

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Andragogic Perspectives

4
2014

Sociokulturna animacija v bolnišnici in
pravica do kulture

Dejavniki vključenosti aktivne populacije v
programe formalnega in
neformalnega izobraževanja

Načrtovanje kariere invalidov –
želje in ovire

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:

Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Glavna urednika/Editors in Chief:

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

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS,
Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje,
Paolo Federighi, Univerza v Firencah, Italija,
Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,

Marvin Formosa, Univerza na Malti, Malta,
Maja Furlan De Brito, King's College London, Velika Britanija,

Monika Govekar Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Pavel Hartel, Karlova univerza v Pragi, Češka,
Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru,

Peter Jarvis, Univerza v Surreyju, Velika Britanija,
Sabina Jelenč Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Polona Kelava, Pedagoški inštitut v Ljubljani,
Anita Klapan, Univerza na Reki, Hrvaška,
Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst, Italija,
Ester Možina, Andragoški center Slovenije,
Tanja Možina, Andragoški center Slovenije,
Jost Reischmann, Univerza v Bambergu, Nemčija,
Bernhardt Schmidt-Herta, Univerza v Tübingenu, Nemčija,
Simona Šinko, Mestna knjižnica Ljubljana,
Natalija Vrečer, Andragoški center Slovenije,
Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Tanja Šulak, Revija Andragoška spoznanja, Filozofska fakulteta,

Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

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

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

Poslovni račun/Account:

01100-6030707216, sklic 145414/7626

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

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

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

Tisk/The printing house:

Birografika Bori, Ljubljana

Revijo subvencionirajo/Journal subsidized by:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS,

Znanstveni inštitut Filozofske fakultete,

Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Naklada/Number of copies:

Tisk na zahtevo/Print on demand

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v:

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

The Andragogic Perspectives Journal is abstracted and indexed on:

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

Elektronska revija/Online

ISSN 2350-4188

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



ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina

Uvodnik

Nives Ličen DVAJSET LET REFLEKSIVNE PRAKSE 3

Pogovarjali smo se

Ana Krajnc UČENJE NAJDEMO POVSOD!
Polona Kelava REVIJA NAJ TO ODSLIKAVA! 7

Članki

Jasmina Mirčeva DEJAVNIKI VKLJUČENOSTI AKTIVNE POPULACIJE
Marko Radovan V PROGRAME FORMALNEGA IN NEFORMALNEGA
IZOBRAŽEVANJA 13

Borut Mikulec RETEORETIZACIJA PRIZNAVANJA NEFORMALNO IN
PRILOŽNOSTNO PRIDOBLENEGA ZNANJA 23

Višnja Perin LIFELONG LEARNING AND EMPLOYABILITY - THE
Matilda ROLE OF NONFORMAL EDUCATION 39
Karamatić Brčić

Valentina Brecelj NAČRTOVANJE KARIERE INVALIDOV – ŽELJE IN OVIRE 49
Gaj Vidmar
Eva Boštjančič

Barbara Simonič PSIHOTERAPIJA KOT MOŽNOST RAZVOJA EMPATIJE
V ODRASLOSTI 63

Dušana Findeisen SOCIOKULTURNA ANIMACIJA V BOLNIŠNICI IN
PRAVICA DO KULTURE 77

**Poročila,
odmevi, ocene**

Alijana Šantej

UNIVERZA ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE 30 LET
POZNEJE

85

Knjižne novosti

89

OPRAVIČILO UREDNIŠTVA

V prejšnji številki je v članku z naslovom *Ali so društva pomembna za učenje starejših v skupnosti?* prišlo do neljube napake pri navedbi avtorstva – namesto Sabina Šegula se nam je zapisalo Simona Šegula. Avtorici Sabini Šegula in bralcem se za napako opravičujemo.

UVODNIK

DVAJSET LET REFLEKSIVNE PRAKSE

Tokratna številka revije zaokrožuje 20-letno pot izhajanja, kar je za naše razmere razveseljiv dosežek. Revija je nastala in nastaja z veliko projektnega in prostovoljnega dela mnogih strokovnjakov in strokovnjakinj. Na svoj način to kaže na vitalnost področja in zavzetost ter pripravljenost ljudi za sodelovanje v razvoju revije po načelu etike »skrbnosti za stroko« in ne tekmovalnosti. Takšno delovanje izhaja iz ene od temeljnih usmeritev revije, to je opozarjanje na probleme družbenega okolja, kakršen je finančni totalitarizem, in igre družbene moči, sledeč idejam Freireja, Illicha, Mezirowa. Hvala vsem, ki prispevate v mrežo spoznanj in dobrih praks kot kritični bralci, avtorji, recenzenti, svetovalci, uredniki, oblikovalci, lektorji, upravljalci, donatorji, založniki.

V uvodniku prve dvojne številke leta 1995 je bilo zapisano, da se razmere v izobraževanju odraslih hitro spreminjajo. Danes lahko rečemo, da se izjemno hitro spreminjajo in da smo vse bolj del pulzirajočih omrežij, ki so negotova in polna izzivov. Tudi v tej številki je nekaj člankov – npr. o izobraževanju invalidov oz. ljudi s posebnimi potrebami, brezposelnih, o ovirah pri vključevanju v izobraževanje – v katerim pišemo o tem, da je potrebno veliko znanja, prožnosti in iznajdljivosti ter osebne zavzetosti, da bi sledili spremembam in razvijali svoje refleksivne prakse. Spreminja se odnos do identitete in znanja, spreminjajo se uporaba, nastajanje, legitimiranje in prenos znanja. Identiteta, ki jo razumemo kot »biti oseba v svetu«, in učenje kot spreminjanje identitete (gl. Illeris, 2014) sta kompleksna in še dokaj neraziskana procesa, ki pomenita izziv za andragogiko. V *predstavitvi knjig in odmevih iz prakse* v sklepnem delu te številke pa opozarjamo na dva novejša pogleda, ki se navezujeta na kompleksnost učenja v spreminjajočem se okolju. Prvi je izobraževanje in raziskovanje učenja v starosti, drugi je razvoj refleksivnega starševstva. Oboje odseva spekter novih področij, povezanih s pojavi, ki jih je treba znova kritično premisliti, da ne bi s praksami zgolj sledili potrošništvu ali utrjevali stereotipov. Kritičen je tudi premislek v članku o priznavanju znanja. Analiza razgrne probleme pri pojavih, ki se na prvi pogled zdijo samoumevni in nujni za razvoj, a niso vedno takšni.

V intervjuju, ki ga objavljamo na naslednjih straneh, profesorica Ana Krajnc poudarja, da živimo v časih, ki se razlikujejo od tako imenovanega industrijskega obdobja, ko sta bili učenje in izobraževanje namenjeni predvsem povečevanju produkcije materialnih predmetov in ohranjanju hierarhične delitve na fizično in umsko delo, na praktično in teoretsko znanje. V sodobnosti sta pomembna razvoj identitete in povezovanje raznovrstnega

znanja. Podobno je tudi profesor Tine Hribar (1985) zapisal, da je bilo 19. stol. stoletje produkcije, 20. stol. stoletje organizacije, 21. stol. pa je (bo) stoletje orientacije. Zdi se, da iz obdobja, ko je bilo učenje namenjeno predvsem reproduciranju in industrijskemu proizvodnji predmetov, prehajamo v obdobje ustvarjalnosti, ko sta pomembna nabor zmožnosti, zgrajen iz védenja, odgovornosti vsakega posameznika, sodelovalnosti, dialoščnosti in delovalnosti (*agency*), ter prepletanje raziskovanja, umetnosti, intuicije in reflektivnega učenja pri iskanju novih poti.

Napredek (ali celo preživetje?) označujejo kultura skrbnosti in trajnostno naravnani razvoj, ki ga imenujemo tudi porazvoj ali ekološki socializem, in človek, ki pristopa k svojemu življenju kot k nenehnemu ustvarjanju. Biografija postane ustvarjalna zgodba ali reflektivna avtobiografija. V vsakem obdobju življenja ima človek mnogo možnosti, ob katerih nastajajo novi pomeni in delovanje. Za tovrstno učenje potrebuje zmožnost za »orientacijo« in pogum, da sprejme negotovost. *Autopoiesis* in identizacija (gl. Tisdell, 2012) sta procesa transformativnega biografskega učenja, ki poleg transmisije uporabljata tudi domišljijo, transformacijo in transgresijo, zato ni presenetljivo, da je trenutno veliko raziskav s področja transformativnega učenja. Učenje ni namenjeno ščitenju hierarhičnih položajev, značilnih za hierarhično organizirano družbo, učenje je namenjeno odkrivanju ciljev, smisla življenja, bivanja v svetu. V članku o empatiji avtorica predstavi možnosti za razvijanje zmožnosti soočanja s svojimi čustvi in čustvi drugih, kar postaja tudi del sodobnih poti transformativnega učenja. Najpomembnejši za tako imenovani porazvoj je ozaveščen posameznik, ki zna komunicirati z drugim, ki se z drugim srečuje v dialogu, ki svoj Jaz postavi v odnos s Ti drugega. Komuniciranje ni nikoli nevtralna izmenjava, temveč je vedno odnos. Le želimo si lahko, da odnos gradi tudi skupnost.

Svojevrstna skupnost je nastajala tudi ob izdajanju Andragoških spoznanj. Revija želi s svojim delovanjem prispevati k dialogu in izmenjavi (spo)znanj. S tem pa ustvarja bogato mrežo avtorjev, bralcev, kritikov, odločevalcev in donatorjev, med katerimi nastajajo odnosi in se razvija komunikacija. Nekateri odnosi so dialoški, nekateri polemični, vendar vsi poskušajo biti prostor za (spo)znanja in pogosto tudi reflektivnega učenja iz napak. Zato se trudimo, da ohranjamo ustvarjalne odnose, razvijamo možnosti za odprt dialog in nehierarhična razmerja. Enako resno jemljemo študentske prispevke kot prispevke uveljavljenih avtorjev in avtoric, kar je dogovor že iz časa prvega uredniškega odbora.

Prvi uredniški odbor revije so sestavljali Milena Ažman, Jordan Berginc, Melita Cimerman, Nada Češnovar, Jožko Čuk (Gospodarska zbornica Slovenije), Jasna Dominko Baloh (Andragoško društvo Slovenije), Zoran Jelenc (Andragoški center Slovenije), Janez Jereb, Božo Kočevar, Sašo Niklanovič, Danica Purg, Dimitrij Rupel, Ivan Svetlik, Pavel Zgaga, Pavel Hartel, Liam Carey, Paolo Federighi, Peter Jarvis, glavna urednica Ana Krajnc in odgovorna urednica Danijela Brečko. Mogoče lahko hudomušno dodamo, da trije Pavli v prvem uredniškem odboru nakazujejo usmerjenost revije v ozaveščanje in uzaveščanje. Vedno so bile s svojimi predstavniki v uredniškem odboru zastopane ključne ustanove: Andragoški center Slovenije, Andragoško društvo Slovenije, Gospodarska

zbornica Slovenije, fakultete, ki so se ukvarjale z raziskovanjem izobraževanja odraslih, ljudske univerze. Raznovrstno članstvo je zagotavljalo ustrezno okolje, ki je skrbelo za senzibilizacijo družbe s pomenom učenja in izobraževanja odraslih.

LITERATURA

Hribar, T. (1985). *Moč znanosti*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. London: Routledge.

Nicolini, D., Gorli, M. in Scaratti, G. (2015). Reflexivity in practice: Tools and conditions for developing organizational authorship. *Human Relations* (v tisku).

Tisdell, E. J. (2012). Themes and variations in transformational learning. V E. W. Taylor, P. Cranton (ur.), *The Handbook of Transformative Learning* (str. 21–36). San Francisco: Jossey-Bass.

Nives Ličen

UČENJE NAJDEMO POVSOD! REVIJA NAJ TO ODSLIKAVA!

Intervju s prof. dr. Ano Krajnc ob 20-letnici revije Andragoška spoznanja



Prof. dr. Ana Kranjc se je na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete zaposlila po dveh prejšnjih službah, na Zavodu za zaposlovanje in na Inštitutu za sociologijo, kjer je delala kot raziskovalka. Danes se ta oddelek imenuje Oddelek za pedagogiko in andragogiko. V zadnjih 40 letih je bila prehojena dolga pot in mlajši si kar težko predstavljamo, kaj vse je bilo potrebno, da smo danes tu, kjer smo. Nov študij, mnogo knjig, ustanovitev Univerze za tretje življenjsko obdobje, mednarodno sodelovanje ... Med njene uspehe štejemo tudi ustanovitev revije Andragoška spoznanja, ki je temeljna revija za andragogiko in izobraževanje odraslih v Sloveniji.

Kako se vi spominjate začetkov revije: od prve ideje, da bi revijo sploh vzpostavili, do trenutka, ko ste imeli v rokah prvi tiskani izvod?

Revija ni nastala kar tako, z danes na jutri; z idejo o reviji sem se ukvarjala vsaj 20 let, preden je začela izhajati. Nove stvari nastajajo, so zanimive, nas privlačijo, ampak zahtevajo tudi vztrajnost in potrpljenje. V 70. letih, ko sem bila po doktoratu na specializaciji na univerzi v Torontu in potem v Ženevi ter nekaj časa v Oxfordu, sem začela razmišljati o razliki med informacijo in znanjem. Trčila sem na izkustveno izobraževanje ljudi, ki veliko vedo, pa niso šolani. Te stvari so me zelo okupirale. V Torontu sem odkrila avtorja Allena Tougha, ki je takrat izdal knjigo Učni projekti odraslih, kjer je ugotavljal, kako je učenje osebna zadeva. V Jugoslaviji smo se takrat še intenzivno ukvarjali z raziskovanjem organiziranega izobraževanja: na to smo gledali skozi število tečajev, število delavskih univerz, število predavateljev, število obiskovalcev. Tam pa sem našla drugo realnost, ki je bila po mojem mnenju nekaj korakov pred nami. In prav ob tem, kako se informacija spreminja v znanje, kako se strukturira, kaj pomeni ta proces, sem videla, da tudi znanstvena spoznanja ne nastanejo kar naenkrat in ne dozoriijo v hipu v celovito knjigo.

Zaslutila sem, kako pomembno je za nas, če hočemo razviti področje izobraževanja odraslih, andragogiko, da ima stroka možnost, da objavlja tudi v obliki krajših člankov, fragmentarne stvari, ki pa so pomembne. To je zelo pomembna vloga revije. Druga vloga pa je, da vzdržuje stik med prakso in znanostjo. Danes bi temu rekli, da mrežimo znanje na različnih ravneh. Moji poskusi od prvega zavedanja, kako pomembno je, da imamo revijo, pa do resnične revije so šli skozi razna obdobja. Zelo tesno sem sodelovala s Sodobno pedagogiko. Z urednikom prof. dr. Vladom Schmidtom sem bila v uredniškem odboru in sem se pri takratnem ministrstvu bojevala, da bi financirali revijo, tako da bi Sodobna pedagogika izhajala v večjem obsegu in bi bila polovica namenjena izobraževanju odraslih. Nekaj časa so članki o izobraževanju odraslih res izhajali v Sodobni pedagogiki, vendar je ta revija namenjena šolam in šolskim problemom. V tistem času so bili po vseh podjetjih izobraževalni centri brez svojega glasila, ni še bilo interneta, zato je bila potreba po samostojni reviji vse bolj živa.

Tako je počasi nastajala zamisel za revijo. Konec 80. let sem bila na Dunaju pri Združenih narodih, kjer sem imela več stikov z Mednarodnim inštitutom Zveze ljudskih univerz Zahodne Nemčije. Direktor je bil gospod Jakob Horn. Mednarodni inštitut je po padcu berlinskega zidu v različnih državah pomagal pri spodbujanju izobraževanja odraslih. Spominjam se nekega dogodka. Z gospodom Hornom sva letela s Šrilanke proti Zürichu in sva stoje v letalu razpravljala, kako bi lahko pomagali tudi Sloveniji. Tako je Slovenija leta 1994 dobila prva sredstva, da zasnuje revijo. Leta 1995 smo jo ustanovili in začel je izhajati prvi letnik. Mislim, da je bil to velik uspeh. Prišla je ta »injekcija« od zunaj, potem pa smo sami skrbeli za revijo, ki je na leto imela približno 400 strani. To je bil velik zalogaj. Pridobiti smo morali avtorje, bralce in vse drugo ...

Skoraj vseh 20 let ste bili tudi urednica revije. Kako ste vzdrževali ravnotežje med znanstvenimi in strokovnimi besedili?

Moram poudariti, da revije ne more ustvariti en človek. Revijo ustvarjajo ekipe. Jaz sem mogoče lahko bila neke vrste vžigalica. Ampak tu je kolegica dr. Dušana Findeisen, potem je dr. Danijela Brečko, ki je bila odgovorna urednica veliko let, nato ji je sledila Tanja Šulak, najprej kot tajnica, potem kot odgovorna urednica, dr. Sonja Kump, ki je vedno priskočila na pomoč. Veliko je bilo sodelavcev, ki so pomagali.

Revija je bila od samega začetka zasnovana kot znanstveno-strokovna. Zavedali smo se, da nismo v Angliji, kjer imajo *Studies in the Education of Adults* kot izključno znanstveno revijo pa *Lifelong Learning*, ki je široka in povezana tudi s prakso. Mislim, da si Slovenija glede na število strokovnjakov, ki bi jih zanimala le znanstvena dela iz andragogike, težko privoščiti zgolj znanstveno revijo. To je bil en argument za to, da bo revija nekako »dvokrilna«, da bo poročala iz prakse in bo imela znanstveni del. To ravnotežje smo poskušali ohraniti.

Zdaj pa izkušnje: ko smo predavali po različnih krajih in smo opazili zanimive primere, smo ljudi animirali, naj kaj napišejo o svojem delu. Znanstveni članki so nastajali na podlagi raziskav na Filozofski fakulteti, na Fakulteti za družbene vede, na Andragoškem centru Slovenije, Pedagoški fakulteti v Ljubljani in Mariboru. Lažje so bili dosegljivi znanstveni članki, ker so avtorji izhajali iz svojih raziskav. Z opisovanjem prakse je bilo težje. Trčili smo ob pretirano skromnost Slovencev. Ljudje so bili prepričani, da pišejo samo »geniji«, »doktorji«. Vsak se je začudil, ko smo ga povabili. Zelo težko je premagati občutek, da »navadni ljudje« ne pišejo člankov. In mislim, da je prav to krivo, da smo zelo težko pridobivali članke iz prakse. Vendar se tudi to spreminja. Naj povem drugačen primer. Pred dvema letoma smo šli z Univerzo za tretje življenjsko obdobje na obisk v Budanje, manjšo vas na Primorskem, kjer je 20 pesnikov skupaj objavilo svoje pesmi v knjigi. Zamislite si vasico, majhno naselje, ki je bilo v preteklosti povsem ruralno. Danes ljudje počnejo še marsikaj. Imeti ambicijo, da si rečeš, jaz bom pesnik, to pomeni, da se tudi odnos do pisanja spreminja, in to je velik korak naprej.

To, da sem združevala prakso in teorijo, je bil delno tudi rezultat mojega študija futurologije. Iz futurologije razberete, kaj se dogaja v informacijski družbi. Praksa in teorija se združita (participatorne raziskave). V industrijski družbi je vladala socialna piramida, skupini intelektualcev in fizičnih delavcev sta bili ločeni. Družba pa je danes kot vrtinec. Nese nas ven, nese nas noter; če izberemo pravo pot, nas ponese v središče. Pomanjkanje kompetenc človeka hitro izvrže spet na rob.

Teorija ne more biti več teorija, če ni združena s prakso; če ni taka teorija, da jo praksa potrjuje. Zato sem vztrajala, da je revija tako praktična kot znanstvena.

Mislim, da ne more nihče drug tako širiti znanosti v prakso kot nekdo, ki se s tem znanstveno ukvarja. Iz znanosti objavlja stvari in jih približa praksi; gre za hiter pretok znanja. Zato je pomembno poznavanje ljudi v njihovem okolju. Mora se zaslutiti, mora se zagledati, kaj ljudje potrebujejo. Če bi razvijali samo znanstveno revijo, bi šli korak nazaj ali pa bi ostali pri stari, izumrli delitvi teorije in prakse.

Dotakniva se še malo jezika. Revija izhaja v slovenskem jeziku, ki ima razmeroma majhno število uporabnikov. Danes je angleščina univerzalno orodje sporazumevanja. Kako vam je uspevalo ohranjati revijo v tem jezikovnem krogu? Kakšen je pomen tega za razvoj strokovne terminologije in kakšen pomen pripisujete objavam v slovenščini v globaliziranem svetu?

Menim, da zelo velik. Globalizacijo podpiram, ampak globalizacija pomeni tudi lokalni razvoj, pomeni razvoj Slovenije. Posameznik se lahko staplja z drugimi, kot govori tudi transakcijska analiza, če je razvit. Če je človek razvit, če ga ni strah, da se bo v odnosu z drugim izgubil, ko si bosta preblizu, potem se oba razvijata. Po drugi strani pa drži, da se človek razvija le ob človeku. Podobno je pri naciji. Mi se bomo izgubili v drugem, če ne bomo sami dovolj razviti. Moramo se zelo previdno povezovati in odpirati navzven; vedno pod pogojem, da smo sami razviti. Če to prenesem na revijo: podrobnosti našega okolja in izobraževanja ne more predstaviti druga revija. Upoštevanje razmer, zgodovine, kulture, tradicije, vsega, kar nas obdaja in kar smo razvijali, tega izročila kulturnega in naravnega ne more reflektirati nobena tuja revija, ki bi izhajala v angleščini globalno za ves svet. Pogoj za globalne revije je, da so razvite nacionalne revije.

Mi smo lahko revijo ponudili marsikomu, ker so imeli ljudje vtis, da izdajamo revijo, pri kateri vemo, kaj in kako govorimo. To pa je težje narediti v tujem jeziku. Nimam nič proti angleščini. Jaz bi priporočila, da ljudje berejo svojo revijo in sebe vidijo v svojem jeziku in da spoznajo druge prek tujih revij in tujih jezikov.

Poleg slovenskih pa smo imeli že od začetka tudi angleške prispevke. V zadnjih letih je v vsaki številki objavljen članek v angleščini, ker to zahtevajo mednarodne klasifikacije. Gotovo to reviji razširi zaledje.

Tudi finančno je bilo revijo težko vzdrževati. Kako ste pridobivali sredstva zanjo?

Na tem področju je treba delovati stalno. Mi smo dobili vsako leto nekaj virov od ministrstva za šolstvo in ministrstva za znanost, vendar to ni zadostovalo za štiri številke. Deloma se je revija financirala iz naročnine, deloma pa iz sponzorskih sredstev.

Kakšen položaj je po vaši oceni imela revija v strokovni javnosti in med raziskovalci v prvih letih izhajanja in kakšnega ima danes?

To je bilo približno tako, kot je gospod Bučar rekel za Slovenijo. Mi smo bili zelo navdušeni. Vsi smo hoteli imeti svojo državo in takrat se nismo spraševali, ali imamo politike, ki bodo to državo vodili. Podobno je bilo pri reviji. Treba je bilo začeti z vsem: revijo je bilo treba družbeno umestiti, jo predstavljati na raznih konferencah doma in v tujini, študentom, na ljudskih univerzah in v drugih izobraževalnih središčih. Skratka, to je proces, ko gradiš povezave z bralci in avtorji, ustvarjaš socialni kapital revije. Mi smo vedno poudarjali, da smo odprti, da je dobrodošel vsak avtor, ki je naletel na nekaj,

o čemer bi rad pisal in je za ljudi pomembno. Se pravi, da smo vabili in tudi »gradili« mrežo avtorjev.

O izobraževanju odraslih je treba pisati z različnih zornih kotov in zajemati z različnih področij. Izobraževanje odraslih je zelo labilna stvar in to najbolj vidite, ko se menjajo vlade ali v krizah. Najlažje je krčiti sredstva za izobraževanje odraslih. Trudili smo se, da smo bili odprti za različne poglede. Število naročnikov se je sicer spreminjalo, a mislim, da neko število bralcev in bralk ostaja stabilno. V teh letih smo se poskušali bralcem približati na različne načine. Nekaj let smo objavljali tudi karikature o izobraževanju. Karikaturistka je narisala vseživljenjsko učenje ali pa izkustveno izobraževanje. Število bralcev se je povečalo, ker se vedno bolj »utapljamo« v likovno izražanje.

Na kateri dosežek v zvezi z izhajanjem revije ste najbolj ponosni?

Že čisto na začetku sem bila na neki dogodek zelo ponosna. Uredniki revij, ki so nastajale v mednarodnem projektu, ki sem ga prej omenila (koordinator je bila Finska), smo imeli srečanje v Helsinkih. Na tem srečanju je bila naša revija ocenjena kot najboljša, še posebej so poudarili oblikovanje revije. Likovno podobo je takrat izdelal oblikovalec Jure Apih. Zdelo se mi je zelo pomembno, da je revija tudi lepo oblikovana, zato sem bila na to priznanje ponosna. Likovna podoba je del sporočila in takrat smo se trudili, da je bilo dovolj prostora, da je revija »dihala«, da je imela dvobarvni tisk.

Drugo, na kar sem ponosna, pa je povezano z dogodkom, ko sem se čez nekaj let srečala s kolegom iz Estonije, ki je sočasno, v 90. letih prejšnjega stoletja, vodil nastajanje njihove revije. Njihova publikacija je izhajala le poldrugo leto. Ko ni bilo več financiranja iz mednarodnega projekta, je zamrla. Zaradi tega se mi zdi, da je teh 20 let izhajanja res velik uspeh. Uspeh je to, da smo našli pravo pot.

Po 20 letih vašega vodenja revije je uredništvo prevzela nova ekipa. Kaj bi jim svetovali na podlagi svojih bogatih izkušenj? Kaj je vaše sporočilo?

Ne maram dajati nasvetov. Če me kaj vprašajo, jim povem, saj smo skupaj v uredniškem odboru. Vsak urednik ima svoj slog, v delo vlaga svoje poglede, zato naj revijo vodijo, ne da bi jim starejši zapovedovali, prejudicirali, kako naj bo. Poudarila pa bi, da je zdaj prišel čas, ko ne smemo biti skromni in se umikati. Gojiti moramo kakovost revije in biti ambiciozni. Če bi tako na kratko rekla: zmagajo samo tisti najboljši.

Zdajšnje uredništvo deluje v neki drugi družbi, ko ima izobraževanje odraslih drugo vlogo. To je družba raznolikosti. Družba mnogih priložnosti – tudi za odrasle in starejše. Revija mora odsevati to raznolikost in vidim, da novo uredništvo k temu teži. Učenje je danes obarvalo skoraj vse. Najdeš ga povsod in revija bo to vedno bolj odslikavala.

Drugo, kar je pomembno, je povezovanje prakse in teorije. Praksa in teorija gresta z roko v roki, vrhunsko ekspertno znanje se lahko združi s spoznanji iz vsakdanjega življenja. Naj

omenim samo en kratek primer kustosa za babilonsko kulturo, ki vodi knjižnico na 15 tisoč glinenih ploščicah v Londonu. Neki Londončan mu je prinesel ploščico, ki jo je kupil na boljšem sejmu, in ga je želel vprašati, ali je to kaj vredno. Strokovnjak je dejal: »Jaz sem vse življenje iskal to ploščico!« To je kustosu dalo misliti, kako je mogoče, da Londončani nič ne vedo o babilonski knjižnici in kulturi. Nič nimajo od te knjižnice. Nato je napisal knjigo o babilonski kulturi na tak način, da so jo razumeli vsi ljudje. Danes je izobrazbena struktura višja. Znanost mora biti takšna, da jo človek razume, ne samo strokovnjak z nekega področja. Ko je strokovnjak za babilonsko kulturo napisal knjigo, je rekel: »Vem, da je to glas novega časa: združevati teorijo in prakso.« To vidim kot pomembno tudi za revijo.

Tretje vprašanje je: tiskana revija in internet. Če nisi na internetu, na tem svetu ne obstajaš. Mislim, da je zato tudi pomembno, da izhajata tiskana oblika in e-revija. Lahko se tudi razlikujeta, da se vidi, kaj se ponudi v eni in kaj v drugi obliki. Smo ljudje, ki imamo radi še revijo na papirju in jo radi vidimo napisano, in so ljudje, ki berejo le posamezne članke v e-obliki.

Če se odmakneva od revije, kaj napovedujete za prihodnost izobraževanja odraslih? Kako na to vpliva tehnološka revolucija, ki ste jo omenili, in kako bo vplivala v prihodnje?

Te trende že vidimo. Gotovo bo mreža ustanov za izobraževanje odraslih ostala. Posamezniki nimamo časa, če se moramo nekaj naučiti, da bi vedno sami začeli brskati po neki znanosti od začetka. Internet pomaga, ampak včasih je potrebno neko znanje, da sploh izbereš iz ponudbe. Zato potrebuješ mentorja. »Naučiti se učiti« je ena od štirih temeljnih spretnosti, ki se zahtevajo od današnjega človeka. To pomeni, da zna sam voditi svoje učenje. Veliko ljudi tega še ne zmore in potrebuje andragoške ustanove. Vedno bolj poudarjamo osebni razvoj in na tem področju se bodo razvile nove oblike izobraževanja.

Pogosto slišimo za hitre nasvete, kako postati samozavestni, boljši. Vendar se osebni razvoj zgodi le z drugo osebo. Predvidevamo lahko, da bo izobraževanje odraslih preplavilo veliko individualiziranih oblik izobraževanja in svetovanja. »Ljudje se učijo, da postajajo, obstajajo in pripadajo,« je dejal R. Kidd. Kako kompleksno postaja izobraževanje odraslih! Učenje ima široko postavljen cilj, ki se uresničujejo v vsakem posamezniku drugače. Posameznik pa potrebuje drugega posameznika, da se uresničuje, da osebno raste. Krepi se pomen mentorske vloge, toda ne more biti vsak pravi mentor. Pravi mentor je le glede na odnos z mentoriranim. V tem smislu individualizacije in osebne rasti vidim prihodnost. Življenje je vseživljenjsko izobraževanje, kajne?

Zahvaljujem se vam za vaš čas in vaše misli. Reviji pa skupaj zaželiva še veliko desetletij uspešnega izhajanja.

Ja, tiskano in v e-obliki.

Intervju je vodila Polona Kelava.

Jasmina Mirčeva, Marko Radovan

DEJAVNIKI VKLJUČENOSTI AKTIVNE POPULACIJE V PROGRAME FORMALNEGA IN NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA

POVZETEK

Prispevek obravnava problematiko vključenosti slovenske aktivne populacije v programe formalnega in neformalnega izobraževanja. Proučuje tudi dejavnike, ki na to vključenost vplivajo pozitivno ali negativno, in nakaže statistične modele izobraževalne vključenosti. Pristop izhaja iz zdajšnjega stanja gospodarstva in družbe v evropskih državah, ko sta gospodarska kriza in recesija v državah EU povzročili upad BDP, manjšo gospodarsko rast, rast brezposelnosti, še posebej pri populaciji mladih, upad življenjskega standarda in kakovosti življenja ter dela.

Ključne besede: *udeležba v izobraževanju odraslih, izobraževalne ovire, formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje, recesija*

FORECASTING INCLUSION OF ACTIVE POPULATION IN PROGRAMMES OF NON/FORMAL EDUCATION – ABSTRACT

This paper deals with the issue of inclusion of the active population in formal and non-formal education in Slovenia. It also examines factors that influence this participation in either positive or negative way and indicates statistical models of educational inclusion. The approach stems from the current state of development of economy and society in European countries, where the economic crisis and recession has led to a fall in GDP, lower economic growth, increase in unemployment (especially in young population) and a decline in the quality of life and labour.

Keywords: *participation in adult education, barriers to education, formal education, non-formal education, recession*

Mag. Jasmina Mirčeva, *Andragoški center Slovenije, jasmina.mirceva@acs.si*

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

UVOD¹

Med državami Evropske unije (EU) je Slovenija doživela enega največjih upadov gospodarske aktivnosti (kar je vplivalo tudi na druge sfere v družbi). Raven gospodarske aktivnosti se je znižala pod vrednost iz leta 2005, upadla je materialna blaginja prebivalstva, zaostriale so se tudi razmere na trgu dela, kjer je še naprej značilna visoka segmentacija. Delež delovno aktivnih v starostnem obdobju od 55 do 64 let je najmanjši v EU, močno je narasla tudi brezposelnost mladih (Osnutek krovnega strateškega dokumenta Strategija razvoja Slovenije 2014–2020, 2013). Po podatkih poročila EU Employment and Social Situation Quarterly Review (2012) so trendi na trgu dela v evropskih državah izrazito negativni in kažejo znamenja družbene polarizacije. Gospodarska rast v večini evropskih držav stagnira ali upada. Znižuje se tudi kakovost življenja. Stopnja brezposelnosti je bila v prvi polovici leta 2012 v državah EU okoli 12-odstotna. Kljub mnogim ukrepom za zmanjševanje negativnih posledic gospodarske krize in recesije sta se zmanjšali število delovnih mest za določen in nedoločen čas ter samozaposlovanje. Stopnja brezposelnosti mladih je ostala visoka – mnogi se uvrščajo med dolgotrajno brezposelne oziroma prehajajo v kategorijo, ki ne dela, se ne izobražuje in se ne usposablja (NEET – Not in Employment, Education, or Training).

Države EU, tudi Slovenija, so sprejele vrsto ukrepov, usmeritev in programov za zmanjševanje negativnih posledic gospodarske krize in recesije. V dokumentu Evropa 2020, ki prinaša novo strategijo EU in je nadgradila Lizbonsko strategijo, so za različna politična, gospodarska in družbena področja zasnovani bolj realni cilji. Ti cilji so v skladu z zdajšnjim družbenim razvojem in položajem, v katerem so se znašle države članice EU, njihov namen pa je doseči čim bolj inkluzivno, razumno in trajnostno gospodarsko rast (Evropa 2020, 2010, str. 21). Za doseganje inkluzivne in trajnostne rasti bi moral trg dela temeljiti na širši participaciji v zaposlovanju in ustvarjanju možnosti za pridobivanje čim več profesionalnih/poklicnih priložnosti. Ob tem si je treba prizadevati za zniževanje stopnje revščine, ki je prizadela precejšen del populacije EU. Evropske smernice in cilji v strategiji Evropa 2020 pomenijo glavni inštrument za koordinacijo zaposlovalskih in izobraževalnih politik v EU. Države EU si prizadevajo za spremljanje, implementacijo in ovrednotenje strukturnih reform na nacionalni ravni z namenom, da se bistveno zmanjša brezposelnost in tudi podpre gospodarska rast. Z vidika izobraževanja to pomeni oblikovanje politik, ki spodbujajo ustrezno izobraženost, kvalificiranost in usposobljenost aktivne populacije ter tako pripomorejo h kakovosti in učinkovitosti dela in delovnega življenja.

Izhajajoč iz tega, lahko predpostavljamo, da je položaj posameznih držav znotraj evropskega trga dela precej odvisen od specifičnih politik trga dela in ukrepov na področju izobraževanja in usposabljanja, sprejetih z namenom, da se bistveno zmanjša brezposelnost in spodbudi gospodarska rast.

Na ravni države so v tem pogledu ključni Strategija razvoja Slovenije 2014–2020 (osnutek, 2013), Državni razvojni program 2007–2013 (2008), Program stabilnosti – dopolnitev

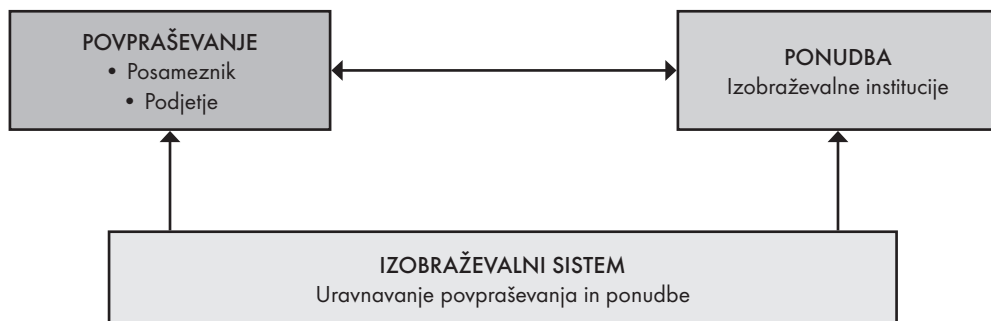
¹ Predstavljena študija je nastala v okviru projekta Motivacije in ovire pri izobraževanju za potrebe trga dela (2014), ki ga je financiralo ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.

2013 (2013), Nacionalni reformni program 2014–2015 (2014) idr. Vprašanje, ki se tukaj postavlja, je, kakšna je implementacija teh dokumentov in programov. Evropska komisija je bila namreč kritična do tega, da slovenska vlada v preteklem obdobju ni sprejela radikalnih ukrepov za zmanjševanje negotovosti na trgu dela, da v državi obstaja visoka segmentacija na trgu dela, kritična pa je tudi do deleža brezposelnih v državi (Council Recommendation on Slovenia's 2012 National Reform Programme and Delivering a Council Opinion on Slovenia's Stability Programme for 2012–2015, 2012). V omenjenih dokumentih se družbeni, gospodarski in individualni razvoj posameznika povezuje z znanjem in spretnostmi prebivalstva ter z obsegom vključenosti aktivnega prebivalstva v programe formalnega in neformalnega izobraževanja.

Podatki raziskave *Motivacije in ovire pri izobraževanju za potrebe trga dela* (Mirčeva, Žalec in Radovan, 2014) kažejo, da je vključenost odraslih v formalno izobraževanje v letu 2011/2012 nekoliko večja od povprečja analiziranih evropskih držav in povprečna v programih neformalnega izobraževanja. Toda časovno gledano se je izobraževalna vključenost aktivne populacije zmanjšala (Poročilo o razvoju 2014: Kazalniki razvoja Slovenije). To nihanje je zelo odvisno od spodbud in ovir, s katerimi se pri izobraževanju srečuje aktivno prebivalstvo, kar je v teoriji modelirano s prikazom korelacije med povpraševanjem, ponudbo in izobraževalnim sistemom.

V poročilu, ki sta ga pripravila OECD in kanadski statistični urad, ugotavljajo, da se morajo za udeležbo v izobraževanju uskladiti različne ravni na »izobraževalnem trgu« (OECD & Statistics Canada, 2005). Ta je sestavljen iz treh ravni: ravni posameznikov, ki se zaradi svojih potreb in zahtev želijo udeležiti izobraževanja; ravni izobraževalnih institucij, ki razvijajo in ponujajo izobraževalne programe, in systemske ravni/ravni izobraževalne politike, ki bolj ali manj centralizirano ureja področje in vzpostavlja razmerje med povpraševanjem in izobraževalno ponudbo ter interakcijo med posameznikom in izobraževalno ustanovo. Izobraževalna politika lahko to stori z zagotavljanjem finančnih spodbud, znižanjem posrednih stroškov, povečevanjem ponudbe in z drugimi sredstvi. Omenjene sestavine izobraževalnega trga so povzete na Sliki 1.

Slika 1. Dejavniki udeležbe v izobraževanju odraslih



Temeljni cilj prispevka je prepoznavanje spodbud in ovir na ravni formalnega in neformalnega izobraževanja, zaradi katerih se aktivno prebivalstvo odloča ali ne odloča za vključitev v izobraževalne programe, in oblikovanje perspektiv vključenosti v izobraževalne programe. Proces vključevanja aktivnega prebivalstva v programe formalnega in neformalnega izobraževanja je funkcionalno vezan in utemeljen v spodbudah in ovirah, ki jih ponujajo različne ravni na trgu dela in v družbi. Domnevamo, da če so spodbude večje kot ovire, bo trend vključevanja v programe formalnega in neformalnega izobraževanja pozitiven.

METODOLOGIJA

Prispevek temelji na nekaterih ugotovitvah raziskave *Motivacije in ovire pri izobraževanju za potrebe trga dela* (Mirčeva, Žalec in Radovan, 2014), ki je bila izvedena na Andragoškem centru Slovenije v času od 2012 do 2013. Za proučevanje problematike so bili uporabljeni sekundarni viri, tako teoretični kot empirični.

Naša poglavitna hipoteza je, da je proces izobraževanja in pridobivanja znanja, spretnosti in kompetenc funkcionalno vezan in utemeljen v spodbudah in ovirah, ki jih ponujajo različne ravni na trgu dela. V prispevku bomo poskušali proučiti ovire in ugotoviti spodbude, ki vplivajo na udeležbo v izobraževanju odraslih.

Vzorec

Vzorec sestavljajo odrasli, ki so bili vključeni v Anketo o delovni sili (ADS), izvedeno v letu 2012. ADS koordinira statistični urad EU (Eurostat), v posamezni državi EU pa jo izvajajo nacionalni statistični uradi. Za statistične analize smo uporabili bazo ADS za leto 2012, ki smo jo pridobili na Statističnem uradu Republike Slovenije (Surs). ADS je anketa, s katero se spremljajo podatki o značilnostih trga dela. Izvaja se nepretrgano skozi vse leto, Surs pa podatke objavlja četrletno. Enota opazovanja v ADS so posamezniki, ki pretežno živijo v izbranem gospodinjstvu, razen posameznikov, ki že daljši čas živijo v institucijah (bolniki, zaporniki ipd.), in tisti, ki ne živijo doma (študenti, delo v tujini ipd.). Anketiranci so razvrščeni med delovno aktivne, brezposelne ali neaktivne osebe glede na svojo aktivnost v tednu pred anketiranjem Sursa (2009).

V analizo smo želeli vključiti samo aktivno prebivalstvo, zato smo v bazi pustili samo anketirance od 15. do 65. leta starosti in izključili tiste, ki so odgovorili, da so dijaki oz. študenti ter se redno šolajo. Velikost vzorca se je zato zmanjšala in v naši analizi vključuje 29.093 oseb.

Statistična analiza

Podatke smo obdelali na ravni deskriptivne in multivariatne statistike, s čimer bomo ugotavljali skupne značilnosti posameznih skupin odraslih.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

V nadaljevanju članku bosta predstavljena dva modela, oblikovana na podlagi logistične regresije, ki napovedujeta vključenost aktivne populacije, najprej v programe formalnega,

nato v programe neformalnega izobraževanja. Kot je znano, formalno izobraževanje omogoča pridobivanje izobrazbene stopnje in široko prenosljivih kvalifikacij. S tem zagotavlja večjo stabilnost dela in zaposljivost. Z vidika delovanja trga dela in zaposlitvenih priložnosti populacije je to izobraževanje izjemno pomembno, ker vse bolj postaja obrambna nujnost in glavni kriterij odločanja pri zaposlovanju (Ivančič, 2010). To je še posebej očitno ob manj ugodnih razmerah na trgu dela, ko se pogoji za zaposlovanje in možnosti za ohranitev delovnih mest še posebej poslabšajo.

Dejavniki, ki pojasnjujejo udeležbo v formalnem izobraževanju

Analize v času manj ugodnih razmer na trgu dela so pokazale, da je formalno izobraževanje praviloma manj odvisno od trenutnih razmer na trgu dela (Mirčeva in Dobnikar, 2011). Zadnji podatki so pokazali, da je v evropskem okviru Slovenija med državami, ki dosegajo višjo vrednost, in da boljše rezultate izkazujejo predvsem skandinavske države (Mirčeva, Žalec in Radovan, 2014). A z vidika načrtovanja izobraževalne politike so ključni tudi dejavniki (temeljni napovedovalci) vključenosti v programe formalnega izobraževanja. Ti so predstavljeni v Tabeli 1.² Statistično pomembni dejavniki, ki vplivajo na verjetnost udeležbe obravnavane populacije v programih formalnega izobraževanja, so: starost, zakonski stan, bivanje v določenih regijah, vrsta zaposlitve in način dela.

Tabela 1: Logistična regresija dejavnikov, ki vplivajo na udeležbo v formalnem izobraževanju

Neodvisne spremenljivke	B	S. E.	Wald	Sig.	Exp(B)
Spol (ref: ženske)	-0,17	0,099	2,796	0,095	0,847
Starost (ref: 55-65 let)					
15-24 let	3,72	0,552	45,366	0,000	41,132
25-39 let	3,42	0,506	45,704	0,000	30,672
40-54 let	2,00	0,511	15,258	0,000	7,356
Državljanstvo (ref: ne)	2,02	1,046	3,737	0,053	7,551
Rojeni v Sloveniji (ref: ne)	0,11	0,272	0,162	0,687	1,116
Zakonski stan (ref: poročen/zunajzak.)	0,47	0,105	19,736	0,000	1,593

2 Spremenljivke, ki so bile vključene v ta model, so: *starost*: (1) 15 do 24 let (15 do 19, 20 do 24 let); (2) 25 do 39 let (25 do 29, 30 do 34, 35 do 39 let); (3) 40 do 54 let (40 do 44, 45 do 49, 50 do 54 let); *dosežena izobrazba*: (1) osnovna šola ali manj (brez šolske izobrazbe, nepopolna osnovna šola, osnovnošolska izobrazba); (2) srednja šola (nižja ali srednja poklicna izobrazba, srednja strokovna izobrazba); (3) višješolska izobrazba ali več (višja strokovna izobrazba, višješolska izobrazba, visokošolska strokovna izobrazba, visokošolska univerzitetna izobrazba, specializacija, magistrerij, doktorat); *zakonski stan*: (1) samski, vdovec, razvezan; (2) poročen in zunajzakonska skupnost; *glavni status*: (1) zaposlen (zaposlen, samozaposlen, pomaga na kmetiji) in drugi (brezposeln, skrbi za gospodinjstvo, upokojen, nezmožen za delo, drugo); *vrsta zaposlitve*: (1) zaposlen pri drugem (zaposlen v podjetju, organizaciji, zaposlen pri obrtniku, zaposlen pri kmetu, zaposlen pri osebi v svobodnem poklicu); (2) samozaposlen (dela v lastnem podjetju, obrti); (3) kmetje; (4) druge oblike zaposlitve; *sprememba lestvice pri*: ali delate v izmenah, ali delate zvečer, ali delate ponoči, ali delate ob sobotah, ali delate ob nedeljah, ali opravljate svoje delo doma, v stanovanju, prej: običajno, včasih, nikoli; po rekodiranju: (1) običajno/včasih, (2) nikoli.

Neodvisne spremenljivke	B	S. E.	Wald	Sig.	Exp(B)
Izobrazba (ref: VŠ ali več)					
osnovna šola ali manj	-0,717	0,438	2,684	0,101	0,488
srednja šola	0,142	0,107	1,764	0,184	1,153
Regija (ref: obalno-kraška)					
1 pomurska	-0,58	0,356	2,659	0,103	0,559
2 podravska	-0,29	0,228	1,595	0,207	0,749
3 koroška	-1,22	0,466	6,795	0,009	0,297
4 savinjska	-0,33	0,248	1,778	0,182	0,718
5 zasavska	-0,37	0,361	1,068	0,302	0,689
6 spodnjeposavska	-0,82	0,513	2,540	0,111	0,441
7 jugovzhodna Slovenija	-0,46	0,294	2,465	0,116	0,630
8 osrednjeslovenska	-0,34	0,215	2,537	0,111	0,710
9 gorenjska	-0,47	0,242	3,798	0,051	0,625
10 notranjsko-kraška	-0,49	0,366	1,774	0,183	0,614
11 goriška	-0,54	0,288	3,542	0,060	0,581
Urbanizacija (ref: redko poseljeno)	0,12	0,105	1,417	0,234	1,133
Delali vsaj 1 uro (ref: ne)	0,10	0,166	0,392	0,531	1,110
Glavni status (ref: drugi)	-0,278	1,171	0,056	0,812	0,757
Vrsta zaposlitve (ref: določen čas)	-0,37	0,130	7,885	0,005	0,694
Delovni položaj (ref: nevodstven)	0,07	0,117	0,381	0,537	1,075
Delo (ref: skrajšan del. čas)	0,03	0,226	0,012	0,912	1,025
Delo zunaj del. časa (ref: ne)	-0,08	0,130	0,371	0,542	0,924
Delo v izmenah (ref: nikoli)	-0,29	0,158	3,447	0,063	0,745
Delo zvečer (ref: nikoli)	-0,10	0,152	0,417	0,518	0,907
Delo ponoči (ref: nikoli)	0,42	0,177	5,487	0,019	1,515
Delo ob sobotah (ref: nikoli)	-0,21	0,138	2,331	0,127	0,809
Delo ob nedeljah (ref: nikoli)	-0,08	0,165	0,241	0,623	0,922
Delo doma (ref: nikoli)	0,45	0,114	15,285	0,000	1,564
STATISTIKA³					
hi-kvadrat modela = 455,82, p = 0,000					
psevdo R-kvadrat = 0,155					
n = 6,579					

3 B – regresijski koeficient

S. E. – standardna napaka

Wald = Waldov preizkus hi-kvadrat; test hipoteze, da je B = 0

Sig – raven statistične pomembnosti

Exp(B) – razmerje obetov/verjetnosti

Model potrjuje nekatere ugotovitve dosedanjih raziskav in analiz, ki kažejo na heterogenost vplivov (sociodemografskih, lokacijskih, značilnosti dela) na izobraževalno vključenost (Mohorčič Špolar, Ivančič, Mirčeva in Radovan, 2006). Z vidika vključenosti v formalno izobraževanje so najbolj prikrajšane naslednje kategorije aktivne populacije: skupine starejših, posamezniki, ki so poročeni oziroma živijo v zunajzakonski skupnosti, zaposleni na manj zahtevnih delovnih mestih, tisti, ki imajo manjšo odgovornost nadzora in upravljanja, ter zaposleni na delovnih mestih, ki zagotavljajo manjšo fleksibilnost. Pomemben napovedovalec vključenosti je tudi delo doma, ki kaže, da je večja verjetnost, da se bo populacija v obravnavanem obdobju udeležila programov formalnega izobraževanja, če dela doma. Z vidika napovedovanja vključenosti v formalno izobraževanje se je izkazalo, da je regija pomemben, ne pa tudi odločilen dejavnik. Prebivalci koroške in gorenjske regije kažejo najmanjšo verjetnost, da se bodo tudi v prihodnosti izobraževali.

Medtem ko je formalna izobrazba pogoj za zaposlitev in ohranitev delovnega mesta, ima pri nadaljnjem razvoju posameznikove kariere bistveno vlogo neformalno izobraževanje. To prinaša specifične spretnosti, denimo inovativnost, ustvarjalnost, sposobnost timskega dela, komunikacijske spretnosti pa tudi nekatere kulturne in socialne spretnosti. Slednje omogočajo integracijo v delovno okolje ali učinkovito vzpostavljanje stikov z zunanjim okoljem. V tem smislu je neformalno izobraževanje orodje za dopolnjevanje in posodabljanje znanj in spretnosti, pridobljenih v formalnem izobraževanju (Mohorčič Špolar idr., 2006).

Dejavniki, ki pojasnjujejo udeležbo v neformalnem izobraževanju

Drugi logistični model (Tabela 2), s katerim smo želeli preveriti napovedno vrednost dejavnikov, s katerimi lahko razložimo vključevanje v neformalno izobraževanje in usposabljanje, kaže, da so temeljni napovedovalci vključenosti: končana formalna izobrazba, spol in nekatere značilnosti dela. Model je statistično pomemben na ravni $p = 0,000$ ($\chi^2 = 313,22$), z neodvisnimi spremenljivkami v modelu pa pojasnimo 8,5-odstotno varianco. Večjo verjetnost, da se bodo v prihodnosti udeležili programov neformalnega izobraževanja, kažejo odrasli, ki imajo vsaj srednješolsko izobrazbo. Podrobnejše analize kažejo, da se ta meja premika in da višješolska izobrazba vse bolj postaja tista, ki bo določala vključenost v programe neformalnega izobraževanja (Mirčeva idr., 2014). Pomemben napovedovalec vključenosti je tudi spol. Analiza potrjuje prejšnje analize (Mohorčič Špolar idr., 2006), ki so pokazale, da se ženske pogosteje udeležujejo izobraževanj od moških.

Tabela 2: Logistična regresija dejavnikov, ki vplivajo na udeležbo v neformalnem izobraževanju

	B	S. E.	Wald	Sig.	Exp(B)
Spol (ref: ženske)	-0,34	0,08	19,50	0,000	0,71
Starost (ref: 55–65 let)			1,72	0,632	
15–24 let	-0,33	0,35	0,88	0,349	0,72
25–39 let	-0,03	0,13	0,04	0,834	0,97
40–54 let	0,05	0,12	0,15	0,702	1,05

	B	S. E.	Wald	Sig.	Exp(B)
Državljanstvo (ref: ne)	2,20	1,03	4,51	0,034	8,99
Rojeni v Sloveniji (ref: ne)	0,06	0,18	0,09	0,763	1,06
Zakonski stan (ref: poročen/zunajzak.)	0,10	0,09	1,19	0,276	1,11
Izobrazba (ref: VŠ ali več)					
osnovna šola ali manj	-1,78	0,42	17,61	0,000	0,17
srednja šola	-0,68	0,09	59,38	0,000	0,50
Regija (ref: obalno-kraška)					
1 pomurska	0,68	0,30	5,33	0,021	1,98
2 podravska	0,38	0,22	3,00	0,083	1,47
3 koroška	0,18	0,33	0,31	0,579	1,20
4 savinjska	0,30	0,24	1,51	,219	1,34
5 zasavska	0,37	0,34	1,21	0,270	1,45
6 spodnjeposavska	0,95	0,35	7,31	0,007	2,59
7 jugovzhodna Slovenija	0,67	0,26	6,65	0,010	1,95
8 osrednjeslovenska	0,45	0,21	4,56	0,033	1,57
9 gorenjska	0,50	0,23	4,77	0,029	1,65
10 notranjsko-kraška	1,11	0,28	15,43	0,000	3,03
11 goriška	0,33	0,26	1,64	0,201	1,39
Urbanizacija (ref: redko poseljeno)	-0,04	0,08	0,18	0,674	0,96
Delali vsaj 1 uro (ref: ne)	0,52	0,16	11,06	0,001	1,68
Vrsta zaposlitve (ref: določen čas)	-0,30	0,13	5,37	0,020	0,74
Delovni položaj (ref: nevodstven)	0,21	0,08	6,29	0,012	1,24
Delo (ref: skrajšan del. čas)	0,56	0,22	6,34	0,012	1,75
Delo zunaj del. časa (ref: ne)	0,55	0,09	38,00	0,000	1,73
Delo v izmenah (ref: nikoli)	0,06	0,13	0,20	0,656	1,06
Delo zvečer (ref: nikoli)	-0,14	0,11	1,67	0,196	0,87
Delo ponoči (ref: nikoli)	-0,01	0,14	0,01	0,930	0,99
Delo ob sobotah (ref: nikoli)	0,14	0,11	1,63	0,201	1,15
Delo ob nedeljah (ref: nikoli)	0,02	0,12	0,03	0,861	1,02
Delo doma (ref: nikoli)	0,29	0,09	11,12	0,001	1,34
STATISTIKA					
hi-kvadrat modela = 313,22, p = 0,000					
psevdo R-kvadrat = 0,085					
n = 6,579					

Značilnosti dela so bile od nekdaj obravnavane kot pomemben usmerjevalec vključenosti aktivne populacije v neformalno izobraževanje. Desjardins in Rubenson (2013) s konceptom »dolga roka dela« opozarjata na povezanost med delom (narava dela, delovno mesto,

podpora delodajalcev) in vključevanjem v izobraževanje. Medtem ko je večina dosedanjih analiz opozarjala, da so večji izobrazbeni vključenosti bolj naklonjene standardne oblike dela (delo za nedoločen čas, delo s polnim delovnim časom, neizmensko delo), se v ponujenem modelu kaže, da pri napovedovanju izobraževalne vključenosti pridobivajo večjo vlogo manj standardne oblike dela (npr. delo doma).

Med dejavniki, ki napovedujejo manjšo vključenost, tako v programih formalnega kot neformalnega izobraževanja, je tudi država rojstva. Nerojeni v Sloveniji kažejo slabše trende vključenosti. Pri tem je treba premisliti o razlogih za manjšo izobraževalno usmerjenost te skupine.

RAZPRAVA IN SKLEP

Odločitev, da se posameznik izobražuje, se začne s potrebo po spreminjanju ali razvoju na enem ali več področjih v življenju in pri delu, kar oblikuje specifično izobraževalno potrebo (Baert, De Rick, Van Valckenborgh, 2006). Uresničevanje te odločitve je odvisno od dejavnikov na ravni povpraševanja, ki jo sestavljajo posamezniki in podjetja, na ravni ponudbe programov, praviloma v izobraževalnih ustanovah, in na ravni izobraževalnega sistema, ki regulira razmerje med ponudbo in povpraševanjem. Dejavniki, ki določajo izobraževalno vključenost aktivne populacije, so: sociodemografski, sociokulturni, poklicni, regionalno pogojeni, institucionalni, strukturni, organizacijski. Kot temeljni napovedovalci vključenosti se na ravni formalnega izobraževanja navajajo: starost, zakonski stan, značilnosti zaposlitve in, delno, bivanje v določenih regijah. Temeljni napovedovalci vključenosti v neformalno izobraževanje pa so: dosežena stopnja izobrazbe, spol in nekatere značilnosti dela.

Različna proučevanja razkrivajo, da lahko nacionalni sistemi pomembno vplivajo na odločitev odraslih, da se udeležijo izobraževalnih dejavnosti. Esping-Andresen (1989) ugotavlja, da je stopnja vključenosti populacije v izobraževanje povezana z režimi države blaginje. Države znotraj istega blaginjskega modela imajo ne le podobne kulturne in zgodovinske razvojne usmeritve, temveč so primerljive tudi z vidika politik na trgu dela, imajo podobno izobraževalno politiko, socialno varnost, gospodarske usmeritve. Ukrepi politike varne prožnosti, ki so eden od stebrov vključenosti aktivnega prebivalstva v izobraževanje, ponujajo pomembne spodbude v to smer. Mednje sodijo ustvarjanje zakonske podlage za uvedbo prožnejšega delovnega časa, delo na domu, večja usklajenost med delovnim in družinskim življenjem, podpora izobraževanju med delovnim časom.

Med pomembnejšimi spodbudami je tudi izobraževalna ponudba. Pri tem ne gre za kvantiteto programov, ki jih ponujajo zasebne in javne ustanove, temveč pestrost in prilagodjenost ponudbe interesom in potrebam različnih ciljnih skupin. Kot izobraževalno prikrajšani so bili v raziskavi identificirani skupine starejših z nižjo izobrazbo in priseljenci. Torej mora biti izvedba izobraževalnih aktivnosti čim bolj prilagojena njihovim potrebam, značilnostim in poprejšnjim izkušnjam. Pri izvedbi pa imajo izjemno pomembno vlogo dobro usposobljeni učitelji, kar predpostavlja načrtno usposabljanje ključnih kadrov za andragoško delo. V kontekst spodbujanja izobraževanja najbolj izobraževalno prikrajšanih se uvrščata tudi sociokulturna animacija in okrepitev svetovalne mreže.

Z vidika dela je pomembno, da so delovna mesta oblikovana tako, da spodbujajo pridobivanje in uporabo kompleksnih znanj, spretnosti in kompetenc. Po mnenju Berkela in Møllerja (2002) je inkluzivistični potencial notranja kakovost vrste dela. Avtorja poudarjata, da le politika, ki zaposlenim zagotavlja enake pravice, omogoča uresničevanje človeškega dostojanstva in prepoznavanje raznolikosti. Še zlasti je treba vpeljati spodbude za zaposlene na manj zahtevnih delovnih mestih, da bodo tudi sami vlagali v izobraževanje.

LITERATURA

- Baert, H., De Rick, K., Van Valckenborgh, K. (2006). Towards the conceptualization of ‚Learning climate‘. V R. V. De Castro, A. V. Sangho in P. Guimar es (ur.), *Adult Education: New routes in new landscape* (str. 87–111). Braga: University of Minho Press.
- Berkel, R. in Møller, I. H. (2002). The Concept of Activation. V R. Berlek in I. H. Møller (ur.), *Active social policies in EU: Inclusion through participation* (str. 45–71). Bristol: Policy Press.
- Council Recommendation on Slovenia's 2012 National Reform Programme and Delivering a Council Opinion on Slovenia's Stability Programme for 2012–2015* (2012). Brussels: COM. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/csr2012_slovenia_en.pdf.
- Desjardins, R. in Rubenson, K. (2013). Participation Patterns in Adult Education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, 48(2), 262–280.
- Državni razvojni program 2007–2013* (2008). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije.
- Employment and Social Situation Quarterly Review* (2012). Brussels: European Commission.
- Esping-Andresen, G. (1989). *The three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Policy Press.
- Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (2010). Brussels: European Commission.
- Ivančič, A. (2010). *Spremembe na trgu delovne sile, pomen izobrazbe in pismenost zaposlenih*. Ljubljana: Inštitut za razvojne in strateške analize.
- Mirčeva, J. in Dobnikar, M. (2011). *Posledice recesije na izobraževanje za potrebe trga dela in vpliv tega dejavnika na izhod iz recesije. Poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mirčeva, J., Žalec, N. in Radovan, M. (2014). *Motivacija in ovire pri izobraževanju za potrebe trga dela: končno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V. A., Ivančič, A., Mirčeva, J. in Radovan, M. (2006). *Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere. Poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Nacionalni reformni program 2014–2015* (2014). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije.
- OECD & Statistics Canada (2005). *Learning a Living: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris: OECD; Ottawa: Statistics Canada.
- Poročilo o razvoju: kazalniki razvoja Slovenije (2014)*. Ljubljana: UMAR. Pridobljeno s http://www.umar.gov.si/publikacije/porocilo_o_razvoju/?no_cache=1.
- Program stabilnosti – dopolnitev 2013* (2013). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije.
- Strategija razvoja Slovenije 2014–2020 (osnutek)* (2013). Ljubljana: Ministrstvo za gospodarstvo. Pridobljeno s http://www.mgrt.gov.si/fileadmin/mgrt.gov.si/pageuploads/EKP/Drugi_dokumenti/SRS_09_08_2013.pdf.

Borut Mikulec

RETEORETIZACIJA PRIZNAVANJA NEFORMALNO IN PRILOŽNOSTNO¹ PRIDOBLJENEGA ZNANJA

POVZETEK

V prispevku izhajamo iz perspektive kritične teorije in postmodernizma v izobraževanju odraslih pri proučevanju ideje o priznavanju neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja. Z vidika sodobnejših spoznanj v teoriji izobraževanja odraslih bomo pokazali, da so teoretiki in praktiki priznavanja polagali prevelike upe na filozofijo in metodologije, s katerimi naj bi ocenjevali, vrednotili, potrjevali in priznavali neformalno in priložnostno pridobljeno znanje. Na tej podlagi bomo osvetlili potrebo po reteoretizaciji »samoumevnih« predpostavk in »pozitivnih« učinkov, ki naj bi jih priznavanje neformalnega in priložnostno pridobljenega znanja imelo na posameznika in družbo. V ta namen bomo, (a), opredelili pojem priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, (b), predstavili različne ideje, modele in metode priznavanja, (c) poudarili izsledke novejših raziskav na tem področju, (d) utemeljili potrebo po reteoretizaciji priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja in pokazali na možnosti nadaljnjega razvoja te ideje v izobraževanju odraslih.

Ključne besede: *izobraževanje odraslih, kritična teorija, postmodernizem, priznavanje, neformalno in priložnostno pridobljeno znanje*

RE-THEORISING THE RECOGNITION OF PRIOR NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING – ABSTRACT

This paper analyses the recognition of non-formal and informal learning based on perspectives of critical theory and postmodernism in adult education. In light of contemporary findings in the theory of adult education, we demonstrate that the theorists and practitioners of the recognition lay too much hope in the philosophy and methodologies which should serve to assess, evaluate, accredit and recognize non-formally and informally acquired knowledge. On this basis, we will highlight the need for re-theorising the

¹ Nekateri avtorji zavračajo slovenjenje angleškega izraza *informal learning* s »priložnostnim učenjem«, ker naj bi bil izraz zavajajoč, in namesto njega raje uporabljajo izraz »informalno« učenje (glej npr. Rotar, 2013, str. 103). Spet drugi ločijo med »naključnim« oz. priložnostnim in »aformalnim« učenjem z vidika namembnosti učenja, pri čemer je prvi izraz slovenjen iz angleškega *incidental* in drugi iz angleškega *informal* (glej Jelenc, 2008, str. 13–14).

»self-evident« assumptions and »positive« effects which the recognition of non-formal and informal learning has on individuals and society. Having said this, we shall first a) define the concept of recognition; b) present various ideas, models and methods of recognizing non-formally and informally acquired knowledge; c) highlight the results of recent studies on the recognition of non-formal and informal learning; d) justify the need for re-theorising the recognition and demonstrate the possibilities for further development of the idea of recognizing non-formal and informal learning in adult education.

Keywords: adult education, critical theory, postmodernism, recognition, non-formal and informal learning

O POJMU PRIZNAVANJA

Priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (*recognition of prior non-formal and informal learning*) je pojem, ki se nanaša na procese in postopke, ki posameznikom omogočajo priznavanje že pridobljenega znanja, kar lahko uveljavijo pri nadaljnjem izobraževanju ali zaposlovanju (Muršak, 2012, str. 90). V mednarodnem prostoru in v Sloveniji² so v uporabi različni izrazi, ki se nanašajo na priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. V Južnoafriški republiki, Avstraliji in Novi Zelandiji prevladuje izraz *priznavanje predhodno pridobljenega znanja* (*recognition of prior learning*, s kratico RPL). V Združenem kraljestvu uporabljajo izraz *potrjevanje predhodno pridobljenega (izkustvenega) znanja* (*accreditation of prior (experimental) learning*, s kratico APL ali APEL). V Združenih državah Amerike prevladuje izraz *vrednotenje in ocenjevanje predhodno pridobljenega znanja* (*prior learning assessment*) in v Kanadi *vrednotenje in ocenjevanje ter priznavanje predhodno pridobljenega znanja* (*prior learning assessment and recognition*), za katera se uporabljata kratici PLA oz. PLAR. V Franciji in Švedski pa je uveljavljen izraz *vrednotenje* (*validation*) znanja in kompetenc (Boud, 2005; Harris, 2006; Sandberg, 2010, 2012; Spencer, 2005; Stenlund, 2010; prim. Hozjan, 2010, str. 35–40). Razlike v poimenovanju med državami so posledica razlik v jeziku in lokalnem razvoju kakor tudi razlik v koncipiranju ideje o priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenega znanja, zaradi česar se teoretiki in raziskovalci srečujejo z različnimi interpretacijami in pomeni priznavanja (Andersson, Fejes in Sandberg, 2013; Hozjan, 2010; Svetina, 2013). Mi bomo v prispevku uporabljali izraz priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja (v nadaljevanju: PNPPZ).

IDEJA, NAMENI, PREDPOSTAVKE IN METODE PNPPZ

PNPPZ je eden izmed večjih izzivov v teoriji in praksi izobraževanja odraslih že od poznih 60. in zgodnjih 70. let 20. stoletja (Andersson, Fejes in Ahn, 2004). V zadnjih dveh desetletjih je PNPPZ postal pomembno področje v okviru evropske izobraževalne politike

² V Sloveniji sta se v dosedANJI praksi uveljavila predvsem izraza *ugotavljanje in potrjevanje znanja* kot prevod angleškega termina APL in za nacionalne poklicne kvalifikacije izraz *preverjanje in potrjevanje znanja v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij* (Svetina, 2013, str. 32). V uporabi pa so tudi drugi izrazi (glej npr. Hozjan, 2010; Kelava, 2012; Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih, 2011).

in v nacionalnih izobraževalnih politikah, tudi v Sloveniji. PNPPZ je fenomen, ki je povezan z različnimi praksami, konteksti, nameni in koncepti, pogostokrat tudi medsebojno nasprotujočimi si. To pomeni, da imajo praktiki, raziskovalci in teoretiki, ki izhajajo iz različnih kontekstov, različne koncepte o tem, kaj pomeni PNPPZ. Prav tako pomeni, da uporabljajo raziskovalci in teoretiki različne teorije in metodologije, s katerimi pripisujejo PNPPZ različne pomene in interpretacije. Kljub temu obstaja v ozadju PNPPZ temeljna ideja o tem, da je mogoče predhodno učenje oz. predhodno pridobljeno znanje priznavati v okviru formalnih (in bolj neformalnih) postopkov vrednotenja in ocenjevanja znanja (Adult education trends and issues in Europe, 2006; Andersson, 2008; Andersson idr., 2013; Ivančič idr., 2011; Michelson, 2006; Young, 2006).

Ko govorimo o PNPPZ, lahko ločimo med različnimi nameni oz. cilji, konteksti, temeljnimi predpostavkami, modeli in metodami PNPPZ.

Nameni oz. cilji PNPPZ so v osnovi trojni: (1) doseči *socialno pravičnost*, pri čemer PNPPZ služi kot pomoč deprivilegiranim družbenim skupinam, da bi dobile dostop do visokošolskega oz. formalnega izobraževanja; (2) doseči večji *ekonomski razvoj in konkurenčnost*, kjer PNPPZ omogoča uporabo obstoječih kompetenc na trgu dela; (3) doseči *družbene spremembe*, pri čemer s tem, da naredimo znanje družbe vidno, ustvarimo boljše pogoje za spreminjanje družbe³ (Andersson idr., 2004, str. 60; Anderson in Osman, 2008, str. 45; Sandberg, 2010, str. 101; Sandberg, 2012, str. 355; Scott, 2007, str. 348).

Konteksti PNPPZ so različni. Ključni kontekst PNPPZ je izobraževalni sistem, v katerem je PNPPZ bodisi osnova za vstop (v sistem) bodisi za pridobitev kreditnih točk (ECVET, ECTS) oz. kvalifikacij. Drugi kontekst je poklicno življenje, v okviru katerega se razvijajo različne prakse PNPPZ v zaposlitvenih oz. nacionalnih agencijah, v posameznih podjetjih in sektorjih. Tretji kontekst je »tretji sektor«, v okviru katerega se vrednoti učenje, ki poteka kot prostovoljno in neplačano delo (Andersson idr., 2013, str. 405).

Ključne predpostavke PNPPZ so naslednje. Prvič, transfer znanja oz. kompetenc med različnimi konteksti – med državami, izobraževalnimi sistemi, priložnostnim učenjem in formalnim izobraževanjem – je mogoč. Drugič, pomemben del učenja lahko poteka in poteka zunaj »razreda«. Tretjič, to učenje bi moralo biti ovrednoteno za pridobitev kreditnih točk pri izobraževalnih institucijah oz. na delovnem mestu za zaposlitev in napredovanje. Četrto, izobraževalna praksa, ki sili odrasle, da se ponovno učijo, kar že znajo, je neučinkovita, nepotrebna in draga. In petič, četudi obstajajo razlike in razlikovanja med posameznimi formami znanja (formalnim, neformalnim, priložnostnim),

3 Ob zasnovi ideje o PNPPZ v začetku 70. let 20. stoletja sta prevladovali ideji o socialni pravičnosti in družbeni spremembi, ki sta bili povezani predvsem z možnostjo vstopa posameznikov v visokošolsko izobraževanje. V 80. in 90. letih se je realizacija ideje usmerila predvsem v korist družbe, še posebej v ekonomski razvoj. Slednjega (je) v nadaljevanju spodbuja(la) tudi Evropska komisija v okviru koncepta vseživljenjskega učenja, katerega temeljni cilj je vzpostaviti na znanju temelječo družbo. Ekonomski diskurz spodbuja PNPPZ predvsem zato, ker naj bi bil to cenejši in bolj prožen sistem pri odzivanju na potrebe trga dela od formalnega izobraževanja (Andersson idr., 2013, str. 406–407). Kot ugotavlja Young (2006), so bili prav ekonomski cilji ključni, da je PNPPZ postal priljubljen pri snovalcih izobraževalnih politik.

lahko te razlike presežemo, saj so meje prepustne, znanje pa lahko neproblematično prenašamo med konteksti (Harris, 2013, str. 2; Sandberg in Andersson, 2011, str. 768; Spencer, 2005, str. 508–509).

Ločimo tudi med različnimi modeli PNPPZ. Harris (1999) razlikuje med štirimi modeli PNPPZ. *Prokrustovski model* je značilen za poklicno izobraževanje in je povezan s kvalifikacijami in ogrodji kvalifikacij. Prepozna tisti vidik predhodno pridobljenega znanja, ki ustreza predpisanim standardom ali rezultatom učenja (performanci na trgu dela) in se z njimi ujema. Znanje je tu razumljeno kot »blago« oz. viden merljiv rezultat in je organizirano hierarhično v standardih ter predstavljeno kot vrednostno nevtralno (ahistorično, apolitično).⁴ *Model učenja in razvoja* je značilen predvsem za visoko šolstvo. Diskurz, povezan s tem modelom, je humanističen in progresiven, s ciljem spodbujanja posameznikovega napredovanja in demokratičnega izobraževanja. Prakse PNPPZ so osredotočene na ozaveščanje posameznikov o njihovem predhodnem učenju skozi metode izkustvenega učenja. *Radikalni model* je značilen za družbena gibanja, v katerih ima izkušnja potencial, da postane mesto boja oz. upora, to je premagovanja zatiranja, in prostor PNPPZ. *Model trojanskega konja* je prav tako povezan s spremembo, s konceptualizacijo form PNPPZ, ki so bolj refleksivne do sodobnih družbenoekonomskih razmer (pogojev). V okviru tega modela je poudarjeno bodisi uporabno in praktično orientirano znanje, ki »služi« interesom (ekonomske) globalizacije, bodisi kritična orientacija, ki prevprašuje odnos med izobraževanjem in gospodarstvom ter se zavzema za vstop »netradicionalnih« skupin (etnične skupine, ženske) v visokošolsko izobraževanje.

Andersson idr. (2004) so, izhajajoč iz Harrisovega razumevanja različnih modelov, prišli do sklepa, da lahko modele PNPPZ kategoriziramo v dva glavna tipa: (a) PNPPZ, ki se *prilagaja sistemu*, in (b) PNPPZ, ki *spreminja sistem*. Cameronova (2012) pa je na podlagi različnih modelov PNPPZ prišla do ugotovitve, da večina avtorjev vidi model PNPPZ nekje med dvema poloma: (a) *kvalifikacijsko/kreditnim modelom izmenjave* in (b) *razvojno/opolnomočenjskim modelom*. Prvi je osredotočen na rezultate, značilen za ogrodja poklicnih kvalifikacij, omogoča pridobivanje kreditov in temelji na diskurzu učinkovitosti, potrjevanja, kompetenc, transparentnosti in mobilnosti. Usmerjen je na trg dela, znanje in spretnosti pa so predstavljeni kot objektivno merljivi. Drugi je osredotočen na proces, omogoča razvoj in opolnomočenje posameznikov ter pomeni mehanizem za družbeno transformacijo. Usmerjen je na posameznika, znanje in razumevanje pa konstruirajo posamezniki.

Tudi metode PNPPZ so različne. Dve temeljni metodi vrednotenja in ocenjevanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja sta *metoda portfolija* (zbirne mape) in *metoda avtentičnega vrednotenja in ocenjevanja*. V prvi metodi refleksija in dokumentiranje pomenita ključni del procesa priprave portfolija. Druga metoda teži k vrednotenju in ocenjevanju znanja in kompetence v realni situaciji in je povezana s teorijami situacijskega

4 Po mnenju Anderssona idr. (2004) so različne oblike priznavanja, vrednotenja in potrjevanja poklicne kompetence v Evropi od sredine 80. let 20. stoletja dalje skladne predvsem s tem modelom.

učenja. Vrednotenje in ocenjevanje se osredotočata na zmožnost izvedbe določenih predpisanih nalog v delovnem okolju (Andersson idr., 2004, str. 60; Spencer, 2005, str. 509).

Glede na predstavljene izhodiščne ideje, namene, predpostavke in metode PNPPZ so avtorji iz različnih teoretskih usmeritev, kot so postmodernizem (poststrukturalizem), kritična teorija, sociologija izobraževanja, teorija transformativnega učenja in konstruktivizem (glej Andersson idr., 2013, str. 409), opozorili na problematičnost »samoumevnih« predpostavk in »pozitivnih« učinkov PNPPZ ter poudarili, da ideja o PNPPZ v izobraževanju ni zadostno teoretizirana in raziskana (npr. Andersson, 2008; Andersson in Fejes, 2005; Fejes, 2008, 2010; Michelson, 2006; Peters, 2006; Sandberg, 2010, 2012; Sandberg in Andersson, 2011). Zato so v ospredje postavili potrebo po reteoretizaciji ideje o PNPPZ, ki je največkrat predstavljena kot »teoretično neproblematična« (Spencer, 2005, str. 509).⁵ V nadaljevanju si bomo najprej pogledali izsledke nekaterih novejših raziskav, ki so jih v razpravo o PNPPZ vpeljali avtorji, izhajajoč iz perspektive kritične teorije in postmodernizma, ter nato utemeljili potrebo po reteoretizaciji PNPPZ.

KAJ PRAVIJO RAZISKAVE O PNPPZ?

Scott je na podlagi raziskav o PNPPZ s področja zdravstva in socialnega varstva v Združenem kraljestvu ugotovil, da se odrasli, ki so že imeli veliko izkušenj s področja nege in so se vključili v izobraževalni program, niso učili nič manj kot tisti udeleženci programa brez predhodnih izkušenj (Scott, 2007). Prav tako je ugotovil, da so se študenti s predhodno pridobljenimi poklicnimi kvalifikacijami s področja nege, katerih rezultati so se ujemali z rezultati študijskega programa, morali učiti znova, ko so pristopili k visokošolskemu programu (Scott, 2010). Ugotovitve obeh raziskav so v nasprotju s teoretskimi predpostavkami v literaturi o PNPPZ, ki pravijo, da naj bi se odrasli z izkušnjami z nekega poklicnega področja učili manj od tistih brez takšnih izkušenj. Težava je po avtorjevem mnenju v tem, da je kontekst učenja v izobraževalnih institucijah drugačen od konteksta učenja iz izkušenj; slednji omogoča znanje v operativni obliki, medtem ko je institucionalno (univerzitetno) učenje povezano s konceptualizacijo znanja. Scott na podlagi ugotovitev svojih raziskav sklene, da ni našel dokazov v prid tezi, da je učenje prenosljivo med različnimi konteksti, kakor tudi, da je ekonomsko smotno. Narava znanja, tistega pridobljenega z izkušnjami in tistega pridobljenega na univerzi, je substancialno drugačna (Scott, 2010, str. 442; prim. Sandberg, 2012, str. 355–356). Podobno ugotavlja tudi Cooperjeva (2011) na primeru proučevanja predhodno pridobljenega znanja odraslih kot vira za pridobitev akademske pismenosti v Južnoafriški republiki. Po njenem mnenju so forme znanja, ustvarjenega prek aktivističnih izkušenj v družbenih gibanjih, profesionalnih in življenjskih izkušenj ter v akademskem okolju, medsebojno različne. Ne v smislu hierarhičnega pozicioniranja različnih form znanja, ampak kot primeri različnih form znanja, ki imajo potencial za obogatitev »družbene baze« znanja. Na podlagi izsledkov študije

⁵ Večina raziskav je osredotočena na tehnična vprašanja merjenja »vrednega« učenja in aplikacijo PNPPZ v tradicionalne izobraževalne institucije in »elitistične« univerze (Spencer, 2005, str. 509).

primera avtorica ugotavlja, da so odrasli študenti z aktivističnimi izkušnjami imeli znaten kulturni kapital, a so se težko »uskladili« z manj čustvenim in bolj pluralističnim pristopom, ki se zahteva pri raziskovalnem pisanju na univerzitetni ravni. Avtorica tako sklene, da izkustveno znanje študentov ni enostavno ali avtomatično prenosljivo v akademsko znanje, študentje z izkušnjami iz družbenih gibanj pa se prav tako težko prilagodijo zahtevam in pravilom akademskega pisanja (prav tam, str. 48).

Stevens, Gerber in Hendra (2010) so na primeru dveh ameriških univerz proučevali, ali PNPPZ – skozi pripravo portfolija, v katerem študenti opišejo in analizirajo svoje predhodno znanje – pripomore k transformativnemu učenju odraslih študentov. Kot ugotavljajo ti avtorji, PNPPZ lahko vodi do transformativnega učenja, a pri tem opozarjajo, da to ni primarna funkcija procesa PNPPZ. V kontekstu transformativnega učenja avtorji sklenejo, da portfolijo lahko pomeni spodbudo za transformativno učenje, in sicer tako, da povzroči spremembo posameznikove perspektive o smiselnosti njegove izkušnje in tako preoblikuje miselne sheme, a hkrati dodajajo, da so nekateri študentje pri pripravi portfolija bili deležni izkušnje transformativnega učenja, drugi pa ne (prav tam, str. 399–401). V navezavi na transformativno in emancipatorno naravo PNPPZ Sandberg (2010) na primeru pomočnikov negovalcev na Švedskem ugotavlja, da imajo lahko procesi PNPPZ, ki so bolj komunikativni, reflektivni in usmerjeni k akciji, ključno vlogo pri emancipaciji in opolnomočenju negovalcev. A pri tem poudarja, da lahko PNPPZ deluje kot mehanizem »ideologije skrbi«, v okviru katerega se poleg posameznikovega znanja vrednotita tudi identiteta in osebnost pomočnika negovalca (prav tam, str. 112–113). V drugi študiji je Sandberg (2012), izhajajoč iz Habermasove teorije komunikativne akcije in na podlagi intervjujev s študenti, ki so bili vključeni v proces PNPPZ, prišel do ugotovitve, da študenti niso razumeli, kako so učitelji njihovo predhodno pridobljeno znanje »prevedli« v kreditne točke programa oz. modula. Na tej podlagi je avtor vpeljal razlikovanje med (a) *potrjevanjem* neformalnega in priložnostnega znanja, ki služi instrumentalni logiki (merljivim ciljem in rezultatom izobraževanja), ter (b) *refleksivnim* PNPPZ, ki je osredotočen na proces medsebojnega razumevanja med odraslimi študenti in učitelji v procesu PNPPZ. Po avtorjevem mnenju lahko zgolj reflektivno razumevanje procesa PNPPZ pripomore k nadaljnjemu razvoju izobraževanja odraslih in ima pomembno vlogo pri opolnomočenju posameznikov (prav tam, str. 367). V navezavi na PNPPZ in opolnomočenje posameznikov je Pokornyjeva (2012) v svoji študiji, v kateri je proučevala izkušnje študentov, ki so bili vključeni v proces PNPPZ na univerzi, ugotovila, da so nekateri študenti prek PNPPZ doživeli opolnomočenje, drugi pa so, ravno nasprotno, PNPPZ doživeli kot proces deopolnomočenja.

Cameronova in Miler (2004) sta na podlagi podatkov o PNPPZ v Avstraliji pokazala, da – kljub obljubam in retoriki o večji družbeni pravičnosti, ki naj bi jo zagotovil mehanizem PNPPZ – PNPPZ ni pripomogel k večji družbeni pravičnosti in vključenosti deprivilegiranih skupin v formalno izobraževanje. Razloga sta predvsem »preozko« koncipiran model PNPPZ, ki je osredotočen na vrednotenje in ocenjevanje za »pridobitev kreditnih točk« (prim. Cameron, 2012, str. 86), ter šibak kulturni kapital deprivilegiranih skupin, ki

imajo težave pri prevedbi svojih izkušenj v kodificirani jezik znanja formalnih izobraževalnih institucij (Cameron in Miler, 2004, str. 7). Prav tako je tudi Hamer (2013) na primeru Avstralije poudaril, da je PNPPZ kot »druga priložnost« za deprivilegirane skupine, v okviru katere si lahko te pridobijo kvalifikacijo, zaposlitev ali se vključijo v nadaljnje izobraževanje, spodletel. Večina kandidatov, ki pristopijo k PNPPZ in ga tudi »opravijo«, je namreč formalno že izobražena in seznanjena z izobraževalnim diskurzom.

Andersson in Osman (2008) sta na podlagi Foucaultovega koncepta tehnologije vladanja pokazala, da PNPPZ deluje kot tehnika za vključevanje/izključevanje delavcev priseljencev v njihove poklice/iz njihovih poklicev na švedskem trgu dela. V okviru PNPPZ se pri delavcih priseljencih vrednoti tudi znanje jezika. Tisti, ki nimajo zadostnega znanja švedščine, so izključeni s trga dela. Zato se avtorja sprašujeta, kaj se pravzaprav vrednoti, jezik ali poklicna usposobljenost delavca (prav tam, str. 52). Avtorja prav tako ugotavljata, da se priseljencem priznajo poklicne kompetence v nižjem poklicnem statusu od dejanskega. Npr. medicinskim sestram se »prizna«, da so pomočnice medicinskih sester, zdravnikom, da so laboratorijski tehniki, učiteljem, da so učitelji predšolske vzgoje. Do enakih ugotovitev je prišla Mojabova (2001) pri proučevanju vključevanja priseljenc na kanadski trg dela in proces poimenovala »degradacija kvalificiranosti« (*deskilling*) priseljenk, kakor tudi Guo in Andersson (2006) ter Guo in Shan (2013), ki so poudarili, da do degradacije kvalificiranosti priseljencev prihaja zato, ker se njihovo znanje šteje za »manjvredno«. Zaradi različnosti, ki naj bi bila nezdržljiva s »tradicionalnim« kulturnim in družbenim okoljem. Kot ugotavljajo avtorji, so mnogi priseljenci na švedskem in kanadskem trgu dela izpostavljeni razvrednotenju svojega znanja in delovnih izkušenj ter deležni predvsem izkušnje deopolnomočenja v procesu mobilnosti delovne sile. Na ta način PNPPZ deluje kot mehanizem za degradacijo znanja in kompetenc priseljencev, kot tehnologija vladanja, ki vključuje nadzorovanje, opazovanje in preverjanje ter služi določenim interesom. PNPPZ pomeni proces definiranja »veljavnega« oz. »uradnega« znanja v nekem poklicu, kjer znanje ni osvobojeno razmerij moči (Andersson in Osman, 2008, str. 58). Kot tako je PNPPZ predvsem politično dejanje (Guo in Andersson, 2006, str. 199) oz. »tehnična vaja« za izključevanje priseljencev iz nadaljnega izobraževanja in poklicnega udejstvovanja (Guo in Shan, 2013, str. 466). Tako razumljen postaja PNPPZ vse bolj resna ovira, in ne spodbuda, za izobraževanje odraslih.

Andersson (2008) je na podlagi analize uradne politike PNPPZ na Švedskem ugotovil, da je temeljni telos PNPPZ v politiki izobraževanja odraslih »pripoved odrešitve«, v okviru katere naj bi PNPPZ pomenil ekonomsko korist tako za posameznika kot družbo. Izobraževanje, ki je utemeljeno na PNPPZ, naj bi bilo krajše in cenejše, bilo naj bi uporabno za trg dela, priseljenci naj bi lažje vstopali na trg dela, odrasli pa naj bi si s PNPPZ okrepili samopodobo. Tako utemeljen PNPPZ deluje kot »metapripoved« odrešitve.

Berglund in Andersson (2012) sta na podlagi proučevanja PNPPZ na delovnem mestu v različnih švedskih organizacijah, podjetjih in občinah ugotovila, da je kljub dobremu poznavanju prakse PNPPZ med delodajalci (kot načina artikuliranja znanja in spretnosti zaposlenih) ta metoda precej neuporabljena v praksi. Kot pravita avtorja, si delodajalci ne

želijo vlagati v PNPPZ, saj lahko zaposleni potem, ko so njihove spretnosti postale vidne, zapustijo njihovo podjetje ali organizacijo. PNPPZ lahko osvetli nekatere kompetence pri posamezniku, ki prej niso bile poudarjene, kar je lahko razlog, da sindikati in zaposleni zahtevajo dodatno finančno kompenzacijo (prav tam, str. 74). Prav tako so sami zaposleni, katerih kompetence so bile ovrednotene na delovnem mestu v posameznem podjetju, izrazili skrb in dvom glede tega, ali so njihove kompetence prenosljive v druge kontekste.

Petersova (2005) je, izhajajoč iz proučevanja procesa priznavanja učenja iz delovnega in življenjskega okolja za akademsko okolje v Združenem kraljestvu, ugotovila, da se mora neformalno in priložnostno pridobljeno znanje, če hoče biti priznано, spremeniti v neko obliko formalnega znanja. To je v diskurz, ki prevladuje na univerzi in lahko zadosti akademskim kriterijem. To pomeni, da je univerza tista, ki določa, katero znanje se lahko prizna (katero znanje šteje za »veljavno«), kako mora biti to znanje zapisano, da se lahko prizna, ter kako mora biti predstavljeno, da bo skladno z akademskimi kriteriji (glej tudi Hamer, 2013, str. 497; Michelson, 2012, str. 5). V drugi študiji se je Petersova (2006) še bolj eksplicitno osredotočila na povezavo med rezultati učenja (*learning outcomes*) in PNPPZ, saj je to diskurz, ki prevladuje pri PNPPZ na univerzah v Združenem kraljestvu. V tem diskurzu so rezultati učenja razumljeni kot standard, na podlagi katerega se »izmeri« in ovrednoti učenje iz izkušenj, standard, na podlagi katerega se identificira in potrdi znanje (prim. Pokorny, 2006, str. 264). A kot je ugotovila avtorica, (a) logika rezultatov učenja od kandidatov PNPPZ terja, da delujejo in ovrednotijo svoje znanje v diskurzu, ki jim je tuj in ga ne poznajo; (b) znanje in kompetence pa so predstavljeni in razumljeni depersonalizirano, v obliki univerzalnega, nevtralnega in objektivnega znanja, ki je neodvisno od konteksta (prim. Hamer, 2013, str. 483; Guo in Andersson, 2006, str. 198; Guo in Shan, 2013, str. 475). Kot so pokazali rezultati študije, so imeli tako kandidati v procesu PNPPZ kot učitelji (ocenjevalci) največ težav s predstavitvijo trditev, to je z dokumentiranjem izkušenj v obliki rezultatov učenja. Posledice tako razumljenega procesa PNPPZ so predvsem dvojne: prvič, velik del kandidatovega predhodnega učenja ostane nepriznan, ker se ne izraža v predpisanih rezultatih učenja, in, drugič, predhodno učenje se mora preoblikovati tako, da bo ustrezalo vzpostavljenim rezultatom učenja po programu (Fraser, 1995, str. XIV; Pokorny, 2006, str. 265). Petersova (2006) zaključuje, da tako razumljen proces PNPPZ ni pripomogel k opolnomočenju kandidatov oz. h kljubovanju in prevpraševanju akademske »hegemonije« (prav tam, str. 181). Pokornyjeva (2006) pa dodaja, da so posledice tako razumljenega procesa PNPPZ v visokem šolstvu v Združenem kraljestvu pravzaprav marginalizirale sam proces PNPPZ in kandidate, ki so bili vključeni vanj, saj PNPPZ ni namenjen priznavanju različnih form znanja oz. prostorov produkcije znanja, ampak je v funkciji pridobivanja kvalifikacij, relevantnih za trg dela (prav tam, str. 277).

Barrosova (2013) je na primeru proučevanja centrov za PNPPZ na Portugalskem ugotovila, da so se ti v okviru evropeizacije (evropske strategije in smernic o PNPPZ) povsem usmerili in osredotočili na priznavanje kompetenc in kvalifikacij, v merljivost rezultatov učenja in instrumentalizacijo znanja ter pri tem opustili humanistično tradicijo radikalnih

nevladnih organizacij, čeprav je bil sistem PNPPZ na Portugalskem vzpostavljen ravno s humanističnim namenom doseganja družbene pravičnosti. Kot ugotavlja avtorica, se je praksa PNPPZ na Portugalskem usmerila predvsem v standarde, ki so skladni z nacionalnim ogrodjem kvalifikacij, v »prokrustovski model« PNPPZ (Harris, 1999), s čimer se je humanistični etos razumevanja PNPPZ sprevrgel v »menedžment spretnosti«.

Pouget in Osborne (2004) sta opozorila, da so koncepti PNPPZ zakoreninjeni v zahodni kulturi oz. tradiciji, ki je obsedena s posameznikovo izbiro in osebno svobodo. Koncepte PNPPZ lahko tako razumemo kot etnocentričen fenomen, ki se nanaša na zahodno pokapitalistično kulturo (prav tam, str. 61; prim. Michelson, 2006, str. 142).

Stenlundova (2010) pa je na podlagi raziskave, v kateri je proučevala teoretično in empirično literaturo s področja visokega šolstva in PNPPZ med letoma 1990 in 2007, ugotovila, da obstaja pomanjkanje tako teoretičnih kot empiričnih raziskav, ki bi se ukvarjale z veljavnostjo in zanesljivostjo modelov PNPPZ.

RAZPRAVA

Nekaj temeljnih vprašanj, ki jih prinaša reteoretizacija PNPPZ, bi lahko strnjeno postavili, kot sledi: Kako pravično uporabljati PNPPZ? Ali je znanje prenosljivo med različnimi konteksti? Ali je vredno samo tisto znanje, ki ga je mogoče izmeriti? Bi moralo biti vse izobraževanje odraslih koncipirano v merljivih, izmenljivih in prenosljivih terminih? Kakšen pogled na znanje spodbuja PNPPZ? Ali s PNPPZ ne zmanjšujemo emancipatornega potenciala, ki ga ima izobraževanje? Naj bo PNPPZ namenjen emancipaciji? Je PNPPZ prava rešitev za reševanje vprašanja neenakosti?

Kot kažejo raziskave, znanje, pridobljeno z izkušnjo, ki je poudarjena v teoriji in praksi izobraževanja odraslih (glej npr. Merriam, Caffarella in Baumgartner, 2007; Usher in Edwards, 1994), ni neproblematično, prav tako kot niso neproblematične predpostavke PNPPZ o socialni pravičnosti, ekonomski učinkovitosti in družbenih spremembah. Izkušnja je lahko izhodiščna točka učenja, a jo je treba nadgraditi z dialogom, ozaveščanjem, akcijo in refleksijo (Freire, 2005) oz. refleksivnim diskurzom, kritično refleksijo in akcijo (Mezirow, 1991). Izkušnja je namreč sama po sebi lahko usmerjena h »kulturi tišine« oz., kot pravita Usher in Edwards (1994), izkušnja deluje v različnih kontekstih različno in ima potencial tako za opolnomočenje kot za zatiranje, ki sta v nenehni medsebojni napetosti.

Kot je razvidno iz raziskav, kontekst učenja pomembno vpliva na kakovost in naravo učenja; kontekst učenja je na univerzi in izobraževalnih institucijah substancialno drugačen od učenja iz izkušenj, kar posledično pomeni, da so tudi forme znanja (pridobljene na univerzi ali v družbenih gibanjih) različne. Pri tem ne gre za dominantnost ene forme znanja nad drugo (npr. univerzitetnega znanja nad znanjem družbenih gibanj), ampak za primere različnih form znanja, ki imajo potencial za obogatitev družbene »baze znanja«.

Pri PNPPZ je največ kritik usmerjenih na instrumentalizacijo znanja, kjer vidnost pridobiva znanje kot rezultat učenja, znanje kot merljiv končni produkt. V okviru tako razumljene

tehnično instrumentalne narave PNPPZ za pridobitev kreditnih točk oz. kvalifikacij se spodbuja ozek in instrumentalen pogled na izobraževalni program, kjer tiho znanje ni ovrednoteno, kompleksne spretnosti oz. ključne kompetence pa so težko pripoznane. Tako koncipiran PNPPZ ne pripomore veliko k demokratični vlogi izobraževanja odraslih, temveč prej nasprotno, poudarja, da je bistvo učenja v pridobivanju znanja in kompetenc, uporabnih za trg dela in zaposljivost. Premik v razumevanju PNPPZ kot mehanizma za doseganje večje socialne pravičnosti v mehanizem za večjo ekonomsko rast in konkurenčnost se kaže v širšem premiku politike vseživljenjskega učenja iz njene humanistične v ekonomsko naravnost.

Tako razumljen PNPPZ poudarja specifične in splošne spretnosti kot merljive »rezultate« učenja, ne pa pridobivanje vpogleda v določena področja znanja in njihovega teoretičnega razumevanja. Opirajoč se na Habermasovo tipologijo znanja (1971),⁶ ki jo je na področje izobraževanja odraslih vpeljal Mezirow (1991), lahko sklenemo, da se PNPPZ navezuje zlasti na domeno instrumentalnega znanja, dosti težje pa je s PNPPZ zaobjeti in ovrednotiti praktično (komunikativno) in emancipatorno znanje, še zlasti npr. kritično mišljenje (kritično refleksijo). Kot ugotavljata Sandberg (2012) in Andersson (Sandberg in Andersson, 2011), lahko PNPPZ za pridobitev kvalifikacij ali kreditnih točk razumemo kot pot k instrumentalizaciji znanja, kjer v ospredju prevladujejo cilji, rezultati (učenja) in kompetence. V tem kontekstu neformalno in priložnostno znanje postane »denar«, ki se uporablja na »izobraževalnem trgu« za kupovanje kreditnih točk programa oz. modula (Sandberg, 2012, str. 352) ali kot zamenjava za pridobitev formalne ocene (Sandberg in Andersson, 2011, str. 768). Nekateri avtorji v tem kontekstu prav tako poudarjajo, da se emancipatornega znanja (kritično mišljenje) ne da pridobiti na delovnem mestu, še posebej ne v okviru multinacionalnih podjetij, ki zahtevajo lojalnost delavcev in kaznujejo njihovo kritičnost (glej Spencer, 2005, str. 510–511).

Kot so pokazali avtorji, izhajajoč iz kritične teorije, predvsem Habermasove (1984) teorije komunikativne akcije,⁷ je mogoče PNPPZ zasnovati ne kot potrjevanje neformalnega in priložnostnega znanja, ki teži k instrumentalizaciji znanja, ampak kot refleksijo, ki temelji na *komunikativni kompetenci* in je osredotočena na medsebojno razumevanje med odraslimi študenti in učitelji v procesu PNPPZ. PNPPZ je proces učenja (ne končni rezultat), v katerem se morajo udeleženci ponovno naučiti, kar že znajo, to je izraziti svoje tiho

6 Habermas razlikuje tri temeljna področja, znotraj katerih je človeštvo generiralo znanje. (1) *Instrumentalno znanje* je znanje o dejstvih in materialnih stvareh, ki konstruirajo naš svet. Je natančno opredeljeno s tehničnimi pravili, rezultati znanja pa so empirično preverljivi. Usmerjeno je v reševanje nalog in preiskovanje vzročno-posledične zveze. (2) *Praktično znanje* opredeljuje družbene interakcije ljudi oz. komunikativno akcijo. Je družbeno konstruirano, subjektivno, pridobljeno z diskurzom med različnimi skupnostmi dobro informiranih ljudi. Praktično znanje so vrednote, ideje, moralna vprašanja, politični, filozofski, izobraževalni koncepti, čustva. So družbene norme, o katerih se dogovori določena skupnost na podlagi racionalno utemeljenega soglasja z dialogom. (3) *Emancipatorno znanje* pa opredeljuje samospoznanje (*self-knowledge*) ali samorefleksijo. Je tisto znanje, ki posamezniku omogoča, da postane kritično refleksiven do svojih lastnih predpostavk in transformira zavest (Habermas, 1971, str. 308–311; Mezirow, 1991, str. 72–89).

7 Podrobnejši prikaz Habermasove teorije komunikativne akcije presega domet tega prispevka.

oz. skrito znanje. Na drugi strani pa je tudi proces učenja, v katerem začnejo udeleženci PNPPZ uporabljati specifičen jezik izobraževalnih institucij (visokega šolstva). Po tej poti je mogoče vzpostaviti skupni jezik razumevanja med ocenjevalci in ocenjevanimi in deloma zagotoviti transfer znanja iz poklicnega življenja v institucionalni (univerzitetni) kontekst (Sandberg in Andersson, 2011, str. 776; prim. Peters, 2006, str. 180). Po mnenju Sandberga in Anderssona lahko reflektivno razumevanje procesa PNPPZ pripomore k nadaljnjemu razvoju izobraževanja odraslih in ima pomembno vlogo pri opolnomočenju posameznikov oz. skupin.

Na drugi strani so avtorji, ki se opirajo na postmodernizem, pokazali, da je PNPPZ povezan s tehnologijo vladanja izobraževanju odraslih, odraslemu učencu in učenju odraslih. Vidna avtorja, ki sta Foucaultovo idejo *vladnosti* (*governmentality*) prenesla na področje izobraževanja odraslih v povezavi s PNPPZ, sta Andersson in Fejes (Andersson, 2008; Andersson in Fejes, 2005; Fejes, 2008; Fejes, 2010). Vladnost jima splošno rečeno pomeni racionalnost vladanja, ki si prizadeva za oblikovanje našega vedenja v skladu z določenimi normami in idejami. Foucault je identificiral različne racionalnosti vladanja, od represivnih oblik (telesno kaznovanje) do bolj decentraliziranih in posrednih (prikrito nadzorovanje) tehnik vladanja. V tem kontekstu sta avtorja prepoznala, da se praksa PNPPZ skozi merjenje, vrednotenje in ocenjevanje odraslih učencev nanaša na prikrito nadzorovanje. Prvič, PNPPZ pomeni tehniko vladanja, v okviru katere so znanje in kompetence izmerjeni in ovrednoteni. V švedskem kontekstu je Andersson poudaril, da je PNPPZ predstavljen kot »pripoved odreditve«, s katerim bosta tako posameznik kot družba dosegla ekonomsko korist, manjšo brezposelnost, posameznik pa tudi večjo samozavest in fleksibilizacijo učenja.⁸ Drugič, ideja o PNPPZ proizvaja želenega odraslega učenca, ki se neprenehoma uči, in ga spodbuja, da svoje učenje tudi »izmeri«, oceni in ovrednoti. Vendar metode vrednotenja in ocenjevanja ne merijo samo tistega, kar je bilo naučeno, ampak pomenijo tudi tehniko za vladanje učenju, ki promovira določene načine in vsebine učenja. S tem PNPPZ skozi pripisovanje vrednosti določenim oblikam učenja in znanja v neformalnem in priložnostnem učenju oz. pri promoviranju fleksibilnega in individualiziranega učenja v formalnem izobraževanju postane nova praksa delitve. Metode vrednotenja in ocenjevanja se nanašajo tudi na »vladanje duši«, pri čemer posameznik skozi proces samorefleksije – na potovanju odkrivanja samega sebe – svoje notranje želje naredi vidne pred različnimi svetovalci v procesu PNPPZ. S tem udeleženci procesa PNPPZ odprejo svoj zasebni svet (življenje) javnemu presojanju (Fraser, 1995, str. XI).⁹ Tretjič, skladno z idejo vladnosti naj bi bilo tudi izobraževanje odraslih organizirano tako, da se omogoči vidnost predhodnega učenja, s čimer bosta v terminih ekonomije, učenja

8 Obljube, ki jih pri PNPPZ najbolj propagirajo mednarodne organizacije in EU (glej npr. Werquin, 2010, str. 8–9).

9 Kot pravi Fraserjeva, se v tem skriva »temeljni paradoks« PNPPZ. Po eni strani s PNPPZ spodbujamo odraslega učenca k odkrivanju njegovega učenja, po drugi pa mu nalagamo, da svoje učenje artikulira tako, da bo zadovoljil zahteve zunanjega ocenjevalca. V tem smislu zasebno življenje učenca postane stvar javnega presojanja. PNPPZ po avtoričinem mnenju deluje kot »dvorezen meč« med našim zasebnim in javnim sebstvom (Fraser, 1995, str. XIV).

in samopodobe prosperirala tako posameznik kot družba. Izobraževanje odraslih je v tem smislu v funkciji vzpostavitve »kompetentnega odraslega«.

Z vidika postmodernizma je tudi Michelsonova (2006) pokazala, da je proces PNPPZ bistveno povezan z vprašanjem moči (oblasti) ter da sta konvencionalno razumevanje izkustvenega učenja (Kolb, Knowles) kakor tudi njegova kritična oz. »radikalna« nadgradnja (Habermas, Mezirow, Freire) ujeta v moderno (razsvetljsko) paradigmo, ki črpa iz objektivne realnosti in enotnega sebstva, iz razsvetljske epistemologije, ki si prizadeva za transformacijo izkušnje v znanje s (pravilno) uporabo razuma. Kot trdi avtorica, je PNPPZ ostal ujet v transcendentalni racionalnosti in individualnem spoznanju zahodne kulture, kjer je znanje povezano z družbenoekonomskim privilegijem belih moških in »moško abstraktnostjo«, to je nepovezanostjo znanja s čustvenim življenjem, partikularnostjo prostora in časa, interesi in močjo (oblastjo) (Michelson, 2006, str. 148). Učenje mora biti zato v procesu PNPPZ prepoznano v terminih univerzalnih akademskih norm, kjer kandidati svoje partikularne izkušnje in znanje opredelijo z univerzalnimi kategorijami. A kot opozarja avtorica, PNPPZ ni nevtralna »naprava« za dodeljevanje vrednosti znanju, saj se PNPPZ dogaja v okviru konkretnih družbenih praks, v katerih je določeno znanje javno in institucionalno pripoznano kot »vredno«. PNPPZ se tako v okviru izobraževalnih institucij na področju visokega šolstva nanaša na moč (oblast) univerze, da določi, katero znanje »šteje« za vredno, in slednjemu pripiše legitimiteto v obliki kreditnih točk oz. kvalifikacij. Akademsko znanje je norma, na podlagi katere se presoja o vključenosti ali izključenosti izkustveno pridobljenega znanja (prav tam, str. 154–155; prim. Peters, 2006, str. 168), oz. kot so pokazali Andersson in Osman (2008), Guo in Andersson (2006) ter Guo in Shan (2013), PNPPZ deluje kot tehnika za vključevanje/izključevanje delavcev priseljencev v njihove poklice/iz njihovih poklicev in kot mehanizem za degradacijo znanja in kompetenc priseljencev.

V nasprotju s tako razumljenim procesom PNPPZ se Michelsonova (2006), podobno kot Cooperjeva (2011), zavzema za PNPPZ, ki spodbuja različne forme znanja v dialoški nameri, v kateri so različne forme znanja pripoznane kot parcialne, a medsebojno enakovredne in imajo potencial za obogatitev družbene baze znanja. Za PNPPZ, ki bo v akademski prostor, izobraževalne institucije, državo (priseljenci) vnesel tudi druge diskurze oz. forme znanja. Pot za uresničitev tako razumljenega mehanizma PNPPZ vidijo Petersova (2006), Pokornjjeva (2006), Sandberg in Andersson (2011), Hamer (2013) ter Guo in Shanova (2013) v procesu vzpostavitve medsebojnega razumevanja med odraslimi študenti in učitelji v procesu PNPPZ, ki ne temelji na rezultatih učenja kot standardu, na podlagi katerega se »meri« in vrednoti učenje iz izkušenj, saj ta logika od kandidatov PNPPZ terja, da delujejo in ovrednotijo svoje znanje v diskurzu, ki jim je tuj in ga ne poznajo. Medsebojno razumevanje med kandidati PNPPZ in učitelji (ocenjevalci) se nanaša na učenje kandidatovega jezika na strani (kritičnih) učiteljev, saj kandidatov ne gre siliti v komunikacijo, ki jim je tuja, na proces razumevanja, v katerem medsebojno sodelujeta tako kandidat kot učitelj (ocenjevalec). V tem procesu je učitelj usmerjen na to, kar kandidati znajo, in ne na to, kar poznajo učitelji.

SKLEP

Za konec dodajmo še spoznanje, da je PNPPZ tesno povezan z diskurzom vseživljenjskega učenja in evropsko izobraževalno politiko (glej Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih, 2011). Vseživljenjsko učenje je na ravni EU postal temeljni koncept evropske izobraževalne politike, v okviru katerega PNPPZ služi kot podpora uresničitvi ideje na znanju temelječe družbe. V Priporočilu Sveta o PNPPZ lahko tako preberemo, da »[v] času, ko se Evropska unija spopada z resno gospodarsko krizo, zaradi katere se je brezposelnost, zlasti med mladimi, močno povečala, in glede na to, da se prebivalstvo stara, je vloga potrjevanja ustreznih znanj, spretnosti in kompetenc še toliko bolj pomembna za izboljšanje delovanja trga dela, spodbujanje mobilnosti ter krepitev konkurenčnosti in gospodarske rasti« (Priporočilo Sveta z dne 20. decembra 2012 o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja, 2012, str. 1).

V tem smislu PNPPZ postaja »močno orodje« v doseganju ekonomskih ciljev (konkurenčnosti, zaposljivosti, mobilnosti) evropske izobraževalne politike (prim. Berglund in Andersson, 2012, str. 74; Stenlund, 2010, str. 787). Kot ugotavlja Young (2006), so bili prav ekonomski cilji ključni, da je PNPPZ postal priljubljen pri snovalcih izobraževalnih politik, s čimer so si slednji prizadevali poiskati bližnjice za vstop odraslih v visokošolsko izobraževanje. PNPPZ je tako del vseživljenjskega učenja, v okviru katerega se je zgodil obrat od *izobraževanja k učenju*. Z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem postane učenje *vseobsegajoča aktivnost*, ki ni več nujno povezana zgolj z izobraževalnimi institucijami in področjem izobraževanja. Učenje poteka na delovnem mestu, v družinskem življenju, v prostem času, v medijih, v okviru promocije zdravja in podobno. V tem smislu PNPPZ konstruira življenje v življenje za učenje. Ideja o PNPPZ, ki vse učenje in znanje pozicionira kot »vredno« in sporoča državljanom, da lahko vse, kar delajo in se učijo, dobi formalno vrednost, pa prav tako zavaja, saj so vedno na delu diskurzi, ki določeno znanje in učenje pozicionirajo kot vredno in pri tem izključujejo druge oblike znanja.

LITERATURA

- Adult education trends and issues in Europe* (2006). Pridobljeno s http://www.ginconet.eu/sites/default/files/library/AE_trends_issues_Europe.pdf.
- Andersson, P. (2008). National Policy and the Implementation of Recognition of Prior Learning in a Swedish Municipality. *Journal of Education Policy*, 23(5), 515–531.
- Andersson, P. in Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis of Swedish adult education policy. *Journal of Educational Policy*, 20(5), 595–613.
- Andersson, P., Fejes, A. in Ahn, S. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36(1), 57–71.
- Andersson, P., Fejes, A. in Sandberg, F. (2013). Introduction. Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 405–411.
- Andersson, P. in Osman, A. (2008). Recognition of Prior Learning as a Practice for Differential Inclusion and Exclusion of Immigrants in Sweden. *Adult Education Quarterly*, 59(1), 42–60.

- Barros, R. (2013). The Portuguese case of RPL new practices and new adult educators: some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 430–446.
- Berglund, L. in Andersson, P. (2012). Recognition of knowledge and skills at work: in whose interests? *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 73–84.
- Boud, D. (2005). Experiential Learning. V L. M. English (ur.), *International Encyclopedia of Adult Education* (str. 243–245). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cameron, R. (2012). Recognising workplace learning: the emerging practices of e-RPL and e-PR. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 85–104.
- Cameron, R. in Miller, P. (2004). *RPL: why has it failed to act as a mechanism for social change?* Pridobljeno s http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=gcm_pubs.
- Cooper, L. (2011). Activities Within the Academy: The Role of Prior Experience in Adult Learners' Acquisition of Postgraduate Literacies in a Postapartheid South African University. *Adult Education Quarterly*, 61(1), 40–56.
- Fejes, A. (2008). Governing nursing through reflection: a discourse analysis of reflective practices. *Journal of Advanced Nursing*, 64(3), 243–250.
- Fejes, A. (2010). Discourses on employability: constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education*, 32(2), 89–102.
- Fraser, W. (1995). *Learning from Experience. Empowerment or Incorporation?* Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: Continuum.
- Guo, S. in Andersson, P. (2006). The politics of difference: non/recognition of the foreign credentials and prior work experience of immigrant professionals in Canada and Sweden. V P. Andersson in J. Harris (ur.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (str. 183–204). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Guo, S. in Shan, H. (2013). The politics of recognition: critical discourse analysis of recent PLAR policies for immigrant professionals in Canada. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 464–480.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Hamer, J. (2013). Love, rights and solidarity in the recognition of prior learning (RPL). *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 481–500.
- Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): what contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 124–138.
- Harris, J. (2006). Introduction and overview of chapters. V P. Andersson in J. Harris (ur.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (str. 1–27). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Harris, J. (2013). Reflection on “Ways of Seeing the Recognition of Prior Learning: What Contribution Can Such Practices Make to Social Inclusion?”. *Prior Learning Assessment Inside Out*, 2(1), 1–5.
- Hozjan, D. (2010). *Sistemiški vidiki priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Ivančič, A., Člebič, T. Drofenik, O., Jelenc Krašovec, S., Kramar, M., Mohorčič Špolar ... in Vilič Klenovšek, T. (2011). Izobraževanje odraslih. V J. Krek in M. Metljak (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (str. 369–418). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Jelenc, Z. (2008). Vpliv koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja na strokovno izrazje v vzgoji in izobraževanju. V P. Javrh (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 9–21). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kelava, P. (2012). *Kompetence in kvalifikacije z vidika potrjevanja neformalno pridobljenega znanja in socialne razslojenosti* (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. in Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelson, E. (2006). Beyond Galileo's telescope: situated knowledge and the recognition of prior learning. V P. Andersson in J. Harris (ur.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (str. 183–204). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Michelson, E. (2012). Inside/Out: A Meditation on Cross-Dressing and Prior Learning Assessment. *Prior Learning Assessment Inside Out*, 1(1), 1–10.
- Mojab, S. (2001). The Power of Economic Globalization. Deskillling Immigrant Women Through Training. V M. Cervero in A. L. Wilson (ur.), *Power in Practice. Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society* (str. 23–41). San Francisco: Jossey-Bass.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Peters, H. (2005). Contested discourses: assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 273–285.
- Peters, H. (2006). Using critical discourse analysis to illuminate power and knowledge in RPL. V P. Andersson in J. Harris (ur.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (str. 163–182). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Pokorny, H. (2006). Recognising prior learning: what do we know? V P. Andersson in J. Harris (ur.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (str. 261–281). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Pokorny, H. (2012). Assessing prior experiential learning: issues of authority, authorship and identity. *Journal of Workplace Learning*, 24(2), 119–132.
- Pouget, M. in Osborne, M. (2004). Accreditation or validation of prior experimental learning: knowledge and savoirs in France – a different perspective? *Studies in Continuing Education*, 26(1), 45–65.
- Priporočilo Sveta z dne 20. decembra 2012 o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja* (2012). Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:SL:PDF>.
- Resolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih (2011). *Uradni list Evropske unije*, C 372, 1–6.
- Rotar, D. B. (2013). Informalno pridobivanje znanja. V P. Kelava (ur.), *Neformalno učenje? Kaj pa je to?* (str. 103–126). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Sandberg, F. (2010). Recognising Health Care Assistants' Prior Learning Through a Caring Ideology. *Vocations and Learning*, 3(2), 99–115.
- Sandberg, F. (2012). A Habermasian Analysis of a Process of Recognition of Prior Learning for Health Care Assistance. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 351–370.
- Sandberg, F. in Andersson, P. (2011). RPL for accreditation in higher education: as a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 767–780.
- Scott, I. (2007). Accreditation of prior learning in pre-registration nursing programmes: Throwing the baby out with the bath water? *Nurse Education Today*, 27(4), 348–356.

- Scott, I. (2010). Accreditation of prior learning in pre-registration nursing programmes 2: The influence of prior qualifications on perceived learning during the foundation year. *Nurse Education Today*, 30(5), 438–442.
- Spencer, B. (2005). Defining prior learning assessment and recognition. V L. English (ur.), *Encyclopedia of adult education* (str. 508–512). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Stenlund, T. (2010). Assessment of prior learning in higher education: a review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 783–797.
- Stevens, K., Gerber, D. in Hendra, R. (2010). Transformational Learning Through Prior Learning Assessment. *Adult Education Quarterly*, 60(4), 377–404.
- Strokovne podlage za sistemsko urejanje vrednotenja in priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v izobraževanju odraslih.* (2011). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Svetina, M. (2013). Vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja v luči koncepta vseživljenjskosti učenja. V T. Vilič Klenovšek in U. Pavlič (ur.), *Ugotavljanje, vrednotenje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja odraslih* (str. 14–37). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Usher, R. in Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London, New York: Routledge.
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, policies and practices*. Pridobljeno s http://www.eucen.eu/sites/default/files/OECD_RNFIFL2010_Werquin.pdf.
- Young, M. (2006). Endword. V P. Andersson in J. Harris (ur.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (str. 327–332). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Višnja Perin, Matilda Karamatić Brčić

LIFELONG LEARNING AND EMPLOYABILITY – THE ROLE OF NON-FORMAL EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this paper is to examine the relationship between non-formal education and employability within the context of socio-cultural changes. This paper presents the analysis of the effects of non-formal learning activities that are conducted at the Croatian Employment Service in the form of workshops, with an aim of raising employability among unemployed people. The participants in this research were unemployed persons who attended workshops at the Regional Office of the Croatian Employment Service Zadar during the year 2013. This survey focuses on evaluation of effects of non-formal learning through workshops within groups of unemployed persons, depending on their age, gender and level of education. As the forms of non-formal education indicate organized learning activities with the aim of acquiring and improving knowledge, skills and competences for personal, social and professional needs, the aim of this study is to define the role of non-formal education as a positive aspect of employability or set of knowledge, expertise and ability of a person. The results of attending the workshops can potentially include retaining one's job, career progress, obtaining a new job and assuring the entrance to the labour market in different periods of the working life cycle.

Keywords: *non-formal education, employability, unemployment, community, lifelong learning.*

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN ZAPOSILJIVOST – VLOGA NEFORMALNE IZOBRAZBE – POVZETEK

Prispevek obravnava razmerje med neformalno izobrazbo in zaposljivostjo znotraj konteksta socio-kulturnih sprememb. Predstavljena je analiza učinkov neformalnih učnih aktivnosti, ki se izvajajo na hrvaškem zavodu za zaposlovanje v obliki delavnic, s ciljem povečati zaposljivost med nezaposlenimi posamezniki. V raziskavi so sodelovali nezaposleni, ki so se udeležili delavnic regijske izpostave zavoda v Zadru v letu 2013. Raziskava se osredotoča na evalvacijo učinkov neformalnega izobraževanja s pomočjo delavnic znotraj skupin nezaposlenih posameznikov glede na njihovo starost, spol in stopnjo izobrazbe. Ker oblike neformalnega izobraževanja predstavljajo organizirane učne aktivnosti s ciljem pridobivanja in izboljševanja znanja, spretnosti in kompetenc, potrebnih v zasebnem, družbenem in profesionalnem udejstvovanju, je cilj študije definirati vlogo neformalnega izobraževanja kot pozitivnega vidika zaposljivosti, kompleta znanja, strokovnosti ali sposobnosti posameznika. Rezultati

Ph. D. Višnja Perin, Croatian Employment Service, Regional Office Zadar, visnja.perin@hzz.hr

Ph. D. Matilda Karamatić Brčić, University of Zadar, Department of Education, mkarama@unizd.hr

udeležbe na delavnicah lahko posamezniku potencialno pomagajo, da obdrži službo oz. pridobi novo, mu omogočajo karierni napredek in zagotavljajo vstop na trg dela v različnih obdobjih delovnega življenjskega cikla.

Ključne besede: *neformalno izobraževanje, zaposljivost, nezaposlenost, skupnost, vseživljenjsko učenje*

LIFELONG LEARNING

Lifelong learning indicates all learning activities undertaken by an individual during his life, and which result in improving the knowledge, skills, competences and/or qualifications for personal, social and/or professional reasons (Razvoj politike cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja, 2013, p. 11). Since lifelong learning means education throughout schooling, and even later through various forms of non-formal education by means of courses, additional training or retraining and professional development, it represents the process of constant upgrades and increase of knowledge acquired in the formal school system in order to improve the existing capabilities and acquire new skills and modern qualifications. In the nineties of the last century lifelong learning was established in Europe as a policy that responds to the problems of economic crisis and increased unemployment (Žiljak, 2005). During this period, the focus was shifting from education, which is an institutionalized and organized process, to lifelong learning, which includes all forms of education in all life circumstances. In this paper the education is viewed as a process of acquiring knowledge, skills and habits, and represents a dynamic activity that provides a continuous relationship with the changes occurring in the socio-cultural context. Thereby, education becomes the image of society as a whole, and the need for development of different forms of education is a response to requests of the same. There are three basic forms of education within upbringing and educational systems of European countries: formal, non-formal and informal education. Formal education refers to education carried through the institutional education training, which is a part of the formal system of education of certain country. According to Jurić (2007, p. 72), formal education includes a hierarchical structure of the school system from primary to tertiary level and organizationally develops school curricula which imitate and simulate situations that can be found in the world of work and production. Non-formal education is a form of education which involves non-institutional educational activities aimed at developing specific competences required for living and working. Informal education includes various forms of acquiring competences through self-education, whereby the result is the expansion of existing knowledge in the context of lifelong learning. Jurić (2007, p. 69) says that informal education usually occurs at a certain age, after regular schooling, and is usually linked to lifelong education, which follows the institutional education. In the context of contemporary views on the education the three mentioned forms of educational activities together constitute a whole which is called the concept of Lifelong Learning. Since a significant segment of this research relates to the non-formal education, the attention will be given exactly to that form of educational activities, in order to define its contribution to a possible easier employability. During the past 40 years lifelong learning developed from the initial idea to a dominant principle and orientation of the development

of many national education systems. Its importance is pointed out in a number of international action plans, declarations, documents and conferences (Memorandum on Life Long Learning, 2000). The term education is multifaceted with regard to the socio-cultural context in which it is defined. For example, in Anglo-Saxon countries the concept of education is defined together with the upbringing through the term *education* (Mialaret, 1989), while in countries of Central Europe upbringing and education have different definitions (Peko, 1999, p. 205). Education as a social and historical category indicates the process that is focused on continuous learning, whereby an individual strengthens his or hers abilities. It contributes to forming a view of the world and builds foundations for the permanent connection of knowledge, skills and abilities within the school system and beyond.

NON-FORMAL EDUCATION

Non-formal education can be defined as an organized teaching and learning which is more or less didactically devised, and by which an individual acquires some other knowledge or skills, adopts and meets the supplemental, additional or alternative learning needs. UNESCO'S definition of non-formal education from 1972 reduced the term non-formal education to an organized educational activity outside the formal system, which has the purpose to satisfy the needs of users but also meet the learning objectives. Contemporary authors emphasize that the non-formal education is an organized and systematic activity which allows individuals to acquire and improve their knowledge, skills and competences for personal, social and professional needs. Education, according to Gudjons (1994, p. 162), represents training for reasonable self-determination, productive participation in culture, achieving individuality and sociality and versatility in moral, cognitive, aesthetic and practical dimensions. If we look back at the broader view of education through non-formal education, we can observe that existing knowledge and skills acquired through formal education are usually extended and augmented, while knowledge and skills which one did not acquire during the formal education are also obtained. Non-formal education is intended for diverse groups of people, from children and young people who are still in the formal education system, through adults of working age, to elderly persons. According to Marković (2005), non-formal education determines the educational activities that are organized and planned and also encourage individual to engage in social learning. It is obvious that non-formal education is more widespread and contemporary type of learning and that it has become indispensable in modern life and work practices. Education and professional improvement, especially non-formal education, are now considered a requirement for survival, further development and for obtaining a perspective of modern society. The Copenhagen Declaration (2002) states that strategies for lifelong learning and mobility are crucial for promoting employability, active citizenship, social inclusion and personal development of every individual. According to Previšić (2007, p. 185), in today's era of rapid changes only the quality of general education can ensure a secure foundation for the upgrade of constant innovation and new knowledge. The author emphasizes that a permanent and global education have become a new educational assignments that need to be articulated in the system long life

learning. Our opinion is that quality mandatory education in a given country represents a basis for quality and structured higher education within the formal upbringing-educational system. Furthermore, the quality of formal upbringing and education enables an individual to actively and thoughtfully participate in lifelong learning through targeted selection of adequate and focused forms of non-formal education for improvement of existing competencies as well as the acquisition of new competencies required for better life and work.

UNEMPLOYMENT, EMPLOYABILITY AND LIFELONG LEARNING

Completion of schooling and training for a certain profession, i.e. the acquisition of a particular title or profession, does not necessarily represent a finalization, since a modern labour market includes new challenges and demands of seeking continuous improvement and acquisition of new knowledge and skills according to today's needs of the broader community. Europe 2020 Strategy (2010) provides a vision of Europe's social market economy for the 21st century. Within the same, three priorities that complement each other are proposed: smart growth (developing an economy based on knowledge and innovation); sustainable growth (promoting an economy that effectively leverages resources, that is greener and more competitive); and inclusive growth (fostering an economy with high employment that delivers social and territorial cohesion). Among the major challenges of modern European labour markets, we can identify, among other things, the increased growth of demand for transversal competences and competences that can be applied in different business and life situations; and flexicurity, as a strategy that includes a new approach to workplace and employment and implies switching from "safe workplace" to "secure employability". International Labour Organization (ILO, 2002) defines employability as a set of knowledge, expertise and person's ability to gain and retain work, career progress, to find another job if a person was fired or enters the labour market in different periods of his or hers life cycle. The search for different education indicates that there is hope for the better. The starting point of such search is the idea of education as a process of cultural reconstruction, social integration (socialization) and individualization, and the importance of education in promoting cognitive, moral - practical and expressive - aesthetic (Vrcelj, 2007, p. 486). Continued education as a response to the demands of modern society becomes the duty of every individual in order to better his or hers copayment as well as increase his or hers employability in the same society. Employability refers not only to the professional and academic skills of the individual. Of equal importance to the individuals is the appropriate and meaningful information from the labour market in order for them to be able to make informed decisions about alternatives and opportunities which they are offered in the same market. They may also require aid in discerning of when such information can be useful, as well as interpreting such information and converting it into usable knowledge. We can say that the individual's employability depends on social and cultural capital, i.e. knowledge, skills and attitudes possessed; followed by the ability to employ all of the above and the way in which a person is able to present him- or herself in the labour market and the knowledge and understanding of the context within the labour market.

RESEARCH METHODOLOGY

Since forms of non-formal education include organized learning activities aimed at acquiring and improving knowledge, skills and competences for personal, social and professional needs, as well as the problem of this research, the question arises as to whether the non-formal education affects the employability of individuals, whereby we observed the employability through employment within six months of attending the workshop. The aim of the research is to evaluate the effects of non-formal learning through workshops on the situation of unemployed persons in relation to their age, sex, completed education and length of unemployment before joining the workshop. We proceed from the hypothesis that the individuals who are included in the workshop will be faster and more often hired than individuals who were instructed to the same, but objected to attend the workshops. It is our opinion that the inclusion in workshops will have a greater effect with individuals that were included in the workshop immediately after becoming unemployed, since most of the research on unemployed individuals shows that early interventions are the most efficient.

The research was conducted with individuals who were sent to workshops at the Branch office of the Croatian Employment Service Zadar during 2013 (N = 313). Proceeding from these hypotheses the tasks mentioned below were established:

Tasks:

- To examine the structure of the individuals sent to workshops (age, sex, educational attainment, length of unemployment).
- To discern whether there is a difference in employability between the individuals involved in the workshops and those that are addressed, but were not included.
- To check whether there is a difference in employability between the individuals involved in workshops, related to age, gender, educational attainment and length of unemployment.

Methods

The data on unemployed persons (age, sex, educational attainment, length of unemployment before joining the workshop and employment after attending a workshop within six months) addressed in workshops “How to Find Work” and “Presenting Yourself to the Employer”, conducted by Croatian Employment Service regional office in Zadar during 2013¹ will be collected from the database of the Croatian Employment Service Regional Office Zadar.

The data collected will be analyzed by employing descriptive statistics and using appropriate statistical methods.

¹ Through the workshop “How to look for a job,” the unemployed individuals are being prepared for an active job search through the acquisition of knowledge and skills required to identify and search for job vacancies in accordance with their competencies, while also practicing how to write resumes and cover letters. Through the workshop “How to present yourself to the Employer”, the unemployed individuals are being prepared for a job interview, acquiring knowledge and skills required in preparation for an interview. Workshops are held once a week and each workshop lasts 90 minutes. Unemployed individuals who have participated in the workshops also indicate their counsellors in employment mediation.

RESULTS AND DISCUSSION

Altogether during 2013, 313 candidates were sent to the workshop “Looking for a Job” and “How to present yourself to the employer”. Out of that number, 68.37% of people attended the workshops.

The percentage of men who were sent to the workshop (55.3%) was higher than that of women (44.7%). When we look at the response to the workshops, women are slightly more inclined to take part in the workshops than men (Yates $\chi^2=3.62$, $p=0.0572$, $df=1$). Out of the total number of people who have been sent to the workshops, 74.3% of women and 63.6% of men responded positively.

The average age of the candidates sent to the workshops was 25 years, and the age range varied from 17 to 57 years. The highest number of referrals was up to the age of 20 (46%), followed by individuals between 21 and 25 years of age (25%), individuals between 26 and 35 (15%) and individuals older than 36 years. Most individuals who responded to the workshops are older than 36 years (84.1%), followed by individuals between 21 to 25 years of age (69.2%), individuals up to 20 years of age (65.3%), and individuals between 26 and 35 years of age (61.7%). Although the difference between age groups was not statistically significant (Yates' $\chi^2=5.006$, $p=0.1714$, $df=3$) we can observe that older respondents were more likely to respond to non-formal education than younger ones. This can be explained by them possessing greater life experience which familiarized them with the benefits they can obtain from various forms of education and learning, including non-formal learning. We believe that this result could indicate the importance of lifelong learning.

Most individuals who attended the workshops had finished secondary school. 44% of referrals finished secondary school in four years, 39% of referrals attended secondary school lasting 3 years, 11% of referrals attended elementary school was, and 6% possessed tertiary education. There is a statistically significant difference in response to the workshops related to previous completion of school (Yates' $\chi^2=11.16$, $p=0.0108$, $df=3$). The workshops were attended mostly by individuals who had completed higher education (77.8%), followed by those who have finished high school in three years duration (73.8%) and high school in four years duration (68,8%). The lowest response was recorded with individuals who finished elementary school, i.e. the lowest level of education, (42.9%). We can therefore observe that when a person has more formal education, he or she is more aware of the importance of learning and of the benefits one can receive from various forms of non-formal education and learning.

The largest number of referrals had been registered as unemployed more than one and less than three months (68%), followed by those who were sent to the workshops immediately or within the first month of their registration as unemployed (14%), followed by those who had been long- term unemployed or unemployed for over a year (8%), individuals who had been unemployed between 6 months and one year (7%), and lastly the individuals who had been registered as unemployed between 3 and 6

months (3%). Regarding the length of previous unemployment and responsiveness to the workshops there was no significant difference between the groups. Individuals who were referred to the workshops immediately responded in 75.6% of the cases, those unemployed for up to 3 months in 66.7% of the cases, unemployed 3-6 months 70%, those unemployed over 12 months 75% and the individuals who had been unemployed between 6 and 12 months in 52.5%. We can observe that individuals who responded to the workshops the least are those who had been unemployed for between 6 and 12 months, which can be explained with the Harrison cycle of unemployment (Tržište rada i zapošljavanje, 2003). He described the psychological state of the unemployed after losing their jobs in four phases. 1. *Shock*: Phase of shock starts when an individual finds out that he or she is losing his or her jobs and is of relatively short duration. The stage of shock is dominated by strong feelings: mixed anger and disappointment. Because of the intense emotions, an individual at this stage usually fails to think soberly, and also fails to plan and seek employment as well as fails to find the way out of such situation. 2. *Optimism*: When a person comes to his senses after the first shock has passed, the phase of optimism starts. One believes that unemployment is a problem that can be solved. One most often searches intensely for employment opportunities. He or she realizes that he or she more time available and takes advantage of that by participating in activities for which he or she did not have time before. 3. *Pessimism*: After a certain period, the individual "gets tired" of the incessant job search. In fact, a lot of applications were written, interviews were done, but without any results. These small failures are aggregated so that an individual is slowly losing optimism and willingness to look for work. He or she realizes that it is hard to find a job, and soon significant financial problems occur, because of which the activities or hobbies that require funding must be omitted. The consequence is a reduction of social activities. 4. *Apathy*: The period of apathy appears after approximately six months (providing employment has not been found in the meantime). The perception of oneself is already disrupted. The individual believes that something is wrong with him or her, that he or she is less capable etc. The individual has lost a part of his or her social contacts, in some cases even most of them. After the unsuccessful search for a new job the individual is at a loss of how to achieve that goal. Negative responses received from employers negatively affect his or hers self-esteem, which prompts the establishment of a defence mechanism. The intensity of the duration of each phase, as well as the transition from one phase to another differs among individuals according to various factors of mentioned processes. Rationalizations such as: „I'm too old“, „I'm too young“, „there is no employer that would employ in my field“, „they are not looking for people with my profession“, „is there anything else new that can be learnt“ etc. appear. These mechanisms allow an individual to accept the situation. From the total number of persons who were referred to the workshops, within six months of the completion, 30.03% of have been employed.

Table 1: Distribution of individuals who are employed within 6 months of completion of a workshop, according to participation or non-participation in workshops

	Unemployed	Employed	Total
Did not attend workshops	78	21	99 (31.63%)
Attended workshops	141	73	214 (68.37%)
Total	219 (69.97)	94 (30.03%)	313 (100%)
Yates' $\chi^2=4.764$, $df=1$, $p=0.02906$			

There is a statistically significant difference in employment within 6 months between people who have participated in the workshops and those that were directed to, but have not participated. People who have participated in the workshops are more employable or significantly more likely to find employment.

Taking into account only the individuals who had participated in the workshops, there was no statistically significant difference in employment regarding gender (Yates' $\chi^2=2.1$, $p=0.1473$, $df=1$), age (Yates' $\chi^2=6.955$, $p=0.07335$, $df=3$), completed education (Yates' $\chi^2=5.173$, $p=0.1596$, $df=3$) and the duration of unemployment before inclusion in the workshops.

Table 2: Showing the connection between observed characteristics of the unemployed and employability - employment after 6 months (Kendall Tau correlation coefficients)

Kendall Tau correlation coefficients	Characteristics
-0.119*	age
0.097*	sex
-0.037	profession / completed school
-0.108*	length of unemployment
0.131*	participation in the workshop
	* $p<0.05$

Observing the variables referring to the unemployed individuals sent to workshops, we find the highest positive correlation between the variables of attendance and employment with people who participated in the workshop being employed more often, which confirms our hypothesis. The reason for this, apart from learning, may be that people who choose to participate in workshops usually express a higher level of proactivity while seeking for a job. Positive correlation was also observed with variables of gender, meaning that women are slightly more likely to be employed than men. The reason could also be found in a greater level of proactivity; they are also more frequently included in the workshops. A significant negative correlation is observed regarding the variables of age, with younger respondents being employed more often than older, although the older ones are

more proactive and more often participate in the workshops. We believe that the labour market gives preference to the younger job seekers, while younger individuals also decide more easily to accept employment (as well as terminate it) and give less thought to various aspects and conditions of work than older persons. A negative correlation is present with variables of duration of unemployment before the inclusion in the workshops. This is consistent with Harrison's cycle of unemployment, as well as with the emphasising of the need for an early intervention in the labor market (Kerovec, 1997). The workshops have best results with people who have been unemployed for more than one and less than three months. The results were less successful with people who have been unemployed for up to a month and those who have been without work for more than 12 months.

CONCLUSION

Since the forms of non-formal education are indispensable elements of the lifelong learning process, which is focused on the acquisition and upgrading of professional knowledge, skills and abilities, the need for motivating people to participate in various forms of non-formal learning has become a reaction to the demands of modern societies, upbringing and educational systems. In this paper we analyzed the effects of certain forms of non-formal education and learning that were performed at the Croatian Employment Service in the form of workshops aimed at raising the employability of unemployed persons. Non-formal education was presented in the context of this paper as a factor in better and easier employability in today's society. The paper proceeded from the hypothesis (which has also been confirmed) that individuals who were referred to and included in the workshops will find work more often and faster than individuals who were referred to the workshops, but did not attend them. The titles of the workshops were: "How to Find Work" and "Presenting Yourself to the Employer". From a total of 313 candidates referred to the workshops during the year 2013, only 68.37% attended them. While men (55.3%) than women (44.7%) were referred to the workshops, women were less likely to respond by attending. From the total number of individuals referred to the workshops, 74.3% of women and 63.6% of men responded. The average age of referred candidates was 25 years while the age range was from 17 to 57 years of age. We find it interesting that older respondents were more likely to respond to non-formal education workshops than younger ones, which demonstrates the higher level of awareness among older people about the importance of non-formal education. Research has shown that most of the individuals referred to workshops had finished high school, whereas only 6% of those referred possessed higher education. This was not unexpected if we consider the content of the workshops which were aimed at individuals with the primary and secondary education. Proceeding from the results of the research, we believe that the participation in the workshops that were a part of the study had best results with individuals who had been unemployed for more than one and less than three months. The forms of non-formal education are indispensable parts of the lifelong learning process which focuses on the acquisition and upgrading

of professional knowledge, skills and abilities. Non-formal education is becoming increasingly sought after and valued in the modern world and has become a critical factor in achieving success and competitive advantage in the labour market, which has also been confirmed by the results of this research.

REFERENCES

- Copenhagen Declaration*. (2002). Retrieved from www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/kopenhas-ka_deklaracija.pdf.
- Europe 2020. *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. (2010). Retrieved from www.mobilnost.hr/prilozi/05_1300804774_Europa_2020.pdf.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija - temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- International Labour Office (ILO) (2002). *Key indicators of the Labour Market 2001-2002*. Geneva: International Labour Office.
- Jurić, U. (2007). Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje. In V. Previšić, N. N. Šoljan & N. Hrvatić (eds.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (p. 68 – 80). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Kerovec N. (1997). Stručno obrazovanje u funkciji zapošljavanja. *Revija za socijalnu politiku*, 2(1), 27-41.
- Marković, D. (2005). Šta je neformalno u neformalnom obrazovanju? *Neformalno obrazovanje u Evropi*. Beograd: Grupa "Hajde da...".
- Memorandum on Life Long Learning*. (2000). Retrieved from <http://www.hzpou.hr/stranice/3/21-100.pdf>.
- Mialaret, G. (1989). *Uvod u edukacijske znanosti*. Zagreb: Školske novine.
- Peko, A. (1999). Obrazovanje. In A. Mijatović, H. Vrgoč, A. Peko, A. Mrkonjić & J. Ledić (eds.), *Osnove suvremene pedagogije* (pp. 203 – 223). Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor.
- Previšić, V. (2007). Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagoška istraživanja*, 4(2), 179 – 187.
- Razvoj politike cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja: Pojmovnik* (2013). Sveučilište Jyväskylä: Europska mreža politika cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja. Retrieved from http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/croatian/HR_glossary_web.pdf/.
- Studija - Tržište rada i zapošljavanje* (2003). Podgorica: Zavod za zapošljavanje Crne Gore.
- Vrcelj, S. (2007). Traganja za drugačijim obrazovanjem – ima li nade? In V. Previšić, N. N. Šoljan & N. Hrvatić (eds.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (p. 477 - 488). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Žiljak, T. (2005). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Analiza Hrvatskog političkog društva*, 1(1), 225-243.

Valentina Brecelj, Gaj Vidmar, Eva Boštjančič

NAČRTOVANJE KARIERE INVALIDOV – ŽELJE IN OVIRE

POVZETEK

Na reprezentativnem vzorcu 243 uporabnikov storitev zaposlitvene rehabilitacije iz celotne Slovenije smo z anketnim vprašalnikom preučevali pomembnost invalidnosti pri načrtovanju in razvoju kariere invalidov. Analizirali smo povezave med invalidnostjo in demografskimi značilnostmi, poklicnimi izbirami in ovirami za zaposlovanje. Večina udeležencev je izrazila željo po zaposlitvi v poklicih za preprosta dela, čeprav je največ sodelujočih pridobilo IV. ali V. stopnjo izobrazbe. Pri izbiri poklica so jih večinoma vodili lasten interes in tudi zdravstvene težave, a je veliko udeležencev raziskave v obdobju brezposelnosti poklicno izbilo večkrat spremenilo, za kar so se kot najpomembnejši razlog izkazale zdravstvene težave in odnos delodajalcev do invalidnosti. Invalidnost je bila prepoznana kot glavna oziroma najpogostejša ovira pri izbiri poklicnih ciljev, iskanju zaposlitve in razvoju kariere. Z raziskavo smo pritrldili dosedanjim ugotovitvam in teoretičnim predpostavkam, da je invalidnost osrednjega pomena pri načrtovanju kariere invalidov, in poudarili pomen ustreznega načrtovanja kariere za uspešno reševanje zaposlitvene problematike.

Ključne besede: *invalidnost, brezposelnost, zaposlitvena rehabilitacija, kariera, ovire*

CAREER PLANNING FOR PEOPLE WITH DISABILITIES – ASPIRATIONS AND BARRIERS – ABSTRACT

A survey was conducted on a representative sample of 243 users of vocational rehabilitation in Slovenia in order to explore the importance of disability for career planning and development among people with disabilities. We analysed the association of disability with demographic characteristics, career choices and employment barriers. The prevailing career choices belong to elementary occupations, even though the majority of participants had completed secondary school. Career choices were mostly based on the participants' own interest but at the same time constrained by disability. The majority of participants changed their career choices during unemployment, the most common reason being their disability and the employer's attitude towards disability. Disability was identified as the main barrier for career

Mag. Valentina Brecelj, Univerzitetni rehabilitacijski inštitut Republike Slovenije – Soča, Ljubljana, valentina.brecelj@ir-rs.si

Doc. dr. Gaj Vidmar, Univerzitetni rehabilitacijski inštitut Republike Slovenije – Soča, Ljubljana, gaj.vidmar@ir-rs.si

Doc. dr. Eva Boštjančič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, eva.bostjancic@ff.uni-lj.si

choices, employment and career development. The findings highlight the importance of considering disability in the process of career planning and development, and the importance of appropriate career planning as a critical factor for successful employment.

Keywords: *disability, unemployment, vocational rehabilitation, career, barriers*

UVOD

Invalidi so ena izmed ranljivih skupin, ki se težje uveljavi na trgu delovne sile, zato je za njihovo zaposlitev, ohranitev zaposlitve in napredovanje v poklicni karieri posebnega pomena pravilno načrtovanje njihove poklicne poti.

Število invalidov v svetu narašča. Glavna vzroka za to sta staranje prebivalstva in širjenje kroničnih bolezni, kot so sladkorna bolezen, srčno-žilne bolezni, rakava obolenja in duševne motnje. Tudi podatki za Slovenijo kažejo na nizko stopnjo delovne aktivnosti med invalidi, saj je bilo po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije in Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje za leto 2012 delovno aktivnih invalidov le 3,8 odstotka, med brezposelnimi pa so pomenili 14,8-odstotni delež. V zadnjem obdobju, tj. od leta 2009 dalje, število brezposelnih invalidov narašča. Trend je pričakovan in je posledica priliva velikega števila presežnih delavcev, ki jim je prenehalo delovno razmerje zaradi stečaja podjetja. Naraščanje deleža brezposelnih invalidov se je nadaljevalo tudi v naslednjih letih, čemur so botrovale slabše gospodarske razmere.

Tako je ključni izziv, s katerim se ubadajo države Evropske unije, nizka stopnja zaposlenosti invalidov, hkrati pa tudi velika odvisnost od socialnih prejemkov, velika in naraščajoča poraba javnih financ za bolniške odsotnosti in nadomestila za invalidnost kot tudi naraščanje revščine med invalidi (Shima, Zolyomi in Zaidi, 2008). Socialne politike evropskih in drugih držav poudarjajo načelo enakih možnosti pri zaposlovanju invalidov, kar odločilno vpliva na njihove ekonomske, socialne in druge življenjske možnosti ter vključevanje v družbo in jim omogoča samostojno življenje. Številne raziskave so pokazale, da invalidnost oziroma ovire, ki izhajajo iz zdravstvenega stanja, pomembno vplivajo na možnosti zaposlovanja. Poleg tega sodobna organizacija dela, ekonomske, tehnološke in organizacijske spremembe v družbi ter spremenjene zahteve dela za uspešno zaposlovanje zahtevajo sodoben pristop k načrtovanju in razvoju kariere tudi pri invalidih.

Analize na področju zaposlovanja invalidov so pokazale, da je iskanje zaposlitve za invalide zahtevnejša naloga kot za druge skupine ljudi. Neskladje med spretnostmi, ki jih imajo iskalci zaposlitve, in zahtevami delodajalcev je eden izmed ključnih problemov invalidov pri zaposlovanju. Leta 1994 je Eurostat izvedel evropsko panelno raziskavo o gospodinjstvih (*European Household Panel Survey*), v kateri se je potrdilo, da je zaposlovanje invalidov osredotočeno na področja, ki izginjajo, in da invalidi pogosto opravljajo ročna dela in dela za polkvalificirano delovno silo. Premik iz proizvodnega sektorja na področje storitev, ki zahteva bolj kvalificirane delavce, in prihod novih tehnologij imata resne vplive na zaposlitvene priložnosti invalidov. Vse to kaže na potrebo po fleksibilnem delovnem času ter reorganizaciji delovnih mest in vsebin dela, kar prinaša dodaten izziv,

hkrati pa tudi priložnosti za invalide, da najdejo in obdržijo zaposlitev. Razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologij daje nove možnosti za premagovanje ovir pri dostopanju do trga dela in fleksibilnejše delovne razmere za invalide, ki imajo ustrezne spretnosti (Komisija Evropskih skupnosti, 1998). Razširitev področij in delovnih mest pomeni večjo izbiro pri zaposlovanju in s tem večje upoštevanje interesov invalidov, pri čemer zdravstvene omejitve ne bi smele biti ovira za opravljanje zelenega dela, če se preostale lastnosti invalida skladajo z zahtevami delovnega mesta.

Raziskava Invalidnost in socialno vključevanje v Evropi (*Disability and Social Participation in Europe*) iz leta 2001 je pokazala, da je kljub tehnološkemu napredku le manjši delež invalidov v primerjavi z neinvalidi zaposlen v administrativnih poklicih in večji delež v proizvodnih poklicih. Rezultati raziskave kažejo tudi, da so invalidi manj zadovoljni z delom, ki ga opravljajo. Medtem ko je 72 odstotkov populacije neinvalidov v delovni dobi zadovoljnih s svojim delom, jih je med invalidi z zmernimi težavami takih 65 odstotkov, med invalidi z večjimi težavami pa le 46 odstotkov (Komisija Evropskih skupnosti, 2001). Raziskava o vzrokih sicer ne poroča, vendar lahko sklepamo, da je razlog mogoče tudi v neskladju med željami invalidov glede dela in njihovim dejanskim delom. Podobne statistične podatke najdemo tudi v Sloveniji. Invalidi so v povprečju manj izobraženi kot neinvalidi in opravljajo slabše plačana dela. Konec leta 2010 so najpogosteje opravljali poklice za preprosta dela (21 odstotkov) in poklice za neindustrijski način dela (18 odstotkov), med strokovnjaki pa jih je bilo le osem odstotkov. Ravno tako v povprečju prejemajo nižjo plačo, in sicer približno 75 odstotkov povprečne bruto plače v Sloveniji (Malešič, 2011).

Pomembno je, da se invalidi sami aktivno vključujejo v reševanje zaposlitvene problematike in da znajo prevzeti pobudo za uresničitev svojih prihodnjih poklicnih ciljev ter si s tem izboljšajo celoten življenjski položaj. Invalidi, ki so manj uspešni pri načrtovanju poklicne poti, imajo več težav pri reševanju zaposlitvene problematike, torej pri iskanju zaposlitve, zaposlovanju ter ohranjanju zaposlitve in razvoju kariere. Razvoj kariere ima velik vpliv tako na posameznika kot na organizacijo in družbo kot celoto. Zato moramo temu področju posvetiti posebno pozornost.

NAČRTOVANJE IN VODENJE KARIERE INVALIDOV

Kot drugod po svetu se tudi v Sloveniji razumevanje invalidnosti premika od tradicionalnega medicinskega razumevanja k celostnemu razumevanju in pojmovanju, ki zajema vse vidike posameznikovega življenja. Obstaja širok spekter invalidnosti, od fizičnih do psihičnih in kombiniranih zdravstvenih težav ter oviranosti. Enotne definicije invalidnosti ni; različnim pojmovanjem je skupno poudarjanje omejitev za sodelovanje v družbi, kar povzročajo zdravstvene težave, okvare ali pomanjkljivosti. Tako kot ni enotne definicije invalidnosti, tudi ni enotne definicije kariere oziroma se je pojmovanje kariere spreminjalo skozi časovna obdobja; nekateri avtorji bolj poudarjajo sestavine kariere, drugi pa njen potek.

Načrtovanje kariere invalidov zajema iste elemente kot za vse preostale, pri čemer se kot pomemben vidik kaže invalidnost. Na položaj invalidov na trgu dela vpliva več

subjektivnih in objektivnih dejavnikov. Pomembnejši so: stanje ponudbe delovne sile in povpraševanja po njej, gospodarske razmere, ukrepi za pospeševanje zaposlovanja, vrsta poklica, delovna zmožnost oziroma prizadetost invalida ter predsodki in razmišljanja po vzorcih. Najpogosteje se omenja delovna zmožnost ali njen nasprotni vidik, tj. invalidnost. To je tisto, kar delodajalce pri najemanju delovne sile v tržnem gospodarstvu tudi najbolj zanima (Svetlik, Glazer, Kajzer in Trbanc, 2002). Ovir in težav, ki jih prinaša invalidnost pri načrtovanju kariere invalidov, ne smemo zanemariti, saj so pomemben dejavnik zaposlovanja, delovna zmožnost pa je pogosto odločilen element pri iskanju zaposlitve. Toda ujemanje značilnosti invalida z zahtevami delovnega mesta in delovnega okolja je tisti element, ki omogoča zadovoljstvo invalida ter s tem uspešno in dolgotrajnejšo zaposlitev. Le prepoznavanje in vključevanje vseh dejavnikov lahko vodita do učinkovitega načrtovanja kariere, uspešnosti pri zaposlovanju in ohranjanju zaposlitve ter do zadovoljstva posameznika tako na delovnem mestu kot tudi v zasebnem življenju. Kot pravi Sparato (2005, str. 35), »za boljšo integracijo v delovni sistem je potrebno ugotavljanje primernosti dela za posameznikove spretnosti in zmožnosti ter ugotavljanje kulture okolja in njenih posledic za invalide«.

Določanje profila posameznika je pogosto manjkajoč člen v procesu izbire. »Opredelitev zaposlitve zahteva opredelitev značilnosti posameznika, ki bi se na nekem delovnem mestu rad zaposlil.« (Peel, 1992, str. 27) O procesu načrtovanja kariere za invalide je razmeroma malo znanega. V zadnjih letih so nekateri avtorji začeli razvijati modele za odločanje o karieri, ki temeljijo na dejavnikih invalidnosti, namen drugih pa je bil vključiti invalidnost v obstoječe teorije o kariernem odločanju. Vsi poskusi so potrdili trditev, da je karierno odločanje kompleksen proces, na katerega vplivajo spol, socialno-ekonomski status, družinska struktura, samoučinkovitost, stopnja izobrazbe, starost in status invalidnosti (Hitchings idr., 2001).

Uspešnost odločanja o poklicni karieri je večinoma odvisna od tega, ali je poklicna odločitev sprejeta načrtno in preudarno ter se ujema s poklicnimi interesi, sposobnostmi, zmožnostmi, osebnostnimi lastnostmi in vrednotami posameznika. Razlike med posamezniki so neodvisne od kognitivnih sposobnosti, kot je inteligentnost, in so bolj povezane z razlikami v motivaciji in osebnosti (Galotti idr., 2006). Invalidnost lahko negativno vpliva na samozavest, kar se kaže v neodločnosti pri načrtovanju kariere. Omejene življenjske izkušnje zaradi invalidnosti lahko ovirajo raziskovanje kariere ter vodijo v neprilagojen razvoj kariere in neskladne izbire kariere. To se je potrdilo v študiji razlik med študenti z invalidnostjo in brez invalidnosti, kjer se je invalidnost pokazala kot pomemben dejavnik za neodločnost v karieri (Glover-Graf in Janikowski, 2001). Shahnasarian (2001) navaja, da imajo lahko samozaznavanje in izzivi realnosti, s katerimi se srečujejo invalidi, velik vpliv na razvoj kariere in da številne invalide vodijo k nedoseganju ciljev in nezadostni izpolnitvi. Tudi sami na podlagi lastnih izkušenj pri delu z invalidi in drugimi brezposelnimi osebami ugotavljamo, da so pri delu uspešnejši tisti, ki so zadovoljni z izbiro poklica, kar se sklada s številnimi študijami s področja načrtovanja kariere. Pavlin (2007) ugotavlja, da se ustreznost posameznikove poklicne

odločitve neposredno pokaže v višji stopnji zadovoljstva pri delu in zelo verjetno tudi v večji delovni uspešnosti. Tudi Danziger in Valency (2006) menita, da skladnost med kariernim sidrom posameznika in njegovo zaposlitvijo vodi k večjemu zadovoljstvu pri delu. Zdravstvene težave tako ne bi smele biti prevladujoč dejavnik pri izbiri poklica ter načrtovanju in razvoju kariere.

TEORETIČNA IZHODIŠČA ZA OPREDELJEVANJE KARIERE

Pregled teoretičnih izhodišč za opredeljevanje kariere nam razkrije, da le redke teorije namenjajo posebno pozornost individualnim potrebam in okoliščinam specifičnih skupin ljudi, kot so ženske, manjšine in invalidi. Večina teorij temelji na predvidevanju, da na izbiro kariere vplivajo notranji psihološki procesi posameznika ali lastnosti posameznika, manj pa družbeni, kulturni ali ekonomski dejavniki, ki omejujejo posameznikove možnosti pri odločanju za poklic (Fabian, 2000). Pogosto pa so ljudje, ki najbolj potrebujejo pomoč pri razvoju kariere, tisti, o katerih je najmanj znanega.

Teorije socialnega učenja, ki so se pojavljale v 80. in 90. letih 20. stoletja, so poskušale vključiti nekatere specifične ovire in izkušnje, ki jih doživljajo posamezniki, katerih spol, etnična pripadnost ali invalidnost lahko pomenijo velike ovire ne le pri izbiranju poklica in odločanju za poklic, temveč tudi pri razvoju tistih učnih izkušenj, ki vplivajo na te procese (Fabian, 2000). Z načrtovanjem kariere posameznih ciljnih skupin se tako ukvarja teorija samoučinkovitosti. Teorija se sicer izvorno nanaša na razumevanje razvoja kariere pri ženskah, vendar lahko nanjo gledamo tudi širše – kot ključni koncept za razumevanje razvoja kariere na splošno kot tudi razvoja specifičnih skupin posameznikov, kot so različne rase, starejši, invalidi in prestopniki. Betz in Hackett (2006) navajata, da pri skoraj vseh ljudeh obstajajo področja, kjer čutijo pomanjkanje zaupanja v lastne sposobnosti. V večini primerov lahko ta področja zaznanih pomanjkljivosti omejujejo obseg kariernih možnosti ali pa uspeh pri uresničitvi zelene kariere.

Zaznana lastna učinkovitost se nanaša na prepričanja posameznika, da ima sposobnosti, da organizira in izvede dejanja, ki so potrebna za doseg določenih rezultatov oziroma ciljev. Prepričanja o lastni učinkovitosti se ne nanašajo na sposobnosti, ki jih posameznik ima, ampak na to, kaj posameznik meni, da lahko z njimi naredi. Odvisna so od štirih virov informacij, in sicer od spretnosti obvladovanja situacije, nadomestnih izkušenj, besednega prepričevanja in čustvenih stanj. Prepričanja o lastni učinkovitosti uravnavajo človekovo delovanje prek kognitivnih, motivacijskih in čustvenih procesov (Frlec in Vidmar, 2001; Čot, 2004; Fesel Martinčević, 2004; Frlec in Vidmar, 2005). Tako kot vsi tudi invalidi vedno znova ocenjujejo svoje sposobnosti, izkušnje, okolico in situacijo ter se odločajo o tem, ali so sposobni neko dejavnost uspešno izvesti. Sodba o lastni (ne)učinkovitosti vpliva na odločitve v določenem trenutku in s tem tudi na življenjske poti, ki jih bodo izbrali. Tako se tudi invalidovo prepričanje o lastni učinkovitosti ne nanaša na sposobnosti, ki jih ima, ampak predvsem na to, kaj sam meni, da lahko z njimi naredi.

Teorija samoučinkovitosti predpostavlja tudi, da razvoj kariere lahko ovirajo ali pospešujejo okoljski dejavniki, kot so raznoliki procesi socializacije in ponotranjenje zunanjih dogodkov. Tako lahko posameznik sam vpliva na svojo učinkovitost na podlagi dožemanja okolja in dogodkov – npr. invalidi, ki se ne počutijo sprejeti v delovnem okolju oziroma jih to zaradi invalidnosti zavrača, lahko nizko ocenjujejo svojo učinkovitost, posledično pa se izogibajo sprejemanja določenih odločitev v karieri. Raziskovanje odnosov med dejavniki (družbeno spoznavno, posameznik in okolje) lahko določa okvir za načrtovanje strateških intervencij za invalide, ki bolj temeljijo na razlagi kot na predvidevanju. To nam lahko pomaga razumeti, kako specifična situacija (diskriminacija pri zaposlovanju) vpliva na prepričanja posameznika (verjetnost, da se zaposli) in njegovo vedenje (želja po zaposlitvi).

Vidik invalidnosti upošteva tudi teorija družbeno spoznavne perspektive (*social cognitive career theory* – SCCT), ki poudarja izraz »osebni učinek«. Ta se nanaša na vprašanje, kako in kdaj posameznik uveljavi moč, da doseže rešitev – karierni rezultat ali prilagoditev karierni spremembi. SCCT predpostavlja recipročno interakcijo posameznika, vedenja in okoljskih dejavnikov (vključno z družbeno-kulturnimi), ki vplivajo na izbor kariere, cilje in opravljanje dela. V modelu SCCT na družbeno spoznavne spremenljivke, kot je prepričanje o učinkovitosti, vplivajo drugi pomembni dejavniki, kot so spol, invalidnost, etnična pripadnost in socialno-ekonomski status. Ne gre za pomen teh spremenljivk samih po sebi, ampak bolj za to, kako vzbudijo odziv družbeno-kulturnega okolja, ki izmenično vpliva na notranje procese (Fabian, 2000). Takšna razlaga je pomembna za načrtovanje kariere invalidov, saj po tej teoriji invalidnost sama po sebi vzbuja odziv, ki izmenično vpliva na vedenje. Osrednji cilji SCCT so: (1) najti metodo ali specifičnega posrednika, ki ga izoblikujejo izkušnje pri učenju in vplivajo na karierno vedenje, (2) razložiti, kakšen vpliv imajo interes, sposobnosti in vrednote v medsebojnem odnosu, in (3) pojasniti, kako na rast pri posamezniku vplivajo povezani dejavniki (vpliv okolja), ki vodijo h kariernim rezultatom (Brečko, 2006; Cvetko, 2002).

Novije teorije kariernega razvoja govorijo o vedno večji prepletenosti kariere s samopredstavo, samorazvojem, osebnim življenjem in osebnimi odločitvami. Javrh (2011) pravi, da je kariera definirana kot vzorec z delom povezanih izkušenj, ki se razteza skozi posameznikovo življenje, pri čemer je izraz »z delom povezane izkušnje« razumljen zelo široko in zajema objektivne dogodke ali položaje (zaposlitveni položaj, delovne naloge ali dejavnosti, odločitve v zvezi z delom) in subjektivne interpretacije z delom povezanih dogodkov (želje v zvezi z delom, pričakovanja, vrednote, potrebe in čustva ob posamezni delovni izkušnji).

NAMEN RAZISKAVE

Raziskava, ki jo predstavljamo, je del širše raziskave o pomembnih dejavnikih načrtovanja kariere invalidov, s katero smo želeli preveriti in potrditi naša opažanja iz prakse, kjer se srečujemo predvsem z odklonilnim odnosom delodajalcev do zaposlovanja invalidov,

pomanjkanjem motivacije za zaposlovanje ter slabšim ujemanjem značilnosti posameznih invalidov in značilnosti delovnega mesta. Doslej se je večina študij različnih dejavnikov za načrtovanje in razvoj kariere invalidov osredotočala na značilnosti delovnih mest oziroma na njihove prilagoditve, manj pozornosti pa se namenja značilnostim in izbiram posameznika. Zato smo želeli ugotoviti, kaj invalide vodi pri izbiri poklica in v kolikšni meri invalidnost določa njihovo poklicno pot.

METODE

V raziskavi je sodelovalo 243 brezposelnih invalidov, vključenih v storitve zaposlitvene rehabilitacije pri vseh 14 izvajalcih zaposlitvene rehabilitacije na območju celotne Slovenije. Stratificirano vzorčenje (tj. vzorčenje znotraj vsakega izvajalca zaposlitvene rehabilitacije) smo kombinirali z zaporednim (zajete so bile vse osebe na zaposlitveni rehabilitaciji v obdobju od aprila do junija 2012). Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom o demografskih značilnostih, poklicnih interesih in ovirah pri zaposlovanju. Da je bilo zagotovljeno ustrezno razumevanje anketnega vprašalnika, so strokovni delavci iz vzorca izločili osebe z zmanjšanimi kognitivnimi sposobnostmi. Za razvrščanje odgovorov smo uporabili uveljavljene klasifikacije: Mednarodno klasifikacijo bolezni MKB-10 (IVZ RS, 2005), Standardno klasifikacijo poklicev (SURs, 2008) in Statistične regije (SURs, 2010). Ker niso vsi udeleženci odgovorili na vsa vprašanja, je v prikazih rezultatov v oklepaju navedena velikost vzorca (*n*).

REZULTATI









Opis vzorca

V raziskavi je sodelovalo 123 žensk (50,6 odstotka) in 120 moških (49,4 odstotka). Povprečna starost anketiranih invalidov je bila 36 let, sicer pa so bili vključeni invalidi stari od 20 do 58 let. Skoraj dve tretjini (61,7 odstotka) je bilo samskih, ločenih oziroma ovdovelih, večina (60,9 odstotka) jih je bila brez otrok. Prevladovali so invalidi s V. stopnjo izobrazbe (29,7 odstotka). Njihova delovna doba je bila od manj kot eno leto do 34 let, največ invalidov (60,3 odstotka) je pridobilo do pet let delovne dobe, povprečna delovna doba je bila 7,5 leta. Prevladovali so invalidi, ki so bili brezposelni do pet let (66,4 odstotka). Največ (31,8 odstotka) jih je bilo iz osrednjeslovenske regije, kjer je bilo tudi največ vključitev v storitve zaposlitvene rehabilitacije. Kar 75,1 odstotka invalidov je invalidnost pridobilo v odraslosti oziroma v obdobju zaposlitve; največ (31,3 odstotka) jih je kot vzrok invalidnosti navedlo bolezni mišično-skeletnega sistema in vezivnega tkiva ter duševne in vedenjske motnje (28,4 odstotka).

Poklicne želje in izbira poklica





Invalidi so glede poklicnih želja lahko navedli tri različne poklicne cilje po pomembnosti. Odgovore smo združili v poklicne skupine po Standardni klasifikaciji poklicev. V največ primerih so udeleženci raziskave navedli poklice za preprosta dela (Preglednica 1).

Preglednica 1: Poklicni interesi – skupno število izbir ($n = 228$)

Poklicni interes	Število	Delež	
preprosta dela	132	27,0 %	
storitve, prodajalci	99	20,2 %	
uradniki	75	15,3 %	
tehniki, strokovni delavci	48	9,8 %	
strokovnjaki	48	9,8 %	
neindustrijski način dela	47	9,6 %	
kmetovalci, gozdarji, ribiči, lovci	21	4,3 %	
upravljalci strojev in naprav, industrijski izdelovalci, sestavljalci	19	3,9 %	

Pri izbiri poklica je dve tretjini sodelujočih vodil lasten interes, pri slabi tretjini pa so na izbiro poklica vplivale zdravstvene težave. Situacijske razmere in pričakovanja drugih so med razlogi zastopani v manj primerih (Preglednica 2).

Preglednica 2: Razlogi za izbiro poklica ($n = 238$)

Razlog za poklic	Število	Delež	
lastna želja, interes	150	63,0 %	
zdravstvene težave	66	27,7 %	
situacijske ovire	17	7,1 %	
pričakovanja drugih	5	2,1 %	



















Kar 65,3 odstotka sodelujočih je v obdobju brezposelnosti večkrat spremenilo poklicni cilj. V povprečju so kot najpomembnejši razlog za spreminjanje poklicnega cilja (na lestvici od 1 do 5) navedli ovire oziroma omejitve pri zaposlovanju zaradi zdravstvenih težav, sledil je odnos delodajalcev do invalidnosti ter osebne vrednote oziroma lastna prepričanja in stališča. Razmere na trgu dela so v povprečju navajali kot srednje pomemben razlog, najmanj pomemben razlog pa so bila pričakovanja drugih (Slika 1).

Slika 1: Razlog za spremembo poklicnega cilja – povprečne ocene pomembnosti ($n = 150$)

Ovire pri načrtovanju kariere

Invalidi so zdravstvene težave oziroma invalidnost zaznavali ne samo kot najpogostejši razlog za spremembo poklicnega cilja, ampak tudi kot najpogostejšo oviro pri reševanju zaposlitvene problematike, in sicer že pri izbiri želenega cilja kot tudi za zaposlitev samo in tudi za napredovanje v karieri. Zdravstvenim težavam so sledile razmere na trgu dela, neustrezna izobrazba, nezadostne večšine iskanja zaposlitve, negativna samopodoba in manj realna pričakovanja. Kot najmanj pogosto oviro sodelujoči zaznavajo družinsko situacijo – družina je najmanj pomemben razlog za zavrnitev delodajalca, pa tudi pomanjkanje družinske podpore in skrb za družino praviloma nista oviri pri iskanju zaposlitve (Preglednica 3).

Preglednica 3: Ovire pri reševanju zaposlitvene problematike (deleži odgovorov in opisne statistike)

Ovire pri iskanju zaposlitve	(n)	Delež ocene (%)					Povprečna ocena
		1	2	3	4	5	
invalidnost kot ovira pri izbiri želenega poklica	(237)	11,0	11,4	28,3	19,8	29,5	 3,46 %
invalidnost kot ovira za zaposlitev	(236)	19,5	13,6	25,8	18,2	22,9	 3,11 %
invalidnost kot ovira pri napredovanju v karieri	(236)	19,1	16,9	24,2	16,5	23,3	 3,08 %
stanje na trgu dela zaradi gospodarskih razmer	(237)	18,1	13,9	32,9	18,6	16,5	 3,01 %
majhne možnosti za zaposlitev na želenem področju	(236)	14,8	22,5	27,1	21,6	14,0	 2,97 %
pomanjkanje ustrezne izobrazbe za določeno delo	(240)	36,7	12,5	15,0	15,8	20,0	 2,70 %
strah pred zavrnitvijo	(240)	31,7	20,0	21,3	9,6	17,5	 2,61 %
pomanjkanje informacij o možnostih zaposlitve	(241)	32,4	22,0	27,8	9,5	8,3	 2,39 %
neskladnost med željami in delovnim mestom	(236)	41,1	12,7	25,8	9,7	10,6	 2,36 %
strah pred spremembami	(240)	42,9	17,5	17,1	12,9	9,6	 2,29 %
pomanjkanje spretnosti za določeno delo	(238)	38,2	26,5	23,9	4,6	6,7	 2,15 %
težave pri pisanju vlog za zaposlitev	(239)	44,8	19,7	20,5	5,9	9,2	 2,15 %
neustrezna predstavitev na zaposlitvenem razgovoru	(239)	44,8	18,4	21,3	10,5	5,0	 2,13 %
pomanjkanje osebnostnih značilnosti, ki jih zahteva delodajalec	(238)	41,2	25,6	19,7	7,6	5,9	 2,11 %
nezaupanje v sposobnosti za delo	(237)	47,3	19,8	17,3	9,7	5,9	 2,07 %
pomanjkanje jasno zastavljenih ciljev nerealni poklicni cilji	(238)	47,5	22,3	14,7	9,7	5,9	 2,04 %
pomanjkanje motivacije za zaposlitev	(236)	70,8	12,3	10,6	3,0	3,4	 1,56 %
skrb za družino	(231)	38,2	26,5	23,9	4,6	6,7	 1,54 %
pomanjkanje podpore s strani družine	(223)	81,2	5,8	4,9	3,6	4,5	1,44 %
zavrnitev s strani delodajalca zaradi družine	(220)	90,0	3,6	3,2	0,9	1,4	1,18 %

RAZPRAVA

Prevladujoča izbira poklicev za preprosta dela med invalidi na zaposlitveni rehabilitaciji je presenetljiva, saj je večina udeležencev raziskave pridobila IV. ali V. stopnjo izobrazbe. Sklepamo lahko, da invalidi poklicnega cilja ne izbirajo toliko na podlagi interesov kot na podlagi zaposlitvenih možnosti na trgu dela, kjer so za invalide še vedno »rezervirani« poklici za preprosta dela. Tudi znaten delež navedbe zdravstvenih težav kot razloga za izbiro poklica potrjuje vpliv invalidnosti na načrtovanje poklicne poti.

Naši rezultati tudi potrjujejo, da se invalidi pri načrtovanju in razvoju kariere zaradi zdravstvenih omejitev srečujejo z mnogimi ovirami. Ovire – tako notranje (npr. samoznavanje glede primernosti dela, delovnih spretnosti in poklicnih prepričanj) kot zunanje (npr. podpora okolja in delovnega mesta) – pa so dejavniki, ki vplivajo na načrtovanje kariere. Dokazano je, da kjerkoli se pojavijo te ovire, lahko pomenijo težavo za zaposlitev in delo. Fabian, Beveridge in Ethridge v raziskavi o razlikah pri zaznavanju ovir invalidov, vključenih v poklicno rehabilitacijo pri načrtovanju kariere, ugotavljajo, da invalidi zaznavajo številne ovire, ki otežujejo njihovo vračanje na delo. Kot zanimivost poudarjajo, da se številne od njih nanašajo na pomanjkanje informacij ali nezadostne spretnosti za odločanje o karieri. Ugotavljajo še, da so z zaznavanjem ovir povezane tudi demografske značilnosti in izvor (Fabian in drugi 2009, str. 48).

Predstavljena raziskava torej skupaj s predhodnimi potrjujejo tezo, da invalidnost pomembno vpliva na načrtovanje, vodenje in razvoj kariere invalidov, da invalidnost vpliva na uspešnost pri zaposlovanju in da je reševanje zaposlitvene problematike težja naloga za invalide kot za preostale skupine. Ustrezno načrtovanje kariere invalidov je pomembno tako za invalide same kot tudi za celotno družbo, saj so enake možnosti invalidov v družbi področje, ki pripomore k bogatjenju vseh.

Invalidi so v zadnjem času postali aktivnejši pri reševanju svoje zaposlitvene problematike in vključevanju v družbo, vendar se kljub različnim pozitivnim ukrepom in dokumentom še vedno srečujejo z mnogimi ovirami, ki vplivajo na njihovo zaposlovanje, ter z neenakopravnostjo pri vključevanju v družbo in slabšim sprejemanjem svoje različnosti. Kot družba moramo delovati na obeh segmentih: na odpravljanju notranjih ovir (samoznavanje lastnih sposobnosti, zmožnosti, lastnosti in vrednot) s krepitvijo notranje moči ter na odpravljanju zunanjih ovir (vzpostavljanje ustrezne podpore okolja in delovnega mesta). Večja odgovornost za lastno kariero pa zahteva tudi dobro poznavanje samega sebe, kar nadalje omogoča sprejemanje ustrežnejših odločitev o svoji poklicni poti in posledično zaposlitev na ustreznem delovnem mestu tako z vidika zmožnosti ob upoštevanju zdravstvene omejitve kot tudi z vidika vrednot, stališč in želja.

Invalidom je že pri pripravi na poklicno pot treba dati ustrezno podporo, jim ponuditi vse relevantne informacije za sprejemanje premišljenih odločitev in jih ustrezno opolnomočiti za reševanje zaposlitvene problematike. Prav tako je za uspešno zaposlovanje invalidov treba delodajalce in širšo skupnost/družbo ozaveščati o sprejemanju drugačnosti in ustreznem ravnanju ob stiku z drugačnostjo. Invalidom je treba omogočiti zdravo in

varno delovno okolje ter organizacijsko kulturo, kjer se upoštevajo zdravje zaposlenih ter varnost, stabilnost in predvidljivost zaposlitve, prav tako pa tudi druge osebne okoliščine. Tako se lahko v kar največji možni meri izključi možnost za poslabšanje zdravstvenega stanja, do česar bi sicer lahko pripeljala neustrezno delo ali delovno okolje. S tem povečamo tudi motivacijo invalidov za zaposlitev.

Neskladje med spretnostmi in zmožnostmi invalidov ter pogoji dela, ki jih postavljajo delodajalci, pomeni izziv, ki zahteva sprejemanje nadaljnjih ukrepov na sistemski ravni za zaposlovanje invalidov, kar zajema oblikovanje oziroma prilagajanje delovnih mest, razvoj vključujoče organizacijske kulture ter enakopravno vključevanje invalidov ne samo na trg dela, ampak na vse ravni življenja. Celotna družba bi najbrž morala postavljati vrednoto osebne varnosti in zdravja bolj v ospredje in težiti k njenemu ponotranjenju tudi pri zaposlovanju. Zdravje je stanje fizične, psihične in ekonomske blaginje, k čemur težimo vsi, zaradi zdravstvenih omejitev pa še posebej invalidi. In ravno družba mora s sistemskimi rešitvami invalidom omogočati preprečevanje poslabšanja zdravstvenega stanja, z ustreznim načrtovanjem zaposlovanja pa odpravljati ovire za zaposlitev invalidov.

SKLEP

V skladu z dosedanjimi raziskavami je tudi naša raziskava pokazala, da invalidnost sodi med tiste značilnosti posameznikov, ki pomembno vplivajo na proces načrtovanja, razvoja in vodenja kariere. Ker invalidnost lahko negativno vpliva na samopodobo invalidov, predvsem zaradi negativnih izkušenj oziroma zavrnitev pri iskanju zaposlitve in zaposlovanju samem, je vloga strokovnih delavcev na področju zaposlovanja, da ustrezno raziščejo značilnosti invalida in delovnega okolja, poudarijo potenciale in upoštevajo omejitve. Poznavanje in zavedanje samega sebe ter okolja je pomemben element krepitve moči invalidov, predvsem z vidika povečanja zaupanja v lastne sposobnosti oziroma tega, kar invalid meni, da lahko s svojimi sposobnostmi naredi, samostojnosti, neodvisnosti in samoodločanja. Posledično lahko invalidi sprejemajo ustrezne odločitve, so uspešnejši pri reševanju zaposlitvene problematike in v končni fazi tudi na delovnem mestu.

Družba bi si tudi morala zastaviti vprašanje, kako invalidom zagotavljati varno in stabilno delovno okolje ter s tem razvoj kariere v času, ko se trend nagiba h kratkotrajnejšim zaposlitvam, večjim zahtevam pri delu in manjši stabilnosti. Res je in prav je, da morajo invalidi prevzeti odgovornost za svoje življenje in zaposljivost, vendar pa mora pri tem del odgovornosti nositi tudi trg dela oziroma celotna družba.

LITERATURA

- Betz, N. E. in Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14(3), 3–11.
- Brečko, D. (2006). *Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom*. Ljubljana: Planet GV.
- Cvetko, R. (2002). *Razvijanje delovne kariere*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije; Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- Čot, D. (2004). Bandurin koncept zaznane samoučinkovitosti kot pomemben dejavnik posameznikovega delovanja. *Socialna pedagogika*, 8(2), 173–196.
- Danziger, N. in Valency, R. (2006). Career anchors: distribution and impact on job satisfaction, the Israeli case. *Career Development International*, 11(4), 293–303.
- Fabian, E. S. (2000). Social cognitive theory of careers and individuals with serious mental health disorders: implications for psychiatric rehabilitation programs. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 23(3), 262–271.
- Fabian, E. S., Beveridge, S. in Ethridge, G. (2009). Differences in perceptions of career barriers and supports for people with disabilities by demographic, background and case status factors. *The Journal of Rehabilitation*, 75(1), 41–49.
- Fesel Martinčević, M. (2004). Samoučinkovitost v kontekstu organizacijske psihologije. *Psihološka obzorja*, 13(3), 77–106.
- Frlec, Š. in Vidmar, G. (2001). Preliminarna študija merskih značilnosti Lestvice samoučinkovitosti. *Psihološka obzorja*, 10(1), 9–25.
- Frlec, Š. in Vidmar, G. (2005). Študija samoučinkovitosti v kontekstu delovnega mesta. *Psihološka obzorja*, 14(1), 35–51.
- Galotti, K. M., Ciner, E., Altenbaumer, H. E., Geerts, H. J., Rupp, A. in Woulfe, J. (2006). Decision-making styles in a real-life decision: choosing a college major. *Personality and Individual Differences*, 41(4), 629–639.
- Glover-Graf, N. M. in Janikowski, T. P. (2001). Career selection and use of accommodations by students with disabilities in rehabilitation education programs. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 44(4), 222–228.
- Hitchings, W. E., Anthony Luzzo Darrell, Ristow R., Horvath M., Retish P. in Tanners A. (2001). The career development needs of college students with learning disabilities: in their own words. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(1), 8–17.
- Mednarodna klasifikacija bolezni in sorodnih zdravstvenih problemov za statistične namene: MKB-10: 10. revizija – 2. izdaja.* (2005). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 1. Splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Komisija Evropskih skupnosti (1998). *The ability to work: employers, employment and people with disabilities.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Komisija Evropskih skupnosti (2001). *Disability and social participation in Europe.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Malešič, K. (2011). *Mednarodni dan invalidov 2011.* Pridobljeno s http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4382.
- Pavlin, S. (2007). Ustreznost poklicnih predstav v perspektivi kariere orientacije. *Teorija in praksa*, 44(5), 658–672.
- Peel, M. (1992). *Career development and planning: a guide for managers, trainers and personnel staff.* London: McGraw-Hill.
- Shahnasarian, M. (2001). Career rehabilitation: integration of vocational rehabilitation and career development in the twenty-first century. *Career Development Quarterly*, 49(3), 275–283.
- Shima, I., Zolyomi E. in Zaidi A. (2008). *The Labour Market Situation of People with Disabilities in EU25.* Policy Brief, 1, European Centre. Pridobljeno s http://www.euro.centre.org/data/1201610451_25081.pdf.
- Sparato, S. E. (2005). Diversity in context: how organizational culture shape reactions to workers with disabilities and others who are demographically different. *Behavioral Sciences and the Law*, 23(1), 21–38.

- Statistični urad Republike Slovenije (2008). *SKP – standardna klasifikacija poklicev, V2*. Pridobljeno s <http://www.stat.si/klasje/tabela.aspx?cvn=1182>.
- Statistični urad Republike Slovenije (2010). *Občine in statistične regije Republike Slovenije, 1. januar 2010*. Pridobljeno s <http://www.stat.si/letopis/2010/Grafikoni/02-10.pdf>.
- Svetlik, I., Glazer, J., Kajzer, A. in Trbanc, M. (2002). *Politika zaposlovanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Barbara Simonič

PSIHOTERAPIJA KOT MOŽNOST RAZVOJA EMPATIJ V ODRASLOSTI

POVZETEK

Empatija je pomembna medosebna sposobnost, ki omogoča posamezniku, da se postavi v psihološki okvir doživljanja druge osebe. S tem postane to, kar druga oseba čuti in misli, ter način, kako druga oseba deluje, v določeni meri razumljivo in predvidljivo. Kot taka ima empatija v današnjem spreminjajočem se in velikokrat razosebljenem svetu velik pomen, saj gre za sposobnost, ki lahko ponovno prebudi občutek povezanosti z drugimi. V prispevku bomo predstavili empatijo in njen pomen. Opozorili bomo na kritične trenutke, kjer lahko pride do blokad v razvoju sposobnosti empatije, ter prikazali psihoterapijo kot možnost za spodbujanje empatije v odraslosti.

Ključne besede: *empatija, psihoterapija, nevrobiologija, medosebni odnosi*

PSYCHOTHERAPY AS AN OPPURTUNITY FOR DEVELOPMENT OF EMPATHY IN ADULTHOOD – ABSTRACT

Empathy is important interpersonal capacity. It allows the individual to put him/herself into the psychological framework of experiencing emotions of another person. Through this, others' feelings and reasoning becomes more understandable and predictable. As such, empathy holds great importance in our changing and depersonalized world. It is a capacity which can restore the feeling of connectedness with others. The paper examines empathy and its significance and directs attention to critical moments which can block the development of empathy. We will also demonstrate how psychotherapy could be an aid in fostering and developing of empathy in adulthood.

Keywords: *empathy, psychotherapy, neurobiology, interpersonal relationships*

UVOD

Empatični odnosi spremljajo človeka od zibelke do groba. Empatija je naravna sposobnost, njeni nastavki so nam dani že ob rojstvu, skozi življenje pa se ta sposobnost izpopolnjuje in postaja vedno bolj poglobljena in kompleksna (Eisenberg, 2000). Z vidika vseživljenjske perspektive je empatija pomembna komponenta posameznikovega razvoja tudi v odrasli dobi, čeprav obstaja neprimerno več študij, ki obravnavajo empatijo in njen razvoj v zgodnjem življenjskem obdobju (otročvo in adolescenca). Študije (npr. Glück idr., 2005; Helson, Jones in Kwan, 2002; Phillips, MacLean in Allen, 2002), ki preučujejo empatijo v odraslosti, kažejo, da v primerjavi z zgodnjim razvojnim obdobjem skozi odraslo življenjsko obdobje empatija ostaja precej stabilna v svojih značilnostih. To dokazuje, da je za izoblikovanje empatije, razvojno gledano, najpomembnejše zgodnje razvojno obdobje posameznika. Številni klasični (npr. Winnicott, Kohut, Fairbairn, Kleinova, Bowlby) in sodobni (npr. Stern, Schore, Siegel) relacijsko orientirani razvojni teoretiki in psihoanalitiki trdijo, da se temelji psihične strukture posameznika (predstava sebe, drugih, odnosov z drugimi ...) razvijejo skozi interakcije v zgodnjem otroštvu in so gradniki socialnih transakcij v kasnejših letih. Tudi empatija in njene temeljne karakteristike se izoblikujejo v otroštvu in se ohranijo v odraslem obdobju, čeprav je lahko narava empatije v različnih starostnih obdobjih nekoliko različna. V zelo poznem življenjskem obdobju (nad 85 let), ko ponavadi pride do upada splošnega socioemocionalnega delovanja posameznika, upade tudi sposobnost empatije (Grühn idr., 2009).

Tudi v odraslih medosebnih odnosih je empatija bistvena komponenta zadovoljujočih in izpolnjujočih stikov (DeYoung, 2003; Long idr., 1999; Shi, 2006; Simpson, Oriña in Ickes, 2003). Čeprav se temelji empatije oblikujejo v otroštvu, pa se lahko nekateri vidiki empatične odzivnosti spodbudijo tudi v odnosih pri odraslih. Ena takšnih spodbud je psihoterapija, v katero se ljudje vključijo iz različnih razlogov, ponavadi zaradi pomoči pri notranjepsihičnih ali medosebnih zapletih ter da bi dosegli večjo osebno rast in večjo kakovost odnosov. V psihoterapiji je poleg obvladovanja terapevtskega modela in tehnike pomembno tudi, da terapevt s klientom vzpostavi pristen in empatičen stik. Ko je stik dovolj varen in globok (govorimo o globoki empatiji) (Ryback, 2001), se lahko na tej podlagi preoblikujejo notranjepsihične strukture klienta, kar posledično vodi tudi v prebujenje empatije pri klientu v odnosu do sebe in drugih.

EMPATIJA

Beseda empatija se je od začetka 20. stoletja do danes pojavljala v različnih pomenskih okvirih. Največkrat so se s pojmom empatije ukvarjale filozofija in behavioristično orientirane znanosti v družboslovju, med njimi največ psihologija. O pomenu občutja drugega in razumevanju drugega so govorili že antični (npr. Aristotel) in krščanski filozofi (npr. Avguštin, Laktancij, Tomaž Akvinski), kasneje škotski moralni filozofi (npr. Hume, Smiht), estetiki (npr. Vischer, Lipps – prvi uporabi pojem »Einfühlung« – vživljanje) ter fenomenologi (npr. Husserl, Steinova). Filozofija in psihologija sta si glede pojmovanja

empatije sorodni. Kot mnogi psihologi (in tudi psihoanalitiki ter psihoterapevti, npr. Freud, Kohut, Rogers) večina filozofov s pojmom »empatija« označuje stanje, ki pomeni zavedanje in razumevanje notranjega stanja drugega (Simonič, 2010).

Sodobni avtorji empatijo opredeljujejo kot sposobnost posameznika, da se postavi na mesto drugega, pri čemer zazna in razume oz. se vživi v občutja in misli druge osebe, vendar se z njo ne poistoveti (Baron-Cohen, 2003; Guttman, 2000; Lachmann, 2008; van der Mark, 2001). Empatija je zavedanje in deljenje čustev ter misli z drugo osebo. To omogoča opazovalcu videti stanje tako, kakor ga vidi druga oseba. Četudi to zveni nekoliko nevtrarno, pri empatiji ne gre le za hladno preračunljivo predvidevanje tega, kaj misli ali čuti drugi. Prava empatičnost se pojavi v rahločutni interakciji z drugo osebo, v kateri je mogoče s prepoznavanjem (zlasti čustvenega) ozračja tega odnosa razumeti drugo osebo, predvideti njeno vedenje in se z njo tudi povezati (Baron-Cohen, 2003).

Empatijo velikokrat omenjamo v zvezi s sočutjem/simpatijo, ljubeznijo, skrbjo za druge, altruizmom in socialnim razumevanjem. Pojma »empatija« in »sočutje/simpatija«, recimo, sta povezana, a vendar različna procesa, ki ju ne smemo zamenjevati med seboj. Tako pri empatiji kot pri sočutju se v opazovalcu prebudijo občutja, ki se nanašajo na občutja druge osebe, vendar pa je primarni namen empatije razumevanje osebe, medtem ko je sočutje osredotočeno na skrb za dobro počutje druge osebe (Clark, 2007). Temeljna razlika med empatijo in sočutjem/simpatijo je v tem, da je empatija sposobnost razumevanja čustev in misli druge osebe ter njenega položaja, pri tem pa nas ne skrbi za drugega, medtem ko je sočutje, ki izhaja iz empatije, skrb in tudi motiviranost za dobro počutje drugega (Cordes in Schubert, 2007).

Glede narave in strukture empatije so avtorji zlasti razpravljali o dveh komponentah, in sicer o odnosu med spoznavnim (kognitivnim) in afektivnim vidikom empatije. Nekateri (npr. Theodor Reik) so empatijo opredeljevali predvsem kot afektivni pojav, ki v ospredje postavlja enakost čustvenega doživljanja obeh udeležencev. Drugi (npr. George Herbert Mead, Carl Rogers) pa so empatijo videli kot spoznavni (kognitivni) proces, ki temelji na razumskem in intelektualnem razumevanju izkušnje druge osebe. Sprva so ta dva vidika obravnavali ločeno, postopoma pa se je izoblikovalo prepričanje, ki velja tudi danes, da empatija ni samo spoznavni ali afektivni proces, temveč da sta v njej zastopana oba vidika (Tangeny in Dearing, 2002). Velikokrat je med tema vidikoma zelo težko potegniti ločnico, saj sta med seboj zelo povezana in prepletena.

SPLOŠNI POMEN EMPATIJE

Raziskave ugotavljajo, da ima empatija v naši družbi več različnih funkcij. V sposobnosti empatije npr. prepoznavajo človeku lasten primarni motivacijski sistem, ki je bistvene pomena za preživetje vrste, saj pripomore k tesneje povezani skupnosti, spodbuja delovanje ter zagotavlja kohezijo in pripadnost skupnosti (Cordes in Schubert, 2007; Preston in de Waal, 2002). Empatija omogoča ohranjati socialne vezi in pozitivne odnose, ki človeka izpolnjujejo, je vir samouresničitve in potrditve (Anderson in Keltner,

2002). Empatija pogloblja moralno delovanje (Eisenberg, 2000). Na podlagi empatije je moralno odločanje, ki prispeva k prosocialnemu in altruističnemu vedenju, globlje in bolj osebno (Martinovski, Traum in Marsella, 2007). Na temeljni ravni je empatija nenehno doživljanje tega, kar doživljajo drugi (dojemanje misli in čustev drugih), kar spodbuja naše preživetje tako v smislu prepoznavanja nevarnosti in groženj (fizičnih in čustvenih) kakor tudi v smislu spodbujanja komunikacije pozitivnih in negativnih stanj med člani skupnosti (Simonič, 2010).

Empatija je pomembna na vseh ravneh človekove vpetosti v odnose, tako v medosebnih intimnih, družinskih, prijateljskih odnosih kakor tudi na širši, družbeni ravni. Sposobnost empatije je univerzalna, saj jo najdemo povsod, ne glede na kulturo, religijo ali spol. Je spontana in naravna sposobnost vsakega človeškega bitja in kot taka temelj za dialoški odnos na globlji ravni. Omogoča razširitev zavesti posameznika, saj v polje svojega dojemanja vključi drugega posameznika in odnos z njim, katerega del je tudi sam.¹ Ljudje smo po svoji naravi zaznamovani za življenje z drugim, saj človek postaja oseba, ko je v razmerju z drugo osebo (Juhant in Strahovnik, 2011). Tudi Martin Buber poudarja, da človeka kot posameznika ne moremo razumeti samo z vidika njegovega notranjega dogajanja, ampak samo, če ga obravnavamo glede na njegove odnose s stvarmi in bitji. »Človek more postati cel/popoln le v moči odnosa do nekega drugega sebstva.« (Buber, 1999, str. 77) Temeljno bistvo človekovega obstoja je dialoškost, biti človek s človekom. V medsebojnem povezovanju, vzajemni pobudi in odzivnosti se kaže temeljna dinamika človeške eksistence, saj je ta oblikovana v vzajemni povezanosti z drugimi, ki se lahko uresničuje z relacijskimi sposobnostmi, kakršna je tudi empatija (Simonič, 2010).

BIOLOŠKI TEMELJI EMPATIJE

Da je empatija univerzalna lastnost in da je po naravi položena v nas, potrjujejo tudi odkritja nevroznanosti, ki razkrivajo možganske procese in dejavnosti, ki bi lahko bili podlaga za človeško sposobnost empatije. Prve otipljive razlage sposobnosti empatije prinaša odkritje t. i. zrcalnih nevronov (ang. *mirror neurons*), ki so vrsta možganskih celic oz. nevronov, ki se odzivajo enako v primeru, ko izvedemo neko dejanje, ali v primeru, ko opazujemo nekoga drugega izvesti enako dejanje (Bauer, 2006; Ferrari idr., 2003; Gallese, 2003; Iacoboni in Lenzi, 2002; Rizzolatti in Arbib, 1998). Ta sistem lahko razumemo kot prvo nevrobiološko podlago za našo sposobnost dojemanja drugih, na tem temelju pa se sprožijo še dejavnosti v drugih delih možganov (Gallese, Ferrari in Umilta, 2002), še zlasti tistih možganskih področjih, ki so odgovorna za socialne interakcije (amigdala in

¹ Z razumevanjem drugih oseb se ukvarja tudi teorija uma, ki jo na tem mestu samo omenjamo. Ta poudarja sposobnost razumevanja misli, ciljev in čustev drugih oseb, ki so prav tako osebe, kakor smo mi sami (Cordes in Schubert, 2007). Teorija uma omogoča posamezniku, da razume, da na podlagi prepoznavanja duševnih stanj drugih lahko pojasnjujemo in napovedujemo vedenje drugih, pri tem pa je treba razumeti, da duševne predstave drugih ljudi lahko odsevajo drugačno resničnost, kakor je naša. Teh duševnih predstav ni mogoče povsem neposredno opazovati, obstaja pa paleta človeških sposobnosti, ki to vsaj deloma omogočajo. Med njimi je tudi empatija (Thompson, 2001).

področja prefrontalnega korteksa) (Preston in de Waal, 2002). Allan N. Schore (2003; 2007) pravi, da obstajajo prepričljivi dokazi, da je prefrontalni korteks tisti, ki je dejaven pri prepoznavanju občutij drugih in pri sposobnosti refleksije lastnih čustvenih stanj, pa tudi čustvenih stanj drugih ljudi, kar je značilnost empatije. Prav tako poudarja, da je empatija desnohemisferni proces. V desno možgansko poloblo (desni korteks) se vtisnejo afekti, nebesedna komunikacija in nezavedni procesi, ki se velikokrat oblikujejo že v zgodnjem otroštvu. Prvi meseci in leta otrokovega življenja so odločilni za nadaljnja obdobja, saj se tu postavljajo najpomembnejše življenjske prvine. V primarnih odnosih se tako vzpostavljajo biološki temelji za oblikovanje mehanizma procesiranja čustev, kar bolj ali manj zaznamuje sposobnost za vstopanje v čustvene odnose kasneje v življenju. Razvoj dejavnosti v tem delu možganov ima ključno vlogo tudi pri oblikovanju sposobnosti empatičnega zaznavanja in dojemanja čustvenih stanj drugih oseb.

RAZVOJ EMPATIJE IN BLOKADE

Temeljne oblike empatije opazimo že takoj ob rojstvu otroka. Že novorojenček in mati sta v afektivni/čustveni uglasenosti in vplivata drug na drugega. Na podlagi te uglasenosti poteka njuna prva komunikacija. Otrok v komunikaciji z materjo doživlja sprejetost in potrditev svojega bivanja (Beebe idr., 2012). Po dosedanjih ugotovitvah je predverbalna čustvena povezanost podlaga za nadaljnje oblikovanje komunikacije pri otroku, saj z njo otrok postane in ostane sposoben in odprt za družabna srečevanja (Trevvarthen, 2003). Model odnosa otrok-mati (mater lahko nadomesti druga ustreznost oseba) postane temeljni model za vse druge družbene komunikacije v življenju, vključno z empatijo (Juhant, 2003). Zato, čeprav se zdi, da je empatija prirojen in skoraj avtomatičen proces, je ta v določeni meri tudi rezultat učenja, vzgoje in socializacijskih izkušenj ter predvsem socialnih interakcij (Knafo idr., 2008). Zlasti primarni empatični odnos staršev oz. skrbnikov do otrok je tisto kritično socializacijsko okolje, ki vpliva na otroke in na razvoj njihove sposobnosti empatije (Zahn-Waxler, 2002). Raziskave (Hess in Bourgeois, 2009; Joireman, Needham in Cummings, 2002; Saliquist idr., 2009; van der Mark, van IJzendoorn in Bakermans-Kranenburg, 2002; Zhou idr., 2002) potrjujejo, da se empatija in sorodne sposobnosti najbolje razvijajo v okolju, ki zadovoljuje otrokove čustvene potrebe in mu omogoča, da izraža celoten spekter čustev, ter ga spodbuja k čustveni odzivnosti na druge (Garner, 2003).

Otroci imajo že kot novorojenčki zelo neegocentrično zanimanje za občutja in razpoloženja drugih. Ta sposobnost za temeljno čustveno razumevanje se pojavi veliko prej, kot so trdili kognitivno orientirani raziskovalci človekovega razvoja (Zahn-Waxler, 2002). Razvijanje čustvenega razumevanja, ki je temelj empatije, je počasen in naporen proces, ki se začne s prepoznavanjem in odzivanjem dojenčka na čustvene izraze drugih (Atkinson, 2007). Od prvih pojavov zgodnjih oblik empatije otroci razvijajo vedno nove oblike deljenja doživljanja z drugimi, ki potekajo od avtomatične čustvene preplavljenosti prek vzajemnih izmenjav in afektivne uglasenosti do skupne pozornosti in poistovetenja (Knafo idr., 2008). Gre za postopno pojavljanje različnih oblik empatične odzivnosti, od preprostih,

temeljnih afektivnih odzivov do bolj kompleksnih in večstopenjskih spoznavno-afektivnih odzivov (Rochat, 2002).

Dojenčki in malčki torej še zdaleč niso nedovzetni za doživljanje (zlasti čustveno) drugih ali nesposobni razumeti notranje stanje drugih. Čeprav lahko v grobem miselno razumejo doživljanje drugih ljudi okoli prvega rojstnega dne, pa so že prej sposobni vzajemne afektivne uglašenosti z drugimi, zlasti s starši oz. skrbniki, kar je prav tako pomemben vir informacij in temelj za kasnejše empatično odzivanje. Empatija se razvije v kontekstu odnosa starši/skrbniki-otrok, v katerem je poleg značilnosti, kot so temperament, navezanost, stil starševstva itd., ključnega pomena primerna starševska odzivnost na potrebe otroka, ki pa mora biti zaznamovana z rahločutnostjo in nežnostjo. Takšno odzivanje je tudi prvi in najmočnejši model empatije (van der Mark, 2001). Vidik, ki je še zlasti pomemben pri študiju razvoja empatije, je stopnja sinhronije med staršem in otrokom. Sinhronija je časovno ujemanje vedenja med partnerjema, ki sta v odnosu. V longitudinalni študiji sinhronije in razvoja moralnosti je Feldman (2007) odkril, da je bila sinhronija med materjo in dojenčkom, ki so jo opazovali v prvem letu življenja (tretji in deveti mesec), neposredno povezana s stopnjo empatije v otroštvu (pri šestem letu) in adolescenci (pri trinajstem letu). Bolj ko so se matere in dojenčki ujemale in vplivali na vedenje drug drugega v igri obraz-obraz, več empatije je bilo izražene pri otroku v odnosu do matere kasneje v otroštvu in adolescenci. Starši, ki so z otrokom v interakcijah z njim v afektivni sinhroniji, zagotavljajo otroku dve pomembni izkušnji. Na eni strani otrok lahko čuti, da drugi (starš) lahko čuti to, kar čuti sam. Po drugi strani pa to zagotavlja otroku spoznanje, da njegove lastne čustveno motivirane aktivnosti lahko vplivajo na drugega, kar lahko pri njem spodbudi sposobnost, da se bo kasneje tudi sam odzval na sporočila drugih.

Dodaten pomen starševske empatije nam osvetljujejo nevropsihološke raziskave, ki kažejo, da imajo empatične interakcije v primarnem odnosu med otrokom in starši, še zlasti z materjo, vpliv na razvoj temeljnih možganskih struktur. Za razvoj možganov so ključna prva tri leta otrokovega življenja (Kompan Erzar, 2001). Možgani ob rojstvu še niso izoblikovan organ, temveč se razvijejo v spontanah odnosih z okoljem, zlasti so pri tem pomembne izkušnje odnosov iz zgodnjega obdobja življenja. Še zlasti močan vpliv imajo afektivne in čustveno nabite interakcije (Thompson, 2001). Pri tem je bistveno, kako v teh interakcijah poteka regulacija afektov. Stern (1985) poudarja pomen materine afektivne uglašenosti na otrokovo stanje, na podlagi katere se oblikujejo temelji »jaza« oz. psihične podlage za dojetje sveta, drugih in sebe. Za sposobnost razvoja primerne regulacije afektivnih stanj je potreben empatičen skrbnik, ki je sposoben pravilno prepoznati in ubsediti otrokove zgodnje afekte. Primarni skrbnik tako pomaga otroku razlikovati afekte med seboj, narediti sintezo različnih afektivnih izkušenj, razviti določeno stopnjo tolerance do afektov, uporabljati afekte kot informacije, ki povedo nekaj o lastnem stanju, ter oblikovati zavestno artikulacijo afektivnih stanj (Stolorow, Brandchaft in Atwood, 1987). Rečemo lahko, da empatičen odnos gradi možgane.

Raziskave (Beebe idr., 2012; Schore, 2007) o materah in dojenčkih kažejo, da je mati tista, ki neposredno vpliva na razvoj otrokovih možganov, ter da je vpliv pozitiven, ko

se mati afektivno uglaši nanj. Zgodnje izkušnje odnosov se ne zapišejo samo v globoko nezavedno področje, ampak vplivajo tudi na razvoj organskega sistema v možganih, ki je odgovoren za procesiranje nezavednih informacij v nadaljnjem življenju. V tem smislu je otrokov prvi odnos, zlasti odnos z materjo, podlaga za to, kako se bodo v otrokove možgane zarisali krogotoki za procesiranje čustev, ki določajo posameznikove bolj ali manj primerne sposobnosti za vstopanje v čustvene odnose kasneje v življenju (Schore, 2003). Mati in otrok, ki sta v sinhroniji, ustvarjata pogoje, na podlagi katerih bo otrok sploh lahko vstopil v svet, in celo pogoje, da se bo v otroku razvil organski temelj, ki omogoča samozavedanje in samoregulacijo čustev ter tudi empatijo (Kompan Erzar, 2001).

SPODBUJANJE EMPATIJE V PSIHOTERAPIJI

Kadar posameznik kot otrok ni imel dovolj odzivnega okolja, kjer bi lahko v polnosti razvil tudi empatijo, ima še vedno možnost, da to prebudi kasneje v življenju. Seveda pa je temeljni pogoj za to, da so odnosi, v katerih živi, takšni, da zagotavljajo optimalne možnosti za razvoj empatije. Dejansko tukaj velikokrat naletimo na oviro, saj se posameznik znajde v začaranem krogu. Ljudje smo namreč med seboj neizogibno povezani in v primarnih temeljnih odnosih, ki se jih naučimo v družini, je veliko afektov, ki jih vse življenje vedno znova iščemo, saj nam obljublajo stik (Gostečnik, 2002; 2007). Na podlagi tega posameznik kasneje stopa v odnose, ki so lahko funkcionalni ali pa nefunkcionalni.

Za globljo predelavo nefunkcionalnih vzorcev življenja se zato posamezniki, pari ali družine velikokrat odločijo poiskati strokovno pomoč, kakršno ponuja tudi psihoterapija, kar je aktualno posebno takrat, ko z izobraževanjem, učenjem in samovzgojo ne zmorejo sami vnesti želenih sprememb v svoje življenje. Klienti običajno poiščejo pomoč v tistem trenutku, ko čutijo, da so v odnosih tako ali drugače obtičali na mrtvi točki, ko izgubijo pogum in upanje oz. ko z izobraževalnimi možnostmi, samostojnim učenjem in vzgojo ne zmorejo vnesti ustreznih sprememb v svoje življenje. Prav zaradi tega je toliko bolj pomembno, da dobijo ob psihoterapevtu izkušnjo odnosa, ki jim bo poleg številnih strokovnih usmeritev dala tudi vero in upanje v to, da obstajajo tudi drugačni, bolj pozitivni odnosi. Zato ne preseneča dejstvo, da kliente ob vstopu v psihoterapijo bolj zanimajo osebnostne lastnosti terapevtov kot pa njihova tehnika oz. teoretična usmerjenost, saj občutek, da nekdo zares razume, bolj pomaga vzpostaviti povezavo s terapevtom kot samo pravilno izbrane besede in naučeni pristopi (Cain, 2007). Ob takšnem terapevtu lahko klienti, ki so zaznamovani z ranjenostjo v odnosih, končno odkrijejo prostor, v katerem lahko najdejo sebe, s tem ko lahko izrazijo, kaj resnično mislijo in čutijo (DeYoung, 2003). Tako tudi terapija postaja prostor samovzgoje.

V terapiji je mogoče empatijo obravnavati znotraj dveh skrajnosti. Prva skrajnost je razumevanje empatije kot tehnike ali večšine, ki terapevtu omogoča zbirati podatke, razumeti klienta in mu na primeren način posredovati svoje poglede. Druga skrajnost pa je razumevanje empatije kot stanja globoke medosebne uglašenosti in stika, ki ga vzpostavi terapevt in klient (Klugman, 2001; McLeod, 2002). Prva skrajnost pomeni bolj površinsko

obliko empatije, medtem ko gre pri drugi za večje bogastvo in globino odnosov, torej za globok in pristen stik. V čem bo mogoče prepoznati empatijo v neki terapiji, je velikokrat odvisno od tega, koliko je terapevt pripravljen biti odprt, pristen, tvegati in se pustiti nagovoriti ter »zaplesati« s klientom v vzajemen odnos. Dejstvo pa je, da so brez empatije ali zgolj empatične drže tudi druge oblike terapevtskih tehnik, kot so npr. samorazkrivanje, interpretacija, soočanje itd., manj učinkovite in uporabne (Lachmann, 2008). Empatija torej ni samo terapevtska tehnika, temveč drža, ki mora spremljati ves proces terapije od začetne faze, kjer pomaga pri razumevanju klientovega doživljanja in utrjevanju terapevtskega odnosa, pa do konca terapije, kjer je pri poslavljanju v pomoč pri poudarjanju klientovih lastnih moči za samostojno delovanje v prihodnje in utrjevanje tega, do česar sta klient in terapevt v terapiji skupaj prišla (Clark, 2007). Empatija je tako tudi način, kako biti v odnosu, ne le terapevtska tehnika oz. poseg ali podlaga zanj.

Clark (2007) pravi, da je mogoče v razponu med pojmovanjem empatije kot tehnike in kot resničnega odnosa razlikovati med tremi oblikami empatije znotraj psihoterapevtskega procesa: *izkustveno empatijo*, *empatijo kot obliko komunikacije* in *empatijo kot metodo opazovanja*. Ko govorimo o *empatiji kot izkustvu*, mislimo s tem na način biti z drugim, na držo, s katero se terapevt obrača na klienta, ko poskuša zajeti njegovo notranje doživljanje in njegov pomen. Pri tem se terapevt s klientom uglesi do te mere, da tudi telesno čuti, kaj doživlja klient. Pri *empatiji kot obliki komunikacije* na empatijo gledamo zgolj kot na komunikacijsko večšino ali tehniko, s katero terapevt pristopa h klientu in se nanj odziva. To je precej ozek pogled na empatijo. Ozko je tudi pojmovanje *empatije kot metode opazovanja*, pri čemer je empatija razumljena kot sredstvo za pridobivanje različnih psiholoških podatkov, ki se nanašajo na klienta in njegovo doživljanje. Seveda pa je od globine in intenzivnosti empatičnega stika odvisno, koliko in kakšne podatke o klientu bo dobil terapevt. Bolj ko se bo čustveno ujel s klientom, dlje ko si bo drznil iti v odnosu z njim, bolj ko bo empatičen, več bo razumel in več bo imel podatkov o klientovem notranjem svetu.

Empatija v psihoterapevtskem odnosu je nekaj pozitivnega in prinaša koristi obema, tako klientu kot terapevtu. Je ključna sestavina psihoterapije, katere cilj je doseči spremembo, ta pa se ponavlja pri klientu kaže kot preseganje nefunkcionalnih in patoloških vzorcev dojemanja sebe, drugih in odnosov. Lahko bi rekli, da je empatija pomemben element vzajemnega vzgojnega procesa med obema udeležencema. V empatičnem procesu terapevt vstopa v psihični svet klienta in poskuša razumeti, kako ta doživlja sebe in svet okoli sebe. To razumevanje terapevt ubesedi, kar pomeni, da poimenuje doživljanje, ki je bilo doslej prikrito, implicitno. Klient tako pridobi jasnejše razumevanje svojega notranjega doživljanja, na podlagi česar je sposoben postati tudi bolj sočuten in empatičen do sebe, nauči se izraziti svojo izkušnjo in videti sebe kot tistega, ki je nosilec spremembe. Empatija omogoči klientu, da bolj razume pomen in smisel svojega doživljanja, na podlagi tega pa lahko ustvarja nov pomen, samorazumevanje in sprejemanje samega sebe, kar so univerzalni procesi psihične spremembe, razvoja in vzgoje (McLeod, 2002).

Empatija je za mnoge terapevte osrednja prвина procesa zdravljenja. Deluje v več razsežnostih. Prva in najpomembnejša je, da empatija omogoča globok in trden psihični stik

z drugo osebo, ki je edinstvena. V empatičnem srečanju se pristno srečata dve osebi. Empatija pa omogoča tudi empatično raziskovanje, lahko bi rekli kar potapljanje sebe v doživljanje drugega, kar v psihoterapiji vodi k rahločutnim interpretacijam, ki klientu lahko pomagajo doseči pomen njegovega nezavednega doživljanja, hkrati pa tudi ustvariti nov pomen tega doživljanja. Zaradi vsega tega je empatija središčnega pomena pri doseganju psihoterapevtske spremembe (Bruschweiler-Stern idr., 2002). Terapija je namreč za klienta možnost, da se s samorefleksijo o svojih izkušnjah nekaj novega nauči, se torej spreminja, vzgaja. To posledično pogosto vodi k spremembi v klientovem dojemanju sebe, pogledov na svet in k spremembi življenjske filozofije nasploh. Ob terapiju je mogoče na stare stvari pogledati z novega zornega kota, pokažejo se nove možnosti za življenje na bolj funkcionalen in zadovoljujoč način. Najboljša pot do tja pa pelje prek terapevtske empatije. Raziskave (Thwaites in Bennett-Levy, 2007) o terapevtovi empatiji kažejo, da je ta običajno povezana s pozitivnimi rezultati pri klientu in da ni nikoli škodljiva. Ob empatičnem terapevtu se klienti naučijo biti empatični do samih sebe in tudi do drugih: naučijo se poslušati sebe, postanejo pozorni do svojih čustev, medosebnih in notranjih drž, pogosto se odprejo novi vidiki, ki vodijo k bolj funkcionalnemu vedenju in reševanju problemov (Cain, 2007).

Empatičen terapevt klientu omogoča neke vrste optimalno vzgojno starševsko interakcijo. Ko daje klientu vedeti, da ga v danem trenutku razume, mu s tem omogoča pridobiti občutek, da ga nekdo prepozna. To je globok notranji občutek, ki je dovolj močan, da klient to terapevtsvo držo do svojega doživljanja ponotranji. S tem se uresniči globoka človekova težnja, da bi ga drugi prepoznavali in razumeli ter sprejemali. Takšna empatična interakcija, globoko srečanje, je verjetno tisto, kar pripomore k spremembi. Empatija ima pomembno vlogo še zlasti v terapiji s tistimi klienti, ki so v otroštvu utrpeli kakršnokoli obliko pomanjkanja starševske empatije, kar je vodilo k oslABLjeni sposobnosti procesiranja lastnih doživetij. Pri teh ljudeh se v odrasli dobi velikokrat pojavita ranjenost in popačenost v načinu delovanja in dojemanja. Brez izkušnje empatičnega razumevanja pri tistih, ki so zanje pomembni ne le v otroštvu, temveč tudi v odnosih v odrasli dobi, tudi do sebe ne bodo mogli razviti takšne pozornosti, kakršna bi bila potrebna, niti ne bodo znali v polnosti pristopati k doživljanju druge osebe, kar skoraj gotovo pomeni, da bodo imeli v odnosih nemalo težav. Klientom, ki so v otroštvu doživljali še posebej velike spodrseljave v uglašeniosti in razumevanju s starši, izkušnja empatije omogoča, da se ponovno povežejo s procesom, ki je bil prekinjen. Znotraj nenehnega in pristnega empatičnega odnosa s terapevtom je verjetno, da se bo ta razvoj nadaljeval. Klienti bodo lahko razvili in okrepili sposobnosti, ki so središčnega pomena za psihično povezanost z drugimi, hkrati pa pridobili tudi polnejši dostop do lastnega doživljanja in do doživljanja drugih, ne da bi pri tem morali prezreti lastno doživljanje (Warner, 1997).

Različni avtorji (npr. Schore, 2003, 2007; Siegel, 2007; Stern, 2004; Beebe in Lachmann, 2002) se osredotočajo na iskanje tistega trenutka oz. trenutkov, ko je med terapevtom in klientom dejansko vzpostavljen pristen in globok stik. Takrat namreč nastopi tisti trenutek vzajemnosti, v katerem se običajno zgodi sprememba v terapiji, saj je stik dovolj močan,

da se preoblikujejo tudi psihobiološki temelji človekovega delovanja. Ravno ta trenutek stika je tisti, ki ga lahko označimo kot najglobljo stopnjo empatije. Ko je empatija tako globoka, da o njej govorimo samo še kot o pristnem odnosu, pravem stiku, takrat vsi dejavniki tako sovpadajo, da jih ni mogoče več razlikovati. V tej zlitosti oz. prepletenosti vseh dejavnikov se pojavi tudi sprememba (Simonič, 2010).

Vse to podpirajo tudi nevropsihološke raziskave. Globina stika, pristno in pravo srečanje ustvari pogoje, ko lahko misli in čustva vplivajo na možganske strukture. Za označitev tega momenta se uporabljajo različni pojmi. Nekateri govorijo o »globoki empatiji«, ki jo opisujejo kot globok proces, v katerem čustva, misli in možganske strukture terapevta in klienta vzajemno vplivajo drugi na druge, kar pripelje do preoblikovanja psihične strukture (Ryback, 2006). Raziskave možganov kažejo, da imajo možgani sposobnost plastičnosti, torej preoblikovanja, ta sposobnost pa je utemeljena zlasti na izkušnjah. Ta plastičnost obstaja vse življenje. Obstajajo nekateri dokazi, da je prefrontalni limbični korteks tisti, ki celo v odrasli dobi kaže anatomske in biokemične dejavnosti, kakršne je mogoče opaziti v zgodnjem razvoju. Glede na to so mogoče tudi strukturne spremembe, ki izhajajo iz izkušenj odnosov, kakršna je tudi psihoterapevtska obravnava (Schore, 2007). V vzajemnosti psihoterapevtskega procesa terapevt vpliva na možganske procese klienta, hkrati pa možgani obeh vzajemno vplivajo drugi na druge, če je povezava resnična in globoka. Nekateri govorijo o tem kar kot o spajanju dveh v intersubjektivni sferi (Ryback, 2006). To je mogoče samo v vzajemnosti. Takrat terapevt opisuje čustva, ki jih občuti sam, pri čemer klient tega ne sliši kot terapevtove izpovedi, ampak kot odsev svojih občutenj, vendar z bolj izdelanim odtokom in globino. Proces vzajemne empatije naj bi bil dejavnik, ki zdravi. Zagotovo to pomeni tudi, da se bodo dogajale nove čustvene izmenjave, kakršnih klient doslej še ni poznal. To bo vodilo k zamenjavi starih vzorcev. Nove čustvene izmenjave v možganih ustvarjajo nove čustvene spomine in afektivne vzorce (Siegel, 2007). Takšna novost bo mogoča samo ob pristnem terapevtu, ki bo klientu pomagal videti širšo sliko, ki ni vedno tako grozna, kakor morda misli posameznik v svojem svetu. Vse to vodi v preoblikovanje možganskih krogotokov, rezultat tega pa so bolj uravnotežena čustvena stanja (Ryback, 2006). Iz večine raziskav terapij je razvidno, da so najučinkovitejše tiste terapije, ki so bile bogate s čustvenim izražanjem (Cain, 2007).

V globoki uglašeni ali globoki empatiji gre na telesni ravni za možgansko uglašeno, ki temelji na srečanju v vzajemnem afektu. Pri tem gre za limbično uglašeno, ko sta amigdali dveh posameznikov v resonanci in na isti valovni dolžini, kjer uglašujeta svoja čustvena stanja. Nevrobiologija tako daje dokaze za to, da globoka empatija dela psihoterapijo učinkovito (Ryback, 2006). Globoka empatija preoblikuje možgane, saj omogoča rast močnejših možganskih vlaken, zaradi česar postanejo čustvena stanja, ki so jih zlorabljajoči odnosi uničili, bolj uravnana. S krepitvijo takšnih integrativnih povezav, kjer je več ravnotežja med desno in levo kortično hemisfero (torej med čustvenim in logičnim področjem), je več čustvene uravnovešenosti, fleksibilnosti v odzivanju in tudi primernejšega doživljanja samega sebe (Siegel, 2007).

SKLEP

Z vidika empatije bi lahko rekli, da je cilj psihoterapije prebujanje empatičnih odnosov na vseh ravneh. Psihoterapija pri klientu prebujata empatijo na ravni njega kot posameznika, na medosebni ravni in tudi na sistemski ravni. Ko je odnos empatičen, vse postane varnejše. Empatija v psihoterapiji za klienta pomeni izkušnjo takšne varnosti, ki mu omogoča opustiti tisti del doživljanja samega sebe, ki ga prej ni mogel. Klient tako spremeni držo do sebe. To je mehčanje, ki izhaja iz novosti v doživljanju, kakršnega doslej ni poznal. To je zdravljen proces, saj dovoljuje klientu doživeti polno skrb, ki mu je bila prej nedosegljiva, hkrati pa spodbuja sprejemajočo se in skrbno držo tudi do samega sebe, to pa odpira pot medosebni empatiji.

LITERATURA

- Anderson, C. in Keltner, D. (2002). The role of empathy in the formation and maintenance of social bonds. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 21–22.
- Atkinson, A. P. (2007). Face processing and empathy. V T. F. D. Farrow in P. W. R. Woodruff (ur.), *Empathy in Mental Illness* (str. 360–386). New York: Cambridge University Press.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: The truth about male and female brain*. New York: Basic Books.
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst*. Hamburg: Hoffman und Campe Verlag.
- Beebe, B. in Lachmann, F. (2002). *Infant research and adult treatment: Co-constructing Interaction*. Hillsdale: Analytic Press.
- Beebe, B., Lachmann, F., Markese, S., Buck, K. A., Bahrnick, L. E., Chen, H., ... in Jaffe, J. (2012). On the origins of disorganized attachment and internal working models: Paper II. An empirical microanalysis of 4-month mother-infant interaction. *Psychoanalytic Dialogues*, 22(3), 352–374.
- Bruschweiler-Stern, N., Harrison, A. M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A. C., Nahum, J. P., Sander, ... in Tronick, E. Z. (2002). Explicating the implicit: the local level and the microprocess of change in the analytic situation. *International Journal of Psychoanalysis*, 83(5), 1051–1062.
- Buber, M. (1999). *Problem človeka*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Cain, D. J. (2007). What every therapist should know, be and do: Contributions from humanistic psychotherapies. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37(1), 3–10.
- Clark, A. J. (2007). *Empathy in counseling and psychotherapy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cordes, C. in Schubert, C. (2007). Toward a naturalistic foundation of the social contract. *Constitutional Political Economy*, 18(1), 35–62.
- DeYoung, P. A. (2003). *Relational psychotherapy: A primer*. New York: Brunner-Routledge.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665–697.
- Feldman, R. (2007). Mother-infant synchrony and the development of moral orientation in childhood and adolescence: Direct and indirect mechanisms of developmental continuity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 582–597.
- Ferrari, P. F., Gallese, V., Rizzolatti, G. in Fogassi, L. (2003). Mirror neurons responding to the observation of ingestive and communicative mouth actions in the monkey ventral premotor cortex. *European Journal of neuroscience*, 17(8), 1703–1714.

- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36(4), 171–180.
- Gallese, V., Ferrari, P. F. in Umiltà, M. (2002). The mirror matching system. A shared manifold for intersubjectivity. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 35–36.
- Garner, P. W. (2003). Child and family correlates of toddlers' emotional and behavioral responses to a mishap. *Infant Mental Health Journal*, 24(6), 580–596.
- Glück, J., Bluck, S., Baron, J. in McAdams, D. P. (2005). The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 197–208.
- Gostečnik, C. (2002). *Sodobna psihoanaliza*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Gostečnik, C. (2007). Odrešenje predpostavlja odnos – relacijska družinska paradigma. *Bogoslovni vestnik*, 67(1), 51–72.
- Grühn, D., Rebusal, K., Diehl, M., Lumley, M. in Labouvie-Vief, G. (2008). Empathy across the adult lifespan: Longitudinal and experience-sampling findings. *Emotion*, 8(6), 753–765.
- Guttman, H. A. (2000). Empathy in families of women with borderline personality disorder, anorexia nervosa, and a control group. *Family Process*, 39(3), 345–358.
- Helson, R., Jones, C. in Kwan, V. S. Y. (2002). Personality change over 40 years of adulthood: Hierarchical linear modeling analyses of two longitudinal samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 752–766.
- Hess, U. in Bourgeois, P. (2009). You smile—I smile: Emotion expression in social interaction. *Biological Psychology*, 84(3), 514–520.
- Iacoboni, M. in Lenzi, G. L. (2002). Mirror neurons, the insula, and empathy. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 39–40.
- Joireman, J. A., Needham, T. L. in Cummings, A. (2002). Relationships between dimensions of attachment and empathy. *North American Journal of Psychology*, 4(1), 63–80.
- Juhant, J. (2003). *Človek v iskanju svoje podobe: Filozofska antropologija*. Ljubljana: Študentska založba.
- Juhant, J. in Strahovnik, V. (2011). Ali je možna empatična družba dialoga? *Bogoslovni vestnik*, 71(4), 495–509.
- Klugman, D. (2001). Empathy's romantic dialectic: Self psychology, intersubjectivity and imagination. *Psychoanalytic Psychology*, 18(4), 684–704.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L. in Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737–752.
- Kompan Erzar, L. K. (2001). *Odkritje odnosa*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Lachmann, F. M. (2008). *Transforming narcissism: Reflections on empathy, humor, and expectations*. New York: The Analytic Press.
- Long, E. C. J., Angera, J. J., Jacobs Carter, S., Nakamoto, M. in Kalso, M. (1999). Understanding the one you love: A longitudinal assessment of an empathy training program for couples in romantic relationships. *Family Relations*, 48(3), 235–242.
- Martinovski, B., Traum, D. in Marsella, S. (2007). Rejection of empathy in negotiation. *Group Decision and Negotiation*, 16(1), 61–76.
- McLeod, J. (2002). A narrative social constructionist approach to therapeutic empathy. *Counselling Psychology Quarterly*, 12(4), 377–394.

- Phillips L. H., MacLean, R. D. J. in Allen, R. (2002). Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive perspectives. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57B(6), 526–530.
- Preston, S. D. in de Waal, F. B. M. (2002). Empathy. Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20.
- Rizzolatti, G. in Arbib, M. A. (1998). Language within our grasp. *Trends in Neurosciences*, 21(5), 188–194.
- Rochat, P. (2002). Various kinds of empathy as revealed by the developing child, not the monkey's brain. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 45–46.
- Ryback, D. (2001). Mutual affect therapy and the emergence of transformational empathy. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(3), 75–94.
- Ryback, D. (2006). Self-determination and the neurology of mindfulness. *Journal of Humanistic Psychology*, 46(4), 474–493.
- Saliquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D. in Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223–233.
- Schore, A. N. (2003). *Affect regulation and the reparation of the self*. New York: W. W. Norton & Company.
- Schore, A. N. (2007). Psychoanalytic research: Progress and Process. Notes from Allan Schore's Groups in Developmental Affective Neuroscience and Clinical Practice. *Psychologist Psychoanalyst*, 27(3), 6–15.
- Shi, L. (2006). Promoting empathy in couple therapy using the one-way mirror. *Journal of Family Psychotherapy*, 17(3/4), 175–180.
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York: W.W. Norton & Co.
- Simonič, B. (2010). *Empatija*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
- Simpson, J. A., Oriña, M. M. in Ickes, W. (2003). When accuracy hurts, and when it helps: A test of the empathic accuracy model in marital interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 881–893.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W. W. Norton & Company.
- Stolorow, R. D., Brandchaft, B. in Atwood, G. E. (1987). *Psychoanalytic treatment: An intersubjective approach*. Hillsdale: The Analytic Press.
- Tangney, J. P. in Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.
- Thompson, E. (2001). Empathy and consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 8(5–7), 1–32.
- Thwaites, R. in Bennett-Levy, J. (2007). Conceptualizing empathy in cognitive behaviour therapy: Making the implicit explicit. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35(5), 591–612.
- Trevarthen, C. (2003). Infant psychology is an evolving culture. *Human Development*, 46(4), 233–246.
- Van der Mark, I. L. (2001). *The development of empathy and compliance in toddlers: The role of parenting, attachment, and temperament*. Leiden: samozaložba.
- Van der Mark, I. L., van IJzendoorn, M. H. in Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development*, 11(4), 451–468.
- Warner, M. S. (1997). Does empathy cure? A theoretical consideration of empathy, processing, and personal narrative. V A. C. Bohart in L. S. Greenberg (ur.), *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy* (str. 125–140). Washington: American Psychological Association.

- Zahn-Waxler, C. (2002). The development of empathy, guilt, and internalization of distress. V R. J. Davidson (ur.), *Anxiety, depression, and emotion* (str. 222–265). New York: Oxford University Press.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., ... in Shepard, C. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development* 73(3), 893–915.

Dušana Findeisen

SOCIOKULTURNA ANIMACIJA V BOLNIŠNICI IN PRAVICA DO KULTURE

POVZETEK

Sociokulturna animacija ima v francoskih bolnišnicah dolgo tradicijo, ki se je najverjetneje začela v letih od 1800 do 1810 z Markizom de Sadom, ko je bil ta hospitaliziran v eni od pariških bolnišnic in je skupaj z bolniki pripravil gledališko predstavo, te pa se je udeležila domala vsa pariška družbena smetana. V letu 1999 so podpisali konvencijo »Kultura in zdravje« in kultura se je začela seliti v bolnišnice. Te so se začele spreminjati v ustanove, odprte v kraj, kjer delujejo, po drugi strani pa so bolniki in osebje tako pridobili drugačen pogled na telo in kulturo. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje že dalj časa izobražuje bolnišnične kulturne mediatorje (svoje študente), ki znanje in kulturo, ki ju pridobivajo s študijem na univerzi, posredujejo bolnikom, sorodnikom bolnikov in osebju, vse v okviru Univerzitetnega kliničnega centra Ljubljana. V članku oblikujemo okvir za razmišljanje o pomenu in implikacijah temeljne pravice do kulture.

Gljučne besede: sociokulturna animacija, kulturni mediator, prostovoljstvo, bolnišnica, gledališče, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje

SOCIO-CULTURAL ANIMATION IN HOSPITALS AND THE RIGHT TO ACCESS CULTURE - ABSTRACT

Socio-cultural animation has a long tradition in French hospitals. It started in most probability with a theatre performance staged by Marquis de Sade between 1800-1810, while he was patient of a Parisian hospital. The theatrical performance was attended by "le Tout Paris" – all notables of the city. In 1999, a convention of "Culture and Health" was signed and culture has been moving to hospitals ever since, transforming them into open institutions, with patients and staff having acquired a different perspective on body and culture. Moreover, Slovenian Third Age University has been educating and training cultural mediators (its students) for transmitting culture and knowledge gained at the U3A to patients, patients' relatives and staff within the University Clinical Centre Ljubljana. In this article, author sets a frame of mind for examining the importance and implications of a fundamental universal right – the right to culture.

Keywords: socio-cultural animation, cultural mediator, volunteering, hospital, theatre, Slovenian Third Age University

Dr. Dušana Findeisen, Univerza za tretje življenjsko obdobje Ljubljana, Inštitut za raziskovanje in razvoj izobraževanja, dusana.findeisen@guest.arnes.si

UVOD

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje usposablja svoje študente za vlogo prostovoljnih kulturnih mediatorjev v javnih ustanovah, denimo v muzejih, galerijah, Botaničnem vrtu Ljubljana pa tudi v bolnišnicah. Prostovoljne kulturne mediatorje smo leta 2006 uvedli v javne ustanove v okviru evropskega projekta LACE, s katerim naj bi starejše pripravljali na vlogo dejavnih državljanov. Kasneje smo v okviru projekta *Kultura starejših popotnica mlajšim*, ki je prejel podporo Norveškega finančnega mehanizma, začeto delo nadaljevali. Ob poznavanju definicije pojma kulturni mediator – v Franciji je na univerzitetni ravni mogoče študirati *mediacijo in komunikacijo* – smo oblikovali tudi *koncept prostovoljne kulturne mediacije*. To v našem okolju opravlja predvsem kulturni mediator, oseba v tretjem življenjskem obdobju oziroma študent ali študentka univerze za tretje življenjsko obdobje, ki drugim na organiziran način posreduje nesnovno kulturno dediščino. Pomembno se nam je zdelo, da se takšno posredništvo dogaja v javnih ustanovah, kar naj bi znanje, ki ga starejši odrasli pridobijo na univerzi za tretje življenjsko obdobje, naredilo vidnejše in javno priznано. Hkrati smo želeli, da se tudi javna ustanova in njeno osebje pripravijo za oblikovanje novih prostovoljskih vlog za naše študente, takšnih, ki bi prinesle novo vrednost javni ustanovi. Javna ustanova je tudi bolnišnica in tako bo v tem članku govor o nastajajočem konceptu *prostovoljnega kulturnega mediatorja in mediatorstva v bolnišnici*. Govorimo o kulturi in kulturnih projektih v bolnišnici ter o področjih, na katerih lahko delujejo kulturni mediatorji v bolnišnicah.

KULTURA V BOLNIŠNICAH IMA DOLGO TRADICIJO

Pri nas se v bolnišnicah dogajajo koncerti, razstave, predavanja, kongresi, v zadnjem času tam nastopajo Rdeči noski. Kultura pa se je v pariške bolnišnice naselila zgodaj, najverjetneje že v letih 1800–1810, ko je Markiz de Sade skupaj z drugimi bolniki pripravil gledališko predstavo, to pa si je ogledala domala vsa družbena smetana tega mesta. Od takrat pa do podpisa prve konvencije »Kultura v bolnišnici« leta 1999 se je marsikaj spremenilo. Francoski ministri so razmišljali o tem, kako pomembno je v bolnišnici imeti dostop do kulture, kako pomembno je, da se bolnišnica odpre v kraj, kjer deluje, ter se poveže s kulturnimi in drugimi ustanovami. Tako tudi minister Frédéric Mitterrand: »Tako kot je Marcel Proust odkril svoj slovit ,teatrofon‘ in njegovo moč, da ponese v bolnikovo sobo glasbo Wagnerja in Debussyja, mora bolnik imeti možnost, da čas, ki ga ima na razpolago v bolnišnici, nameni za razmislek o sebi in svoji dojemljivosti za kulturo [...] Pri tem imam v mislih temeljno pravico vseh in slehernega med nami, pravico do dostopa do kulture. Ta pa naj velja tudi za tiste, ki so zaradi bolezni odmaknjeni od kulture [...] Naša dolžnost je, da iz prostorov zdravja naredimo prostor ,kulture za vse‘.« (Mitterrand, 2010)

V francoski tradiciji ima kultura prav posebno mesto. Sociokulturno animacijo so tako razvili v podsistem francoske kulturne politike in jo dojemajo kot državotvorno. V času de Gaullove vlade so prvi ustanovili ministrstvo za kulturo in dobili kulturnega ministra

Andréja Malrauxa. Njegovo prepričanje pa je bilo, da mora kultura doseči čim večje število državljanov, zato naj bo dosegljiva tudi zunaj zidov kulturnih ustanov. Cilj kulture ni, da ostane za muzejskimi zidovi, slike naj bodo sredi življenja, na železniških postajah, v bolnišnicah, v zaporih. André Malraux s tem nadaljuje revolucionarna razmišljanja Nicolas de Condorceta, ki v svojem *Načrtu za javni uk* v poglavju o izobraževanju odraslih razmišlja o tem, da je treba zgraditi široko mrežo muzejev, galerij, knjižnic in drugih ustanov, kjer naj bodo odrasli deležni uka in kulture. Torej ne le med šolskimi zidovi! Zvest tej tradiciji, Jacques Lang leta 1999, v času, ko je bil minister za kulturo, kulturi široko odpre vrata bolnišnic (Findeisen, 1995).

Sprehod v zgodovino nas opozori, da je bil grški bog Apolon hkrati bog umetnosti in bog zdravilec in da že dolgo obstaja povezava med umetnostjo, kulturo, zdravljenjem in zdravjem. Po drugi strani pa je težava sodobne medicine v tem, da je v marsikaterem pogledu postala tehnicistična. Napredek je zaželen, a izpred oči ne smemo izgubiti dejstva, da zdravimo ljudi, ne zgolj srca, pljuč, ledvic. Bolnik nikakor ne sme postati številka in kultura je nedvomno način, da si bolnik znova prisvoji svoje telo, ki ga je doslej v bolnišnici prepuščal zdravnikom in drugemu osebju. Tako so v pariški bolnišnici *Bic tre* uvedli umetnost: gledališke predstave, koncerte in celo modne revije. V Rouenu so poskrbeli za obnovo rojstne hiše pisatelja Gustava Flauberta, s katero je bolnišnica povezana, in pripeljali plesno skupino, da je animirala delavnice, ki so se jih skupaj udeležili bolniki in osebje. Osebje je tako mimogrede zaplesalo z bolniki. Poskrbeli so, da so se plesalci nastanili v bolnišnici, in bolniki so prihajali, da so videli, kaj počnejo plesalci.

L'Institut de formation en soins infirmiers (Inštitut za usposabljanje medicinskih sester) v bolnišnici v Amiensu je že pred leti v svoje izobraževanje uvedel gledališko improvizacijo, kajti odnos osebja do bolnikovega telesa je pomemben in prav tega se učijo v svojih improvizacijah. Osebje mora najti pravo razdaljo in ustrezen odnos do bolnikovega telesa. Ne sme mu biti preveč blizu, ne sme se navezati na bolnika, a hkrati mora biti dovolj blizu, da ne vidi zgolj bolnikove bolezni. Sredi igre in plesa se odnos osebja spremeni, ustvari pa se tudi odnos do telesa. Če je medicinska sestra bolj sproščena do svojega telesa, je bolj sproščena tudi do bolnikovega.

V Besançonu so povezali bolne otroke, njihove starše in osebje ter pripravili fotografsko razstavo. Nastala je potujoča razstava. V Grenoblu so organizirali gledališko branje in srečanja s pisatelji kar na bolnišničnih hodnikih.

CELOSTNA OBRAVNAVA POVEZAVE MED KULTURO, ZDRAVJEM IN BOLNIŠNICO V KONVENCIJI *KULTURA IN ZDRAVJE* IZ LETA 1999

V nadaljevanju te tradicije ministrstvo za zdravje in šport ter ministrstvo za kulturo in komunikacijo že deset let in več vodita skupno politiko za dostop vseh družbenih skupin do kulture sredi bolnišničnega okolja. Leta 1999 je bila prvič podpisana *Konvencija: Kultura in zdravje*. Ministrstvo za kulturo se je zavezalo za širjenje kulture, ministrstvo za

zdravje in šport pa si prizadeva uveljavljati takšno politiko zdravja, ki upošteva človeka, njegove potrebe in razsežnosti. Navsezadnje kultura pripomore k boljši politiki zdravja, taki politiki, kjer je bolnik v središču pozornosti. Dovolj razlogov za sklenitev konvencije.

Bistvo te konvencije je celostno urejanje sodelovanja med bolnišnico in kulturnimi ali izobraževalnimi ustanovami v kraju. Konvencija govori o povezavah med bolnišnico, umetniki in drugimi nosilci kulture ter podjetji donatorji. Priključile naj bi se tudi krajevne skupnosti. V konvenciji je zapisano, da kultura izboljšuje razmerja med poklici v bolnišnici ter med osebjem in bolniki kakor tudi povezovanje bolnišnice s krajem. Skupina, ki ji je kultura v bolnišnici namenjena, zajema hospitalizirane bolnike, njihove družine, zdravstveno in drugo osebje. Bolnišnice naj bi na temelju te konvencije oblikovale svojo kulturno politiko, vanjo pa vključile vsa polja umetnosti in kulture: gledališke in druge predstave, žive nastope umetnikov, arhitekturno in drugo kulturno dediščino, tudi nesnovno kulturno dediščino, muzeje, knjigo, časopise, film, glasbo itd.

Projekti, v katere naj bi bili vključeni tisti, ki jim je kultura v bolnišnici namenjena, naj bi zajemali širjenje kulture, ustvarjanje in razvoj umetniških in kulturnih praks. Širjenje umetniških praks lahko poteka v povezavi z nosilci lokalnih ali nacionalnih kulturnih prireditvev, kot so glasbeni dnevi, dnevi evropske dediščine itd. S konvencijo je predvideno tudi raziskovanje področja in izobraževanje. Predvidena so strokovna srečanja, na katerih, če je le mogoče ali če je primerno, sodelujejo znani umetniki. Akterji, vključeni v to politiko, izmenjujejo izkušnje in spoznanja na posebni spletni strani.

Ministrstvo za zdravje in šport se zavezuje, da bo bolnišnicam priskrbelo brezplačno uporabo književnih del in filmov z namenom, da se ustvarijo prostori, kjer bo vladala pozitivna dinamika med vsemi navzočimi. Oblikujejo se filmski klubi. Kdor pozna zgodovino filma in prakso bratov Lumière, ki sta prve projekcije filmov pripravila v kavarnah, veleblagovnicah itd., razume, da je bolnišnica pravi prostor za ustvarjanje filmskih klubov. Ministrstvu sta se zavezali, da bosta skupaj podprli tudi raziskovanje povezav med kulturo in zdravjem. Bolnišnica pa se zavezuje k oblikovanju kulturne politike ob upoštevanju ciljne skupine bolnikov oziroma ob upoštevanju različnih ciljnih skupin in postopkov zdravljenja.

Da bi projekt kulture v bolnišnicah uspel, je potrebno tudi povezovanje z lokalnimi partnerskimi ustanovami na področju kulture (muzeji, zgodovinskimi arhivi, knjižnicami, umetnostnimi centri, organizacijami za prireditve na javnem prostoru, izobraževalnimi ustanovami). Partnerstva se ustvarijo na temelju pisnih dogovorov, kjer se opredeli sodelovanje vseh strani tako z vidika dela, ki ga bo treba opraviti, in osebja, ki bo sodelovalo, kakor tudi z vidika pridobivanja finančnih sredstev. Ker je bolnišnica javna ustanova, si lahko pomaga tudi z javnimi naročili.

Za nosilce kulture v bolnišnicah je treba pripraviti izobraževanje in usposabljanje. Prosto-voljci morajo biti enako dobro usposobljeni kot tisti, ki jim je to delo poklic. Avtorji konvencije priporočajo tudi razmislek o prostorih za izvajanje kulturnih dejavnosti: prostoru za knjižnico, projekcijo filmov, predstave, delavnice. Pisici so predvideli tudi vključitev izobraževalnih programov o povezovanju kulture in zdravja v bolnišnici v visokošolski

študij. Eden bistvenih ciljev konvencije je torej v tem, da v bolnišničnih prostorih nastanejo projekti kulturne narave, da se ti vrišejo v stalno kulturno politiko bolnišnice. Konvencija omogoča, da kulturno delovanje v bolnišničnem okolju postane orodje, ki bo pripomoglo tudi k preoblikovanju kulture bolnišnice same v njenem odnosu do okolja.

ZAKAJ KULTURNI PROJEKTI IN KULTURNI MEDIATORJI V BOLNIŠNICI?

V bolnišnici čas beži mimo nas. Polzi nam med prsti, počasi. Nema lokrat ležimo, čakamo, da mine. Strmimo v prazno. Čakamo svojce, čakamo vizito, čakamo kosilo. Čas je votel in prazen. Lahko pa vanj vnesemo odkrivanje, doživljanje, učenje. Lahko vanj vnesemo kulturo. Tako se razprejo obzorja. Bolnišnica ne želi biti le tehnološko in tehnično uspešna, marveč želi biti uspešna tudi z vidika človečnosti in človeka. Poskuša spoštovati naše različne načine življenja, upoštevati čustva. Ta pristop naj se kaže ne le v vedenju osebja, marveč tudi v prostorih, na hodnikih, v sprejemni dvorani. In to postane še dosti nujnejše tam, kamor se vračajo kronični bolniki, ki jim bolnišnica mora postati nekakšen drugi dom. To dejstvo bi bilo dobro upoštevati v kulturnih projektih v bolnišnici. V njih se morajo zrcaliti potrebe bolnikov. Bolnišnica je prostor življenja, odnosov med bolniki in bližnjimi, odnosov s prostorom, ki naj bo lep in naj izkazuje pozornost in tolažbo, naj briše spomin na telesno trpljenje, strah in bolezen.

S kulturnimi projekti in kulturnimi mediatorji bolnišnica postane gostoljubna. Navzočnost umetnikov lahko bolnišnični prostor spremeni v prostor čustev (ki so drugačna od zgoj strahu zaradi bolezni). Prostori niso več namenjeni samo spanju, potrpežljivemu čakanju ali sprehodu. Tja nas vabi glas umetnikov, bralcev, slikarjev, vabijo nas podobe filmov na projekcijskem platnu. Ti prostori največkrat niso za stalno, polnijo se in praznijo, tako kot v mestu. Kultura in s kulturo prežeto življenje bolnika v bolnišnici zmanjšata njegovo osamljenost in upoštevata njegovo bitje. Kultura je način potrjevanja osebnosti, je način poklicnega potrjevanja in je način potrjevanja družbe.

KAJ SO DOSEGLI?

Po nekaj letih so se navade v bolnišnici spremenile, kulturne ustanove pa so se znova vprašale o tem, komu so namenjene. Izboljšali so se odnosi med bolniki in zdravstvenim osebjem. Prišlo je do premisleka o naravi zdravljenja in negovanja bolnika, ki naj se od tega, kar je tehnološko, znova premakne k temu, kar je človeško. Nekatere bolnišnice so se začele ukvarjati s svojo zgodovino in razvojem. Nastale so pripovedi na temelju ustne zgodovine. Popisali so spomine nekdanjih bolnikov in osebja. Popisali ali naredili video-posnetke. Telo se pojavlja v številnih projektih, pa naj gre za telo bolnika ali telo osebja. Telo plesalca, telo zdravnikov ali bolnikov predstave o telesu. V zdravstvene izobraževalne ustanove so uvedli gledališke improvizacije, igranje vlog. Vključili so koncerte klasične kitare. Gledališče *l'Odéon* je prispevalo gledališke nastope. Nastali so gledališke srede za starše, bolne otroke in obiskovalce; obiski mesta za hospitalizirane otroke skupaj z društvom urbanistov; konferenca o sreči; videoposnetek o sreči na temelju intervjuja, ki

sta ga v domovih starejših vodila dva umetnika, živo gledališče – gledališka delavnica na temo čilosti, ugodja, nege v domovih starejših ...

KAJ ŽELI DOSEČI SLOVENSKA UNIVERZA ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE V UNIVERZITETNEM KLINIČNEM CENTRU LJUBLJANA IN DRUGOD?

Kulturni mediatorji, ki že delajo v Arhitekturnem muzeju Ljubljana, lahko v bolnišnici skupaj s študenti umetnosti in pripovedovanja prebirajo pisma naših arhitektov. Člani študijskega krožka za digitalno fotografijo lahko posnemajo Francoze – ali pa tudi ne – in obdelajo temo telesa. Člani študijskega krožka ustne zgodovine lahko popišejo zgodbe bolnišnice, če prej razvijejo raziskovalni aparat. Študijska krožka *Trgi, ulice in stavbe okrog nas* in *Ljubljana moje mesto* lahko predstavita svoje delo (prim. Kutin, 2014). Sodelujejo lahko študijski krožki restavracije in tehnike piskroveštva. Študijski krožek *Moji starši so stari – kritična geragogika* lahko predstavi posamezne aktualne teme. Študijski krožek za medsebojne odnose se lahko loti dela z bolniki. Skupaj z Univerzitetnim kliničnim centrom Ljubljana lahko Univerza za tretje življenjsko obdobje Ljubljana postavi recimo razstave. Širok in razvejen program univerze se tako bolj odpre v mesto, tako kot se to že dogaja z Enajsto šolo v knjigarni v sodelovanju s knjigarno Konzorcij, z mestnim kinom Kinodvor in Abonmajem za poznejša leta, Mladinskim gledališčem v Ljubljani in Gledališčem ob petih, Botaničnim vrtom in vrtnimi prostovoljci, Cankarjevim domom na filmskem festivalu itd.

SKLEP

Sociokulturna animacija je razvejen pojav, toda pojav brez pravega domicila, bi lahko dejali. Svoj prostor in kontekst lahko najde povsod tam, kjer so ljudje, tudi v bolnišnici, ki so jo dolgo doživljali kot prostor, ločen in odmaknjen od mesta in njegovih drugih ustanov. Sociokulturna animacija v bolnišnici vsem, ki tam »živijo«, vdihne življenje. Bolnišnica se z njo odpre v mesto in postane del lokalnega razvoja, bolniki, njihovi svojci in osebe spremenijo pogled na telo in kulturo. Tisti, ki so iz kakršnihkoli razlogov odmaknjeni od kulture (ekonomskih, kulturnih, družbenih, zdravstvenih razlogov), tako v bolnišnici uresničijo svojo temeljno pravico, pravico do kulture. Koncept kulturnega mediatorstva je v Sloveniji, na Univerzi za tretje življenjsko obdobje, nastajal od leta 2007 dalje. Zdaj ga nameravamo boljše aplicirati tudi v bolnišničnem okolju.

LITERATURA

- Anon (1999). *Convention Culture et santé entre le Ministère de la santé et des sports et le Ministère de la culture et de la communication*. Paris: Ministère de la culture et de la communication.
- Bračun, R. (ur.) (2009). *Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje in muzeji z roko v roki: izobraževanje za razumevanje in uvajanje prakse starejših prostovoljnih kulturnih mediatorjev*. Ljubljana: UTŽO.
- Caune, J. (2006). *La démocratisation culturelle, une médiation à bout de souffle*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Caune, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Chante, A. (2001). *99 réponses sur...la culture et la médiation culturelle*. Montpellier: CRDP/CDDP Languedoc-Roussillon.
- Findeisen, D. (1995). Condorcetov prispevek k razmišljanju o vlogi učenja v človekovem in družbenem življenju. *Andragoška spoznanja*, 1(3/4), 33–38.
- Findeisen, D. (2009). Sociokulturna animacija družbi vdihne življenje: o povezovanju družbenega in kulturnega sredi nove kulture. *Andragoška spoznanja*, 15(4), 27–37.
- Kutin, M. (ur.) (2014). *Z menoj po mojem mestu*. Ljubljana: UTŽO.
- Lamizet, B. (2000). *La médiation culturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Mitterrand, F. (2010). *Discours lors de la signature de la convention Culture à l'hôpital*. Paris: Service de presse, Ministère de la culture.

Alijana Šantej

UNIVERZA ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE 30 LET POZNEJE

Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje je nacionalna nevladna organizacija, v praksi poznana pod imenom *Univerza za tretje življenjsko obdobje*. S poimenovanjem te ustanove in določanjem njene jasne strukture smo imeli kar nekaj težav, tipičnih za organizacijo, ki hitro raste in se mora na svoji poti večkrat preoblikovati, če želi obstati. V 30 letih je bilo veliko pomembnih odločitev in vse so bile in so še nenehen vir učenja za vse, ki smo vpeti v razvoj področja in oblikovanje organizacije.

Financiranje, za katero so na začetku poskrbeli kar člani upravnega odbora ali je prihajalo zgolj iz enega vira, je danes zagotovljeno iz različnih virov, večinoma iz projektnih sredstev. Tudi dejavnost je bila sprva ena, to je izobraževanje starejših odraslih, danes je dejavnosti več: projektno delo na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni, mreža slovenskih univerz za tretje življenjsko obdobje, izobraževanje mentorjev v izobraževanju starejših, svetovanje za dejavno staranje, medgeneracijski centri *Znaš, nauči drugega*, mednarodno sodelovanje in povezovanje, povezovanje starejših na področju izobraževanja in kulture ter predstavljanje njihovih izsledkov v javnosti (npr. mednarodni festival znanja in kulture), publiciranje in založništvo, organizirano prostovoljno delo starejših v sodelovanju z javnimi ustanovami, javna kampanja, mentorstvo študentom, specialna knjižnica itd. Nekoč je bilo pomembno, da se dejavnost »postavi«, danes je bistvena kakovost njenega razvoja. Razvoj je bil sprva posvečen enemu ali dvema profiloma »uporabnikov«, danes obstaja razvojni načrt za več profilov »uporabnikov«.

DELOVANJE V TREH SEKCIJAH

Univerza za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani je najpomembnejša sekcija društva, ki ima v letošnjem študijskem letu 3.400 študentov, vseh študentov v izobraževanju pa je več kot 4.600. Študenti se izobražujejo od dve do osem ur na teden vsaj osem mesecev v letu, mnogi tudi skozi vse leto. Razen tega se udeležujejo številnih drugih oblik izobraževanja, konferenc, posvetov, projektnih srečanj, seminarjev, izobraževalnih izletov, poletne univerze. Temeljna oblika in metoda dela sloni na načelih študijskega krožka. V študijskih skupinah univerze za tretje življenjsko obdobje so mentorji in študenti drug drugemu vir učenja, s svojimi izkušnjami, odkrivanjem in kulturo skupaj gradijo novo znanje zase in

za skupnost. Študijske skupine vodita mentor in animator, ki si z drugimi člani delita odgovornost za vsebino in potek izobraževanja.

Druga sekcija je *Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje*, v kateri je združenih 46 univerz in več kot 20.000 študentov, skoraj 1000 mentorjev in domala 1000 prostovoljcev. Mreža pokriva Slovenijo skoraj brez sivih lis. Med pomembnejšimi projekti v zadnjem času so bili ustvarjanje mreže, ki povezuje nevladne organizacije na področju izobraževanja starejših in jih krepi, razvoj gibanja »*Znaš, nauči drugega*«, kjer gre za medsebojno računalniško opismenjevanje v dvojicah starejših, in projekt izobraževanje mentorjev specialistov za delo s starejšimi. To je bilo 80-urno usposabljanje 160 zdajšnjih ali prihodnjih mentorjev na slovenskih univerzah za tretje življenjsko obdobje in v drugih nevladnih organizacijah. Skozi načrtovanje in izvajanje usposabljanja mentorjev se je oblikoval program, ki je lahko zametek prihodnjega univerzitetnega študija za izobraževalce starejših. Če je univerzitetni študij potreben za izobraževalce otrok, študentov in odraslih, zakaj ne bi razvili tudi študijskega programa za izobraževalce starejših.

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje ima tudi svoj *Mednarodni festival znanja in kulture starejših*. Festival je namenjen predstavitvi dosežkov študentov slovenskih univerz za tretje življenjsko obdobje v učenju in kulturi. Doslej so ga gostili v Škofji Loki in Novi Gorici.

Tretja sekcija društva je *Inštitut za raziskovanje in razvoj izobraževanja*. Sodelavci inštituta razvijajo nove programe, vodijo raziskave s področja socialne gerontologije in geragogike, povezujejo se z visokim šolstvom, skrbijo za stike z javnimi občili in ozaveščanje javnosti, vodijo domače in evropske projekte, sodelujejo z lokalno, nacionalno in evropsko ravno oblasti, sooblikujejo politiko do starosti in staranja in izobraževanja starejših. Inštitut je doslej izvedel 13 obsežnih evropskih projektov. Vsi so prinesli dobre rezultate in spodbudo za številne inovacije.

RAZVOJNA DEJAVNOST

Društvo je leta 1995 v priročniku *Prostovoljstvo starejših za starejše* popisalo svoj prostovoljski razvoj in podalo ugotovitve za prenos znanja o prostovoljstvu. Zasnovalo je *Mrežo prostovoljnih kulturnih mediatorjev* v muzejih in bolnišnicah, program *Umetnost prostovoljskega pripovedovanja* in program *Vrtni prostovoljci*. Pri tem se povezuje z različnimi javnimi ustanovami, uvaja inovativno prakso, izobražuje starejše in osebe javnih ustanov, slednje za ustvarjanje novih, izvirnih prostovoljskih vlog za starejše. Za svoje delovanje so društvo in njegovi študenti prejeli številna občinska, državna, strokovna in stanovska priznanja, med njimi plaketo mesta Ljubljana, priznanje JAPTİ za najboljšo družbeno inovacijo in državno nagrado na področju šolstva.

Društvo ima tudi specialno knjižnico, odprto za javnost. Vodi izobraževalno prakso za študente univerzitetnega študija in izdaja strokovno literaturo. Na temelju izkustva so razvili več področij (medgeneracijsko povezovanje, menedžment v socialnem delu) in na

ravni univerzitetnega študija oblikovali program sociokulturne animacije in izobraževanja za lokalni razvoj, ki se izvaja na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani.

Univerza za tretje življenjsko obdobje se danes, 30 let po nastanku in 28 let po uradni ustanovitvi v okvirih Andragoškega društva Slovenije, posveča raziskovanju, razvoju, zagovorništvu in izobraževanju za osebno rast, boljšo zaposljivost, za plačano in prostovoljno delo starejših, izobraževanju za medgeneracijsko sodelovanje ter svetovanju za dejavno staranje. Poleg izobraževanja starejših je pomembna tudi kampanja za ozaveščanje javnosti, ki se tudi po 30 letih še kar ne ustavi. Vedno znova je treba premagovati stereotipe o starejših in utrjevati sodobno podobo tretjega življenjskega obdobja kot razvojno, ustvarjalno, svobodno in družbeno odgovorno obdobje. V družbi, ki se stalno spreminja, se moramo ne glede na starost vsi nenehno učiti, da bolje razumemo sebe in svet okrog nas, da smo samostojni in odgovorni, da ostanemo dejavni državljani tudi v poznejših letih in znamo prispevati v skupno dobro. Le tako imamo dovolj psihološke, ekonomske in politične moči, da lahko odločamo o sebi in skupnih rečeh.

Hvaležni smo živi verigi sodelavcev, prostovoljcev, somišljenikov, ki so v razvoj Univerze za tretje življenjsko obdobje vtkali svoja prizadevanja, razmišljanja, ideje, rešitve. Če jih na tem mestu ne omenjam, naš dolg do njih ni nič manjši. Oni vedo, da je njihovo delo prepleteno z našo zgodovino in našo sedanostjo. Brez njih te univerze in njene osrednje vloge na področju izobraževanja starejših ter medgeneracijskega povezovanja ne bi bilo.

Albert in Leonida Mrgole:

IZŠTEKANI NAJSTNIKI IN STARŠI, KI ŠTEKAJO

Kamnik, zavod Vežal, 2013

Priročnik *Izštekanji najstniki in starši, ki štekaajo* je že po naslovu nekoliko poseben, saj uporablja slengovske besede, katerih pomen pa takoj razumemo. Avtorja v uvodu in tudi na spletni strani (<http://najstniki.weebly.com/>) pojasnita, da je naslov takšen, ker se je »prijel« in nagovoril potencialne bralce. To je tudi namen *priročnika*, da se približa bralcu in bralki in jima sporoči (spo)znanja, ki izhajajo iz osebnih izkušenj avtorja in avtorice, ki sta starša štirih otrok. Spoznanja izhajajo tudi iz njunih raznolikih izobraževalnih, svetovalnih in terapevtskih izkušenj z delom s starši in mladostniki ter iz strokovne in znanstvene literature. Starši bodo v priročniku našli odgovore na vprašanja, kako ravnati v konkretnih situacijah. Priročnik je doživel zelo dober sprejem, pripravlja se druga dopolnjena izdaja in prevod v angleški jezik, ki bo izšel prihodnje leto.

Slog pisanja je prepričljiv in humoren. Že v zahvali svojim otrokom avtorja napišeta, da jima je bil vedno omogočen »popravni izpit«, kadar »sta ga polomila«, in da sta kot starša vedno dobila nove priložnosti. Avtorja sporočata, da se starši nenehno učijo, da ozaveščajo svoje delovanje in ga reflektivno spreminjajo, zato je vsebina za starše izzivalna tudi (ali še posebej) v trenutkih, ko so ob svojem najstniku nemočni in bi ga najraje »vrgli iz hiše«. O vsakdanjih odnosih z najstniki pišeta s pomočjo *zgodb*, konkretnih primerov. Zgodbe z zapleti in razpleti celovito predstavijo pojav/problem in pripovedujejo, da so še tako zapleteni problemi rešljivi. V knjigi je zbranih veliko resničnih zgodb, ki so temelj za prenašanje spoznanj in spodbujanje osebne refleksije, zato je branje kratkočasno. V ozadju nasvetov in zgodb pa so teoretska podlaga emocionalno usmerjene terapije (*Emotionally Focused Therapy*), teorija navezanosti (Bowlby), sodobne ugotovitve nevroznanosti (Siegel), koncept čuječnosti (*mindfulness*) ali ozaveščenih staršev, kot to imenujeta avtorja. Zasledimo lahko vpliv narativnih pristopov, teorije izbire (Glasser) in imago terapije.

Že naslov nam daje slutiti, da bo temeljna tema povezanost (štekanje) in medsebojno razumevanje ter delovanje. Imeti stik z otroki je najboljšo izhodišče za vzgojo. »Izštekanji najstniki« so mladostniki, ki se v puberteti in adolescenci odmaknejo iz odnosov v iskanju svoje lastne identitete in samostojnosti. V tem odmaknjenem času mnogokrat presenetijo svoje starše z izrazi, reakcijami, odločitvami, obleko, nakitom ... Avtorja predstavita starše kot ključne akterje, nosilce družinskega sistema, od katerih so odvisni razpleti zgodb. Če se starši zavedajo, kako pomembno je oblikovati varno navezanost za razvoj otroka, bodo s svojim ravnanjem in odločitvami to počeli že od otrokovega rojstva dalje (in ne šele v puberteti). Ker pa se vloge staršev ljudje učijo v odnosih

s svojimi starši, je treba razmisliti tudi o tem, kakšne spomine (prepričanja, navade) prinašajo iz svojih primarnih družin. Uzavestiti morajo svoje izkušnje in na tej podlagi graditi reflektivno starševstvo. Starši, ki v svojih družinah niso imeli izkušnje varne navezanosti, imajo lahko veliko težav.

V drugem delu knjige so zbrani primeri o potrebah najstnikov (gre za 22 tem, npr. stik, meje, pravila, odgovornost, moč, komunikacija, zabava, ljubezen ...), ki imajo zanimivo strukturo. Na začetku je zgoščen strokovni opis, npr. pripadnost in bližina, temu sledi pripoved, npr. zgodba o boju za moč v družini. Nato dobijo starši okvir za premislek (*V okviru zavedanja*). Ko starši preobrazijo svoje poglede, kar bi lahko interpretirali kot transformativno učenje v vlogi starša, oblikujejo tudi nove odzive, nove odgovore. Vsaka tema se sklene z razdelkom *Namigi in preverjene rešitve*.

Tretji del priročnika prinaša zgodbe, ki so se zapletle in jih starši (junaki zgodb) ne bi želeli več doživeti (težave s solo, depresija, zasvojenost, laži, samopoškodbe, nasilje, nezашčitena spolnost ...). Čeprav so opisane izkušnje zelo kompleksne in včasih na meji obupa, ohranjata avtorja v podtonu optimizem, ki sporoča, da je povsod upanje in da so še tako zapletene situacije rešljive. V sklepnem delu (*Epilog*) so delavnice za osebno delo (*Razumevanje lastnih nedokončanih zgodb, Dve možnosti pogleda na najstnike, Znaki zlorabljanja opojnih substanc*). Tako avtorja z vprašanji vodita bralčevo avtorefleksijo o lastnih izkušnjah in prepričanjih.

Knjiga je dragocena, ker je nastala v slovenskem okolju in zrcali dogajanje v naši kulturi, česar ne more storiti nobena prevedena literatura, vsaj ne enako specifično. Zato bo dobrodošla tako za starše kot tudi za profesionalne vzgojitelje in učitelje. Drugič pa je dragocena zato, ker je »družinsko delo«. Opremljena je namreč z ilustracijami Izaka Mrgoleta, sina avtorjev, izšla pa je pri zavodu Vežal (<http://www.vezal.si/>), ki ga vodita avtorja priročnika. Priročnik je napisan z željo, da bi bilo ljudem v družinah lepše, da bi nase in na svoje otroke znali pogledati z nove perspektive.

Nives Ličen

*Bernhard Schmidt-Hertha, Sabina Jelenc Krašovec,
Marvin Formosa (ur.):*

LEARNING ACROSS GENERATIONS IN EUROPE: CONTEMPORARY ISSUES IN OLDER ADULT EDUCATION

Rotterdam, Sense, 2014

Knjiga je delo 15 avtorjev, ki so vsi ugledni raziskovalci na področju izobraževanja starejših. Izšla je v zbirki organizacije ESREA *Research on the Education and Learning of Adults*, ki je bila zasnovana prav z namenom objavljanja novih raziskav o izobraževanju odraslih v različnih geografskih in kulturnih okoljih. Izobraževanje starejših je najhitreje rastoče področje v sklopu vseživljenjskega učenja, zato je knjiga dobrodošla kot osvetlitev raziskovanja, oblikovanja politik in praks. Tako prakse kot politike se morajo namreč vzpostavljati v razmerju do novega pojava, zato sta hitro prenašanje spoznanj ter povezovanje med raziskovanjem, politiko in prakso zelo dobrodošli. Izobraževanje starejših se je kot organizirana dejavnost pojavilo šele v 50. letih prejšnjega stoletja v ZDA, kot so zapisali avtorji, in je področje, ki bo v prihodnjih desetletjih ob naraščanju števila starejših zahtevalo razvoj posameznih specialističnih in subspecialističnih polj znanja.

Avtorji razmišljajo o učenju starejših in medgeneracijskem učenju. Njihove razprave so razdeljene v tri obsežnejše skupine. V prvi so zbrani izzivi za teorijo in politiko. Kako naj oblast vodi to področje, kaj pomeni aktivno državljanstvo starejših, kako razumeti opolnomočenje v kontekstu staranja, so vprašanja, na katera odgovarjajo M. Formosa, B. Golding, E. Veloso, P. Guimarães, V. Thalhammer in A. Fragoso. Veloso in Guimarães v svojem besedilu ugotavljata, da so starejši odrasli pogosto videni kot skupina brez socialne moči, kar ni vedno res. Zgodi se posplošitev značilnosti marginaliziranih skupin starejših na vse starejše. Prepričanje, da so vsi starejši marginalizirani, je potrebno premisleka. Teoretska razmišljanja so bila del geragogike in gerontagogike v Nemčiji in edukacijske gerontologije v ZDA, v sodobnosti se vedno bolj širi kritična edukacijska gerontologija. V drugem sklopu se srečamo z razpravami, kako zelo heterogeni skupini starejših zagotoviti ustrezne programe na področju prostovoljstva, upokojitve, razvoja veččin po upokojitvi. Potrjujejo se spoznanja iz prakse, da se organiziranih programov udeležujejo tisti, ki so že razmeroma dobro izobraženi, ne pa pripadniki marginaliziranih skupin. Besedila v tem sklopu so prispevali D. Kern, A. Alfageme, T. Tikkanen, G. K. Zafiris, M. Malec-Rawinski. Nastaja sicer veliko novih programov izobraževanja za starejše, vendar še vedno niso prilagojeni vsem skupinam. Avtorji menijo, da bi univerza (visokošolsko izobraževanje) lahko imela večjo vlogo pri

razvoju novih programov za tretje in četrto življenjsko obdobje. Programi naj bi se gibali od konvencionalnih in že znanih oblik k bolj perifernim oblikam nestrukturiranega situacijskega učenja (družina, delovno mesto, urbani vrtovi, društva, prostovoljne dejavnosti). Univerza bi lahko pridobila bolj raznolike skupine študentov, v svoje kurikule bi lahko vključevala medgeneracijske programe, meni Alfageme.

V tretjem delu je prikazano medgeneracijsko učenje kot prostor sodelovanja in skupne konstrukcije znanja. B. Schmidt-Hertha, B. J. Hake, S. Kump, S. Jelenc Krašovec, I. Žemaitaitytė in A. K. Boström razpravljajo o primanjkljaju teoretskega uvida (npr. koncept generacije je zelo širok, tudi pojem starejši je neopredeljen ipd.) in različnih aktivnosti, ki so podlaga za medgeneracijsko učenje in uresničevanje inkluzivnosti. Enega od okvirov za razmišljanje tako o medgeneracijskem učenju kot o inkluzivnosti ponuja kritična edukacijska gerontologija, ki osvetljuje (zdaj še) prevladujočo miselno tradicijo, to je tradicija, ki znanje in izobraževanje pojmuje kot nevtralno in dekontekstualizirano prakso. Formosa kot avtor, ki o izobraževanju starejših razmišlja z vidika kritične edukacijske gerontologije, poudarja pomen opolnomočenja in emancipacije starejših, in tudi zato je pomemben teoretski premislek o konceptualnih ogrodjih.

Monografija je odlično izhodišče za nadaljnje raziskovanje, saj prinaša pregled razvoja različnih konceptov, modelov, teorij, ki jih uporabljamo za interpretacijo prakse in oblikovanje politike izobraževanja starejših. Avtorji v ospredje postavljajo novejša pogleda na starost kot na aktivno in produktivno obdobje. Če bi se spremenilo razmerje med delom in prostim časom v smislu, da bi posameznik pridobival novo znanje ali se ukvarjal z drugimi dejavnostmi (npr. družino), bi se spremenila tudi struktura izobraževalnih programov, ki bi vključevali heterogene skupine, kar bi bil odgovor tudi na to, da »delovna mesta sivijo«, piše Tikkanen. Tudi to je popolnoma nova situacija in terja novo znanje za udeležence v procesih, upravljavce in odločevalce.

Knjiga je dostopna na [https://www.sensepublishers.com/media/2164-learning-across-generations-in-europe_\(Complimentary_Copy\).pdf](https://www.sensepublishers.com/media/2164-learning-across-generations-in-europe_(Complimentary_Copy).pdf).

Nives Ličen

NAVODILA AVTORJEM

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

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

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

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

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

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

Obseg prispevkov

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

Oblikovanje prispevkov

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

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

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

Reference v besedilu

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

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

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

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

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

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

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

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

Paper Length

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

Style Sheet

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

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

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

References

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



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA