

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

The Andragogic Perspectives

4
2012

Ohranjanje kulturne dediščine na presečišču med
andragogiko in kulturno antropologijo

Partnerstvo pri ugotavljanju izobraževalnih potreb in
novi izobraževalni programi za odrasle

Digitalne razlike in e-izobraževanje

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 8,5 % 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

Ilustracije/Illustrations: univ. dipl. ing. arh. Alenka Čuk

Sponzorja/Sponsors: Elektro-Slovenija in Doba fakulteta Maribor

Revijo subvencionirajo/Review subsidized by: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javna agencija za knjigo 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 SPOZNAJNA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Vsebina

<i>Ana Krajnc</i>	UVODNIK	
	ODPRT DOSTOP DO ZNANJA ZA VSE LJUDI JE DANES TEMELJNA ZAHTEVA SODOBNE DRUŽBE	5
Znanost razkriva		
<i>Karmen Rajar</i> <i>Tanja Možina</i>	PARTNERSTVO PRI UGOTAVLJANJU IZOBRAŽEVALNIH POTREB IN NOVI IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI ZA BREZPOSELNE	10
<i>John Field</i>	TRANSITIONS, GENERATIONS AND INFORMAL LEARNING IN LATER LIFE	29
<i>Marko Radovan</i> <i>Dejan Dinevski</i>	DIGITALNE RAZLIKE IN E-IZOBRAŽEVANJE	37
<i>Irena Lesar</i>	KAKO PRIPOMOČI K UČINKOVITEJŠEMU UČENJU IN SPREMINJANJU ŽIVLJENJSKEGA SLOGA OSEB S KRONIČNO BOLEZNIJO	45
<i>Anita Jug</i> <i>Metka Skubic Došler</i>	DOJEMANJE MATERINSTVA IN STARŠEVSTVA SKOZI ČAS – PRELIMINARNA ŠTUDIJA	57
Za boljšo prakso		
<i>Nives Ličen</i> <i>Maja Tomšič</i> <i>Natalija Planinc</i>	OHRANJANJE KULTURNE DEDIŠČINE NA PRESEČIŠČU MED ANDRAGOGIKO IN KULTURNO ANTROPOLOGIJO	74
<i>Martina Guzelj</i>	TRAVMATIČNI IN HUIŠI STRESNI DOGODKI UDELEŽENCEV PROGRAMA PUM – PROJEKTNEGA UČENJA ZA MLAJŠE ODRASLE	88

	POROČILA, ODMEVI, OCENE	
<i>Meta Žgur</i> <i>Katja Rakovec</i> <i>Alja Šercelj</i>	Branje, ki povezuje generacije	<i>101</i>
	KNJIŽNE NOVOSTI	<i>103</i>
	AVTORJEM NA POT	<i>106</i>

ODPRT DOSTOP DO ZNANJA ZA VSE LJUDI JE DANES TEMELJNA ZAHTEVA SODOBNE DRUŽBE – KAJ GA OMOGOČA IN KJE SO OVIRE?

Kot je za življenje človeka nujen zrak, dihanje, tako je danes vsem potrebno tudi znanje. Postalo je pogoj za preživetje. O tem se mnogo govori, na potrebo po znanju opozarjajo javni dogodki, kot je denimo teden vseživljenjskega izobraževanja, pa prostovoljstvo v množičnem izobraževanju, izobraževanje kot spremljajoči dejavnik različnih del. Zavest o tej potrebi med ljudmi narašča. Vidimo, da tudi najbolj preprosti starši poskušajo pomagati svojim otrokom, da bi dokončali srednjo šolo in potem dosegli vsaj višjo izobrazbo.

Ljudje se novim pogojem dela in življenja ne morejo izogniti, zato se poskušajo po njih ravnati. Obrtnika kovinske stroke v majhni vasi sem vprašala, kaj mu za uspešnost podjetja najbolj manjka. Pričakovala sem, da bo izbiral med ustreznimi prostori, kapitalom, povečanjem števila zaposlenih in podobnim. Po premisleku mi je odgovoril: »Znanje. Samo to nam manjka. Danes moraš toliko stvari vedeti, ali pa propadeš.«

Govorimo o javnem odprtem dostopu do znanja za vse ljudi in osebnem dostopu do znanja. Razvite države se trudijo, da bi na razne načine pospešile organiziran dostop do formalnega izobraževanja, šolanja ljudi. Omenimo primer ZDA ali Kanade, tam so imeli po podatkih štetja prebivalstva že v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja 48 odstotkov odraslega prebivalstva z višjo in visoko izobrazbo in od leta 1969 enotno srednjo šolo (high school), podobno naši gimnaziji, kot splošno podlago za nadaljnje izobraževanje. V tem obdobju so začele delovati tudi nove univerze, za vpis nanje je bil pogoj starost kandidata 23 let in več. Tak

UVODNIK



Foto: Irman

velik univerzitetni kampus »odprtih vrat«, Univerza Simona Frazerja, je začel delovati v Kanadi že pred letom 1970. Pomembno vlogo so odigrali sistemi »občinskih kolidžev« (Community Colleges). Bili so v vsaki soseski in dajali različne vrste višje izobrazbe. Poklicno izobrazbo (slaščičar, pleskar, fotograf, mesar, gradbenik, kuhar itd.) so dvignili na višješolsko raven. Delo in trg sta danes zahtevnejša, terjata različne spretnosti in znanja za pravilne odločitve, izbor materialov, prepoznavanje in dohitevanje razmer na trgu, prilagajanje okolju, okusu strank in upoštevanje konkurence ter obvladovanje novih materialov v ponudbi. Podobno pot je ubrala tudi Anglija. V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja so razvili razvejen sistem lokalnih politehničnih kolidžev, da bi vsak imel pri roki možnost za nadaljevanje študija. Razvoj odprtega dostopa do znanja za vse ljudi je v Angliji zaznamovala tudi ustanovitev Univerze odprtih vrat (Open Air University) leta 1969, na kateri je čez nekaj let študiralo že 120 tisoč odraslih. Število studentov še stalno narašča.

V preostali Evropi so prednjačile skandinavske države. Število oseb z višjo in visoko izobrazbo se je v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja v teh državah povzpelo do 37 odstotkov, kar je odpiralo možnosti za demokratizacijo odnosov v družbi. Samo razgledani in razviti ljudje lahko vstopajo v demokratične odnose z drugimi, ker jih drugačnost ne moti, ker znajo poslušati in razumeti tudi nasprotna mnenja, postanejo bolj tolerantni in so pripravljeni na dialog.

Poglejmo, kako je tekel razvoj pri nas. Za Slovenijo je značilno, da kljub velikim spre-

membam v svetu glede odprtega dostopa do znanja za vse ljudi in potrebe po vseživljenjskem izobraževanju še vedno vztrajamo na starih pozicijah selektivnega šolanja, diskriminacije otrok iz manj razvitega okolja in prepričanju, da se samo nekateri lahko šolajo. Elitistični pogled na študij je podprt tudi z ustreznimi političnimi težnjami, kjer se vlaganje sredstev v izobraževanje šteje le za nepotreben izdatek; še vedno nismo dojeli, da je vlaganje v ljudi najpomembnejša naložba. Pred kratkim smo doživeli združitev vseh za informacijsko družbo najpomembnejših ministrstev: ministrstva za šolstvo in šport, ministrstva za kulturo in ministrstva za znanost, tehnologijo in visoko šolstvo. Boljšega dokaza za to, da živimo še daleč v preteklosti, ne bi mogli imeti. To so področja, na katera bi se morali za izhod iz krize najbolj osredotočiti in vanje največ vlagati. Informacijska družba zahteva v času ekonomske krize in krize vrednot pospešena vlaganja predvsem v ljudi in povečanje potencialov prebivalstva. Ne more nas rešiti izobražena elita. Odvisni smo od tega, da je večina prebivalstva samozadostna, ker je sposobna, da se vključi v sodoben način dela in življenja in se ne »obeša« na državo. Država se otepa odgovornosti za vse državljane. Mnoge odgovornosti države prehajajo neposredno na ljudi (socialna varnost, preživetje, delo), ko ti še niso pripravljeni, da poskrbijo za vse potrebno, ker jih nihče ni na to pripravljaj. Premajhno vlaganje v izobraževanje odraslih v zadnjih desetletjih se stanju na trgu dela zelo pozna. Večina brezposelnih je trajno brezposelnih zaradi funkcionalne nepismenosti. Nimajo razvitih osnovnih zmožnosti, kakršne zahteva današnje delo. Kako naj si potem sami pomagajo?

Po podatkih štetja prebivalstva iz leta 1981 je imela Slovenija 3,1 odstotka ljudi z visoko izobrazbo in 2,8 odstotka z višjo, skupaj je terciarno izobrazbo imelo le 5,9 odstotka ljudi. Desetletje, ki je sledilo in bi mu z vidika izobraževanja lahko rekli »zamolčano

desetletje«, ni prineslo presenetljivo boljših rezultatov glede izobrazbene strukture. Po štetju leta 1991 je imela Slovenija 4,3 odstotka ljudi z visoko izobrazbo in 4,5 odstotka z višjo. Delež prebivalstva, pripravljenega na delo v informacijski družbi, je takrat znašal 4,8 odstotka. Podatki štetja iz leta 2002 kažejo rahlo rast števila ljudi z visoko (7,9 odstotka) in višjo (5,1 odstotka) izobrazbo na 13 odstotka. Računamo, da bo novo štetje (to bi moralo biti letos) še nekoliko izboljšalo izobrazbeno strukturo prebivalstva v Sloveniji, ker so se v zadnjih letih povečale možnosti za terciarno izobrazbo. Slovenija je v tem času doživela pričakovano »eksplozijo« terciarnega izobraževanja. Število višjih šol se je povečalo za 400 odstotkov. Ustanovile so se nove univerze: Univerza na Primorskem, Univerza v Novi Gorici, v ustanavljanju je univerza v Novem mestu, kjer že več let delujejo posamezne fakultete in visokošolski programi, posamezne fakultete razpisujejo študijska mesta v Celju in Velenju. Poleg Univerze v Mariboru tam deluje tudi samostojna Fakulteta Doba in ponuja redni študij in e-študij. Bolonjska reforma visokega šolstva omogoča, da študenti pridejo do prve diplome že po šestih semestrih. Večina jih nadaljuje na dveletnem magistrskem študiju. Visokošolska in višješolska ponudba je namenjena predvsem mladim. Premalo možnosti je za odrasle, aktivni del prebivalstva, da bi si pridobili današnjemu dnevu primerno izobrazbo. Imamo čas, da čakamo samo na mlade? Bomo odrasle poslali na smetišče zgodovine? Večje možnosti za pridobitev terciarne (višje in visoke) izobrazbe potrebujejo vsi ljudje. Kako bomo vsem zagotovili odprt dostop do znanja?

Razvojne težnje so se razširile tudi na našo družbo. Svetovni trg ima enake kriterije in pravila za vse, nacionalni trgi danes ne pomenijo veliko in izginjajo. V skupni tekmi globalizacije druge dohitevamo, dobro bi bilo, da bi jih kdaj z znanjem tudi prehitevali. Mediji nam poročajo o uspešnih

slovenskih podjetjih na svetovnem trgu. Ne bom jih naštevala, ker jih vsi poznate. Po izjavah predstavnikov teh podjetij vidimo, da je vsem skupno to, da vse stavijo na znanje, sodelovanje in osebno odgovornost.

Prej je država pomenila socialno varnost ljudi, danes poznamo tako imenovano »prožno varnost«. Z osebno prožnostjo, višjo stopnjo zaposljivosti in temeljnimi kompetencami socialno varnost zagotavlja vsak sam. Razvoj gre dalje in ne pozna meja držav in raznih političnih režimov. Novi način dela in življenja morajo sprejeti tudi naši ljudje. Kdaj bo politika obrnila krmilo v načinu vladanja, upoštevala dejavnike razvoja in si pred novim ne bo več zatiskala oči? Kdaj bomo priznali, da je človek najvišja vrednota? Nova tehnologija je pokrila potrebe po fizičnem delu. Odvisna je od idej, inovacij, ki jih lahko ustvarja samo človek. Zakaj tako brezskrbno in neodgovorno ravnamo z ljudmi? Njihova vrednost raste z novimi zmožnostmi. V Evropi so postavljeni kriteriji in določen seznam temeljnih zmožnosti: znati komunicirati, biti sposoben sam voditi svoje učenje, obvladati medosebne odnose in se znati dovolj hitro in pravilno odločati. Naštete so značilnosti razvite osebnosti.

In kot da se nam nič ne mudi, da bi priznali novo družbeno in ekonomsko realnost, še vedno poskušamo riniti dalje po starih poteh, na star način. Izobraževanje še vedno pojmuje kot nepotreben izdatek. Šolski sistem je še vedno selektiven. Računamo, kot nekoč, na intelektualno elito. Ekonomska odvisnost vseh plasti prebivalstva je v informacijski družbi tako močna, da vitalnost družbe merimo s povprečnim številom let šolanja na prebivalca. V Sloveniji je 9,8. Kdaj bo povprečje doseglo 14 let šolanja na prebivalca? Izobrazbeno raven hitro zvišuje vzporedna ponudba za odrasle. Tej možnosti se žal v javnosti odpovedujemo.

Doslej smo govorili o javnih možnostih, ukrepih in politiki za odprt dostop do zna-

nja. Osredotočimo se še na osebne ovire. Dostop do znanja v času vseživljenjskega izobraževanja v veliki meri pokriva osebno samostojno izobraževanje in neformalno izobraževanje. Potrebe po znanju ljudi so tako obsežne, da jih s formalnimi oblikami ne moremo več zadovoljevati. Zaman bi pričakovali, da se bo prav za znanje, ki ga osebno potrebujemo, odprla nova šola, uvedel nov šolski predmet ali organiziral seminar. Izobraževanje moramo vzeti v svoje roke.

V vseživljenjskem izobraževanju prevladuje osebno učenje. Samostojno in neformalno izobraževanje sta zelo osebno obarvana. Vse, kar lahko v učenju dobi neko didaktično funkcijo, lahko postane osebni učni pripomoček. Kaj se bo znašlo med izbranimi viri znanja pri neki osebi, je zelo različno. Odvisno od okoliščin, življenjske situacije, osebnih nagnjenj in preferenc. Za tako izobraževanje mora imeti človek osnovne zmožnosti. Naučiti učiti se (ena od štirih mednarodno potrjenih osnovnih kompetenc) pomeni, da si človek zna postaviti učni cilj, se samostojno odloča o virih in načinih izobraževanja, zna sprejemati prave odločitve in voditi svoje izobraževanje. Osebno učenje spremlja s kritičnim pristopom in ga glede na evalvacijo zaključi ali nadaljuje. Pri takem izobraževanju mu pomagajo samoiniciativnost, iznajdlivost, uspešnost v iskanju rešitev za nastale probleme in dovolj široka začetna znanja. Vodenje lastnega učenja je prijeten, vendar zahteven proces.

Na ovire pri takem izobraževanju naletijo zlasti funkcionalno nepismene osebe, nekdanji industrijski delavci, ki niso imeli možnosti, da bi prej pri delu in v življenju razvili našteje zmožnosti (basic competences). Učijo se lahko le s pomočjo drugih. Take priložnosti so prereditve, da bi jim pomagale, da napravijo korak naprej in delujejo na višji ravni. Ujeti so v dolgotrajno brezposelnost, revščino in odvisnost od drugih, predvsem

od države. Osebne ovire jim zapirajo dostop do znanja. Tudi če bi obstajal odprt dostop do znanja za vse prebivalce, ga sami ne bi mogli izkoristiti. Zunanja pomoč za izobraževanje – skupinsko formalno izobraževanje, osebno mentorstvo, izobraževalno krmiljenje itd. – je v obdobju vseživljenjskega izobraževanja omejena le na posamezne izseke izobraževanja in je hitro zmanjka. Nemoč funkcionalno nepismene osebe je v tem, da ne glede na osebne potrebe samostojnega izobraževanja ne zmore. Danci so mejo za funkcionalno pismenost že sredi devetdesetih let postavili pri dokončani višji šoli. S tem naj bi človek dobil podlago za nadaljnje samostojno izobraževanje in prodiranje naprej, pridobil naj bi si odprt dostop do znanja.

Nizkoizobraženi ljudje navadno niso motivirani za nadaljnje izobraževanje, ker se nikoli prej v življenju niso reševali po tej poti. Nezainteresiranost za nova znanja in odpor do učenja sta lahko pomembna ovira za učljivost človeka in zapirata dostop do znanja na osebni ravni. Vedoželjni z notranjo motivacijo za učenje so bolj ljudje iz kulturno razvitejšega okolja. Tem je pot do znanja odprta, če ne drugače, pa z novo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.

Industrija izloča delavce. Nadomešča jih z novo tehnologijo. Nastaja množica funkcionalno nepismenih ljudi, trajno brezposelnih. V državah z nizko izobrazbeno strukturo (Grčija, Italija, Portugalska) se še posebej kopičijo problemi funkcionalno nepismenih ljudi, izločenih iz industrije. Ko se ta množica prebivalstva, ki ni zmožna uporabiti odprtega dostopa do znanja, poveča, se brezposelnost spremeni v velik družbeni problem. Jasen načrt socialnega in ekonomskega razvoja usmeri pridobivanje znanja proti pravemu cilju.

Medtem ko je šolska mreža dokaj enakomerno razvita po vsej Sloveniji, se možnosti za izobraževanje in dostop do znanja, ponudba za odrasle, med regijami zelo

razlikujejo. Večina možnosti za formalno izobraževanje odraslih je osredotočena v ljubljanski regiji, mnogo za prvo, vendar še daleč nad preostalimi je mariborska regija. Razlike so 40- do 60-odstotne. Koncentracija izobraževalne ponudbe na neko omejeno geografsko območje še bolj zmanjšuje odprt dostop do znanja za vse. Na hitro tega ni mogoče spremeniti, ker bi to predvidevalo ustanavljanje novih izobraževalnih institucij, kar v času ekonomske in socialne krize ne bi bilo možno.

Rešitev vidimo v novi informacijsko-komunikacijski tehnologiji. Podatki iz prakse kažejo, da so pri uporabi interneta regije veliko bolj izenačene. Med njimi se pojavljajo le tri- do 12-odstotne razlike. Odprt dostop do znanja zagotavlja šele nova tehnologija. Prek e-izobraževanja si s pomočjo interneta pridobivamo znanje ne glede na to, kje živimo, v glavnem mestu ali na vasi, v vzhodni ali južni Sloveniji, ali smo stari ali mladi. Ponudba znanja v Wikipediji, na raznih domačih straneh, prek socialnih omrežij, kot so Facebook in druga, je na razpolago vsem, če so željni novega znanja.

Izobraževanje ni več privilegij elite. Znanja si v družbi in svetovni skupnosti ne more več nihče lastiti. S pomočjo nove tehnologije odpadejo razne oblike diskriminacije na poti do znanja. Ljudje doživimo odprt dostop do znanja v pravem pomenu. Nova tehnologija nam je veliko prejšnjega odvzela (npr. fizično delo), dala pa nam je še več novih možnosti.

Prof. dr. Ana Krajnc





ZNANOST RAZKRIVA



Karmen Rajar
 Dr. Tanja
 Možina
 Andragoški center
 Slovenije

PARTNERSTVO PRI UGOTAVLJANJU IZOBRAŽEVALNIH POTREB IN NOVI IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI ZA BREZPOSELNE

POVZETEK

V prispevku prikazujemo, kako smo uporabili model partnerskega sodelovanja pri proučevanju izobraževalnih potreb in razvoju novih izobraževalnih programov v regionalnem okolju. Model smo razvili na Andragoškem centru Slovenije (ACS) v okviru razvojnega projekta z naslovom Razvoj kakovosti izobraževalne ponudbe v izbranih regijah. Osredotočili smo se na tri zaokrožene vsebinske sklope, in sicer ugotavljanje potreb po novih izobraževalnih programih, razvoj novih izobraževalnih programov ter njihovo umeščanje v regionalno okolje. Prikazujemo tudi temeljna metodološka izhodišča, na katerih so zasnovani novi izobraževalni programi, še posebno, kako v postopke kurikularnega načrtovanja umeščamo učnociljni in kompetenčni ter modularni pristop ter akcijsko izobraževanje. Posamezne faze v teh postopkih smo prikazali na treh primerih dobrih praks razvoja novih izobraževalnih programov v treh slovenskih regijah.

Ključne besede: partnersko sodelovanje, ugotavljanje izobraževalnih potreb, razvoj novih izobraževalnih programov, kompetenčni pristop, zmožnosti, moduli, akcijsko učenje, umeščanje izobraževalnih programov, primeri dobrih praks, izobraževanje odraslih

PARTNERSHIP FOR IDENTIFICATION OF EDUCATIONAL NEEDS AND NEW EDUCATIONAL PROGRAMS FOR THE UNEMPLOYED – ABSTRACT

The paper presents a partnership model for identifying educational needs and development of new educational programs in a regional environment. The model was developed by the Slovenian Institute for Adult Education within the development project entitled Development of Quality Educational Offer in the Selected Regions. Three topics are discussed: identification of educational needs, development of new educational programs and their implementation in a regional environment. The basic methodological principles used to develop new educational programs, especially competence based curricula and action learning, are also explained. Different phases in the development of new educational programs are illustrated with examples of good practice from three Slovenian regions.

Keywords: partnership, development of new educational programs, competence based approach, competences, modules, action learning, placement of new educational programs, examples of good practice, adult education

UDK : 374.7

UVOD

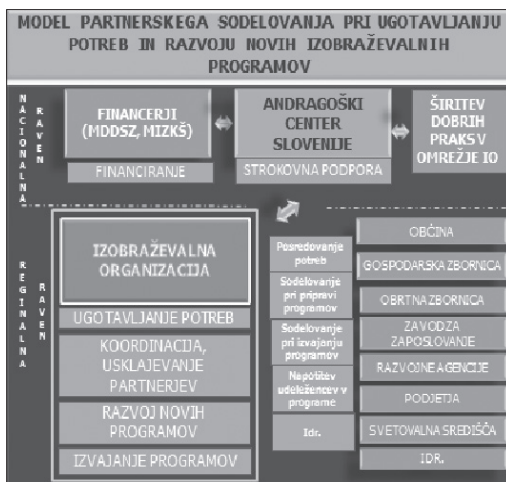
V prispevku prikazujemo razvoj **modela partnerskega sodelovanja pri proučevanju izobraževalnih potreb in razvoju novih izobraževalnih programov za odrasle v regionalnem okolju**. Model smo razvili na Andragoškem centru Slovenije (ACS) v okviru razvojnega projekta z naslovom Razvoj kako-

vosti izobraževalne ponudbe v izbranih regijah. Razvoj novih izobraževalnih programov je financiralo ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pri snovanju razvojnega projekta smo izhajali iz strokovnega izhodišča, da bi morale biti glavne nosilke razvoja izobraževalne ponudbe v posamezni regiji izobraževalne organizacije, ki v tej regiji delujejo. Praksa izobraževanja odraslih pa nam

kaže, da so izobraževalne organizacije na tem področju pogosto premalo dejavne, potrebovale bi dodatna znanja in strokovno svetovanje pri analizi izobraževalnih potreb in razvoju izobraževalnih programov.

Z razvojem modela partnerskega sodelovanja smo zato želeli spodbuditi povezovanje izobraževalnih organizacij s pomembnimi partnerji v regiji. Povezovanje oz. oblikovanje partnerskih skupin namreč izobraževalnim organizacijam omogoča, da že v samo pripravo izobraževalnih programov in kasneje tudi v umeščanje teh programov v okolje vključijo vse pomembne akterje v regiji. Pri tem ne mislimo zgolj na morebitne financerje kasnejših izvedb programov, ampak tudi na vsebinske strokovnjake za posamezna področja, za katera oblikujemo nove izobraževalne programe.

Slika 1: Model partnerskega sodelovanja pri proučevanju izobraževalnih potreb in razvoju novih izobraževalnih programov



Vir: Možina, 2010a.

Dvoletni razvojni projekt smo zasnovali hkrati kot odziv na naraščanje števila brezposelnih in izhajajoč iz ugotovitve, da v Sloveniji primanjkuje raznolike ponudbe izo-

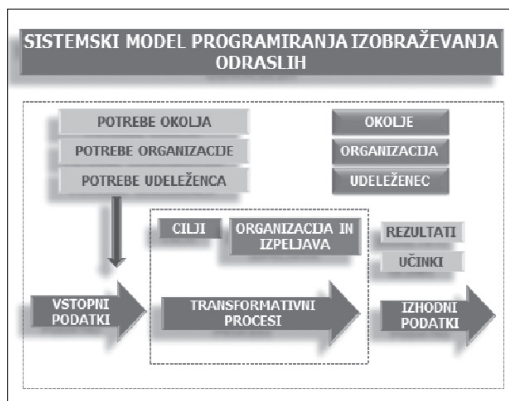
braževalnih programov za to ciljno skupino. Še posebno je ta problem pereč v regijah, kjer je število brezposelnih v zadnjih letih najbolj naraslo. V letu 2010 smo k sodelovanju povabili tri izobraževalne organizacije iz regij z velikim številom brezposelnih, in sicer Ljudsko univerzo Murska Sobota, Ljudsko univerzo Ajdovščina in Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj. Sodelavci na ACS smo sodelujoče izobraževalne organizacije s strokovnim svetovanjem ter različnimi orodji vodili in usmerjali skozi celoten proces, od ugotavljanja potreb do končnega oblikovanja novih izobraževalnih programov ter njihovega umeščanja v regionalno okolje. V tem postopku so izobraževalne organizacije v vseh ključnih fazah k sodelovanju pritegnile pomembne partnerje v regiji.

Da bi tudi drugim izobraževalnim organizacijam, ki se bodo v prihodnje lotile ugotavljanja potreb in razvoja novih izobraževalnih programov za odrasle v svoji regiji, omogočili vpogled v model partnerskega sodelovanja, ki ga pri tem lahko uporabijo, v nadaljevanju vsako omenjeno fazo pri razvoju novih izobraževalnih programov podrobneje opisujemo.

UGOTAVLJANJE IN ANALIZA POTREB PO RAZVOJU NOVIH IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV ZA BREZPOSELNE V IZBRANI REGIJI

Našo razvojno pot smo začeli z ugotavljanjem potreb po razvoju novih izobraževalnih programov za brezposelne v regiji. Ugotavljanje potreb je namreč temeljna faza, ko pri razvoju programov uporabljamo sistemski model programiranja izobraževanja odraslih.

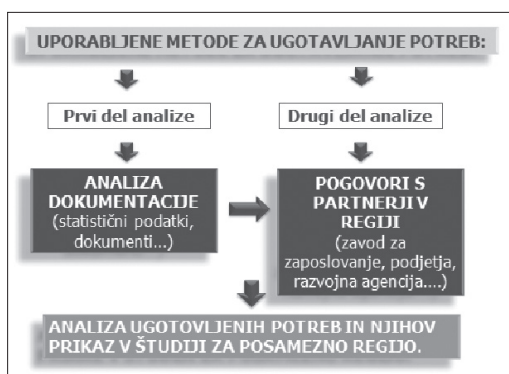
Slika 2: Sistemski model programiranja izobraževanja odrasli



Vir: Možina, 2010a.

S pomočjo sistematičnega postopka ugotavljanja potreb smo želeli poiskati odgovor na vprašanje, katere nove izobraževalne programe bi bilo treba razviti v izbranih regijah, da bi z vključevanjem brezposelnih vanje pripomogli k izboljšanju njihovega položaja na trgu dela, hkrati pa tudi k udejanjanju družbenoekonomskih razvojnih usmeritev regije. Ugotavljanje potreb je potekalo v dveh korakih. Prvi korak je bila analiza dokumentacije, drugi korak pa pogovori s partnerji v regiji, izpeljani v fokusnih skupinah.

Slika 3: Metode, uporabljene za ugotavljanje potreb po novih izobraževalnih programih



Vir: Možina, 2010b.

Ugotavljanje potreb s pomočjo analitične študije

V prvi fazi smo uporabili **metodo analize dokumentacije**. To metodo smo vključili, ker nam omogoča, da številne podatke in informacije pridobimo iz že obstoječih baz podatkov. S tem sledimo načelu ekonomičnosti in racionalnosti (Merriam, 1998; Možina, 2005). V našem primeru je bil tako prvi korak v procesu ugotavljanja potreb priprava analitične študije, ki je zajemala analizo različnih vsebinskih sklopov.

V projektni skupini smo povezali svoje znanje in si razdelili naloge pri pripravi študije. V ožji razvojni skupini na ACS smo pripravili pripomoček, nekakšno vodilo za našo analizo potreb, in sodelujoče izobraževalne organizacije usposobili za pripravo analitične študije. Strokovni sodelavci iz posamezne izobraževalne organizacije so bili nosilci priprave študije, kar je bilo tudi najbolj smiselno, saj so najbolj poznali kontekst, regionalno okolje, znotraj katerega smo ugotavljali potrebe.

V analitično študijo so izobraževalne organizacije vključile analizo **demografskih podatkov o prebivalstvu v regiji**, proučile so **značilnosti brezposelnih oseb**, dobile so vpogled v to, kateri so **deficitarni in suficitarni poklici** v regiji. Proučile so **ukrepe aktivne politike zaposlovanja**, da bi ugotovile, ali bi lahko svoje razvojne aktivnosti umestile v katerega izmed njih. Analizirale so tudi **strateške razvojne dokumente v regiji**. Poseben sklop je bila tudi analiza **obstoječe ponudbe izobraževalnih programov za brezposelne** v regiji. Ob tem velja omeniti, da se pri takih analizah izobraževalne ponudbe pogosto najdemo v zagati, ko moramo opredeliti, katere programe šteti kot programe za brezposelne. V izhodišču smo izhajali iz tega, da v analizo vključimo izobraževalno

ponudbo, ki ni nujno oblikovana specifično za brezposelne, vendar se brezposelni v takšne izobraževalne programe lahko vključujejo. Ožje pa so se nato izobraževalne organizacije usmerile na izobraževalne programe, ki (1) pripomorejo k večji konkurenčnosti brezposelnih na trgu dela – dajejo možnosti za zaposlitev, (2) dajejo možnosti za samozaposlitev, (3) krepijo motivacijo, temeljne kompetence, socialne veščine, jezikovne veščine, IKT-kompetence ipd.

Slika 4: Pregled vsebinskih sklopov, ki so bili predmet analize



Namen takšne celovite analize je bil ugotoviti, na katere ciljne skupine brezposelnih in njihove značilnosti morajo biti izobraževalne organizacije pri snovanju nove programske ponudbe za brezposelne posebno pozorne. Z analizo obstoječe ponudbe izobraževalnih programov so poskušale najti odgovor na vprašanje, koliko je slednja ustrezna glede na značilnosti brezposelnih v njihovi regiji in njihove potrebe. Vse dobljene informacije so nato povezale z analizo strateških razvojnih usmeritev regije ter opravile premislek o tem, katero programsko ponudbo bi kazalo razvijati v prihodnje, da bi bila kar najbolj primerna za reševanje problematike brezposelnih, hkrati pa bi podpirala udeležanje razvojnih usmeritev regije. V okviru prve faze analitične študije je bila tako opravljena obsežna analiza razpoložljivih podatkov o gibanjih na trgu dela v izbranih regijah, o razvojnih načr-

tih gospodarstva in drugih, ki nakazujejo, kje so v regiji izobrazbeni primanjkljaji in potencialne potrebe po izobraževanju.

Ugotavljanje potreb v pogovorih s pomembnimi akterji v regiji

Za osvetlitev zbranih podatkov in načrtovanje izobraževalne ponudbe je poleg analize razpoložljivih podatkov enako ali pa še pomembnejše sodelovanje z vsemi, ki načrtujejo, usmerjajo ali uresničujejo skupni razvoj regije. Zato je drugi del analize potreb vključeval pridobivanje kvalitativnih ocen, mnenj, stališč, predlogov, ki so jih dali akterji v regionalnem okolju. Vključitev različnih (potencialnih) partnerjev v ugotavljanje potreb je eden od temeljev, na katerih je zgrajen model partnerskega sodelovanja pri razvoju novih izobraževalnih programov za odrasle v regiji.

Za pridobivanje kvalitativnih ocen, mnenj in predlogov smo uporabili **metodo fokusnih skupin**. To je ena od kvalitativnih metod za zbiranje, analizo in interpretacijo podatkov, pri kateri gre za srečanje skupine ljudi, ki se usmerjeno pogovarjajo o vnaprej znani temi, pogovor pa poteka po nekem načrtu. Fokusne skupine naj bi odkrivalle nove teme in poglobljeno presojele (raziskovale, analizirale ...), odkrivalle okoliščine nekaterih pojavov, stališč ..., interpretirale pojave, stališča (Klemenčič in Hlebec, 2007).

V fokusni skupini je tako vsaka izobraževalna organizacija izpeljala pogovor s pomembnimi akterji v regiji. S tem so pridobile mnenja, predloge in odgovore na vprašanja o tem, kakšen je pogled sodelujočih na problem brezposelnosti v regiji, kakšen je njihov odnos do reševanja brezposelnosti z izobraževanjem, kakšna je ocena sedanje izobraževalne ponudbe, kateri programi so po njihovem mnenju dobri, česa je preveč, premalo, katere

ciljne skupine bi kazalo izobraževati, kakšne oblike izobraževanja bi bile učinkovite, kakšen razvoj regije se načrtuje, kje so zaznani problemi.

PRIMERI IZPELJANIH FOKUSNIH SKUPIN S POMEMBNI MI AKTERJI V REGIJI

Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj je fokusno skupino izpeljal 6. oktobra 2010. V njej je sodelovalo 11 predstavnikov iz devetih organizacij, in sicer Zavoda RS za zaposlovanje, Urada za delo Črnomelj, občine Črnomelj in Metlika, Upravne enote Črnomelj, Območne obrtno-podjetniške zbornice Črnomelj, Razvojnega informacijskega centra Črnomelj, podjetja Danfoss Compressors iz Črnomlja, Doma starejših občanov Črnomelj in Centra za socialno delo Črnomelj.

Na Ljudski univerzi Murska Sobota je pogovor v fokusni skupini potekal 7. oktobra 2010. Udeležili so se ga predstavniki mestne občine Murska Sobota, Pomurske gospodarske zbornice, Pomurske turistične zveze, Kmetijsko-gozdarske zbornice Slovenije – zavoda Murska Sobota, Razvojnega centra Murska Sobota in Regionalne razvojne agencije Mura, d. o. o.

Ljudska univerza Ajdovščina je fokusno skupino organizirala 14. oktobra 2010. Na njej so sodelovali predstavniki GZS – Območne zbornice za Severno Primorsko, ICRA – Idrijsko-Cerkljanske razvojne agencije, Razvojne agencije ROD Ajdovščina, RRA – Regionalne razvojne agencije Nova Gorica, Ljudske univerze Nova Gorica, KOPO izobraževanje in računalništvo ter podjetja Iskra Avtoelektrika.

Iz prikazanega je razvidno, da je vsem trem izobraževalnim organizacijam v razprave zares uspelo pritegniti ključne akterje v regiji. Razprave so bile vsebinsko bogate, številni sodelujoči so po razpravi dejali, da so zelo redke priložnosti, ko predstavniki tako različnih ustanov v regiji sedejo skupaj. Menili so, da je takšnih skupnih srečanj premalo in da so v fokusnih skupinah tudi sami zase in za svoje delo dobili številne nove informacije.

Z analitično študijo in izpeljavo fokusnih skupin so izobraževalne organizacije dobile veliko dragocenih podatkov in informacij, s pomočjo katerih so se jim že izrisali prvi obrisi potreb okolja, potreb organizacije in potreb brezposelnih po razvoju novih izobraževalnih programov v regiji. Opravljena poglobljena analiza potreb je bila izhodišče za razvoj novih programov. V nadaljevanju opisujemo postopek kurikularnega načrtovanja, skozi katerega smo s strokovnimi usmeritvami in svetovanjem vodili izobraževalne organizacije. Pri tem bomo posebej opozorili na tiste ključne faze, v katerih je k razvoju novih programov, v skladu z modelom partnerskega sodelovanja, treba pritegniti partnerje iz regionalnega okolja.

METODOLOGIJA IN POSTOPEK PRIPRAVE NOVIH PROGRAMOV

Preden podrobneje predstavimo metodologijo, uporabljeno za pripravo izobraževalnih programov, moramo razumeti izhodišča, ki smo jih snovalci razvojne naloge na ACS pri tem upoštevali. V nadaljevanju pojasnimo, kako smo v ta postopek umestili pojem kompetenc, kompetenčno in ciljno načrtovanje ter modularno zasnovo izobraževalnih programov ter kako smo pri pripravi novih programov uporabili pristop akcijskega izobraževanja.

Čeprav so se izobraževalne organizacije odločile za razvoj neformalnih izobraževalnih programov, smo za njihovo pripravo uporabili metodologijo, ki se sicer uporablja za pripravo javnoveljavnih izobraževalnih programov za odrasle, kot jo določajo Izhodišča za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih (1998). Uporabljena metodologija je utemeljena na učinkovitem prijemu, ta pa nam omogoča načrtnost in sistematičnost pri razvoju novih izobraževalnih programov.

Metodologija za pripravo javnoveljavnih izobraževalnih programov za odrasle je nastala že pred časom, v letu 1998. Ugotovimo lahko, da je v večini tudi danes aktualna in skladna s sodobnimi prijemi za načrtovanje izobraževalnih programov. Rečemo lahko celo to, da marsikaj, kar so izobraževalci odraslih v ta izhodišča zapisali že leta 1998, v zadnjih letih dobiva veljavo v šolskem izobraževalnem sistemu (npr. modularno zasnovani programi, različne organizacijske izvedbe programa ipd.). V nekaterih prijemih pa še vedno prednjači pred strategijami načrtovanja, ki se uporabljajo na drugih področjih izobraževanja. Omenimo npr. opredelitev ciljne skupine kot pomembne sestavine, ki kasneje močno vpliva na oblikovanje drugih sestavin programa.

Upoštevati pa je tudi treba, da smo prav v zadnjem obdobju na področju kurikularnega načrtovanja priče korenitim spremembam, ki jih zdaj veljavna metodologija za načrtovanje javnoveljavnih programov za odrasle še ne pozna. Obstoječo metodologijo smo zato nadgradili z nekaterimi novimi prijemi. Od teh naj denimo omenimo predvsem to, da se je učinkovito načrtovanje kurikula v zadnjih letih pomaknilo v **kompetenčno načrtovanje**. Če so bili prej pri učinkovitem načrtovanju cilji izhodišče za načrtovanje vseh preostalih sestavin kurikula, to danes vedno bolj postaja

jajo kompetence. Ob tem smo bili pozorni na opozorilo, ki ga je zapisal Štefanc (2009), in sicer, da razmerja med učinkovitim in kompetenčnim pristopom ne gre razumeti v smislu, da kompetenčni pristop nadomešča učinkovitega, da torej kompetence nadomestijo učne cilje. Bolje bi ga bilo med drugim smiselno razumeti tako, da so kompetence širši pojem, ki v sebi združuje različne vrste ciljev (npr. informativne, formativne, procesnorazvojne).

Opredelitev pojma kompetenca/zmožnost in modularna zasnovanost izobraževalnih programov

V izobraževanju kompetence poznamo že nekaj desetletij. Različni teoretiki zato ta pojem različno opredeljujejo. V slovenskem prostoru se za izraz »kompetenca«, ki je tujka, v zadnjem obdobju uveljavlja slovenski izraz »zmožnost«. Tega bomo v nadaljevanju tudi mi uporabili vedno, ko bo to smiselno. Witt in Lehmann (2001) sta zmožnost opredelila s pomočjo eksterne in interne opredelitve. **Eksterna opredelitev zmožnosti** vsebuje opis določenih nalog, zahtev in rezultatov, pred katerimi stoji stigma »zmožnost za«. Se pravi: gre za zmožnost opraviti neko dejavnost (opravilna zmožnost). **Notranji način opredeljevanja pojma zmožnosti** pa prinese teoretizacijo o notranjih strukturah, katerih aktivacija naj bi privedla do določenih (pričakovanih, logičnih) učinkov oz. omogočila opravljanje dejavnosti. Če povzamemo, je izraz zmožnost mogoče razumeti na dva načina: (1) kot zmožnost doseganja različnih od zunaj postavljenih rezultatov in (2) kot notranje strukture (Witt in Lehmann, 2001, povzeto po Klemenčič, Možina, Žalec, 2009).

Pri snovanju metodologije za razvoj novih izobraževalnih programov smo upoštevali tudi eno izmed ključnih delitev zmožnosti, to je delitev na ključne ali splošne ter poklicne

zmožnosti. **Ključne zmožnosti** so prenosljive med različnimi poklici, predvsem pa posamezniku omogočajo udeležbo v družbi in osebnostni razvoj (Kurikul na nacionalni in šolski ravni, 2006). **Poklicne zmožnosti** se delijo na **generične**, ki so skupne za podobne poklice, delovna opravila ali skupine delovnih mest na nekem poklicnem področju, in **poklicno specifične**, ki so specifične za posamezna delovna mesta ali opravila (prav tam, 2006).

Marentič Požarnikova (2006) poudarja precejšnjo kompleksnost, sestavljenost tega pojma. Meni, da so v njem vsebovane vsaj tri pomembne sestavine, ki se med seboj prepletajo:

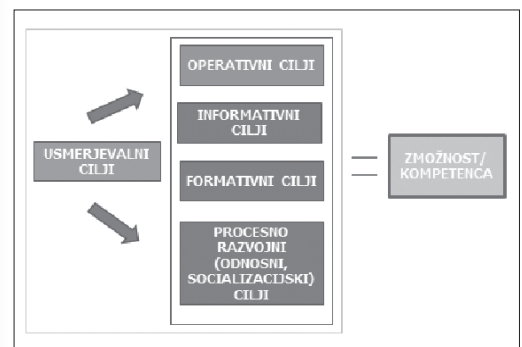
- **spoznavna sestavina (tudi višji spoznavni cilji):** sistematično povezano znanje in zmožnost ravnanja z znanjem – obvladovanje raznih miselnih operacij, kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, nove situacije, zmožnost »preseganja danega« – tega, kar je bilo neposredno naučeno;
- **čustveno-motivacijska sestavina:** pozitivna stališča do znanja in učenja nasploh ter do posameznih področij znanja, do lastne kompetentnosti in osebne rasti, vrednostna naravnost do soljudi, do možne uporabe in zlorabe znanja;
- **akcijska sestavina:** zmožnost in pripravljenost angažirati se, nekaj narediti s tem znanjem, ga smiselno in koristno uporabiti v šolskih in tudi zunajšolskih življenjskih in poklicnih situacijah, predvsem tudi v kompleksnejših, spreminjajočih se in nepredvidljivih.

V svojem premisleku o možnih opredelitvah kompetence Medveš (2006) zmožnost vidi kot potencial, zmožnost, ki v sebi integrira znanje, veščine, spretnosti, sposobnosti, stališča, motive, vrednostno naravnost, kar ji daje značaj visoke stopnje posplošenosti, visokega transfera. Zmožnost pripada subjek-

tivnemu in v sebi združuje tako organično kot naučeno. Performanca pa je le aktualna raba zmožnosti, reagiranje v konkretni situaciji.

Pri umeščanju zmožnosti v uporabljeno metodologijo kurikularnega načrtovanja smo bili pozorni tudi na opozorilo, ki ga podaja Kroflič (1992), namreč, da če želimo kompetenčni pristop umestiti v strategije kurikularnega načrtovanja, potem moramo zmožnost razumeti širše, kar pomeni, da jo moramo razumeti kot razvojni potencial posameznika, ki temu omogoča, da znanje uporabi v kompleksnih, nepredvidljivih delovnih in drugih življenjskih okoliščinah. V kurikulumu zmožnost ne more biti zvedena na niz operativno izraženih znanj, veščin in ravnanj, temveč je lahko le jasno opredeljena, skupaj z njenimi bistvenimi sestavinami in pogoji za razvoj. Rečemo lahko, da zmožnost deluje kot temelj oz. kriterij za določanje učnih ciljev in standardov znanj v učnih načrtih in katalogih znanja. Ali obratno, zmožnost razvijamo s tem, ko med izobraževanjem v prepletu udejanjamo različne vrste ciljev.

Slika 5: Razvijanje zmožnosti v prepletu različnih vrst ciljev



Pri snovanju metodologije smo tako zmožnost razumeli v njenem širšem vidiku (kot sestavljeno iz različnih vrst znanja: informativnega/formativnega/proceduralnega) in jo vzpostavili kot nekakšen šir-

ši usmerjevalni koncept, ki v nadaljevanju vodi premislek o različnih vrstah (učnih) ciljev – informativnih, formativnih in procesnorazvojnih, s pomočjo katerih bomo lahko razvijali zmožnost, z drugimi besedami kompetentnost.

Pojasniti moramo še, kako razumemo **modul**. Modul je za nas zaokrožena programska enota, v kateri različne vrste ciljev in vsebine ter didaktične prijeme načrtujemo in povezujemo tako, da bi z njihovo pomočjo razvijali načrtovane zmožnosti. Neko zmožnost lahko razvijamo v enem ali več modulih. Priporočljivo pa je, da zmožnost(i) pomeni(jo) izhodišče (nekakšen usmerjevalni cilj) pri operativnem načrtovanju ciljev ali standardov znanj v modulu. Pri pripravi metodologije smo upoštevali tudi **akcijski pristop**, s katerim smo želeli doseči, da se udeleženci že med usposabljanjem pripravijo na to, za kar se usposabljujejo. To od pripravljavcev programov zahteva, da pravilno načrtujejo cilje in zmožnosti, ki si jih bodo udeleženci v okviru programa usposabljanja razvili. Predvsem pa tudi, da predvidijo uporabo oblik in metod dela, s pomočjo katerih je mogoče udeležencem različne vrste izobraževalnih ciljev. Vemo namreč, da vse metode niso primerne za udeležanje vseh vrst ciljev.

POSTOPEK RAZVOJA NOVIH IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV

Upoštevač zgoraj opisane konceptualne usmeritve kurikularnega načrtovanja, so izobraževalne organizacije ob strokovni podpori in svetovanju sodelavcev ACS, po postopku, ki ga podrobneje predstavljamo v nadaljevanju, začele pripravljati nove izobraževalne programe. Skupaj z razširjeno skupino partnerjev, v katero so bili, kot že rečeno, skla-

dno z modelom partnerskega sodelovanja, vključeni tudi strokovnjaki za posamezno vsebinsko področje, je bilo najprej treba opraviti celoten postopek načrtovanja novega izobraževalnega programa.

Koga bomo usposabljali in kaj bo ta oseba ob koncu usposabljanja sposobna opraviti, izdelati, storiti?

Že ob začetku razvoja novega izobraževalnega programa je bilo treba sprejeti nekaj ključnih odločitev, ki so kasneje vplivale na načrtovanje različnih sestavin izobraževalnega programa. Ob delu s sodelujočimi praktiki iz izobraževalnih organizacij se je vsem nam hitro razkrilo, kako zelo je v naši praksi zakoreninjena vsebinska strategija razvoja kurikula. V začetnih fazah so misli takoj zašle k temu, katero je glavno vsebinsko področje, ki ga bomo vzeli kot izhodišče za razvoj novega izobraževalnega programa. Ko se je to zgodilo, smo se vedno morali vrniti nazaj in se spomniti, da smo se odločili za kompetenčno in učnocijno zasnovo novih izobraževalnih programov.

Ključno vprašanje za nas zato ni bilo, kakšne vsebine moramo prenesti na udeležence, ki se bodo vključili v program, temveč koga bomo usposabljali, v kateri (poklicni) dejavnosti in kakšna dela oz. storitve bodo opravljale te osebe potem, ko bodo program zaključile. In posledično temu, kakšne zmožnosti morajo razviti, da bodo kompetentne za opravljanje opredeljenih del in nalog. Čeprav se zdi preprosto in samo po sebi umevno, pa je bilo na trenutke težko narediti preskok od tega, da ob misli na to, kakšen program bomo razvijali, takoj zagledamo »vsebine in predmete«, ki jih bo ta vključeval, k temu, da na izhodu iz programa zagledamo osebo, človeka, ki bo usposobljen za opravljanje neke dejavnosti.

Kot smo že omenili, je **natančna opredelitev ciljne skupine** eden ključnih elementov pri razvoju izobraževalnih programov za odrasle. V tej fazi so izobraževalne organizacije med seboj povezale dvoje. Iz podatkov in informacij, ki so jih dobile pri ugotavljanju potreb, so morale izluščiti značilnosti ciljnih skupin, pri katerih se kažejo največje potrebe po razvoju nove programske ponudbe. Še težja naloga pa je bila **izluščiti prioritarno dejavnost** za razvoj novih programov. Najprej si oglejmo postopek opredelitve ciljne skupine. Izobraževalne organizacije so ga opravile v štirih korakih, in sicer:

- med seboj so povezale različne značilnosti identificiranih skupin brezposelnih/odraslih in tako opredelile ciljne skupine glede na njihove raznolike značilnosti;
- povezale so identificirane ciljne skupine z možnimi področji usposabljanja (identificiranimi izobraževalnimi in razvojnimi potrebami v regiji);

- izmed vseh identificiranih ciljnih skupin so izluščile prioritarno ciljne skupine in
- se na podlagi identificiranih ciljnih skupin in vsebinskih razvojnih področij/potreb po znanjih v regiji odločile, katero vrsto programov usposabljanja bodo razvijale.

Naslednja preglednica prikazuje rezultat postopka opredelitve ciljnih skupin in vsebinskih področij za razvoj vsakega od izbranih izobraževalnih programov.

Izobraževalne organizacije so tako v tem delu opravile zahtevno nalogo, da so s pomočjo vseh informacij in podatkov opredelile dejavnost, ki je pomembna za njihovo regionalno okolje, ter prioritarno ciljne skupine brezposelnih, ki imajo ustrezne značilnosti, da bi se lahko usposobile za opravljanje te dejavnosti.

Da bi bili nadaljnji koraki v postopku kurikularnega načrtovanja jasni in konsistentni,

Preglednica 1: Dejavnost, za katero se bodo usposabljali udeleženci v programu, in natančna določitev ciljne skupine

	Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj	Ljudska univerza Murska Sobota	Ljudska univerza Ajdovščina
Izbrana dejavnost, za katero se bodo usposabljali udeleženci v programu	Storitve družabništva za starejše osebe	Snovanje sodobnih tekstilnih izdelkov z elementi tekstilne dediščine	Povezati ponudnike tradicionalnih izdelkov, pridelkov in storitev na podeželju in oblikovati mrežo ponudnikov, ki bodo svoje izdelke skupaj ponudili na trgu
Ciljna skupina	Moški in ženske, starejši od 50 let, s končano vsaj srednjo šolo, življenjskimi izkušnjami in smislom za delo s starejšimi ljudmi	Starejše brezposelne ženske (pod posebnimi pogoji, ki so opredeljeni v programu, tudi moški ali mlajše ženske) z razvitimi ročnimi spretnostmi, znanjem šivanja in smislom za estetsko oblikovanje	Brezposelne osebe, ki živijo na podeželju in imajo znanje o tradicionalnih izdelkih, pridelkih ali storitvah, se z njimi tudi ukvarjajo, vendar doslej tega niso ponujale na trgu

je bilo namreč ključnega pomena, da si na tej točki znamo odgovoriti na vprašanje, **kaj želimo z novim programom doseči**. Zdaj smo tudi že imeli dovolj jasno sliko, da smo program lahko poimenovali. Izmed več različic za ime posameznega programa, ki so se porajale v ustvarjalni fazi, so izobraževalne organizacije ob posvetu s partnerji izbrale končno poimenovanje za nove programe in dorekle njihov temeljni namen. V spodnji preglednici je prikazano končno poimenovanje ter kako je bil opredeljen temeljni namen posameznega izobraževalnega programa v obravnavanih primerih.

Kot je razvidno iz zgornjih opredelitev namena novih izobraževalnih programov, imajo ti ključno sporočilo, namreč za opravljanje katere dejavnosti bodo osebe, ki se bodo vključile v program, ob uspešnem zaključku usposobljene.

Zakaj je pomembno, da v naši regiji razvijemo takšen nov program?

Zelo pomemben premislek, ki so ga izobraževalne organizacije opravile v procesu razvoja novih izobraževalnih programov, je bil tisti o njihovi **utemeljenosti**. Zakaj v naši regiji potrebujemo prav takšen nov program? Zakaj ga potrebujemo ravno zdaj? Kdo ga potrebuje? Kakšne vrzeli v programski ponudbi bomo s tem zapolnili? Pri iskanju odgovorov na ta vprašanja je treba enakovredno upoštevati družbene potrebe, potrebe dela in potrebe posameznika. Natančneje to pomeni, da so izobraževalne organizacije potrebe po razvoju novih izobraževalnih programov utemeljile, upoštevajoč:

- **potrebe po izobraževanju in interese odraslega** (npr. kako program upošteva posebnosti izobraževanja odraslih oz. zakaj je pripravljeni program prav za odrasle, katerim ciljnim skupinam odraslih je namenjen, ali se odrasli zanimajo za tak program),

Preglednica 2: Temeljni nameni izobraževalnih programov

Program	Družabnik/družabnica za starejše osebe	Oblikovalka tekstilnih izdelkov z elementi tradicionalne tekstilne dediščine	Ponudnik tradicionalnih izdelkov, pridelkov in storitev
Temeljni namen	Usposobiti osebe za opravljanje storitve družabnika/družabnice, ki bodo kasneje zadovoljevale potrebe starejših oseb po storitvi družabništva z namenom izboljšanja kakovosti njihovega življenja in aktivnega vključevanja v družbeno življenje	Usposobiti brezposelne ženske z znanjem šivanja za to, da bi izdelovale različne tekstilne izdelke na podlagi tradicije oz. ljudskega izročila in bi jih bile zmožne tudi prodajati na trgu ali znanemu kupcu	Usposobiti brezposelne in druge osebe s podeželja, da bodo znale identificirati tiste svoje tradicionalne izdelke, pridelke in storitve, ki jih bodo ponudile na turističnem trgu, ter se znale povezati z drugimi podobnimi ponudniki z namenom oblikovati skupno in komplementarno turistično ponudbo

- **skupnostne potrebe** (npr. kakšne so potrebe lokalnega okolja, kraja, v katerem odrasli živi, ali izobraževalni program omogoča posamezniku zadovoljevanje tistih potreb in interesov ter reševanje problemov, ki jih imajo tudi drugi ljudje v njegovem okolju),
- širše **družbene potrebe** (npr. ali družbene potrebe in razvojne usmeritve utemeljujejo oblikovanje takega izobraževalnega programa, ali izobraževalni program daje znanje in spretnosti, po katerih obstaja povpraševanje na trgu delovne sile),
- **razvojne potrebe nekega poklica ali panoge, potrebe spremenjene organizacije dela in razvojne potrebe delovne organizacije** (npr. kakšne so spremembe, potrebe pri nekem poklicu ali opravilu, da zahtevajo drugačno znanje in nov izobraževalni program, katere druge spremembe so podlaga izobraževalnemu programu),
- **primerjave z zdajšnjo ponudbo vsebinsko sorodnih izobraževalnih programov** (npr. ali izobraževalni program zapolnjuje vrzeli v zdajšnji izobraževalni ponudbi, kako se program povezuje – po ciljeh, vsebini, stopnji – z drugimi/sorodnimi izobraževalnimi programi).

Utemeljitev izbora izobraževalnega programa kasneje vpliva na presojo strokovnega sveta in ministra, ko odločata o ustreznosti in potrditvi programa, ter na presojo ustreznosti vseh drugih sestavin programa (ciljev, vsebine ...). Potrebna pa je tudi izvajalcem programa, da so natančneje seznanjeni z vsemi vprašanji, ki zadevajo program, saj lahko to pripomore h kakovostnejši izpeljavi.

IZSEK IZ UTEMELJITVE IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA DRUŽABNIK/DRUŽABNICA ZA STAREJŠE OSEBE

»Program usposabljanja je podpora uresničevanju razvojne strategije Bele krajine, ki je usmerjena na doseganje treh razvojnih področij: podjetništva, naravi prijaznega kmetovanja in turizma.

Razvojna analiza je pokazala, da je v Beli krajini 6.082 oseb med 60. in 100. letom starosti, kar predstavlja 22,6 % celotnega belokranjskega prebivalstva. Demografski podatki kažejo, da se prebivalstvo stara. Spremenjene družbene razmere prispevajo k boljši zdravstveni oskrbi prebivalstva, dvigu kakovosti njihovega življenja in potrebi po večjem družbenem vključevanju. Posledica tega je, da starejši ljudje rajši ostanejo doma in se ne vključujejo v institucionalno oskrbo, če to ni nujno potrebno.

Program družabnik/družabnica za starejše osebe je namenjen osebam, ki se bodo usposabljevale za opravljanje vloge družabnika/družabnice starejšim osebam. Novi trendi nakazujejo na potrebo po razvoju novih izobraževalnih programov, ki podpirajo izboljšanje pogojev za večjo kakovost življenja starejšega prebivalstva in njihovega aktivnega vključevanja v družbeno življenje. Program je inovativen, ker bo oseba, ki ga bo zaključila, nudila storitev družabništva starejšim osebam, ki ne potrebujejo zdravstvene in socialne oskrbe, ampak želijo izboljšati kakovost svojega življenja.«

Za opravljanje katerih del bodo usposobljene osebe, ki bodo uspešno končale usposabljanje po programu?

V naslednjem koraku je bilo treba še bolj jasno opredeliti dela in naloge, ki jih bodo opravljale osebe, ki se bodo usposobile v programu. V spodnji preglednici je predstavljen rezultat poglobljenega premisleka o tem, za katera opravila mora biti usposobljena oseba, ki bo želela izvajati storitev družabništva za starejše osebe oz. bo izdelovala tekstilne izdelke z elementi tradicionalne tekstilne dediščine.

Katere zmožnosti morajo razviti udeleženci/udeleženke v programu?

V naslednji fazi razvoja novih izobraževalnih programov smo prišli do točke, ko je bilo treba odgovoriti na vprašanje, katere zmožnosti morajo razviti udeleženci oz. udeleženke v pro-

gramu, da bodo kompetentni za opravljanje del in nalog, za katere se v programu usposabljaajo. Pri opredelitvi zmožnosti se nismo želeli ujeti v past, da bi te določili preveč ozko, preveč tehnicistično ali preveč behavioristično. Izhajali smo iz širše definicije zmožnosti, ki smo jo že predstavili, ter opredelili ključne, splošne in specifične poklicne zmožnosti.

V splošnem delu novih izobraževalnih programov je bilo treba opredeliti še **obseg izobraževanja po programu, obvezne načine preverjanja in ocenjevanja znanja, pogoje za vključitev v izobraževanje, napredovanje in uspešen zaključek**. Vseh teh sestavin ne bomo posebej opisovali, saj v programih, ki jih predstavljamo, niso posebne glede na znane programe s področja izobraževanja odraslih. Omenimo le pogoje za uspešen zaključek izobraževanja. Izhodiščna filozofija razvoja programov, ki je predpostavila, naj bodo ti

Preglednica 3: Primer opredelitve ključnih del v dveh obravnavanih izobraževalnih programih

Program	Družabnik/družabnica za starejše osebe	Oblikovalka tekstilnih izdelkov z elementi tradicionalne tekstilne dediščine
Ključna dela	Predstavitve svojega dela in storitve potencialnim uporabnikom	Prepoznavanje potreb po etnoloških tekstilnih izdelkih
	Ugotavljanje potreb uporabnikov storitve	Snovanje in oblikovanje etnoloških tekstilnih izdelkov
	Načrtovanje in organizacija svojega dela	Izbiranje ustreznih materialov za predvidene vrste etnoloških tekstilnih izdelkov
	Izvajanje družabništva	Krojenje in izrezovanje etnoloških tekstilnih izdelkov
	Pomoč pri gospodinjstkih in hišnih opravilih	Šivanje in vezenje etnoloških tekstilnih izdelkov
	Pomoč pri urejanju okolice	Aranžiranje izdelanih etnoloških tekstilnih izdelkov
	Pomoč pri urejanju zadev zunaj doma uporabnika	Promoviranje etnoloških tekstilnih izdelkov
	Poslovno in finančno vodenje svoje dejavnosti	Prodaja etnoloških tekstilnih izdelkov na trgu ali pri znanem kupcu

akcijsko naravnani, se je morala zrealiti tudi v sestavini, ki opredeljuje uspešen zaključek izobraževanja po programu. V vseh treh programih morajo namreč udeleženci med usposabljanjem postopno že biti sposobni izpeljati ali izdelati tisto, kar bodo kasneje opravljali, naj bo to izdelek ali načrt za izvajanje storitve, izpeljana storitev idr.

Snovalci izobraževalnega programa Oblikovalka tekstilnih izdelkov z elementi tradicionalne tekstilne dediščine so npr. zapisali:

»Udeleženke programa morajo za uspešno dokončanje programa obvladovati vse

Preglednica 4: Primeri opredelitve zmožnosti v povezavi s ključnimi deli v programu Oblikovalka tekstilnih izdelkov z elementi tradicionalne tekstilne dediščine

Izobraževalni program: Oblikovalka tekstilnih izdelkov z elementi tradicionalne tekstilne dediščine			
KLJUČNA DELA	Poklicno specifične zmožnosti	Generične poklicne zmožnosti	Ključne zmožnosti
	Udeleženka:		
Prepoznavna potrebe po etnoloških tekstilnih izdelkih	<ul style="list-style-type: none"> je zmožna prepoznati tradicionalne tekstilne izdelke v okolju, je zmožna ugotavljati priložnosti in potrebe po etnoloških tekstilnih izdelkih, je zmožna ustvariti oblikovalsko zasnovo različnih tekstilnih izdelkov samostojno ali v sodelovanju z drugimi, je zmožna šivati in vesti etnološke tekstilne izdelke, je zmožna pripraviti aranžersko zasnovo in aranžirati etnološke tekstilne izdelke skladno z estetskimi normami. 	<ul style="list-style-type: none"> je zmožna sprejemati odločitve o poslovnih priložnostih na področju razvoja etnoloških tekstilnih izdelkov, je zmožna načrtovati in organizirati delovni proces, je zmožna upoštevati varnostne norme pri organizaciji in izpeljavi delovnega procesa, je zmožna osnovnega finančnega načrtovanja in spremljanja dela ter odkrivanja različnih finančnih virov, je zmožna promovirati in tržiti svoje izdelke. 	<ul style="list-style-type: none"> je zmožna dolgoročnega načrtovanja svoje poslovne poti, razvija odnos do ljudskega izročila na področju tekstilne dejavnosti v okolju/regiji, pa tudi širše, razvija estetske dimenzije v procesih načrtovanja in promocije svojih izdelkov, razvija čut odgovornosti za varovanje okolja, razvija sposobnosti timskega dela, razvija zmožnost pisne in govorne komunikacije v delovnem procesu, je zmožna uporabljati IKT v delovnem procesu.
Snuje in oblikuje etnološke tekstilne izdelke			
Izbira ustrezne materiale za predvidene vrste etnoloških tekstilnih izdelkov			
Kroji in izrezuje etnološke tekstilne izdelke			
Šiva in veze etnološke tekstilne izdelke			
Aranžira izdelane etnološke tekstilne izdelke			
Promovira etnološke tekstilne izdelke			
Prodaja etnološke tekstilne izdelke na trgu ali pri znanem kupcu			

strokovne vsebine oziroma opredeljene standarde znanja, določene v posameznem tematskem modulu.

Usposabljanje se zaključi z izdelavo tekstilnega izdelka z elementi tradicionalne tekstilne dediščine, njegovim aranžiranjem ter izdelavo ponudbe in promocije za ta izdelek.

Ustreznost končnih izdelkov interno preverijo predavatelji posameznih modulov.«

Izmed sestavin, ki jih je bilo treba opredeliti v posebnem delu izobraževalnega programa, se najprej ustavimo pri **organizaciji izobraževanja**.

Kako naj bo usposabljanje v programu organizirano, da bodo udeleženci v njem učinkovito razvijali opredeljene zmožnosti?

Pri opredeljevanju organizacije izobraževanja so sestavljavci obravnavanih programov na splošno izhajali iz strokovnega priporočila, da v programu navedemo različne mogoče oblike izpeljave programa, pri čemer je pomembno, da ima vsak program vsaj dva takšna predloga. Način organizacije izobraževanja pa naj izhaja iz ciljne skupine, vsebine, trajanja, skratka drugih sestavin programa.

Vse tri izobraževalne organizacije so se odločile, da bo usposabljanje **organizirano** po modulih, ki so strukturirani v posamezne teme. Usposabljanje bo potekalo v obliki seminarjev, tečajev in praktičnega usposabljanja. Zaporedje posameznih modulov in vsebinskih sklopov ni povsem določeno in se pri posamezni izvedbi lahko prilagaja ciljni skupini, s čimer zagotavljamo fleksibilnost v izvedbi programa in prilago-

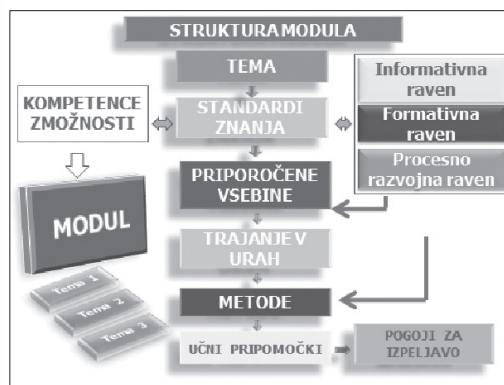
jenost udeležencem izobraževanja. Ko gre za **metodično didaktična priporočila**, pa so z namenom, da bi udeleženci v programu ustrezno razvijali in dosegli opredeljene zmožnosti, v vseh treh primerih priporočili uporabo kombinacije različnih metod dela.

Ker so vsi trije programi formativno in akcijsko naravnani, udeležence naj bi pripravili na izvajanje lastne dejavnosti, se pri njihovem izvajanju še posebej priporočajo tudi naslednje metode: demonstracije, predstavitev dobrih praks, praktično delo s poudarkom na izdelavi konkretnih izdelkov.

Oblikovanje modulov ter znotraj njih katalogov znanj in izpitnih katalogov

Pri oblikovanju modulov so izobraževalne organizacije izhajale iz opredeljenih ključnih del in zmožnosti. Oblikovale so zaokrožene vsebinske celote, s pomočjo katerih bodo udeležencem programov na sistematičen in strukturiran način pomagale pri razvoju različnih vrst zmožnosti. Naslednja slika prikazuje povezanost posameznih sestavin modula.

Slika 6: Struktura modula in povezanost posameznih sestavin modula



Vir: Možina, 2011.

Naslednja preglednica prikazuje, kako so izobraževalne organizacije ključna vsebinska področja vsebinsko zaokrožile v posamezne module.

čile razširjeno projektno skupino partnerjev v regiji, v kateri so bili strokovnjaki s področij, za katera so pripravljale programe. V ZIK Črnomelj, kjer so razvijali program Družabnik/

Preglednica 5: Primeri oblikovanja modulov v posameznem izobraževalnem programu

	Družabnik/družabnica za starejše	Oblikovalka tekstilnih izdelkov z elementi tradicionalne tekstilne dediščine	Ponudnik tradicionalnih izdelkov, pridelkov in storitev
MODUL 1	Značilnosti starejših oseb in okolja	Kulturna dediščina, sodelobnost in tekstilni izdelki	Oblikovanje lastne poslovne ideje za ponudnika tradicionalnih izdelkov, pridelkov in storitev
MODUL 2	Družabništvo za starejše osebe	Snovanje in izdelovanje tekstilnih izdelkov	Mreženje ponudnikov tradicionalnih izdelkov, pridelkov in storitev kot oblika socialnega podjetništva
MODUL 3	Družabnik kot socialni podjetnik	Razmišljajmo podjetniško	Izdelovanje, oblikovanje in aranžiranje tradicionalnih izdelkov, pridelkov in storitev

V nadaljevanju je bilo treba za vsak modul pripraviti **kataloge znanja**, ki za vsako temo znotraj modula zajemajo naslednje sestavine: zmožnosti, ki jih razvijajo udeleženci pri posamezni temi znotraj modula, cilje/standarde znanj na informativni, formativni in procesnorazvojni ravni. Pri tem smo izhajali iz strokovnega izhodišča, da z njimi natančneje opredelimo vrste znanja in usposobljenosti, ki naj bi jih udeleženci dosegli v določenem času in so izhodišče za izbor vsebin, metod ... Pri opredeljevanju ciljev smo izmed različnih metodologij uporabili tisto, ki cilje deli na informativne, formativne in procesnorazvojne. V tej fazi smo ponovno sledili filozofiji modela partnerskega sodelovanja pri razvoju novih izobraževalnih programov. V pripravo katalogov znanj so izobraževalne organizacije vklju-

družabnica za starejše osebe, so k sodelovanju pritegnili osebe iz Doma starejših občanov v Črnomlju. Ljudska univerza Murska Sobota je za potrebe razvoja programa Oblikovalka tekstilnih izdelkov z elementi tekstilne dediščine k sodelovanju pritegnila etnologinjo iz Pokrjinskega muzeja Murska Sobota in oblikovalko tekstila. Ljudska univerza Ajdovščina se je pri razvoju programa Ponudnik tradicionalnih izdelkov, pridelkov in storitev na podeželju povezala s strokovnjaki s področja kmetijstva in poznavalci podeželja.

Nosilci razvojne naloge na ACS smo izobraževalne organizacije usposobili za to, kako omejene vsebinske strokovnjake voditi pri oblikovanju zmožnosti, ciljev, priporočenih vsebin idr., saj je pogosto pričakovati, da vsebinski

strokovnjaki morda ne bodo pripravljene ali usposobljeni za pripravo zapisov skladno z metodologijo (kompetence, vrste ciljev ...). V tem primeru je pomembno, da prispevajo znanje z vsebinskega področja, potem pa jih morajo strokovnjaki iz izobraževalne organizacije usmerjati in voditi pri pripravi programov.

Naslednja preglednica prikazuje primer oblikovanja informativnih, formativnih in procesnorazvojnih ciljev, s katerimi razvijamo zmožnost.

Preglednica 6: Primer povezave zmožnosti in ciljev na informativni, formativni in procesnorazvojni ravni – izobraževalni program Ponudnik tradicionalnih izdelkov, pridelkov in storitev

Tema v modulu:		Izdelovanje tradicionalnih izdelkov in pridelkov
ZMOŽNOSTI		
<ul style="list-style-type: none"> je zmožen izdelovati tradicionalne izdelke in pridelovati pridelke oziroma oblikovati ponudbo tradicionalne storitve 		
Cilji na informativni ravni	Cilji na formativni ravni	Cilji na procesnorazvojni ravni
Spozna načine priprave na izdelavo/pridelavo izbranih izdelkov/pridelkov.	Izdela en tradicionalni izdelek.	Razvija odnos do ljudskega izročila in tradicije okolja.

Sledilo je oblikovanje **izpitnih katalogov**. Pri tem so izobraževalne organizacije upoštevale strokovno izhodišče, da je temeljni namen izpitnih katalogov ta, da opredeljujejo znanja, ki se preverjajo.

Preglednica 7 prikazuje del izpitnega kataloga programa usposabljanja Oblikovalka tekstilnih izdelkov z elementi tradicionalne tekstilne dediščine.

V zaključni fazi pa je bilo treba opredeliti še **izvajalce izobraževalnega programa in znanja, ki jih morajo imeti, listino**, ki jo dobijo udeleženci ob uspešno zaključenem izobraževanju po programu, ter **sestavljavce programa**. Vsi obravnavani programi imajo

tudi obvezno priložo, v kateri je opredeljeno, kako se bo izvajala **evalvacija programa**.

UMEŠČANJE NOVIH IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV V PROSTOR

Kot smo prikazali doslej, so postopki ugotavljanja potreb in razvoja novih izobraževalnih programov zahtevno strokovno delo. Ko je to delo opravljeno in so novi izobraževalni programi

oblikovani, smo gotovo udeležili pomemben razvojni dosežek. Vendar pa vsi, ki se ukvarjamo z razvojem novih izobraževalnih programov, vemo, da se na tej točki začne drugi, še zahtevnejši korak. Izobraževalne programe je treba umestiti v prostor, treba je najti možnosti za njihovo vpeljavo. Preprosto bi lahko rekli, da smo pred naslednjim izzivom: **Kako novi izobraževalni program spraviti v življenje?**

Ko želimo nove izobraževalne programe umestiti v regionalno okolje in širše, moramo najti odgovore na številna vprašanja: kako bodo ljudje izvedeli, da obstaja nov program, kako bomo navdušili odrasle, ki jim je program namenjen (v našem primeru brezposelne), da se bodo vključili v

Preglednica 7: Del izpitnega kataloga programa usposabljanja Oblikovalka tekstilnih izdelkov z elementi tradicionalne tekstilne dediščine

MODUL 2: SNOVANJE IN IZDELOVANJE TEKSTILNIH IZDELKOV		
Tema: OD SNOVANJA DO IZDELAVE TEKSTILNIH IZDELKOV		
Kompetence, ki jih razvijamo v modulu Udeleženka:	Formativni standardi znanja Udeleženka:	Načini preverjanja znanja
<ul style="list-style-type: none"> • je zmožna ustvariti oblikovalsko zasnovo različnih tekstilnih izdelkov, 	<ul style="list-style-type: none"> • ustvari oblikovalsko zasnovo za izbrani tekstilni izdelek, • opravi primerjavo izvedbe starih tekstilnih izdelkov s sodobnimi tekstilnimi izdelki, • poišče variacije izdelave, ki prinašajo nov pristop in ohranjajo tradicionalne vrednote. 	Projektna naloga: zasnova in izdelava tekstilnega izdelka z elementi tradicije po lastnem izboru
<ul style="list-style-type: none"> • je zmožna poiskati nov pristop za ohranjanje tradicionalnih elementov pri izdelavi tekstilnih izdelkov, 		
<ul style="list-style-type: none"> • je zmožna krojiti in šivati tekstilne izdelke, 		
<ul style="list-style-type: none"> • je zmožna vesti tekstilne izdelke. 		

usposabljanje, kako bomo prepričali finančnike, da bodo podprli izvedbo usposabljanja, kako bomo pridobili ljudi, da bodo povpraševali po izdelkih/storitvah, ki jih bodo ponudili na novo usposobljeni.

Izobraževalne organizacije, katerih primere prikazujemo, so se umeščanja novih izobraževalnih programov lotile tako, da so na podlagi pripomočka, ki smo ga zasnovali na ACS, pripravile projektni načrt, v katerem so opredelile, kako bodo:

- izpeljale animacijo brezposelnih za vključitev v novi izobraževalni program in izbrale udeležence,
- zagotovile kadrovske, prostorske in finančne pogoje za izvedbo usposabljanja brezposelnih v novem izobraževalnem programu,
- pilotno izvedle in spremljale izvedbo novega izobraževalnega programa za brezposelne,

- proučile možnosti in pogoje za (samo) zaposlitev udeležencev usposabljanja na področju, za katerega bodo usposobljeni, in jim pri tem neposredno pomagale ter
- izpeljale aktivnosti za promocijo rezultatov in učinkov projekta na regionalni in nacionalni ravni ter prenos dobre prakse v druga okolja in k drugim izvajalcem izobraževanja odraslih.

Te aktivnosti so med seboj tesno prepletene, pri čemer je njihova izpeljava deloma zaporedna, deloma vzporedna, odvisno od tega, ali so rezultati ene aktivnosti pogoj za delo v okviru druge aktivnosti ali pa je mogoče, da posamezne aktivnosti potekajo vzporedno, ker njihovi rezultati niso tako vzročno povezani. Vsako aktivnost so postavile tako, da so iz načrta jasno razvidni njeni cilji. Vsaka aktivnost ima začrtane

povsem konkretne, merljive rezultate. Predviden je tudi način izvedbe aktivnosti. Na tej točki ponovno prepoznamo elemente modela partnerskega sodelovanja pri razvoju novih izobraževalnih programov v regiji. Za vsako aktivnost je bil namreč določen odgovorni partner, pa tudi partnerji, ki pri tej aktivnosti sodelujejo, hkrati pa ima vsaka aktivnost določen tudi časovni okvir: začetek, trajanje in konec. Ker so izobraževalne organizacije že pri pripravi (snovanju in oblikovanju) novih izobraževalnih programov za brezposelne vključile partnerje iz regije, so jim bili ti v veliko pomoč tudi pri iskanju možnosti za umeščanje novonastalih programov v regionalno okolje, kar bi lahko z drugimi besedami označili kot bistvo partnerskega sodelovanja z vsemi pomembnimi akterji v posamezni regiji.

PILOTNA VPELJAVA NOVIH IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV

V okviru razvojne naloge je bilo predvideno, da bodo vsi trije novi programi v letu 2012 najprej v celoti pilotno preizkušeni v izobraževalni organizaciji, ki je program razvila. Po pilotni izpeljavi in njenem ovrednotenju pa bodo programi usposabljanja vpeljani tudi v druge regije in izobraževalne organizacije. Skladno s projektnim dogovorom pa bodo vsi trije izobraževalni programi tudi objavljeni na spletni strani ACS. S tem bo dana možnost, da se za izvajanje teh programov odločijo tudi druge izobraževalne organizacije in da ti programi zaživijo tudi v drugih regijah. Na tej točki velja pohvaliti še porazdelitev odgovornosti med financerji na nacionalni ravni. Potem ko je razvojno delo v projektu financiralo ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, je v nadaljevanju ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport omogočilo

financiranje pilotnih izvedb novih programov. V času nastanka tega prispevka še ne moremo pisati o učinkih pilotnih izvedb programov, saj nekatere pilotne izvedbe še niso končane. Že na podlagi nekaterih obiskov na usposabljanjih, ki smo jih opravili, pa lahko rečemo, da udeleženci potrjujejo pravilnost strokovnega izhodišča, da naj bodo programi zasnovani po načelu akcijskega izobraževanja.

Prav na primeru teh programov pa lahko za konec pokažemo še na trd oreh, ki nam ga doslej še ni uspelo streti. Že ko smo skupaj z Ljudsko univerzo Murska Sobota snovali njihov program, smo iskali rešitve, ki bi udeleženkam v programu omogočile, da bi po koncu usposabljanja lahko ostale skupaj, npr. v obliki zadruge ali kakšni obliki socialnega podjetništva, kar bi jim omogočilo, da bi izdelke, ki so jih pripravile, lahko prodale na trgu in tako vsaj delno poskrbele za neki vir dohodka, ki ga zdaj, ko so brezposelne, nimajo.

V programu se je zbrala skupina udeleženk, ki se je med seboj zares ujela in povezala ter ima željo in motivacijo, da bi po koncu programa ostala skupaj.

A žal so doslej v poskusih uresničitve tega naslednjega koraka, ki sledi usposabljanju, skupaj z ljudsko univerzo, ki jim pri tem pomaga, naleteli na številne ovire in še niso našle ustrezne rešitve. Udejanjenje tega naslednjega koraka ostaja za vse nas izziv in odgovornost. Če nam tega koraka ne bo uspelo narediti, lahko predvidimo, da se bodo na zavzete, motivirane, zadovoljne in ponosne obraze udeleženk programa usposabljanja kmalu spet naselili skrb, nemotiviranost in razočaranje. Razočaranje ob misli, da so se udeležile usposabljanja, dokazale, da znajo in zmorejo, a jim vse to prav nič ne pomaga, ko se morajo ob koncu usposabljanja spet vrniti med brezposelne. Za vse nas, ki sodelujemo v projektu, se torej

razvojno delo nadaljuje. V prihodnje moramo ob razvoju in izvajanju takih programov odgovoriti tudi na vprašanje, kako naj se njihovi udeleženci s pomočjo novopridobljenih zmožnosti, ki že dajejo rezultate v nastalih izdelkih ali opravljenih storitvah, ustrezno umestijo na trg dela in si povrnejo dostojanstvo tistega, ki od rezultatov svojega dela lahko (pre)živi.

LITERATURA

- Izhodišča za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih* (1998). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Klemenčič, S., Hlebec, V. (2007). *Fokusne skupine kot metoda presojanja in razvijanja kakovosti izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Klemenčič, S., Možina, T., Žalec, N. (2009). *Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikuluma*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Pevc Grm, S. (ur.) (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Marentič Požarnik, B. (2006). »Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno strategijo spreminjanja pouka«. V: *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 27-33.
- Medveš, Z. (2006): »Informativni in formativni nivo v kurikularnem načrtovanju.« V: *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 19–21.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Možina, T. (2005). *Metoda analize dokumentacije*. Učno gradivo za udeležence programa usposabljanja za vpeljavo modela za samoevalvacijo Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanja (POKI). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. (2010a). *Model partnerskega sodelovanja pri proučevanju izobraževalnih potreb in razvoju novih izobraževalnih programov v lokalnem okolju*. Prispevek na Letnem posvetu o izobraževanju odraslih, Maribor.
- Možina, T. (2010b). *Analiza potreb – prva faza razvoja novih izobraževalnih programov za brezposelne*. Interno gradivo za udeležence usposabljanja v okviru razvojne naloge Razvoj izobraževalne ponudbe za brezposelne. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. (2011). *Modularna zasnova izobraževalnih programov*. Interno gradivo za udeležence usposabljanja v okviru razvojne naloge Razvoj izobraževalne ponudbe za brezposelne. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Program usposabljanja Družabnik/družabnica za starejše osebe* (2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Program usposabljanja Ponudnik tradicionalnih izdelkov, pridelkov in storitev* (2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Program usposabljanja Oblikovalka tekstilnih izdelkov z elementi tekstilne dediščine* (2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Štefanc, D. (2009). *Kompetence kot temelj kurikularnega načrtovanja v obveznem splošnem izobraževanju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

TRANSITIONS, GENERATIONS AND INFORMAL LEARNING IN LATER LIFE

Prof. John Field,
Ph. D.

University of
Stirling

ABSTRACT

The nature of transitions across the lifecourse is changing, as are the ways in which these transitions are understood and investigated by social scientists. Much earlier debate on older adults' transitions has tended to be rooted in accounts of relatively fixed social roles and age-based social stages. However, while we can detect some tendencies towards destandardization and restandardization of the lifecourse in later life, we can also see significant continuities in the influences of socio-economic position, gender, and ethnicity, as well as of generational position, that continue to affect people's life chances, as well as the expectations and experiences of transition of older people. The paper examines the interplay of these complex and contradictory structural positions and cultural locations on transitions, and considers the ways in which older people use and understand learning, formally and informally, as a way of exercising agency and recreating meaning. It will draw on recent research into the life histories of adults in Scotland, a relatively small country with a typically European pattern of demographic change. The study was concerned with agency, identity, change and learning across the life course, and this paper will concentrate on the evidence relating to experiences of transition in later life. It will particularly focus on the idea of 'educational generations' as a key concept that helps us understand how adults use and interpret learning in later life.

Keywords: transitions, liminality, lifecourse, lifelong learning

PREHODI, GENERACIJE IN NEFORMALNO UČENJE V POZNEJŠIH LETIH – POVZETEK

Značilnosti prehajanja v nova življenjska obdobja se spreminjajo, spreminjajo pa se tudi načini, kako sociologi raziskujejo in razlagajo te prehode. Zgodnejše razprave o prehodih pri starejših temeljijo v glavnem na analizi stalnih družbenih vlog in na starosti temelječih družbenih položajev starejših. Čeprav smo danes priča težnjam k destandardizaciji in restandardizaciji poteka življenja v poznejših letih, opazamo tudi vztrajanje vplivov družbeno-ekonomskega položaja, spola, etnične, pa tudi generacijske pripadnosti, kar vse še vedno vpliva na življenjske priložnosti starejših ter njihova pričakovanja in način doživljanja prehodov. Naš prispevek raziskuje prepleteno delovanje kompleksnih in nasprotujočih si strukturnih položajev ter kulturne umeščenosti na prehode in ugotavlja, kako starejši uporabljajo in razumejo učenje, formalno in neformalno, kot način delovanja in poustvarjanja smisla. Črpamo iz nedavno izvedene raziskave življenjskih zgodb odraslih na Škotskem, razmeroma majhni deželi z za Evropo značilnimi demografskimi spremembami. Zanimali so nas delovanje, identiteta, spremembe in učenje skozi življenje, v prispevku pa se bomo omejili na gradivo, ki se nanaša na doživljanje prehodov v poznejših letih. Še posebej se bomo posvetili ideji »izobraževalnih generacij« kot temeljnemu konceptu, ki nam pomaga razložiti, kako odrasli uporabljajo in razumejo učenje v poznejših letih.

Ključne besede: prehodi, liminalnost, potek življenja, vseživljenjsko učenje

UDK : 374.7

The scale, borders, meanings and expectations of transitions across the lifecourse are changing. So too are the ways in which these transitions are understood and investigated by social scientists. Until recently, much of this debate has focused on transitions among young people, in particular on transition from education

into work. So far as later life is concerned, most scholarly interest has largely focused on the transition from paid employment into retirement. The paper will argue that reconsidering the definition and application of transition in the light of this research, and the theories that inform it, has much to offer us in understanding

learning in later life. However, in the case of older adults, we also need to understand transitions and learning, as well as their meaning for people, in the context of the wider lifecourse.

TRANSITIONS AND THE LIFECOURSE

As is common in lifelong learning, policymakers' first concern is with transitions into and through the labour market. As Commissioner Androulla Vassiliou put it in her speech on the European agenda for adult learning, lifelong learning 'is the key to a flexible, adaptable and above all employable workforce'. Social researchers have mirrored policymakers' concern for the school-to-work transition, with rather more modest attention on training programmes for the adult unemployed or workers facing change at their workplace. This policy focus on youth transitions first, and labour transitions second, can be understood as a response to particular critical pressures, but it fails to acknowledge the ageing society and the generally changing expectations of the different generations.

When it comes to older adults' transitions, much of the earlier debate tended to be rooted in accounts of relatively fixed social roles and age-based social stages. In education, these notions were codified in policy discussions of 'recurrent education'. In an influential policy discussion, the Centre for Educational Research and Innovation of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) talked of a new arrangement of the life course: moving from a sequence of stages (full-time education into work into retirement) to what it called 'alternation' between periods of work, learning and leisure through the life course. Such models also influenced the ways in which many educators thought of the life course, particularly as the

fame spread of the Université du troisième âge movement (U3A), founded in Toulouse in 1973. The idea of life stages as a basis for social and educational policy was popularised by Peter Laslett's book, *A fresh map of life*, which divided the life course into four stages: childhood, adulthood, ageing and decline – though we should note that Laslett himself combated the term 'fourth age' on the grounds that it stigmatised seniors as helpless (Laslett, 1989).

More recent sociological approaches, inspired often by Beck and Giddens' theories of reflexive individualism, have challenged notions of the lifecourse as readily divided into fixed and sequenced stages. Empirically and conceptually, this more complex way of looking at transitions has been massively adopted and developed in recent research into youth transitions. This can be seen in the debate over 'destandardization' and 'restandardization' of youth roles and trajectories, which draw on the sociology of risk and reflexivity to explore conditions of enduring uncertainty and liminal status positions whose outcomes are delayed and provisional (e.g. Walther, 2006). The sociology of ageing has engaged with much of this literature, while frequently adopting a critical stance towards stereotyping and stigmatising that will be familiar to many working in the field of adult learning, and emphasising the important role of community and macro-level change in understanding the significance of transitions in people's lives (Grenier, 2012).

Empirically, we can also see evidence of a shift away from fixed roles and age-stages in the lives of older people. However, while we can detect some tendencies towards destandardization and restandardization of the lifecourse in later life, we can also see significant continuities in the influences of socio-economic position, gender, and ethnicity, as well as of generational position, that continue to affect people's life chances, as

well as the expectations and experiences of transition of older people. These in turn shape the experience of liminality, and point to continuing changes in status and role.

TRANSITIONS AND OLDER ADULTS LEARNING

How do these complex and contradictory structural positions and cultural locations impact on transitions, and how do older people use and understand learning, formally and informally, as a way of exercising agency and recreating meaning? In this section of the paper, I draw on recent research into the life histories of adults in Scotland, a relatively small country (5.25 million in 2011) with a typically European pattern of demographic change. Our study was concerned with agency, identity, change and learning across the life course, and this paper will concentrate on the evidence relating to experiences of transition in later life (for other details of the project, see Biesta et al., 2011). Here, I particularly focus on the idea of ‘educational generations’ as a key concept that helps us understand how adults use and interpret learning in later life.

On the one hand, the notion of ‘generation’ refers to family positions and relationships and thus marks off phases of the life course in terms of being a child, parent, or grandparent. The notion of ‘generation’ also encapsulates a broader socio-economic outlook as an age-based form of social identification that is structured around people’s shared experiences and understandings and the specific social and political events that have occurred throughout their lifecourse. Whereas family-based generations are subject to transition,

generational cohort groups can provide lasting but perhaps less solid sources of identity. Sometimes, such markers come to represent particular sets of values and orientations, such as notions like ‘the sixties generation’ or ‘baby boomers’.

Research into cohort based generational groupings has its roots in sociology. In what is now a classic point of reference, Karl Mannheim (1952) drew comparisons between generational bonding and class solidarity. For Mannheim, it was important to distinguish between the shared objective conditions of a cohort and their subjective consciousness of a shared interest based on age. In recent years a group of Finnish educational researchers has made a considerable contribution to generational analysis (see, for example, Antikainen et al., 1996; Aro et al., 2005; Olkinuora et al., 2008), with a particular but not exclusive focus on generational differences in experiences of the education and training system in relation to such dimensions as the ways in which the education system itself has changed, the importance of external influences on education, and the ways in which the system relates with its immediate environment.

In our study, some people understood generational memberships as a way of signalling continuities between past and future. Archie Bone, a coal miner in his late 50s at the time of the interviews, connected his narrative with a broader family history when he pointed out that “five generations of our family goes back in the mining industry.” When an injury had led him to retire he undertook local historical research into a mining accident. After publishing a short book on the accident, Archie then started to campaign for a memorial to the dead miners, so as to “have something

there lasting to let future generations know". Archie took education seriously as an inter-generational project, volunteering to speak in local schools about the area's history, and telling young people of his own early life as a coalminer. He, and others, spoke of generation as a form of community.

The question, then, is whether people's understandings of generational attachments lead them to adopt shared dispositions towards learning. To answer this requires us first to clarify some of the basic terminology. Most definitions of generation tend to follow Mannheim, but even so most generational categories tend to be rather broad, and their boundaries are fuzzy. As an example, let us take the definition offered by Antikainen and colleagues in their discussion of educational generations in Finland:

A generation consists of a group of people born during the same time period and who are united by similar life experiences and a temporarily coherent cultural background. People belonging to the same generation have the same location in the historical dimension of the social process (Antikainen et al., 1996: 34).

This begs some obvious questions. Precisely which 'time period', for example? And how temporary, and how coherent, is the cultural background? How can these broad generalisations be turned into categories that help us understand the meanings that people attach to generational belonging?

There is also the question, to use Mannheim's terminology, of whether we can then distinguish actual (subjectively felt) generations from potential (structurally defined) generations. While a strong relational element is highly plausible, and structural factors are certainly a necessary precondition, we also need to look

for shared experiences and a degree of cultural unity as further conditions of any definition of generational groupings. Of course, any attempt at categorisation will be imprecise, as generations are not usually defined and experienced in a rigid and impermeable manner. The experience of generation will also differ, for example between the genders or classes, or between different ethnic groups. What is critical here for Mannheim is not whether generation forms an exclusive identity bond, but whether it is an important subjective and objective component of particular identities.

This is particularly significant when we come to consider learning and generation. The relationship between generation and learning has a long history in educational thinking, principally in terms of intergenerational transfers of knowledge and values so that children acquired the abilities to function in their parents' society. This 'classical' view of intergenerational socialisation as a one-way process, where the adult generations teach the young, has its roots in antiquity and survived the modernisation processes until relatively recent times. It is, though, under increasing pressure: the transfer of knowledge and skills from children to their parents or grandparents – has become a marked feature of the information society; among the middle aged, we may also note the transfer of values and lifestyles from adolescents to adults, as parents try to retain the lifestyle of the perpetual teenager.

The place of education in the narratives illuminates the complexity of relations over time between people's learning and the rest of their lives. Almost all of the older adults told stories involving strict teachers. Archie Bone, a coalminer who had gone to school in the 1930s and early 40s, wove a wider pattern into his account when he recalled the military background of his headteacher:

...the local school that we went to isn't there any longer, it was knocked down a long number of years ago, and we had a headmaster that was called Captain Gracy, he had been a captain in the army, and he turned to education when he was invalided out the army and he was a very, very hard taskmaster.

The head inspected every child for cleanliness and neatness, and sent errant children to wash or brush their shoes before entering the classroom.

For Archie Bone, the transition to secondary school brought another unsettling experience: he had to travel into Stirling and home again by bus, which *was like going into London, you were just lost, there was masses and masses of houses and people busy running about all over the place, and we weren't used to that.*

So school was a doubly disorienting experience, which Archie saw as tending to disembody him from his own *tight-knit* community.

Andy O'Donnell entered school in the mid-1930s, and then left shortly after the War at the age of 14. Asked about his school life, his response was immediate: *Has your education at school helped working in your job. Not a bloody bit if you want the truth, not a bit.* As he described it, his education came more from his father than his teachers: *he used to talk to me about Geography and History and you know current affairs so I was, he bloody educated me, I never got educated at the school I suppose.* Corporal punishment – ‘the belt’ – was, for Andy, a matter of routine and nothing out of the ordinary. His career trajectory was a typical one for a working class boy of the time: apprenticeship, National Service, then a period of skilled work as a bricklayer before becoming a small employer himself. There

was also a bodily penalty: *I went through a spot with a bad knee I knocked off a wall, and I was off my work for a long while with that, but I've still got arthritis in my knee since I got that knock, and I had to stop working with spinal arthritis because of my back, but it's a common complaint with bricklayers, bad backs.* He was a stalwart of his local Labour Party and an active trade unionist, and described these as the main source of his learning through adult life. While he had met academics through his work as a town councillor, he thought them impractical: *they hadn't a bit of common sense, I mean airy fairy stuff, not down to earth.*

Harsh discipline, which we have seen in the stories of the older adults, also featured in the memories of some interviewees who had been born in the sixties. Carmen, born in 1963 to a lower middle class family, went to Catholic schools, and strict discipline formed part of her story. Even at primary school *I can remember, there were a couple of teachers who were very strict, very old school, and, you know, the chalk flying, rulers flying, the belt. . .*

She lived two hundred metres away from a non-denominational school, but *the diocese for the church dictated where you went*, and she bussed to a Catholic secondary school, where some of the classes were taken by nuns. Some of the teachers also taught in a neighbouring boys' school, *so I then had teachers who were used to teaching boys and belting them left, right and centre, and shouting and screaming a lot.* Another woman, Daisy Paterson, born in 1964 into a mining family, *was always getting my knuckles slapped with the ruler, "Oh, you write properly".*

Another feature of the second group was the increasing availability of higher education.

Neither Archie nor Andy ever contemplated university; they didn't even consider the possibility. But for the generation born in the sixties, the availability of university places (effectively free) was a real boundary marker from the generation of their parents. While her family encouraged Carmen to pursue higher education, neither of her parents had been to university, and her mother – a secretary – in particular *was quite bitter about her lack of opportunity, so probably quite aware that I had better opportunities*. Daisy Paterson completed part of her school-leaving certificate, but left half way through the final examinations to start a job as a machinist; she returned as an adult and was studying with the Open University at the time of our interviews.

We can see elements of generational specificity in these adults' educational experiences. For older adults school was a place of discipline and harshness, a shocking breach with the rules that governed the previously known world of home and community. Higher education was simply not an option, and entry to the workplace came early.

A simple analysis of our sample in terms of learning generations suggests a distinction between those who entered school between 1920 and 1945, and those who entered school after the Post-War reforms. For most people in the first group, education was a scarce resource, which ended when they could contribute to the family income by leaving school and taking work. However, transitions into work were often disrupted by mass unemployment and the War. There were no university graduates of this age group in our sample, which is not surprising given that fewer than 2% of the population attended university at the time. Their narratives of education were often anchored in a particular place, such as a school

that had been knocked down and replaced. They described a cultural distance between the education system and themselves, which persisted into their present-day distinction between the 'real life' that they encountered in work and the home, and the 'airy-fairy stuff' of school and university. And they drew a contrast with younger generations who, they often believed, had developed unrealistic expectations of adulthood as a result of their extended exposure to school and university.

Those who entered school between 1948 and 1965 thought of themselves, educationally, as a 'lucky generation'. They had grown up during a period of expansion and opportunity in secondary education, with growing access to third-level education for those who entered an apprenticeship or other form of specialist training on leaving school. In particular, the 1947 Scottish Education Act opened secondary education to girls and to the working class, defining the minimum school-leaving age as 15; it also introduced a number of health measures for children, including free milk and vitamin supplements. Transitions into work were increasingly regulated, particularly for young men, ensuring a degree of continuing education combined with training in the early years of work. Work itself was plentiful in a tight labour market. And gender roles were changing, and traditional gender divisions were becoming contested. Friendships formed within the education system – usually in the second or third levels – continued into adult life.

This group in turn can be distinguished from several younger cohorts, who entered school during a period of welfare and higher education expansion (1966-1975), or at a time of uncertain futures arising from a disrupted labour market and continued expansion of third level education and training (1975-1990). The subsequent educational generation is still in

the making, of course; it is enough for now to note the likely ‘scarring’ effects of large-scale exposure to unemployment during the present economic crisis.

CONCLUSIONS

So what can we learn from a generational analysis of learning experience? In particular, the Finnish studies indicate that there are some important differences between generations in their attitudes towards both initial education and adult learning. Some of this is common sense: for instance, being a university student is likely to have carried a very distinctive set of meanings for young people at a time when the higher education participation rate was three per cent; the same status carries quite different meanings when the participation rate is over forty per cent, and higher education entry is part of the normal biography – at least for the middle classes, for girls and for some ethnic groups. But some of these studies have found much more deeply-rooted differences in orientations towards learning, resulting for example in varying generational understandings of on-the-job-training (Aro et al., 2005: 466).

This brief survey of the Scottish data suggests that a number of patterns can be discerned among older adults. For the older group, whose schooling started before the 1940s legislation had influenced the secondary system and whose youth was affected by the War, education was remembered as a largely unpleasant experience. Teaching was highly didactic; entry to work conferred access to both a recognised set of skills and a (male) adult identity; higher education was despised as effete and lacking in practical value. They describe their teachers as figures from a distant past. Members of this group are unlikely to respond posi-

tively to a ‘lifelong learning message’ and its associated procedures, particularly if they are male and from the working class.

The group who entered school in the period between 1948 and 1965 viewed university as a possible trajectory, even if it was deferred as a result of life choices, including the decision to enter the labour market. They are aware from their parents’ experiences, even their envy, that university has not always been available as a mass option. Members of this group may prove more suited to respond positively to such lifelong learning mechanisms as the recognition of prior learning, despite their unfamiliarity with these new structures – unlike later generations, who may take credit systems and the like for granted. What is striking, though, is that certainly in the Scottish context, both groups of older adults experienced school as an arena of brutality and discipline. The difference is that the second cohort has been exposed to extended periods of liminality and understands education as a process that can continue beyond school.

There are some important differences between generations in initial education and adult learning.

On the basis of this limited study, then, generational differences in educational outlook and orientation endure through adult life, and play a part in shaping how adults use learning within and for transitions. Furthermore, these differences may lead to distinct generational patterns within the older adult population; generalised descriptions of ‘seniors’, or distinctions between older adults on simple physical or cognitive grounds, are therefore inadequate. But this is not to argue that the concept of generation can explain all variations among older adult learners. Some aspects of ageing are common to all adult

learners, such as the powerful effect of retirement on patterns of participation. And members of each generation are also shaped by wider social and cultural factors such as ethnicity, gender and socio-economic position. Generation is, then, only one aspect of older adults' educational experiences and orientations; but it has so far been largely neglected, by researchers and professionals alike.

Finally, this study – like the Nordic studies – was confined to older adults as learners. Further research is needed to explore the ways in which teachers of adults are also shaped by generational memberships, and how this then influences the inter-generational exchanges and co-creation of knowledge and expertise between teachers and students.

REFERENCES

- Antikainen, A., et al. (1996). *Living in a learning society: Life histories, identities and education*. London: Routledge.
- Aro, M., et. al. (2005). Education or learning on the job? Generational differences of opinions in Finland. *International Journal of Lifelong Education*, 24: 459-474.
- Biesta, G., et al. (2011). *Improving learning across the lifecourse: Learning lives*. Abingdon: Routledge.
- Field, J. (2012). Biography and generation. In: Herzberg, H., Kammler, E. (eds.), *Biographie und Gesellschaft: Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst*. Frankfurt-am-Main.
- Grenier, A. (2012). *Transitions and the life course: Challenging the constructions of 'growing old'*. Bristol: Policy Press.
- Laslett, P. (1989). *A fresh map of life: the emergence of the third age*. London: Weidenfeld.
- Mannheim, K. (1952). *Ideology and utopia. An introduction to the sociology of knowledge*. London: Routledge.
- Olkinuora, E., et al. (2008). Promises and risks of the learning society. The meanings of lifelong learning for three Finnish generations. *Studies in the Education of Adults*, 1: 40-61.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 2: 119-139.

DIGITALNE RAZLIKE IN E-IZOBRAŽEVANJE

Doc. dr. Marko
Radovan

Filozofska fakulteta
Univerze v
Ljubljani

Izr. prof. dr.
Dejan Dinevski

Pedagoška fakulteta
Univerze v
Mariboru

POVZETEK

Informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) se z namenom razširitve dostopa do izobraževanja odraslih lahko uporabljajo na mnoge načine. IKT, zlasti internet, spreminja vse vidike življenja in delovanja sodobne družbe. Spletne učenje v razvitem svetu se širi in postaja vse pomembnejša oblika poučevanja in učenja, vendar je uporaba IKT v učnem procesu večinoma delna in nepovezana. Kvalitativne spremembe v uporabi IKT v izobraževanju (z integracijo računalniško podprtih oblik komunikacije in interakcije ter informacijskih virov zunaj tradicionalnega izobraževalnega okolja) še niso bile v celoti dosežene. E-izobraževanje zunaj formalnih okoliščin je pogosto povezano z izboljšanjem pismenosti odraslih in osnovnega izobraževanja. Nova tehnologija se lahko uporabi za številne izobraževalne programe za odrasle, ki se izobraževanja sicer ne morejo udeležiti, lahko pa je tudi pomembno orodje informiranja in svetovanja. Izobraževalce odraslih na tem področju čakajo še mnogi izzivi, npr. kako razširiti dostop do IKT na podeželju in manj razvitih območjih, kako izboljšati digitalne kompetence in kako oblikovati e-učenje, ki bo dostopno vsem udeležencem.

Ključne besede: e-izobraževanje, izobraževanje odraslih, izobraževanje na daljavo, dostopnost, uporabnost, e-gradiva, digitalne razlike

DIGITAL DIVIDE AND E-EDUCATION—ABSTRACT

The use of Information and Communication Technologies (ICTs) in widening access to adult learning in many directions. ICT, especially the Internet, is changing all aspects of life and functioning of the modern society. Online learning is expanding in the developed world and becoming an increasingly important way of teaching and learning. Nevertheless, the use of ICT in the learning processes is mostly still partial and incoherent. Qualitative changes in this domain (integration of the ICT-based forms of communication and interaction, and information sources outside the traditional educational environment) have not yet been made. E-learning outside formal settings is mostly aimed at improving adult literacy and basic education. The new technology can make many learning programs accessible to the adults without direct access to education and can also become an important basis for provision of information guidance and counseling. Here, adult educators are still faced with several challenges, for instance, how to widen access to ICT in rural and less developed areas, how to improve digital skills and how to make e-learning more accessible to all learners.

Keywords: e-learning, distance education, adult education, accessibility, usability, e-content, digital divide

UDK: 374.74

UVOD

Razvoj novih spletnih tehnologij običajno spremljata obljuba in upanje, da bodo ti novi mediji povečali dostop do učenja in omogočili vsem odraslim enakopravno sodelovanje v izobraževanju. Med pomembnejšimi dokumenti, ki so poudarjali vlogo novih učnih tehnologij pri povečevanju dostopnosti izobraževanja za vse odrasle, je tudi Hamburška deklaracija o učenju odraslih (Unesco, 1997). V njej poudarjajo,

da se bo dostopnost izobraževanja povečala s »presojanjem razvoja in širjenjem nove tehnologije z regionalnega, lokalnega in kulturnega zornega kota, ob upoštevanju opreme, ki je na voljo, in tega, da je infrastruktura nesorazmerno razvita«, in z »zagotavljanjem enakega dostopa do sistemov odprtega učenja in učenja na daljavo, javnih občil, novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij ter z uporabo novih tehnologij pri proučevanju alternativnih poti učenja« (prav tam: 33–34).

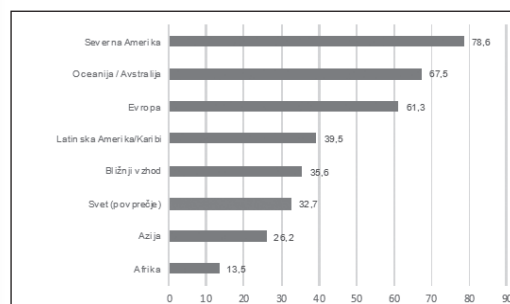
Koliko so bili ti optimistični cilji doseženi? Ali je razvoj digitalnih tehnologij izpolnil pričakovanja izobraževalcev odraslih? Mnenja o tem so lahko različna. Vsekakor smo danes priče hitremu razvoju digitalnih tehnologij in možnosti, ki jih slednje ponujajo, postajajo vse pomembnejši del našega vsakdanjega življenja in tudi pomembno orodje e-izobraževanja. V članku bomo prikazali tri vidike (ovire), ki lahko zavirajo uresničitev omenjenih ciljev.

Informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) spreminjajo način, na katerega se učimo (kdaj, kje in kako), ter omogočajo večjo demokratičnost in dostopnost učnih vsebin posameznikom, ki se želijo učiti. Uporaba IKT za razširjanje dostopa do izobraževanja odraslih se je razvila v mnogih smereh. IKT, zlasti internet, spreminja vse vidike življenja in delovanja sodobne družbe. Spletno učenje v razvitem svetu se širi in postaja vse bolj pomemben način poučevanja in učenja, vendar je v mnogih primerih uporaba IKT v učnem procesu nepopolna in neskladna s potrebami učnega procesa. Spletna gradiva lahko spodbujajo tudi politični in socialni dialog; tako postajajo orodje, s katerim se lahko opolnomožijo skupine ljudi, ki so bile prej prezrte.

Kljub vsem možnostim, ki jih dajejo spletne tehnologije, pa je situacija vse prej kot bleščeča. Če želimo doseči cilje, navedene v Hamburški deklaraciji, ne smemo pozabiti, da mora imeti udeleženec najprej dostop do teh orodij in da se jih mora potem še naučiti uporabljati. V tem smislu so lahko nove digitalne tehnologije vir novih neenakosti in marginalizacije nekaterih družbenih skupin. Napredek v zahodnih družbah v zvezi s tem je bil ogromen, drugod po svetu pa zelo zmeren. Širitev dostopa do učenja ali izobraževanja in splošno udeležbo v družbi prek novih medijev in spletnih tehnologij je mogoče uresničiti le s široko uveljavitvijo spletnih naprav (tra-

dicionalnih in mobilnih). Kot lahko vidimo iz Grafikona 1, bo ta cilj težko doseči, saj le manjši del svetovnega prebivalstva uporablja internetne storitve in ima dostop do spleta.

Grafikon 1: Uporaba interneta po geografskih regijah v letu 2011 (% prebivalstva)



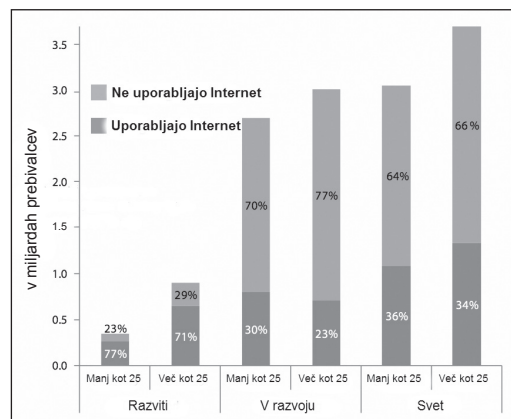
Vir: Internet World Stats, <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>.

V različnih raziskavah ugotavljajo, da v povprečju samo ena tretjina svetovnega prebivalstva uporablja internet in da večina uporabnikov interneta prihaja iz zahodnega sveta: Severne Amerike, Avstralije in Evrope. Dostop do spletnih storitev v svetu se je seveda v minulih letih izboljšal, vendar pa je razhajanje med različnimi deli še vedno ogromno. V zadnjih petih letih so države v razvoju svoj delež glede na svetovno populacijo uporabnikov interneta povečale s 44 odstotkov (leto 2006) na 62 odstotkov (leto 2011). Danes je najhitreje rastoča skupina uporabnikov interneta iz Kitajske in pomeni skoraj 25 odstotkov vseh svetovnih uporabnikov interneta in 37 odstotkov, če jih primerjamo z državami v razvoju

Še bolj skrb zbujujoča pa je razlika med uporabniki svetovnega spleta, ki izhaja iz demografskih značilnosti prebivalstva. Mednarodna telekomunikacijska zveza (angl. International Telecommunication Union) v svojem poročilu iz leta 2011 navaja, da je bilo v letu 2011 v povprečju 45 odstotkov svetovnih

internetnih uporabnikov mlajših od 25 let (Grafikon 2).

Grafikon 2: Uporabniki interneta po starosti in stopnji razvoja, 2011 *



Opomba: * ocena

Ta skupina prebivalstva je najbolj deprivilegirana v državah v razvoju – 70 odstotkov mlajših od 25 let ne uporablja interneta v primerjavi s 23 odstotki prebivalstva v isti starostni kategoriji v razvitih državah. Ta delež bi se močno povečal, če bi se v državah v razvoju povečal vpis v šole, in seveda z boljšo opremljenostjo šol z IKT. OECD (2001) je na začetku tisočletja uvidel problem digitalnih razlik na področju učenja in prepoznal IKT kot potencialnega spodbujevalca učenja po vsem svetu, vendar pa hkrati kot tveganje, da bi se z uporabo IKT socialne razlike med posameznimi deli sveta in v družbi še dodatno povečale. Temu se brez državnega (političnega) posredovanja najbrž ne bomo mogli izogniti.

RAZLIČNE DIMENZIJE DIGITALNIH RAZLIK

E. Hayes (2007) poudarja, da je splošno znano, da so tisti, ki nimajo dostopa do digitalnih tehnologij (računalniki, internet), v »informa-

cijski dobi« v vedno bolj neugodnem položaju. Castells opredeljuje digitalne razlike kot »neenakost dostopa do interneta« (Castells, 2002: 248). Ta dostop naj bi bil prvi pogoj za preseganje neenakosti v družbi, za katero je značilno, da se vse bolj organizira in deluje prek interneta (Castells, 2002). Digitalne razlike podobno opredeljuje Van Dijk (2006), ki jih razume kot »vrzel med tistimi, ki imajo, in tistimi, ki nimajo dostopa do računalnikov in interneta« (prav tam: 178). Digitalne razlike so večinoma povezane s slabim gospodarskim stanjem, nizko stopnjo izobrazbe in drugimi socialnimi kazalniki, ki so značilni za socialno marginaliziranost. Socialne ovire se razumejo kot vzrok, pa tudi kot posledica digitalne nepismenosti.

Van Dijk in Hacker (2003) trdita, da obstajajo štiri vrste ovir za dostop do IKT:

- pomanjkanje kakršnihkoli digitalnih izkušenj zaradi strahu pred računalnikom in nezanimanja za nove tehnologije;
- nemožnost pridobiti računalnik in omrežno povezavo;
- pomanjkanje digitalnih spretnosti, kar je posledica pomanjkljive uporabe in neustrezne izobrazbe ali družbene podpore;
- premalo možnosti uporabe.

Van Dijk (2006) ugotavlja, da so se digitalne razlike pri fizičnem dostopu do računalnikov in interneta v razvitih državah zelo zmanjšale, v nerazvitih družbah pa se še vedno povečujejo. Kar zadeva raven usposobljenosti za uporabo digitalnih tehnologij, pa se digitalne razlike še bolj krepijo. Avtor je prepričan, da so »informacijske spretnosti« (ki so potrebne za dostop z izbiro in obdelavo informacij na računalniku in internetu) in »strateške sposobnosti« (sposobnost za uporabo teh sredstev za doseganje posameznikovih individualnih ciljev), ki omogočajo kakovostno uporabo digitalnih tehnologij, zelo neenakomerno porazdeljene med prebivalstvom (prav tam).

Ta težnja velja tako za razvite, še bolj pa za nerazvite države.

Nekateri drugi raziskovalci tudi opozarjajo, da ni pomembno proučevati samo dostop do digitalnih tehnologij, prav tako pomemben je način, kako te tehnologije uporabljamo. Tudi način uporabe namreč lahko postane dejavnik družbene neenakosti (Mossberger, Tolbert in Stansbury, 2003; Warschauer, 2004; Hargittai in Waleyko, 2008). Pri razvrščanju različnih dejavnosti na spletu so ugotovili, da se nekateri ljudje ukvarjajo z majhnim številom preprostih in občasnih dejavnosti, drugim pa je splet tako rekoč že postal del njihovega življenja, kar ima zanje mnogotere koristi. V zvezi z vključenostjo spletnih orodij v življenje posameznika in načinom njihove uporabe je Marc Prensky (2001) skoval izraz »digitalni domačini/domorodci« (angl. digital natives). S tem poimenovanjem je želel poudariti, da so mlajše generacije »naravni govorci« digitalnega jezika računalnikov, videoiger in interneta. Tiste, ki niso bili rojeni v digitalni svet, vendar so ga na neki poznejši točki v življenju sprejeli in ga začeli uporabljati, pa avtor imenuje »digitalni priseljenci« (angl. digital immigrants). Digitalni priseljenci se sicer prilagodijo novemu okolju, vendar vedno do neke mere ohranijo svoj »naglas«, kot razlaga Prensky (2001). Tako denimo informacije sprejemajo in obdelujejo na način, kot so to počeli v preteklosti: besedilo, ki bi ga sicer lahko prebrali na računalniškem ekranu, si raje natisnejo; svetovni splet jim je torej sekundarni in ne primarni vir informacij. Starejše generacije uporabnikov interneta, ki so se »socializirale« na drugačen način kot njihovi otroci, so danes v procesu učenja novega jezika – jezika spletnih tehnologij.

In nekateri se v ta novi svet uspešneje socializirajo kot drugi. Hargittai in Waleyko (2008) sta v svoji raziskavi o ustvarjalnih dejavnostih in

izmenjavi med uporabniki interneta poskušala analizirati njihovo spletno udejstvovanje. Njune ugotovitve kažejo, da vse možnosti, ki jih uporabnikom interneta ponujajo spletne tehnologije in orodja, izkorišča razmeroma malo ljudi. Prav tako sta ugotovila, da se tako ustvarjanje kot posredovanje vsebin (»sharing«) povezujeta s socialno-ekonomskim statusom uporabnika, ki je bil izmerjen z izobrazbo njihovih staršev (prav tam). To še posebno velja za ustvarjanje vsebin, medtem ko je za izmenjavo in posredovanje vsebin med uporabniki interneta najpomembnejša razvitost spretnosti za uporabo tehnologije. Novejše raziskave o vplivu socialnega statusa na digitalno pismenost potrjujejo te ugotovitve (npr. Gui in Argentin, 2011).

To pomembno značilnost neenakosti uporabe interneta imenujejo tudi »neenakost udeležbe«. Nekateri študije namreč kažejo, da v večini spletnih skupnosti le manjši delež uporabnikov dejavno prispeva k vsebini spletnega mesta ali spletni skupnosti. Ta pojav ni značilen samo za uporabnike interneta v t. i. državah v razvoju, ampak tudi za tiste v razvitih državah. Nielsen (2006) ga opisuje z razmerjem »90 : 9 : 1«, kjer je 90 odstotkov pasivnih uporabnikov, ki nikoli nič ne prispevajo, devet odstotkov uporabnikov prispeva malo, en odstotek pa prispeva večino vsebine ali komunikacije na neki spletni strani. Na spletni strani Wikipedija je recimo 77 tisoč aktivnih vlagateljev, več kot 17 milijonov registriranih uporabnikov in več kot 470 milijonov različnih obiskovalcev na mesec (podatek za februar 2012). To pomeni, da le majhen delež (približno 0,016 odstotka) obiskovalcev tega spletnega mesta dejavno prispeva k njegovi vsebini.

Ti podatki nam kažejo, da zgolj omogočanje dostopa do digitalnih tehnologij ni zagotovilo, da bodo uporabniki te tehnologije uporabljali smiselno in sebi v korist. V naslednjem poglavju bomo zato spoznali priložnosti, ki jih razvoj sodobnih spletnih tehnologij ponuja e-

-učenju, pa tudi izzive, s katerimi se razvijalci tega učenja ob tem srečujejo.

KAKŠNE SO PREDNOSTI IN PRILOŽNOSTI E-UČENJA ZA ODRASLE?

Kadar ni ovir pri dostopu do interneta, ima e-učenje pomemben pozitiven vpliv na uspešnost, učinkovitost in prodornost izobraževanja odraslih. Njegova največja prednost je fleksibilnost, ki se nanaša na kraj, čas, hitrost, vsebino in metode učenja. Temeljni način podajanja e-učnih vsebin (ki so lahko v različnih medijskih formatih) je dostop do učnih enot v spletnih e-učilnicah. Orodja v e-učilnicah ponujajo učiteljem raznolike metode podajanja učne snovi, udeležencem izobraževanja pa paleto različnih dejavnosti – od študija e-učnih vsebin do izvajanja poskusov v virtualnih laboratorijih. Parcialne učne enote dajejo tako učiteljem kot tudi udeležencem priložnost, da z variiranjem učnih poti tvorijo različne učne celote in zaokrožene študijske vsebine. To je zelo ustrezno za učeče se odrasle, saj je lahko ista vsebina prilagojena različnim stopnjam predznanja udeležencev.

Kakovost e-izobraževanja za odrasle ni odvisna le od učne vsebine ali dejavnosti, temveč tudi od interakcije udeleženca z vsebinami, nalogami, mentorji in drugimi sodelujočimi. Vedno bolj široka uporaba tehnologij Spleta 2.0 (splet kot platforma za izmenjavo informacij, interoperabilnost, bogato uporabniško izkušnjo in predvsem sodelovanje) v izobraževalne namene prinaša pomembne spremembe v omenjene interakcije. Posledično so se pojavili novi didaktični koncepti, npr. t. i. sodelovalno učenje. Sodelovalno učenje lahko v prihodnosti pridobi posebno vlogo prav v izobraževanju odraslih, saj izrecno podpira ustvarjanje, sodelovanje in komunikacijo, če-

sar pa so odrasli večji bolj od mlajših učečih se. Izraz »sodelovalno učenje« (collaborative learning) si je zamislil Beckman (1990), vendar so možnosti takšnega načina učenja raziskovali tudi drugi: Collier (1980), Cooper (1990) ter Fiechtner in Davis (1992). Vsem raziskavam je skupno ukvarjanje z vprašanji učinkovite organizacije skupin, podpore skupinam, priprave navodil za delo v skupinah, pregledovanja skupinskega dela in načinov zagotavljanja pomoči članom, ki ne sodelujejo.

Sodelovanje v okolju družbenih medijev ni omejeno s prostorom, časom ali številom udeležencev. Katerakoli dejavnost med udeleženci s skupnimi cilji velja za sodelovanje. V iskanju uspešnega koncepta sodelovalnega učenja v okolju družbenih medijev Garrison in drugi (2000), Freire (2000) in Wells (1999) ugotavljajo, da je znotraj sodelovalnih učnih okolij zelo pomemben kritični diskurz med udeleženci. Rosen (2007) v svoji knjigi o kulturi sodelovanja predlaga deset kulturnih elementov, ki podpirajo ustvarjanje vrednot: zaupanje, izmenjava, cilji, inovacije, okolje, nestrukturirana izmenjava idej, konstruktivno soočenje, komunikacija, skupnost in vrednote. Samo razvita osebnost, ki je sposobna kritične refleksije ter ima družabne in komunikacijske spretnosti, lahko ustvarjalno sodeluje – in prav zato je sodelovalno učenje še posebno primerno za izobraževanje odraslih.

Največja prednost e-učenja je fleksibilnost.

POVEČANJE DOSTOPA DO IZOBRAŽEVALNIH VIROV

Ključna ovira za učeče se odrasle je dostop do visokokakovostnih učnih vsebin. S ciljem promagati to oviro je Unesco (2002) promoviral idejo »prosto dostopnih učnih virov« (angl.

open educational resources). Izraz se nanaša na prosto dostopne elektronske učne vire, ki se lahko brez omejitev uporabijo in tudi nadgradijo (če so le uporabljeni neprofitno).

Zagotavljanje prosto dostopnih učnih virov je večplasten politični in družbeni izziv, saj ne ustvarja neposrednega dobička. Hylén (2006) opisuje pet razlogov za ponujanje prosto dostopnih učnih virov:

- izmenjava znanja je dobra sama po sebi,
- zvišanje vrednosti obstoječe naložbe javnega denarja,
- znižanje stroškov in izboljšanje kakovosti,
- pozitiven vpliv na odnose z javnostmi in
- možnost raziskovanja novih globalnih poslovnih modelov.

Gesser (2007) opredeljuje naslednje temeljne lastnosti prosto dostopnih učnih virov:

- Brezplačen dostop do vsebin (vključno z metapodatki) je na voljo izobraževalnim ustanovam in končnim uporabnikom, kot so učitelji, učenci in udeleženci vseživljenjskega učenja.
- Dovoljujejo se uporaba vsebine v izobraževalne namene, njeno prilagajanje, kombiniranje in ponovna uporaba. Zaradi lažje uporabe naj vsebine temeljijo na odprtih standardih in naj bodo v odprtih formatih.
- V e-vsebini so uporabljena programska orodja, za katera je na voljo izvorna koda. Na voljo so odprtokodni vmesniki za programiranje aplikacij in dovoljuje se ponovna uporaba spletnih storitev in virov.

Pedagoško-didaktični model je pri prosto dostopnih učnih virih nekoliko v ozadju. V razpravah pogosto prevladujejo tehnični vidiki in vidiki upravljanja, manj pa je opazen vidik izvajalcev in uporabnikov izobraževanja. Da bi v prihodnosti prišli do učinkovitega in razširjenega izobraževanja s prosto dostopnimi učnimi viri, je treba pri praktič-

nih rešitvah celovito vključiti didaktiko in pedagogiko.

SKLEP

V uvodu smo omenili cilje Hamburške deklaracije, z njenimi izzivi pa se ubadamo še danes. Na nekaterih področjih je bil napredek očiten, recimo razvoj pismenosti odraslih, zmanjševanje razlik med spoloma, večja udeležba odraslih v izobraževanju, večja enakost in skrb za kakovost izobraževanja, kljub temu pa nekatere ovire ostajajo oz. se pojavljajo še nove – dostopnost e-izobraževanja in učenja na spletu je vsekakor ena izmed njih.

Strinjamo se lahko z Dukom in Hinznom (2011), ki menita, da moramo naše pojmovanje pismenosti razširiti na več kot samo branje, pisanje in računanje. Tem sposobnostim moramo dodati tudi spretnosti, ki so potrebne za učinkovito uporabo informacijske tehnologije (Duke in Hinz, 2011: 21). Te kompetence so danes postale nujni pogoj za uspešno delovanje v zasebnem in poslovnem življenju.

Največja dolgoročna težava pa je dostop do interneta. Vse prednosti digitalnih tehnologij izzvenijo v prazno, če niso dostopne ljudem ali pa če ti nimajo razvitih veščin, potrebnih za njihovo uporabo. Podatki razkrivajo velike demografske in socialno-ekonomske razlike med državami na svetu. Na žalost za to težavo nimamo preproste in hitre rešitve. Chinn in Fairlie (2007) sta proučila 161 držav v obdobju od 1999 do 2001 in vpliv vrste gospodarskih, demografskih in infrastrukturnih dejavnikov. Ugotovila sta, da so se digitalne razlike znatno zmanjšale predvsem v državah, kjer so se odločili za javna vlaganja v človeški kapital, telekomunikacijsko in regulativno infrastrukturo. Ni dvoma, da bo to pomembna naloga strateškega razvoja Slovenije in drugih razvitih držav tudi v prihodnjih letih.

LITERATURA

- Beckman, M. (1990). Collaborative Learning: Preparation for the Workplace and Democracy. *College Teaching*, 4: 128–133.
- Castells, M. (2002). *The Internet Galaxy*. Oxford: Oxford University Press.
- Chinn, M. D., Fairlie, R. W. (2007). The determinants of the global digital divide: a cross-country analysis of computer and internet penetration. *Oxford Economic Papers*, 1: 16–44.
- Collier, K. G. (1980). Peer-Group Learning in Higher Education: The Development of Higher-order Skills. *Studies in Higher Education*, 1: 55–62.
- Cooper, J. (1990). Cooperative Learning and College Teaching: Tips from the Trenches. *Teaching Professor*, 5: 1–2.
- Duke, C., in Hinzen, H. (2011). Adult Education and Lifelong Learning Within. UNESCO: CONFINTEA, Education for All, and Beyond. *Adult Learning*, 4: 18–23.
- Fiechtner, S. B., Davis, E. A. (1992). Why Some Groups Fail: A Survey of Students' Experiences with Learning Groups. V: Goodsell, A., Mahler, M., Tinto, V., in drugi (ur.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Garrison, D. R., Anderson, T., in Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2–3: 1–19.
- Gesser, G. (ur.) (2007). *Open Educational Practices and Resources*. Salzburg: Open e-Learning Content Observatory Services.
- Gui, M., Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media & Society*, 6: 963–980.
- Hargittai, E., Walejko, G. (2008). The Participation Divide: Content creation and sharing in the digital age. *Information, Community and Society*, 2: 239–256. Dostopno na: <http://www.webuse.org/pdf/HargittaiWalejko-Participation-Divide2008.pdf>.
- Hayes, E. (2007). Reconceptualizing Adult Basic Education and the Digital Divide. V: Belzer, A. (ur.), *Toward Defining and Improving Quality in Adult Basic Education: Issues and Challenges*. New York.
- Hylén, J. (2006). *Open Educational Resources: Opportunities and Challenges*. Dostopno 17. 7. 2012 na: <http://www.oecd.org/dataoecd/5/47/37351085.pdf>.
- Internet World Stats* (31. december 2011). Dostopno na: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>.
- International Telecommunication Union (2011). *The World in 2011: ICT Facts and Figures*. Dostopno na: <http://www.itu.int/ITU-D/ict/facts/2011/index.html> ali <http://www.itu.int/ITU-D/ict/facts/2011/material/ICTFactsFigures2011.pdf>.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., Stansbury, M. (2003). *Virtual inequality: Beyond the digital divide*. Washington: Georgetown University Press.
- Nielsen, J. (2006). *Participation inequality: Encouraging more users to contribute*. Dostopno 17. 7. 2012 na: http://www.useit.com/alertbox/participation_inequality.html.
- OECD (2001). Understanding the Digital Divide. *OECD Digital Economy Papers*, No. 49, OECD Publishing. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1787/236405667766>.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Lincoln: NCB University Press.
- Rosen, E. (2007). *The Culture of Collaboration: Maximizing Time, Talent and Tools to Create Value in the Global Economy*. San Francisco: Red Ape Publishing.
- International Telecommunication Union (2011). *The World in 2011: ICT Facts and Figures* (2011). Dostopno 7. 8. 2012 na: <http://www.itu.int/ITU-D/ict/facts/2011/index.html>.
- UNESCO (1997). *CONFINTEA V: The Hamburg Declaration and Agenda for the Future*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Dostopno 17. 7. na: <http://www.unesco.org/education/ue/confinteal/>.

- UNESCO (2002). *Globalization and Higher Education. The First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *CONFINTEA VI: The Belém Framework for Action: Living & Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Dostopno 11. 7. 2012 na: <http://www.unesco.org/en/confinteavi>.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Thousand Oaks: Sage.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 4–5: 221–235.
- Van Dijk, J. A. G. M., Hacker, L. K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *The Information Society*, 4: 315–326.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Massachusetts: The MIT Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

KAKO PRIPOMOČI K UČINKOVITEJŠEMU UČENJU IN SPREMINJANJU ŽIVLJENJSKEGA SLOGA OSEB S KRONIČNO BOLEZNIJO

Doc. dr.
Irena Lesar

Pedagoška fakulteta
Univerze v Ljubljani

POVZETEK

Ob pojavu kronične bolezni, ki prizadene vsakega šestega od desetih odraslih, je treba poskrbeti tako za zdravstveno urejenost bolezni kot za obvladovanje čustvenih odzivov nanjo (jeza, strah, frustracije, žalost), ne nazadnje pa je treba ohraniti oz. (pre)oblikovati (nove) vloge na delovnem mestu, v družini in med prijatelji. Na poti iskanja primernih strategij obvladovanja kronične bolezni in življenja kroničnega bolnika ima zdravstveno osebje zelo pomembno vlogo. Obolenim bi morali ponuditi kakovostne zdravstvenovzgojne programe, ki se ne osredinjajo le na značilnosti kroničnih bolezni in na možnosti zdravljenja, marveč upoštevajo tudi človeško stisko ob sprejemanju kronične bolezni, pa tudi njen vpliv na preostala področja posameznikovega življenja. Raziskave kažejo, da ima pri vseh teh nalogah za obolelega zelo veliko vlogo sposobnost empatičnega komuniciranja zdravstvenega osebja.

Ključne besede: tradicionalni programi, programi za samovođenje bolezni, strategije obvladovanja, empatična komunikacija, zdravstveno osebje, diabetes, izobraževanje kronično bolnih, izobraževanje odraslih

IMPROVING EFFICACY OF LEARNING AND CHANGING OF LIFESTYLES IN PERSONS WITH CHRONIC DISEASES - ABSTRACT

In case of appearance of a chronic disease, which affects every sixth in ten adults, it is necessary to provide proper medical treatment as well as to deal with emotional responses to the disease (anger, frustration, sadness) and to control them. It is also necessary for the individual to preserve or transform the roles he plays at work, in the family and among friends. When searching for suitable strategies for control of the disease and one's life, medical staff plays an important role. Patients should be offered quality medical education programs, focusing not only on the characteristics of the chronic disease and treatment options, but also dealing with the anxiety experienced by individuals facing the disease, as well as its impact on other spheres of their lives. Research shows that empathy in the communication of the medical staff with the diseased plays a significant role in all these tasks.

Keywords: traditional programs, disease self-management programs, control strategies, communication empathy, medical staff, diabetes, patient education in chronic diseases, adult education

UDK: 374.7: 614.253.8

UVOD

V sodobnosti je mogoče opaziti čedalje večji delež ljudi z različnimi kroničnimi boleznimi, kar lahko deloma pripišemo daljši življenjski dobi, bistveno spremenjenemu življenjskemu slogu (pogostejši sedeči način dela, prehrana, gibanje, stres ...), nemajhno vlogo pri povečanju deleža teh bolezni pa ima tudi razvoj medicine in farmacije. V nekaterih deželah naj bi kar

šest od desetih odraslih poročalo o kroničnih zdravstvenih težavah (Taylor, Bury, 2007: 30), medtem ko v poročilu Svetovne zdravstvene organizacije o preventivi kroničnih bolezni poudarjajo, da je 35 od 58 milijonov smrti na svetu posledica kroničnih bolezni (Preventing chronic diseases: a vital investment, 2005: 38). Kronične bolezni so torej glavni razlog smrti pri odraslih, število umrlih zaradi tega razloga pa naj bi se v prihodnjih desetih letih povečalo še za 17

odstotkov (prav tam: 7). Prebivalci Slovenije s kronično boleznijo oz. katero od vrst zmanjšane zmogljivosti delovanja živimo v povprečju sedem let, kar pomeni devet odstotkov celotne pričakovane življenjske dobe (Nadgradnja zdravstvenega sistema do leta 2020, 2011: 12).

Nedvomno so podatki o razširjenosti in trajanju različnih kroničnih bolezni ter o smrtnosti zaradi njih velik razlog za razmislek in načrtovanje ne le primarnih, marveč tudi sekundarnih in terciarnih preventivnih akcij na različnih ravneh družbenega delovanja. V tem kontekstu so zelo pomembni predvsem zdravstvenovzgojni programi za različne skupine (še ne) obolelih ljudi. Načrtovanje zdravstvenovzgojnih programov pri že obolelih, torej terciarne preventive,¹ je precej zahtevno, saj naj bi se v okviru teh dejavnosti ne odzivali le na zdravstvene težave obolelih, marveč tudi na njihove čustvene, socialne in duhovne potrebe, ki so posledica kronične bolezni. V prispevku bomo prek spoznavanja nalog,

s katerimi se spopada posameznik s kronično boleznijo, in strategij obvladovanja kroničnih bolezni ugotavljali, kako bi bilo treba oblikovati in izvajati zdravstvenovzgojne programe, s katerimi bi se konstruktivno odzivali na potrebe obolelih, in kakšna je pri tem vloga zdravstvenega osebja.

ČLOVEK V PROCESU SPREJEMANJA KRONIČNE BOLEZNI

V sodobnem pojmovanju bolezni in zdravja, v katerem je zdravje imperativ slehernega človeka in bolezen razumljena kot posledica premajhne skrbi zase, neučinkovitih strategij izražanja čustvenih travm ..., ima izkušnja kronične bolezni še veliko kompleksnejše posledice kot nekdaj. Kronična bolezen v posamezniku sproži nemalo zahtevnih vprašanj in razmislek o potrebnih spremembah ustaljenega življenjskega sloga. Za lažje razumevanje zahtevnosti takšnega položaja

Preglednica 1: Primerjava značilnosti akutnih in kroničnih bolezni (povzeto po Holman, Lorig, 2004: 240)

Značilnosti akutnih bolezni	Značilnosti kroničnih bolezni
nenadna pojavnost bolezni	navadno postopen začetek bolezni
omejeno trajanje	bolezen se razvija skozi čas
običajno posamezen vzrok	multivariantna vzročnost, spreminjanje skozi čas
diagnoza in prognoza sta pogosto natančni	diagnoza pogosto negotova, prognoza nejasna
samoomejena ali pa so na voljo posebne terapije	razgiban in nepredvidljiv potek
tehnološki posegi so običajno učinkoviti (laboratorij, testiranje, slikanje, zdravila, operacija)	nedoločeni tehnološki postopki in terapije, privedejo tudi do dodatnih težav/zapletov
po ozdravitvi verjetna povrnitev zdravja	ni ozdravitve, treba se je naučiti obvladovati bolezen ves čas
minimalna negotovost	zelo visoka stopnja negotovosti
strokovnjaki usposobljeni, laiki neizkušeni	strokovnjaki in laiki delno in vzajemno (s)pozna(vajo) bolezen

ja si pogledjmo osnovne značilnosti akutnih in kroničnih bolezni (glej Preglednico 1).

Pri kroničnih boleznih so simptomi največkrat stalni, v razvoju bolezni se včasih tudi spreminjajo, in ker ozdravljenje ni pričakovano, je treba poskrbeti za čim boljše urejenost klinične slike. Zato učinkovita obravnava kroničnih bolezni predpostavlja stalne in različne zdravstvene terapije, oboleli pa morajo veliko vedeti o posledicah svoje kronične bolezni in potrebnih terapijah, ki jih morajo znati uporabljati v svojem življenju. Dobro bi bilo, da bi oboleli razumeli vpliv kronične bolezni na svoje življenje in da bi sprejeli odgovornost za to, kako bo potekalo njihovo nadaljnje (spremenjeno) življenje z boleznijo, in tudi odgovornost za to, kako bo potekalo njihovo zdravljenje. Za učinkovito in uspešno vodenje bolezni je med obolelimi in zdravstvenim osebjem torej nujno prenašati in dopolnjevati spoznanja o poteku kronične bolezni in nositi skupno odgovornost za ohranjanje čim manj ogrožajočega zdravstvenega stanja (Holman, Lorig, 2004: 239–240).

Pred človeka, ki se spopada s kronično boleznijo, so torej postavljene nove, precej težke naloge, ki pa niso povezane le z vidikom urejenosti bolezni. Že leta 1988 sta Corbin in Strauss razmejila tri sklope nalog, ki čakajo ljudi s kroničnimi boleznimi. To so:

- zdravstvena urejenost bolezni (jemanje zdravil, sprememba prehranjevanja in gibanja, samostojno merjenje krvnega sladkorja ...);
- oblikovanje in ohranjanje novih smiselnih vlog na delovnem mestu, v družini, med prijatelji;
- ozaveščanje in obvladovanje svoje jeze, strahu, frustracij in žalosti zaradi kronične bolezni (Bodenheimer, Lorig, Holman, Grumbach, 2002: 2471).

Kot ugotavljajo nekateri avtorji, vsakdo ni sposoben vključiti kronične bolezni v svoje življenje oz. se načini odzivanja na situacijo precej razlikujejo. Proučevane razlike se nanašajo na to, kako obolelim kljub bolezni uspeva ohranjati svoje dosedanje socialno življenje in kako jim uspe vključiti bolezen v svoje sebstvo. Upoštevajoč ta dva vidika, zasledimo štiri tipe odnosa do bolezni, ki jih razvijejo posamezniki s kronično boleznijo. To so:

- aktivno zanikanje (ne sprejmejo svoje bolezni, trudijo se ohranjati nekdanji oz. svoj običajni slog življenja),
- prilagoditev oz. akomodacija (sprejmejo svojo bolezen in ustrezno spremenijo svoje dotedanje življenje in delo),
- sekundarna prilagoditev (sprejmejo svojo bolezen in omejitve, toda zaradi bolezni izstopijo iz svojega dotedanjega socialnega življenja) in
- resignacija (bolezen doživijo kot rušilno dejstvo, saj zanje pomeni veliko izgubo življenjskih priložnosti in izkušenj) (Radley, 1995, v Ule, 2003: 93–94).

Spremembe, ki v življenju človeka nastopijo zaradi njegove kronične bolezni, lahko v nekaterih posameznikih spodbudijo prepričanje, da prvič v življenju obvladujejo življenje, in jim omogočijo doživljanje celo bolj kakovostnega življenja kot pred boleznijo, lahko pa pri drugih vodijo v popolno resignacijo (Ule, 2003: 91, 94). Za čim lažje sprejemanje bolezni v svoje življenje in tudi uvajanje potrebnih sprememb prejšnjega življenjskega sloga naj bi, po ugotovitvah K. Charmaz (2000: 280), posameznik obvladal predvsem tri strategije: (a) kljub stalnosti simptomov oz. kronične bolezni zmoget najti smisel v življenju, (b) rekonstruiral red v svojem življenjskem svetu, tako da bo zmoget shajati s svojo boleznijo,

(c) vzdrževati nadzor nad konkretnimi vsakodnevnimi dejavnostmi, s čimer oboleli spet pridobi kontinuiteto ter skladnost samega sebe in svojega sveta.

»Tisto, kar je boleče pri kronični bolezni, niso samo in predvsem nove življenjske ovire in težave, ampak občutek popolne drugačnosti, izvzetosti, kar lahko vodi v sekundarno prostovoljno izolacijo in osamitev. Pogosta posledica kronične bolezni je občutek prikrajšanosti, občutek krivičnosti življenja. 'Sedenje v istem čolnu' lahko zelo omili te občutke in zmanjša občutek stigmatizacije.« (Ule, 2003: 86–87) Glede na navedeno je zelo dobrodošlo, da imajo oboleli možnost prenašanja izkušenj življenja s kronično boleznijo drug na drugega (npr. v društvih, skupinah za samopomoč), kar jim pomaga pri prepoznavanju zanje sprejemljivih strategij obvladovanja bolezni. K. Char-maz (2000: 284) ugotavlja, da so predvsem mlajši posamezniki s kronično boleznijo pravi inovatorji v strategijah obvladovanja bolezni. Pomagajo si z novimi tehnologijami – z virtualnim mreženjem vzpostavljajo in ohranjajo stike z drugimi obolelimi, z njimi komunicirajo, si izmenjujejo izkušnje in informacije itd. Nekateri med njimi razvijejo tako inovativne načine spoprijemanja s svojo boleznijo, da presenetijo celo zdravstveno osebje.

Človek s kronično boleznijo potrebuje torej stalno zdravstveno podporo in temeljito spremembo načina življenja (prehrana, gibanje, prosti čas ...), socialnih ter neredko tudi delovnih okoliščin, saj bolezen spremlja precejšen čustveni pritisk (stres). V tem procesu imajo izjemno pomembno vlogo najbližji in zdravstveno osebje, saj se kakovostne spremembe lahko zgodijo le v komunikaciji obolelega z njemu pomembnimi osebami.

MOŽNI ODZIVI ZDRAVSTVENEGA OSEBJA OB SPOPADANJU ČLOVEKA S KRONIČNO BOLEZNIJO

Na podlagi doslej navedenega lahko ugotovimo, da bi morala biti naloga zdravstvenega osebja ne le skrbeti za zdravstveno urejenost kronične bolezni, marveč bi morali biti pripravljene vzeti si čas in biti v podporo tudi ob posameznikovih čustvenih, socialnih in duhovnih potrebah, ki so posledica kronične bolezni. Pa si pogledjmo, kako so se zdravstveni delavci, ki se srečujejo s posamezniki s kroničnimi boleznimi, doslej (večinoma) odzivali na prepoznane potrebe.

Tradicionalni pogled zdravnikov in drugega zdravstvenega osebja na obolele (glej Preglednico 2) izhaja iz pozicije moči, saj sebe zaznavajo kot strokovnjake, ki s svojim strokovnim znanjem pomagajo obolelemu v procesu zdravljenja. Toda pri kroničnih boleznih nastaja nova paradigma odnosa obolelega z ljudmi, ki mu ob sprejemanju in vključevanju bolezni v svoje življenje lahko le pomagajo, saj ozdravljenje ni mogoče. Zato bi zdravstveni delavci morali postati sogovorniki (svetovalci) obolelemu in naj bi mu ponujali zlasti strokovno pa tudi čustveno podporo, nikakor pa se v odnosu ne bi več smeli postavljati kot absolutni poznavalci poteka in zdravljenja bolezni, ki bi bili v tem kontekstu zmožni oblikovanja konkretnih rešitev za posameznika. Ta partnerska paradigma vključuje dva pomembna elementa: skupno skrb za urejanje kronične bolezni oz. sodelovanje obolelega in zdravstvenega osebja pri skrbi za urejanje bolezni ter zdravstvenovzgojni proces, ki podpira samovodenje kronične bolezni. Sodelovanje v tej skrbi zahteva skupno odločanje obolelega, ki je »strokovnjak« za svoje življenje, in zdravstvenih delavcev, ki so strokovnjaki za

posamezne bolezni. Rezultati ene od študij (Bodenheimer, Lorig, Holman, Grumbach, 2002: 2471) pa kažejo, da je bilo skupno odločanje zdravstvenega osebja in obolelega opaziti le v eni četrtini od vseh v raziskavo zajetih vizit.

Primerjava tradicionalne skrbi za obolele in sodobne, na partnerskem odnosu temelječe skrbi kaže na jasne razlike v razmerju med obolelim in zdravstvenim osebjem, ki zahtevajo novo opredeljevanje vlog. Izhajati iz problemov, ki jih zaznavajo posamezniki s

kronično boleznijo, pomeni, da z obolelimi vzpostavimo spoštljiv odnos, da omogočimo iskren dialog in da skupaj iščemo rešitve za njihove težave. Ta na videz majhna sprememba v realnosti pomeni, da zdravstveno osebje v odnos z obolelim ne vstopa le v vlogi strokovnjaka za neko bolezen, ampak zlasti kot ljudje, ki razumejo posameznikovo trpljenje in sprejemajo dejstvo, da kronična bolezen v življenje obolelega prinese psihično, predvsem čustveno neravnovesje, ki vpliva na njegovo delovanje in kakovost življenja. Donaldson (2003: 1–2) poudarja, da bo resnično

Preglednica 2: Primerjava tradicionalne in partnerske skrbi pri kroničnih boleznih (Bodenheimer, Lorig, Holman, Grumbach, 2002: 2470)

Problem/tema	Tradicionalna skrb	Partnerska skrb
Kakšni so odnosi med obolelim in zdravstvenim osebjem?	Zdravstveni delavci so strokovnjaki, ki povedo obolelemu, kaj mora storiti. Oboleli je pasiven.	Skupno strokovno znanje z aktivnostjo obolelega. Zdravstveni delavci so strokovnjaki za bolezen in oboleli je strokovnjak za svoje življenje.
Kdo je glavni skrbnik in reševalec težav? Kdo je odgovoren za rezultate?	Zdravstveno osebje.	Zdravstveno osebje in oboleli so glavni skrbniki; delijo si odgovornost za reševanje težav in za rezultate.
Kaj je cilj?	Izpolnjevanje navodil. Neizpolnjevanje navodil je individualni primanjkljaj obolelega.	Oboleli določa cilje in zdravstveno osebje pomaga obolelemu pri sprejemanju utemeljenih odločitev. Nedoseganje zastavljenih ciljev je težava, ki jo je treba reševati s prilagojenimi strategijami.
Kako se spreminja vedenje/ravnanje?	Zunanja motivacija.	Notranja motivacija. Oboleli pridobi razumevanje in samozavest (samozaupanje) za doseganje zaželenega vedenja.
Kdo opredeli težave?	Zdravstveno osebje, t. j. nujna sprememba nezdravih oblik vedenja.	Oboleli, t. j. njegova (fizična in/ali psihična) bolečina ali nesposobnost delovanja, pa tudi zdravstveno osebje.
Kako se težave rešujejo?	Zdravstveno osebje rešuje težave obolelega.	Zdravstveno osebje obolelega uči spretnosti reševanja težav in mu tudi pomaga pri reševanju težav.

partnerstvo med zdravstvenim osebjem in obolelim doseženo le, če se bodo zgodile pomembne spremembe v njihovih predstavah o svojih vlogah v medsebojnih odnosih.

V partnerskem konceptu skrbi za vodenje bolezni je v ospredju »opolnomočenje obolelega«, saj naj bi bil poudarek na spodbujanju obolelega, da v okviru svojih možnosti sprejme odgovornost za upravljanje svojega življenja. Obolele zato spodbujajo, da svoje težave rešujejo sami, vendar s podporo zdravstvenega osebja (Bodenheimer, Lorig, Holman, Grumbach, 2002: 2470). Pomembno je torej obolele usposobiti za samovodenje kronične bolezni (Bury, Newbould, Taylor, 2005; Donaldson, 2003; Holman, Lorig, 2004; Townsend, 2011), pri čemer pa se postavlja vprašanje, kdo je odgovoren za to: ali je to stvar obolelih samih, ki se združujejo bodisi v prostovoljna društva² bodisi iščejo povsem individualne poti učenja, ali pa zdravstvenega sistema, ki zagotovi vključenost strokovnjakov v program in poskrbi, da program doseže vsakega obolelega posameznika (npr. Taylor, Bury, 2007)? Z vidika pojavnosti kroničnih bolezni in stroškov zaradi nadaljnjih zapletov, ki so posledica slabega uravnavanja bolezni, je več kot jasno, da bo treba v zdravstvenih sistemih izvajanju kakovostnih programov nameniti bistveno več pozornosti.

ZDRAVSTVENOVZGOJNI PROGRAMI IN NJIHOVA UČINKOVITOST

Glede na pojavnost kroničnih bolezni pri odrasli populaciji je povsem jasno, da večina zdravstvenih sistemov, ki se osredinjajo zlasti na zdravljenje akutnih bolezni (Holman, Lorig, 2004), ne more učinkovito obvladovati vseh zdravstvenih zapletov in težav brez sodelovanja obolelega. Toda za samovodenje bolezni je treba obolele uspo-

sobiti, jim posredovati kakovostna znanja in razviti spretnosti, ki jim bodo omogočale aktivno sodelovanje in sprejemanje (so) odgovornosti pri obvladovanju bolezni. Katera znanja, spretnosti in zmožnosti so potrebni za učinkovito samovodenje bolezni?

Tradicionalni zdravstvenovzgojni programi (glej Preglednico 3), ki jih izvajajo zdravstveni delavci, se bolj ali manj osredinjajo na temeljne informacije o bolezni in »tehnične« spretnosti ravnanja s potrebnimi pripomočki (npr. merjenje sladkorja v krvi ...), težave pa prepoznavajo predvsem kot posledico nepripravnega nadzora bolezni. Cilj takšnih programov je upoštevanje spremenjenih vzorcev vedenja, ki jih določa zdravstveno osebje in ki bodo pripomogli k izboljšanju klinične slike bolezni. Programi za samovodenje bolezni, katerih cilj je doseči čim večjo lastno učinkovitost pri izboljšanju klinične slike, pa vključujejo zlasti učenje spretnosti reševanja težav, predvsem tistih, ki jih oboleli pri sebi prepoznavajo kot povezane z njihovo kronično boleznijo. V ozadju teh programov je predpostavka, da večja samozavest obolelih in zaupanje v lastne sposobnosti za spreminjanje ustaljenih življenjskih vzorcev prinašata boljše klinične rezultate. Ključna posebnost usposabljanja za samovodenje kronične bolezni je kratkoročni akcijski načrt (eno- do dvotedenski), ki ga ob nasvetih zdravstvenega osebja oblikuje oboleli sam (Bodenheimer, Lorig, Holman, Grumbach, 2002: 2471).

Pri sodobnem usposabljanju sta torej pomembna dva elementa: (1) oboleli se najprej nauči spretnosti reševanja težav, kar uporabi pri težavah, ki jih je prepoznal v svojem življenju, in naredi akcijski načrt za njihovo reševanje; in (2) pridobljene spretnosti uporablja v okviru vseh treh vidikov kronične bolezni: medicinskega, družbenega in osebnega (prav tam: 2472). To kaže na potrebo po spremembi vloge zdravstve-

nega osebja, saj bi morali zdravstveni delavci postati zlasti **dobri učitelji**, ki zagotavljajo pomoč obolelim pri razvoju strokovno utemeljene in zdravju bolj naklonjenega sloga življenja, torej takšnega sloga, ki njihovega stanja ne bo

programov za samovodenje bolezni kot tradicionalnih programov (Bodenheimer, Lorig, Holman, Grumbach, 2002: 2474; Townsend, 2011), drugi pa so precej skeptični do teh rezultatov oz. do uporabljene metodologije,

Preglednica 3: Značilnosti tradicionalnih programov in programov za samovodenje (Bodenheimer, Lorig, Holman, Grumbach, 2002: 2471)

	TRADICIONALNI PROGRAMI	PROGRAMI ZA SAMOVODENJE BOLEZNI
Katero znanje se prenaša?	Informacije o bolezni in tehnične spretnosti.	Spretnosti reševanja težav.
Kako se opredelijo težave?	Težave so posledica neustreznega nadzora bolezni.	Oboleli opredeli težave, ki jih doživlja in ki so povezane z boleznijo.
Kakšno je razmerje med programom in boleznijo?	Program je specifičen za bolezen.	Program zagotavlja spretnosti reševanja težav, ki so relevantne za posledice kronične bolezni.
Na kateri teoriji temelji zdravstvenovzgojni program?	Specifična znanja o bolezni vplivajo na vedenjske spremembe obolelih, kar pripomore k boljši klinični sliki.	Večja samozavest obolelih glede lastnih zmožnosti spreminjanja svojega življenja (samoučinkovitost) prinaša boljšo klinično sliko.
Kaj je cilj?	Skladno z zaželenimi vedenjskimi spremembami poučiti obolele, kako izboljšati klinično sliko.	Povečati samoučinkovitost, da bi izboljšali klinično sliko obolelega.
Kdo izvaja program?	Zdravstveno osebje.	Zdravstveno osebje, drugi oboleli, najpogosteje v skupinah.

poslabševalo (Holman, Lorig, 2004: 240; poudarila I. L.). Pomembna pa je tudi pripravljenost zdravstvenega osebja za skupno odkrivanje novih načinov obvladovanja bolezni, kar pomeni, da bi morali sprejemati tudi vlogo učencev in priznati vlogo učiteljev tudi obolelim.

In kaj kažejo raziskave o učinkovitosti omenjenih dveh pristopov k zdravstvenovzgojnemu delu? Nekateri avtorji poudarjajo, da številne raziskave kažejo na večjo učinkovitost

saj se ti programi večinoma izvajajo v okviru prostovoljnih društev in ne dosežejo vseh obolelih (Taylor, Bury, 2007). Ob tem velja omeniti, da so denimo v okviru tradicionalnih zdravstvenovzgojnih programov na področju diabetesa med 46 študijami, ki so merile tudi učinkovitost programov usposabljanja za spretnosti ravnanja s tehničnimi pripomočki, v 33 študijah ugotovili pozitiven vpliv, v 13 pa celo negativnega. V nasprotju s tem pa so pri udeležencih programov le v 18 od

54 študij ugotovili boljšo urejenost glikemije (Bodenheimer, Lorig, Holman, Grumbach, 2002: 2472). Te študije nekako izražajo dvom o učinkovitosti tradicionalnih zdravstvenovzgojnih programov oz. kažejo na potrebnost drugačne konceptualizacije teh programov. V zadnjem desetletju pa tudi pri sladkornih bolnikih izvajajo programe za podporo samovodenja boleznih, ki dosegajo pozitivne rezultate spoprijemanja z boleznijo. Te je mogoče prepoznati v manj pogosti depresivnosti, ki velikokrat spremlja sladkorne bolnike, v povečanju fizične dejavnosti obolelih idr. (Davis, 2011).

Rezultati nekaterih raziskav o učinkovitosti tradicionalnih zdravstvenovzgojnih programov in sodobnejših programov za samovodenje sladkorne boleznih nas deloma prepričajo, da so programi za samovodenje učinkovitejši. Toda ali je zdravstvena urejenost boleznih lahko edino merilo učinkovitosti programov? Poglejmo si še, kako bi lahko obolele podprli ob osebnih stiskah, ki so posledica kronične boleznih.

KAKO SE ODZVATI NA ČUSTVENE, SOCIALNE IN DUHOVNE STISKE OBOLELIH

Strategije obvladovanja boleznih, ki med drugim vključujejo tudi obvladovanje simptomov, reden in kakovosten način prehranjevanja, dovolj gibanja in počitka, so izjemno pomembne, toda večini obolelih je najtežje poiskati smisel v svojem nadaljnjem življenju. Viktor Frankl (1987: 122) je že v prejšnjem stoletju poudarjal, da je potrebna tudi zdravniška skrb za dušo obolelega. S to potrebo se ne srečujejo le specialisti, marveč bi nanjo morali znati odgovarjati vsi zdravniki, še posebno takrat, ko imajo pred seboj človeka, ki se mora soočiti z usodnim in neizogibnim trpljenjem. *Homo patiens* terja *medicus humanus*, trpeči

človek zahteva humanega zdravnika, ki ne deluje le kot zdravnik, temveč tudi kot človek.³ Pri zdravniški skrbi za dušo gre za to, da bi človeka naredili zmožnega prenašati trpljenje v pričo usodnega in nujnega trpljenja. Sposobnost trpljenja pa konec koncev ni nič drugega kot sposobnost uresničevanja **vrednot stališča**,⁴ kot jih je poimenoval Frankl. Treba pa je poudariti, da o uresničevanju vrednot stališča, torej o osmišljanju življenja (tudi v trpljenju, začnemo razmišljati šele tedaj, ko je trpljenje neizogibno. V takšnem trenutku je nujno, da obolelega notranje podpremo, da se nauči sprejeti neizogibno kot resnično usodo. Sprejemanje trpljenja zahteva prevrednotenje dotedanjih vrednot, torej spremembo dotedanje lestvice posameznikovih vrednot. Pri tem je pomembno, da oboleli oblikuje stališča do svoje boleznih in strategije, ki mu omogočajo spoprijemanje z boleznijo. Z eno besedo bi lahko rekli, da takrat, ko posameznik svoje boleznih ne more spremeniti, jo mora predvsem sprejeti.

Eden izmed načinov osmišljanja boleznih je narativna rekonstrukcija življenja, ki temelji na preusmeritvi posameznikove življenjske zgodbe (Charmaz, 2000; Kleinman, Seeman, 2000; Ule, 2003). »Vloga naracije je rekonstrukcija življenjskega poteka in umestitev boleznih v normalen življenjski potek, da se s tem ohranja osebna in socialna kompetentnost posameznika. Tu ne gre samo za funkcionalno prilagoditev bolnega telesa na zahteve zdrave družbe in tudi ne samo za pripovedovanje zgodbe o razvoju boleznih, ampak za socialno integracijo posameznika v družbo z vsemi izkušnjami in povratnimi informacijami, ki jih tak posameznik ali posameznica prinese v ‚družbo zdravih‘. Ne gre samo za vzpostavljanje biografske kontinuitete človeka, obremenjenega s kronično boleznijo, ali za izogibanje stigmati, ampak za razširjanje družbenih meja strpnosti in sprejemanje drugačnosti. Ta

proces se odvija na metaforični oz. diskurzivni, komunikacijski ravni.« (Ule, 2003: 89–90) Manjša slovenska raziskava (78 odraslih z diabetesom) potrjuje izjemno pomembno vlogo komunikacije med zdravstvenimi delavci in obolelimi, saj ta zmanjšuje občutek čustvenega stresa in izboljšuje občutek kakovosti življenja obolelih (Bahun, 2012).

Kako torej lahko pomagamo posamezniku pri osmišljanju življenja kljub kronični bolezni? Ali to pomeni, da bi bilo treba vse zdravstveno osebe usposobiti za psihoterapevtsko (npr. logoterapevtsko) pomoč? Ne, nikakor ne. Če sklepamo iz sodobnih raziskav, zadostuje že sposobnost empatičnega komuniciranja, ki jo lahko opredelimo kot zmožnost razumevanja perspektive drugega, kadar je v stiski (Misra-Hebert, Isaacson, Kohn et al., 2012). Četudi gre pri empatiji za pretežno kognitivne zmožnosti vživljanja v položaj drugega (razumevanje izkušenj, skrbi in perspektiv druge osebe), pa ne smemo spregledati tudi čustvene »opore«, ki je največkrat pomembno gibalno akcij (samo)pomoči (Hoffmann, 2001). Raziskave kažejo, da stopnja empatije zdravnika do obolelega pomembno pozitivno vpliva na rezultate klinične slike oseb z diabetesom. Natančneje povedano, oboleli, katerih zdravniki so izražali visoko stopnjo empatije, so imeli bistveno boljši nadzor hemoglobina kot oboleli zdravnikov z nizko stopnjo empatije. Regresijska analiza (v katero so bile vključene še spremenljivke spol in starost zdravnikov in obolelih ter zdravstveno zavarovanje) je pokazala, da zdravnikova empatija svojstveno pripomore k napovedovanju optimalne klinične slike ljudi z diabetesom (Hojat, Louis, Markham, Wender, Rabinowitz, Gonella, 2011). »Le empatično komuniciranje nudi bolnikom možnost za delni nadzor nad medicinsko interpretacijo, intervencijo in

odločitvami. Samo takšno komuniciranje v odnosu zdravnik–bolnik prepričljivo aktualizira čustvene, mentalne in duhovne komponente zdravnega procesa in jim odpira prostor. Bistvena značilnost empatičnega zdravniškega komuniciranja je, da spoštuje avtonomijo in dostojanstvo bolnika.« (Ule, 2003: 137) Zavedati pa se moramo, da lahko tako empatijo kot komunikacijske sposobnosti izboljšamo s pomočjo kakovostnih vzgojno-izobraževalnih programov. Manjša raziskava vpliva vodenih vaj reflektivnega pisanja (šest srečanj) kaže, da takšen program lahko spodbudi razmislek in poveča sposobnost empatije med zdravniki (Misra-Hebert, Isaacson, Kohn et al., 2012).

Vloga zdravstvenega osebja pri posameznikovem soočanju s kronično boleznijo je torej izjemno pomembna. Nemalo pozornosti bi bilo treba nameniti pripravi zdravstveno-vzgojnih programov, katerih temeljni namen ne bi smel biti akademsko poznavanje in razumevanje bolezni, zdravljenja in morebitnih dodatnih zdravstvenih posledic, marveč bi morali obolelim ponuditi zlasti pomoč pri prepoznavanju in razumevanju potrebnih sprememb v njihovem vsakdanjem življenju ter jim dajati podporo pri razvoju samoučinkovitosti ob samovodenju svoje kronične bolezni. Pri izvajanju teh programov bi morala biti v ospredju problemsko poučevanje in metoda vodenega učnega pogovora, ki je usmerjen v iskanje oz. raziskovanje (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009). Še bolj kot sama metoda pa je pomembna zmožnost zdravstvenega osebja za empatično poslušanje in komunikacijo, ki bi jo bilo treba pri (bodočih) zdravstvenih delavcih sistematično razvijati. Raziskave namreč kažejo, da so za kakovostno delo zdravstvenih delavcev z

Pomembno je obolele usposobiti za samovodenje kronične bolezni.

obolelimi učinkoviti že krajši programi sistematičnega razvijanja komunikacijskih in empatičnih sposobnosti.

KAJ LAHKO SKLENEMO NA PODLAGI PREDSTAVLJENEGA

Kronična bolezen je za vsakega posameznika, njegove najbližje in tudi za celotno družbo zelo zahteven izziv, na katerega se v različnih družbenih kontekstih (ekonomskih, kulturnih, profesionalnih, zgodovinskih) različno odzovemo.

Zdravstvenovzgojno delo z ljudmi, ki se spopadajo s kroničnimi boleznimi, je vse prej kot enostavno, saj je cilj zlasti preoblikovanje že ustaljenih načinov življenja (prevzgoja) oz. oblikovanje novih, zdravstvenemu stanju bolj podpornih življenjskih slogov. Pri tem je povsem jasno, da še tako dobro poznavanje posebnosti same bolezni, njenega poteka in morebitnih zapletov, priporočenih načinov življenja, torej tradicionalno poučevanje, samo po sebi ni dovolj za potrebne spremembe življenjskega sloga in strategij obvladovanja bolezni. Prvi pogoj za to je posameznikova zmožnost sprejetja bolezni v svoje življenje ter prepoznavanje težav in ovir kot posledic bolezni, in ne nazadnje želja po učinkovitejšem obvladovanju simptomov. V tem procesu sprejemanja bolezni pa je izjemnega pomena zmožnost empatičnega komuniciranja zdravstvenega osebja, ki obolelemu pomaga pri iskanju smisla kljub trajni oviranosti in pri iskanju novega reda v življenju posameznika. Pri nadaljnjem, bolj strukturiranem izvajanju zdravstvenovzgojnega dela bi bilo treba izhajati zlasti iz konkretnih težav obolelih, skupno iskati za obolele relevantne rešitve in jih učiti strategij reševanj težav, če seveda želimo doseči čim večjo učinkovitost posredovanih strokovnih

spoznanj in čim večjo motivacijo za njihovo aplikacijo v življenje posameznika.

Zdravstvenovzgojnemu delu z ljudmi, ki se spopadajo s kroničnimi boleznimi, bo v prihodnje treba nameniti nemalo pozornosti tudi v Sloveniji. Žal prepričljivi podatki o raznolikosti teh programov oz. pogostosti izvajanja niti o njihovi učinkovitosti niso na voljo. Vsekakor pa je spodbudno, da je letos objavljen kurikulum za vzgojno-izobraževalno delo z odraslimi sladkornimi bolniki (Kurikulum za edukacijo: o oskrbi odraslih bolnikov s sladkorno boleznijo, 2012). Pogled v vsebino pokaže, da se v okviru tega kurikuluma največ pozornosti namenja značilnostim različnih tipov sladkorne bolezni in spretnostim, potrebnim za obvladovanje bolezni na telesni ravni, prehranjevanju in gibanju ter posebnostim poteka bolezni v specifičnih življenjskih kontekstih. V programu žal ni zaslediti tem, kot so posameznikove potrebe na čustveni, socialni in duhovni ravni, na katere morajo oboleli za učinkovito samovođenje kronične bolezni prav tako odgovoriti. Sposobnostim empatičnega komuniciranja zdravstvenega osebja, razvijanja strategij reševanja težav in andragoškem delu z obolelimi bomo morali v prihodnosti nameniti bistveno več pozornosti. Vsekakor pa bi te vsebine morale postati obvezne v dodiplomskih študijskih programih in tudi v programih izpopolnjevanja.

LITERATURA

Bahun, M. (2012). »Medsebojna pomoč in komunikacija kot del kakovosti življenja bolnikov s sladkorno boleznijo tipa 2«. V: J. Klavs et al. (ur.), *Naložba v preventivo se splača: zbornik predavanj*. Ljubljana: Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije – Zveza strokovnih društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije, Sekcija medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov v endokrinologiji.

- Bodenheimer, T., Lorig, K., Holman, H., Grumbach, K. (2002). »Patient self-management of chronic disease in primary care«. *Journal of American Medical Association*, 288: 2469–75 .
- Bury, M., Newbould, J., Taylor, D. (2005). *A rapid review of the current state of knowledge regarding lay-led self-management of chronic illness*. London: National Institute for Health and Clinical Excellence.
- Charmaz, K. (2000). »Experiencing chronic illness«. V: G. L. Albrecht, R. Fitzpatrick, S. C. Scrimshaw (ur.), *The handbook of social studies in health & medicine*. London: Sage.
- Davis, C. (2011). *Current evidence for successful diabetes self-management support (SMS)*. Dostopno 30. 8. 2012 na strani: http://www.ihs.gov/MedicalPrograms/Diabetes/HomeDocs/Training/WebBased/Seminars/Self_Mgmt_Support_handout_508c.pdf
- Donaldson, L. (2003). »Expert patients usher in a new era of opportunity for NHS: The expert patient programme will improve the length and quality of lives«. *British Medical Journal*, 326: 1279–80.
- Frankl, V. (1987). »Grundriß der Existenzanalyse und Logotherapie«. V: V. E. Frankl (ur.), *Logotherapie und Existenzanalyse (Texte aus fünf Jahrzehnten)*. München: R. Piper.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: implication for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hojat, M., Louis, D. Z., Markham, F. W., Wender, R., Rabinowitz, C., Gonnella, J. S. (2011). »Physicians' empathy and clinical outcomes for diabetes patients«. *Academic Medicine*, 86(3): 359–64.
- Holman, H., Lorig, K. (2004). »Patient self-management: a key to effectiveness and efficiency in care of chronic disease«. *Public Health Report*, 19: 239–243.
- Kleinman, A., Seeman, D. (2000). »Personal experience of illness«. V: G. L. Albrecht, R. Fitzpatrick, S. C. Scrimshaw (ur.), *The handbook of social studies in health & medicine*. London: Sage.
- Kurikulum za edukacijo: o oskrbi odraslih bolnikov s sladkorno boleznijo*. (2012). Ljubljana: Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije, Sekcija medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov v endokrinologiji, Univerzitetni klinični center Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Misra-Hebert, A. D., Isaacson, J. H., Kohn, M., Hull, A. L., Hojat, M., Papp, K. K., Calabrese, L. (2012). »Improving empathy of Physicians through guided reflective writing«. *International Journal of Medical Education*, 3: 71–77.
- Nadgradnja zdravstvenega sistema do leta 2020*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za zdravje. Dostopno 15. 10. 2012 na strani http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/projekti/2011/zdravstvena/NADGRADNJA_ZDRAVSTVENEGA_SISTEMA_DO_LETA_2020_pdf_160211.pdf
- Preventing chronic diseases : a vital investment*. (2005). World Health Organisation global report, 2005. Dostopno 30. 8. 2012 na http://www.who.int/chp/chronic_disease_report/full_report.pdf
- Taylor, D., Bury, M. (2007). »Chronic illness, expert patients and care transition«. *Sociology of Health & Illness*, 29: 27–45.
- Townsend, A. (2011). »Working to manage chronic illness in daily life«. *Occupational therapy now*, 13.5: 20–22.
- Trstenjak, A., Ramovš, J. (1994). »Strokovni izrazi v logoterapiji«. V: V. E. Frankl (ur.), *Zdravnik in duša: Osnove logoterapije in bivanjske analize*. Celje: Mohorjeva družba.
- Ule, M. (2003). *Spregledana razmerja: O družbenih vidikih sodobne medicine*. Maribor: Aristej.
1. Terciarna preventiva je preprečevanje ali vsaj zmanjševanje telesnih, duševnih in socialnih posledic že izražene bolezni z namenom, da bi vzpostavili stanje, kot je bilo pred začetkom bolezni, ali vsaj bližje prvotnemu stanju, oz. da bi posledice bolezni čim bolj omilili in ohranili posamezniku čim višjo stopnjo sposobnosti samostojnega življenja in funkcioniranja v skupnosti.

2. Ponekod so razvili t. i. program bolnikov ekspertov (Expert Patient Programme – EPP), ki kaže nekatere pozitivne rezultate pri zmožnosti samovodenja bolezni. Kritiki teh programov pa poudarjajo, da rezultatov ne gre posploševati, saj je populacija vključenih v programe specifična (notranje motivirani za čim višjo stopnjo obvladovanja kronične bolezni, bolj izobraženi, iz višjega socialno-ekonomskega sloja), in da bi morali te programe izvajati tako, da bi bili dostopni vsem osebam, ki se spopadajo s kronično boleznijo (več o tem Taylor, Bury, 2007).
3. REHUMANIZACIJA MEDICINE (nem. Rehumanisierung der Medizin, angl. rehumanization of medicine) »Temeljna želja Viktorja Frankla, utemeljitelja logoterapije. Po njegovem mnenju je sodobna medicina manj potrebna psihologizacije svoje dejavnosti (da za razlago telesnih težav posameznega pacienta upošteva tudi njegove duševne težave), bolj pa je potrebna rehumanizacije – ponovnega počlovečenja svojih postopkov, tako da poleg telesnih in duševnih težav vidi tudi duhovne težave sodobnega človeka in poskuša biti pravična do njih. Samo celostna medicina, v kateri ni zapostavljena in zanemarjena nobena razsežnost človeškega bivanja, je lahko humana medicina.« (Trstenjak, Ramovš et al., 1994, str. 307)
4. VREDNOTE STALIŠČA (nem. Einstellungswerte, angl. attitudinal values) »So tisti del smiselne strukture stvarnosti, ki ga človek dojema in uresničuje kot osebni smisel s svojim osebnim stališčem do tragičnih in nespremenljivih zasukov usode: trpljenja, zmot, krivde in smrti, pa tudi smiselno stališče do lastnih zelo ugodnih življenjskih položajev, npr. bogastva, trdnega zdravja, velike nadarjenosti, slave in podobnega. Brez smiselnega stališča delujejo tako negativne tragične situacije kakor velika blaginja na človeka destruktivno. Za udejanjanje vrednot stališča so potrebni trden osebni sistem vrednot, notranja moč in zrelost, zavest o odgovornosti in globoko prepričanje, da ima življenje smisel in ga ohranja v vseh okoliščinah. Za uresničevanje teh vrednot je po Franklu odločilna človekova zmožnost za trpljenje (homo patiens). Ko jih uresničujejo

stari, bolni, prizadeti ljudje in taki, ki jih je doletelo hudo trpljenje, s pokončno in pogumno držo, imajo socialni značaj dobrega zgleada.« (Trstenjak, Ramovš et al., 1994, str. 313–314)

DOJEMANJE MATERINSTVA IN STARŠEVSTVA SKOZI ČAS – PRELIMINARNA ŠTUDIJA

Asist. Anita Jug

Asist. Metka
Skubic Došler

Zdravstvena
fakulteta
Univerze v Ljubljani

POVZETEK

Prispevek prinaša teoretični pregled in analizo obstoječega razumevanja koncepta materinstva in z njim povezanih dejstev ter rezultate raziskave na podlagi za ta namen oblikovanega in uporabljenega vprašalnika. Avtorici v uvodnem delu predstavita teoretični pregled dojemanja in doživljanja ženskosti in materinstva skozi zgodovino in čas, kako se materinstvo vrednoti danes ter kakšne so napovedi za prihodnost. V empiričnem delu je raziskano, kakšne so trenutne predstave študentov in študentk o materinstvu, kakšna je njihova ocena o trenutnem položaju in vlogi žensk in mater v povezavi z materinskim mitom in tradicionalno vlogo matere in očeta ter kakšne so glede tega napovedi za prihodnost. Raziskava je bila opravljena v letu 2012, vanjo je bilo vključenih 100 rednih študentov in študentk, od tega 50 moških (50 odstotkov) in 50 žensk (50 odstotkov) s štirih fakultet Univerze v Ljubljani.

Statistično pomembna razlika se je pokazala na področju delitve vlog v družini in na področju pogleda na materinstvo in žensko v prihodnosti (največ študentov (60,0 odstotka) ocenjuje, da se bodo matere v prihodnosti bolj posvečale karieri in manj družini, medtem ko je takšnega mnenja pomembno manj študentk (38,0 odstotka)). Posebej poudarjeno je dejstvo, da se študenti in študentke zavedajo sprememb, ki se pojavljajo skozi čas, čeprav rezultati še vedno kažejo prevladujoč tradicionalni pogled na materinstvo in vloge v družini. Rezultati kažejo, da se udeleženci raziskave zavedajo potrebe po enakosti spolov ter po enakovredni razdelitvi družinskih vlog med moškimi in ženskami. Naša raziskava je pokazala, da se tega bolj zavedajo ženske kot moški.

Ključne besede: rojstvo, vloge v družini, materinstvo, partnerstvo

UNDERSTANDING OF MOTHERHOOD AND PARENTHOOD OVER TIME – PRELIMINARY STUDY – ABSTRACT

The paper presents a theoretical overview and analysis of the current understanding of the concept of motherhood and related facts. Besides, it presents the results of a research obtained through a questionnaire designed and administered for this purpose. A theoretical overview of the perception and experience of femininity and motherhood in history is given in the introduction. Further, the role of motherhood and parenting is defined and an attempt is made to understand in what direction motherhood will develop in the future. The empirical part shows the ideas of young people (students) on motherhood, their opinion on the current situation and the role of women and mothers in relation to the maternal myth.

The survey, conducted in 2012, included 100 full-time students (N = 100), 50 male (50%) and 50 female (50%), from four faculties of the University of Ljubljana. Statistically significant differences have been found in their views on the future of maternity. Most male students (60.0%) believe that in the future mothers will be more focused on their careers and less on their families, whereas fewer female students share this view (38.0%). The survey made it evident that young people are aware of the changes occurring over time, although the traditional view of the role of motherhood and the family is still predominant. The results also show that the respondents are aware of the need for gender equality and equal division of family roles between men and women. Our research revealed that women are more aware of this than men.

Keywords: birth, the role of family, motherhood, partnership

UDK : 316.36

POGLED NA MATERINSTVO IN ŽENSKO V PRETEKLOSTI

Filozofi, politiki in zgodovinarji klasičnega obdobja so žensko kot idealno opisovali takrat, ko je tiha, nevidna in neopazna. Ženske so imele svojo družbeno identiteto le kot zakonite žene državljanov, medtem ko same po sebi niso bile državljanke, tako da se niso smele udeleževati političnega oz. javnega življenja ter niso opravljale javnih služb. Menili so, da ženska ne more odgovarjati za svoja dejanja in da ni zmožna opredeliti svojih interesov. Ženski pravni položaj je bil torej podrejen moškemu. Na ženske se je gledalo kot na bitja, ki jih je treba zaščititi, nadzirati in jih upravljati. Veljalo je prepričanje, da so ženske bitja nestabilnega nerazumljivega značaja, osebe, ki niso zmožne racionalne presoje in odločanja – v nasprotju z moškimi. Kasneje so filozofi temu rekli, da so nesvobodne. Ženska si tudi svojega moža ni izbrala sama, ampak ga je zanjo poiskal njen varuh oz. njena družina. Neporočena ženska je bila obsojena na revščino ali prostitucijo, saj ni bilo legalnih možnosti in načinov, da bi bila ženska ekonomsko samostojna in neodvisna. Antični pisci so žensko manjvrednost utemeljevali predvsem biološko. Temelj atenske moralnosti sta bila spoštovanje in zvestoba družini. Atenske ženske so bile omejene na družinsko življenje, ki ga zaznamujejo skritost, zasebnost in predvsem zaprtost. Poroka in materinstvo sta veljali za izpolnitev poslanstva ženske. Prepričani so bili, da je oseba ženskega spola rojena za to, da se poroči in rodi zakonite naslednike (Kristan, 2005).

Ker so ženske veljale za nesposobne upravljati same sebe, so morale biti pod nadzorom in oblastjo moškega skrbnika, ki naj bi jim s svojo racionalnostjo priskrbel to, kar jim »po naravi« manjka, torej samonadzora in racionalnosti. Poroka je tako bila tisti legalni akt,

ki je moškemu dal pooblastilo za to institucijo. Mož je imel pravico in dolžnost upravljati ženino življenje – pred poroko je za to običajno skrbel njen oče. Poroka je dekle udomačila, kar se je še bolj utrdilo takrat, ko je postala tudi mati. Vloga ženske kot matere in žene je bila tako rezultat njenega ujetja v družbeno kodificirane in afirmirane načine moškega nadzora nad njimi (Kristan, 2005).

MATERINSTVO IN STARŠEVSTVO KOT POMEMBNI VLOGI V ZGODNJI ODRASLOSTI

V socioloških in humanističnih konceptih je zelo razširjena teza, da ima porod izjemen, temeljni vpliv na življenje ženske, njenih otrok in družine (Kent, 2003). Iz tega lahko sklepamo, da postati mati pomeni za slabo diferencirano žensko stres in strah, da bo izgubila lastno identiteto. Vloga matere se je skozi čas in prostor močno spremenila. Mit o materinstvu obsega tri splošno sprejete trditve: da otrok potrebuje mater, da mati potrebuje otroka in da je materinstvo največ, kar lahko ženska doseže v svojem življenju (Oakley, 2000). Brezmejna nežnost, neskončna zaščita, neizmerna skrb – vse to so lastnosti, ki jih imamo za samoumevne, ko razmišljamo o materinstvu. Glavna naloga »dobre matere« je izkazovanje neizmerne skrbi svojim otrokom. Mit o materinstvu predvideva, da se mati neomejeno razdaja za otroke (Wolf, 2001). Ključna pri tem mitu sta naturalizacija družbenega in podružbljanje naravnega. Mit se sklicuje na materinski nagon kot na nekaj prirojenega, biološkega prav pri stvareh, ki se jih mora ženska naučiti – dojenje, previjanje, nega itd., najbolj naravne dogodke pa opremi s socialnimi pomeni (Mojšker, 2007).

Kristanova (2005) poudarja, da materinstvo ni le mit, ampak je tudi družbena oz.

kulturna institucija. V večini kultur se koncepti moškosti in ženskosti namreč definirajo tako, da je ženska prikazana ne le kot drugačna od moškega, ampak je na spoznavni in vrednostni lestvici nižje od moškega. Asimetrija v vrednotenju se utemeljuje v »ženski naravi«, ki služi kot logična podlaga za njihovo izključevanje iz javnega življenja. Domestifikacijo je utrjevalo predvsem pričanje, da je ženska »naravna« vloga materinstvo. Naturalizacija je eden od načinov marginalizacije, ki služi kot argument za nespremenljivost neke hierarhije.

V slovenskem prostoru je materinstvo pogosto vrednoteno kot poslanstvo in nasploh pomembna vrednota, pogosto pa je tudi način dokazovanja lastne vrednosti. Novorojenček je popolnoma odvisen od kvalitete in potencialov materinega simbiotskega partnerstva. Materin odnos, skrb in naklonjenost, bojzani in omejitve sooblikujejo otrokove izkušnje, na katerih otrok gradi svoj kasnejši model življenja, zahtev, frustracij, izkazovanja ljubezni, pripadnosti in sovražnosti (Selič, 1999). Avtorja raziskav o materinih reprezentacijah in pomenih odnosa z otrokom (Crowell in Feldman, 1991) izhajata iz teorije navezanosti in pravita, da je materina sposobnost koherentnih, pozitivnih in prilagodljivih reprezentacij odnosa z otrokom povezana z njenimi reprezentacijami lastnih zgodnjih izkušenj navezanosti. Zgodnji odnosi vplivajo na poznejše, oblike navezanosti pa so relativno stabilne in same po sebi težko spremenljive (Gostečnik, 2008a; Kompan Erzar, 2006), pri čemer je pomembno, da je sprememba navezanosti mogoča samo v primeru, ko »ne-varno« navezana posameznika med seboj vzpostavi varen odnos (Scarf, 2004). Izvor dinamike regulacije afekta, ki jo otrok razvije ob materi z namenom, da bi se mogel soočiti s stresnimi situacijami, je treba poiskati v zgodnjem odnosu mati–otrok. Mati mora znati sprejeti in nato regulirati otrokova težka čutenja, ki jih sam ne

zmore predelati (Gostečnik, 2007; Kompan Erzar, 2003). Pri tem je treba poudariti, da gre pri afektivnem ujemanju med materjo in otrokom za proces dvostranske in vzajemne regulacije (Erzar, 2007), uglaševanje in afektivno sinhronizacijo, kar je ugotovil Stern (1985) z empiričnim in znanstvenim vpogledom v otrokov razvoj z vidika regulacije njegovih emocij. Ravno sposobnost za modeliranje afektov pa je v središče človekovega doživljanja postavila Bowlbyjeva (1969) *teorija navezanosti*, s katero je avtor pokazal, da varna navezanost med materjo in otrokom pomeni v prvi vrsti uspešno regulacijo otrokovih afektivnih in čustvenih stanj (Erzar, 2007). »Materinstvo je še vedno prekrito z vrsto mask, ki prikrivajo temeljno nelagodje moške kulture do materinstva. Odstranjevanje mitičnih tančic z instituta materinstva potrebujemo vsi: tako ženske in matere kot tudi moški in očetje, predvsem pa otroci – bodoči moški in ženske. Brez drugačnega (samo) dojemanja materinskosti kultura ne bo presegla svojega temeljnega nelagodja.« (Kristan, 2005: 253) Tako Havighurst (Rice, 1998; Poljšak Škraban, 2004) kot razvojne naloge zgodnje odraslosti pojmuje: (1) doseganje avtonomije, (2) dograjevanje identitete, (3) razvoj emocionalne stabilnosti, (4) razvoj in utrjevanje kariere, (5) odkrivanje in razvijanje intimnosti, (6) vključevanje v socialne skupine in skupnosti, (7) snovanje in upravljanje ter vzdrževanje domovanja, starševstva ter vzgoje otrok.

V vlogi staršev se mladi odrasli spoprijemajo s prilagajanjem na finančnem, socialnem in čustvenem področju. Družinske odgovornosti se z rojstvom otroka povečajo, partnerska vloga pa se preoblikuje. Različni avtorji v Ameriki in Evropi (npr. Mavnard, 1974; Wicki,

Zunajzakonske skupnosti postajajo vedno pogostejša oblika življenjskih skupnosti mlajših parov.

1999; Zupančič in Filipič, 1995; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004) ugotavljajo, da rojstvo prvega otroka in prilagajanje na starševstvo za večino partnerjev pomeni stresno obdobje, v katerem se običajno zmanjša zadovoljstvo s partnerskim odnosom in poveča število partnerskih konfliktov. Kljub temu partnerji v povprečju ostajajo zadovoljni s partnerskim odnosom. Vsakodnevna interakcija z otrokom, skrb zanj, vzgoja in spremljanje njegovega razvoja na eni strani za starše pomenijo vir zadovoljstva, na drugi pa so izvor dodatnih stresov. Starševstvo je za mlade odrasle pomemben razvojni izziv in vpliva na preoblikovanje njihovega pojmovanja o sebi. V njihovo življenje se vključi tudi pojem sebe kot starša. Razvoj starševske vloge sooblikuje interakcija starša z otrokom, ta pa se spreminja s stopnjo otrokovega osebnostnega razvoja in osebnostnega razvoja starša (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Petzold (1996) je prepričan, da pojma družine ni lahko opredeliti. Tradicionalno pojmovanje družine vključuje tisto družino, kjer je bil otrok socializiran, in tisto, ki jo posameznik kasneje ustvari sam s partnerjem in otrokom. Družina je tako brez vprašanja zelo pomembna za vsakogar. Spremembe v dojemanju materinske in starševske vloge v zadnjih desetletjih dovolj prepričljivo kažejo na to, da družin ne moremo opisovati s tradicionalnim konceptom. Nova definicija temelji na intimnosti in medgeneracijskih odnosih, vsebuje zunanje spremembe, ponuja možnosti odločitve za poroko, vključuje enostarševske družine ter družine z nebiološkimi starši in še bi lahko naštevali. Materinstvo je v konceptu relacijske sistemske teorije pojmovano kot najpomembnejši zgodnji odnos med materjo in otrokom. Ta ni enostranski, temveč vzajemen. Prav odnos mati–otrok je tisti, ki služi kot vzorčni primer odnosa, kot prvi in zadnji dokaz, da odnosi obstajajo in da so pomembni,

ugotavlja Kompan Erzar (2009), in nadaljuje, da gre pri materinstvu za edinstveno ujemanje konkretne matere s konkretnim otrokom, ki se razvija v stiku med njima in je za vsak par otrok–mati drugačno.

Diskontinuiteta modernosti v razmerju do tradicionalnih oblik družbenega reda se kaže v dveh vidikih: (1) v svoji razsežnosti tako, da se globalizira, in (2) v svoji intenzivnosti tako, da sega v same značilnosti intimnega, osebnega vsakdanjega življenja (Giddens, 1995; Švab, 2001). Družina je bila v modernistični perspektivi izenačena z zasebnostjo oz. je bila zasebnost izenačena s posebno družinsko obliko – nuklearno družino (Švab, 2001). Bolj ko tradicija izgublja pomen in bolj ko se vsakdanje življenje rekonstruira v dialektičnih medsebojnih vplivih lokalnega in globalnega, bolj so posamezniki prisiljeni v izpogajanje izbir življenjskih stilov v raznolikosti opcij (prav tam). V moderni družbi je ideološka percepcija materinstva zelo odvisna od znanstvenih/medicinskih diskurzov. Ti pa se relativno hitro spreminjajo, kar je v nasprotju z ideološko argumentacijo naravnosti in iz nje izpeljane nespremenljivosti materinstva. Zaradi specifične reproduktivne funkcije pa so ženske ključna vez med naravnim in družbenim (Švab, 2001).

PRIHODNOST MATERINSTVA

Postmoderna družba ne pomeni radikalnega reza z modernostjo, ampak splet procesov, značilnih za moderno družino, in postmodernih procesov, ki se pojavljajo kot radikalno novi. Tipično postmoderen je fenomen družinske pluralizacije, ki ga moderna družba ne predvideva. Pod tem pojmom razumemo procese, kot so pluralizacija družinskih oblik in z njo povezani pluralizacija življenjskih stilov in življenjskih potekov, spreminjanje družinskih vrednot

in intradružinska diferenciacija. V postmodernosti se dogaja premik od enopomenske opredelitve družine (nuklearna družina) v smer razširjanja tako družine kot zasebnosti. V postmodernejši družbi zakonska zveza izgublja pomen, večja pa se število kohabitacij, kar kaže na to, da je ljudem pomembnejše samo družinsko življenje kot pa njegova formalna potrditev. Ob tem opazujemo tudi upadanje stopnje rodnosti, kar lahko razumemo kot izraz premišljene odločitve za otroka, tako da mu bomo lahko zagotovili najboljše možnosti za razvoj (Švab, 2001). Povečuje se število reorganiziranih družin, v katerih otroci živijo z očimom ali mačeho, s polsestrami in/ali polbrati. Narašča tudi število enostarševskih družin. V postmodernosti je zaznati tudi zmanjševanje števila družinskih članov, zviševanje starosti ob prvi poroki, naraščanje števila razvez zakona, zviševanje starosti matere ob rojstvu prvega otroka, naraščanje števila istospolnih družin, večja se delež žensk, ki se zaposlujejo (Švab, 2001). Švabova (2001) ugotavlja, da je materinstvo tisti segment v družini, pri katerem je v postmodernosti zaznati najmanj sprememb. Še vedno je materinstvo ključni dejavnik konstituiranja družine. Materinstvo je torej tista retardirana družinska vloga, ki je s tem, ko je ohranila moderno obliko, sploh omogočila transformacijo in adaptacijo družine pogojem postmoderne (prav tam). Na drugi strani pa družinske spremembe postajajo tudi vse pomembnejši dejavnik pri nadaljnjem načrtovanju izobraževanja staršev (Govekar - Okoliš in Ličen, 2008).

V postmodernosti so se močno spremenili pomeni in pogoji dela in zaposlovanja ter sama narava dela. Pomemben premik v razumevanju dela so naredile feministične teorije s kritiko klasičnega pojmovanja plačanega dela, ki spregleduje pomembnost neplačanega družinskega dela, kot so gospodinjsko, emotivno in odnosno delo. Eden

največjih premikov v zvezi z delom oz. zaposlovanjem, ki se je sicer začel množično kazati že v moderni družbi, a je v spremenjenih pogojih tudi temeljna značilnost postmodernosti, je množično zaposlovanje žensk, ki je pomembno vplivalo tudi na družinsko življenje (Pascall, 1997, v Švab, 2001). Prav množično zaposlovanje žensk je fenomen, ki je tako strukturno kot formalno načel moderno nuklearno družino. Od 80. let dalje postaja zaposlitveni vzorec ženske vedno bolj podoben moškemu zaposlitvenemu vzorcu, za katerega je značilna naraščajoča participacija v 30. in 40. letih življenjskega poteka, ko doseže vrhunec, nato pa začne upadati. Ta sprememba v zaposlovanju žensk naj bi bila posledica odlaganja odločitve za materinstvo in odločitve žensk, da svojo kariero nadaljujejo v času, ko so otroci majhni (Švab, 2001).

Veliko avtorjev se sprašuje, ali ima starševstvo in s tem materinstvo prihodnost ter kakšna bo ta, kaj se v prihodnosti lahko spremeni in kakšno bi naj bilo starševstvo v prihodnje. Ugotavljajo, kaj bi bilo treba spremeniti, da bi bilo starševstvo v prihodnosti uspešno. Brajša (1987) je prepričan, da dilema o tem, ali starševstvo v prihodnosti bo ali ne, sploh ne obstaja. Zatrjuje, da je starševstvo nujno in bo človeku in njegovemu razvoju vedno potrebno. Ob tem se sprašuje, kakšne starše bomo potrebovali v prihodnosti. Pravi, da bo to takšno starševstvo, ki otroku omogoča, da postane odrasel partner svojim staršem in drugim odraslim. Takšno starševstvo zahteva ustrezen tip staršev, to so starši, ki so pripravljeni sprejeti, razvijati in negovati temeljne lastnosti funkcionalnega in uspešnega starševstva. Takšni starši morajo otroka vključevati v širšo skupnost, to pomeni, da ga ne vzgajajo le zase. Otroke je treba usposobiti, da zapustijo starše in družino, da bi oblikovali svojo

družino in ustvarili lastne partnerske odnose. Izpolnjevanje temeljnih nalog starševstva bo človeštvu vedno potrebno, da bi se lahko ohranili kot ljudje in da bi se kot taki tudi razvili. Sodobna znanost oz. znanost prihodnosti bo morda lahko biološko ustvarila in razvijala ljudi tudi brez starševstva, a starševstva ne bo mogoče nadomestiti z aparati ali genetskim oblikovanjem, če bomo hoteli razviti človeške lastnosti otrok. Za tak razvoj so potrebni živi starši, posebni predstavniki odraslih v otrokovem življenju, in prav zaradi tega je starševstvo nenadomestljivo. Brajša torej zatrjuje, da starševstvo ima svojo prihodnost in bo potrebno tako dolgo, dokler bo živel človeški rod, vendar pa ga je treba narediti boljšega in kakovostnejšega.

S. Kitzinger (1994) na drugi strani je prepričana, da se lahko marsikaj naučimo od družb, ki jih imamo za »nerazvite« in »primitivne«. Medtem ko nam je tehnologija omogočila dokaj visoko življenjsko raven, je industrijska tehnološka kultura materinstvo oropala mnogih njegovih tradicionalnih večplastnih vidikov. V družbi je treba ustvariti takšne razmere, v katerih lahko ženske dobijo zadovoljivo podporo od drugih in so lahko svobodne v svoji materinski vlogi. Poudarja, da sta gospodinjsko delo in materinstvo tudi politični vprašanji. Izzivata nas k političnim dejanjem, tako na državni kot mednarodni ravni, da bi izbrisali diskriminacijo, po kateri je žensko delo slabše plačano kot moško. Tudi V. Satir (1995) meni, da je treba udejaniti enakopravnost v medosebnih odnosih. Pravi, da bo s tem dejanjem družina mnogo bolj zdrava in močna. Otroci, ki bodo v domači družini imeli modele za enakopravnost med moškimi in ženskami, bodo mnogo lažje odrasli v celovite in zrele ljudi. Za pospešitev razvoja človeštva moramo preoblikovati sedanje duhovne, psihološke, čustvene, družabne,

telesne, pravne in razumske zaznave. N. Wolf (2001) opozarja, da bi morali ovreči stereotipe o popolnih materah. Čas je, da uvidimo resnične matere, ki niso vse »sijoče in popolne«, ampak imajo tudi »senčne plati« oz. težave. V prihodnosti bi morali te stereotipe, ki so bili skozi čas in prostor premočno razširjeni, povsem ovreči.

NAMEN IN CILJI RAZISKAVE

Namen raziskave je bil razširiti dosedanje ugotovitve raziskav o materinstvu. V empiričnem delu smo raziskovali, kakšne so predstave študentk in študentov o materinstvu, kakšno je njihovo mnenje o trenutnem položaju in vlogi žensk in mater v povezavi z materinskim mitom. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšno prihodnost ima materinstvo, zato smo predpostavili, da je najbolje, da o tem vprašamo bodoče starše.

Ugotoviti smo želeli, ali imajo mladostnice (študentke) drugačno mnenje o materinstvu kot mladostniki (študenti). Odgovore smo primerjali s klasičnimi stereotipi o materinstvu in s statističnimi podatki preteklih let.

Odgovoriti smo želeli na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Ali se med študentkami in študenti pojavljajo razlike glede njihove odločitve, ali bi imeli otroka zunaj zakonske zveze?
2. Ali se med študentkami in študenti pojavljajo razlike v njihovem mnenju o tradicionalnih vlogah moških in žensk v družini?
3. Ali se med študentkami in študenti pojavljajo razlike v njihovem pogledu na trditev, da je materinstvo največ, kar lahko ženska doseže v svojem življenju?
4. Ali se med študentkami in študenti pojavljajo razlike v njihovem mnenju o tem, da lahko zaposlena mati do svojih otrok ustvari enako kakovosten odnos kot nezaposlena?

5. Ali se med študentkami in študenti pojavljajo razlike v njihovem mnenju o tem, da so ženske v sodobni družbi zatirana skupina?

6. Ali se med študentkami in študenti pojavljajo razlike v njihovem mnenju glede pomembnosti očetovskega in materinskega dopusta?

7. Ali se med študentkami in študenti pojavljajo razlike v njihovem mnenju o tem, kakšna je prihodnost materinstva?

Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno in neeksperimentalno kavzalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1991).

Opis vzorca

V raziskavi je sodelovalo 100 rednih študentov in študentk, od tega 50 moških (50 odstotkov) in 50 žensk (50 odstotkov), s štirih fakultet Univerze v Ljubljani: Fakultete za družbene vede (N = 25), Zdravstvene fakultete (N = 25), Filozofske fakultete (N = 25) in Pedagoške fakultete (N = 25). Povprečna starost anketirancev je bila 25,3 leta (M = 25,31; SD = 2,37) in je rangirala od 19 do 28 let. Od tega je bilo 55,6 odstotka anketirancev samskih oz. nikoli poročenih, 16,9 odstotka poročenih, 19,3 odstotka neporočenih v partnerski zvezi, 7,7 odstotka zaročenih in 0,5 odstotka razporočenih oz. ločenih. Vzorec je bil priložnosten.

Opis instrumenta

Za namen raziskave je bil uporabljen vprašalnik, ki je bil sestavljen posebej za raziskavo. Poleg vprašanj o osebnih podatkih anketirancev (spol, starost, status, partnerska zveza) je vseboval trditve in vprašanja, ki so se nanašali na stereotipe o materinskem mitu ter na mnenje anketirancev o današnjem položaju žensk, vlogi matere in

očeta pri vzgoji otrok in v družini, o pogledu študentov in študentk na materinstvo zdaj in v prihodnosti. Če pojasnimo natančneje, je bil vprašalnik sestavljen iz dveh dihotomnih vprašanj, treh deskriptivnih ocenjevalnih lestvic ter iz petih Likertovih lestvic stališč (z naslednjimi stopnjami oz. ponujenimi odgovori: ocena 5 je pomenila »nikakor se ne strinjam«, ocena 4 »v glavnem se ne strinjam«, ocena 3 »mi je vseeno«, ocena 2 »v glavnem se strinjam« in ocena 1 »popolnoma se strinjam«).

Študentom smo pred začetkom reševanja tudi predstavili namen ankete in jim podrobneje razložili navodila za odgovarjanje na vprašalnik. Zagotovili smo prostovoljnost in anonimnost sodelovanja ter da bomo podatke uporabili zgolj za potrebe in namen raziskave. Vprašalnik je bil študentom razdeljen v času od 8. do 17. marca 2012.

Postopek obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s programskim paketom SPSS 19,0. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike z navedbo frekvenc in odstotkov ter srednjih vrednosti (aritmetična sredina). Podatke, ki so vsebovali numerične spremenljivke in so bili omejeni le na dve skupini, smo obdelali s T-preizkusom (*Independent-Samples T-test*), tiste, ki so imeli več skupin, pa z χ^2 -preizkusom (kjer pogoji zanj niso bili izpolnjeni, smo izračunali *Kullbackov preizkus*). Podatki so prikazani tabelarično.

Rezultati in interpretacija

Za prvo raziskovalno vprašanje smo postavili naslednjo hipotezo (H1): *Med študenti in študentkami se pojavljajo pomembne razlike v njihovem mnenju o tem, ali bi imeli otroka zunaj zakonske zveze.*

Tabela 1: Mnenje študentov in študentk o tem, ali bi imeli otroka zunaj zakonske zveze

Ali bi imeli otroka zunaj zakonske zveze?	ŠTUDENTKE		ŠTUDENTI		SKUPAJ	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
DA	36	72,0	39	78,0	75	75,0
NE	14	28,0	11	22,0	25	25,0
Skupaj	50	100,0	50	100,0	100	100,0

Vrednost χ^2 -preizkusa ni statistično pomembna ($\chi^2 = 0,480$, $g = 1$, $P = 0,488$). Med študenti in študentkami se ne kažejo statistično pomembne razlike glede tega, ali bi imeli otroka zunaj zakonske zveze. Kljub temu pa je iz predstavljenih rezultatov razvidno, da bi zunaj zakonske zveze imelo otroka nekoliko več študentov (78 odstotkov) kot študentk (72 odstotkov). Na podlagi tega smo raziskovalno hipotezo (H1) zavrnil.

Raziskave po Evropi so pokazale, da število otrok, rojenih zunaj zakonske zveze, hitro narašča. Po podatkih Sveta Evrope se je v zahodnoevropskih državah leta 1970 ta delež gibal med 1,4 in 29,8 rojstva na 100 rojstev. Do leta 1997 so se te stopnje močno zvišale in so bile med 8,3 in 65,2 (Recent demographic developments in Europe, 1998, v Švab, 2001). Tudi v Sloveniji dosegamo podobne rezultate.

Tabela 2: Mnenje študentov in študentk o tradicionalnih vlogah moških in žensk v družini (1 – popolnoma se strinjam, 5 – nikakor se ne strinjam)

	Vrsta anketiranca	Aritmetična sredina	Standardni odklon
Najpomembnejša naloga moškega v zakonu je, da služi denar.	študenti	3,16	1,201
	študentke	4,00	,904
Najpomembnejša naloga ženske v zakonu je, da skrbi za dom in družino.	študenti	2,92	1,226
	študentke	3,80	,904
Materinstvo je največ, kar lahko ženska doseže v svojem življenju.	študenti	3,72	1,126
	študentke	3,84	1,057
Zaposlena mati lahko do svojih otrok ustvari prav tako topel in varen odnos kot nezaposlena mati.	študenti	2,08	1,027
	študentke	1,40	,535
Ženske so v sodobni družbi kljub nekaterim spremembam še vedno zatirana skupina.	študenti	3,58	,992
	študentke	2,64	,985

Leta 1956 je bilo zunaj zakonske zveze rojenih 11 odstotkov otrok, približno enak delež se je obdržal vse do začetka 80. let. Nato je začel naraščati. Leta 2006 se je delež otrok, rojenih zunaj zakonske zveze, v primerjavi z letom 1956, povečal za 4,5-krat. Med vsemi prvorojenci je bilo kar 61 odstotkov otrok rojenih neporočenim materam. Da zunajzakonske skupnosti postajajo vedno pogostejša oblika življenjske skupnosti mlajših parov, lahko posredno sklepamo tudi na podlagi podatkov o drugorojencih: 38 odstotkov teh otrok je bilo rojenih neporočenim staršem (Žnidaršič, 2008).

Za drugo raziskovalno vprašanje smo postavili hipotezo (H2): *Med študenti in študentkami se pojavljajo pomembne razlike v njihovem mnenju o tradicionalnih vlogah moških in žensk v družini.*

Ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc ($F = 24,218$, $P = 0,000$) je aproksimativni T-preizkus za neodvisne vzorce med študenti in študentkami pokazal statistično pomembne razlike glede tega, ali je najpomembnejša naloga moškega v zakonu služnje denarja ($t = -3,951$, $g = 901$, $P = 0,000$), in glede tega, ali je najpomembnejša naloga ženske v zakonu skrb za dom in družino ($t = -4,085$, $g = 902$, $P = 0,000$).

Obe trditvi izražata povsem tradicionalen pogled na delitev vlog v družini. Res je, da so včasih denar služili le moški in je bila to njihova glavna naloga v družini, vendar pa je danes vedno več zaposlenih tudi med ženskami. Tako naj bi se naloga služenja denarja porazdelila med oba starša (Žnidaršič, 2008). Raziskovalno hipotezo (H2), ki pravi, da se mnenja študentov in študentk o tradicionalnih vlogah moških in žensk v družini pomembno razlikujejo, obdržimo. Študenti ($M = 3,16$) se s trditvijo, da je najpomembnejša naloga

moškega v zakonu ta, da služi denar, strinjajo bolj kot študentke ($M = 4,00$). Morda študenti še vedno čutijo odgovornost, da morajo za družino finančno poskrbeti, študentke pa se bolj bojujejo za enakopravnost in želijo tudi same prislužiti denar za družino. Tudi s trditvijo, da je najpomembnejša naloga ženske v zakonu ta, da skrbi za dom in družino, se v večji meri strinjajo študenti ($M = 2,92$) kot pa študentke ($M = 3,80$). Predvidevamo, da je tako zato, ker se nameravajo študentke – glede na to, da študirajo – tudi zaposliti.

Za tretje raziskovalno vprašanje smo postavili hipotezo (H3): *Med študenti in študentkami se pojavljajo pomembne razlike glede tega, ali je materinstvo največ, kar lahko ženska doseže v svojem življenju.*

Ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc ($F = 0,001$, $P = 0,981$) T-preizkus za neodvisne vzorce med študenti in študentkami ni pokazal statistično pomembnih razlik glede tega, ali je materinstvo največ, kar lahko ženska doseže v svojem življenju ($t = -0,550$, $g = 98$, $P = 0,584$). Zato smo raziskovalno hipotezo (H3) zavrnilo. Kljub temu pa je iz predstavljenih rezultatov razvidno, da se anketirani študenti ($M = 3,72$) s to trditvijo strinjajo malce bolj kot študentke ($M = 3,84$). Na splošno pa se tako študentke kot študenti prej ne strinjajo, kot pa strinjajo s tem, da je največ, kar lahko ženska doseže v svojem življenju, materinstvo. Najverjetneje so oboji seznanjeni z vedno večjim izobraževanjem žensk. Tako je več kot polovica mater v Sloveniji, ki so rodile v letu 2006, imela srednješolsko izobrazbo. Le 13 odstotkov teh mater, ki so se šolale na srednji stopnji, je izobrazbo pridobilo v nižji ali srednji poklicni šoli, večina pa je končala srednjo strokovno ali srednjo splošno šolo. Vsaka tretja mati pa je že pridobila višjo ali visoko izobrazbo (Žnidaršič, 2008). Za ženske je torej v življenju

pomembno tudi to, da dosežejo višjo izobrazbo, pridobijo službo ter se posvetijo tudi družabnemu življenju, tako da njihova vloga ni omejena zgolj na materinstvo. Študenti in študentke se tega zavedajo, verjetno jim takšen zgled dajejo že starši, pa tudi sami vedo, da študirajo zato, da bodo kasneje dobili službo, tako študenti kot študentke.

V okviru četrtega raziskovalnega vprašanja smo postavili hipotezo (H4): *Med študenti in študentkami se pojavljajo pomembne razlike glede tega, ali lahko zaposlena mati do svojih otrok ustvari enako kakovosten odnos kot nezaposlena.*

Ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc ($F = 4,560$, $P = 0,035$) je aproksimativni T-preizkus za neodvisne vzorce med študenti in študentkami pokazal statistično pomembne razlike glede tega, ali lahko zaposlena mati do svojih otrok ustvari prav tako tople in varen odnos kot nezaposlena ($t = 4,153$, $g_2 = 733$, $P = 0,000$). Študentke ($M = 1,40$) se s to trditvijo strinjajo bolj kot študenti ($M = 2,08$). Raziskovalno hipotezo (H4) obdržimo. Ženske si v postmodernih okoliščinah zaposlovanja ne morejo več dovoliti pretrgati kariere zaradi materinstva, saj bi s tem tvegale popolno izključitev iz zaposlovanja.

Teoretiki pa ob tem ugotavljajo, da vedno več ljudi postavlja družinske obveznosti na prvo mesto in zato išče službe pri delodajalcih, ki imajo posluš za usklajevanje družinskih obveznosti in dela (Gilbert, 1993, v Švab, 2001). Matere torej imajo možnost, da kljub delu ustvarijo tople odnos z otroki. Veliko anketiranih študentov se zaveda možnosti, da lahko kljub delu zaposlene matere s svojimi otroki ustvarijo tople in varen odnos. Tako mnenje pa zagovarja statistično pomembno več študentk. Domnevamo, da se najbrž zavedajo, da svojega življenja ne bodo preživljale samo skupaj s svojimi otroki. Ob skrbi za otroke bodo hodile tudi v službo in se vključevale v družabno okolje, kar pa ne bo nujno vplivalo na kakovost njihovega odnosa z otrokom.

Pri petem raziskovalnem vprašanju je bila naša hipoteza (H5): *Med študenti in študentkami se pojavljajo pomembne razlike v mnenju o položaju žensk v sodobni družbi oz. glede tega, ali so ženske v sodobni družbi zatirana skupina.*

Ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc ($F = 0,001$, $P = 0,977$) smo na podlagi T-preizkusa ugotovili statistično pomembne razlike med študenti in študentkami glede tega, ali so ženske v sodobni družbi kljub

Tabela 3: Mnenje študentov in študentk glede pomembnosti očetovskega dopusta (1 – je zelo pomemben, 2 – je pomemben, 3 – je srednje pomemben, 4 – je nepomemben, 5 – je povsem nepomemben, 6 – ne poznam)

Kako pomemben je po vaši oceni očetovski dopust?	ŠTUDENTKE		ŠTUDENTI		SKUPAJ	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Je pomemben	36	72,0	41	82,0	77	77,0
Je srednje pomemben	11	22,0	8	16,0	19	19,0
Ni pomemben	2	4,0	1	2,0	3	3,0
Ne poznam	1	2,0	0	0	1	1,0
Skupaj	50	100,0	50	100,0	100	100,0

nekaterim spremembam še vedno zatirana skupina ($t = 4,756$, $g = 98$, $P = 0,000$). Študentke ($M = 2,64$) se s to trditvijo strinjajo v večji meri kot študenti ($M = 3,58$). Raziskovalno hipotezo (H_5) obdržimo. Predvidevamo, da imajo študentke takšno mnenje na podlagi lastnih izkušenj in na podlagi zastopanosti žensk na vodilnih položajih. Študenti pa tega najverjetneje ne zaznavajo kot slabost in se jim zdi takšno stanje samoumevno, ukoreninjeno v njihovi zavesti, saj so oni v tem pogledu v prednosti.

Pri šestem raziskovalnem vprašanju smo postavili hipotezo (H_6): *Med študenti in študentkami se pojavljajo pomembne razlike v njihovem mnenju o pomembnosti očetovskega in porodniškega dopusta.*

Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna ($2\hat{I} = 2,527$, $g = 3$, $P = 0,470$). Med študenti in študentkami se ne kažejo statistično pomembne razlike v njihovem mnenju o pomembnosti očetovskega dopusta. Kljub temu pa je iz predstavljenih rezultatov razvidno, da nekoliko več študentov (82,0 odstotka) kot študentk (72,0 odstotka) meni, da je očetovski dopust pomemben.

mnenju o pomembnosti porodniškega dopusta. Kljub temu pa je iz predstavljenih rezultatov razvidno, da nekoliko več študentk (98 odstotkov) kot študentov (96 odstotkov) meni, da je porodniški dopust pomemben.

Na podlagi podatkov, pridobljenih iz tabel 3 in 4, raziskovalno hipotezo (H_6) zavrnilo, saj se tako študenti kot študentke zavedajo, da je očetovski in porodniški dopust pomemben. Kar 77 odstotkov anketirancev namreč meni, da je očetovski dopust pomemben, 97 odstotkov pa, da je pomemben porodniški dopust. Nasprotno le odstotek anketirancev meni, da očetovski dopust ni pomemben, prav nihče pa ne zagovarja mnenja, da ni pomemben porodniški dopust. Ob tem lahko sklepamo, da bo ta dopust tudi v prihodnosti izkoristilo veliko očetov in da se bodo v vzgojo vedno bolj vključevali tudi očetje. Verjetno se to dogaja zato, ker se ženske vedno bolj zaposlujejo in se tako skrb za otroka porazdeljuje na oba starša.

Po podatkih Statističnega urada RS so očetje danes pri skrbi za otroke bolj dejavni, kot so bili njihovi očetje. Očetje v Sloveniji se z otroki ukvarjajo povprečno 12 minut na dan in se po dolžini časa, ki ga porabijo za ukvarjanje z

Tabela 4: Mnenje študentov in študentk o pomembnosti porodniškega dopusta (1 – je zelo pomemben, 2 – je pomemben, 3 – je srednje pomemben, 4 – je nepomemben, 5 – je povsem nepomemben, 6 – ne poznam)

Kako pomemben je po vaši oceni porodniški dopust?	ŠTUDENTKE		ŠTUDENTI		SKUPAJ	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Je pomemben	49	98,0	48	96,0	97	97,0
Je srednje pomemben	1	2,0	2	4,0	3	3,0
Skupaj	50	100,0	50	100,0	100	100,0

Vrednost Kullbackovega $2\hat{I}$ -preizkusa ni statistično pomembna ($2\hat{I} = 0,344$, $g = 1$, $P = 0,554$). Med študenti in študentkami se ne kažejo statistično pomembne razlike v njihovem

otroki, uvrščajo v spodnjo polovico držav članic EU. Ob popisu prebivalstva leta 2002 je bilo v Sloveniji skoraj 61 odstotkov družin, v katerih so z otroki živeli tudi očetje, slabih pet

odstotkov pa je bilo družin, v katerih so očetje z otroki živeli sami. Danes, ko so očetje bolj dejavno vključeni v nego in skrb za otroke, kot so bili njihovi očetje (ti so bili predvsem edini hranitelji družine), se vse bolj poudarja skrbstvena vloga sodobnih očetov. Pri tem vidimo vedno večjo pomembnost očetovskega dopusta (Vertot, 2008). Očetovski dopust je sicer dopust, ki traja 90 koledarskih dni, od tega morajo očetje prvih 15 dni izkoristiti v času porodniškega dopusta matere, preostalih 75 dni pa lahko oče izrabí do osmega leta starosti otroka. Za 15 dni očetovskega dopusta država zagotavlja očetovsko nadomestilo, za preostale dni pa zagotavlja plačilo prispevkov za socialno varnost od minimalne plače (Drglin, 2006). V 50. letih 20. stoletja so zaposlene matere v Sloveniji uživale pravico do 105 dni porodniškega dopusta, vendar pa je bilo takrat zaposlenih le 28 odstotkov mater. V 80. letih pa je bilo med vsemi materami le še 1,7 odstotka kmetovalk; te takrat niso bile upravičene do porodniškega dopusta. Od leta 1982 so bile med upravičenke do tega dopusta vključene zadružne kmetice. Porodniški

dopust in dopust za nego in varstvo otroka je trajal osem mesecev oz. eno leto, če je mati izrabila dopust za nego in varstvo s štiriurnim delavnikom. Le 14 odstotkov mater je bilo vzdrževanih, preostalih 86 odstotkov pa je bilo zaposlenih, večinoma v strokovnih, upravno-administrativnih, pa tudi v industrijskih, trgovskih in storitvenih poklicih (Žnidaršič, 2008). Danes porodniški dopust traja 105 dni in je namenjen pripravi na porod, negi in varstvu otroka takoj po porodu ter zaščiti materinega zdravja ob in po rojstvu otroka. Pravico do porodniškega dopusta ima mati otroka, pod določenimi pogoji pa tudi oče ali druga oseba (Drglin, 2006).

Za zadnje raziskovalno vprašanje smo si postavili hipotezo (H7): *Med študenti in študentkami se pojavljajo pomembne razlike v njihovem mnenju o prihodnosti materinstva.*

Vrednost Kullbackovega preizkusa je statistično pomembna ($2\hat{I} = 8,048$, $g = 3$, $P = 0,045$). S 4,5-odstotnim tveganjem trdimo, da se med študenti in študentkami pojavljajo

Tabela 5: Mnenje študentov in študentk o prihodnosti materinstva

Kakšno prihodnost menite, da ima materinstvo?	ŠTUDENTKE		ŠTUDENTI		SKUPAJ	
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Matere se bodo bolj posvečale karieri in manj družini.	19	38,0	30	60,0	49	49,0
Matere se bodo manj posvečale karieri in bolj družini.	3	6,0	0	0	3	3,0
Ne bo bistvenih sprememb.	27	54,0	19	38,0	46	46,0
Drugo	1	2,0	1	2,0	2	2,0
Skupaj	50	100,0	50	100,0	100	100,0

pomembne razlike v mnenju, kakšno prihodnost ima materinstvo. Raziskovalno hipotezo (H7) obdržimo.

Največ študentov (60,0 odstotka) meni, da se bodo matere v prihodnosti bolj posvečale karieri in manj družini, medtem ko je takšnega mnenja statistično pomembno manj (38,0 odstotka) študentk. Menimo, da se študenti zavedajo, da ženske postajajo vedno bolj izobražene, si s tem utrjujejo pot do uspešne kariere in tudi do doslednejšega uveljavljanja pravice do enakopravnosti tako na zasebnem kot službenem področju dela. Morda vidijo v tem tudi vzrok lastne »ogroženosti«, saj je na trgu vedno več delovne sile, s čimer se več brezposelnost. Če bo na trgu delovne sile vedno več žensk, ki bodo imele enako izobrazbo kot moški, je s tem ogrožena njihova prihodnost. Med študentkami pa jih je največ (54,0 odstotka) prepričanih, da v prihodnosti glede materinstva ne bo sprememb. S tem so najbrž želele potrditi, da se ne bodo nič manj posvečale družini in tudi nič manj karieri.

SKLEP

Rezultati raziskave so pokazali, da večini bodočih staršev (študentov in študentk) ni pomembno, ali se pred rojstvom otroka poročijo, saj kar 75 odstotkov anketirancev meni, da bi imeli otroka zunaj zakonske zveze. Zakonska zveza izgublja pomembnost. Predvidevamo torej lahko, da se bo v prihodnosti delež tistih, ki imajo otroka zunaj zakonske zveze, še povečeval. S podobnim vprašanjem so se ukvarjali tudi Renner, Švab, Žakelj in Humer (2005), ki so delali raziskavo z očeti, ki so izkoristili očetovski dopust. Ugotovili so, da se z dopustnostjo skupnega življenja brez načrtovane poroke sicer strinja več kot polovica anketiranih, a je na drugi strani tudi četrtna takšnih, ki s trditvijo, da

je povsem v redu, če partnerja živita skupaj, ne da bi se nameravala poročiti, ne soglašajo ali sploh ne soglašajo.

Študenti se s trditvijo, da je najpomembnejša naloga moškega v zakonu ta, da služi denar, strinjajo bolj kot študentke. Morda študenti še vedno čutijo odgovornost, da morajo za družino finančno poskrbeti, študentke pa se bojujejo za enakopravnost in želijo tudi same prislužiti denar za družino. Tudi s trditvijo, da je najpomembnejša naloga ženske v zakonu ta, da skrbi za dom in družino, se bolj strinjajo študenti kot študentke. Predvidevamo, da je razlog v tem, da se nameravajo študentke – glede na to, da študirajo – tudi zaposliti in bodo morale skrbeti tudi za druge stvari, ne le za družino. V tem pogledu so študenti torej bolj tradicionalni kot študentke. Kljub temu pa se tako študenti kot študentke bolj nagibajo k odgovoru, da služenje denarja ni najpomembnejša naloga moškega in da skrb za dom in družino ni najpomembnejša naloga ženske v zakonu. Verjetno k temu pripomore tudi dejstvo, da vsi študirajo in najverjetneje želijo s svojo izobrazbo pridobiti službo – tako študenti kot študentke. Opazimo lahko torej težnje po enakopravnosti spolov. Naslednje generacije staršev (vsaj kar se tiče tistih, ki zdaj študirajo) bodo verjetno ustvarjale ženske tudi v drugačnih vlogah, ne le v tistih, ki se vežejo na družino. Tako študentke kot študenti se prej ne strinjajo, kot pa strinjajo s tem, da je največ, kar lahko ženska doseže v svojem življenju, materinstvo.

Med študenti in študentkami ni pomembnih razlik v njihovem mnenju o pomembnosti očetovskega in porodniškega dopusta. Tako študenti kot študentke se zavedajo, da je očetovski in porodniški dopust pomemben. Statistično pomembne razlike pa smo izsledili pri

*Zakonska
zveza izgublja
pomembnost.*

njihovem mnenju o prihodnosti materinstva, kjer največ študentov (60,0 odstotka) meni, da se bodo matere v prihodnosti bolj posvečale karieri in manj družini, takšno mnenje pa zagovarja manj študentk (38,0 odstotka).

Vloga matere se je do danes zelo spremenila. Vedno več žensk se v današnjih razvitih državah zaposluje in s tem vključuje v širšo družbo, tako da se jim pripisujejo tudi druge vloge in ne le tiste, ki so vezane na družino. Vedno bolj se zavedajo neenakopravnosti spolov in si za boljše razmere tudi prizadevajo – enakopravnost dosegajo z izobraževanjem, zaposlovanjem in vključevanjem v družabno življenje. Vendar pa jim je kljub temu še vedno pripisana naloga skrbeti za otroke. Počasi se zavedamo potrebe po enakosti spolov in po enakovredni razdelitvi družinskih vlog med moškimi in ženskami. Naša raziskava je pokazala, da se tega bolj zavedajo ženske (študentke) kot pa moški (študenti).

LITERATURA

- Brajša, P. (1987). *Očetje, kje ste: Mit in resnica o materinstvu*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Calvocoressi, P. (1993). *Kdo je kdo v Bibliji*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Crowell, J. A., Feldman, S. S. (1991). »Mothers' working models of attachment relationships and mother and child behavior during separation and reunion«. *Developmental psychology*, 4: 597–604.
- Drglin, Z., Mihevc Ponikvar, B., Stergar, E., Udrih Lazar, T. (2006). *Na poti v materinstvo: vodnik po pravicah nosečnic*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja.
- Erzar, T. (2007). *Duševne motnje: psihopatologija v zakonski in družinski terapiji*. Celje: Mohorjeva družba.
- Govekar - Okoliš, M., Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Gostečnik, C. (2007). *Relacijska zakonska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2008). *Relacijska paradigma in travma*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Kent, J. (2003). *Childhood development*. Oxford: University Press.
- Kitzinger, S. (1994). *Me, matere*. Ljubljana: Ganeš.
- Kompan Erzar, L. K. (2003). *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Kompan Erzar, K. (2006). Vloga primarnih odnosov in navezanosti v razvoju posameznika. *Bogoslovni vestnik*, 1: 137–150.
- Kompan Erzar, L. K., Poljanec, A. (2009). *Rahlost do otrok*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Kristan, Z. (2005). *Materinski mit: kultura, psihoanaliza, spolna razlika*. Ljubljana: Delta.
- Leskošek, V. (2002). *Zavrnjena tradicija: Ženske in ženskost v slovenski zgodovini od 1890 do 1940*. Ljubljana: Založba / *cf.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mojškerc, N. (2007). »Reprezentacije materinstva v ženskih revijah«. *Socialna pedagogika*, 3: 361–381.
- Oakley, A. (2000). *Experiments in knowing: Gender and method in the social sciences*. Cambridge: Polity Press.
- Petzold, M. (1996). »The psychological definition of 'the family'«. V: Cusinato, M. (ur.). *Research on family resources and needs across the world*. Milano.
- Poljšak - Skraban, O. (2004). *Obdobje adolescence in razvoj identitete*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Praper, P. (1999). *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
- Rener, T., Švab, A., Žakelj, T. in Humer, Ž. (2005). *Perspektive novega očetovstva v Sloveniji: vpliv mehanizma očetovskega dopusta na aktivno očetovanje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani.

- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Satir, V. (1995). *Družina za naš čas*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Scarf, M. (2004). *Secrets, lies, betrayals – the body mind connection*. New York: Random House.
- Selič, P. (2002). »Pomen psihoanalitične razvojne teorije pri razumevanju dinamike kaznivih dejanj, ki zadevajo adolescente«. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 52: 1–32.
- Stern D. N. (1977). *The developing child*. Cambridge: Harvard University Press.
- Šterbenc Erker, D. (2002). *Quid lacrimis: Rimska ženska pred obličjem smrti med 2. stol. pr. n. št. in 2. stol. n. št.* Ljubljana: Založba /cf.
- Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Vertot, N. (2008). *Očetje v Sloveniji*. Statistični urad Republike Slovenije. Dostopno 5. 1. 2009 na <http://www.stat.si/novica/prikazi.aspx?id=1687>.
- Wolf, N. (2001). »The motherhood myth«. *Times Magazine*, 3: 12.
- Žmuc Tomori, M. (1988). *Klic po očetu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Žnidaršič, T. (2005). *Materinski dan*. Statistični urad Republike Slovenije. Dostopno 10. 1. 2008 na <http://www.stat.si/novica/prikazi.aspx?ID=1525>.
- Žnidaršič - Žagar, D. (2008). *Ženski so pa vzrasle svetlejše dolžnosti nego kuhati in prati: Podoba in pojavnost žensk na Slovenskem*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.



ZA BOLJŠO PRAKSO



Doc. dr. Nives
Ličen

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

Maja Tomšič

Natalija Planinc

OHRANJANJE KULTURNE DEDIŠČINE NA PRESEČIŠČU MED ANDRAGOGIKO IN KULTURNO ANTROPOLOGIJO

Študija primera: društvo Anbot

POVZETEK

Raziskava se je osredotočila na povezavo med neformalnim izobraževanjem in ohranjanjem kulturne dediščine v lokalnem okolju, za katerega so značilne večkulturnost in migracije.

V okviru študije primera so bile uporabljene kvalitativne metode raziskovalnega dela, s katerimi je bilo analizirano izobraževanje v 28 študijskih krožkih v društvu Anbot za obdobje 2003–2011.

Ugotovitve kažejo, da je izobraževanje učinkovito pri ohranjanju kulturne dediščine, ker je nastala tesna povezanost med prostovoljnimi delom in strokovnim znanjem. Učinkovito je tudi pri konstruiranju lokalne identitete, saj sta se z delovanjem društva razvila pomensko okolje in skupnost, s katero se ljudje identificirajo.

Ključne besede: neformalno izobraževanje, izobraževanje odraslih, odrasli, študijski krožek, društvo, kulturna dediščina

CULTURAL HERITAGE PRESERVATION IN THE CROSS-SECTION OF ANDRAGOGY AND CULTURAL ANTHROPOLOGY – ABSTRACT

Our research focused on the links between non-formal education in a local environment and the practice of cultural heritage preservation. The case study was conducted in Piran, a Mediterranean town known for its multicultural character and migrations. Qualitative research methods were used to analyze the educational activities in 28 study circles in the period 2003–2011 in the context of the association Anbot (Once). The results show efficacy of non-formal education in the field of cultural heritage preservation. The members of study circles have managed to preserve many artifacts and social practices in the domain of cultural heritage by linking professional knowledge and voluntary work. It was also observed that the educational practice fostered the feeling of local identity and belonging.

Keywords: non-formal education, adult education, adults, study circle, association, cultural heritage

UDK: 374.7

UVOD

Ohranjanje kulturne dediščine ter razvijanje skupnosti in kulturnih praks se tesno povezuje z neformalnim izobraževanjem odraslih in andragogiko, kot lahko zasledimo v delih različnih avtorjev (Židov, 2011a; Kasworm, Rose, Ross-Gordon, 2010; Taylor, McKinley Parrish, 2010; Bračun Sova, 2009; Findeisen, 1998). Izobraževanje o kulturi in ohranjanje kulturne dediščine je način za spoznavanje

med različnimi skupinami in za oblikovanje identitete. Poteka v društvih in kulturnih ustanovah, kot so muzeji, galerije, knjižnice, ki s svojo dejavnostjo na področju neformalnega izobraževanja odraslih ustvarjajo t. i. tretji prostor, to je prostor med formalnim izobraževanjem in izkustvenim učenjem v vsakdanjem življenju. Podoben položaj pri oblikovanju tretjega prostora imajo tudi društva, njihovo poslanstvo v neformalnem izobraževanju v slovenskem okolju sega že v 19. stol.,

ko so imela društva s svojim izobraževalnim delovanjem vidno vlogo pri oblikovanju nacionalne identitete (Govekar Okoliš, 2006; Ličen, 1996).

V raziskavi smo proučevali vlogo povezovanja neformalnega izobraževanja in ohranjanja kulturne dediščine. V ta namen smo izbrali primer društva Anbot iz Pirana, ki v slovenskem prostoru izstopa po svoji dejavnosti. Metodološko smo raziskavo zastavili kot študijo primera, ki vključuje 28 študijskih krožkov. Izhajali smo iz dveh predpostavk. Prva je bila, da je praksa ohranjanja kulturne dediščine (lahko) sredstvo za medsebojno povezovanje in vzpostavljanje skupnosti v kulturno heterogenem okolju. Iz tega razloga smo izbrali prav piransko okolje, ki je jezikovno heterogeno. Druga predpostavka je bila, da je v kontekstu povezovanja med neformalnim izobraževanjem in ohranjanjem kulturne dediščine pomembno povezovanje med strokovnim znanjem, nastajajočim znanjem v neformalnih izobraževalnih praksah in prostovoljnim delovanjem v partikularnem okolju. Povezati je treba spoznavanje in delovanje pri nastajanju kontekstualiziranega znanja in ga umeščati v strukture strokovnega znanja. Brez te povezave lahko delovanje prostovoljcev povzroča nasprotno učinke od zelenih.

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA SPREMINJANJE ZANIMANJA ZA KULTURNO DEDIŠČINO IN UČENJA O NJEI

Devetdeseta leta prejšnjega stoletja so posebno zanimiva za povezovanje kulturne dediščine in neformalnega izobraževanja odraslih. To je bil čas, ko so se začeli poudarjati koncepti človeškega kapitala, tihega znanja, učeče se skupnosti, celostnega učenja. Na

različnih področjih se je povečalo zanimanje za kulturno dediščino; obudilo se je tudi zanimanje za tradicionalne obrti, ki je v evropskih državah zamrlo v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja, ko je bil čas »evforične industrializacije«, kot ga imenuje Pallasmaa (2012: 58). Povečalo se zanimanje za delovanje, ki pomeni dialog med telesom, mislijo in domišljijo. V sklopu teorij o celostnem učenju in človeku kot akterju izstopijo razmišljanja o performativnem znanju, ki omogoča ljudem, da delujejo. Učenje razumemo kot proces spreminjanja utelešenega sebstva, ki se dogaja na ravni spoznavanja, čustvovanja in delovanja. Takšno pojmovanje učenja je bilo sestavni del konceptualizacije mreže študijskih krožkov v Sloveniji v 90. letih prejšnjega stoletja. Delovanje in učenje kot del vsakdanjih praks – kot denimo v teoriji biografskega učenja ali teoriji izkustvenega učenja – integrirata intencionalnost, simbolne mreže pomenov in telesne prakse posameznika in skupin. Pri proučevanju učenja torej ne moremo mimo kulturnih praks, ki so se izoblikovale v nekem okolju in jih sestavljata snovna in nesnovna kulturna dediščina.

Zanimanje za kulturno dediščino se je povečalo v vseh evropskih državah, v slovenskem okolju pa so bila 90. leta še nekoliko bolj posebna, ker se je tedaj »začelo iskanje znakov iz preteklosti, s katerimi bi opredelili slovensko nacionalno identiteto«, zapiše Fakin Bajčeva (2011: 11). Iskanje lokalnih značilnosti iz preteklosti je bilo pogosto tudi tema študijskih krožkov, predstavnikov neformalnega izobraževanja v lokalnem okolju. Tudi kulturna dediščina postaja v 90. letih prejšnjega stoletja pogosto skrb »lokalcev«. V lokalnih okoljih se tako prepleteta neformalno izobraževanje in skrb za kulturno dediščino, kar kaže tudi analiza delovanja študijskih krožkov (Bogataj, 2012; Dolžan Eržen, 2012). Približno petina

študijskih krožkov se ukvarja s temami s področja etnologije in kulturne dediščine. Vse navedeno učinkuje na konstruiranje lokalnega prostora in kulturnega delovanja v tem prostoru. Neformalno izobraževanje postaja s krepitvijo pomena regionalnih skupnosti in z zmožnostjo, da se hitro približa lokalnim potrebam in lokalnim pomenom, tudi sredstvo za razumevanje in ustvarjanje skupnosti. Pri tem bi bilo naivno, če bi se ob praksah ohranjanja dediščine prepustili prepričanem, da so ljudje nekoč živeli bolje v primerjavi s sodobnim svetom globalizacijskih gibanj in da bi si lahko z ohranjanjem socialnih praks iz preteklosti ustvarili stabilnejše okolje. Verjetno to ni mogoče in je treba pri izobraževanju na to opozoriti. Oživljanje lokalnih značilnosti – z zornega kota proučevanja učenja in izobraževanja – pomeni predvsem soustvarjanje praks in identitet, soustvarjanje pripadnosti v nekem okolju v sedanjem času. Aktualiziramo tiste elemente, ki so se v tradiciji izkazali kot dobri za ljudi in hkrati pomenijo artikulacijo sedanjih družbenih praks. To pomeni, da ne gre le za ohranjanje, temveč tudi (ali predvsem) za soustvarjanje aktualnih praks. Kulturna dediščina je zanimiva iz več razlogov. Ne le da jo želimo ohraniti zaradi spominov, temveč je lahko tudi vir novega razvoja, denimo v okviru gospodarskega (turizem) in socialnega razvoja pri povezovanju skupin, generacij ipd.

Z dediščino se ukvarja vedno več ljudi

Naslednji dejavnik, ki vpliva na spreminjanje učenja in izobraževanja o kulturni dediščini, je število ljudi, ki se ukvarjajo s kulturno dediščino. Število teh narašča. Nastajajo različna društva, ki vpeljujejo raziskovalne, akcijske in izobraževalne projekte v domače okolje. Nekateri od projektov si izrecno postavljajo za cilj ohranjanje kulturne dedišči-

ne, večinoma pa je ohranjanje dediščine le sestavni del akcij. Fakin Bajčeva (2011: 59) piše o delovnih akcijah (*robotah*) v Volčjem Gradu, kjer deluje društvo Debela griža, in pojasnjuje, da njihovo delovanje ni primarno namenjeno ohranjanju kulturne dediščine. Vodnjakov ne gradijo in čistijo, ker so kulturna dediščina, temveč predvsem zaradi tega, ker ljudje potrebujejo vodo. Podobno tudi udeleženci študijskih krožkov ne delujejo le zato, da bi nekaj (dediščino) varovali, marveč so pomembni tudi spoznavanje, druženje, delovanje v skupnosti in medsebojna komunikacija. Pomembni so povezave in spomini ter njihova doživetja kot vir izkustvenega učenja in razvoja občutka pripadnosti, ki se kaže v zadovoljstvu.

Ob tem, da se z dediščino ukvarja vedno več ljudi, je pomembno spoznanje, da ljudje v lokalnih skupnostih in strokovnjaki vidijo vrednoto v istih stvareh, vendar iz različnih razlogov (Fairclough, 2008, v Fakin Bajec, 2011: 60). Ta vidik – različni razlogi za vrednoto – se je avtoricam zdel pomemben pri iskanju povezav med izobraževalnimi dejavnostmi v lokalnem okolju in ohranjanjem kulturne dediščine. Ohranjanje kulturne dediščine je lahko naključno del nekih dejavnosti v lokalnem okolju. Bolje pa je, če si pri tem pomagajo s strokovnim znanjem, da ne bi prišlo do poškodovanja, uničenja ali naivne zagledanosti. Povezovanje strokovnih metod in delovanja prostovoljcev, ki so neformalni učenci, se zgodi na različne načine. V naši raziskavi smo se osredotočili na povezovanje med delovanjem študijskih krožkov v okviru društva Anbot in prireditvijo Dnevi evropske kulturne dediščine. Slednjo vodijo strokovnjaki s področja varovanja kulturne dediščine. Preden nadaljujemo s prikazom empiričnih podatkov, naj pojasnimo tudi pomen besedne zveze kulturna dediščina.

Kulturna dediščina

Dediščina je različno opredeljena. *Slovenski etnološki leksikon* (Baš, 2004: 76) jo opredeljuje kot »premoženje, ki se deduje«, in kot »izročilo, tradicija, zgodovinski spomin, preteklost, gmotne, družbene in duhovne sestavine kulture in načinov življenja, ki vsakokratno sedanost povezujejo s prejšnjimi obdobji«. Tolstoy (2008: 85) jo pojasni kot »celoto materialnih in duhovnih, kulturnih dosežkov družbe, njeno zgodovinsko izkušnjo, ki je ohranjena v prostorih javnega spomina«. Kulturna dediščina je del kolektivne memorije, kot besedno zvezo uporablja Halbwachs (2001). Oblikuje se prek dosežkov, ki so nastali v različnih časovnih obdobjih in se prenašajo na nove generacije in nova obdobja. V opredelitvah je posredno poudarjen vidik dediščine, na katerega opozarja tudi Bogataj (1992: 12), in sicer, da »dediščine ne smemo razumeti le kot oblike preteklosti, ampak predvsem kot oblike sedanosti in sodobnosti z razsežnostjo zgodovine«. Ta vidik je bil vključen tudi v naše raziskovanje, saj smo bili pozorni na aktualne prakse, ki se dogajajo v stiku z dediščino.

S postmodernimi preobratu v humanistiki se je razširil tudi koncept dediščine. Težišče proučevanja se je premaknilo na socialne prakse (*nesnovno kulturno dediščino*) in skladno s konstruktivizmom na načine oblikovanja pomenov. S tem pa se proučevanje in ohranjanje dediščine približa vedam, ki se ukvarjajo s konstrukcijo znanja in oblikovanjem identitete. Za raziskovalce postanejo zanimive vse vrste znanja (Graham, 2002), načini delovanja skupnosti (Muršič, 2005), vsakdanje življenje in spreminjanje identitet. Takšen pristop se povezuje tudi s poststrukturalističnimi in-

terpretacijami učenja, ki izhajajo iz semiotskih sistemov in konstrukcije pomenov. V stičišču, kjer kulturno dediščino proučujemo kot znanje in socialno prakso, v kateri se znanje oblikuje, se prepleteta andragogika in kulturna antropologija.

OPIS OKOLJA RAZISKAVE

Ker je bila raziskava zasnovana kot študija primera, bomo najprej opisali okolje. Raziskovali smo kulturne prakse, nastajajoče na stičišču tradicije in novih pogojev skupnega življenja v mestu, ki ima raznoliko strukturo prebivalcev. Piran šteje nekaj nad štiri tisoč prebivalcev in med njimi je razmeroma malo »starih« prebivalcev, ki v mestu živijo že več generacij. Po letu 1953 je ostal skoraj brez »avtohtonega« prebivalstva, saj so bile tukaj po drugi svetovni vojni obsežne migracije. Italijani so se odselili, priseljevali so se Slovenci in prebivalci iz jugoslovanskih republik. Raziskovalec migracij v Piranu I. Pletikosić (2001) ugotavlja, da je mesto od jeseni 1953 že trikrat zamenjalo svoje prebivalstvo in je Piran po tem edinstven v svetovnem merilu, ker je mesto priseljencev.

V to turistično obmorsko mestece so se priseljevali ljudje iz notranjosti Slovenije, ki so v njem kupovali stanovanja kot svoje počitniške lokacije, Pirančani pa so se selili v druge dele občine. Piran je tudi večkulturno okolje, tu živijo Slovenci, Italijani in prebivalci, ki so prišli iz drugih republik Jugoslavije. Precej je ljudi, ki tu živijo le ob koncu tedna in med počitnicami. Vse to ni ugodna situacija za ohranjanje kulturne dediščine niti za samodejno oblikovanje skupnosti. Za ohranjanje kulturne dediščine so

navadno pomembne skupine prebivalcev, ki so že dolgo časa domačini v nekem okolju in so razvili »kolektivno memorijo« ali spominsko skladišče. Kulturna dediščina je sestavni del njihove skupnostne identitete in se prenaša iz roda v rod ter tako deluje povezovalno med ljudmi iste generacije in med različnimi generacijami. V okolju, kjer smo delali raziskavo, pa je veliko ljudi, ki so tukaj šele prvo generacijo.

Društvo Anbot je društvo ljubiteljev kulturne in naravne dediščine, ustanovljeno leta 2003. Z izobraževalno dejavnostjo, predvsem z organizacijo študijskih krožkov, člani spoznavajo kulturno dediščino in jo ohranjajo (glej www.anbot.si). S svojim imenom se pogosto hudomušno poigrava. »Anbot« v narečju pomeni »včasih«, »an bot« pa »enkrat«. V naslovih dejavnosti tako najdemo: Turizem od anbot, Kamra od Anbot, Butik od anbot, An bot daš – tri bote dobiš, Trafika od Anbot. Butik od anbot lahko pomeni oblačila, kot so jih šivali včasih, lahko pa tudi oblačila, kot nastajajo v društvu Anbot.

Dnevi evropske kulturne dediščine (DEKD) so vsakoletna prireditve, ki se izvaja od leta 1999 in je skupni projekt Sveta Evrope in Evropske komisije. Z njo spodbujajo ozaveščenost ljudi o kulturni dediščini na evropski ravni. V času Dnevoev evropske kulturne dediščine mnogo ljudi obiše različne »kulturne zaklade« in zgodovinske stavbe, ki so običajno za javnost zaprte, ter se udeleži posebnih kulturnih dogodkov, ki v ospredje postavljajo lokalne značilnosti in tradicije, arhitekturo in umetniška dela. Dneve evropske kulturne dediščine organizira 49 evropskih držav, ki so članice Evropske kulturne konvencije pri Svetu Evrope, med njimi tudi Slovenija. Temo prireditve vsako leto izberejo v posameznih državah, torej na nacionalni ravni.

RAZISKOVALNI PROBLEM IN METODOLOGIJA

Pri določitvi raziskovalnih vprašanj smo izhajali iz predpostavke, da neformalno izobraževanje spodbuja oblikovanje skupnosti in občutenje pripadnosti lokalni skupnosti ter da je pomembno povezovanje med strokovnim znanjem, neformalnim izobraževanjem in prostovoljstvom, zato nas je zanimalo povezovanje med delovanjem študijskih krožkov in ohranjanjem kulturne dediščine v kontekstu DEKD in prek tega ustvarjanje novih kulturnih praks, ki so skupne prebivalcem v lokalnem okolju. Spraševali smo se:

- kako študijski krožki v društvu Anbot pripomorejo k ohranjanju kulturne dediščine in kako se to kaže v njihovem delu;
- katere so značilnosti pridobivanja znanja v študijskih krožkih in oblikovanja novih praks v okolju ter kako se srečujeta prostovoljno delo in strokovno znanje;
- kakšno je učinkovanje študijskih krožkov na oblikovanje skupnosti, medgeneracijskih povezav, lokalne identitete in občutka pripadanja.

Na podlagi tega smo pripravili vprašanja za delno strukturirane intervjuje in usmerjevalne kategorije za raziskavo dokumentacije.

Pri nadaljnjem razčlenjevanju in oblikovanju vprašanj smo bili pozorni na dvojno dvojnost, in sicer na diado ohranjanje/razvijanje in diado stroka/prostovoljci oz. transmisija strokovnega znanja in konstrukcija znanja z neformalnim učenjem. Da bi odgovorili na zastavljena vprašanja, smo raziskovali predvsem vsebine in cilje ter udeležence študijskih krožkov. Posebej smo se osredotočili na povezovanje med delovanjem študijskih krožkov in prireditvijo Dnevi evropske kulturne dediščine.

Zbiranje podatkov

V okviru proučevanja društva smo se osredotočili na analizo delovanja študijskih krožkov (cilji, vsebine, udeleženci). Slednji so v Piranu nastali že leta 1995, tako da je pravzaprav društvo rezultat delovanja študijskih krožkov. Podrobnejša analiza gradiva v arhivu društva se nanaša na obdobje od 2004 do 2011, ko so študijski krožki delovali v okviru društva. Kot enote raziskovanja smo obravnavali 28 študijskih krožkov. Pred nastankom društva je bilo krožkov 15 (od 1995 do 2003). Teh nismo podrobneje raziskovali.

V 28 študijskih krožkov (v času od 2004 do 2011) je bilo vključenih 341 posameznikov, 260 žensk in 81 moških.

Podatke smo zbirali na različne načine, da bi zagotovili čim večjo veljavnost in zanesljivost.

Uporabili smo: analizo dokumentacije društva (arhiv društva), analizo člankov v lokalnem časopisju, intervjuje s predsednico društva (dva nestandardizirana tematska intervjuja in en biografski intervju), analizo skupinskega intervjuja (ob evalvaciji DEKD), nestrukturirane priložnostne pogovore v lokalnem okolju. Naše sogovornice v teh pogovorih so bile knjižničarka, sodelavka Zavoda za varstvo kulturne dediščine in članice študijskih krožkov. Ti pogovori so bili priložnostni, ko smo bili na terenu ob različnih prireditvah.

Podatke smo zbirali od novembra 2011, ko smo imeli prvi biografski intervju s predsednico društva. Od novembra 2011 do marca 2012 smo na Inštitutu za dediščino Sredozemlja v Piranu, kamor je bil prenesen ves arhiv društva Anbot, analizirali obsežno dokumentacijo in različne zapise o društvu. Dodatni intervjuji s predsednico društva so bili opravljeni novembra in decembra 2011 ter

januarja 2012. Spomladi 2012 smo opravili priložnostne pogovore na terenu, kjer društvo deluje. Rezultati so prikazani deskriptivno, sledeč raziskovalnim vprašanjem.

UGOTOVITVE EMPIRIČNE RAZISKAVE

Študijski krožki in ohranjanje kulturne dediščine

Že ob pregledu različnih člankov smo opazili mnogo dejavnosti, ki kažejo na namen ohranjanja snovne in nesnovne kulturne dediščine, npr. pletenje girland ob prazniku svetega Jurija, zavetnika piranske župnije. Z analizo vsebin in ciljev študijskih krožkov, sledeč dokumentaciji, smo ugotovili tudi podrobnosti o procesih izobraževanja in o tem, kako so se udeleženci lotevali izzivov ob ohranjanju kulturne dediščine. Ključno vlogo pri dejavnostih, ki so usmerjene v ohranjanje kulturne dediščine, imata dva člana društva, to sta Natalija Planinc in Polde Belec. Oba sta upokojena, kar je pomemben podatek, ko raziskujemo medgeneracijsko povezanost in vključevanje ljudi iz različnih socialnih skupin v prakse ohranjanja dediščine. Pred upokojitvijo je N. Planinc delala kot pomočnica ravnateljice vrtca, P. Belec pa kot restavrator v Pomorskem muzeju Sergeja Mašere v Piranu. Oba sta dobro spoznala piransko okolje in v svoji profesionalni karieri razvila strokovna znanja, ki jih potrebujeta pri organizaciji izobraževalnih in prostovoljskih dejavnosti v društvu. Študijski krožki so sicer organizirani kot skupine, v katerih naj bi prevladovalo medsebojno učenje med člani, vendar se je pokazalo, da je pri vsebinah s področja restavratorstva potrebno strokovno znanje. Prav tako se je kot nujno potrebno pokazalo znanje na področju animacije ljudi za vklju-

čevanje v študijske krožke, povezovanje dela in za predstavitev dela v javnosti.

Naslovi in vsebine študijskih krožkov se dotikajo različnih vidikov dediščine. Izstopata dva namena, in sicer ohranjanje dediščine in vključevanje dediščine v sodobno življenje, npr. v krožkih recikliranja.

Študijske krožke lahko glede na vsebine in cilje razdelimo v štiri skupine.

- V prvo skupino uvrščamo krožke, katerih osrednji cilj je spoznavanje veččin restavratorstva: Ljubiteljsko restavriranje I in II, Obnavljanje pohištva – voskanje, Restavriranje lesa – konzerviranje, Restavratorstvo, Med dvema stoloma, Vrnimo prvotni lesk. Ti študijski krožki so s svojimi cilji na področju znanja, ozaveščanja javnosti o odgovornem odnosu do dediščine in delovanja usmerjeni v različne vrste restavratorstva. Lotevali so se restavriranja pohištva (stoli, omare), stavbena pohištva (obnavljanje škur/polken), kapelice.
- V drugo skupino uvrščamo vsebine, ki kažejo na ohranjanje predmetov in običajev: Istrska poroka, Ulično in drugo okrasje iz pozabe, Istrske košare I in II (čajne iz beke), Soline skozi čas (proučevanje oblačilne kulture), Turizem od Anbot. Pri vseh teh krožkih so študenti obujali stare veščine in običaje. Ko so proučevali in nato pletli ulično okrasje, so spoznavali značilnosti in pomen praznovanja velike noči in svetega Jurija. Ob prazniku svetega Jurija in procesiji v aprilu 2008 so pripravili svečano okrasje za mesto (Tartinijev trg in Ulica IX. korpusa do stolne cerkve) in veščine pletenja bršljanovih girland naučili učence razredne stopnje vseh štirih osnovnih šol v občini (OŠ Piran, OŠ Lucija, OŠ Sečovlje, OŠ z italijanskim učnim jezikom)

ter mnoge meščane. Pletli so tudi veliko-nočne oljčne palme, košare za *žegen*, izdelovali mediteranske šopke. V krožku o turizmu so raziskovali zgodovino turizma v Piranu in Portorožu ter se naučili plesti senčnike oz. vetrnike, kakršne so nekoč uporabljali na plažah (okrog leta 1900). Vetrnike so spletli na podlagi fotografij, saj ni ohranjen noben vetrnik od takrat.

- V tretjo skupino sodijo tista področja, ki eksplicitno povezujejo navade ali predmete iz preteklosti s sodobnostjo (z uporabnostjo v sodobnosti): Reciklirajmo in Reciklirana darila, Butik od anbot – reciklaža I in II, Škarjice hrustalke. V zadnjih treh krožkih (Butik I, II in Škarjice) so se ukvarjali s šivanjem oblačil. Proučevali so oblačila iz obdobja 1905–1910, iz starih oblačil so izdelovali nova. Sešili so ženske obleke, kopalke, modne dodatke in nato s tem nastopali kot turisti iz starega hotela Palace, na Muzejskem vlaku in drugih prireditvah. Želeli so opozoriti na sodobno potrošništvo in pokazati, kako lahko z uporabo starega tudi prihranimo.

Naslednji sklop študijskih krožkov oz. podskupina povezuje lokalne značilnosti in umetniško izražanje. Za vse je značilno, da so spoznavali preteklost in značilnosti umetniške oblike (mozaik, pisava, fotografija) in nato izbrano tehniko uporabljali za lastno izražanje. V tej podskupini so naslednji krožki: Mozaik – začetni in nadaljevalni, Kaligrafija I in II, Ujemi pravi trenutek (fotografiranje).

V študijskih krožkih o mozaiku, ki so delovali pod mentorstvom arhitekta in umetnika Igorja Orešiča, so razvijali veščine sestavljanja mozaikov. Vsak študent je sestavil več individualnih mozaikov, skupaj so pripravili mozaik sv. Jurija, ki je bil nato postavljen na župnijski vrt.

V študijskih krožkih o kaligrafiji so gojili umetnost pisanja in v okviru DEKD 2008, posvečenih Trubarju, sooblikovali knjigo velikanko, ki je ob tem nastala na Rašici.

- Četrta skupina združuje krožke, kjer se povezujejo z naravo (predvsem se ukvarjajo z zelišči in dišavnicami ter solinami): Soline skozi čas, Sivka, Narava ponuja dragocenosti. Študijska krožka Sivka in Narava ponuja dragocenosti sta omogočala spoznavanje zdravih zelišč in dišavnic, kako jih je treba nabirati in kaj lahko iz njih naredijo. Naučili so se tudi oblikovanja pletenk, venčkov in punčk iz sivke. Poleg tega so razvijali refleksijo o zdravi prehrani in načinu življenja, ki bi bil bolj povezan z naravo in manj z velikimi nakupovalnimi centri.

Pridobivanje znanja in oblikovanje novih praks v okolju

Študijski krožki so delovali z namenom, da bi spoznavali kulturno dediščino in jo ohranjali ter ob tem povezovali ljudi. Mentorstvo v študijskih krožkih so prevzeli strokovnjaki za posamezna področja (P. Belec, I. Orešič, U. Trnkoczy, če jih naštejemo le nekaj) ali člani društva. To kaže na potrebo, da je mentor strokovnjak na področju vsebine. Podobne ugotovitve najdemo tudi v analizi etnoloških krožkov, ki jo je opravila Dolžan Erženova (2012) in ki postavlja kot problem pristopanje do strokovnega znanja (v njeni analizi etnološkega), če so mentorji študijskih krožkov strokovnjaki z drugih področij. Možen odgovor na to je piranska praksa, kjer so vključeni mentorji, ki so profesionalci na izbranem področju.

Znanje o posamezni temi so člani študijskih krožkov (ŠK) v Piranu pridobivali tudi na strokovnih ekskurzijah, sejnih, posebnih pre-

davanjih, ki so jih pripravili vabljeni strokovnjaki specialisti iz Slovenije in zamejstva. Kot primere navedimo ŠK Ljubiteljsko restavriranje, ki je povabil magistra konservatorstva in restavratorstva Alexa Batista in arhitekta Janka Rožiča, ŠK Restavriranje lesa – konzerviranje je pripravil vikend delavnico restavriranja s konservatorjem Stankom Vitezom. ŠK o mozaiku je sodeloval s šolo mozaika iz Spilimberga. ŠK Turizem od anbot je sodeloval z Inštitutom za dediščino Sredozemlja in Tomijem Brezovcem ter Slobodanom Simičem. Znanje se je v krožkih gradilo na različne načine in ni bilo le plod sodelovalnega učenja med člani krožkov. Čeprav se sodelovalno učenje kaže kot pomembno, je treba dodati tudi metode transmissijskega učenja in učenja z delovanjem pod vodstvom strokovnjaka.

Ob zaključku študijskih krožkov so člani z razstavami v Studiu galeriji Gasspar v Piranu, v Kamri od anbot, v Sečovljah in na Tartinijevem trgu ter s sodelovanjem na različnih prireditvah (Dnevi evropske kulturne dediščine, Poletna muzejska noč, Solinarski praznik ob prazniku sv. Jurija, Festival sivke v Ivanjem Gradu, 100. obletnica prvega trolejbusa v Piranu, 100. obletnica bratov Rusjan na letališču Portorož) svoja dela predstavili tudi širši javnosti. Poglavitna značilnost izobraževanja v študijskih krožkih je namreč delovanje v prostoru. Skupno učenje in skupno delovanje se združita na sejmskih prireditvah. Sejem starin, domače obrti in darov narave nastaja v organizaciji društva Anbot in je po izjavah nekaterih sogovornikov »dnevna soba« Pirana.

Za oblikovanje znanja v prostovoljnih združenjih je pomembno sodelovanje s strokovnimi združenji. Ugotavljamo namreč, da je

Značilnost izobraževanja v študijskih krožkih je delovanje v lokalnem prostoru.

izstopajoč vpliv na celotno delovanje društva, še posebej pa na organiziranje in izvedbo izobraževalnih dejavnosti, imelo povezovanje s prireditvijo Dnevi evropske kulturne dediščine, saj je društveno delovanje ob tem sodelovanju natančneje izoblikovalo svoje cilje in vsebine v posameznih študijskih letih.

V obdobju od leta 2004 do 2011 so se na Dnevih evropske kulturne dediščine zvrstile različne teme, ki jih je izbral Zavod za varstvo kulturne dediščine Slovenije in so skupne za vso državo. Društvo Anbot jih je v Piranu v sedmih letih poimenovalo še s svojim imenom, kar lahko vidimo v spodnji tabeli (glej Tabela 1).

Člani društva Anbot so se v vse Dneve evropske kulturne dediščine aktivno vključili, in sicer kot organizatorji in koordinatorji Dnevov evropske kulturne dediščine v Piranu ter kot izvajalci posameznih dejavnosti. K sodelovanju so pritegnili mnoge posameznike, dru-

štva, galerije, muzeje, knjižnice, združenja, glasbene, gledališke, plesne skupine, vrtce, osnovne in srednje šole, primorsko univerzo, podjetja, župnijo Piran, organizacije, različne medije, starinarje ter Občino Piran in Zavod za varstvo kulturne dediščine OE Piran. Vloga društva je bila povezovalna, animacijska (animacija prebivalcev v lokalnem okolju) in izobraževalna (ozaveščanje o pomenu kulturne dediščine). Različnih znanj torej ne zadržijo v svojem ožjem skupinskem okolju, temveč ga predajajo v prostor ter s tem spodbudijo nove dogodke in nova povezovanja.

V okviru dogodkov DEKD, ki jih je organiziralo društvo Anbot, so si obiskovalci lahko brezplačno ogledali razstave, zbirke, stare avtomobile, barke, ročna dela, modno revijo, predstavitev dejavnosti društev, gledališke, lutkovne, plesne, akrobatske predstave, se udeležili tedna odprtih vrat, simbolične zasaditve drevesa prostovoljstva ter plesnih, ustvarjalnih in drugih delavnic, prisluhnili

Tabela 1: Poimenovanje nacionalne teme Dnevov evropske kulturne dediščine in poimenovanje lokalnih aktivnosti društva Anbot

Nacionalna tema Dnevov evropske kulturne dediščine	Poimenovanje lokalnih prireditev v Piranu (društvo Anbot)
Konservatorstvo in restavracijsko	Piranska podstrešja pripovedujejo (2004)
Nesnovna kulturna dediščina	Društvo Anbot je v letu 2005 organiziralo nacionalno odprtje Dnevov evropske kulturne dediščine in jih niso posebej poimenovali.
Gradovi, utrdbe in mestna obzidja	Sedem mestnih vrat v treh obzidjih Pirana (2006)
Arhitekt Jože Plečnik	Ozrmo se v tla – tlaki tako in drugače (2007)
Primož Trubar in njegov čas	Trubar nekoč in jutri (2008)
Dediščina, inovativnost in ustvarjalnost	Turizem od anbot (2009)
Kulturna dediščina in pomanjkanje	Butik od anbot (2010)
Dediščinske skupnosti in prostovoljstvo	An bot daš, tri bote dobiš (2011)

koncertom, predavanjem, poeziji, skečem, glasbenim pravljicam, pripovedovanju pomorščakov, si ogledali različne projekcije, dokumentarne filme, po živi verigi prenašali cerkveno opremo, okušali istrske in druge jedi, se seznanili s tradicionalnimi družabnimi igrami, se sprehodili po sejmu starin, domače obrti in darov narave itd. Študijski krožki in drugi člani društva s svojim delovanjem povezujejo različne akterje v lokalni skupnosti. Povezovanje med tako različnimi interesi, kot obstajajo v šolah, verskih skupinah, umetniških združenjih ali v upravi občine, sloni na obsežnem animatorskem znanju. Slednjega sicer v naših pogovorih nihče ni omenjal, zato sklepamo, da je to del tacitnega znanja, ki se je razvilo s skupnim delovanjem krožkov v društvu.

V letih 2009 in 2010 so se trije študijski krožki poimenovali enako kot piranski Dnevi evropske kulturne dediščine: leta 2009 – študijski krožek Turizem od anbot, tema: Turizem od anbot; leta 2010 – študijski krožek Butik od anbot – reciklaža I in študijski krožek Butik od anbot – reciklaža II, tema: Butik od anbot. Glede na to, da je tema Dnevov evropske kulturne dediščine za naslednje leto znana že mesec ali dva po koncu tekoče prireditve, lahko sklepamo, da na izbiri vsebin študijskih krožkov v društvu Anbot vpliva napoved teme Dnevov evropske kulturne dediščine Zavoda za varstvo kulturne dediščine Slovenije.

V prireditvi DEKD je bila s svojim delovanjem neposredno vključena polovica vseh krožkov. V analizi smo opazili, da je imel v letu 2005 študijski krožek Istrska poroka in v letu 2011 študijski krožek Vrnimo prvotni lesk enako temo, kot so jo obravnavali Dnevi evropske kulturne dediščine (Nesnovna kulturna dediščina oziroma Dediščinske skupnosti in prostovoljstvo), čeprav študijska krožka v prireditvi nista bila vključena.

Vključitev študijskih krožkov v prireditvi DEKD je pustila tudi sledi v mestu. Obnovili so polkna na dveh piranskih hišah (člani ŠK Ljubiteljsko restavriranje I in II, 2004). Po razstavi stare potapljaške opreme v okviru DEKD 2004 je lastniku Žarku Sajiču uspelo pridobiti prostor za novi muzej podvodnih dejavnosti. Leta 2004 so tudi obnovili kapelico v Ulici svobode (člani ŠK Ljubiteljsko restavriranje I in II). Ob tem je nastalo več brošur in zgibank: »Ulično pohištvo – tlakovano z namenom« (2007), »Piran – mestno obzidje« (2006) in »Porton« (2007). Na novo so tlakovali dvorišče v Pristaniški ulici (člani društva Anbot s strokovnjaki, 2007), postavili stenski mozaik sv. Jurija na župnijski vrt (izdelali so ga člani študijskega krožka Mozaik – nadaljevalni, 2007), izdelali prototip senčnika oz. vetrnika iz leta 1909 (člani študijskega krožka Turizem od anbot, 2009) ter zasadili drevo prostovoljstva na parkirišču pri kopališču Riviera (2011).

Usklajenost študijskih krožkov v društvu Anbot in Dnevov evropske kulturne dediščine se kaže v njihovih skupnih ciljih in poslanstvu: spoznati pomen ohranjanja kulturne dediščine, ozaveščati ljudi o pomenu ohranjanja naravne in kulturne dediščine ter o odgovornem odnosu do dediščine. Zanimiva povezava je nastala v letu 2011, ko je bila nosilna tema povezovanje med kulturno dediščino in prostovoljstvom. Takrat so pomen sodelovanja vseh pri ohranjanju kulturne dediščine simbolično prikazali z oblikovanjem žive verige prostovoljcev, po kateri so prenašali cerkveno opremo iz krstilnice v župnijski depo na podstrešju cerkve sv. Jurija.

Vsi ti primeri kažejo na dejavno ustvarjanje sodobnih praks, ki slonijo na elementih iz preteklosti, a tudi vnašajo v okolje nove možnosti za dejavnosti, povezovanje in oblikovanje skupnosti ter lokalne identitete. Slednje je

bilo že predmet naslednjega raziskovalnega vprašanja.

Študijski krožki in soustvarjanje skupnosti – razvoj skupnostne identitete

Kulturna dediščina je pomembna za razvoj lokalne identitete, občutka pripadanja skupnosti. A ne le da raziskovanje in ohranjanje dediščine vpliva na občutek pripadanja, že samo delovanje, socialna praksa raziskovanja in učenja o dediščini ustvarjajo skupnost. V piranskih študijskih krožkih se povezujejo različne skupine ljudi (nekateri so upokojeni, nekateri zaposleni ali brezposelni, različna je izobrazbena struktura) in tudi krožki sodelujejo z različnimi skupinami, npr. medgeneracijsko povezovanje pri obnovi polken starejšim meščanom, ki sami tega ne zmorejo. Medgeneracijsko povezovanje se kaže tudi v njihovem sodelovanju z otroki in mladimi, s šolo in vrtcem (npr. Župančičeve prireditve).

Neformalno izobraževanje v študijskih krožkih smo prepoznali kot način za ustvarjanje skupnosti in identitete. V ciljih delovanja društva (statut društva) se denimo omenja: sodelovanje z različnimi organizacijami v okolju, organiziranje dejavnosti, povezanih z okoljem, dejavno vplivanje na okolje, medgeneracijsko povezovanje, razvijanje pripadnosti lokalnemu okolju. To, da so člani v okolju dejavni, ne kažejo le zapisani cilji in njihovi društveni zapisniki, temveč tudi odzivi okolja. Mnogo je člankov v lokalnih časopisih o njihovem delovanju. Sprejetost v okolju se izraža tudi v tem, da so razna združenja pripravljena odstopiti prostore za njihovo delovanje. ŠK o mozaiku je potekal v podstrešni delavnici Tartinijeve hiše v Piranu. Prostor jim je odstopila Skupnost Italijanov Piran. ŠK Ujemi pravi trenutek je deloval v palači Apollonio. Svoje društvene prostore so dobili v brezplačen najem od podjetnika in politika

Mišiča. Sodelovanje s podjetnikom Mišičem se nadaljuje tudi z razstavljanjem izdelkov v Studiu Galeriji Gasspar. Sodelujejo z Univerzo na Primorskem, in sicer z Inštitutom za dediščino Sredozemlja, ki s prostorom, sodobno tehnologijo in knjižnico omogoča izvedbo strokovnih predstavitev tudi za širšo skupnost. Izdelava skupinskega mozaika sv. Jurija v velikosti 80 krat 120 centimetrov ni povezala le študentov krožkarjev, temveč tudi študente mednarodne šole mozaika iz Spilnberga (Italija) in nato skupnost vernih. Stenski mozaik so leta 2007 postavili na notranjo stran zidu ob vhodu na župnijski vrt pri cerkvi sv. Jurija, blagoslovil ga je takrat pomožni ko-prski škof dr. Jurij Bizjak, po čemer sodimo, da je bilo delo sprejeto v skupnosti vernikov.

Društvo organizira Sejem starin, domače obrti in darov narave, ki se dogaja vsako četrto soboto v mesecu od aprila do septembra, in nato decembra še Božično-novoletni sejem. Sejmi so izjemno dobro obiskani, velika vrednost pa je, da so na vsakem organizirane tudi delavnice, v katere se lahko vključijo obiskovalci. Delavnice večinoma vodijo člani krožkov (npr. izdelovanje sivkinih butaric, velikonočnih palmic, mediteranskih šopkov, kaligrafija).

Študijski krožki so potekali tudi na dvoriščih domačij (Benčič), v prostorih krajevne skupnosti (Lucija). V sodelovanju z Ljudsko univerzo Koper (konzorcijski partnerji) je nastala Točka vseživljenjskega učenja v Piranu.

Aktivno delovanje v prostoru smo opazili tudi pri analizi ciljev posameznih krožkov. Izstopa sicer že omenjena povezanost z DEKD, vendar si študijski krožki niso postavljali le ciljev, ki bi izhajali iz tem DEKD. Njihovi cilji niso nastajali le pod vplivom zamisli Zavoda za varstvo kulturne dediščine Slovenije, ampak so se prilagajali tudi

potrebam v piranskem okolju (Solinarski praznik, Praznik oljk, oljčnega olja in vina, občinski praznik ...).

Da se v krožkih oblikuje pripadnost, so potrdile izjave članov krožkov. Po pogovorih z nekaterimi člani (2012), po intervjuju s predsednico društva (2012) in po analizi evalvacijskega srečanja po DEKD (2009) smo lahko ugotovili, da je sodelovanje v študijskih krožkih pomembno tudi zaradi druženja, sodelovanja, ponujanja opore in krepitev občutka pripadanja. Poleg jasno izraženih izobraževalnih dosežkov (oblikovanje znanja in veščin) se gradi skupnost, in to tako v krožkih kot pri povezovanju krožkov z lokalnim okoljem.

V analizi lahko izločimo nekatere pojme, ki se najpogosteje pojavljajo v izjavah posameznikov:

- ponos in zavedanje o vrednosti svojega delovanja (ponosni so na svoje delo, o sebi menijo, da so nekaj posebnega);
- sodelovanje vseh (omenjajo različne dejavnosti, kjer sodelujejo vsak po svojih zmožnostih in je vsak prispevek cenjen);
- občutek pripadnosti (pravijo, da jih skupina bogati, vsaka naslednja stvar je boljša; uporaba zaimka »mi«, tudi družina zaznava pomen pripadanja krožkarjem);
- uživanje v skupnem delovanju (veselje, uživanje, zadovoljstvo, dobro počutje, omenjajo posebno vzdušje, pozitivno energijo, pozabijo na čas in slabo voljo, »tok, ki odnese stres«).

Vse naštetu kaže na razvijanje skupnosti v krožkih in občutka pripadanja dogajanju ter na povezovanje skupin v lokalnem okolju. Na poseben način s svojim delovanjem v okolju krepijo vezi med ljudmi, zato lahko njihovo dejavnost uvrstimo med socialno inovatorstvo. Člani društva so povedali, da se je tre-

ba iz dediščine »kaj naučiti in ne je samo opazovati«. V svoji praksi naredijo še več: ustvarjalno posegajo v družbene odnose. To jim okolje priznava. Naj navedemo misel iz pisma Pirančanke, ki ga je poslala na društvo po predstavitvi raziskave (oktobra 2012, arhiv društva Anbot).

»V preteklih letih se je velikokrat zazdelo, da se Piran izgublja in postaja mesto duhov, da tu živijo samo še vikendaši in tisti, ki se bodo ob prvi priložnosti odselili. Pa vendar ni tako, še so v Piranu ljudje, ki jim je za mesto mar, predvsem pa so zanj pripravljeni kaj narediti, in taka izjemno močna skupina ljudi je združena v društvu Anbot. [...] Je srce Pirana, ki največ svoje energije daje prav drugim Pirančanom [...]« In nadaljuje, da se Pirančani na sejnih počutijo, kot da bi prišli domov na množično družinsko kosilo.

V pogovorih so še povedali, da ima društvo vedno odprta vrata in omogoča meščanom, da pridejo po nasvet in pomoč pri obnavljanju svojih predmetov. Ljudje prinašajo v društvo stare predmete: okvirje za slike, možnarje, stara izvezena ženska spodnja oblačila, zanimive stole, šivalni stroj, stare slike o Piranu, celotno staro kuhinjo za opremo Kamre od anbot (to je razstavni prostor društva). Meščani postajajo skupaj s člani društva občutljivejši za vprašanja dediščine in dobivajo večjo željo po njenem ohranjanju ter spoštljivejši odnos do preteklosti. Društvo ni zaprto v krog občine Piran in študijskih krožkov, temveč članstvo društva vključuje občane iz vseh treh obalnih občin in tudi iz zamejstva. Priznavanje njihovega pomena se kaže tudi v nagradah, ki so bile podeljene društvu ali krožkom. Društvo je tako prejelo priznanje krajevne skupnosti Piran (2012), plaketo občine Piran (2005); leta 2004 je ŠK Ohranjanje dediščine prejel priznanje Andragoškega centra Slovenije. Ta priznanja kažejo, da je delovanje sprejeto v

okolju ter tudi v andragoških in etnoloških strokovnih krogih. Slednje še zlasti potrjuje ta priznanje Andragoškega centra Slovenije (2009) in Steleletovo priznanje Slovenskega konservatorskega društva (2005). Društvo Anbot je bilo leta 2011 izbrano tudi za spletno predstavitev prostovoljstva Slovenije ob evropskem letu prostovoljstva v Bruslju.

ZAKLJUČEK

Sklenemo lahko, da je vloga društva v lokalnem okolju velikega pomena tako za ohranjanje kulturne dediščine kot za ozaveščanje ljudi o pomenu te dediščine. Člani študijskih krožkov, ki s svojim delovanjem ustvarjajo nove prakse, spodbujajo tudi kritičen odnos do pojavov potrošništva (Butik od anbot) in nov pogled na običaje, ki v sodobnem času dobijo nove pomene, npr. pletenje girland je tudi način druženja in ne le okrasitve ulice. Posamezniki kot akterji oblikujejo svoje mreže pomenov, ki so stkanе s skupinskimi pomeni. Ti pomeni nastajajo v praksah vsakdanjega življenja in dajejo človeku občutek identitete. Delovanje v študijskih kroških postaja v društvu vsakdanja praksa in prispeva k razvoju kritičnega odnosa do sodobnih problemov, ne le do kulturne dediščine. Ugotovimo lahko, da gre za kakovosten odnos do ohranjanja in prikazovanja kulturne dediščine, kot to imenuje Hazler (2002: 58).

Potrdimo lahko tudi, da je neformalno izobraževanje v študijskih kroških pomembnem način za oblikovanje občutka pripadnosti in razvoj skupnostne identitete. V učenju, ki se dogaja v društvu, po našem opazovanju obstaja pomembna dialektika med eksplicitnim znanjem (ki se kaže kot prenos strokovnega znanja in kot uporaba dekontekstualiziranega teoretskega znanja) in implicitnim ali tihim znanjem, ki nastaja med delovanjem. Tiho znanje se obli-

kuje brez jasno določenih ciljev, nastaja v okolju in se izrazi v okolju. Preplet med obojima vodi v aktivno poseganje v lokalni prostor.

Že ob koncu prejšnjega stoletja so avtorji kot npr. Lyotard (2002) in Bauman (1992) pisali, da doživljamo splošno globalno razočaranje (deziluzijo) ob različnih ideoloških pozicijah in usihanje legitimnosti avtoritete, katere nosilci so državne institucije, cerkve, mediji. Slednji so izgubili moč nadzora nad oblikovanjem socialne realnosti in individualne identitete (Castells, 1997; Vatimo, 1992). V sodobnosti se to še bolj intenzivno kaže v vsakdanjem življenju vseh ljudi. Rezultat omajanega zaupanja v velike ideologije je razvijanje zaupanja v skupinah, ki jih človek pozna. Človekova angažiranost tako ne izhaja iz pripadanja velikim ideologijam in tradicionalnim institucijam, marveč iz pripadanja skupinam, v katerih si je ta občutek vzgojil. Društvo in študijski krožki, ki so bili vključeni v našo raziskavo, so primer takega socialnega intermediarnega okolja, kjer se razvija sodelovanje in oblikuje identiteta, povezujeta posameznik in širša skupnost.

LITERATURA

- Anbot. www.anbot.si. (Dostopno 10. 9. 2012.)
- Baš, A. (ur.). (2004). *Slovenski etnološki leksikon*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations in Postmodernity*. London: Routledge.
- Bogataj, J. (1992). *Sto srečanj z dediščino na Slovenskem*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Bogataj, N. (2012). *Analiza vsebin študijskih krožkov*. Dostopno 3. 5. 2012 na strani http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_studijskih_krozkov.pdf
- Bračun Sova, R. (ur.). (2009). *Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje in muzeji z roko v roki*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje.

- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell.
- Chadwick, A., Stannett, A. (ur.). (2000). *Museums and the education of adults*. Leicester: NIACE.
- Dolžan Eržen, T. (2012). Študijski krožki med preteklostjo in prihodnostjo. V: N. Bogataj (ur.). Študijski krožki: *Iz korenin k novim izzivom za življenje v skupnosti*. Ljubljana.
- Fakin Bajec, J. (2011). *Procesi ustvarjanja kulturne dediščine*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Fairclough, G. (2008). »New Heritage: an Introductory Essay – People, Landscape and Change«. V: G. Fairclough, R. Harrison, J. H. Jameson, J. Schofield (ur.). *The Heritage Reader*. London, New York.
- Findeisen, D. (1998). »O kulturi in izobraževanju odraslih«. *Andragoška spoznanja*, 1-2: 4–7.
- Govekar Okoliš, M. (2006). »Razvoj in pomen prosvetnoizobraževalnega dela društev na Goriškem in v Trstu v letih 1849–1914«. *Šolska kronika*, 2: 297–319.
- Graham, B. (2002). »Heritage as a knowledge: Capital or Culture?«. *Urban Studies*, 5/6: 1003–1017.
- Halbwachs, M. (2001). *Kolektivni spomin*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Hazler, V. (2002). »Dediščina vsakdanjega življenja je tudi člen turistične promocije Slovenije!«. V: S. Uršič, V. Poniž (ur.). *Naravne vrednote, kulturna dediščina – vrednote turističnega razvoja*. Ljubljana.
- Kasworm, C. E., Rose, A. D., & Ross-Gordon, J. M. (ur.). (2010). *Handbook of Adult and Continuing Education*. Los Angeles, London: SAGE.
- Ličen, N. (1996). »Društva nekoč in danes z vidika skupnostnega izobraževanja«. *Andragoška spoznanja*, 3: 45–52.
- Lyotard, J. F. (2002). *Postmoderno stanje*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Muršič, R. (2005). »Kvadratura kroga dediščine. Toposi ideologij na sečišču starega in novega ter tujega in domačega«. V: J. Hudales, N. Visočnik (ur.). *Dediščina v očeh znanosti*. Ljubljana.
- Pallasmaa, J. (2012). *Misleča roka: eksistencialna in utelešena modrost v arhitekturi*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Pletikosič, I. (2001). »Vpliv selitvenih gibanj na spreminjanje števila prebivalcev v Piranu sredi 20. stol.«. *Annales*, 2: 387–394.
- Taylor, E. W., McKinley Parrish, M. (ur.). (2010). *Adult Education in Cultural Institutions: Aquariums, Libraries, Museums, Parks, and Zoos*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tolstoy, V. (2009). »Heritage and Dialogue«. V: *Heritage and Beyond*. Strasbourg.
- Vattimo, G. (1992). *The Transparent Society*. Cambridge: Polity.
- Židov, N. (2011). »Od Unescove Konvencije o varovanju nesovne kulturne dediščine do registra žive kulturne dediščine na Slovenskem«. *Etnolog*, 21: 281–292.
- Židov, N. (2011a). »Muzeji in družbeno vključevanje. Primer razstave o brezdomstvu v Slovenskem etnografskem muzeju«. *Etnolog*, 21, str. 245–261.

TRAVMATIČNI IN HUIŠI STRESNI DOGODKI UDELEŽENCEV PROGRAMA PUM – PROJEKTNEGA UČENJA ZA MLAJŠE ODRASLE

POVZETEK

Prispevek obravnava travmatične in huiše stresne dogodke v življenju udeležencev programa Projektnega učenja za mlajše odrasle (v nadaljevanju PUM), javnoveljavnega programa neformalnega izobraževanja. Avtorica prikazuje rezultate kvalitativne raziskave te izjemo ranljive skupine mladih (čustvena nepismenost, socialna ranljivost, zloraba drog, obravnava pri prekrškovnih organih idr.), ki se dotikajo globljih, netransparentnih vzrokov opustitve šolanja, katerih korenine segajo v pretekle travmatične dogodke. Rezultati raziskave, v kateri je sodelovalo 120 udeležencev iz devetih šol s programom PUM, kažejo, da je njihova pogostost med PUM-ovci v primerjavi s slovenskim vzorcem večja pri večini travmatičnih dogodkov, pri čemer nekatere vrednosti drastično odstopajo. Pri vpogledu v travmatične dogodke je posebej poudarjen relacijski vidik. S tega vidika se načini za njihovo preseganje iščejo v razgraditvi temeljnih afektov, ki spomin na te dogodke prek mehanizma kompulzivnega ponavljanja ohranjajo tako v odnosih, v katere tak posameznik šele vstopa, kakor tudi pri prenosu na prihodnje generacije.

Ključne besede: *Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM), delo z osipniki, travme, stresni dogodki, socialna ranljivost, relacijska perspektiva*

TRAUMATIC AND STRESSFUL EVENTS IN THE LIVES OF THE PARTICIPANTS IN THE PROGRAM PROJECT LEARNING FOR YOUNG ADULTS (PUM) – ABSTRACT

The article presents a review of traumatic and stressful events in the lives of the population involved in a non-formal, publicly verified, educational program - Project Learning for Young Adults (PUM). The author presents the results of a qualitative study, carried out on a highly vulnerable group of youngsters (emotional deficits, social vulnerability, drug abuse, delinquency proceedings, etc.), exploring the non-transparent reasons (traumatic events) for "dropping out". The results of the study, which included 120 participants in nine PUM projects, show that the involvement rate in traumatic events in this population is higher than in the average Slovenian population; nevertheless, specific values differ significantly. This overview of traumatic events closely bears upon the relational paradigm, which provides methods to deal with their consequences, manifest in the mechanism of compulsive repetitions in the individuals' future relationships, and also their transfer onto future generations.

Keywords: *PUM - Project learning for younger adults, work with youngsters at risk, traumatic and stressful life events, social vulnerability, relational paradigm*

UDK: 374.7:376

Pri delu s populacijo PUM-ovcev (to so mladi ljudje, stari od 15 do 25 let, ki so brezposelni in nimajo dokončane osnovne oziroma srednje šole) smo mentorji nenehno postavljeni pred izziv, kako prepoznati ključne latentne vzroke, ki so nekoga pripeljali do tega, da se je zna-

šel v tako brezperspektivni situaciji. Hkrati se sprašujemo, kako mladostnike s takšnim ozadjem usmeriti v učinkovito reševanje problemov ter presekati krog destruktivnih vzorcev vedenja in čustvovanja, ki jim botruje nizka samopodoba, kakršna marsikoga izmed njih po

več let pušča v nekakšni vegetaciji. Ne le da zanje obdobje mladosti, ki je zaradi številnih procesov (telesnih, psiholoških, socialnih) na splošno turbulentno, a hkrati ustvarjalno (kar se kaže predvsem pri tistih mladih, ki se aktivno spopadajo z izzivi tega obdobja tako v sistemu formalnega izobraževanja kakor tudi prostočasnih dejavnostih), mine v vegetiranju, temveč si brez ustrezne izobrazbe kot odskočne deske pri osamosvajanju na poti v odraslost zaprejo številna vrata v prihodnosti. V brezsmiselnem vsakdanu, zapolnjenim z nihilističnimi težnjami po instantnih užitkih, največkrat zaradi nakopičenih nerazrešenih problemskih področij, zapadejo v destrukcijo oziroma samodestrukcijo. Prva se kaže v številnih prekrških in obravnava pri socialnih in kazenskih ustanovah, slednja pa v poseganju po premostitvi notranjih stisk z drogami, zapadanju v psihopatološka stanja in v skrajnem primeru v samomorilnosti. Izguba ambicij tako odzvanja in se zareže v vsa področja delovanja in bivanja, reflektira pa v izkrivljeni samopodobi, nizkem samospoštovanju in neuspešnem spoprijemanju s stresom. Zato ti mladostniki brez ustrezne podpore in strokovne pomoči le redko zmorejo presecati začarani krog ciklov destruktivnega vedenja, saj je pravi vzrok opustitve šolanja največkrat potisnjen v globino, a hkrati vtisnjen v njihove možganske povezave, zapisan v somatskem spominu, izraža pa se v vsakodnevem življenju. Tako se disfunkcionalni vzorci medosebnih interakcij in komunikacije zaradi mehanizma kompulzivnega ponavljanja prenesejo na prihodnje generacije, v novoustvarjene odnose in družine, s čimer je cikel sklenjen, namesto da bi bil presežen.

V prispevku bomo prikazali ugotovitve kvantitativne raziskave, ki je bila v šolskem letu 2009/10 opravljena v devetih slovenskih šolah s programom PUM. Predstavljeni bodo izsledki dela širše raziskave »Povezanost med samopodobo, samospoštovanjem in spoprijemanjem

s stresom/reševanjem problemov med populacijo PUM-ovcev«, ki se nanašajo na travmatične in hujše stresne dogodke udeležencev.

RAZISKOVALNO OZADJE

Želja oz. potreba po poglobljenem raziskovanju PUM-ovske populacije izvira iz delovanja v škofjeloškem PUM-u, v katerem sem bila kot mentorica zaposlena v obdobju od 2008 do 2010. Ta je s septembrom 2010 zaprl svoja vrata tako za udeležence kakor zaposlene, ki smo tako konec leta 2010 ustanovili zasebni zavod Familija – izobraževalni in terapevtski center. V njem smo v prvi vrsti zaradi potreb populacije, ki se je tudi po zaprtju PUM-a obračala na nekdanje mentorje, ob podpori škofjeloške občine oživil program »Za PUM-ovce brez loškega PUM-a«. Hkrati pa smo želeli nadaljevati delo, za katerega smo imeli bogate izkušnje, pridobljene v praksi, in dodatno znanje, nadgrajeno s Temeljnim usposabljanjem za mentorje PUM.

Populacija mladih v zadnji izvedbi je bila tista, ki nam je odpirala oči in nas nemalokrat šokirala s svojimi travmatičnimi zgodbami. V tem letu smo izdali tudi zbirko pesmi Zlati predali, ki je subtilno opisala tisto, kar je bilo skrito pod preprogo. Na površje so prihajale zgodbe o najhujših oblikah nasilja, spolnih zlorabah, ločitvah (obračunavanjih) staršev in eksistencialnih stiskah, celo brezdomstvu.

Poleg tega pa smo se neposredno srečevali z dogodki, kot so napadi shizofrenije, njuhanje kokaina, rezanje s konzervo (samopoškodovanje), nezavest zaradi zobobola po uživanju E-jev, uklonilni zapor in spremstvo na sodišče, testiranje za aids in hepatitis, čez 20 tisoč evrov dolga za prometne prekrške (izterjevalci) idr. Poletje po zaprtju PUM-a se je končalo

z nepojasnjeno smrtjo udeleženca programa, katerega truplo se je po nekaj tednih zaradi hude vročine razkrojilo do nerazpoznavnosti, za novo leto pa se zaradi eksperimentiranja z drogami ni več prebudil še eden od mladostnikov.

Že na prvi pogled je bilo očitno, da udeleženci izhajajo iz razbitih družin. Analiza njihove družinske situacije, izvedena pred kvalitativno raziskavo, je pokazala, da je od 42 vpisanih udeležencev v 25 primerih odsoten oče, pri enem neznan, pri dveh je bila odsotna mati, eden od udeleženec je živel pri starih starših, trem pa je eden izmed staršev umrl.

Vse bolj je postajalo jasno, da poleg transparentnih razlogov, zaradi katerih mladostniki opustijo šolanje, obstajajo dejanski vzroki, ki so potisnjeni v ozadje, njihove posledice pa se kažejo v vedenju in neustreznem odzivanju na življenjske izzive. Mladostniki, ki živijo v neugodnih družinskih razmerah in jih velikokrat zaznamujejo travmatični dogodki tako v sami družini kot v širšem socialnem okolju, vso energijo porabijo za preživetvene strategije v tem alarmantnem položaju. Zaradi preokupiranosti s težo vsakdana in nerazrešenimi travmatičnimi dogodki iz preteklosti ne razvijejo pozitivne samopodobe, hkrati pa se s problemskimi situacijami ne znajo spopasti na konstruktiven, funkcionalen način.

Delež mladostnikov, ki so v svoji nemoči posegli po tako radikalnem ravnanju, kot je opustitev šolanja, ni zanemarljiv po podatkih Eurostata 2005 (Ule, 2008: 221) je v Sloveniji 13-odstoten, kar je primerljivo z Italijo in Nemčijo, medtem ko s 34 odstotki

vodijo Grki. Ti mladi tako ostajajo potisnjeni na obrobje družbe – zaostanek za lastno generacijo, ki se uspešno spopada z izzivi šolanja in odraščanja, postaja iz leta v leto večji, občutja brezizhodnosti pa se z vsakim jalovim poskusom, ki ne vključuje proaktivnega reševanja problemov, samo še poglobljajo. Tako obdobje mladostništva preživijo v vegetiranju in lovljenju kratkotrajnih užitkov, povezanih s tveganimi vedenji.

PUM-OVCI IN PROGRAM PUM

PUM-ovci so mladostniki, stari od 15 do 25 let, ki so opustili redno šolanje (nedokončana osnovna ali srednja šola), zaradi česar so izgubili status učenca ali dijaka. Hkrati pa so nezaposleni in tako v vmesnem socialnem prostoru, brez družbeno priznanega statusa. Nekateri so prijavljeni kot iskalci prve zaposlitve oz. je bila njihova zaposlitev prekinjena in imajo prav tako status brezposelne osebe.

Program, ki se v slovenskem prostoru izvaja že dobro desetletje, je po mnenju Žalčeve (2005) namenjen zmanjševanju ogroženosti (kot npr. samomorilnost) in torej sodi med preventivne programe. Avtorica ugotavlja, da se ogroženost za socialne patologije poveča, kadar je ob opustitvi šolanja posameznik prepuščen samemu sebi.

Renerjeva (2000) navaja, da kombinacija zahtev po individualni odgovornosti, ki jo potencirajo modernizacijski pritiski ter izkušnja dejanske nemoči in ranljivosti, vodi v krepitev občutja negotovosti. Kot piše (ibid.), sociologi govorijo o tem, da modernizacijska dogajanja sodobnosti promovirajo dve konstantni skupini mladih, in sicer t. i. zmagovalce in poražence, pri čemer naj bi pri družbenem izključevanju šlo za občutek

PUM-ovci so mladostniki, stari od 15 do 25 let, ki so opustili redno šolanje.

pomanjkanja družbenega prepoznanja in občutek nemoči, da bi lahko spremenili lastno situacijo. Takšni občutki pa so po njenih ugotovitvah (ibid.: 116) značilni za ljudi, ki nimajo lastnih virov dohodkov, so nezaposleni, imajo izkušnje dezorganizacije družine in nimajo kakovostnih socialnih mrež. Medtem ko Uletova (2000: 217) kot bistvo socialne ranljivosti navaja stopnjevanje težav in kopičenje nerešenih problemov (ki izhajajo drug iz drugega), njene strukturne lastnosti (npr. slab izhodiščni položaj) pa se prepletajo s kulturnimi in interakcijskimi vplivi.

Cilj programa, ki naj bi pomagal osipnikom, je torej v pridobivanju izkušenj in znanja, ki bi mladim omogočili uspešnost pri nadaljevanju izobraževanja ali v poklicni karieri, pri čemer naj bi bili po mnenju Velikonjeve (2000: 10), bolj kot same šolske vsebine, pomembni še drugi dejavniki: motivacija, izdelava življenjske strategije, temeljno splošno znanje in zagotovljena nadaljnja podpora pri individualnem učenju.

Kurikulum programa, v katerega se lahko mladi vključijo kadarkoli med šolskim letom in iz njega prav tako izstopijo, ni zacementiran, temveč pogajalski in se izvaja kot projektno delo v štirih oblikah: izbirno projektno delo, produkcijsko projektno delo, individualni učni projekti in interesne dejavnosti. Pri tem sledi programskim ciljem, ki so splošno izobraževalni, cilji sociokulturnega delovanja, cilji oblikovanja poklicne identitete in posebni individualni učni cilji (Klemenčič, 2003: 75). Po Isteničevi (2003: 77) kurikulum mentorju ne predpisuje oblik in metod dela, predvideva pa predvsem mentorjevo vlogo v organizaciji učnega okolja, spodbudnega za aktivno učenje.

Mentor je ključna referenčna oseba, pomembni drugi pri napredku posameznika. Po Veliko-

njevi (2000: 27) mentorji sodelujejo pri vstopnem intervjuju, pripravi načrta izobraževanja ali poklicne kariere, pisanju osebnih map in dnevnika projektne dela, načrtovanju projektov z razčlenjenimi cilji idr., medtem ko Kotnikova (2005) navaja, da so mentorji najpomembnejši dejavnik, zaradi katerega začnejo mladi spreminjati svoje poglede in stališča, pri čemer jih PUM-ovci opisujejo kot svetovalce, spodbujevalce, starše in največkrat kot prijatelje. Mentorji jim torej pomenijo tako kompas za orientacijo kakor tudi pomoč pri risanju zemljevidov neopredeljenih izobraževalnih in poklicnih poti. Mladi (Rener, 2002: 99) v študijah postmoderne mladine govorijo o težavah, ki jih imajo pri vzpostavljanju »pristnih in resničnih prijateljstev«. Podatki iz raziskave o slovenski mladini so pokazali, da je kar 30,8 odstotka mladostnikov pritrtilo trditvi, da »sicer imajo prijatelje, vendar ne najboljšega prijatelja« (ibid.). Občutki povezanosti, ki jih mladi pogrešajo in jih doživijo v odnosu z mentorji, so pogosto odstotni že v izvorni družini. Raziskave mladinske deviantnosti so pokazale, da so nepodporne družine tiste, v katerih prevladujejo slabi odnosi, močna čustvena povezanost in intenzivne interakcije med starši in otroki pa njeni močni zadrževalci (Rener, 2000: 116).

Mentorji zaznavamo tako demoralizacijo mladih kakor tudi občutke dolgočasja in brezizhodnosti. Uletova (2000: 50) navaja, da gre pri življenjski demoralizaciji za občutke nizkega samospoštovanja, nemoči, nedoločenih strahov glede prihodnosti in na splošno potlačenega temeljnega razpoloženja. Raziskave nemške mladine kažejo, da med mladimi narašča število tistih, ki jih mučijo glavoboli, nemir, nervoza, izguba koncentracije, bolečine v križu, nespečnost, pomanjkanje apetita idr., zaznavajo pa tudi povečanje števila duševnih motenj (Hurellmann v Ule, 2000: 59).

Program, ki mentorjem omogoča prilaganje kurikulumu izobraževalnim vsebinam in jim daje proste roke pri organizaciji aktivnosti glede na posebnosti oblikovane skupine – ta je sicer zaradi dinamike vstopanja in izstopanja članov v nenehnem spreminjanju –, že v izhodišču ponuja možnosti za izstop iz vegetativnega stanja osipništva. Zaradi prtljage, ki jo mladi prinesejo s sabo, pa postavlja vprašanja, kako trajno poseči v načine delovanja mladih, da bodo ti presegli dotedanji življenjski slog, kateremu botrujejo številni zaviralni travmatični dogodki iz preteklosti. Tem se bomo posvetili v nadaljevanju prispevka.

METODOLOGIJA

Izsledki, ki jih predstavljamo v članku, so del širše raziskave, v kateri smo uporabili štiri vprašalnike. Spoprijemanje s stresom oz. reševanje problemov smo merili s pomočjo vprašalnika Načini reševanja problemov (NRP I) avtorice Lamovčeve. Z vprašalnikom smo dobili informacije o petih dimenzijah reševanja problemov: sprejetje/distrakcija, domišljajska gratifikacija/sproščanje jeze, konstruktivna akcija, mobilizacija notranje moči in iskanje socialne pomoči. Za merjenje samospoštovanja smo uporabili lestvico SSES (Samospoštovanje kot stanje) avtorjev Heartherton in Polivy, ki sta s pomočjo faktorjske analize našla tri faktorje: učinkovitost, socialno samospoštovanje in videz, od katerih smo glede na problem raziskave pri udeležencih preverili dva: učinkovitost (performance) in socialno samospoštovanje. Samopodoba smo merili z Vprašalnikom samopodobe za adolescente (SDQ III) avtorjev Marsh in O'Neill, ki meri 13 področij samopodobe. Glede na posebnosti naše ciljne skupine smo zajeli štiri področja: reševanje problemov, odnosi s starši, čustvena stabilnost in splošna samopodoba.

V prispevku pa prikazujemo pogostost travmatičnih in hujših stresnih dogodkov, ki smo jo merili s priredbo dveh vprašalnikov: vprašalnika Stressful life events screening questionnaire – Revised (SLESQ) avtorjev Corcoran, Green, Goodman & Krinsley, ki je bil prvotno namenjen za raziskovanje zgodovine 13 kriterijev stresnih dogodkov, za katere se je predvidevalo, da so v povezavi s PTSM, in vprašalnika The Initial Trauma Review – Revised avtorja Briere, ki je pravzaprav oblika polstrukturiranega intervjuja in ki omogoča ocenitev večine glavnih pojavnih oblik travmatičnih dogodkov. Vprašalnika sta združena in prirejena z dovoljenjem avtorjev v okviru raziskovalne dejavnosti Frančiškanskega družinskega inštituta, kjer sta tudi dostopna. Na prirejenem vprašalniku udeleženci za posamezen dogodek poročajo, ali se jim je zgodil in kolikokrat (izbirajo med vrednostmi »enkrat«, »dva- do štirikrat«, »pet- do 10-krat«, »več kot 10-krat«). Pri vsakem dogodku odgovorijo tudi na tri vprašanja: »Koliko so bili takrat stari?«, »Koliko je bil (oz. je) dogodek za njih stresen (od 0 do 10)?«, pri čemer pomeni 0 »sploh nič stresno« in 10 »izjemno stresno«. Če vedo, pa označijo tudi, ali je ta dogodek doživel še kdo (»mama, oče, stari oče, stara mama«). V raziskavi smo zaradi specifičnosti populacije merili le pogostost posameznih dogodkov. Pred razdelitvijo vprašalnika po slovenskih PUM-ih smo ga dali v reševanje v lastnem PUM-u, kjer se je pokazalo, da je reševanje celotnega vprašalnika prezahtevno. Poleg osnovnega vprašanja, ali se jim je dogodek zgodil in kolikokrat, na dodatna vprašanja razen izjemoma nismo dobili odgovorov.

ZNAČILNOSTI VZORCA

V vzorec je zajetih 120 udeležencev, od tega 77 fantov in 43 deklet. Neenakomerna

zastopanost po spolu je predvidoma posledica tega, da je bilo v zadnjih šolskih letih v program PUM vpisanih večje število fantov – verjetno predvsem zaradi izgube delovnih mest v proizvodnji, kjer je bila pred vpisom v program zaposlena večina mladostnikov. Pogoji za sodelovanje v raziskavi je bil vpis v program PUM v šolskem letu 2009/10 in redno obiskovanje programa. Od 12 delujočih šol s programom PUM se jih je odzvalo devet – Škofja Loka, Radovljica, Ljubljana, Tolmin, Novo mesto, Murska Sobota, Koper, Celje in Zagorje. Izjema po starosti so bili le trije udeleženci, starejši od 25 let. Višja starost udeleženca glede na določeno v kurikulumu je možna takrat, ko se je posameznik v program vpisal pred dopolnjenim 25. letom in ga še vedno obiskuje. Povprečna starost vseh udeležencev je 20 let.

Njihove značilnosti so, kot ugotavlja Velikonjeva (2000: 9): nestvarna percepcija na področju dela in zaposlovanja, manjša motiviranost za izobraževanje, neustrezno načrtovanje poklicne kariere, družbena osamljenost in pomanjkljive izkušnje s funkcionalnimi socialnimi spretnostmi. Njihov življenjski slog bi tako najlažje opisali z izrazom brezciljno tavanje, ki ga spremljata zadovoljevanje kratkotrajnih užitkov in življenje iz dneva v dan, iz rok v usta.

Če pogledamo frekvence iz demografskega dela, jih 63 živi z obema staršema, 34 samo z mamo, pet samo z očetom, preostalih 18 pa v kateri od preostalih navedenih oblik. Velik delež mladostnikov (kar 47,5 odstotka) torej ne živi z obema staršema, kar se pri delu z njimi kaže v odsotnosti starševske podpore (velikokrat z ločenim staršem nimajo popolnoma nobenih stikov oz. ga včasih niti ne poznajo). Največji napredek naredijo ravno tisti mladi, katerih skrbniki so pri uresničevanju ciljev pripravljeno na sodelovanje z mentorji.

Renerjeva (2000) navaja, da sociologi na splošno ugotavljajo, da je zaradi zmanjšane vloge socialne države v sodobnih postindustrijskih družbah družinska podpora postala odločilen dejavnik socialne (ne)ranljivosti. Pri tem dodaja podatek, ki kaže na alarmantno povečanje socialne ranljivosti, in sicer, da se kar 18,3 odstotka vprašanih doma ne počuti dobro. Ugotavlja (ibid.), da raziskave v Evropi kažejo, da enostarševske družine v primerjavi z drugimi oblikami družin živijo v najtežjih razmerah, saj imajo manj materialnih virov, slabši dostop do podpornih socialnih mrež in slabše subjektivne občutke zadovoljstva z življenjem. Pri demografskem delu proučevanja ciljne skupine nas je zanimal tudi razlog opustitve šolanja. Največ (22,5 odstotka) jih je navedlo odgovor »težka družinska situacija, ki mi je pobrala vso energijo«, 20,8 odstotka »izostanek od pouka (špricanje)«, s 14,2 odstotka sledi odgovor »travmatične osebne izkušnje (npr. smrt bližnjega, spolna zloraba, nesreča ...)« in z 10,8 odstotka še »lenoba«, ki je po izkušnjah mentorjev le posledica, ki prikriva dejanski vzrok. Preostali odgovori glede opustitve šolanja – zasvojenost, selitev od doma, nerazumevanje z učitelji, nerazumevanje s sošolci in slabo počutje v razredu, hiperaktivnost, pretežak program in neprimernost programa – dosežajo manj kot 10 odstotkov. Velik delež jih tudi sicer v uvodnem intervjuju, ki ga izvedemo ob vpisu, kot razlog za opustitev šolanja navede ravno izostanek od pouka (mentorji menimo, da zato, ker je ta odgovor dokaj splošen in nerazkrivajoč – neboleč), kasneje pa zelo hitro pridemo do dejanskega razloga, ki se največkrat skriva v izjemno težki družinski situaciji v povezavi s travmatično osebno izkušnjo. Ravno zaradi slednjega smo za poglobljeno analizo populacije uporabili vprašalnik Travmatičnih in hujših stresnih dogodkov (SLESQ).

POJAVLJANJE POSAMEZNE VRSTE TRAVME

Tabela, povzeta po raziskavi avtorjev Cvetek, Ahčin idr., 2006 (Cvetek, 2009), vsebuje vrednosti, dosežene na slovenskem vzorcu 363 udeležencev (navedene v oklepaju), in vrednosti, dosežene na vzorcu populacije PUM-ovcev.

Tako rekoč vse vrednosti posameznih travmatičnih in hujših stresnih dogodkov, ugotovljene pri PUM-ovski populaciji, drastično odstopajo od vrednosti na slovenskem vzorcu. PUM-ovci dosegajo nižje vrednosti edino pri 12. in 15. vprašanju, ki sta tudi sicer specifični, saj se nanašata na vojno stanje. Za lažjo primerjavo in predstavljenost ekstremov smo vrednosti prikazali na Sliki 1. Yulle (2001, v Cvetek, 2009: 41) poleg številnih motenj (motnje spanja, asocialno

Tabela 1: Delež pojavljanja posamezne vrste travme oz. hujšega stresnega dogodka

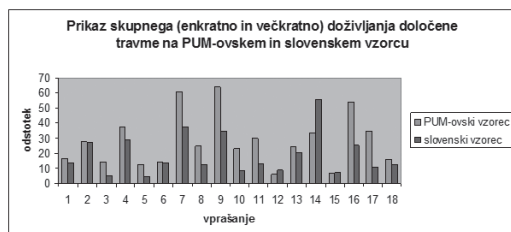
	% enkrat	% večkrat	% skupaj
1. Smrtno nevarna bolezen odgovarjajočega	14,20 (9,44)	2,50 (4,41)	16,70 (13,85)
2. Smrtno nevarna nesreča ali poškodba odgovarjajočega (npr. avtomobilska, letalska, pri delu ...)	21,70 (21,30)	5,80 (5,83)	27,50 (27,13)
3. Uporaba fizične sile ali orožja na odgovarjajočem v ropu ali napadu	6,70 (3,89)	7,50 (1,06)	14,20* (4,95)
4. Smrt družinskega člana, intimnega partnerja ali zelo bližnjega prijatelja odgovarjajočega zaradi nesreče, umora ali samomora	25,8 (19,49)	11,70 (8,94)	37,50 (28,43)
5. Fizična prisila (starša, drugega družinskega člana, intimnega partnerja, tujca ali koga drugega) v spolno občevanje ali v oralni ali analni spolni odnos proti volji ali ko je bil odgovarjajoči nemočen, npr. ko je spal ali bil omamljen	10,00 (2,53)	2,50 (1,95)	12,50* (4,49)
6. Poleg izkušenj iz prejšnjega vprašanja izkušanje dotikov intimnih delov telesa odgovarjajočega; prisila odgovarjajočega, da se dotika telesa drugega, ali poskus prisile, da bi imel nekdo spolne odnose proti volji odgovarjajočega	10,00 (7,25)	4,20 (6,74)	14,20 (13,99)
7. Večkratno oklofutanje, pretep ali drugačen napad ali poškodba odgovarjajočega v otroštvu s strani staršev, skrbnika ali druge osebe	25,00 (5,86)	35,80 (31,47)	60,80* (37,33)
8. Obrcanje, pretep, oklofutanje ali kakšna druga fizična poškodba odgovarjajočega v odraslosti s strani intimnega partnerja, osebe, s katero je bil na zmenku, družinskega člana, tujca ali koga drugega	13,30 (6,97)	11,70 (5,87)	25,00* (12,84)
9. Večkratno zasmehovanje, poniževanje, ignoriranje odgovarjajočega s strani starša, intimnega partnerja ali družinskega člana	28,30 (1,94)	35,80 (32,54)	64,10* (34,47)
10. Poleg že opisanih izkušenj grožnja odgovarjajočemu z orožjem, kot sta nož ali pištola	11,70 (5,86)	11,70 (2,50)	23,40* (8,36)
11. Prisostvovanje odgovarjajočega umoru, resni poškodbi, spolnemu ali fizičnemu nasilju ali napadu	16,70 (6,69)	13,30 (6,70)	30,00* (13,39)
12. Druge situacije resne poškodbe ali nevarnosti za življenje odgovarjajočega - vključeno v vojaški spopad ali življenje na vojnem območju	4,20 (6,68)	1,70 (1,91)	5,90 (8,59)

13. Hujši požar, potres, poplava, plaz ali druga naravna nesreča	19,20 (12,77)	5,00 (7,50)	24,20 (20,28)
14. Smrtno nevarna bolezen bližjega prijatelja ali družinskega člana odgovarjajočega	24,20 (34,88)	9,20 (20,90)	33,40 (55,78)
15. Izkušnja, da je bil bližnji prijatelj ali družinski član žrtev resnega napada, mučenja, ugrabitve ali je bil vzet za talca	5,80 (4,48)	0,80 (2,48)	6,60 (6,96)
16. Razbijanje stvari s strani staršev odgovarjajočega ali njihovo medsebojno poškodovanje	25,00 (6,42)	29,20 (19,19)	54,20* (25,61)
17. Ločitev ali razhod staršev odgovarjajočega	29,20 (9,88)	5,80 (1,15)	35,00* (11,03)
18. Odvzem odgovarjajočega njegovi družini	10,80	5,00	15,80

Opombe: % enkrat – odstotek odgovarjajočih, ki so neko travmo oz. hujši stresni dogodek doživeli enkrat; % večkrat – odstotek odgovarjajočih, ki so neko travmo oz. hujši stresni dogodek doživeli večkrat; skupaj – seštetih odstotki za enkratno in večkratno doživetje neke travme oz. hujšega stresnega dogodka; od tega: vrednost v prvi vrstici – populacija PUM-ovcev; vrednost v drugi vrstici, navedena v oklepaju – splošna populacija iz raziskave avtorjev Cvetek, Ahčin idr., 2006 Cvetek, 2009); * ekstremna odstopanja PUM-ovske populacije.

vedenje, agresivna igra, čustvena otopelost idr.), ki po travmatičnem dogodku nastopijo pri otrocih, navaja neuspehe v šoli, težave z zbranoostjo, separacijske (ločitvene) težave in izgubo zaupanja v prihodnost (občutek neperspektivnosti) ter hkrati poroča o visoki stopnji depresije in anksioznosti pri mladostnikih. Navedbe, za katere bi lahko trdili, da veljajo tudi za mladostnike v programu PUM.

Slika 1: Prikaz skupnega (enkratnega in večkratnega) doživljanja posamezne travme na PUM-ovskem in slovenskem vzorcu



Kilpatrick (2000) s sodelavci v raziskavi, opravljeni na skupini mladostnikov med 12. in 18. letom (torej obdobju, ki se delno pre-

kriva s starostno skupino PUM-ovcev), ugotavlja, da jih je kar 17 odstotkov navedlo, da so bili žrtev telesnih napadov. Med osmimi odstotki mladoletnikov, ki so poročali o spolnem napadu, so tega kar v 38 odstotkih zakrivali sorodniki. Če rezultate primerjamo z našimi izsledki, jih je kar 60,8 odstotka navedlo, da so bili v otroštvu oklofutani, pretepeni oz. poškodovani (glej sedmo vprašanje), pojavljanje fizičnega nasilja (glej osmo vprašanje) v odraslosti pa jih navaja 25 odstotkov. Če zraven dodamo še 12,5 odstotka tistih, ki jih poroča o fizični prisili v spolno občevanje (glej peto vprašanje), pri čemer ni ločeno, ali se je to zgodilo v otroštvu ali kasneje, je skupni odstotek že v nebo vpijoč.

Pri zadnjem vprašanju, ki je bilo opisno, so imeli možnost napisati, ali so bili v kakšni drugi situaciji, ki je bila zanje izjemno zastrašujoča ali grozeča, ali v kateri so se počutili izjemno nemočne, pa v predhodnih vprašanjih ni bila zajeta. Nekateri so samo označili »da« in kolikokrat, niso pa je eksplicitno

navedli. Menimo, da zaradi tega, ker so se bali razkritja v lastnem PUM-u, kajti čeprav so jim mentorji zagotovili anonimnost, je bilo to vprašanje edino opisno in najbolj razkrivajoče. Primeri, ki so jih navedli opisno, so bili: »biti brez zaposlitve, pomembno za preživetje; poskus samomora; razhod z ljubljeno osebo; nesramni zdravniki; grožnja bivšega partnerja s smrtjo meni in moji sedanjji partnerki; smrt psa – edino on me je imel rad; zastoj srca na partyju in oživljanje z reševalci; mučenje uradne osebe; overdoze zaradi heroina; obsodba na sodišču; nasilje zaradi alkohola (množični pretep s prijatelji, razbijanje ...)«

Na vprašanje, na koga so se obrnili v stiski oz. pri reševanju problemov (pri čemer naj bi imeli v mislih tisti problem, ki jih je najbolj mučil in je bil zanje najtežji, je večina (30,8 odstotka) odgovorila, da se obrne na starše, zelo blizu so prijatelji (29,2 odstotka), sledijo strokovnjaki in mentorji PUM-a, oboji s po 10,8 odstotka, skrb zbujujoč pa je velik delež (18,3 odstotka) tistih, ki se ne obrnejo na nikogar, kar je ogrožujoče, saj je travma v otroštvu, kot ugotavlja Cvetek (2009: 46), pomemben dejavnik tveganja za razvoj psihične bolezni v poznejšem življenju, vključno s PTSM, ki je kronična motnja, katere simptomi, če bolezni ne zdravimo, ne popustijo. Pri tem navaja, da pri telesnih travmah, ki pustijo vidne posledice (ibid.: 47, po Blakeney in dr., 1998), najboljše psihosocialno okrevaajo posamezniki, ki živijo v družinah, ki cenijo recipročno podporo, spodbujajo avtonomijo in izražanje posameznikovih idej. Torej v družinah, ki med PUM-ovci umanjajo. Sicer pa ostanki vedenjskih, čustvenih, kognitivni in socialnih posledic vztrajajo in po številnih raziskavah (ibid.) kaže, da poleg PTSM pripomorejo k mnogim drugim duševnim motnjam, vse od težav v odnosih pa do motenj hranjenja, depresij, samomorilnega vedenja, anksioznosti, alkoholizma, nasilnega vedenja

in motenj čustvovanja. Če simptomi (nenadni prebliski, nočne more, izogibanje vsemu, kar spominja na dogodek), ki nastopijo po prvem mesecu izpostavljenosti travmatičnemu dogodku, vztrajajo dlje kot mesec dni in jih spremljata izrazit stres in omejena funkcionalnost, ne govorimo več o akutni stresni motnji, temveč o posttravmatski stresni motnji (PTSM) (Erzar, 2007:90). Pri kronični motnji poleg omenjenih simptomov zasledimo še nizko samospoštovanje, nezaupanje v ljudi in ustanove, slabo socialno mrežo, občutek nemoči, oškodovanosti in nagnjenost k odvisnostim (ibid.). Vse to pa so značilnosti populacije osipnikov.

Posameznik torej kot odgovor na travmo lahko razvije celo paleto odzivov, ki vztrajajo, se obnavljajo in ponavljajo ter kličejo k razrešitvi. 10,8 odstotka vprašanih naj bi ta prostor razrešitve videlo v programu PUM. Zastavlja se nam vprašanje, za koliko bi se ta delež lahko povečal, če bi v PUM-u deloval usposobljen terapevt, ki bi mlade s pravilnimi vprašanji in v času, namenjenem poglobljenim individualnim pogovorom zunaj skupine, v varnem okolju mirnega prostora, spodbudil, da se odprejo in stopijo na pot razrešitve. Terapevt bi imel veliko vlogo tudi pri morebitnih vključitvah zunanjih ustanov, kjer imamo v mislih predvsem ambulantno pedopsihiatrijo, ki mladim običajno zaradi prezasedenosti psihiatrov ne omogoča pogostih obravnav (npr. enkrat na teden), temveč le nekajkrat na leto. Poglobljen vpogled v lastno družino in vase, vpogled v temne, neprijetne dele sebe, je izjemno naporena naloga, ki pa edina omogoča življenje v popolnosti ter preseganje destruktivnih vzorcev vedenja in čustvovanja. Ob kontinuiranem delu na sebi s strokovno terapevtsko podporo krivulja vzponov in padcev, nihanj in vrtenj v koncentričnih krogih destruktivnega vedenja ni več tako zelo ekstremna kot sicer. Peklenska gugalnica (Rozman, 2007) umiri svoje nihanje.

ODZVANJANJE TRAVMATIČNIH DOGODKOV

Pri populaciji PUM-ovcev smo preverjali pojavljanje travmatičnih dogodkov, ki se jih mladostniki spominjajo, ki jih lahko ubesedijo, poimenujejo in umestijo v določeno obdobje življenja. Shapiro (2001, v Cvetek, 2009: 19) poudarja, da mora biti za razumevanje in prepoznavanje tistega, kar se nam dogaja v sedanosti, ta informacija povezana s spominsko mrežo preteklih dogodkov, pri čemer se shranjena čustva in telesni občutki zgodnejših dogodkov zbudijo in so vnovično podobni življenju v sedanosti ob podobnem dogodku. Ali kot pravi (ibid.): »Preteklost začne ovijati sedanost, sedanost je videna skozi leče preteklosti.«

Te leče pa se začnejo nefunkcionalno brusiti že v predverbalnem obdobju in kažejo izkrivljeno sliko v življenjskih obdobjih, ki sledijo. Otrok namreč vse vtise že ob dojenju ponotranji in postanejo del organskega spomina, repertoar socialnih izmenjav oz. stikov (Gostečnik, 2008: 24). Zgodnje interakcije s starši so torej temelj poznejših odnosov. Pri tem je odločilen možganski razvoj, ki je po Sternu (Gostečnik, 2008: 23) v marsičem odvisen od odnosov, ki jih ima otrok s starši, zlasti z materjo, v začetnih fazah razvoja. Če otroku ni omogočeno, da prek zgodnje interakcije predvsem z materjo razvije mehanizem samoregulacije, težko vzpostavi tudi življenjsko pomemben mehanizem, imenovan afekt – regulativni sistem, ki omogoča nadzor in predelavo težkih čutenj in afektov, kot sta jeza in bes (Gostečnik, 2008: 26).

Če starša otroka ne zmoreta organsko umiriti, je veliko večja možnost, da ta ne bo mogel razviti funkcionalnega odziva na poznejše stresne situacije, ali drugače, če je otrok že zgodaj žrtev nenehnih travmatičnih dogod-

kov, to katastrofalno vpliva na njegov nadaljnji razvoj (Gostečnik, 2008: 28). Zanemarnost in zloraba sta zelo močno povezani s hipervzbujenjem, razdražljivostjo, anksioznostjo, spolno aktivnostjo, nižjim tolerančnim pragom za stres ter možnostjo razvoja posttravmatske stresne motnje in disociativne motnje (Diseth, 2005, v Gostečnik, 2008: 28). Oz. se ob zlorabah, kot ugotavlja Cohenen s sodelavci (Gostečnik, 2008:23), zaradi nepravilnih vtisov na razvijajočih se možganih slednji v nekaterih segmentih sploh ne razvijejo. Transparentne značilnosti PUM-ovcev glede učnih navad oz. odnosa do izobraževanja so raztresenost, nezainteresiranost in nezbranost, ki so torej lahko le posledice nepopravljive škode, ki se je zarisala v njihovo možgansko strukturo in jim onemogočila optimalen možganski razvoj, tako da so največkrat že na startni črti prikrajšani za ugoden vzlet, pred ciljem pa že omagajo.

Pri nasilnih starših pa ne samo, da se možgani ne morejo pravilno razvijati, temveč tukaj strah, teror in zamrznjenost bistveno usmerjajo vedenje, čutenje in razmišljanje. Nasilje postane osnovni organizator socialnega življenja – posameznik postane zelo ranljiv in nezmožen funkcionalno odgovarjati na situacije nasilja, ki jih doživlja v svoji okolici, tako lahko tudi sam nasilno rešuje konflikte (Gostečnik, 2008: 25). PUM-ovci poročajo, da jih je bilo kar 60,80 odstotka žrtev starševskega nasilja, od tega kar 35,80 odstotka ponavljajočega se nasilja. Njihov nasilni način reševanja konfliktov je tako samo logičen odgovor na pretekle dogodke, saj jim žal nasilje dominira kot osnovni organizator socialnega življenja. Zato ne presenečajo tudi številne obravnave prekrškovnih organov.

Izpostavljenost travmatičnim situacijam, ki so že po svoji naravi stresne, pa, kot navaja Gostečnik (2008: 29), ustvari neravnovesje

stresnih hormonov serotina in dopamina, kar povzroči še nadaljnje povečanje anksioznosti, tudi ko neposredna stresna nevarnost mine. Negativna zaznamovanost s stresom po izsledkih raziskovalcev (van der Kolk, 2003; Kitayama in dr., 2006; Fonagy in dr., 2007; v Gostečnik, 2008: 30) vpliva na številne možganske funkcije, sposobnosti in centre: govorne sposobnosti in razumevanje jezika, pomanjkanje delovnega spomina, povečanje zavrtosti ter okrnitev pozitivnih čustev in razumskih funkcij, nepozornost, impulzivost, hiperaktivnost, upočasnjeno delovanje leve hemisfere, integracija preteklih in sedanjih izkušenj idr. Poseže pa tudi v delovanje desnohemisferskega sistema, odgovornega za samoregulacijo čustvenih stanj prek interakcije z drugimi oz. samoregulacije, če drugih ni (Gostečnik, 2008: 32). Primanjkljaj pri samoregulaciji se kaže v omejeni sposobnosti uravnavanja intenzivnosti in trajanja afektov, kot so sram, gnus, bes, vznemirjenost, razburjenje, obup idr., predvsem pri otrocih, ki so doživljali nediferencirana kaotična stanja, ki jih spremljajo somatska in notranjepsihična občutja (Gostečnik, 2008: 39). V otrokov implicitni delovni spominski sistem se poleg travme vriše tudi njegov obrambni odgovor nanjo (Shore, 2003, v Gostečnik 2008: 38).

Travmatično izkustvo se zapiše v nevrobiološko strukturo posameznika.

Travmatično izkustvo se po Gostečniku (2004: 11) »zapiše v nevrobiološko osnovo posameznikove psihične strukture in tam vztraja samo v primeru, ko nihče iz sistema ni zmožgal otroka, ki je bil izpostavljen travmi, sprejeti in mu pomagati pri predelovanju, ozaveščanju in regulaciji afekta, ki ga je povzročila travma«. Treba je torej poiskati način, da posameznik spregovori o svoji boleči izkušnji, ki je skrita pod obrambnimi mehanizmi oz. jo je v sebi potlačil, zanimal,

odcepil, za življenje na odru pa tako uporablja preživetvene strategije, ki mu posrkajo vso energijo. Tisto, kar je vpisano v najgloblje psihične strukture, najbolj skrito, najbolj boleče, vedno znova nezavedno sili na dan in onemogoča posamezniku zadihati s polnimi pljuči. S težavo se vleče z dneva v dan, niha med vzponi in padci, obupuje že na samem začetku, nenehno dvomi, in preden prigrize do vrha, je prtljaga preteklosti zaradi ujetosti v ponavljanje starih vzorcev pretežka, da bi zmožgal doseči zastavljeno. Škoda, ki jo je utrpel, je namreč prevelika, da bi zmožgal soustvarjati nove odnose, v katerih ne bi bilo rušilnega afektivnega psihičnega konstrukta, ki zavira zdravo funkcioniranje. Po Gostečniku (2004) slednji poleg organske komponente vključuje kognitivno, vedenjsko in čustveno konfiguracijo, utemeljeno na afektih, ki so najmočnejše zaznamovali posameznikovo doživljanje odnosov s pomembnimi osebami v zgodnji mladosti, oz. na močnem travmatičnem doživljanju. Zaradi tega si bo vedno nezavedno prizadeval poustvariti razmere, v katerih bodo afekti, ki se prenašajo prek mehanizma projekcijsko-introjekcijske identifikacije, v temeljnih elementih ponovno zaživel. Za zdravo funkcioniranje v prihodnosti bo torej moral v varnem terapevtskem odnosu prek transferja oz. kontratransferja odkriti ta temeljni afekt, ki ga vedno znova obnavlja. Predvsem pa nova relacija s terapevtom prinaša novo izkušnjo, v kateri je mogoče uvideti nefunkcionalnost ujetosti v stare vzorce in nesmiselnost igranja dosedanjih vlog.

SKLEP

Poglobljena analiza PUM-ovske populacije zunaj sociološke oz. pedagoško-andragoške perspektive, ki se dotika predvsem socialne ranljivosti, učnih metod in tehnik ter drugih parametrov izobraževanja, socialne

izključenosti oz. vstopa mladih na trg dela, se glede na šokantne izsledke raziskave ponuja sama po sebi in vabi k pisanju disertacije.

Uletova (2008: 223) ugotavlja, da se pri dejanju izstopa ponavadi pojavi kritična napetost med osebnimi težavami in okoliščinami, ki so povezane z družino, socialnim okoljem, šolskimi procesi in odzivi. Torej preplet številnih dejavnikov, ki v nekem trenutku postanejo neobvladljivi. In ravno travmatični in hujši stresni dogodki so tisti, za katere lahko trdimo, da so vrh ledene gore in hkrati podlaga, na katero se lepijo preostali dejavniki.

Pred nami so namreč mladostniki, ki so tako rekoč vsi po vrsti žrtve izjemno hudih travmatičnih in stresnih dogodkov, kar so pokazali tudi rezultati vprašalnika (SLESQ), mentorji pa so največkrat prvi odrasli posamezniki, ki jih ne obsojajo, jim prisluhnejo in jim brez osebnih koristi želijo, da bi splavali na površje. V okviru projektnega dela kot takega in kurikulumu ni prostora za poglobljeno psihoterapevtsko svetovanje niti mentorji, z izjemo nekaterih, niso usposobljeni zanj. Slednje pilotno izvajamo v okviru programa »Za PUM-ovce brez loškega PUM-a«. Tako zaradi potreb mladih kakor tudi našega mišljenja, da je kurikularne vsebine v dosedanjem pedagoško-andragoškem okviru zaradi v nebo vpajoče stravitiziranosti posameznikov treba preseči. Predvsem ker napotovanje v prezasedene pedopsihiatrične ambulante največkrat ni rešitev, kajti večina na poti do tja že omaga pod težo strahov in negativne stigmatizacije psihiatrije. Program PUM ti mladi največkrat najdejo kot zadnje in edino zatočišče ter poslednjo rešilno bilko, preden si ustvarijo lastne družine in do podrobnosti ponovijo izvirne patološke zgodbe. Šele izsledki individualnega dela in prihodnjih kvantitativnih raziskav v povezavi s kvalitativnim raziskovanjem pa bodo pokazali vpliv

takšnega poglobljenega celostnega pristopa. Nihilizem, ki ga je zaznati pri teh mladih, je, kot ga je poimenoval in opredelil Galimberti (2009), »grozljivi gost«, ki se kaže v razvrednotenju vrednot, čustveni nepismenosti, uniformiranosti, brezbržnosti, drogah, depresiji, nervozah in neangažiranju. Ker travmatični spomini zrušijo socialno mrežo, zamajajo notranji svet in povzročijo zmedo v funkcioniranju, terapevt pomaga vzpostaviti novo dožemanje vsebin in procesiranje spominov ter jim pripiše ustrezen pomen. V procesu terapije torej posameznik ustvari podlago za zdrave in funkcionalne razmejitve ter se sooči s kognitivnimi distorzijami, saj so izkrivljena razmišljanja in čutenja postala del njega (Gostečnik, 2008).

Če smo naš prispevek začeli z depresijo, ga končajmo z optimizmom, ki ne nazadnje tistim terapevtom, ki delamo z mladimi, omogoča ne samo, da vztrajamo na svoji poklicni poti, temveč da v njej vidimo bistvo poklica – poklicanost. Tako vedno znova, z vsakim novim primerom, zdržimo težka občutenja, ki nam jih mladi človek pošilja prek vsiljene projekcijske identifikacije in ki nehote postajajo del našega doživljanja. Kot njihovi naslovniki jim na podlagi svojega doživljanja pripišemo nov pomen, s čimer dajemo v tem vzajemnem procesu pošiljatelju možnost, da jih predela. Na podlagi našega pogleda, naše predelave in transferja lahko postanejo zanj manj grozljiva in posledično bolj obvladljiva. Prinašajo nove relacije, presegajo ujetost v ponavljanje starih vzorcev, rušijo zastarele kalupe in neustrezne igre vlog, predvsem pa podpirajo posameznika v prevzemanju odgovornosti za lastno življenje ne glede na travme preteklosti. Večja funkcionalnost, ki jo daje na novo naučena odgovornost, pasivnega posameznika spodbudi k aktivni udeležbi v lastnem življenju, k pisanju ustrežnejšega življenjskega scenarija.

In za konec še ilustracija stiske mladostnika:

Depresija

Šla je iskra iz oči,
srce želi si konca dni.
Kje veselje je in sreča,
so le prezir in čustva boleča.

Težki moji so koraki,
črni moji podočnjaki,
postava moja čist' je bleda,
temačna misel me razjeda.

Prazna glava, težki udi,
še smrt se pome ne potrudi,
depresija, glasen jok,
odprta žila, kri iz rok.

M. Pfajfar (2010)

LITERATURA

- Cvetek, R. (2009). *Bolečina preteklosti. Travma, medosebni odnosi, družina in terapija*. Celje: Mohorjeva družba.
- Erzar, T. (2007). *Duševne motnje. Psihopatologija v zakonski in družinski terapiji*. Celje: Mohorjeva družba.
- Gostečnik, C. (2004). *Relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2008). *Relacijska paradigma in travma*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Galimberti, U. (2009). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.
- Istenič Starčič, A. (2003). »Strokovna usposobljenost mentorjev programa Projektno učenje za mlajše odrasle v Sloveniji«. V: Istenič Starčič, A. (ur.): *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle*. Ljubljana.
- Kilpatrick, D. G. in drugi (2000). »Risk factors for adolescent substance abuse and dependence: Data from a national sample«. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1: 19–30.
- Klemenčič, S. (2003). »Kurikulum programa Projektno učenje za mlajše odrasle«. V: Istenič Starčič, A. (ur.): *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle*. Ljubljana.
- Kompan - Erzar, L. K. (2003). *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Kotnik, D. (2005). *Mentorjev odnos do mladih in položaj mentorjev v PUM*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Pfajfar, M. (2010). »Depresija«. V: *Zlati predali: antologija mlade poezije udeležencev PUM-a: (2005–2010)*. Škofja Loka.
- Rener, T. (2000). »Ranljivost, mladi in zasebno okolje«. V: Ule, M. (ur.): *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad republike Slovenije za mladino.
- Rener, T. (2002). »Novi trendi v zasebnih razmerjih«. V: Miheljak, V. (ur.): *Mladina 2000: slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Ljubljana.
- Rozman, S. (2007). *Peklenska gugalnica: kako se rešite odvisnosti od hrane, spolnosti, dela, iger na srečo, nakupovanja in zadolževanja, sanjarjenja in televizije, duhovnosti ter odnosov*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ule, M. (ur.) (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Velikonja, M. (2000). *Izobraževalni programi. Izobraževanje odraslih. Projektno učenje za mlajše odrasle*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Žalec, N. (2005). *Vse najboljše, PUM!* Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

BRANJE, KI POVEZUJE GENERACIJE

Medgeneracijske karaoke branja »Vidimo, slišimo, beremo ... skupaj« in videorazstava »Bereš lahko, kjer ti srce poželi«

Ljudje vse manj beremo knjige, kar dokazuje tudi podatek EUROSTATATA iz leta 2007, da je v 20 mesecih 71 odstotkov prebivalcev Evrope prebralo zgolj eno knjigo. To je nekako razumljivo, saj smo prenasičeni z informacijami, reklamnimi oglasi, časopisi, novicami ... A četudi se zdi branje knjig nepomembno za naš obstoj, so te nujne za razvoj jezika, mišljenja in osebnosti, saj je vez med jezikom in branjem zelo tesna, poleg tega zaradi zanemarjanja branja izgublamo vez s preteklostjo in tudi s prihodnostjo, izgublamo vez med generacijami.

Z branjem se razvijamo: oblikujemo osebnost, spodbujamo ustvarjalnost, kritičnost, samorefleksivnost, pridobivamo kompetence za kakovostnejše življenje in dejavno poseganje v družbeno dogajanje. Branje mladostnikom pomaga prepoznati samega sebe, v odraslosti pomaga premagovati težave, iskati resnico in življenjski smisel, v visoki starosti pa pomaga pregledati in oceniti življenje. Branje je torej dejavnost vseh generacij, jih povezuje in ustvarja prostor medsebojnega (medgeneracijskega) povezovanja in preživljanja časa.

Uspešni ljudje iz knjig pridobijo 70 do 80 odstotkov svojega znanja, zato velja vse generacije spodbujati k branju in jih z branjem povezati med seboj. Ravno to smo želeli narediti študenti v Društvu študentov andragogike in pedagogike, saj smo se zavedali, da ima povezovanje generacij močan vpliv na skupnost ter graditev medsebojnih odnosov, spoštovanja in samozavesti vseh generacij.

Izhajajoč iz teh spoznanj, ki smo jih pridobili z branjem študij, strokovnih in znanstvenih revij, smo pripravili medgeneracijske karaoke branja »Vidimo, slišimo, beremo ... skupaj« in videorazstavo »Bereš lahko, kjer ti srce poželi«, s katerima smo želeli združiti različne generacije ob skupnem branju, povečati ustvarjalnost, spodbuditi rast bralne kulture in opozoriti na knjigo kot vrednoto za nas in našo kulturo.

Da bi to dosegli, smo se povezali z Mestno knjižnico Ljubljana in Univerzo za tretje življenjsko obdobje. Zakaj z njima? Na eni strani imamo knjižnico, ki je zakladnica knjig; v njej so zbrani kupi knjig, in ko bralec vstopi vanjo, lahko kar sliši, kako se knjige bojujejo za njegovo pozornost, saj uživajo v bralčevih rokah. Na drugi strani pa imamo starejše, ki so nesosednja generacija nam, študentom, in z njimi sicer nimamo veliko stika. Ob tem menimo, da sta obe generaciji zaznamovani z največjim številom različnih stereotipov, kot so: mladi so leni, razvajeni in neizkušeni, starejši pa niso pripravljene na spremembe in se slabo učijo.

Navdih za naše zamisli smo dobili v francoskem projektu »Choses lues, choses vues« (Prebrano, videno), ki so ga izpeljali v čitalnici Nacionalne knjižnice Francije; Alain Fleischer jo je ob tej priložnosti spremenil v razstaveni prostor za branje. Projekt je vzbudil našo pozornost in odločili smo se sodelovati v njem. V Nacionalno knjižnico Francije smo

poslali fotografije našega branja, torej kje in kako beremo. Te fotografije smo potem tudi uporabili za ljubljansko videorazstavo »*Bereš lahko, kjer ti srce poželi*«, ki je spremljala medgeneracijske karaoke branja.

Dogodek smo pripravili v Knjižnici Otona Župančiča, kjer so besede tkale vezi med starejšimi, srednjo generacijo, študenti in osnovnošolci. Branje se je odvijalo po scenariju, ki smo ga predhodno oblikovali. Pred dogodkom smo vadili skupaj s študenti Univerze za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. Nato smo izmenično brali vsi skupaj in posamično, kjer so sodelovali študenti, slušatelji Univerze za tretje življenjsko obdobje in osnovnošolka. Z glasnim skupnim branjem smo dali nov pomen Butalcem Franeta Milčinskega – pridobili so novo živahnost, modrost in moč sodelovanja.

Projekt je spremljala tudi močna javna kampanja. Študenti smo napisali več člankov in jih objavili v časopisu Šolski razgledi, posneli smo oddajo za Radio Slovenija 1. Vključili smo sodobne medije in socialna omrežja, Kanal ARTE je objavil reportažo o nas, ki zdaj služi kot ilustracija nastajanja medgeneracijskega projekta, v katerem so sodelovale različne generacije. Nastopili smo v Cankarjevem domu v Ljubljani s predstavitvijo naše akcije in veseli nas, da se bomo zdaj predstavili tudi na mednarodni konferenci v organizaciji Inštituta Antona Trstenjaka in ministrstva za delo, družino in socialne zadeve na Brdu pri Kranju.

Meta Žgur, Katja Rakovec, Alja Šercelj
Društvo študentov andragogike in pedagogike

PAVLETIČ, ANDREJ:

UVOD V TEORIJU VZGOJE

Radovljica, Didakta, 2011

Andrej Pavletič



Uvod v teorijo vzgoje

*Fenomenološki pristop
k vrednotam v vzgoji*

DIDAKTA

V predstavitvi znanstvene monografije dr. Pavletiča najprej povejmo, da gre za nadaljevanje njegovega magisterija *Vzgoja duha*, ki je izšel leta 2008 kot samostojna publikacija pri založbi Educa. V Uvodu v teorijo vzgoje torej pogloblja filozofsko-pedagoško vzgojno idejo, ki jo razvija prek mislecev Platona,

Aristotela, Descartesa, Nietzscheja, Heideggerja, Helda in Finka do danes.

Temeljni Pavletičev namen je razložiti, da se razumevanje vzgoje človeškosti človeka v različnih zgodovinskih obdobjih spreminja in kako se spreminja (vzgoja je tu mišljena tudi kot izobraževanje v vseživljenjskem učenju, vključuje torej tudi andragoško problematiko). Ker večina sodobnikov kljub nekaterim znanim publikacijam o antični vzgoji paideii ne razlikuje med antičnim in sodobnim pojmovanjem vzgoje, je naloga avtorja Uvoda v teorijo vzgoje, da opozori na to in tematizira paradigmatiski prelom med konceptoma vrline (arete) in vrednote. Oba pojma sta pluralna, ker vsak mislec drugače tematizira vrline (npr. Platon in Aristotel) in vrednote (Descartes, Nietzsche). Vrlina je v mnogoterih pomenih obče dobro, skupnost, red, razumska zadržanost, obvladanje strasti. Vrednota pa je razumljena znotraj preračunljivega (kalkulativnega), kvantificirajočega, manipulativnega, merljivega, koristoljubnega, tehnično funkcionalnega mišljenja in nietzschejanske volje do moči z učinkom pomasovljenosti. Temeljna nevarnost bivanja posameznika »zdaj in tukaj« pa je, da se ne zaveda konsekvenc nihilističnih dezorientacij novoveške kartezijske paradigme, ki jih kot sodobnik nekritično sprejema.

Pavletič odločno zavrača tako posplošeno enačenje vzgoje z vrednoto kot tudi enačenje z vrlino. Vzgoja kot vrednota je razumljena znotraj druge epohalne mišljenjske orientacije kot vzgoja kot vrlina. Dve zaradi paradigmat-

skega preloma epohalno bistveno različni pedagoški orientaciji pa imata skupno noto, prenos človeškosti človeka na drugega človeka.

Na podlagi teh izpostav laže razumemo sporočila posameznih poglavij. Prvo poglavje pod naslovom *Antična misel vzgoje* uvaja v temeljna teoretična vprašanja vzgoje in vrednot sploh.

Drugo poglavje to tematiko vsebinsko fokusira v polje novoveške misli. Prvi razdelek tega poglavja povzema razsvetljensko miselno zastavitev. V referenčnem okviru tega razdelka je Pavletič skušal prikazati celovito misel Immanuela Kanta glede na njegove tri Kritike. Pri Kantu je tako opozoril na dve vrsti kavzalnosti: (1) kavzalnost kot naravno zakonitost, kjer je vsak vzrok nujno povzročen, ter (2) kavzalnost spontane svobode, kjer vzrok ni povzročen in začenja iz nič. Odnos med pojavom in stvarjo na sebi je tako preslikava odnosa med učinkom in vzrokom. Kant navede, da če si lahko mislimo brez protislovja takšen vpliv inteligibilnih bitij na pojave, potem vse povezave vzroka in učinka v čutnem svetu zadržijo naravno nujnost, ne da bi morali zanikati obstoj svobodnih vzrokov, ki sami niso pojavi, čeprav so osnova pojavom. Naravno nujnost in svobodo lahko uvidimo brez protislovja na isti stvari, kadar upoštevamo oba različna vidika. Prvi vidik zadeva stvar kot pojav, drugi pa stvar kot stvar samo po sebi. Ker je sodobnemu bralcu težko razumeti, kako je Kant analiziral antinomijo naravne nujnosti ali svobodne volje, Pavletič v predstavljeni knjigi razloži njegovo teoretično in moralno-praktično rabo uma. Bistvena razlika med obema uporabama je, da prva zadeva le predmetno stran sveta, druga pa človekovo svobodno voljo z njenimi določitenimi razlogi. Volja je subjektivna zmožnost, ki proizvede predstavam ustrezajoče predmete ter v skladu s predstavo določenih zakonov določa

samo sebe tako, da deluje, kar je transcendentalna preinterpretacija Spinozove *causa sui*.

Ker pa omenjena pozicija odpira prostor razbrzdani samovolji v Žorževem smislu razvajanosti, se Kant pred to nevarnostjo zavaruje z vzgojo kot disciplino. V izhodišču priznava divjo svobodo kot spontano svobodo, ki je od naravnih zakonov in moralnega zakona, formuliranega v kategoričnem imperativu, neodvisna (danes bi rekli tudi nevzdržna) svoboda.

Kant v spisu *O pedagogiki* navede, da disciplina podvrže človeka zakonom človeškosti in mu začenja dajati čutiti prisilo zakonov. To pa pomeni, da je človek šele po discipliniranju sposoben vstopiti v avtonomno svobodo. Divja oz. spontana svoboda je izraz antropološkosti človeka, ki izhaja iz inteligibilne spontanosti, in šele discipliniranje odpira umnost za avtonomno svobodo. S tem Kant razrešuje glavni paradoks razsvetljenstva, ki je podan v vprašanju: kako naj malega človečka naučimo svobodno oz. avtonomno misliti, če pa iz njega lahko naredimo človeka le s pomočjo prisile. Drugi razdelek tega poglavja pa povzema spremembo grške vrline v latinski virtus in nato spremembo v novoveško vrednoto.

V tretjem poglavju z naslovom *Sodobnost in vzgoja* Pavletič analizira razmerje med antično in novoveško vzgojo ter koncepcijo vzgoje ob izteku metafizike. V tem poglavju avtor razmejuje teoretično in praktično filozofijo, teorijo in prakso vzgoje v antiki in novem veku. Omenjena razlika se zrcali v razmerju med vprašanjema, »kaj je x« in »kako je mogoč x«. Tako v antiki kot v novem veku je bila vednost o vzgoji znanost. Vendar je bila antična znanost, »ἐπιτήμη«, védenje, ki ni bilo zgolj védenje o nečem, ampak o vrhovnem bivajočem kot imanentnim načelom bivajočega v celoti. V tem okrožju eidosaov razlikovanje

poteka med znanji samimi in ne med teorijo in njeno uporabo v praksi. Teorija vzgoje v antiki je že sama po sebi praktična, kar je nemogoče razumeti znotraj novoveškega vrednostnega mišljenja oz. mišljenja vrednot. Novoveško znanje je le mnenjsko oz. doksično.

Epohalno razliko med antično in novoveško vzgojo spoznavamo po avtorju na podlagi naslednjih vprašanj:

Kakšno je razmerje med Aristotelovim stremljenjem in Kantovo voljo?

Kakšno je razmerje med antično vzročnostjo in novoveško kavzalnostjo?

Kakšno je razmerje med zori v Kantovi teoretični filozofiji in stremljenjem v Aristotelovi praktični filozofiji?

Kako je razumljeno gibanje v antiki in v novem veku?

Kakšno je razmerje med antičnim etosom in novoveško moralo?

Znanstvena monografska publikacija dr. Andreja Pavletiča je pomembna zato, ker odpira nadaljnja teoretična in praktična vprašanja. Menim, da bi to knjigo morala prebrati teoretični in praktični pedagog oz. andragog. Teoretični pedagog naj bi v svojih diskurzih o vzgoji upošteval epohalno razliko med vrednoto in vrlino, ki je premalo reflektirana v našem prostoru, praktični pedagog pa bi se na ta način že znotraj subjektivne filozofije učitelja izognil pastem kartezijske paradigme, na katere Pavletičevo delo utemeljeno opozarja.

Bogomir Novak

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 boljšo 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 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 od 20.000 do 40.000 znakov. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10.000 znakov.

Ilustracije. Ilustracije so zelo zaželeno. 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:

- knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- 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.
- prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji.

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

Povzetek. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti še povzetek v 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 priponki, shranjeno pod vašim priimkom in naslovom prispevka (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih). Kot posebno priponko (v istem sporočilu) pa pošljite povzetek v angleškem jeziku (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih – abstract). Prispevki naj bodo napisani v urejevalniku besedil Word for Windows. Če prilagate razpredelnice in tabele v 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-priponki) pa priložite še vaš popolni naslov ter telefon in elektronsko pošto, po kateri vas lahko kontaktiramo v primeru nejasnosti oziroma drugih dogovorov.

RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrženih 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