondenti izkazali pri trditvi »Zaposleni želijo prenašati svoje izkušnje«, srednja aritmetična sredina odgovorov je 3,94, najpogostejši odgovor je »se strinjam« (38,9 odstotka), standardni odklon 0,946 pa kaže na razpršenost odgovorov okoli sredinske vrednosti.

Tabela 2: Primerjava med poslani in vrnenimi vprašalniki glede na število zaposlenih

Število zaposlenih	Poslani vprašalniki		Vrnjeni vprašalniki	
	Frekvenca	Delež (v %)	Frekvenca	Delež (v %)
6-9	968	38,72	57	28,64
10-19	853	34,12	62	31,16
20-49	480	19,20	46	23,12
50-99	129	5,16	24	12,06
100-250	70	2,80	10	5,02
Brez odgovora			(4)	
SKUPAJ	2.500	100	199 (203)	100

Vir: lastna raziskava

in vrnenih vprašalnikov glede na število zaposlenih je prikazana v Tabeli 2.

Naslednja trditev z najvišjo stopnjo strinjanja je »Zaposleni so pripravljene prenašati svoje povzetke opažanj – izkušnje«. Aritmetična

sredina vseh odgovorov je 3,91, standardni odklon je podoben kot pri prejšnji trditvi, in sicer 0,947. Najmanjše strinjanje pa so poka-

klon kaže manjšo razpršenost odgovorov okoli sredinske vrednosti. Največ odgovor je »se strinjam« (47,3 odstotka), nekoliko

Tabela 3: Aritmetične sredine, standardni odkloni, asimetričnost in sploščenost za oceno kapitala znanja na podlagi izkušenj

Kapital znanja na podlagi izkušenj	n	AS	SO	Skew	SE	Kurt	SE
Zaposleni so pripravljene prenašati svoje povzete opažanj - izkušenj.	199	3,91	0,947	-0,729	0,172	0,202	0,343
Zaposleni želijo prenašati svoje izkušnje.	200	3,94	0,946	-0,660	0,172	-0,087	0,342
Zaposleni so pripravljene pojasniti svoja čustva, kot sta skrb in ljubezen.	199	3,18	1,062	-0,215	0,172	-0,666	0,343
Zaposleni so se pripravljene zaupati ljudem v drugih delovnih skupinah.	198	3,21	1,014	-0,042	0,173	-0,384	0,344
Zaposleni so pripravljene zbirati in shranjevati znanje, pridobljeno z izkušnjami pri delu.	199	3,68	0,920	-0,458	0,172	-0,220	0,343
Zaposleni so pripravljene predstaviti svoj entuziazem.	198	3,46	0,932	-0,257	0,173	-0,398	0,344
Zaposleni so pripravljene vsem predstaviti svoje improvizacije.	198	3,45	1,000	-0,273	0,173	-0,483	0,344
Vrednote organizacije so del vsakega izmed zaposlenih.	194	3,85	0,962	-0,507	0,175	-0,357	0,347
V podjetju je jasno skomuniciran pomen varovanja pridobljenih izkušenj.	197	3,55	0,928	-0,297	0,173	-0,104	0,345
Zaposleni so pripravljene inovirati.	199	3,65	0,968	-0,697	0,172	0,394	0,343

Legenda: n – število odgovorov, AS – aritmetična sredina na lestvici od 1 do 5 (1 pomeni, da se s trditvijo nikakor ne strinjajo, 5 pomeni, da se popolnoma strinjajo); SO – standardni odklon; Skew – (skewness) koeficient asimetričnosti porazdelitve (glede na normalno porazdelitev); Kurt – (kurtosis) koeficient sploščenosti porazdelitve (glede na normalno porazdelitev); SE – standardna napaka. Enaka legenda velja pri naslednjih tabelah.

Vir: lastna raziskava

zali pri trditvi »Zaposleni so pripravljene pojasniti svoja čustva, kot sta skrb in ljubezen«, kjer je aritmetična sredina 3,18, odgovori pa so kar precej razpršeni okoli sredinske vrednosti, standardni odklon je 1,062.

Kapital rutinskega znanja smo preverili z desetimi trditvami. Najvišjo stopnjo strinjanja respondentov ima trditev »Usposabljanje z delom in učenje sta vrednoti zaposlenih«. Aritmetična sredina vseh odgovorov je 4,00, standardni odklon pa 0,816. Standardni od-

manj pa »zelo se strinjam« (27,6 odstotka). Naslednji trditvi z visoko stopnjo strinjanja sta: »Pri zajemanju in prenosu znanja pričakujemo visoko stopnjo sodelovanja med zaposlenimi« in »Kultura organizacije in njeni cilji so jasno opredeljeni in znani vsem zaposlenim«. Aritmetični sredini odgovorov na trditvi sta 3,97 oziroma 3,96. Najmanjše strinjanje je bilo pri trditvi »Podjetje omogoča interakcije in prenos novega znanja prek meja organizacije«. Aritmetična sredina vseh odgovorov je 3,16.

Tudi kapital konceptualnega znanja smo preverili z ugotavljanjem stališč, vsak izmed respondentov je izrazil stopnjo strinjanja z de-

pri trditvi »Podjetje ima določeno ekipo za izvajanje promocije blagovne znamke« in »Podjetje ima določeno ekipo za promocijo

Tabela 4: Aritmetične sredine, standardni odkloni, asimetričnost in sploščenost za oceno kapitala rutinskega znanja

Kapital rutinskega znanja	n	AS	SO	Skew	SE	Kurt	SE
V podjetju pripravljamo navodila, priročnike za izvajanje vsakodnevnega dela.	199	3,10	1,263	-0,054	0,172	-1,019	0,343
Zaposleni se zavedajo pomena znanja pri vsakodnevem rutinskem delu.	200	3,73	0,934	-0,634	0,172	0,237	0,342
Zaposleni so pripravljani iskati/pridobivati novo znanje.	200	3,85	0,863	-0,548	0,172	0,246	0,342
Obstoječi načini razmišljanja in aktivnosti v podjetju so rezultat stalnega izpopolnjevanja.	199	3,71	0,934	-0,563	0,172	0,155	0,343
Pri zajemanju in prenosu znanja pričakujemo visoko stopnjo sodelovanja med zaposlenimi.	200	3,97	0,888	-0,803	0,172	0,530	0,342
Usposabljanje z delom in učenje sta vrednoti zaposlenih.	199	4,00	0,816	-0,619	0,172	0,327	0,343
Zaposleni so vrednoteni na podlagi svojih izkušenj.	198	3,73	0,903	-0,487	0,173	-0,079	0,344
Zaposleni so se pripravljali pogovarjati o svojih izkušnjah z ljudmi iz drugih delovnih skupin.	199	3,68	0,845	-0,397	0,172	0,135	0,343
Podjetje omogoča interakcije in prenos novega znanja prek meja organizacije.	198	3,16	1,064	-0,072	0,173	-0,544	0,344
Kultura organizacije in njeni cilji so jasno opredeljeni in znani vsem zaposlenim.	199	3,96	0,915	-0,600	0,172	-0,236	0,343

Vir: lastna raziskava

setimi trditvami. Najvišjo stopnjo strinjanja med respondenti ima trditev »Zaposleni so se pripravljani učiti na napakah«. Aritmetična sredina vseh odgovorov je 4,03, standardni odklon pa 0,846. Standardni odklon kaže na nekoliko manjšo razpršenost. S trditvijo se strinja 48,8 odstotka respondentov, 28,1 odstotka pa se z njo zelo strinja. Visoko stopnjo strinjanja so respondenti izkazali tudi pri trditvi »Zaposleni so pripravljani inovirati in nadomeščati zastarelo znanje«. Aritmetična sredina odgovorov je 3,82, standardni odklon pa 0,944. Strinjanja pa niso izrazili

konceptov oziroma oblik, novih izdelkov/storitev«. V prvem primeru je aritmetična sredina vseh odgovorov 2,93, v drugem pa 2,98. Standardni odklon v obeh primeri kaže na veliko razpršenost odgovorov okoli sredinske vrednosti.

Kapital systemskega znanja smo preverili z desetimi trditvami (Tabela 5). Najvišjo stopnjo strinjanja med respondenti ima trditev »Podjetje ima zgledno urejeno dokumentacijo o svojih izdelkih«. Aritmetična sredina vseh odgovorov je 3,89, standardni odklon pa

Tabela 5: Aritmetične sredine, standardni odkloni, asimetričnost in sploščenost za oceno kapitala konceptualnega znanja

Kapital konceptualnega znanja	n	AS	SO	Skew	SE	Kurt	SE
Podjetje predstavlja svoje oblikovne attribute z dizajnom, simboli in pojasnili.	198	3,45	1,025	-0,262	0,173	-0,495	0,344
Podjetje prikazuje lastnosti izdelkov z njihovim imidžem, simboli in pojasnili.	197	3,48	1,100	-0,406	0,173	-0,488	0,345
Podjetje izkazuje kapital blagovne znamke z imidžem, simboli in pojasnili.	197	3,42	1,083	-0,367	0,173	-0,395	0,345
Zaposleni so pripravljeni sodelovati z drugimi (npr. partnerji, strankami) pri vrednotenju posameznih elementov dizajna.	196	3,37	1,012	-0,352	0,174	-0,237	0,346
Zaposleni so pripravljeni sodelovati z drugimi (npr. partnerji, strankami) pri vrednotenju značilnosti izdelkov.	197	3,48	1,003	-0,686	0,173	0,261	0,345
Zaposleni so pripravljeni sodelovati z drugimi (npr. partnerji, strankami) pri ocenjevanju vrednosti blagovne znamke.	196	3,41	1,016	-0,533	0,174	-0,014	0,346
Zaposleni so pripravljeni inovirati in nadomeščati zastarelo znanje.	198	3,82	0,944	-0,763	0,173	0,411	0,344
Zaposleni so se pripravljene učiti na napakah.	195	4,03	0,846	-0,926	0,174	1,119	0,346
Podjetje ima določeno ekipo za izvajanje promocije blagovne znamke.	193	2,93	1,356	0,057	0,175	-1,154	0,348
Podjetje ima določeno ekipo za promocijo konceptov oziroma oblik, novih izdelkov/storitev.	194	2,98	1,302	-0,085	0,175	-1,102	0,347

Vir: lastna raziskava

1,071. Standardni odklon kaže na precejšnjo razpršenost merjenih vrednosti okoli sredinske vrednosti. S trditvijo se strinja 37,4 odstotka respondentov, 31,5 odstotka pa se jih z njo zelo strinja. Zelo majhno razliko v stopnji strinjanja so respondenti izrazili pri trditvi »Vrednotenje in zaščita znanja sta nalogi vsakega v podjetju«. Aritmetična sredina vrednosti merjenih stališč je 3,88, standardni odklon oziroma razpršenost okoli sredinske vrednosti pa je nekoliko večja kot v prejšnjem primeru. Najnižjo stopnjo strinjanja so respondenti izrazili pri trditvi »V podjetju imamo omejen dostop do nekaterih virov znanja«. Aritme-

tična sredina vseh vrednosti je 2,96, standardni odklon 1,331. Standardni odklon kaže na veliko razpršenost merjenih vrednosti okoli sredinske vrednosti.

KONSTRUKT KAPITALA ZNANJA

Konstrukt kapitala znanja se nanaša na stališča vodstev anketiranih organizacij, saj so na vprašalnik odgovarjali menedžerji oziroma podjetniki. Ocena normalnosti spremenljivk je pokazala, da je razmerje standardnih

Tabela 6: Aritmetične sredine, standardni odkloni, asimetričnost in sploščenost za oceno kapitala sistemskega znanja

Kapital sistemskega znanja	n	AS	SO	Skew	SE	Kurt	SE
Podjetje ima zgledno urejeno dokumentacijo o svojih izdelkih.	196	3,89	1,071	-0,939	0,174	0,387	0,346
Podjetje omogoča enostaven dostop do podatkov o izdelkih oziroma njihovih katalogov.	197	3,79	1,148	-0,891	0,173	0,019	0,345
Uporaba intelektualne lastnine organizacije je mogoča le z avtorizacijo.	192	3,29	1,317	-0,112	0,175	-1,133	0,349
Znanje organizacije je zaščiteno pred nepooblaščenimi uporabi v podjetju.	195	3,23	1,264	-0,201	0,174	-0,959	0,346
Znanje organizacije je zaščiteno pred nepooblaščenimi uporabi zunaj organizacije.	195	3,46	1,297	-0,423	0,174	-0,920	0,346
Znanje organizacije je zaščiteno pred dostopom nepooblaščenih v podjetju.	196	3,49	1,196	-0,439	0,174	-0,677	0,346
Znanje organizacije je zaščiteno pred nepooblaščenimi dostopom vseh zunaj organizacije.	194	3,60	1,188	-0,538	0,175	-0,582	0,347
V podjetju imamo omejen dostop do nekaterih virov znanja.	196	2,96	1,331	-0,083	0,174	-1,148	0,346
Vrednotenje in zaščita znanja sta nalogi vsakega v podjetju.	197	3,88	1,104	-0,973	0,173	0,393	0,345
Ljudje so jasno informirani o pomenu varovanja znanja.	195	3,61	1,122	-0,555	0,174	-0,381	0,346

Vir: lastna raziskava

napak asimetrije in sploščenosti vsake spremenljivke znotraj zelenih vrednosti. Vse vrednosti so nižje od 2 oziroma višje -2 . Ugotovili smo, da ima podatkovna matrika zadostno število korelacij, da je Bartletov preizkus sferičnosti, ki statistično preverja korelacije med spremenljivkami, pokazal, da ima korelacijska matrika značilne korelacije (stopnja prostosti = 0,000). Mera primernosti vzorčenja KMO pa ima vrednost 0,910. Bartletov preizkus in ugotavljanje primernosti vzorčenja KMO upravičujeta uporabo eksplorativne faktorjske analize.

Eksplorativno faktorjsko analizo smo izvedli s programskim paketom SPSS. Najprej smo

pregledali komunalitete in ugotovili, da nobena izmed vrednosti ni nižja od 0,300. V naslednjem koraku smo izločili spremenljivko »Vrednote podjetja so del vsakega izmed zaposlenih«, ker je bila njena utež naložena na več faktorjih. Spremenljivki »Zaposleni so se pripravljene učiti na napakah« in »Podjetje ima zgledno urejeno dokumentacijo o svojih izdelkih« pa smo izločili, ker sta bili močno naloženi na napačnih faktorjih.

Pri izboru števila faktorjev smo upoštevali teoretična izhodišča, grafični prikaz (*scree plot*), lastno vrednost (*eigenvalue*) in delež pojasnjene variance (*total variance explained*). Grafični prikaz je pokazal, da je možno število faktorjev

Tabela 7: Matrika (pattern matrix) in uteži posameznih spremenljivk za dimenzijo kapital znanja

	Faktor						
	1	2	3	4	5	6	7
Podjetje ima določeno ekipo za promocijo konceptov oziroma oblik, novih izdelkov/storitev.	0,962						
Podjetje ima določeno ekipo za promocijo konceptov oziroma oblik, novih izdelkov/storitev.	0,753						
Zaposleni so se pripravljene zaupati ljudem v drugih delovnih skupinah.		0,739					
Zaposleni so pripravljene vsem predstaviti svoje improvizacije.		0,731					
Zaposleni so pripravljene pojasniti svoja čustva, kot sta skrb in ljubezen.		0,661					
Zaposleni so pripravljene predstaviti svoj entuziazem.		0,646					
Zaposleni so pripravljene zbirati in shranjevati znanje, dobljeno z izkušnjami pri delu.		0,441				0,308	
Podjetje omogoča interakcije in prenos novega znanja prek meja organizacije.		0,394					
Zaposleni so pripravljene inovirati.		0,346					
Znanje podjetja je zaščiteno pred dostopom nepooblaščenih v podjetju.			0,903				
Znanje podjetja je zaščiteno pred nepooblaščenno uporabo zunaj podjetja.			0,869				
Znanje podjetja je zaščiteno pred nepooblaščenim dostopom vseh zunaj podjetja.			0,850				
Znanje podjetja je zaščiteno pred nepooblaščenno uporabo v podjetju.			0,789				
V podjetju imamo omejen dostop do nekaterih virov znanja.			0,566				
Ljudje so jasno informirani o pomenu varovanja znanja.			0,512			0,326	
Uporaba intelektualne lastnine podjetja je mogoča le z avtorizacijo.			0,459				
Vrednotenje in zaščita znanja sta nalogi vsakega v podjetju.			0,436			0,363	
Zaposleni so pripravljene sodelovati z drugimi (npr. partnerji, strankami) pri vrednotenju značilnosti izdelkov.				0,792			
Zaposleni so pripravljene sodelovati z drugimi (npr. partnerji, strankami) pri vrednotenju posameznih elementov dizajna.				0,755			
Zaposleni so pripravljene sodelovati z drugimi (npr. partnerji, strankami) pri ocenjevanju vrednosti blagovne znamke.				0,708			
Zaposleni so pripravljene inovirati in nadomeščati zastarelo znanje.				0,318		0,301	

	Faktor						
	1	2	3	4	5	6	7
Podjetje prikazuje lastnosti izdelkov z njihovim imidžem, simboli in pojasnili.					-0,835		
Podjetje izkazuje kapital blagovne znamke z imidžem, simboli in pojasnili.					-0,773		
Podjetje predstavlja svoje oblikovne attribute z dizajnom, simboli in pojasnili.					-0,742		
V podjetju pripravljamo navodila, priročnike za izvajanje vsakodnevnega dela.					-0,330		
Podjetje omogoča enostaven dostop do podatkov o izdelkih oziroma njihovih katalogov.							
Usposabljanje z delom in učenje sta vrednoti zaposlenih.						0,778	
Pri zajemanju in prenosu znanja pričakujemo visoko stopnjo sodelovanja med zaposlenimi.						0,539	
Zaposleni so pripravljani iskati/pridobivati novo znanje.		0,308				0,500	
Obstoječi načini razmišljanja in aktivnosti v podjetju so rezultat stalnega izpopolnjevanja.						0,482	
Zaposleni se zavedajo pomena znanja pri vsakodnevem rutinskem delu.		0,305				0,474	
Zaposleni so vrednoteni na podlagi svojih izkušenj.						0,425	
Kultura podjetja in njegovi cilji so jasno opredeljeni in znani vsem zaposlenim.						0,393	
V podjetju je jasno skomuniciran pomen varovanja pridobljenih izkušenj.		0,307				0,327	
Zaposleni so se pripravljani pogovarjati o svojih izkušnjah z ljudmi iz drugih delovnih skupin.						0,307	
Zaposleni želijo prenašati svoje izkušnje.							-0,754
Zaposleni so pripravljani prenašati svoje povzetke opažanj - izkušenj.							-0,702

Legenda: V tabeli so vpisane vrednosti, višje od 0,300. Uporabljeni sta bili metoda maksimalne verjetnosti (maximum likelihood factoring) in metoda poševne rotacije (oblique factor rotation).

Vir: lastna raziskava

od pet do osem, nakar se krivulja močno položi. Lastno vrednost nad 1 je imelo sedem faktorjev. Odločili smo se za sedem faktorjev, ti pojasnijo več kot 69,5 odstotka variance začetne lastne vrednosti (*initial eigenvalues*) oziroma 62,8 od-

stotka variance ekstrakcijskih seštevnikov kvadratov uteži (*extraction sum of squared loadings*).

Ohranjene spremenljivke dimenzije konstrukta kapitala znanja, ki so se pokazale v

eksplorativni faktorjski analizi, prikazuje Tabela 7, združene so po sedmih faktorjih. Dobljeni faktorji so skladni s teoretičnim konceptom dimenzij kapitala znanja. Dimenzijo kapitala na podlagi izkušenj prikazujeta faktorja F2 in F7. Faktor F2 združuje sedem spremenljivk, faktor F7 pa dve spremenljivki. Glavne značilnosti dimenzije kapitala konceptualnega znanja prikazujejo trije faktorji: F1, F2 in F3. Faktor F1 združuje dve spremenljivki, faktor F4 štiri spremenljivke in faktor F5 pet spremenljivk. Dimenzijo kapitala sistemskega znanja najbolje ponazori faktor F3, ki združuje osem spremenljivk. Dimenzijo rutinskega znanja pa najbolj zastopa faktor F6, ki vključuje devet spremenljivk.

Veljavnost celotnega konstrukta kapitala znanja smo potrdili s konfirmativno faktorjsko analizo. Analiza je pokazala dobro zanesljivost (Cronbach $\alpha = 0,95$). Cronbachov koeficient α je najpogostejša mera za ugotavljanje zanesljivosti kazalnikov. Zanesljivost merjenja označimo kot zgledno, če je Cronbachov koeficient α večji od 0,70 (Hair in drugi, 2010). Preverjali smo še druge indekse primernosti modela: statistika χ^2 , CFI, RMSEA, NFI, RHO. Indeks primernosti modela statistika ($\chi^2 = 1060,69$) pri 540 stopnjah prostosti in koeficientu zanesljivosti ($P = 0,00$) kaže na primernost modela. Enako velja za indeks CFI (*comparative fit index*), ki je sicer med najbolj uporabljanimi in ima vrednosti med 0 in 1. Višje vrednosti pomenijo boljši model; lahko rečemo, da je model dober, če je vrednost višja od 0,9. V našem primeru je CFI enak 0,96. Indeks RMSEA (*root mean square error of approximation*) je kazalec, ki poleg vrednosti izraža tudi interval zaupanja za to vrednost. V našem primeru je vrednost indeksa 0,07. Nižja absolutna vrednost pomeni boljšo veljavnost modela (Hair in drugi, 2010). Indeks NFI (*normed fit index*) ima lahko vrednosti med 0 in 1, vrednosti blizu

1 kažejo na boljši model. V našem primeru je vrednost indeksa 0,93. Enako velja za indeks RHO (*reliability coefficient*), v našem primeru je njegova vrednost 0,97. Seveda pa ni absolutnega kriterija, ki bi zagotavljal vrednosti indeksov dobrega konstrukta modela, vrednosti indeksov so le vodilo (Hair in drugi, 2010: 705). Vrednosti, ki so povezane s sprejemljivostjo modela, se spreminjajo glede na razmere in so odvisne od velikosti vzorca, števila merjenih spremenljivk in komunalitet posameznih faktorjev. Preprost način, kako ločiti dober model od slabega, je uporaba več indeksov hkrati. Običajno trije ali štirje koeficienti zadoščajo, da se odločimo o veljavnosti modela. V našem primeru veljavnost konstrukta lahko potrdimo.

V skladu s teoretičnimi izhodišči in opravljenimi analizami lahko hipotezo » H_0 : Kapital znanja sestavljajo štiri različne oblike: kapital znanja na podlagi izkušenj, kapital konceptualnega znanja, kapital rutinskega znanja in kapital sistemskega znanja, ki podpirajo procese kreiranja znanja.« potrdimo.

SKLEP

Kapital znanja je temelj teorije organizacijskega kreiranja znanja (Nonaka, Takeuchi, 1995). Znanje se kreira s pretakanjem tacitnega in eksplicitnega znanja (Nonaka, 1991), in sicer v procesu socializacije, eksternalizacije, kombinacije in internalizacije. Vsi procesi se odvijajo na podlagi kapitala znanja. Različnim procesom daje podlago kapital znanja (Nonaka, Toyama, Konno, 2000). Avtorji so opredelili štiri oblike znanja oziroma dimenzije konstrukta kapitala znanja: kapital znanja na podlagi izkušenj, kapital konceptualnega znanja, kapital rutinskega znanja in kapital sistemskega znanja. Vsaka oblika znanja ima svoje značilnosti in različno podpira po-

samezne procese kreiranja znanja. S študijo na vzorcu 195 obdelanih vprašalnikov, ki je vključevala eksplorativno in konfirmativno analizo, smo potrdili obstoj več dimenzij konstrukta kapitala znanja med podjetniki v Sloveniji.

Za podjetnike kot tudi za graditev podporne mreže za razvoj podjetništva je pomembno oblikovanje učečega se okolja, kjer so na razpolago različne oblike znanja in kjer so posamezniki nosilci znanja odprti za posredovanje, izmenjavo in kreiranje znanja.

Raziskava prinaša delček v mozaiku informacij, potrebnih za oblikovanje celostne kompleksne slike kreiranja novega znanja; ta mozaik je treba še dopolniti. Poleg tega pa je treba raziskavo razširiti v mednarodno okolje.

LITERATURA IN VIRI

- Autio, E., Sapienza, H. J., Almeida, J. G. (2000). Effects of age at entry, knowledge intensity, and immutability on international growth. *Academy of management journal*, 43: 909–924.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17: 99–120.
- Becerra-Fernandez, I., Sabherwal, R. (2003). Organizational knowledge management: contingency perspective. *Journal of management information systems*, 18 (1): 35–55.
- Chou, S. W., Chang (2006). *A contingency model of knowledge creation. The tenth Pacific Asia conference on information systems (PACIS, 2006)*. Dostopno na: [http://aisel.aisnet.org/pacis2006/11\(2.2.2013\)](http://aisel.aisnet.org/pacis2006/11(2.2.2013))
- Chou, S.W., He, M.Y. (2004). Knowledge management: the distinctive role of knowledge assets in facilitating knowledge creation. *Journal of information science*, 30 (2): 146–159.
- Coleman, J.S. (1988). Sociological and economic approaches to the analysis of social structure. *The American journal of sociology*, 94: 95–120.
- Cyert, R. M., Kumar, P., Williams, R. J. (1993). Information, market imperfections and strategy. *Strategic management journal*, 11: 47–58.
- Davenport, T., Merchand, D. (1999). *Is KM just good information management? Data, information and knowledge are points along a continuum*. Dostopno na: http://providersedge.com/docs/km_articles/is_km_just_good_information_management.pdf (14. 4. 2013).
- Davenport, T., Prusak, L. (1998). Know what you know. *CIO*, 11 (9): 58–63.
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and internet surveys: the tailored design method*. New York: John Wiley.
- Drucker, P. F. (1994). The theory of the business. *Harvard business school*, 1994: 96–104.
- Drucker, P. F. (2009). A Century of Social Transformation: Emergence of Knowledge Society. V: *Managing in a Time of Great Change*. Boston: Harvard Business Press.
- Grant, R. M. (1996). Grant, toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic management journal*, 17: 93–107.
- Hair, J. F., in drugi (2010). *Multivariate data analysis*. New York: Pearson-Prentice Hall publisher.
- Huggins, R., Izushi, H. (2007). *Competing for knowledge. Creating, connecting and growing*. Abingdon: Routledge.
- Ireland, R. D., Hitt, M. A., Sirmon, D. G. (2003). A model of strategic entrepreneurship: the construct and its dimensions. *Journal of management*, 29 (6): 963–989.
- Kusunaki, K., Nonaka, I., Nagata, A. (1998). Organizational capabilities in product development of Japanese firms: a conceptual framework and empirical findings. *Organizational science*, 9(6): 699–718.
- Li, Y. H., Huang, J. W., Tsai, M. T. (2009). Entrepreneurial orientation and firm performance: the role of knowledge creation process. *Industrial marketing management*, 38: 440–449.
- Lockett, A., Thompson, S. & Morgenstern, U. (2009). The development of the resource-based

- view of the firm: a critical appraisal. *International journal of management reviews*, 10 (1): 9–28.
- Matusik, S. F., Hill, C. W. L. (1998). The utilization of contingent work, knowledge creation and competitive advantage. *Academy of management review*, 23(1): 680–697.
- Miller, K. D. (2002). Knowledge inventories and managerial myopia. *Strategic management journal*, 23: 689–706.
- Miller, D., Shamsie, J. (1996). The resource-based view of the firm in two environments: The Hollywood film studios from 1936 to 1965. *Academy of management journal*, 39: 519–543.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 5 (1): 14–37.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard business review*, 69: 96–105.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R., Konno, N. (2000). SECI, ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long range planning*, 33 (1): 5–34.
- Nonaka, I., Toyama, R., Nagata A. (2000). A firm as a knowledge-creating entity: a new perspective on the theory of the firm. *Industrial and corporate change*, 9 (1): 1–20.
- Penrose, E., (1959). Limits to the Growth and Size of Firms. *The American economic review*, 45 (2): 531–543.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Toffer, A. (1991). *Powershift: knowledge, wealth and power at the edge of the 21st century*. New York: Bantam.
- Scott, S., Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management review*, 25 (1): 217–226.
- Senoo, D., Magnier-Watanabe, R., Salmador, M. P. (2007). Workplace reformation, active ba and knowledge creation. From conceptual to a practical framework. *European journal of management*, 10 (3): 296–315.
- Thornhill, S. (2006). Knowledge, innovation and firm performance in high- and low-technology regimes. *Journal of business venturing*, 21: 687-703.

KARIERNO IZOBRAŽEVANJE ZA LJUDI V POZNEJŠIH LETIH

Kvantitativna analiza rezultatov raziskave o kariernem izobraževanju

POVZETEK

Rezultati raziskave o kariernem izobraževanju na podlagi idejnega modela kariernega načrta kot gradnika osebne odličnosti odraslih so pokazali, da posamezniki, ki so izdelali osebni karierni načrt in se po njem ravnavajo, spremenijo odnos do kariere in prevzamejo nadzor nad svojim življenjem. Ti posamezniki dosežejo visoko stopnjo samozaupanja in samozavesti ter imajo večjo percepcijo osebne odličnosti kot tisti, ki se niso izobraževali za kariero in niso izdelali kariernega načrta. Ugotovitve raziskave so praktično uporabne za reševanje socialnih problemov ljudi ter racionalizacijo stroškov javnih institucij, podjetij in zavodov za zaposlovanje. Zlasti pa so koristne za posameznike, saj se lahko na njihovi podlagi izognejo kariernemu prelomu, ki ga prinaša brezposelnost. Slednjega zamenja karierni prehod, ki ponuja različne karierne poti.

Ključne besede: karierno načrtovanje, raziskava kariernega izobraževanja, osebna odličnost, kvantitativna analiza, izobraževanje odraslih

CAREER EDUCATION FOR OLDER PEOPLE

A quantitative analysis of the results of career education, and confirmation of hypotheses - ABSTRACT

The results of a study on career education, based on the career plan as a building block of personal excellence, have shown that the individuals with an individual career plan will change their attitude towards their career and take control of their lives. These individuals achieve a higher degree of self-confidence and attain awareness of a higher personal excellence than the individuals without career education or a career plan. The research results are applicable also to other areas, for instance in dealing with social problems, cost cutting in public enterprises and employment agencies etc. The findings are particularly useful for individuals to help them avoid a break in their careers, i.e. unemployment, replacing it with a career transition, which offers diverse career pathways.

Keywords: career planning, research of career education, personal excellence, quantitative analyses, education of adults

UDK: 374.7

UVOD

V članku so predstavljeni rezultati raziskave o kariernem izobraževanju ljudi v poznejših letih. Potem ko smo postavili paradigmatični model in razvili končno teorijo v okviru kvantitativne analize, smo oblikovali vprašalnik, pri čemer smo izhajali tudi iz lastnih izkušenj pri izobraževanju uporabnikov. Po končanem anketiranju smo opravili analizo notranje

konsistentnosti vprašalnika, da bi izključili vse trditve, ki bi imele nizko vrednost interne konsistentnosti.

Članek povzema: raziskovalne hipoteze, opis empirične metode raziskovanja, potek kvantitativne analize, opis vzorca, odnos anketirancev do kariere, samopodobe in samozaupanja ter njihovega zaznavanje osebne odličnosti, bivariantno analizo, t-test za ne-

odvisne spremenljivke, faktorsko analizo ter ključne ugotovitve kvantitativne analize. V zaključku povzemamo ugotovitve: kakšen je lahko vpliv raziskave na družbo, družbeno odgovornost in okolje, kakšen je lahko vpliv na menedžerje in organizacijo oziroma prakso, kakšen je izvorni prispevek raziskave k razvoju ustreznega znanstvenega področja, ter nakažemo omejitve raziskave in nadaljnje možne smeri raziskovanja.

KAKO SMO RAZISKOVALI

Z raziskavo smo preverili naslednje hipoteze: posamezniki, ki so izdelali osebni karierni načrt in se po njem ravnaajo, spremenijo odnos do kariere in prevzamejo nadzor nad svojim življenjem, dosežejo visoko stopnjo samozaupanja in samozavesti ter imajo večjo percepcijo osebne odličnosti kot posamezniki, ki se niso izobraževali za kariero in niso izdelali kariernega načrta.

Opis empirične metode raziskovanja – Opravili smo kvantitativno in kvalitativno analizo kariernega izobraževanja. V članku prikazujemo rezultate kvantitativne analize.

Kvantitativna analiza kariernega izobraževanja – Z vprašalnikom smo zbrali podatke na namenskem vzorcu 320 udeležencev izobraževanja (nadalje: skupina A), pri katerem je šlo za izbiro posameznikov, ki izkazujejo lastnosti, relevantne za študijo (od njih smo lahko dobili koristne informacije

za dosego cilja). Drug vzorec je obsegal 420 neudeležencev izobraževanja (nadalje: skupina B), kjer se enote vzorca v relevantnih lastnostih ne razlikujejo od enot populacije (delna populacija, ki je tipična, povprečna, predstavica delovno aktivne populacije).

Oblikovanje vprašalnika – Vprašalnik smo oblikovali sami na podlagi paradigmskega modela končne teorije pri kvalitativni raziskavi in lastnih izkušnjah pri udeležencih seminarja kariernega izobraževanja (Turnšek Mikačič, 2010a). Po končanem anketiranju smo opravili analizo notranje konsistentnosti, da bi izključili vse trditve, ki bi imele nizko vrednost interne konsistentnosti.

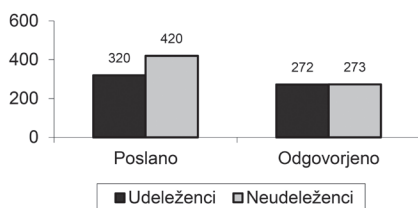
Testiranje veljavnosti in zanesljivosti vprašalnika – Namen testiranja vprašalnika je ugotoviti, do katere mere dobljeni odgovori potrjujejo, da vprašalnik meri tisto, kar naj bi meril. Določili smo veljavnost vprašalnika (validity).

Prav tako smo preverili, do katere mere vprašalnik meri attribute na sistematičen in ponovljiv način, torej njegovo konsistentnost oziroma zanesljivost (reliability).

Interna konsistentnost ali homogenost (iter-item consistency) – Ugotovili smo konsistentnost med postavkami (odgovori), ki tvorijo posamezne faktorje, to se pravi, ali je odgovor na neko vprašanje v pričakovani povezavi z odgovori na vsa druga vprašanja, ki merijo isto spremenljivko oziroma isto stvar.

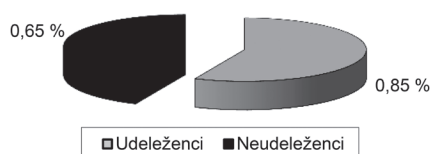
Slika 1a: Poslani in odgovorjeni vprašalniki v skupini A in skupini B

	Št. poslanih vprašalnikov	Št. odgovorjenih vprašalnikov	Delež (v %)
Udeleženci	320	272	0,85
Neudeleženci	420	273	0,65
Skupaj	740	545	0,74



Slika 1b: Odstotek odgovorjenih vprašalnikov pri skupini A in skupini B

	Odstotek
Udeleženci	0,85
Neudeleženci	0,65
Skupaj	0,74



Kot merilo interne konsistentnosti smo uporabili Cronbachov koeficient α .

Izvedli smo teste interne konsistentnosti znotraj posameznih faktorjev: Moj odnos do kariere (K), Samopodoba (L) in Percepcija osebne odličnosti (M).

Interna konsistentnost je potrjena, če je Cronbachov koeficient α večji od 0,5.

Test interne konsistentnosti – Prikazujemo le rezultate za spremenljivko Moj odnos do kariere, za preostali dve spremenljivki so podatki podobni. Cronbachov koeficient α je bil določen za vsako skupino posebej, tako za skupino A kot skupino B. Analiza je pokazala, da je pri obeh skupinah merski instrument zanesljiv. Atribute meri na sistematičen in ponovljiv način, vrednost Cronbachovega koeficienta α je pri skupini A višja od 0,8, pri skupini B pa od 0,9.

Test veljavnosti vprašalnika – Uporabili smo Spearman-Brownov koeficient in vprašalnik razdelili na dve polovici tako za skupino A kot tudi za skupino B.

Rezultate prikazujemo le za spremenljivko Moj odnos do kariere, za preostali dve spremenljivki so podatki podobni (Turnšek Mikačič, 2013).

Vprašalnik smo razdelili na polovici po načelu liha/soda vprašanja, nato smo izračunali Spearman-Brownov koeficient za vsako spremenljivko za obe skupini. Analiza je pokazala, da dobljeni rezultati ustrezajo namenu oziroma da vprašalnik meri tisto, kar naj bi meril.

Vsi Spearman-Brownovi koeficienti so, podobno kot Cronbachovi koeficienti α , veliki (večji od 0,80), so pa nekoliko manjši pri skupini A v primerjavi s skupino B. Ugotovimo lahko, da vprašalnik veljavno meri stališča vprašanih.

Tabela 1: Povprečne vrednosti in standardni odkloni vzorca skupine A in skupine B

Kriterij	Skupina A			Skupina B		
	Vsi odgovori	Povprečje	Standardni odklon	Vsi odgovori	Povprečje	Standardni odklon
Spol	272	1,65	0,478	273	1,67	0,480
Starost	272	4,14	1.346	273	4,33	1.483
Izobrazba	272	4,47	1.239	273	4,47	1.191

Kriterij	Skupina A			Skupina B		
	Vsi odgovori	Povprečje	Standardni odklon	Vsi odgovori	Povprečje	Standardni odklon
Zaposlitveno stanje	271	4,35	1.398	273	4,69	1.527
Število let zaposlitve	272	3,68	1.490	273	3,87	1.501
Vključenost v izobraževanje	272	1,74	0,756	273	1,76	0,605
Računalniški tečaj	272	0,30	0,460	273	0,32	0,468
Jezikovni tečaj	272	0,29	0,456	273	0,33	0,472
Seminar učinkovite komunikacije	272	0,56	0,497	273	0,24	0,429
Osebni karierni načrt	272	0,80	0,402	273	0,00	0,000
Izobraževanje iz menedžmenta	272	0,30	0,458	273	0,20	0,402
Izobraževanje za poslovni načrt	272	0,39	0,489	273	0,00	0,000
Izobraževanje za načrtovanja kariere	272	1,53	0,850	273	1,81	0,963
Europass	272	1,29	0,549	273	1,61	0,597
Delavnice osebnega kariernega načrta	272	1,14	0,378	273	1,56	0,512
Skupno število spremenljivke	271			273		

Opis vzorca – Prikazujemo vzorca skupine A in skupine B, pri čemer smo imeli pri tistih, ki so odgovorili na anketo, naslednjo strukturo: v skupini A je bilo 65,1 odstotka žensk in 34,9 odstotka moških, standardni odklon je 0,478; v skupini B je bilo 65,9 odstotka žensk in 33,7 odstotka moških, standardni odklon je 0,480.

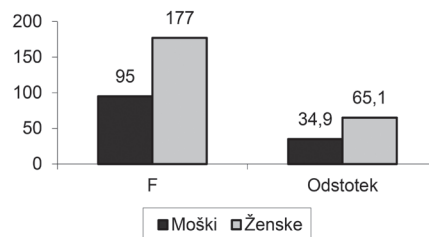
Na podlagi analize obeh vzorcev lahko ugotovimo, da se skupini dobro ujemata po spolu, starosti, izobrazbi, zaposlitvenem položaju in številu let zaposlitve. Standardni odklon kaže nekoliko večjo porazdelitev med skupino B.

V primerjavi s povprečjem populacije zaposlenih v Sloveniji sta bili anketirani skupini starejši in nekoliko višje izobraženi.

Iz Tabele 1 povzemamo:

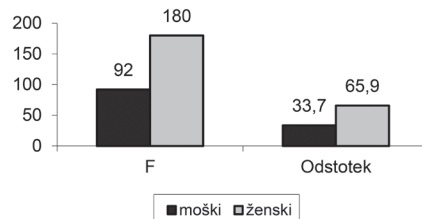
Slika 2: Spol skupine A

Spol	F	Odstotek
Moški	95	34,9
Ženske	177	65,1
Skupaj	272	100,0



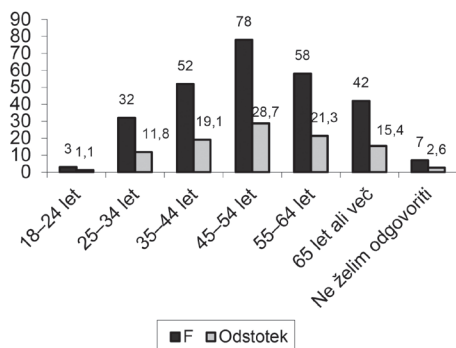
Slika 3: Spol skupine B

Spol	F	Odstotek
Moški	92	33,7
Ženske	180	65,1
Skupaj	272	99,6



Slika 4: Starost skupine A

Starost	F	Odstotek
18 – 24 let	3	1,1
25 – 34 let	32	11,8
35 – 44 let	52	19,1
45 – 54 let	78	28,7
55 – 64 let	58	21,3
65 let ali več	42	15,4
Ne želim odgovoriti	7	2,6
Skupaj	272	100

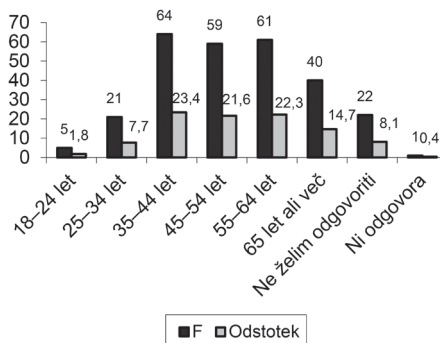


Slika 5: Starost skupine B

Starost	F	Odstotek
18 – 24 let	5	1,8
25 – 34 let	21	7,7
35 – 44 let	64	23,4
45 – 54 let	59	21,6
55 – 64 let	61	22,3
65 let ali več	40	14,7
Ne želim odgovoriti	22	8,1
Ni odgovora	1	0,4
Skupaj	273	100

Vir: Tabela 1

Povprečna starost v obeh skupinah je bila med 45 in 54 let, s tem da je bila skupina A za kako leto mlajša. Standardni odklon je bil pri skupini A 1,346, pri skupini B pa 1,483.



Povprečna starost zaposlene populacije je bila v Sloveniji junija 2012 41 let (Statistični urad Republike Slovenije).

ODNOS DO KARIERE, SAMOPODOBE IN SAMOZAUPANJA TER ZAZNAVANJE OSEBNE ODLIČNOSTI

V anketi smo postavili vprašanja, ki se nanašajo na vedenjske vzorce po končanem izobraževanju (Turnšek Mikačič, 2013):

- na doživljanje spremenjenega odnosa do kariere,
- na doživljanje spremenjene samopodobe in samozaupanja in
- na zaznavo osebne odličnosti.

Posamezne dimenzije vedenjskih vzorcev so anketiranci izražali s pomočjo petstopenjske Likertove lestvice, pri kateri so imeli na voljo naslednje možnosti:

Tabela 3: Povprečje in standardni odklon – spremenljivka Moj odnos do kariere pri skupini A in skupini B

Sploh ne	V manjši meri	Deloma da, deloma ne	To velja za mene	To popolnoma velja za mene
1	2	3	4	5

Vir: Likert, R. (1932)

Tabela 3: Povprečje in standardni odklon – spremenljivka Moj odnos do kariere pri skupini A in skupini B

	Skupina A			Skupina B		
	Vsi odgovori	Povprečje	Standardni odklon	Vsi odgovori	Povprečje	Standardni odklon
K0	272	4,27	0,778	273	2,91	1,219
K1	272	3,84	0,824	273	2,42	1,034
K2	272	3,96	0,743	273	2,44	1,045
K3	272	4,06	0,734	273	2,38	1,026
K4	272	3,79	0,831	273	2,3	1,011
K5	272	3,67	0,969	273	2,23	1,007
K6	272	4,12	0,73	273	2,45	1,08
K7	272	4,2	0,727	273	2,84	1,102
K8	272	3,6	0,944	273	2,24	1
K9	272	4,16	0,7	273	2,6	0,958
K10	272	4,09	0,784	273	2,7	1,011
K11	272	4,37	0,701	273	2,79	1,067
K12	272	4,32	0,674	273	2,79	1,05

Bivariatna analiza – Ker so spremenljivke številске, smo v korelacijski matriki testirali linearno povezanost posameznih parov spremenljivk. Spearmanov koeficient korelacije je za vsak par pokazal, ali med njima obstaja povezanost. Ta koeficient je definiran na intervalu od -1 do 1 . Vrednost 0 pomeni, da ni povezanosti, vrednost -1 pomeni največjo možno obratnosorazmerno povezanost in 1 največjo možno premosorazmerno povezanost. Vrednosti od 0 do $0,3$ kažejo šibko povezanost, vrednosti nad $0,3$ do $0,6$ srednje močno povezanost in nad $0,6$ do 1 zelo močno povezanost.

Pri skupini A lahko z manj kot $0,1$ -odstotnim tveganjem trdimo, da obstaja srednje močna povezanost med odnosom do kariere in samopodobo, kar kaže Spearmanov koeficient korelacije $0,465$. Boljša kot je samopodoba, boljši je odnos do kariere in obratno.

Slika 6: Povprečne vrednosti indikatorja spremenljivke K »Moj odnos do kariere«

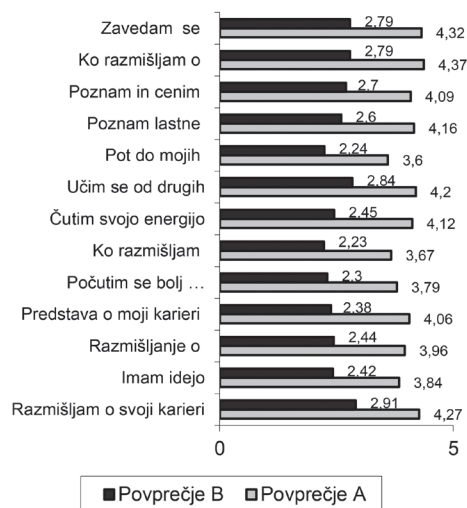


Tabela 4: Korelacijska tabela za skupino A

			K	L	M
Spearmanov r koeficient korelacije ranga	K	Korelacijski koeficient	1,000	0,465	0,340
		Stopnja značilnosti	.	0,000	0,000
		N	272	272	272
	L	Korelacijski koeficient	0,465	1.000	0,652
		Stopnja značilnosti	0,000	-	0,000
		N	272	272	272
	M	Korelacijski koeficient	0,340	0,652	1.000
		Stopnja značilnosti	0,000	0,000	-
		N	272	272	272

Z manj kot 0,1-odstotnim tveganjem tudi lahko trdimo, da pri skupini A obstaja srednje močna povezanost med odnosom do kariere in percepcijo osebne odličnosti, kar kaže Spearmanov koeficient 0,340. Boljši kot je odnos do kariere, boljša je percepcija osebne odličnosti in obratno. Z manj kot 0,1-odstotnim tveganjem prav tako lahko trdimo, da v skupini A obstaja zelo močna povezanost med samopodobo in percepcijo osebne odličnosti, kar kaže Spearmanov koeficient 0,652. Boljša kot je samopodoba, boljša je percepcija osebne odličnosti in obratno.

T-test za neodvisne spremenljivke – Pri preverjanju razlik med skupinama smo uporabili t-test za neodvisne vzorce, ki je namenjen medsebojni primerjavi dveh neodvisnih skupin. S t-testom smo preverjali, ali se aritmetični sredini naših skupin med seboj statistično pomembno razlikujeta. Pri vseh testih smo upoštevali petodstotno stopnjo tveganja. Ugotavljali smo vpliv

Tabela 5: T-test

	Karierni poslovni načrt	N	Srednja vrednost	Standardni odklon	Standardna napaka srednje vrednosti
K	brez OKN+PN	273	25.449	0,72953	0,04415
	OKN+PN skupaj	272	40.348	0,46595	0,02825
L	brez OKN+PN	273	28.425	0,63667	0,03853
	OKN+PN skupaj	272	41.000	0,43583	0,02643
M	brez OKN+PN	273	28.956	0,53982	0,03267
	OKN+PN skupaj	272	41.715	0,41185	0,02497

osebnega kariernega načrta in poslovnega načrta skupaj na odnos do kariere (K), na samopodobo (L) in percepcijo osebne odličnosti (M).

Tabela 6: T-test za neodvisne vzorce

		Levenov test za preverjanje enakosti varianc		t-test za enakost srednje vrednosti						
		F	Stopnja značilnosti	T	Stopnja prostosti	Stopnja značilnosti	Razlika povprečij	Stand. napaka ocene razlike	95% stopnja zaupanja za aritmetično sredino	
									Spodnja meja	ZGORNJA MEJA
K	Predvidena enakost varianc	43.132	0,000	-28.400	543	0,000	-148.984	0,05246	-159.289	-138.679
	Enakost varianc ni predvidena			-28.422	462.509	0,000	-148.984	0,05242	-159.285	-138.683
L	Predvidena enakost varianc	21.316	0,000	-26.896	543	0,000	-125.751	0,04675	-134.935	-116.567
	Enakost varianc ni predvidena			-26.914	481.191	0,000	-125.751	0,04672	-134.932	-116.570
M	Predvidena enakost varianc	11.300	0,001	-31.011	543	0,000	-127.585	0,04114	-135.667	-119.504
	Enakost varianc ni predvidena			-31.026	508.464	0,000	-127.585	0,04112	-135.664	-119.506

Skupina A (OKN + PN skupaj) ima v povprečju višje vrednosti spremenljivk K, L in M.

Razlike so statistično značilne, saj je interval zaupanja za razliko med obema neodvisnima spremenljivkama pravilen v 95 odstotkih primerov ($\sigma < 0,005$). Standardni odklon je lahko računano kot σ (sigma), in sicer kot odklon celotne populacije ali njene naključne spremenljivke. Tako lahko sklepamo, da udeležba na izobraževanju o kariernem in poslovnem načrtovanju (OKN + PN) vpliva na odnos do

kariere, samopodobo in percepcijo osebne odličnosti.

Faktorska analiza – Faktorska analiza je ena izmed metod za redukcijo podatkov. Pri faktorski analizi gre za študij povezav med spremenljivkami v smislu, da poskušamo najti novo množico spremenljivk, ki predstavljajo to, kar je opazovanim spremenljivkam skupnega. Z drugimi besedami: faktorska analiza poskuša poenostaviti kompleksnost povezav med množico opazovanih spremenljivk z razkritjem

Tabela 7: Razlaga skupne variance

Faktor	Začetne lastne vrednosti			Izločitev vsote kvadrata zasičenosti			Rotacija vsote kvadrata zasičenosti		
	Skupaj	% variance	Kumulativni % variance	Skupaj	% variance	Kumulativni % variance	Skupaj	% variance	Kumulativni % variance
1	6.759	30.723	30.723	6.759	30.723	30.723	2.842	12.918	12.918
2	1.480	6.726	37.449	1.480	6.726	37.449	2.756	12.525	25.443
3	1.448	6.584	44.033	1.448	6.584	44.033	2.404	10.927	36.370
4	1.341	6.095	50.128	1.341	6.095	50.128	1.877	8.533	44.903
5	1.222	5.554	55.682	1.222	5.554	55.682	1.758	7.990	52.893
6	1.091	4.958	60.640	1.091	4.958	60.640	1.704	7.747	60.640
7	0,951	4.323	64.963						
8	0,814	3.698	68.661						
9	0,792	3.602	72.263						
10	0,711	3.234	75.497						
11	0,652	2.965	78.462						
12	0,643	2.921	81.383						
13	0,615	2.795	84.178						
14	0,572	2.600	86.779						
15	0,536	2.438	89.217						
16	0,493	2.241	91.458						
17	0,436	1.984	93.441						
18	0,366	1.662	95.103						
19	0,340	1.546	96.649						
20	0,316	1.439	98.088						
21	0,233	1.060	99.148						
22	0,187	0,852	100.000						

Metoda ekstrakcije: Faktoring glavne osi

skupnih razsežnosti ali *faktorjev*, ki omogočajo vpogled v osnovno strukturo podatkov. S faktorsko analizo ugotovimo, ali so zveze med opazovanimi spremenljivkami (ali indikatorji) bolj ali manj jasne z manjšim številom posredno opazovanih spremenljivk ali faktorjev.

Prvi faktor predstavlja 30,72 odstotka celotne variabilnosti merjenih spremenljivk (Tabela 7). Ker imajo vsi indikatorji pri prvem faktorju največje uteži, smo novo spremenljivko Percepcija osebne odličnosti tudi tu izračunali na podlagi povprečnih vrednosti 22 indikatorjev, kjer imajo

povprečne vrednosti vseh 22 indikatorjev velike uteži na prvem faktorju (Tabela 8).

Sestavljena spremenljivka Percepcija osebne odličnosti ima visoko povprečno vrednost. Je rahlo asimetrična v levo in ima sploščeno obliko.

Percepcija osebne odličnosti pri udeležencih izobraževanja

Indikatorji, s katerimi smo merili percepcijo osebne odličnosti, imajo dokaj visoke povprečne vrednosti. Najnižja vrednost aritmetične

Tabela 8: Faktorska analiza spremenljivke Percepcija osebne odličnosti udeležencev izobraževanja

		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
M0	Sem neponovljiv/a in dragocen/a sebi in drugim.	0,571	0,115	0,284	0,174	0,297	-0,157
M1	Premorem veliko ljubezni in si jo želim deliti, razdajati svoji družini, prijateljem, ljudem, ki me obdajajo.	0,474	-0,049	0,406	0,028	0,252	-0,125
M2	Zadovoljen/a sem s svojimi kariernimi cilji.	0,51	0,192	0,301	-0,313	0,219	-0,126
M3	Vsak dan si rečem: hvaležen/a sem za ...	0,454	0,052	0,215	-0,277	0,218	0,553
M4	Težavnejši problem razčlenim in poiščem rešitve.	0,487	0,158	-0,03	-0,178	-0,065	-0,093
M5	Pomagam drugim.	0,503	0,094	0,101	-0,386	0,045	0,136
M6	Ne shranjujem neuporabnih stvari (neprebrane pošte, gradiv, časopisov itd.).	0,507	-0,047	-0,33	-0,513	0,115	0,064
M7	Če ne skrbim zase, ne morem skrbeti za druge.	0,689	-0,11	-0,128	-0,228	-0,157	-0,004
M8	Spremljam uresničevanje svojih ciljev.	0,52	0,26	-0,229	-0,068	-0,374	0,098
M9	Znam stopiti v čevlje druge osebe.	0,556	0,384	-0,276	-0,13	-0,308	-0,141
M10	Odgovoren/a sem za svojo kariero.	0,682	0,064	-0,103	-0,059	-0,199	0,157
M11	Negujem osebno odličnost.	0,585	0,197	-0,132	0,198	-0,182	-0,292
M12	Del sebe vložim v vse, kar delam.	0,455	-0,54	-0,1	-0,084	0,213	0,259
M13	Skrbim za svoje zdravje.	0,694	-0,184	0,115	0,072	-0,112	-0,191
M14	Vem, kaj si želim.	0,64	-0,52	-0,085	0,093	-0,097	-0,193
M15	Dobro uporabljam svoj čas.	0,646	-0,552	-0,135	0,101	-0,029	-0,167
M16	Dobro uporabljam svojo energijo.	0,556	0,112	-0,433	0,332	0,344	0,084
M17	Ne gojim zamer.	0,471	0,206	-0,446	0,411	0,433	0,167
M18	Ni razloga, da bi karkoli ali kogarkoli v življenju sovražil/a.	0,38	0,19	0,2	0,399	-0,215	0,37
M19	Moj um je moje najpomembnejše orodje.	0,569	0,069	0,302	0,254	-0,183	0,258
M20	Spodbujajo me priložnosti za spremembo.	0,536	-0,156	0,39	0,201	-0,283	0,093
M21	Sposoben/a sem hitre koncentracije.	0,575	0,312	0,233	-0,026	0,297	-0,377

sredine je pri trditvi »Težavnejši problem razčlenim in poiščem rešitve.«, najvišja pa pri trditvi »Del sebe vložim v vse, kar delam.«.

Standardni odkloni zavzemajo vrednosti od 0,582 (pri »Del sebe vložim v vse, kar delam.«) do 1,044 (pri »Težavnejši problem razčlenim in poiščem rešitve.«). Anketiranci so si najbolj enotni pri trditvi »Del sebe vložim v vse, kar delam.«, najmanj pa pri trditvi »Težavnejši problem razčlenim in poiščem rešitve.«.

Več kot polovica indikatorjev je porazdeljenih normalno, saj imajo koeficiente asime-

trije in sploščenosti nižje od 1. Indikatorja »Sem neponovljiv/a in dragocen/a sebi in drugim.« in »Moj um je moje najpomembnejše orodje.« sta porazdeljena bolj sploščeno od normalne porazdelitve. Indikator »Pomagam drugim.« je porazdeljen bolj asimetrično v levo od normalne porazdelitve. »Če ne skrbim zase, ne morem skrbeti za druge.«, »Znam stopiti v čevlje druge osebe.«, »Del sebe vložim v vse, kar delam.« in »Ni razloga, da bi karkoli ali kogarkoli v življenju sovražil/a.« so porazdeljeni bolj asimetrično v levo in so bolj sploščene oblike od normalne porazdelitve.

Tabela 9: Opisne statistike za posamezne indikatorje spremenljivke Percepcija osebne odličnosti

Indikatorji:	N	Povprečje	Standardni odklon	Koeficient asimetrije	Koeficient sploščenosti
Sem neponovljiv/a in dragocen/a sebi in drugim.	272	4,2	0,685	-0,831	1,834
Premorem veliko ljubezni in si jo želim deliti, razdajati svoji družini, prijateljem, ljudem, ki me obdajajo.	272	4,26	0,706	-0,616	-0,088
Zadovoljen/a sem s svojimi kariernimi cilji.	272	4,06	0,716	-0,39	-0,079
Vsak dan si rečem: hvaležen/a sem za ...	272	4,08	0,845	-0,777	0,515
Težavnejši problem razčlenim in poiščem rešitve.	272	3,55	1,044	-0,559	-0,011
Pomagam drugim.	272	4,51	0,643	-1,049	0,375
Ne shranjujem neuporabnih stvari (neprebrane pošte, gradiv, časopisov itd.).	272	3,86	0,945	-0,65	0,183
Če ne skrbim zase, ne morem skrbeti za druge.	272	4,34	0,737	-1,364	3,064
Spremljam uresničevanje svojih ciljev.	272	4,26	0,687	-0,658	0,368
Znam stopiti v čevlje druge osebe.	272	4,2	0,795	-1,081	1,662
Odgovoren/a sem za svojo kariero.	272	4,42	0,677	-0,889	0,218
Negujem osebno odličnost.	272	4,21	0,72	-0,569	-0,073
Del sebe vložim v vse, kar delam.	272	4,53	0,582	-1,005	1,243
Skrbim za svoje zdravje.	272	3,88	0,793	-0,369	-0,237
Vem, kaj si želim.	272	4,32	0,663	-0,768	0,792
Dobro uporabljam svoj čas.	272	3,91	0,81	-0,676	0,903
Dobro uporabljam svojo energijo.	272	3,96	0,777	-0,59	0,751
Ne gojim zamer.	272	4,14	0,84	-0,765	0,168
Ni razloga, da bi karkoli ali kogarkoli v življenju sovražil/a.	272	4,29	0,82	-1,19	1,512
Moj um je moje najpomembnejše orodje.	272	4,4	0,737	0,276	4,761
Spodbujajo me priložnosti za spremembo.	272	4,25	0,656	-0,543	0,358
Sposoben/a sem hitre koncentracije.	272	4,15	0,707	-0,544	0,202

KLJUČNE UGOTOVITVE KVANTITATIVNE ANALIZE

Na podlagi rezultatov obdelave vprašalnika lahko potrdim vse tri hipoteze, ki smo jih postavili na začetku raziskave.

Posamezniki, ki so izdelali osebni karierni načrt in se po njem ravna, spremenijo odnos do kariere in prevzamejo nadzor nad svojim življenjem, dosežejo visoko stopnjo samozaupanja in samozavesti ter imajo večjo percepcijo osebne odličnosti kot posamezniki, ki se

niso karierno izobraževali in niso izdelali kariernega načrta.

Skupina A ima višje povprečne vrednosti pri vseh indikatorjih spremenljivke Odnos do kariere kot skupina B.

S faktorško analizo smo izmerili Odnos do kariere s pomočjo 13 indikatorjev, ki nakazujejo na dober odnos do kariere. Najnižja vrednost aritmetične sredine je pri trditvi »Pot do mojih sanjskih poklicev mi je odprta.«, najvišja pa pri »Ko razmišljam o svoji karieri, naredim nekaj zase.«

Standardni odkloni zavzemajo vrednosti od 0,674 (pri »Zavedam se svojih kompetenc.«) do 0,969 (pri »Ko razmišljam o karieri, se mi zdi, kot da bi se mi zasvetila luč v predoru.«).

Anketiranci so si najbolj enotni pri trditvi »Zavedam se svojih kompetenc.«, najmanj pa pri trditvi »Ko razmišljam o karieri, se mi zdi, kot da bi se mi zasvetila luč v predoru.«.

Večina indikatorjev je porazdeljena normalno, saj imajo koeficiente asimetrije in sploščenosti nižje od 111. Izjema sta indikatorja »Razmišljam o svoji karieri.« in »Čutim svojo energijo.«. Prvi je porazdeljen bolj asimetrično v levo in bolj sploščeno od normalne porazdelitve, drugi pa je porazdeljen bolj sploščeno od normalne porazdelitve.

Skupina A ima višje povprečne vrednosti kot skupina B pri vseh indikatorjih spremenljivke Samopodoba. Pri skupini A lahko z manj kot 0,1-odstotnim tveganjem trdimo, da obstaja srednje močna povezanost med odnosom do kariere in samopodobo. Spearmanov koeficient korelacije 0,465 kaže srednje močno pozitivno povezanost med spremenljivkama (K in L). Boljša kot je samopodoba, boljši je odnos do kariere in obratno.

Skupina A ima višje povprečne vrednosti kot skupina B pri vseh indikatorjih spremenljivke Percepcija osebne odličnosti. Z manj kot 0,1-odstotnim tveganjem lahko trdimo, da obstaja srednje močna povezanost med odnosom do kariere in percepcijo osebne odličnosti. Spearmanov koeficient je 0,340 in kaže na srednje močno pozitivno povezanost med spremenljivkama (K in M). Boljši kot je odnos do kariere, boljša je percepcija osebne odličnosti in obratno.

Z manj kot 0,1-odstotnim tveganjem lahko trdimo, da obstaja zelo močna povezanost med

samopodobo in percepcijo osebne odličnosti. Spearmanov koeficient je 0,652 in kaže na zelo močno pozitivno povezanost med spremenljivkama (L in M). Boljša kot je samopodoba, boljša je percepcija osebne odličnosti in obratno.

VPLIV RAZISKAVE NA DRUŽBO, DRUŽBENO ODGOVORNOST IN OKOLJE

Ugotovitve raziskave bodo praktično uporabne tudi za reševanje socialnih problemov ljudi, racionalizacijo stroškov javnih institucij, podjetij, zavodov za zaposlovanje, zlasti pa za posameznike, saj se lahko na njihovi podlagi izognejo kariernemu prelomu, ki ga prinaša brezposelnost, in ga zamenjajo s kariernim prehodom, ki ponuja različne vzorce.

Ugotovitve raziskave bodo uporabne v kariernem menedžmentu kot procesu načrtovanja in oblikovanja napredovanja posameznikov znotraj organizacije v skladu s potrebami organizacije ter željami, možnostmi, znanjem, spretnostmi in sposobnostmi posameznika. Karierno izobraževanje bo pripomoglo k uspehu organizacije, posamezniki bodo utrdili svojo samozavest in ciljno usmerjenost ter si omogočili napredovanje znotraj organizacije. Hkrati pa bodo menedžerji in organizacije prepoznali prednosti posameznikov, ki se zavedajo svojih kariernih ciljev; uskladili in poenotili želje posameznikov in potrebe organizacije; razvili nove poti za napredovanje posameznikov in pomagali posameznikom, da napredujejo, če se pokažejo znaki njihove stagnacije.

Karierni načrt kot gradnik osebne odličnosti na podlagi modela kariernega izobraževanja z vgrajenimi elementi orodij nevrolingvističnega programiranja (Turnšek Mikačič, 2010b), potrjenimi v okviru

najnovjših raziskav nevroznosti, je novost in še ne dovolj raziskano področje. Raziskava je izvirni prispevek in prinaša nova spoznanja, ki opozarjajo na nove paradigme razumevanja kariere in pomena njenega načrtovanja kot motiva odličnosti.

Nevrolingvistično programiranje, ki smo ga uporabili kot orodje za razvoj in dosego osebne odličnosti v okviru kariernega načrtovanja, temelji na proučevanju uspešne komunikacije in izjemnih uspehov, ki so jih dosegli ljudje na različnih področjih.

Temeljna izhodišča nevrolingvističnega programiranja prinašajo skupek tehnologij odličnosti ter uspeha v učenju in življenju. Revolucionarno odkritje, da se možgani lahko spreminjajo in vzpostavijo nove strukture, hkrati tudi pomeni, da lahko možgani zgradijo nove povezave, ustvarijo nove vizije, nadomestijo slabe občutke ali popravijo učinke bolezn.

Predstavljena raziskava je izvirni prispevek na področju raziskovanja nove paradigme razumevanja kariere in pomena njenega načrtovanja kot motiva odličnosti. Kaže na to, da karierno načrtovanje omogoča posamezniku, da se nenehno prilagaja in pridobiva nove kompetence.

Če bi naša družba v širšem smislu spodbujala izdelavo kariernih načrtov v podjetjih, bi se izognila mnogim neskladjem med brezposelnimi in nadomestilom, ki jim ga ponuja v določenih obdobjih. Namesto da bi se ljudje ob brezposelnosti spopadali s prelomom svoje kariere in bili nenehno v stresnem stanju, bi s pomočjo kariernega načrta lažje prehajali iz ene kariere v drugo. Država je dolgo časa vlagala velika sredstva za saniranje tekstilnih in usnjarskih podjetij, podjetij s področja predelave papirja, zdaj so pred tem gradbena in

trgovska podjetja, tisoči delavcev pa ostajajo na cesti. Ves kapital, namenjen za pomoč lastnikom, bi bil lahko koristno porabljen tako, da bi zaposleni v času pred kriznim obdobjem pridobivali nove poklice, nove veščine, znali voditi nove projekte ter bili sposobni in finančno opremljeni za zagon novih dejavnosti, novih skupnih projektov trženja.

Osebni karierni načrt bi ljudem zarisal karierno delo daleč v prihodnost. Model kariernega izobraževanja in rezultati raziskave odpirajo smeri raziskovanja o vplivu kariernega načrtovanja na navedene družbenoekonomske učinke.

LITERATURA IN VIRI

Likert, R. (1932). »A Technique for the Measurement of Attitudes«. *Archives of Psychology*, 140: 1–55.

Statistični urad Republike Slovenije. Podatkovni portal SI-Stat (dostopno 20. 8. 2012).

Turnšek Mikačič, M. (2010a). »Osebni karierni načrt kot orodje kariere 21. stoletja«. V: *Učinkovit razvoj kariere zaposlenih kot priložnost za rast podjetij (elektronski vir): zbornik prispevkov 1. konference o kariernem coachingu*. Ljubljana: Glotta Nova.

Konferenca o učinkovitem razvoju kariere zaposlenih in priložnosti za rast podjetij (2007). Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije.

Turnšek Mikačič, M. (2010b). »Etičnost razmišljanja in delovanja pri uveljavljanju osebne odličnosti«. V: Bukovec (ur.), *Etičnost razmišljanja in delovanja pri uveljavljanju strategije univerzalne odličnosti in mojstrstva*. Novo mesto.

Turnšek Mikačič, M. (2013). *Karierni načrt kot gradnik osebne odličnosti. Osnutek doktorske disertacije*. Novo mesto: Fakulteta za organizacijske študije.



ZA BOLJŠO PRAKSO



DELO Z NADARJENIMI UČENCI: KAKO USPEŠNI SO LAHKO ŠTUDIJSKI KROŽKI V OSNOVNI ŠOLI

POVZETEK

Predstavljena je oblika neformalnega učenja v študijskih krožkih na primeru dela z nadarjenimi učenci. Osnovna načela dela v študijskem krožku (participacija učencev/udeležencev pri izbiri vsebine, organizacija dela in učenja sta prepuščeni učencem, prav tako identifikacija in realizacija izobraževalnih in akcijskih ciljev ipd.) so dobra podlaga za delo z učenci, ki si želijo aktivnejšega in samoiniciativnejšega načina učenja. Študijski krožki, ki temeljijo na demokratičnih načelih učenja, tako pomagajo dopolniti vnaprej predpisane osnovnošolske programe in spodbujati pri učencih vedoželjnost, ki so jo pripravljene skupaj zadovoljevati v učni skupini krožku in tudi v širši skupnosti.

Ključne besede: študijski krožki, nadarjeni učenci, medgeneracijsko sodelovanje, raziskovanje v humanistiki in družboslovju, neformalno učenje

WORK WITH GIFTED STUDENTS – SUCCESSFULNESS OF STUDY CIRCLES IN PRIMARY SCHOOLS - ABSTRACT

The article presents informal learning in study circles, organized for gifted pupils in primary schools. The principles underlying the concept of study circles (learners' participation in the selection of the contents and organization of work and learning, identification and realization of educational and action plans, etc.) form a solid basis for work with the children who wish to be more active and to take self-initiative in their learning. Study circles, which incorporate democratic learning principles, are a welcome way of learning. They supplement the mandatory primary school curricula and motivate learners in their quest of knowledge, which they are willing to share in study circles at school and in the wider community.

Keywords: study circles, gifted pupils, intergenerational cooperation, research in social sciences and humanities, informal learning.

UDK: 37.091.33

Pred leti, ko sem se zaposlila na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem, sem dobila priložnost za delo z nadarjenimi učenci, in sicer na področju raziskovanja v družboslovju in humanistiki. Pred tem sem delala v izobraževanju odraslih, kjer sem se seznanila z različnimi pristopi in metodami izobraževanja odraslih, med slednjimi je bila tudi teoretična in praktična poglobitev v učenje in delovanje študijskih krožkov. V tem času sem ugotovila, da je ta neformalna oblika učenja zelo priljubljena med odraslimi in da se je v slovenskem prostoru dobro »prijela«, zato sem se odločila, da bistvo študijskih krožkov

prenesem v osnovno šolo. Vsekakor je treba omeniti, da formalno to ni način, ki ga izvaja Andragoški center Slovenije, je pa osnova (oblika in metoda dela), ki jo lahko uporabimo pri delu z osnovnošolsko mladino.

V nadaljevanju sledi krajša predstavitev dela z nadarjenimi učenci v osnovni šoli, ki poteka že osmo leto pod nazivom Raziskovanje v humanistiki in družboslovju. Dejavnost je namenjena učencem od šestega do devetega razreda. Učenci se samostojno odločijo za sodelovanje v krožku. Krožek poteka zunaj pouka in učenci za to delo

niso posebej ocenjeni. Vodita jih interes in želja po drugačnem, neformalnem učenju in druženju.

OBLIKA IN METODA DELA

Delo poteka kot študijski krožek; tj. delo v manjši raziskovalni skupini, ko učenci skupaj z mentorjem/učiteljem sooblikujejo izobraževalne interese (izbor učne teme), določijo izobraževalne in akcijske cilje, izberejo vire učenja, način in ritem dela, sprotno in končno evalvacijo. Na koncu vsakega srečanja se skupaj dogovorijo, načrtujejo in razdelijo delo za naslednje srečanje. Na srečanjih se učenci udeleženci krožka sprti dogovarjajo in odločajo o usmeritvi in obsegu nadaljnjih korakov, ki vodijo k uresničevanju izobraževalnih oziroma akcijskih ciljev. Najpogosteje se to nanaša na porazdelitev nalog v skupini, npr.: kdo bo poiskal pisni vir in ga analiziral, kdo bo vzpostavil prvi stik z informatorjem, kdo bo poiskal osnovne podatke na spletnih straneh ipd.

Pomembna je participacija učencev v vseh fazah izobraževalnega procesa; pri izbiri področja, ki ga bodo proučevali, opredelitvi podciljev (izobraževalnih in akcijskih), iskanju učnih virov, metod dela ter načina predstavitve rezultatov učenja v skupini. Tako se učijo soustvarjanja ter skupne odgovornosti pri uresničevanju postavljenih izobraževalnih in akcijskih ciljev. Poleg usvajanja novih vsebin se učijo tudi uporabljati pridobljeno znanje. Z učenci se skupaj odločimo o načinu predstavitve raziskovalnih dosežkov (internetna predstavitev, objava prispevka v lokalnem časopisu, prispevek za šolsko glasilo, sodelovanje na nacionalnih tekmovanjih). O svojem delu skupina širše poroča že med delovanjem krožka in potem ob zaključku. Medij predstavitve izberejo učenci.

IZBOR VSEBINE

Temo, ki jo bo krožek raziskoval, določijo učenci skupaj z mentorjem že na prvih srečanjih. Mentor vnaprej pripravi izbor tem, s katerimi bi se lahko ukvarjali v krožku. Nabor predlaganih tem pomaga prebuditi interese učencev, na koncu pa so učenci tisti, ki odločijo, kaj bi se radi učili. To naredimo tako, da učenci po principu možganske nevihte naštejejo teme, ki jih zanimajo, mogoče o nekaterih že nekaj vedo, pa bi želeli svoje znanje poglobiti in ga predstaviti še drugim v skupini. Na podlagi identificiranih izobraževalnih potreb nato izberemo temo (ali več njih), ki je bila najpogosteje predlagana.

Delo v šolskih študijskih krožkih vključuje različne faze, in sicer od identificiranja izobraževalnih (etapnih in končnih) ciljev do uresničevanja akcijskih ciljev. V fazi identifikacije izobraževalnih vsebin in ciljev se učenci učijo tolerance in sprejemanja različnosti interesov ter skupne odgovornosti pri uresničevanju načrtovanih ciljev.

Vsak krožek torej določi področje, ki ga bo raziskoval. Teme, ki jih obravnavamo, se povezujejo s širšim geografskim območjem in tudi z domačim krajem. Tako se učenci seznanijo z glavnimi kulturnimi/družbenimi skupinami v širšem okolju in tudi z značilnostmi domačega kraja.

CILJI DELA V ŠTUDIJSKEM KROŽKU

Kot je bilo že navedeno, je delo v krožku osredotočeno na uresničevanje izobraževalnih

Participacija učencev je pomembna v vseh fazah izobraževalnega procesa.

(učenci se nekaj novega naučijo) in akcijskih ciljev (uporabnost znanja v praksi, pridobljeno znanje prenašati na druge).

Izobraževalni in akcijski cilji

Delo temelji na pridobivanju in analizi zgodovinskih in etnografskih virov. Učenci se učijo analizirati in uporabljati različne vire informacij. Poudarek je na iskanju podatkov iz pisnih virov (znanstvena in poljudnoznanstvena literatura, arhivsko gradivo). Tu se učenci učijo analize, doslednosti in postopnosti dela s pisnimi viri. Drugi viri (spletne strani, intervjuji, videoposnetki) dopolnjujejo pisne vire.

V krožku učenci spoznavajo različne vsebine in strategije raziskovanja. Področje raziskovanja obsega širše družbeno in geografsko okolje, pri čemer se učenci spoznavajo z različnimi kulturami (geografska, jezikovna, religiozna, prehranska raznolikost, načini oblačilnih praks, tradicionalna glasba ipd.) ter raziskujejo posebnosti domačega kraja (zgodovinski, etnografski, sociološki vidik).

Raziskovanje širšega družbenega okolja

Veliko zanimanje kažejo za raziskovanje bolj oddaljenih civilizacij, pri čemer je mišljena tako časovna kot geografska oddaljenost. Učenci obravnavajo različne civilizacije, tako sodobne iz današnjih dni kot tudi iz preteklosti. Med priljubljenimi temami so Indija, Kitajska, Avstralija, Srednja in Južna Amerika, antična Grčija, skandinavske dežele. Zelo priljubljeno je seznanjanje z oddaljenimi kulturami, kot so kultura Majev, Inkov, Keltov, Aboriginov, komaj odkritih plemen južnoameriškega pragozda ipd. Predmet raziskovanja je zelo širok in obsega tako vsakdanje življenje prebivalcev, njihove običaje, religijo, mitologijo. Pri proučevanju

posameznih civilizacij in kulturnih praks se podrobneje dotaknemo religijskih konceptov, saj določajo vsakdanje življenje ljudi na obravnavanih območjih.

Vsako leto povabimo v skupino tudi gosta, običajno popotnika ali poznavalca izbrane dežele, da nam predstavi posebnosti posamezne kulture in opiše svojo izkušnjo. Tako smo bolj spoznali Vietnam, Avstralijo, Kambodžo, Južnoafriško republiko, Liberijo, Jordanijo, Alžirijo, Egipt in Indijo. Vsako leto organiziramo izobraževalno ekskurzijo ter si ogledamo zbirke stalnih in občasnih razstav s področja etnologije, antropologije in zgodovine.

Raziskovanje domačega okolja

Poleg oddaljenih in bolj skrivnostnih kultur učence zanima tudi raziskovanje posebnosti slovenske etnologije s poudarkom na raziskovanju domačega kraja. Tako smo v okviru študijskega krožka pridobivali in analizirali fotografsko gradivo, ki smo ga zbirali ob 200-letnici šole. Fotografsko gradivo smo vključili tudi v razstavo, ki je predstavljala časovni razvoj kraja in Osnovne šole Leskovec pri Krškem. V krožku pa smo obravnavali tudi naslednje teme: aktivna vloga žensk v lokalnem okolju, obrekovanje skozi čas, bralna kultura v lokalni skupnosti, razvoj tekstilne tovarne Labod in še katero. Delovanje študijskih krožkov se povezuje tudi s širšo lokalno skupnostjo. V krožku se učenci učijo medgeneracijskega sodelovanja, saj je veliko naših izobraževalnih ciljev povezanih s pridobivanjem podatkov od informatorjev iz lokalne skupnosti. Učenci se tako učijo pripraviti in voditi intervjuje, ki so dragocen vir pri zbiranju gradiva, ki pomaga ustvarjati še nenapisane dele lokalne zgodovine.

Gradivo o domačem kraju, ki ga zberemo in obdelamo v krožku, lahko uporabimo pri

različnih prireditvah, ki jih prirejamo na šoli, in ob priložnostih, ko so šolska vrata odprta širši lokalni skupnosti. Tako so tudi krajan- ni seznanjeni z rezultati dela raziskovalnega krožka. Hkrati pa po tej poti izobraževalne cilje (naučiti se nekaj novega) podkrepimo z akcijskimi cilji (razstave, ki pričajo o doma- čem kraju in lahko krajanom služijo kot vir novega znanja).

Tudi tako lahko v učencih krepimo pozitiven odnos do koncepta vseživljenjskega učenja, ki brez kakršnegakoli dvoma prinaša pozitiv- no izkušnjo tako z vidika medgeneracijskega sodelovanja kot tudi z vidika povezovanja z domačim krajem.

SKLEPNE MISLI

Vključevanje osnovnošolske mladine v študij- ske krožke je dobrodošla dopolnitev rednega izobraževanja v šoli, saj delo v manjših uč- nih skupinah omogoča, da so učenci aktivni v vseh fazah učenja, in sicer pri ugotavljanju izobraževalnih interesov, določanju vsebin učenja in ritma učenja, pri načrtovanju in uresničevanju zastavljenih izobraževalnih in akcijskih ciljev. Učenci lahko raziskujejo vse- bine, ki jih resnično zanimajo. Velikokrat so to teme, ki jih učni načrti ne vključujejo ali pa jih obravnavajo le na informativni ravni. V krožku učenci svoje znanje o izbrani temi poglobijo in potešijo svojo radovednost.

Tovrstno učenje spodbuja tudi pridobivanje vrednot timskega dela, ki jih učenci razvija- jo v medsebojnem stiku v skupini. V krožku se učenci srečajo tudi z mejami tolerance in sprejemanja, saj se večkrat soočajo z različ- nimi interesi, predznanjem in svetovnimi na- zori. Učenje demokratičnega (so)delovanja, soodgovornosti in soustvarjanja pa je temeljni namen vsakega šolskega študijskega krožka.

Proučevanje oddaljenih kultur ter posebnosti slovenske etnografije in zgodovine domačega kraja so teme, ki jih nadarjeni učenci radi in skrbno raziskujejo. Vsaka raziskovalna skupi- na pa doda svoj pečat ter oplemeniti delo z novimi raziskovalnimi pristopi in zamislimi, ki spodbujajo mlade raziskovalce, da se učijo razumeti in soustvarjati družbeno realnost.

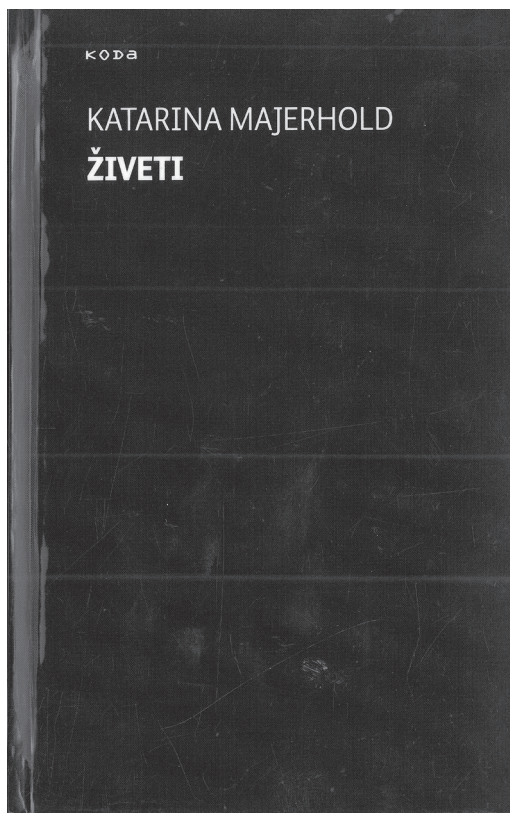
LITERATURA

- Klemenčič, S. (1995). *Učimo se v študijskih krožkih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mijoč, N., Krajnc, A., Findeisen, D. (1993). *Študijski krožki*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Malečkar, V., Chvatal, M. (1997). *Spremljanje delovanja študijskih krožkov v Sloveniji v obdobjih 1993/94 in 1994/95*. Diplomski naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

MAJERHOLD, KATARINA:

ŽIVETI

Ljubljana, Študentska založba, 2012



Pri knjižni zbirki KODA, ki je osrednja družboslovno-humanistična zbirka Študentske založbe, je izšla knjiga Katarine Majerhold *Živeti*. Delo sestavlja deset večjih razdelkov, ki obravnavajo naslednje teme: prijateljstvo, sreča, vrlina ali dobro, dogodki ljubezni, seksualnost, resnica in svoboda, slepila, lepota, homoseksualnost in multikulturalizem ter živeti. Avtorica v knjigi prepleta lastne misli z mislimi filozofov (Nietzsche, Marx, Platon, Aristotel in drugi). Pri tem navaja številne

citata filozofov in povzema njihova dela. Na jezikovno prijeten, a visoko strokoven način tako bralca popelje skozi številne filozofske poglede na temo poglavij.

V prvem poglavju o prijateljstvu postavi vprašanje, kaj se dogaja s prijateljstvom danes, in pove, da pograša prosto druženje, ki človeka navdaja z občutkom, da je eden od mnogih. S tem pa se ne sprizajni ter nas v nadaljevanju poglavja popelje skozi citate Platona in Aristotela, ki oba zagovarjata prijateljstvo zaradi prijateljstva samega, ki je zanj najvišja oblika poduhovljene ljubezni in najvišja duhovna vrednota. Avtorica poda tudi kritičen pogled na razumevanje prijateljstva v današnjem času in ugotovi, da v naši dobi ni prijateljstva. Nato pa nas izzove z vprašanjem, za kaj naj živimo, in nas s tem že popelje v naslednje poglavje o sreči.

V uvodu drugega poglavja se avtorica vpraša, kaj je sreča. In takoj pove, da je to nekaj, kar občutimo globoko v sebi, je temeljna naravnost v življenju, neko zaupanje. Sledi razmišljanje o tem, kaj je sreča. V nadaljevanju spoznamo razmišljanje Epikurja o sreči, ki je menil, da ljudje ne morejo biti razposajeno in nedolžno srečni kakor bogovi. Podobno razmišlja Pascal Bruckner. A avtorica nas v zaključku poglavja spomni, da moramo sami zgraditi svojo srečo.

Sledi obsežnejše poglavje o vrlini ali dobrem. Najprej spoznamo antično pojmovanje vrline, in sicer Prodikov govor o Heraklusu na

razpotju, katerega glavni moralni nauk je, da je vrlina boljša kot pregreha. Pri tem Prodik enači vrlino z njenimi političnimi oblikami in skrbjo za interese skupnosti, pregreho pa s hedonizmom ter skrbjo za lastne interese. V nadaljevanju spoznamo tri tipe dobrega po Glavkonu, ki mu sledijo tradicionalni odgovor (Heziodovo delo *Dela in dnevi*), Platonov ter Prodikov odgovor.

Poglavje *Dogodki ljubezni* bralca nagovori z vprašanjem: ali ste že kdaj razmišljali o protislovnih stališčih do ljubezni, ki jih ima naša družba? Po avtoričinem razmišljanju o ljubezni sledijo razmišljanja Tomaža Akvinskega, pa romantični pogled Rousseauja na ljubezen in ugotovitev avtorice, da je danes večina govora o ljubezni zvedena na temo biološkega in hormonalnega vpliva. Vendar pa si želimo iracionalno in nedosegljivo ljubezen, kot je opisana v mitu o Tristanu in Izoldi. Sledijo razmišljanja Giddensa, pa McMurtraya in Brucknerja. Poglavje se sklene z ugotovitvijo, da ljubezen ni enako kot sreča.

Peto poglavje o seksualnosti se ukvarja s pogledi filozofije na seks. Avtorica ponudi izčrpen pregled raznolikosti pogledov antičnih Grkov, srednjeveške teologije, moderne filozofije, moderne filozofije v 19. stoletju, zgodnjega 20. stoletja in sodobne filozofije. V poglavju se zvrstijo misli Platona, Avgušтина, Kierkegaarda, Stuarda Milla, Marxa, Sartra, Simone de Beauvoir, Foucaulta in drugih na seksualnost.

Šesto poglavje je namenjeno resnici in svobodi. Resnica je tisto, kar je po našem prepričanju temelj sveta in s tem gotovosti nas samih. O resnici spregovori tudi Platon. Heidegger pa ugotavlja, da smo v postmoderni priče prizadevanjem za odpoved pojma resnice kot ujemanja izjave s stvarmi ali meritvami. Aktualno o resnici spregovori Foucault.

Vsaka družba ima svoj režim resnice, splošno politiko resnice. Zaključek poglavja nas opozarja na nevarnost, da se zaradi gospodarsko-politične krize ponovi zloraba resnice, kot se je zgodila v drugi svetovni vojni.

Sedmo poglavje govori o oblikah slepil. Spet spoznamo razmišljanje Platona, pa krščanski pogled, Hobbsovo resnico Narave. V nadaljevanju se avtorica dotakne tudi političnih slepil in poda komentar aktualnega dogajanja.

Da je avtorico lepota in vse, kar je lepo, od nekdaj privlačilo, prizna v osmem poglavju, poglavju o lepoti. Najprej izvemo, kaj si misli o lepoti Rilke. Nato spoznamo Kantove misli, ki so nasprotne od Darwinovih. Za Kanta je lepota smoter brez smotra, za Darwina pa ima vlogo spolne selekcije. Po Paglijevi so lepoto izumili moški, da bi prikriili svoj strah pred žensko in njeno seksualnostjo. V poglavju nato spoznamo misli Paglijeve o lepoti kot androgenosti, kar ponazori z analizo kipa Nefretete.

Deveto poglavje je namenjeno homoseksualnosti in multikulturalizmu, avtorica pa ga začne s svojo osebno življenjsko izkušnjo, nato pa se posveti empatiji in sočutju do drugačnih od nas.

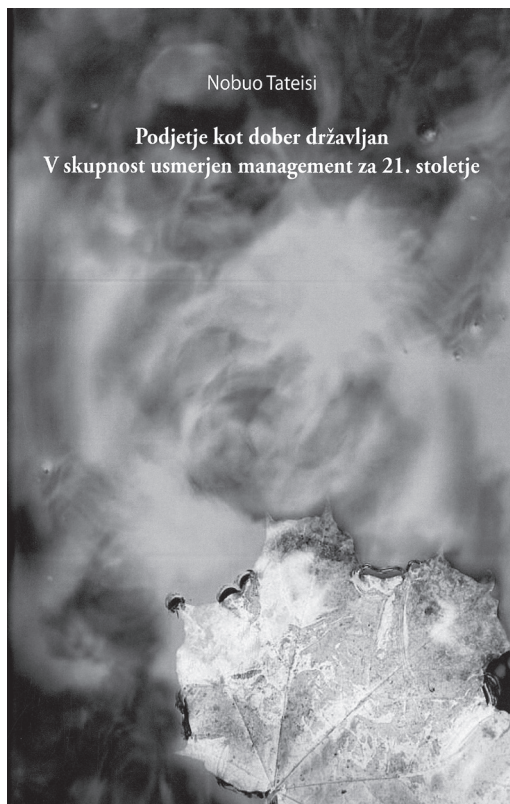
Življenje je sekunda. Tako se začne zadnje poglavje knjige, ki ima naslov *Živeti*. Avtorica v njem predstavi tri odgovore na to, kaj in kako je življenje: separacija, zlitje in končno ustvarjalno sodelovanje. To zadnje uporablja prva dva odziva za to, da se skupaj (so)ustvarjata jaz in svet. Avtorica v nadaljevanju ugotavlja, da v boju za življenje ni nič smiselnega ali pa je vse enako smiselno: ne le, da obstaja dilema med življenjem in kakovostjo življenja, ampak se postavlja tudi vprašanje smisla samega obstoja življenja.

Tanja Čelebič

TATEISI, NOBUO:

PODJETJE KOT DOBER DRŽAVLJAN – V SKUPNOST USMERJEN MANAGEMENT ZA 21. STOLETJE

Velenje, IPAK, 2009



IPAK, inštitut za simbolno analizo in razvoj informacijskih tehnologij iz Velenja, je že leta 2009 izdal knjigo japonskega avtorja Nobuoja Tateisija, predsednika uprave Omrona, svetovne korporacije. Predgovor k njej je napisal mag. Andrej Blatnik, direktor podjetja Miel, ki v Sloveniji tudi zastopa japonsko podjetje Omron. Za prevod je poskrbel Stanko Blatnik.

Žal knjiga v naši javnosti ni vzbudila zaslužene pozornosti. Knjigarne, razen iz svoje založbe, knjig ne želijo imeti na zalogi. Naročijo jo, če kupec po njej povpraša. Kako pa boš spraševal po knjigi, če sploh ne veš, da je izšla?

Japonsko delo prinaša vpogled v paradigme nove družbe. Kamorkoli se v našem okolju obrnemo, povsod je eno samo ponavljanje in moledovanje za paradigme pretekle industrijske družbe. Zato smo obremenjeni predvsem z razpadajočim, dušečim starim svetom, dekadenco in negativnimi pojavi. Ne vidimo novega sveta, ki pred nami nastaja vzporedno z razpadanjem starega, ker še nismo ozavestili novih kriterijev, novih vrednot nastajajoče družbe. Premalo smo pozorni na pozitivne pojave. Zato je ljudi strah prihodnosti. Bojijo se neznanega, čeprav bo nova družba veliko bolj humana od prejšnje. Delo in življenje bosta v novih razmerah veliko bolj humanizirana, kot sta bila v minulem obdobju fizičnega garanja. Namesto fizičnega dela, naporov in prenašanja težkih delovnih razmer bo človek pod vplivom nove tehnologije lahko unovčil svoje najbolj dragocene lastnosti: znanje, sposobnosti, čustva, ideje.

Omron je veliko japonsko podjetje in obenem svetovna korporacija s tovarnami po vsem svetu, ki proizvaja sisteme za avtomatizacijo in medicinsko opremo. Poleg kakovosti in

inovativnosti ga odlikuje še ena značilnost, ki je zelo pomembna: ima svojo filozofijo. Omron je podjetje, ki ravna kot dober državljan. Družbo je pred 75 leti ustanovil oče avtorja knjige Kazuma Tateisi in leta 1959 uveljavil doktrino, ki je javno dobro postavila za hrbtenico menedžmenta korporacije. Zato je Omron lahko podjetje, ki ravna kot dober državljan. Skrbi za lokalno skupnost, v kateri deluje, podpira nevladne organizacije in omogoča zaposlenim, da se vključujejo v prostovoljno delo. Ima jasno vizijo menedžmenta 21. stoletja. Odgovornost se razširja na skrb za okolje, skrb za zaposlene, podporo lokalnim skupnostim in civilni družbi. Tak menedžment ne temelji samo na dobičku, ampak predvsem na delovanju podjetja kot dobrega državljana. Podpirajo razvoj civilne družbe. S tem je Omron prestopil na stran novih paradigem nastajajoče družbe. Uresničuje jih odbor za socialno službo in dejavnosti, konkretno z varčevanjem z energijo, inteligentno proizvodnjo, varovanjem okolja in za človeka prijaznimi delovnimi procesi.

Nobuo Tateisi je leta 1959 na Univerzi Doshisha diplomiral iz angleške književnosti in se zaposlil v Omron Tateisi Electronics Co. Študij je pozneje nadaljeval na poslovni šoli Univerze Columbia v New Yorku, kjer je študiral trženje in odločanje. Spoznal je ameriški trg in Evropsko skupnost. Pridobil si je dragocene izkušnje in ta opazovanja strnil v prvih poglavjih knjige. V nadaljevanju se v knjigi posveča predvsem novim paradigmam podjetništva in menedžmenta. V New Yorku se je povezal s priznanim profesorjem Petrom Druckerjem, ki mu je pojasnil postopke pridobivanja univerzalnih načel iz resničnih primerov in kako se okoli teh načel gradi teorija.

V temeljni filozofiji podjetja, ki jo izraža slogan »Delo za boljše življenje in boljši svet za vse«, ni prostora za čedalje večje razlike med

bogatimi in revnimi, socialno izključenost, zaprt dostop do izobraževanja in drugih možnosti.

Avtor opisuje okolje, ki postaja vse pomembnejši dejavnik v svetovnem gospodarstvu in ki ga mi ne poznamo, moramo pa ga upoštevati. V tretjem poglavju piše o tem, kaj se lahko naučimo iz razmer na področju zaposlovanja na zahodu. Pri tem razčleni hkratno recesijo evropskih držav in naraščanje brezposelnosti. Obdela ameriški način prestrukturiranja na prelomni točki, deregulacijo in skupna vlaganja v ZDA. Piše o nizkih plačah, odpiranju patentov, delovnih mestih za starejše in industrijski preusmeritvi. Predstavi nov odnos med zaposlovanjem in izobraževanjem.

Nove naloge za 21. stoletje vidi v novi filozofiji menedžmenta, to je menedžment, naravnana na človeka. Poudarek je na premiku od moči k tankočutnosti. Sreča pomeni osrečevati druge. Natančno obravnava družbeni vidik obveznosti podjetja. Meni, da je »plemenitost« osnovni pogoj za preživetje podjetja. Našim menedžerjem se bo morda vse to zdelo preveč sentimentalno in utopično. Prav ta njihov občutek bo dokazoval, kako daleč so, če tako čutijo, od razmer današnje družbe.

Nobuo Tateisi v zadnjih poglavjih razgrne podobo nove družbe: to je družba, naravnana na ljudi, dobrodelna in sočutna, prežeta z osebno odgovornostjo. V novih razmerah se spremeni tudi vloga sindikatov. Pomembneje je, da vidimo nekoga, ki je srečen in zadovoljen po zaslugi našega delovanja. Pozornost usmeri tudi na ranljive socialne skupine. Osebam s posebnimi potrebami in starejšim naj družba in podjetja omogočijo delovanje in uživanje kot vsem drugim državljanom. Skupnost naj bo zgrajena tako, da se skrb za osebe s posebnimi potrebami in starejše ne bo zdela čudna in pristranska. Družbe brez ovir, ki omogoča udeležbo vseh, ni mogoče

zgraditi brez skrbi in sodelovanja med poslom, vlado in državljani.

Posebno poglavje posveča potrebi po reformi izobraževanja v šoli in doma. Škodljivo je nadaljevanje tradicije, ko omejujemo razvoj človekove individualnosti in ljudi po starem kopitu spreminjamo v neinteligentna bitja, ki jih bo enostavno ukalupiti. Podjetje potrebuje ljudi s specialnimi znanji, mojstrstvom veččin, veliko ustvarjalnostjo in z izzivalnim duhom. Tudi starši naj bi opustili svoje vztrajanje, da otroci postanejo njihova kopija. Raje naj jim dajo svobodo, da se razvijejo v posameznike, ki bodo sposobni artikulirati in doseči cilje, ki jim ustrezajo. Posebej obravnava današnjo mladino. Sprašuje se, zakaj niso naravoslovne in tehnične vede bolj privlačne. V izobraževanju je še veliko nedodelanih področij, denimo sodelovanje med industrijo in akademskimi krogi, izobraževanje kot priprava na upokojitev, kar vidi kot dolžnost delodajalca. V pripravo na upokojitev naj bi bila vključena vsa družina.

Zanimive so avtorjeve ugotovitve o spremembah v družbi in poslu. Med logiko posla in logiko potrošnika vidi na Japonskem veliko razhajanje. Ljudje na neki točki razvoja niso več zadovoljni z visoko ravno materialnega bogastva. Pomembneje jim je imeti več časa, več prostora in večje ugodje. Danes podjetja ne morejo več vztrajati samo na gospodarski racionalnosti.

Gospodarstvo in menedžment korporacij morata spremljati razvoj družbenih in individualnih vrednot ter ustvarjati harmonijo tudi med državami.

Standardi, po katerih se ocenjujejo podjetja, so se spremenili. Pred časom je bil edini standard odličnost poslovanja, ki se je merila s kapitalom, prodajo in dobičkom. Zdaj so se pridružili še drugi:

- odnosi s skupnostjo, družbeno zavedno podjetje, stopnja spoštovanja zaradi dobrih odnosov s skupnostjo;
- kulturne dejavnosti, kulturna ozaveščenost, sodelovanje v kulturnih dogodkih skupnosti;
- zadovoljstvo zaposlenih: so zaposleni srečni, so delovna mesta prijazna za ljudi, kakšne so oblike socialne pomoči delavcem;
- odprtost in preglednost: enaka dostopnost dobrih in slabih novic, štejeta naj poštenost in etika, delo naj poteka ob jasno opredeljenih standardih vrednotenja in napredovanja.

Knjiga je zelo pomembna za Slovenijo. Izhoda iz krize ni, če ne bomo zamenjali osnovnih paradigem ekonomskega delovanja in menedžmenta. Zniževanje stroškov za vsako ceno potlači moralo zaposlenih in pomeni kratkovidni menedžment. Ključna prioriteta je optimiziranje celote in ne posameznih delov gospodarstva ali družbe.

Knjiga nam lahko vzbudi resne pomisleke o tem, ali so naš družbeni razvoj in poskusi, da pridemo iz krize, na pravi poti ali se z napačnimi ukrepi pomikamo v še večjo gospodarsko in družbeno krizo.

Odgovori so že znani, le poiskati jih moramo v ustreznih delih in jih preudarno aplicirati na domače razmere.

Kdaj bomo mi družba, v kateri so najpomembnejši ljudje?

Prof. dr. Ana Krajnc

SPLOŠNA NAČELA

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

V reviji Andragoška spoznanja objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih. Prispevki, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, so razdeljeni na področja:

1. **Znanost razkriva** – Objavljeni so znanstveni prispevki.
2. **Za boljše prakso** – Objavljeni so strokovni prispevki.
3. **Pogovarjali smo se** – Objavljeni so intervjuji z osebnostmi, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
4. **Poročila, odmevi in ocene** – Objavljene so konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.
5. **Knjižne novosti** – Objavljene so strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.

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

PISANJE PRISPEVKOV

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

Dolžina. Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 20.000 do 40.000 znakov. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10.000 znakov.

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

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

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

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4: 197–199.
- c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji.

V Medvešč (ur.), Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

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

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

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

AVTORSTVO PRISPEVKOV

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

RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA