

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Slovenska revija za izobraževanje in učenje odraslih

Andragogic Perspectives

2

2014

Centri medgeneracijskega učenja
na ljudskih univerzah

Vključenost in ovire pri izobraževanju
odraslih v Evropski uniji ob začetku
gospodarske recesije

Motivacija delovno aktivnih starejših pri
učenju tujih jezikov

IMPRÉSUM

Založnik/Published by:

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

Za založbo/For the publisher:

Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Glavna urednika/Editors in Chief:

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

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

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, ISPA Univerzitetni inštitut za aplikativno psihologijo Lizbona, Portugalska,
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 Jelenc Krašovec, Filozofska fakulteta Univerze 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,
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 SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina

Uvodnik

Dejan Hozjan EVROPSKA NOTA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH 3

Članki

Dejan Hozjan
Nina Krmac VKLJUČENOST IN OVIRE PRI IZOBRAŽEVANJU
ODRASLIH V EVROPSKI UNIJI OB ZAČETKU
GOSPODARSKE RECESIJE 8

Matilda Karamatić
Brčić
Višnja Perin REFLECTION ON KEY COMPETENCIES FOR LIFELONG
LEARNING: A STRUCTURAL ANALYSIS OF TEACHERS'
STUDY PROGRAMMES IN THE REPUBLIC OF CROATIA 23

Mateja Letnar
Klemen Širok MOTIVACIJA DELOVNO AKTIVNIH STAREJŠIH
PRI UČENJU TUJIH JEZIKOV 41

Metod Šuligoj
Lucija Turčič PRIMERJALNA ANALIZA KORPORATIVNIH AKADEMIJ
V SLOVENSKEM GOSPODARSTVI 55

Peter Beltram NAJSTVO IN KAJSTVO: ČLOVEŠKI VIRI
V SLOVENIJI DANES, JUTRI IN LETA 2020 73

Anamarija Mežan POMEN DEJAVNEGA IN ODGOVORNEGA
DRŽAVLJANA ZA RAZVOJ POLITIKE 87

Maja Radinovič
Hajdič CENTRI MEDGENERACIJSKEGA UČENJA NA
LJUDSKIH UNIVERZAH 97

Tomaž Klemenc NEFORMALNO UČENJE OSEB Z NEZGODNO
PRIDOBLENO MOŽGANSKO POŠKODBO 103

Poročila, odmevi, ocene

<i>Klara Kožar Rosulnik</i>	IZOBRAŽEVALNA PODPORA ZA MIGRANTE	109
<i>Urška Gruden Mihaela Hojker Luka Hrovat Meta Lah</i>	CENTER ZA PEDAGOŠKO IZOBRAŽEVANJE FILO- ZOFESKE FAKULTETE UNIVERZE V LJUBLJANI – »STAROSTA« MED PONUDNIKI DOPOLNILNEGA IZOBRAŽEVANJA	111
<i>Branka Gradišar Tanja Jerman</i>	33. POLETNA ŠOLA SLOVENSKEGA JEZIKA	113

Knjižne novosti		117
------------------------	--	-----

UVODNIK

EVROPSKA NOTA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Vsebina prispevkov v tej številki Andragoških spoznanj sovpada s časom izbora predstavnikov ljudstva v evropski parlament. Izdaja Andragoških spoznanj, ki je pred vami, pa ni le še ena izmed mnogih in (pre)številnih javnopolitičnih polemik, temveč daje izhodišče za razmišljanje o temeljnih temah na področju izobraževanja odraslih, s katerimi bi se morala v tem turbulentnem obdobju ukvarjati tudi Evropska unija. Zavedati se je namreč treba vloge znanja (in posledično izobraževanja odraslih), ki jo je Evropska unija na začetku tega stoletja v svojih strateških dokumentih sicer postavljala v ospredje. Spomnimo se samo Lizbonske strategije iz leta 2000, s pomočjo katere so želeli evropski politiki vzpostaviti na znanju temelječo družbo in gospodarstvo ter na ta način omogočiti preboj Evropske unije. A naj sem še tako podrobno prisluhnil vsem obljubam v predvolilnem času, mi je nekaj umanjalo. Namreč poglobljen razmislek o vlogi izobraževanja odraslih pri gospodarskem, družbenem in okoljskem razvoju današnje evropske družbe, kakršnega smo v Evropski uniji lahko zasledili na začetku tega stoletja. Ravno pomanjkanje resnih razprav o izobraževanju odraslih v času evropskih volitev je odlična priložnost za strokovni razmislek o ključnih temah na področju izobraževanja odraslih v evropskem prostoru in njihovem vplivu na naš trajnostni razvoj.

Vsebinsko uverturo v razmislek o evropski noti v izobraževanju odraslih prinaša prispevek Anamarije Mežan z naslovom »Pomen dejavnega in odgovornega državljanstva za razvoj politike«. Avtorica v prispevku polemizira s splošno sprejeto krilatico o politični od-tujenosti in apatiji državljanov do političnih tem, ki je še kako močna tako v slovenskem kot tudi evropskem prostoru. V želji, da bi politično opogumila bralce, nam avtorica predstavi misli različnih teoretikov politične znanosti (na primer Aristotela, Jean-Jacquesa Rousseauja), ki so poudarjali pomembnost političnega življenja za vse pripadnike družbe. Komparativnemu prikazu mnenj različnih političnih teoretikov sledi drugi del, ki je za akterje na področju izobraževanja odraslih še pomembnejši. Avtorica se v nadaljevanju prispevka namreč ukvarja z mislijo o vlogi izobraževanja odraslih pri spodbujanju aktivnega državljanstva pri odrasli populaciji. Gre za pomembno nadgradnjo trenutnega foku-sa na tem področju. Spodbujanje in razvijanje aktivnega državljanstva tako ni namenjeno le otrokom in mladostnikom, ampak ga je treba razvijati tudi pri odraslih.

V drugi vsebinski sklop sodijo trije prispevki, ki obravnavajo izobraževanje odraslih z ekonomsko-menedžerskega vidika in se navezujejo na razvijanje človeških virov. Peter

Beltram se v prispevku z naslovom »Najstvo in kajstvo: človeški viri v Sloveniji danes, jutri in leta 2020« na podlagi planskih dokumentov ukvarja z vprašanjem javnega odločanja. Avtor na primeru oblikovanja Nacionalnega programa razvoja visokega šolstva pokaže na neustreznost uporabe tako imenovanega časovnega horizonta. Trenutna socialna in ekonomska situacija se namreč kaže kot preveč nepredvidljiva, da bi bilo mogoče celostno načrtovanje posameznega področja. Na težavnost načrtovanja v okviru Evropske unije sem tudi sam opozoril v prispevku, ki sem ga pripravil v soavtorstvu z Nino Krmac in nosi naslov »Vključenost in ovire pri izobraževanju odraslih v Evropski uniji ob začetku gospodarske recesije«. S prispevkom sva želela pokazati na povezavo med izrazitim zaupanjem v izobraževanje (odraslih), ki smo ga lahko zasledovali v okviru strateških dokumentov Evropske unije od začetka tega stoletja, in dejanskim stanjem na tem področju desetletje po tem. Rezultati raziskave so razkrili, da je gospodarska kriza vplivala tudi na vključenost in ovire pri vključevanju evropskih prebivalcev v izobraževanje odraslih, kar je posledično vodilo v upad BDP in povečanje brezposelnosti ter revščine. Da se gospodarska kriza ne odraža le v izobraževanju prebivalstva Evropske unije, ampak tudi v samem izobraževanju zaposlenih v gospodarstvu, dokazujeta Metod Šuligoj in Lucija Turčič v prispevku »Primerjalna analiza korporativnih akademij v slovenskem gospodarstvu«. Na eni strani sta ugotovila, da se je v sedmih slovenskih in eni tuji korporativni akademiji vlaganje v izobraževanje zaposlenih zmanjšalo, vendar se na drugi strani večina podjetij zaveda pomembnosti korporativnih akademij pri oblikovanju kulture znanja v podjetjih.

Z vprašanjem razvijanja odraslih kot človeškega kapitala sodobne družbe se ukvarjata tudi Mateja Letnar in Klemen Širok. V prispevku izhajata iz podmene, da podaljševanje delovne dobe zahteva intenzivnejše vlaganje tudi v starejše zaposlene in razvijanje njihovih ključnih kompetenc. Pri tem še posebej poudarjata potrebo po znanju tujih jezikov. V raziskavi sta pokazala na razlike v učenju tujih jezikov mlajše in starejše populacije zaposlenih ter potrebo po prilagajanju didaktičnih praks različnim ciljnim skupinam. Kljub različnosti učenja mlajše in starejše populacije pa Maja Radinovič Hajdič s primerom dobre prakse prikaže uspešnost sodelovanja omenjenih ciljnih populacij. Na primeru centrov medgeneracijskega učenja nam ponudi paletu možnosti za izmenjavo znanj, učenje in druženje različnih generacij prebivalstva. Z omenjenimi centri dobivajo lokalne skupnosti dodaten instrument za razvijanje vseživljenjskega učenja pri celotni populaciji in, kar je ob tem še pomembno, vzpostavlja se socialna kohezivnost med mlajšo in starejšo populacijo. Razvijanje vseživljenjskega učenja pa je tema, ki je predmet prispevka naših kolegic iz Zadra. Matilda Karamatić Brčić in Višnja Perin sta v prispevku »Reflection on key competences for lifelong learning: a structural analysis of teachers' study programmes in The Republic of Croatia« prikazali, kakšne obremenitve imajo študenti različnih pedagoških študijskih programov. Čeprav ti študijski programi vodijo do enakih oziroma podobnih ključnih kompetenc, se pojavljajo razlike v obremenitvi študentov za njihovo doseganje. Pri tem je še posebej opazna različna obremenitev pri izbirnih študijskih programih.

Naj na koncu omenim prispevek Tomaža Klemenca z naslovom »Neformalno učenje oseb z nezgodno pridobljeno možgansko poškodbo«. Čeprav se njegova vsebina ne dotika neposredno teme, ki sem jo omenil na začetku uvodnika, pa gre za prispevek, ki ga je težko spregledati. Prikaz osebne izkušnje nezgodno pridobljene možganske poškodbe in vloge neformalnega učenja pri vračanju v običajno življenje neposredno nagovarja bralca k razmisleku o kakovosti življenja in pomembnosti učenja pri tem.

Dejan Hozjan

Dejan Hozjan, Nina Krmac

VKLJUČENOST IN OVIRE PRI IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH V EVROPSKI UNIJI OB ZAČETKU GOSPODARSKE RECESIJE

POVZETEK

Gospodarska recesija je pomembno zaznamovala življenjske pogoje prebivalcev Evropske unije. Od leta 2008, ko se pojavijo prvi znaki recesije, sta se povečali brezposlenost in revščina v večini članic Evropske unije. Številni evropski in nacionalni strateški dokumenti so kot enega ključnih neekonomskih instrumentov izhoda iz recesije omenjali vlaganje v izobraževanje. Prepričanje politikov o pomembni vlogi izobraževanja pri reševanju gospodarske recesije pa odpira vprašanje o dejanskih spremembah na tem področju. V prispevku je na eni strani prikazano razumevanje vloge izobraževanja odraslih pri gospodarskem razvoju v evropskih strateških dokumentih in na drugi strani vključenost odraslih v izobraževanje in ovire pri tem ob začetku gospodarske recesije.

Ključne besede: *izobraževanje odraslih, gospodarska recesija, vključevanje v izobraževanje, ovire v izobraževanju, Evropska unija*

PARTICIPATION AND OBSTACLES IN ADULT EDUCATION IN THE EUROPEAN UNION AT THE BEGINNING OF THE ECONOMIC RECESSION – ABSTRACT

The economic recession has exerted an important influence on the lives of the population in the European Union. Since 2008, when initial indications of the recession appeared, unemployment and poverty have increased in most member states of the European Union. Many European and national strategic documents were exposed; one of the key non-economic factors in easing out of a recession is investment in the development of knowledge. Political opinion regarding the important role of knowledge in solving problems of the economic recession raises the question of actual change in this area. In this paper, an understanding of the role of adult education in economic development (as outlined in the European strategic documents) is demonstrated, and in opposition to the same, an analysis of participation (and obstacles) in adult education at the beginning of the economic recession is pursued.

Keywords: *adult education, economic recession, participation in education, obstacles in education, European Union*

Izr. prof. dr. Dejan Hozjan, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, dejan.hozjan@pef.upr.si

Mag. Nina Krmac, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, nina.krmac@pef.upr.si

UVOD

Gospodarska recesija je pomembno vplivala na zvišanje stopnje brezposelnosti in revščine prebivalstva Evropske unije. V zadnjih šestih letih se je brezposelnost v Evropski uniji povečala za 57,1 odstotka oziroma za 9,6 milijona prebivalcev. Revščina pa se je dvignila za 5,5 odstotka oziroma je zajela 6,4 milijona prebivalcev Evropske unije več kot pred gospodarsko krizo (Europe 2020 indicators, 2014). Skrb zbujujočim podatkom o brezposelnosti in revščini se ne morejo izogniti snovalci mednarodnih in nacionalnih politik, ki s pomočjo različnih strateških dokumentov in finančnih spodbud iščejo ustrezno rešitev za gospodarsko recesijo. Da se kot rešitev za gospodarsko recesijo v ospredje postavljata kakovosten izobraževalni sistem in ustrezna razvitost človeških virov, nas lahko prepriča izjava generalnega sekretarja OECD Joseja Angela Gurria iz leta 2009: »V gospodarski recesiji se pritiski na učinkovitejše delovanje izobraževalnih sistemov krepijo iz dveh smeri. Po eni strani se običajno močno poveča prizadevanje za omejevanje sredstev. Po drugi strani pa postanejo naložbe v človeške vire še pomembnejše, saj bo prav pridobitev ustreznih znanj in veščin nujen prvi pogoj za gospodarsko okrevanje.« (Education at a glance: OECD indicators, 2009, str. 2) Generalni sekretar OECD je torej na začetku gospodarske recesije menil, da bo gospodarsko okrevanje temeljilo na kakovostnem izobraževalnem sistemu in ustrezno razvitih človeških virih.

Ker je izobraževanje odraslih eden ključnih dejavnikov razvoja človeških virov, bomo v prispevku iskali odgovor na vprašanje, kako je opredeljena vloga izobraževanja odraslih pri reševanju gospodarske recesije v strateških dokumentih Evropske unije in na kakšnih dejanskih temeljih na področju izobraževanja odraslih je Evropska unija vstopila v gospodarsko recesijo. Pri slednjem bo poseben poudarek namenjen prikazu vključevanja odraslih v izobraževanje in oviram, ki jim to najpogosteje preprečujejo.

VLOGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH PRI GOSPODARSKEM RAZVOJU V TEMELJNIH STRATEŠKIH DOKUMENTIH EVROPSKE UNIJE

Smernice razvoja izobraževanja odraslih glede na Lizbonsko strategijo

V želji po razumevanju vloge izobraževanja odraslih pri gospodarskem razvoju na začetku gospodarske recesije v Evropski uniji se je treba ozreti na Lizbonsko strategijo iz leta 2000, ki je bila jedrni strateški dokument Evropske unije v prvem desetletju tega stoletja. Temeljni strateški cilj v Lizbonski strategiji priča o tem, da naj bi pridobivanje znanja (in posledično izobraževanje) imelo ključno vlogo pri gospodarskem razvoju Evropske unije. »Do leta 2010 naj bi postala (*Evropska unija, op. av.*) najbolj konkurenčno in dinamično gospodarstvo na svetu, temelječe na znanju, zmožno trajnostnega gospodarskega razvoja z več in boljšimi delovnimi mesti ter boljšo socialno kohezijo in spoštovanjem okolja.« (Lisbon European Council, 2000, str. 1) Z Lizbonsko strategijo se torej vzpostavi prepričanje, da lahko le ustrezno znanje popelje Evropsko unijo na položaj svetovnega prvaka na področju gospodarstva, sociale in okoljevarstva. S pomočjo izobraževanja naj bi se torej vzpostavilo na znanju temelječe gospodarstvo, katerega temeljna naloga naj bi bila

ustvarjanje novih delovnih mest¹ in razvijanje socialne kohezije. Kako naj bi to dosegli, eksplicitneje opredeljuje poglavje z naslovom Izobraževanje in urjenje za življenje in delo v družbi, ki temelji na znanju. Po mnenju snovalcev Lizbonske strategije bi morali biti oblikovani izobraževalni programi, ki bi bili prilagojeni različnim skupinam ljudi v različnih obdobjih njihovega življenja: »/.../ mladostniki, brezposelni odrasli in tisti zaposleni, ki tvegajo, da bodo hitre spremembe prehiteli njihove sposobnosti« (prav tam, str. 8–9). Vidimo lahko, da ima pri družbenem in gospodarskem razvoju ključno vlogo prav vseživljenjsko izobraževanje. Z vključevanjem različnih ciljnih populacij v programe vseživljenjskega izobraževanja naj bi bilo vsem prebivalcem omogočeno sledenje hitrim družbenim in gospodarskim spremembam, slednje pa naj bi bilo podlaga za vzpostavitev na znanju temelječe družbe in gospodarstva. Da so snovalci Lizbonske strategije pri razvoju Evropske unije stavili prav na vseživljenjsko učenje kot izhodišče za vzpostavitev na znanju temelječe družbe in gospodarstva, je jasno razvidno iz zapisanih ciljev. Ti so bili:

- letno povečanje vlaganj v človeške vire po človeku (per capita);
- število mladih med 18. in 24. letom z nižjo stopnjo izobrazbe, ki niso vključeni v nadaljnje izobraževalne programe, je treba do leta 2010 zmanjšati za polovico;
- šole in izobraževalne ustanove (vse povezane v medmrežje) je treba preoblikovati v večnamenske lokalne izobraževalne centre, ki bodo dostopni vsem;
- uporabiti je treba primerne metode, da bi pritegnili čim širši krog ciljnih skupin;
- med izobraževalnimi in raziskovalnimi ustanovami je treba vzpostaviti povezave za njihovo obojestransko korist;
- evropska podlaga naj opredeli nova osnovna znanja, ki jih je treba pridobiti skozi vseživljenjsko izobraževanje: informacijskotehnoška znanja, tuji jeziki, tehnološka kultura, podjetniške in družbene veščine;
- za osnovna računalniška znanja bi morali uvesti evropsko spričevalo z decentraliziranimi postopki overitve, da bi povečali digitalno pismenost prebivalstva Evropske unije;
- opredeliti (do konca leta 2000) sredstva za pospeševanje mobilnosti študentov, učiteljev in raziskovalcev z najboljšo uporabo obstoječih skupnostnih programov (Socrates, Leonardo, Youth), z odstranitvijo ovir in večjo transparentnostjo pri priznavanju kvalifikacij ter obdobj študija in prakse;
- odstraniti ovire za mobilnost učiteljev do leta 2002 in pritegniti visoko kvalificirane in kvalitetne učitelje (prav tam, str. 9).

Omenjeni cilji kažejo namero po celostnosti razvijanja vseživljenjskega učenja v prostoru Evropske unije. Iz ciljev je razvidno, da vseživljenjsko izobraževanje ne bi bilo usmerjeno le k skrbi za ranljive družbene skupine, ampak bi motiviralo različne ciljne skupine in omogočilo razvijanje ključnih kompetenc² pri celotnem prebivalstvu Evropske unije. Vidimo lahko, da so snovalci Lizbonske strategije želeli čim bolj konkretizirati

¹ Eden ključnih ciljev Lizbonske strategije iz leta 2000 je bil zvišanje stopnje zaposlenosti s 56 odstotkov v letu 1999 na 70 odstotkov (Lisbon European Council, 2000, str. 9).

² Kot ključne kompetence v na znanju temelječi družbi in gospodarstvu Lizbonska strategija navaja na primer digitalno pismenost, podjetništvo in podobno (prav tam, str. 9).

prednostna področja in cilje na posameznem področju. V našem primeru na področju vseživljenjskega učenja. Slednje pa pušča nekaj nejasnosti pri razumevanju sinergičnih učinkov med različnimi področji, na primer pri razmerju med cilji vseživljenjskega učenja in cilji zvečanja zaposljivosti in socialne integracije pri ranljivih družbenih skupinah. Lizbonska strategija iz leta 2000 tako daje vtis o samoumevnosti sinergije med različnimi gospodarskimi in družbenimi dejavniki.

Kljub temu pa so jasno zapisani cilji na posameznem področju Evropski komisiji omogočali neposredno spremljanje uresničevanja Lizbonske strategije. Podatki za leti 2001 in 2002 so bili za Evropsko unijo spodbudni, saj smo imeli veliko gospodarsko rast (3,5 odstotka) in se je število delovnih mest povečalo. To je nekako ovrglo pomisleke o prej omenjeni pomanjkljivosti Lizbonske strategije, saj je bil indeks gospodarske rasti in zaposlenosti pozitiven.³ Ko pa so snovalci evropske politike začeli dobivati občutek o uspešnosti ukrepov Lizbonske strategije, je prišlo leto 2003. Iz poročil v letu 2003 je bilo prvič mogoče zaznati, da je napredek pri doseganju ciljev Lizbonske strategije prepočasen. Kazalniki so se sicer večinoma zviševali, vendar ne s takšnim trendom, kot je bilo načrtovano (Europe 2020 indicators, 2014).⁴

Kljub zaostanku je bila Evropska komisija trdno prepričana, da bo zastavljene cilje do leta 2010 še mogoče doseči, če bodo države članice pospešile uresničevanje. Ker se trendi gospodarske rasti tudi v začetku leta 2004 niso bistveno izboljšali, je Evropska komisija naročila podrobnejše poročilo o izvajanju Lizbonske strategije. Novembra 2004 je bilo predstavljeno tako imenovano Kokovo poročilo, katerega glavna ugotovitev je bila, da je uresničitev ciljev Lizbonske strategije nerealna. Kljub temu je v poročilu zapisano, naj se uresničevanje strategije ne opusti, temveč naj se njeni cilji obnovijo in naj se njihovo doseganje bolj temeljito spremlja (Facing the challenge: The Lisbon strategy for growth and employment, 2004). Posledično je Evropska komisija v prvih dneh februarja 2005 pripravila predlog reforme Lizbonske strategije z naslovom Partnerstvo za rast in delovna mesta: Nov začetek za Lizbonsko strategijo, s katero so želeli racionalizirati procese in povečati učinkovitost izvajanja ukrepov. Bistvene spremembe, ki jih prinaša reforma, so opustitev mejne letnice 2010, zmanjšanje števila ciljev in prenos odgovornosti za morebitni neuspeh na države članice. Tudi na področju izobraževanja je uvedena pomembna sprememba. Še vedno se verjame v moč znanja. »Znanje je kritični dejavnik, s katerim lahko Evropa zagotovi konkurenčnost v svetu, kjer drugi konkurirajo s poceni delovno silo ali s primarnimi surovinami.« (Partnerstvo za rast in delovna mesta: Nov začetek za Lizbonsko strategijo, 2005, str. 20) Vendar pa se znanje ne razume kot samostojna entiteta, kot je bilo v prvotni Lizbonski strategiji, ampak se začne intenzivneje povezovati s področjem inovacij. Skladno s tem lahko v prenovljeni Lizbonski strategiji zasledimo poglavje Znanje in inovacije za rast. V njem se pojavi namera po razvijanju vrhunskega

3 Med letoma 2000 in 2001 ter letom 2002 je indeks BDP v Evropski uniji zrasel za 3,5 oziroma 3,6 odstotka. Indeks brezposelnosti pa se je med letoma 2000 in 2002 znižal za 0,2 odstotka (Europe 2020 indicators, 2014).

4 Indeks BDP se je v letu 2003 zvišal le za 0,9 odstotka (prav tam).

znanja, ki bo služilo konkurenčni prednosti evropskega gospodarstva. V ospredje so bili postavljeni cilji glede zvečanja vlaganj v raziskave in razvoj,⁵ širjenja univerzitetnega znanja med preostalo evropsko prebivalstvo in razvijanja vrhunskih znanstvenih institucij, kot je denimo Evropski tehnični inštitut (prav tam, str. 25–29). Kot je razvidno iz zapisanega, pa umanjka celostno razvijanje vseživljenjskega izobraževanja, kot smo ga lahko zasledili v prvotni Lizbonski strategiji. Vrzal nekoliko zapolni poglavje Ustvarjajmo nova in boljša delovna mesta oziroma podpoglavje Vlagajmo več v človeški kapital z boljšo izobrazbo, spretnostmi in znanji. V njem se Evropska komisija zavezuje, da bo v letu 2007 spremenila program vseživljenjskega učenja, države članice pa je pozvala k uvajanju nacionalnih strategij vseživljenjskega učenja (prav tam, str. 32). O tem, kaj naj bi novi program vseboval oziroma na čem naj bi temeljile nacionalne strategije, pa prenovljena Lizbonska strategija ne govori. Ravno ta odprtost na področju vseživljenjskega izobraževanja pušča nacionalnim državam večje možnosti, da oblikujejo lasten koncept vseživljenjskega izobraževanja. Hkrati pa to pomeni, da se ob prejšnjem problemu, tj. umankanju prikaza sinergije med izobraževanjem in drugimi segmenti gospodarskega in družbenega razvoja, pojavi še dodatna pomanjkljivost, in sicer razpršen razvoj vseživljenjskega učenja v članicah Evropske unije.

Tako kot prvotna tudi spremenjena Lizbonska strategija ni prinesla zelenih rezultatov in zastavljeni cilji do leta 2010 niso bili uresničeni. Ne le, da se večina kazalnikov ni povzpela na zeleno raven, ampak se je marsikateri med njimi izrazilo poslabšal, predvsem brezposelnost.⁶ Razlog za to je mogoče iskati tudi v prvih (izrazito sunkovitih) vplivih gospodarske recesije. »V zadnjih dveh letih (od leta 2010, op. av.) je zaposlitev izgubilo več milijonov ljudi. Dolgovi so se povečali v taki meri, da se jih več let ne bomo rešili. Vse to je še dodatno obremenilo našo socialno kohezijo. Razkrilo je tudi nekatere temeljne resnice o težavah, v katerih se je znašlo evropsko gospodarstvo. Medtem pa svetovno gospodarstvo napreduje.« (Strategija Evropa 2020: Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast, 2010, str. 2)

Vloga izobraževanja odraslih v Strategiji Evropa 2020

Neuspeh prenovljene Lizbonske strategije pa ni omajal upov Evropske komisije pri strateškem spodbujanju gospodarske in socialne rasti ter zmanjševanju brezposelnosti v Evropski uniji. Na pogorišču Lizbonske strategije je namreč nastal nov strateški program, Strategija Evropa 2020. Snovalci strategije so v povzetku zapisali: »Zasnovati moramo strategijo, ki nam bo pomagala, da bomo ob izhodu iz krize močnejši in bomo sposobni Evropsko unijo preoblikovati v pametno, trajnostno in vključujoče gospodarstvo, ki ga bo odlikovala visoka stopnja zaposlenosti, produktivnosti in socialne kohezije.« (Strategija

⁵ Cilj prenovljene Lizbonske strategije je bil povečati delež vlaganj v raziskave in razvoj v BDP, in sicer z 2,0 odstotka BDP v letu 2005 na 3,0 odstotka BDP v letu 2010 (Partnerstvo za rast in delovna mesta: Nov začetek za Lizbonsko strategijo, 2005, str. 25).

⁶ Brezposelnost se je med letoma 2000 in 2010 povzpela s 7,6 kar na 8,3 odstotka (Europe 2020 indicators, 2014).

Evropa 2020: Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast, 2010, str. 5) Vidimo lahko, da je tudi v tej strategiji v ospredju razvoja še vedno namera doseganja gospodarske rasti. Vendar se v tem primeru gospodarstvo razume v prenovljeni podobi, saj Strategija Evropa 2020 vsebuje vizijo socialnega tržnega gospodarstva Evrope (prav tam). Predvsem gre za obliko gospodarstva, ki ob ekonomskih učinkih teži tudi k vzpostavitvi družbe blaginje. Sinergija med gospodarskimi in socialnimi elementi koncepta socialnega tržnega gospodarstva v Strategiji Evropa 2020 se izraža v treh temeljnih prvinah:

- pametna rast,
- trajnostna rast in
- vključujoča rast (prav tam, str. 10).

Prva prvina, pametna rast, poudarja na znanju in inovacijah temelječ razvoj gospodarstva. V okviru prvine trajnostna rast so želeli spodbujati bolj konkurenčna in zelena gospodarstva. Zadnja prvina pa poudarja utrjevanje gospodarstva z visoko stopnjo zaposlenosti, ki krepi socialno in teritorialno kohezijo. Omenjene prvine kažejo sinergijo med izobraževanjem, okoljevarstvom in socialno kohezijo. Če se za trenutek pogledimo v prvo prvino, pametno rast, vidimo tesno povezavo s prenovljeno Lizbonsko strategijo. Tako kot v prenovljeni Lizbonski strategiji se tudi tukaj koncept znanja v okviru gospodarskega razvoja povezuje z inovacijami. »Pri pametni rasti je treba v spodbujanje prihodnje rasti vpreči znanje in inovacije. Zato moramo izboljšati kakovost našega izobraževanja, okrepiti raziskovalne dejavnosti, spodbujati prenos inovacij in znanja po vsej Evropski uniji, v celoti izkoristiti informacijske in komunikacijske tehnologije ter zagotoviti preoblikovanje inovativnih zamisli v nove proizvode in storitve, ki ustvarjajo rast, kakovostna delovna mesta ter pomagajo pri reševanju evropskih in svetovnih družbenih izzivov.« (prav tam, str. 12) Vidimo lahko, da je bistven poudarek pri nadaljnjem razvoju izobraževanja v Evropski uniji na spodbujanju kakovosti in prenosu vrhunškega znanja med članicami Evropske unije. Vendar se Strategija Evropa 2020 ne navezuje zgolj na razvoj vrhunškega inovativnega znanja in njegovo širitev med članicami, ampak tretja prvina odpira možnosti razvoja vseživljenjskega izobraževanja pri celotnem prebivalstvu. Slednje se primarno izraža v dveh kazalnikih. Evropska komisija si je namreč kot dva izmed petih krovnih ciljev do leta 2020 zastavila znižanje stopnje osipa v izobraževanju s 15 na 10 odstotkov in povečanje deleža prebivalstva med 30. in 34. letom starosti, ki je končalo terciarno izobraževanje, z 31 na vsaj 40 odstotkov (prav tam, str. 32). Omenjena kazalnika pomenita vmesno inačico med staro Lizbonsko strategijo, ki je do podrobnosti opredeljevala različne kazalnike vseživljenjskega izobraževanja, in prenovljeno, ki je bolj poudarjala obveznosti različnih institucij kot pa samo vsebino. Strategija Evropa 2020 delno povzema nekatere kazalnike prvotne Lizbonske strategije, od prenovljene pa obvezo Evropske komisije in držav članic za doseganje omenjenih kazalnikov. Zanimivo je, da so kazalniki na področju vseživljenjskega izobraževanja v Strategiji Evropa 2020 tesno povezani zgolj z »mlado« populacijo in formalnim izobraževanjem, umanjajo pa preostale ciljne skupine in oblike izobraževanja, ki smo jih lahko zasledili pri prvotni Lizbonski strategiji. Razlog za to lahko najdemo v izraziti brezposelnosti mlajše generacije. O tem nas prepričajo tudi vodilne pobude v Strategiji

Evropa 2020, ki pomenijo instrumente za uresničitev zastavljenih kazalnikov. Evropska komisija je kar dve pobudi od sedmih namenila področju izobraževanja, in sicer:

- »'Mladi in mobilnost' za povečanje uspešnosti izobraževalnih sistemov in olajšanje vstopa mladih na trg dela;
- 'Program za nova znanja in spretnosti in nova delovna mesta' za posodobitev trga dela ter okrepitev vloge ljudi z razvijanjem njihovih znanj in spretnosti v vsem življenjskem obdobju, da bi povečali vključevanje delavcev in bolje uskladili povpraševanje po delovni sili in njeno ponudbo, tudi z mobilnostjo delavcev« (prav tam, str. 5–6).

Tako pobuda »Mladi in mobilnost« kot tudi »Program za nova znanja in spretnosti in nova delovna mesta« jasno kažeta vlogo izobraževanja. Ta je zgolj v službi trga dela, s čimer se ob rob postavljajo vsi drugi nameni izobraževanja.

Primerjalna analiza treh strateških dokumentov Evropske unije, prvotne in prenovljene Lizbonske strategije ter Strategije Evropa 2020, kaže na razmeroma podrobno načrtovanje področja izobraževanja, sploh v prvem dokumentu. Oblikovane so splošne smernice, ki so nadalje razčlenjene v cilje in ti v kazalnike ter aktivnosti za njihovo uresničitev. V splošnih smernicah Lizbonske strategije smo lahko zaznali izrazito zaupanje v moč izobraževanja pri gospodarskem razvoju. Verjelo se je, da bo kakovostno izobraževanje (in znanje) ključen dejavnik gospodarske rasti Evropske unije. V Strategiji Evropa 2020 pa vera v izobraževanje (in znanje) nekoliko usahne. V okviru prednostnih prvin je izobraževanje (in znanje) le ena od treh prvin, postavljena ob bok okoljevarstvu in socialni koheziji. Čeprav je izobraževanje v okviru splošnih smernic v vseh treh strategijah tesno povezano z gospodarskim razvojem in socialno kohezijo, pa se slednje nekoliko izgubi na ravni ciljev in kazalnikov. Prikaz konkretnega sinergičnega delovanja med tremi entitetami, izobraževanjem, gospodarsko rastjo in socialno kohezijo, je pri ciljih in kazalnikih pomanjkljiv. Kazalniki se namreč izrazito povezujejo s posameznim ozkim področjem. Uspešno izvajanje tako Lizbonske strategije kot Strategije Evropa 2020 pa zahteva celostno obravnavo gospodarskega in družbenega razvoja ter medsebojno usklajenost dejavnikov.

PRIKAZ VKLJUČENOSTI ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJE V EVROPSKI UNIJI⁷

Zaradi lažjega razumevanja dejanskega stanja na področju izobraževanja odraslih v času pred gospodarsko recesijo in na njenem začetku si uvodoma pogledjmo temeljne statistične podatke Evropske unije o vključenosti odraslih v izobraževanje v letih 2007 in 2011. Na podlagi raziskave Adult education survey⁸ in drugih ekonomskih podatkov Eurostata

⁷ Uporabljeni so statistični podatki 28 držav EU, in sicer Avstrije, Belgije, Bolgarije, Cipra, Češke, Danske, Estonije, Finske, Francije, Grčije, Hrvaške, Irske, Italije, Latvije, Litve, Luksemburga, Madžarske, Malte, Nemčije, Nizozemske, Poljske, Portugalske, Romunije, Slovaške, Slovenije, Španije, Švedske in Združenega kraljestva.

⁸ Raziskava Adult education survey je bila izvedena v okviru Eurostata z namenom ugotoviti, koliko so odrasli vključeni v katerokoli obliko izobraževanja in kako pridobivajo znanje (v letih 2007 in 2011). Sodelovale so vse članice Evropske unije, države EFTA in države kandidatke (Adult education survey – AES, 2012).

bomo ugotavljali razmerja med izobraževanjem odraslih na eni strani in BDP, brezposelnostjo in revščino na drugi.

Kot je razvidno iz surovih podatkov raziskave Adult education survey, je bila vključenost prebivalcev Evropske unije v formalno⁹ in neformalno izobraževanje v letu 2007 34,8-, v letu 2011 pa 40,3-odstotna. Razlika med vključenostjo v letih 2007 in 2011 je torej znašala 5,2 odstotka v prid leta 2011. Povečanje vključenosti anketirancev v izobraževanje odraslih je posledica povečanega vključevanja v neformalno izobraževanje.¹⁰ To se je v omenjenih letih povečalo za 5,6 odstotka, vključenost v formalno izobraževanje pa je za 0,4 odstotka upadla. Pri tem se je treba zavedati, da je bila vključenost v formalno izobraževanje v letu 2011 za skoraj šestkrat manjša kot vključenost v neformalno izobraževanje (Adult education survey – AES, 2012). Navedeno kaže, da je Evropska unija v gospodarsko recesijo vstopila s povečevanjem neformalnega izobraževanja in upadom formalnega.

Tabela 1: Splošni podatki o izobraževanju, BDP, brezposelnosti in revščini v Evropski uniji

	2007	2011
Formalno izobraževanje	6,6 %	6,2 %
Neformalno izobraževanje	31,2 %	36,8 %
SKUPAJ – izobraževanje	34,8 %	40,3 %
BDP	25.000,00 EUR	25.100,00 EUR
Brezposelnost	7,2 %	9,6 %
Revščina	24,4 %	24,3 %

Vir: Adult education survey – AES, 2012; Europe 2020 indicators, 2014¹¹

V želji po ugotavljanju vpliva izobraževanja odraslih na gospodarske dejavnike se za trenutek ustavimo ob podatkih o gospodarskem razvoju Evropske unije in si oglejmo gibanje vrednosti BDP v letih 2007 in 2011. Vidimo lahko, da se je vrednost BDP v letu 2007 gibala okoli 25.000,00 evra. Čez štiri leta pa se je vrednost BDP zvišala za 100,00 evra oziroma za 0,4 odstotka. Naraščanje je mogoče zaznati tudi pri stopnji brezposelnosti. Ta je v Evropski uniji v letu 2007 znašala 7,2 odstotka in v letu 2011 9,6 odstotka. Ugotovimo torej, da se je kljub intenzivni skrbi snovalcev Lizbonske strategije iz let 2000 in 2005

9 Pod pojmom formalno izobraževanje je razumljeno ».../ namensko, organizirano in v večini primerov institucionalizirano izobraževanje. Odvija se v izobraževalnih institucijah (šole, fakultete), ki sestavljajo izobraževalni sistem neke države. S programi formalnega izobraževanja se pridobi višja stopnja izobrazbe.« (prav tam)

10 Neformalno izobraževanje je namenska in organizirana učna aktivnost, ki se odvija v institucijah ali zunaj njih. Sem spadajo programi za pridobivanje, obnavljanje, razširjanje, posodabljanje ali poglobljanje znanja, s katerimi pa javno veljavne izobrazbe ni mogoče pridobiti (prav tam).

11 Podatki o vključenosti v formalno in neformalno izobraževanje so pridobljeni iz raziskave Adult education survey – AES (2012), podatki o BDP, brezposelnosti in revščini pa iz baz Eurostata (Europe 2020 indicators, 2014).

stopnja brezposelnosti zvišala kar za 2,4 odstotka. Edini kazalnik, ki je pred vstopom Evropske unije v gospodarsko recesijo upadel, je stopnja revščine. Res je, da je bil upad minimalen, in sicer s 24,4 odstotka v letu 2007 na 24,3 odstotka v letu 2011, pa vendarle je obstajal (Europe 2020 indicators, 2014).

Tabela 2: Stopnja povezanosti med vključenostjo v (formalno in neformalno) izobraževanje ter BDP, brezposelnostjo in revščino v Evropski uniji

		Vključenost v formalno izobraževanje		Vključenost v neformalno izobraževanje	
		2007	2011	2007	2011
BDP	2007	0,64**	0,56**	0,56**	0,59**
	2011	0,59**	0,54**	0,60**	0,60**
Brezposelnost	2007	-0,15	-0,20	-0,31	-0,24
	2011	-0,24	-0,21	-0,34	-0,46*
Revščina	2007	-0,44*	-0,47*	-0,50*	-0,64**
	2011	-0,46*	-0,49**	-0,57**	-0,69**

* Izračunane vrednosti so statistično pomembne vsaj pri $p < 0,01$.

** Izračunane vrednosti so statistično pomembne vsaj pri $p < 0,05$.

Vir: lasten¹²

Da vključenost odraslih v izobraževanje ni nepomembna pri spremembi omenjenih kazalnikov, lahko sklepamo na podlagi izračunanega Pearsonovega korelacijskega koeficienta, ki kaže pozitivno povezavo z BDP. Najmočnejša pozitivna povezava se pojavlja med BDP in vključevanjem odraslih v formalno izobraževanje v letu 2007, kjer je vrednost Pearsonovega korelacijskega koeficienta znašala 0,64. Povezava med vključevanjem odraslih v izobraževanje ter brezposelnostjo in revščino pa se kaže kot zmerna negativna. Pearsonov korelacijski koeficient za brezposelnost in vključenost v izobraževanje kaže šibko negativno povezavo. Najvišjo stopnjo negativne povezanosti lahko zasledimo pri neformalnem izobraževanju in brezposelnosti za leto 2011, ko je znašala $-0,46$. Slednje kaže, da povečano vključevanje v neformalno izobraževanje minimalno vpliva na znižanje stopnje brezposelnosti. Enako lahko ugotovimo tudi za povezavo med izobraževanjem in revščino. Stopnja revščine je občutno bolj negativno povezana z neformalnim izobraževanjem kot pa s formalnim, kar pomeni, da večje vključevanje prebivalstva v neformalno izobraževanje zmanjšuje revščino. Ob tem je treba poudariti, da se negativna povezanost med revščino in neformalnim izobraževanjem z leti krepi. Izračunani korelacijski koeficienti o povezavi med vključenostjo odraslih v izobraževanje na eni strani ter BDP, brezposelnostjo in

¹² Pearsonov korelacijski koeficient kot kazalnik povezanosti med spremenljivkami je izračunan na podlagi podatkov raziskave Adult education survey – AES (2012) in baz Eurostata (Europe 2020 indicators, 2014).

revščino na drugi kažejo dokaj pomemben vpliv formalnega izobraževanja na dvig BDP in vpliv neformalnega izobraževanja na zmanjšanje brezposelnosti in revščine.

ANALIZA OVIR ODRASLIH PRI VKLJUČEVANJU V IZOBRAŽEVANJE V EVROPSKI UNIJI

Čeprav se je vključenost odraslih v izobraževanje pokazala kot dejavnik izboljšanja gospodarskih kazalnikov, pa se je smiselno ustaviti ob razlogih za omejeno vključenost odraslih v neformalno in formalno izobraževanje. Podatki o ovirah odraslih pri vključevanju v izobraževanje na podlagi raziskave Adult education survey (2012)¹³ vodijo do naslednjih spoznanj:

- V letih 2007 in 2011 izrazito prevladujejo situacijske ovire oziroma ovire, ki izhajajo iz položaja in načina življenja posameznika. Kot najpogostejše situacijske ovire se pojavljajo družinske obveznosti (45,0 odstotka) in cena izobraževanja, ki obsega 35,0 odstotka vseh navedenih situacijskih ovir. Vidimo lahko, da imajo ekonomski dejavniki pomembno vlogo pri vključevanju v izobraževanje. Glede na odstotek odgovorov situacijskim oviram sledijo institucionalne. Med institucionalnimi ovirami so v ospredju tiste, povezane s časovno neustrezno oblikovanimi urniki (60,0 odstotka), kar nekako sovпада s težavo usklajevanja izobraževanja z družinskimi obveznostmi. Bistveno manj pogosto pa se pojavljajo ovire, povezane s ponudbo izobraževalnih programov (25,0 odstotka) in neizpolnjevanjem vpisnih pogojev na strani anketirancev (15,0 odstotka). Med tremi skupinami ovir so na zadnjem mestu dispozicijske, ki se navezujejo na zdravstvene težave.
- Število v letu 2011 navedenih ovir je za polovico manjše od tistih, ki so bile podane v letu 2007.¹⁴ Največji osip se je pojavil pri situacijskih ovirah, in sicer za 62,4 odstotka. Omenjeni upad je primarno posledica zmanjšanja navedb ovir, povezanih z družinskimi obveznostmi, kjer je bil osip 20,4-odstoten, in s ceno izobraževalnih programov, kjer je bil osip 18,9-odstoten. Nekoliko manjši upad je bilo mogoče zaznati pri skupini institucionalnih ovir, in sicer za 47,0 odstotka. Na upad je večinoma vplivalo zmanjšanje števila odgovorov, povezanih z neustreznim

13 Pri oblikovanju skupin smo izhajali iz klasifikacije Patricie K. Cross (1981), ki je ovire razdelila v tri skupine, in sicer:

1. situacijske ovire – izhajajo iz človekovega trenutnega položaja in načina življenja. Pri izračunavanju vrednosti smo v to skupino vključili naslednje ovire, ki so bile navedene v raziskavi Adult education survey – AES (2012): stroški izobraževanja, podpora delodajalca in družinske obveznosti;
2. institucionalne ovire – temeljijo na samih izobraževalnih programih in institucijah. Iz raziskave Adult education survey – AES (2012) smo v to skupino ovir vključili podatke o: neustrezni ponudbi izobraževalnih programov, vpisnih pogojih in urniku izvedbe izobraževalnih programov;
3. dispozicijske ovire – so povezane s psihološkimi značilnostmi posameznikov. V okviru prej omenjene raziskave smo v to skupino uvrstili podatke, ki so povezani z zdravstvenimi težavami posameznika in težavami, ki izvirajo iz starosti anketirancev (prav tam).

Izračunani odstotek za posamezno skupino ovir, ki ga navajamo v besedilu, je nastal kot seštevek vseh navedenih ovir v posamezni skupini.

14 Anketiranci so lahko navedli več razlogov za ne vključevanje v izobraževanje.

urnikom (za 21,3 odstotka) in ponudbo izobraževalnih programov (za 14,9 odstotka). Najmanjši osip je razviden pri dispozicijskih ovirah (za 6,5 odstotka) (Adult education survey – AES, 2012). Nekako pa se ponovi struktura odgovorov, ki smo jo zasledili pri prejšnji točki.

Navedeni podatki o ovirah v Evropski uniji kažejo na pomembnost družbenega položaja posameznika pri vključevanju v izobraževanje. Rezultati razkrivajo, da družbeni položaj pomembno pogojuje način življenja posameznika, tako z vidika urejanja prostega časa kot tudi z vidika finančnih zmožnosti. Da pa situacijske ovire nimajo pomembne vloge le na individualni ravni, ampak tudi na ravni Evropske unije, potrjuje še izračunani Pearsonov korelacijski koeficient. Ta je pokazal, da imajo situacijske ovire šibek negativen vpliv na rast BDP in šibek pozitiven vpliv na revščino. Vrednost Pearsonovega korelacijskega koeficienta se v obeh primerih giblje med 0,2 in 0,3.

Tabela 3: Spošni prikaz ovir pri vključevanju odraslih v izobraževanje v Evropski uniji (v odstotkih)

		Situacijske ovire		Institucionalne ovire		Dispozicijske ovire	
		2007	2011	2007	2011	2007	2011
Splošni vpogled		91,8	42,1	75,3	28,3	15,0	8,5
Spol	Moški	83,1	34,0	83,9	28,9	14,8	7,4
	Ženske	98,8	50,2	67,5	27,7	15,2	9,5
Starost	25–34	97,7	50,2	76,9	32,4	4,8	2,5
	35–44	98,3	51,7	78,5	33,0	9,7	4,3
	45–54	88,1	39,2	79,4	28,4	21,2	9,2
	55–64	67,4	25,7	60,9	18,2	32,1	18,9
Stopnja izobrazbe	0–2	84,9	41,9	74,0	26,7	24,9	13,0
	3–4	98,9	41,8	78,7	26,2	13,5	8,6
	5–6	83,5	43,1	69,9	33,3	6,6	3,9

Vir: Adult education survey – AES, 2012

Ravno izrazita poudarjenost situacijskih ovir, ki se navezujejo na različne družbene vloge in položaj anketirancev, pa odpira vprašanje, ali se pri anketirancih iz celotne Evropske unije pojavljajo razlike glede na spol, starost in stopnjo izobrazbe anketirancev.

Spremenljivka spol

Primerjava odgovorov anketirancev iz Evropske unije v letih 2007 in 2011 glede na spol vodi do enakih ugotovitev, do katerih smo prišli prej, in sicer se kažeta prevlada situacijskih ovir in njihov izrazit upad v letu 2011. Ob navedenem pa je mogoče zaznati nekatere posebnosti, ki so značilne za spremenljivko spol, in sicer:

- Pri ženskah v Evropski uniji izrazito prevladujejo situacijske ovire. Razlika po spolu pri situacijskih ovirah v obeh letih znaša nekaj več kot 15,0 odstotka v »korist« žensk. Kot najpomembnejše situacijske ovire se pojavljajo družinske obveznosti. Od 50,2 odstotka vseh navedb situacijskih ovir je več kot polovica (27,5 odstotka) povezanih z obremenjenostjo žensk z družino. Po deležu odgovorov žensk se na drugem mestu pojavlja cena izobraževanja (15,0 odstotka v letu 2011). Oddaljenost od kraja bivanja pa je za ženske manj pomembna ovira (7,1 odstotka v letu 2011).
- Iz odgovorov anketirancev v letih 2007 in 2011 je razvidno, da so moški bolj izpostavljeni institucionalnim oviram kot ženske. Vendar je ob tem treba poudariti, da se je razlika med letoma 2007 in 2011 bistveno zmanjšala. V letu 2007 je razlika med spoloma pri tej postavki znašala 16,4 odstotka, v letu 2011 pa je bila le še 1,2 odstotka. Kot glavna institucionalna ovira pri vključitvi moških v izobraževanje je bila navedena neustrezna časovna izvedba izobraževanja. Ta je v letu 2011 dosegla vrednost 19,9 odstotka. Preostali dve institucionalni oviri (ponudba izobraževalnih programov in vpisni pogoji) pa imata pri moških veliko manjši pomen kot prvoomenjena.
- Dispozicijske ovire, ki se navezujejo na zdravstveno stanje in posledice staranja, kažejo manjši upad pri ženskah. Čeprav se pri obeh spolih pomen te ovire zmanjšuje, pa se povečuje razlika med spoloma po letih. Ta je v letu 2007 znašala 0,4 odstotka, v letu 2011 pa kar 2,1 odstotka v »prid« žensk (prav tam).

Iz rezultatov moških in žensk je kot ključna ovira razvidna obremenjenost. Ta se pri ženskah pojavlja v obliki obremenjenosti z družinskimi obveznostmi. Pri moških pa je obremenjenost mogoče zaznati skozi oviro o neustreznem oblikovanju urnika izobraževanja. Poleg obremenjenosti pa je zlasti pri ženskah večji poudarek na finančnih ovirah pri vključevanju v izobraževanje, kar je posledica njihovih nižjih osebnih dohodkov.¹⁵ Prav tako se ženske ne odločajo za izobraževanje zaradi osebnih razlogov, na primer zdravstvenega stanja.

Spremenljivka starost¹⁶

Na podlagi primerjave odgovorov anketirancev glede na njihovo starost lahko zasledimo enake ugotovitve, kot smo jih pri opisu splošnih trendov in spremenljivki spol, in sicer upad števila navedenih ovir v letu 2011 in prevlado situacijskih ovir v letih 2007 in 2011. Spremenljivka starost pa pokaže še dve posebnosti:

- Po 35. letu starosti začne pomen situacijskih in institucionalnih ovir upadati. Kot je razvidno iz podatkov za leto 2011, so prebivalci med 35. in 44. letom v 51,7 odstotka primerov navedli situacijske ovire. V naslednji starostni skupini (45 do 54 let) je delež tovrstnih ovir upadel za 14,5 odstotka, v naslednji skupini (55 do 64 let) pa še za 13,5 odstotka. Slednje je posledica največjega upada ovir, povezanih z družinskimi

¹⁵ Osebni dohodek žensk v Evropski uniji je bil v letu 2011 za 16,4 odstotka nižji od osebnega dohodka moških (Europe 2020 indicators, 2014).

¹⁶ Anketiranci so bili razdeljeni v štiri starostne skupine. V prvi so bili tisti med 25. in 34. letom, v drugi tisti med 35. in 44. letom, sledi skupina anketirancev med 45. in 54. letom, v zadnji pa so bili anketiranci med 55. in 64. letom starosti (Adult education survey – AES, 2012).

obveznostmi. Veliko manjši upad je zaslediti pri institucionalnih ovirah. Druga starostna skupina (35 do 44 let) je v 33,0 odstotka primerih navedla institucionalne ovire in preseгла tretjo skupino (45 do 54 let) za 4,6 odstotka, ta pa zadnjo (55 do 64 let) za 10,2 odstotka. Največji upad v skupini institucionalnih ovir so imele ovire, ki izhajajo iz neustrezno oblikovanega urnika izobraževanja.

- Podatki iz leta 2007 in 2011 kažejo, da število dispozicijskih ovir s starostjo narašča. Tako se je razlika med prvo (25 do 34 let) in drugo starostno skupino (35 do 44 let) v letu 2011 povečala za 1,8 odstota. V istem letu se je razlika med naslednjima skupinama (35 do 44 let in 45 do 54 let) povečala za 4,9 odstotka. Najbolj pa se je povečala razlika med zadnjima dvema skupinama (45 do 54 let in 55 do 64 let), in sicer za 9,7 odstotka. To kaže, da se s starostjo dispozicijske ovire povečujejo. Omenjena ugotovitev je lahko posledica zavedanja pešanja zdravja in psihofizičnih sposobnosti posameznika (prav tam).

Anketiranci, ki so sodelovali v anketi leta 2011, so poudarili, da se s starostjo zmanjšujejo vse oblike ovir pri vključevanju odraslih v izobraževanja. Situacijske ovire izgubljajo pomen zaradi zmanjševanja družinskih obveznosti. Ovire, izhajajoče iz družinskih obveznosti, dosežejo vrhunec med 35. in 44. letom starosti, kasneje pa se obremenjenost z družino zmanjšuje. Da se s starostjo tovrstna obremenjenost zmanjšuje, dokazujejo tudi podatki o institucionalnih ovirah. Zmanjševanje pomena ovir, povezanih z neustrezno oblikovanim urnikom, lahko posredno kaže, da so anketiranci po 35. letu starosti manj obremenjeni in se lažje prilagajajo urniku izobraževanja. Razbremenitev družinskih in drugih obveznosti, ki se pojavlja po 35. letu, pa ne vodi v povečano vključevanje odraslih v izobraževanje. Nasprotno, s starostjo namreč izrazito upada vključevanje odraslih tako v formalno kot tudi v neformalno izobraževanje. Razlog za to lahko iščemo v dispozicijskih ovirah, katerih pomen z leti narašča. Raziskava Adult education survey razkriva, da se s starostjo odrasli počutijo manj sposobne za vključevanje v izobraževanje.

Spremenljivka stopnja izobrazbe¹⁷

Vrstni red pomembnosti skupin ovir, ki smo ga navedli pri splošnih ugotovitvah, se potrjuje tudi pri spremenljivki izobrazba. Tako so najpogostejše ovire v vseh skupinah glede na stopnjo izobrazbe situacijske, sledijo institucionalne in dispozicijske. Natančnejši vpogled v strukturo skupin ovir glede na stopnjo izobrazbe pa nas vodi do naslednjih ugotovitev:

- Struktura situacijskih in institucionalnih ovir med letoma 2007 in 2011 se razlikuje. V letu 2007 so prevladovala situacijske (98,9 odstotka) in institucionalne (78,7 odstotka) ovire pri skupini s 3. in 4. stopnjo izobrazbe po ISCED. Pri skupini z najnižjo stopnjo izobrazbe (1.–2.) so omenjene ovire dosegle drugo mesto. Najmanj pa so bile situacijske in institucionalne ovire v ospredju pri najbolj izobraženem prebivalstvu (4.–5.). V letu 2011 pa je struktura ovir povsem spremenjena. Situacijske in

¹⁷ Anketiranci so bili razdeljeni v tri skupine, in sicer glede na klasifikacijo ISCED. V prvi skupini so bili anketiranci z zaključeno 1. in 2. stopnjo izobrazbe po ISCED, v drugi so bili vsi z zaključeno 3. in 4. stopnjo po ISCED in v zadnji vsi z zaključeno 5. in 6. stopnjo po ISCED (prav tam).

institucionalne ovire dosegajo najvišje vrednosti pri najbolj izobraženih anketirancih (5.–6.) in najnižje pri skupini s 3. in 4. stopnjo izobrazbe po ISCED. Na slednje vpliva predvsem upad pogostosti ovir, povezanih z družinskimi obveznostmi in neustreznostjo izobraževalne ponudbe v okolju ter neizpolnjevanjem vpisnih pogojev.

- Višanje stopnje izobrazbe vpliva na upad pogostosti dispozicijskih ovir. Anketiranci iz leta 2011, ki so imeli najnižjo stopnjo izobrazbe (1.–2.), so v 13,0 odstotka primerov navedli dispozicijske ovire. V naslednji skupini (3.–4.) je upad tovrstnih ovir dosegel 4,4 odstotka. Skupina anketirancev z najvišjo izobrazbo (5.–6.) pa je tem oviram namenila le 3,9 odstotka navedb (prav tam). Prikazani podatki so izraz tega, da se bolj izobraženo prebivalstvo počuti bolj samozavestno in je intelektualno bolj aktivno.

Podatki o stopnji izobrazbe vodijo do ugotovitve, da je najbolj izobraženo prebivalstvo najmanj izpostavljeno različnim skupinam ovir. Izjema so institucionalne ovire, v okviru katerih so v letu 2011 prevladovale ovire, povezane z neustrezno oblikovanim urnikom. Slednje je v tesni povezavi z ovirami, izhajajočimi iz družinskih obveznosti, kar kaže na obremenjenost najbolj izobraženega prebivalstva s službenimi in družinskimi nalogami.

NAMESTO SKLEPA

Uvodoma smo si postavili vprašanje o razumevanju vpliva izobraževanja odraslih na gospodarske kazalnike v Evropski uniji pred gospodarsko krizo in na samem začetku krize. Da se je Evropska komisija zavedala pomena izobraževanja (odraslih) pri razvoju Evropske unije, se jasno kaže v ključnih strateških dokumentih. Tako prvotna kot tudi prenovljena Lizbonska strategija je stavila na vzpostavitev družbe in gospodarstva, ki bosta temeljila na znanju. Znanje naj bi zagotovilo dvig BDP, zmanjšanje brezposelnosti in povečanje socialne kohezivnosti. Vendar je sama implementacija Lizbonske strategije pokazala, da vzpostavitev omenjenega koncepta v praksi vendarle ni tako enostavna. Tako se niso uresničili kazalniki iz nobene od različic Lizbonske strategije. Vendar s tem Evropska komisija ni končala strateškega načrtovanja razvoja Evropske unije in poudarjanja vloge znanja. Za obdobje 2010 in 2020 je bil sprejet dokument Strategija Evropa 2020, ki pa nič več tako izrazito ne vztraja pri izobraževanju, ampak ga postavlja ob bok inovacijam, okoljevarstvu in zaposlovanju. Čeprav so posamezna vsebinska področja jasno oblikovana, pa se tudi v novem strateškem dokumentu ponavlja nejasna sinergija med omenjenimi področji, sploh na ravni kazalnikov in aktivnosti. Kazalniki in aktivnosti v Strategiji Evropa 2020 kažejo na izrazito fragmentarno urejanje »problematičnih« področij, kar se vidi tudi pri izobraževanju odraslih. Slednje je primarno razumljeno v okvirih trga dela in usposabljanja mladih za potrebe prve zaposlitve.

V drugem delu prispevka smo se osredotočili na same kazalnike Evropske unije na področju gospodarskega razvoja in izobraževanja v letu 2007 in 2011. Rezultati raziskave Adult education survey so pokazali, da so se odrasli v letu 2011 v povprečju več izobraževali kot v letu 2007. Vendar je pri tem treba omeniti, da se je izrazito povečala vključenost v neformalno izobraževanje, nekoliko pa zmanjšala vključenost v formalno. Izračun

korelacijskih koeficientov o povezavi med izobraževanjem na eni strani ter gibanjem BDP, brezposelnosti in revščine na drugi nas je pripeljal do ugotovitve o pozitivnem vplivu izobraževanja na dvig BDP in negativnem vplivu na brezposelnost in revščino. Slednje govori v prid dejstvu, ki smo ga lahko zasledili v omenjenih strateških dokumentih Evropske komisije, in sicer, da ima vključevanje prebivalstva v izobraževanje pozitivne gospodarske in družbene učinke. Je pa res, da večinoma izobraževanje nima (v kratkem obdobju) tako izrazitega vpliva, kot ga je predvidevala Evropska komisija. Na primeru analize ovir, s katerimi se srečujejo odrasli pri vključevanju v izobraževanje, se je jasno pokazala potreba po sinergičnem delovanju in povezovanju razvoja izobraževanja odraslih z drugimi družbenimi dejavniki. Ravno izrazito izstopanje situacijskih ovir odpira vprašanje o sinergičnem snovanju razvoja izobraževanja z družinsko in zaposlitveno politiko. Slednjega pa skozi aktivnosti in kazalnike tako Lizbonske strategije kot tudi Strategije Evropa 2020 ni bilo mogoče zaznati.

LITERATURA

- Adult education survey – AES (2012)*. Pridobljeno s http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/adult_education_survey.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Education at a glance: OECD indicators (2009)*. Paris: Organisation for economic Co-operation and development.
- Europe 2020 indicators (2014)*. Pridobljeno s http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe_2020_indicators/headline_indicators.
- Facing the challenge: The Lisbon strategy for growth and employment (2004)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Pridobljeno s http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database.
- Lisbon European Council (2000)*. Brussels: European Parliament. Pridobljeno s http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
- Partnerstvo za rast in delovna mesta: Nov začetek za Lizbonsko strategijo (2005)*. Luksemburg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.
- Strategija Evropa 2020: Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast (2010)*. Luksemburg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.

Matilda Karamatić Brčić, Višnja Perin

REFLECTION ON KEY COMPETENCIES FOR LIFELONG LEARNING: A STRUCTURAL ANALYSIS OF TEACHERS' STUDY PROGRAMMES IN THE REPUBLIC OF CROATIA

ABSTRACT

Educating teachers on the initial level of the teachers' studies programmes' compulsory and elective courses allows these educators to acquire the competencies they need to transmit and teach the same information to children. In the realm of contemporary educational practices, acquiring competency in teaching work is part of a process of lifelong learning. This paper will analyse the structure of Croatian teachers' studies programmes, focusing on the name of the course and the teaching workload of the same, with an emphasis on the concept of key competencies for lifelong learning according to the European Framework of Reference. In this paper, compulsory and elective courses were classified according to the following competencies for lifelong learning: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competencies, basic competencies in science and technology, and digital competency. The results reveal that there are no statistically significant differences among Croatian teachers' studies programmes in terms of teaching workload, taking into account how competent the teacher is considered to be; there are statistically significant differences among the Croatian teachers' studies programmes in the possible teaching workload for elective courses because of teacher's perceived competency level. Despite the fact that all of the teachers' studies programmes bestow the same title upon graduates, the analysis of access to teacher studies in the Republic of Croatia shows that the screening criteria are different in study programmes at different universities.

Keywords: *concept of key competencies, lifelong learning, teachers' education, teaching study*

REFLEKSIJA O KLJUČNIH KOMPETENCAH PRI VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU: STRUKTURNA ANALIZA ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV ZA UČITELJE V REPUBLICI HRVAŠKI – POVZETEK

Izobraževanje učiteljev na začetni stopnji obveznih in izbirnih študijskih programov za učitelje slednjim omogoča pridobivanje kompetenc, ki jih potrebujejo za posredovanje istih informacij otrokom. V kontekstu

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

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

sodobnih izobraževalnih praks je pridobivanje kompetenc za učiteljsko delo del procesa vseživljenjskega učenja. Članek analizira strukturo hrvaških študijskih programov za učitelje, pri čemer se osredotoča na naslove programov in delovne obremenitve, ki jih prinašajo, s poudarkom na konceptu ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje v skladu z evropskim referenčnim okvirom. Obvezni in izbirni predmeti so v članku klasificirani glede na naslednje kompetence za vseživljenjsko učenje: komunikacija v maternem jeziku, komunikacija v tujih jezikih, matematične kompetence, osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji ter digitalne kompetence. Upoštevajoč predpostavljeno kompetentnost učiteljev, so rezultati razkrili, da med hrvaškimi študijskimi programi za učitelje ni večjih statistično pomembnih razlik v smislu delovnih obremenitev; obstajajo pa statistično znatne razlike med hrvaškimi študijskimi programi za učitelje pri možnih delovnih obremenitvah ob izbirnih predmetih zaradi domnevne stopnje kompetentnosti. Kljub temu, da vsi študijski programi za učitelje v Republiki Hrvaški svojim diplomatom prinesejo enak akademski naziv, pa analiza dostopnosti učiteljskih študijskih programov razkriva, da se izbirni kriteriji po posameznih univerzah razlikujejo.

Ključne besede: *koncept ključnih kompetenc, vseživljenjsko učenje, izobraževanje učiteljev, učiteljski študij*

INTRODUCTORY CONSIDERATIONS

The Role and Importance of the Development of Competencies for Lifelong Learning among Teachers

Recently, there have been an increased number of discussions on lifelong learning, i.e. on the activity of learning throughout life, with the aim of improving knowledge, skills, and competencies for personal, civic, social, and business prospects. The term 'lifelong learning,' including 'learning,' was preceded by many other terms that focused on a process of continuous improvement, such as the terms 'continuing education' and 'continuing and recurrent education.' Lifelong education for teachers (Vizek Vidović, 2005) is one of the key issues in every country, along with formal education and professional development in later work. Teachers' professional development is becoming a continuous requirement in the educational profession, as well as being an important precondition for the upgrading of existing competencies required for high-quality educational work in compliance with the requirements of modern curricula. The title 'teaching profession' symbolises encompasses, of course, teaching, also including in its scope all the characteristics of teaching, as well as its position in society (Cindrić, 1995). Since changes in society demand changes in educational systems, changing the role and importance of the representation of certain key competencies among teachers that are important for quality professional work, as well as the intensity of the acquisition thereof, remain of great importance. In European educational systems, as well as in those in Croatia and worldwide, curriculum changes are directed at developing competencies related to and dependent on changes in the overall school practices, as well as on implementing those competencies necessary for the application of new methods and forms of work in the teaching profession. Therefore, this paper will present selected key competencies as defined by the European reference framework of core and elective courses in teachers' studies programmes in the Republic of Croatia.

The term 'lifelong education' originated in England in the 1820s, and replaced the term 'lifelong learning' in contemporary pedagogical theory and educational practice. Subsequent to a discussion of this, this paper will consider teachers' competencies in the lifelong learning process. In the early 1970s, numerous authors, encouraged by criticisms of the educational system, institutions, and society in general, began researching lifelong learning. One of the catalysts for this interest in the concept of lifelong learning was the UNESCO report on the same entitled „Learning to Be“ (UNESCO, 1972).

Lifelong learning has developed from an initial idea to a dominant principle and today determines in part the orientation of the development of many national educational systems. Its importance is noted in a number of international action plans, declarations, documents, and conferences (see for example *the European Commission Memorandum on Lifelong Learning, Establishing a Unique European Area of Lifelong Learning, It is Never Too Late to Learn, the Action Plan on Adult Learning: It is Always a Good Time to Learn, and others*). Descriptions of a 'society that learns' are often mentioned in conjunction with the term 'lifelong learning'; therefore, these two terms and their interrelation affect inputs in the theoretical debate, as well as to policy documents. The role of lifelong learning in European educational policies after the year 2000 has been outlined by the Lisbon Process (Žiljak, 2005). The European Union's stance on the concept of lifelong learning has confirmed the assumption of the „Lisbon Strategy“ in March 2000 (European Council, 2000). The emphasis here is on concepts such as knowledge society, learning society, knowledge-based economy, lifelong learning, and integration policies. The improvement of lifelong learning is necessary for a successful transition towards a knowledge-based society. Lifelong learning has become a necessity of modern times; it has become an important process of the educational system, as well as of the teaching profession. Consequently, in the 2002 White Paper on Croatian Education, Concepts of Changes of the Educational System in the Republic of Croatia, departs from the concept of lifelong learning, and from the concept of a 'society that learns.' This document primarily strives to shape the policy of lifelong learning on which the educational policies of countries and learning societies are established.

In 2006, the European Union adopted the Recommendation on Key Competencies for Lifelong Learning (European Parliament and the Council, 2006), which, in the context of this study, represents a criterion for the classification of compulsory and elective courses in teachers' studies programmes in Croatia. Key competencies are determined as a portable, multifunctional complex of knowledge, skills, and attitudes necessary for all individuals to reach personal fulfillment and development, to experience social inclusion, and to gain or maintain employment. These competencies should be developed by the end of the obligatory education or training and are the foundation for further learning as part of lifelong learning. The European Union has defined eight key competencies for lifelong learning, and they are defined as follows:

Table 1: Key competencies for lifelong learning.

communication in the mother tongue	<ul style="list-style-type: none"> • the ability to properly and creatively use oral and written expressions, to interpret concepts, thoughts, feelings, attitudes, and facts, and to interact linguistically in a variety of social and cultural situations: education, work, leisure, and everyday life • an increasing awareness of the impact of language on others and the use of appropriate language in a positive and socially responsible manner
communication in foreign languages	<ul style="list-style-type: none"> • the ability to understand oral and written expressions and to interpret concepts, thoughts, feelings, attitudes, and facts in a foreign language in a variety of cultural and social situations • the development of skills for intercultural understanding
mathematical competence and basic competencies in science and technology	<ul style="list-style-type: none"> • the ability to use knowledge and methodologies that explain the natural world for the sake of asking questions and drawing conclusions based on facts • technological competency is perceived as a qualification for the application of scientific knowledge and methodology in response to human needs and desires
digital competency	<ul style="list-style-type: none"> • qualifications for the confident and critical use of ICT for work, in personal and social life, and in communication • basic ICT skills and abilities: the use of computers to retrieve, assess, store, create, display, and exchange information and to develop collaborative networks via the internet
learning to learn	<ul style="list-style-type: none"> • learning and persistence in learning, the organisation of one's own learning, including the effective management of time and information in independent learning, and learning in a group
social and civic competency	<ul style="list-style-type: none"> • competency in interpersonal and intercultural cooperation
initiative and entrepreneurship	<ul style="list-style-type: none"> • an individual's ability to transform ideas into action, including creativity, innovation, a willingness to take risks, and the ability to plan and manage projects in order to achieve goals • a basis for managing the individual's professional, social, and everyday life
cultural awareness and expression	<ul style="list-style-type: none"> • the importance of the creative expression of ideas, experiences, and emotions in a series of art and media, including music, dance, theater, and the literary and visual arts • includes knowledge and awareness of local, national, and European cultural heritage, and of the individual's place in the world

Source: Prepared by the authors according to data available at <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm>

In this study, the concept of core competencies is the criterion by which the structure of teacher training curricula at the national level will be analysed. Teachers' acquisition of the necessary competencies in contemporary educational practice directs the process of of lifelong learning, also encouraging teachers to continually and continuously pass on the information learned to students. The concept of lifelong learning is most often

associated with economic goals, such as becoming more competitive and being employed long-term. However, one should not ignore the equally important objectives that contribute to the more active role of the individual in society, such as those of encouraging social inclusion, active citizenship, and personal development. Education as a process of acquiring knowledge, skills, and habits serves as a basis for the creation of a scientific worldview. As lifelong learning encompasses intentional and unintentional (accidental), i.e., experiential learning, its role in teachers' pedagogical work focuses on continually acquiring and applying new knowledge, methods, and forms of work in the context of school practices. According to the 2007 UNESCO report, lifelong learning is significant because of the three closely related levels of development that are ranked according to the individual and age. It is about personal and cultural development, and involves social development as a factor in the community, professional development, and work.

Key Competencies as an Integral Part of the National Curriculum Framework

Changes in the socio-cultural context of a country require changes in educational systems in Europe and worldwide. Societies that foster new concepts of learning develop and tailor them for the individual person and for his or her abilities within teaching culture, in which knowledge is becoming an ongoing process that begins with birth. According to the European reference framework of key competencies, lifelong learning consists of knowledge, skills, and attitudes, and these are applied in preschool, elementary school, high school, and higher education (European Commission, 2005). Since European systems of education differ, the concept of key competencies is recognised as a common basis for educational systems in which each person will be provided with equal opportunities for continuous learning in a knowledge society, and with access to later employment. The purpose of a European reference framework of key competencies for lifelong learning is to support national educational policies in curriculum reforms and in successful incorporation of key competencies for lifelong learning (European Commission, 2005). Therefore, national curricula have become the foundational documents of educational policy, the content of which elucidate the values, aims, principles, and content of educational foci. One of the main intentions of curriculum policy in the EU and other countries is the development of a national curriculum focused on students' competencies (National Curriculum Framework for Preschool Education, General Compulsory and Secondary Education, 2011). This is confirmed by the 1996 UNESCO International Commission for the Development of Education report for the 21st century, in which key competencies are called „pillars of education,“ that will allow for lifelong learning. According to this report, throughout life, an individual must „learn to know,“ „learn to do,“ „learn to live together,“ and „learn to be,“ (Delors, 1998). In order to include key competencies in the educational system, it is necessary to assure the appropriate changes in work methods in pre-service education and in the professional development of teachers in the methods and forms of teaching and learning. As the foundational document of educational policy of each country, the curriculum is the common ground for the planning of educational tasks, as well as for the evaluation of student achievements. Teachers' acquisition of key competencies at the level of initial education focuses on the planning of educational processes at

school, as well as on the high-quality transmission to pupils of required competencies for life and for work. The school curriculum, unlike a syllabus, refers to the entire practice of education and to all participants involved. The curriculum is not something externally imposed, but something that occurs within the organisation of school work while emphasising the importance of positive cooperation among all participants of the school's process. The content of curriculum refers to the knowledge, skills, and values that should be achieved with the appropriate means of teaching and learning (Vican, 2006). A modern school has many diverse functions and roles in helping pupils to achieve educational goals and tasks. Marsh (1992), consequently, lists five basic categories that are directly or indirectly relevant to each approach to curriculum development, and these are the following: student's perspective, teacher's point of view, the strategy of curriculum planning, and the development and management of the curriculum. According to Bognar and Matijević (2005), the curriculum is a technical plan for achieving planned, programmed, and measurable effects to realise the goals set for oneself or others. Tyler's conception of curriculum boils down to four basic questions: What tasks do we want to accomplish? Which educational experiences will enable the achievement of these tasks? How do we efficiently organise these experiences? How can it be determined that these goals have been achieved? (Tyler, 1949). The curriculum is a sequence of learning materials by annual files, whereby it was most commonly identified with syllabus (Poljak, 1991) or is considered to be a list of knowledge in need of transfer, that knowledge which is aimed at teaching processes and teaching practice (Smith, 2000). From the above definition of the concept of curriculum, one can say that it is comprised of the following: educational goals, goals for learning, curricula of certain subjects, certain didactic and methodical aids, and the organisational aspects of school structure and evaluation. The curriculum is, therefore, not a syllabus, but, rather, a process of determination from the perspective of educational policy on a macro-level and of individual schools on a micro-level.

According to the National Curriculum Framework for Preschool Education, General Compulsory and Secondary Education (2011), the basic components of curricula are socio-cultural and educational values, goals that express the expected student achievement by answering questions which knowledge every student should adopt and which skills, abilities and attitudes should be developed, the principles as guidelines for educational activities, methods, means and forms of work, educational areas as basic content and evaluation and evaluation of student achievement and school. Since 2005, within the Croatian educational system, future teachers of lower grades of elementary school (1st to 4th grade) are educated at university institutions, that is, universities, where they study for five years (10 semesters, 300 ECTS points). Following the completion of their studies, they obtain the title of Master of Primary Education. Class teachers are educated according to the so-called 'integrated model,' in which the BA and MA degrees are combined into a single unit. This model has been chosen because of the ability to disperse teaching requirements throughout the four grades of schooling, during which one teacher teaches the same group of pupils all required school subjects for all four years. A common position of universities is that of educating classroom teachers by applying the 'simultaneous model,' which lasts five years and supports the acquisition of necessary competencies (Domović, Gehrman, Knežević, Oreški,

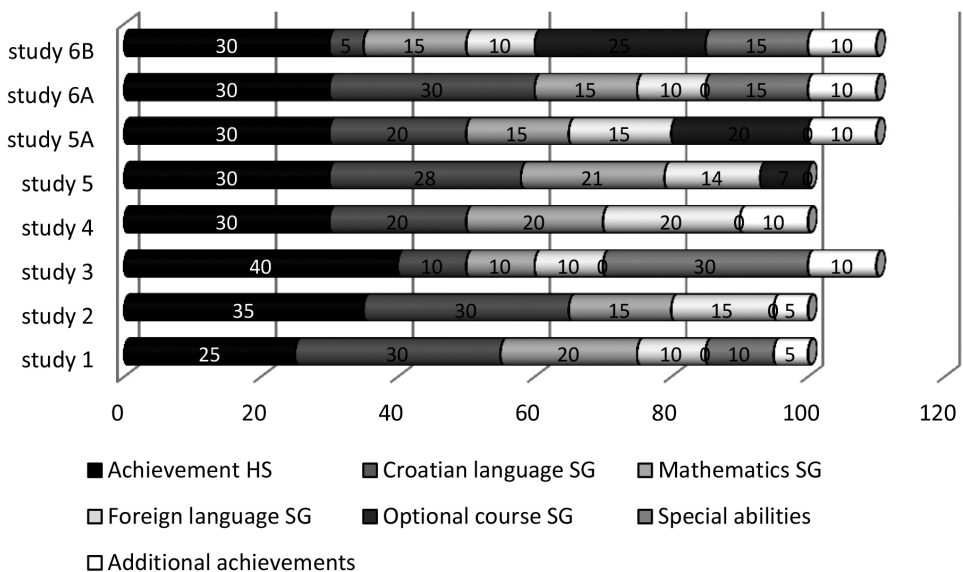
Petravić, Šimović and Vican, 2013). During university education, and later, in the schools, teachers focus on the acquisition and transfer of key competencies for life and work. Consequently, the application of new methods and forms of work, aligned with curriculum changes, occurs as a new task of the school process.

How to Become a Teacher in the Framework of the ,o-o‘ System in Croatia

In Croatia, the teachers‘ studies programme is available at six universities (either at Teachers‘ Colleges or within teacher courses organised within the the Faculty of Philosophy or a department of the university), upon the completion of which one is awarded the title Master of Primary Education. The duration of study is five years (4 +1 at the Teachers‘ College) and the teaching workload of teachers in training is 300 ECTS points. The study programme titles differ, but the most common name is *Integrated Academic Undergraduate and Postgraduate Teacher Education Studies*. Other titles of study programmes include the following: *Integrated Academic Undergraduate and Postgraduate three-year University Study for Teachers*, *Integrated Academic Undergraduate University Study for Teachers*, *Integrated Academic Undergraduate and Postgraduate University Study for Teachers*, and *Integrated University of Two Level Study for Teachers*. Aside from the structure of the home institution, studies are broken down into one unit of study at the Department of Teacher Education Studies and two at the Faculty of Teacher Education.

For admission to the teachers‘ studies programme, the following elements are evaluated: previous academic achievement, state graduation exam grades of mandatory and elective subjects, special abilities, and additional accomplishments during the future teacher’s

Image 1: Share of evaluation of the achievements for admission to the Teacher Education Studies in Croatia (HS = high school, SG= State Graduation).



previous education. Under the category of ,special abilities‘ are to be found, for example, estimated communicative competency and motivation for studying.

In evaluating the achievements for admission to the teachers‘ studies programmes in Croatia, the different elements of the evaluation are obvious. Since students gain the same title upon the completion of their teacher training programmes, it would be expected that the criteria for admission to various teachers‘ studies programmes would also be without any major differences.

RESEARCH METHODOLOGY

This paper will present an analysis of the structure of teacher studies‘ programmes in Croatia. Factors taken into consideration will be the title of the study programme and the educational workload of the same, based on the concept of key competencies for lifelong learning according to the European Framework of Reference (these elements being communication in the mother language, communication in foreign languages, mathematical competency, basic competencies in science and digital competency). This paper answers the following questions: What kind of competencies exist? How much of these competencies are recognizable? What are the differences in the representation of selected key competencies in the content structure of the curriculum of elective and mandatory courses in teachers‘ studies programmes in Croatia, since all courses are prepared so as to cover the same curriculum?

The main hypothesis is that neither the teaching workload nor the presence of selected competencies (according to the observed key competencies for lifelong learning) differs for future teachers in required versus in elective courses.

Goals

1. Identify the required and elective courses of teachers‘ studies programmes in Croatia.
2. Identify the teaching workload of compulsory and elective courses of Croatian teachers‘ studies programmes.
3. Classify by the name the compulsory and elective courses in all teachers‘ studies programmes in Croatia according to the concept of key competencies for lifelong learning: communication in the mother language, communication in foreign languages, mathematical competency, basic competency in science and technology, and digital competency.
4. Determine whether or not there is a difference in the teaching workload for compulsory courses of particular teachers‘ studies programmes according to each of the competencies observed within this study (see above).
5. Determine whether or not there is a difference in the teaching workload for elective courses of certain teachers‘ studies programmes according to each of the competencies observed within this study (see above).

Methods

In teacher‘s studies programmes at the Universities of Zagreb, Zadar, Pula, Rijeka, Split, and Osijek, compulsory and elective courses will be classified by course title and teaching

workload, according to the concept of key competencies for lifelong learning. Information on courses and teaching workload will be collected from the official websites of the teachers' studies programmes and data evaluation for admission to the same from the following web page: <https://www.postani-student.hr/>.

Qualitative methods will be used to analyse the collected data and courses will be sorted according to key competencies and by the name of the course. The teaching workload and elements of evaluation will be analysed using descriptive statistics and non-parametric statistical methods.

RESULTS AND DISCUSSION

In the next section of the paper is an overview of compulsory and of elective courses, and teaching workload arranged by name within the aforementioned key competencies. Under the elective courses, there are courses listed that are attended by all students, regardless of their enrolled course.

Obligatory Courses

Below is an overview of obligatory courses within the framework of selected competencies according to relevant studies.

Table 2: Obligatory courses – communicational competency in the mother tongue.

Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Croatian I and II	Croatian I and II	Croatian I and II	Croatian	Croatian I and II	Croatian
Croatian Children's Literature	Croatian Children's Literature	Croatian Children's Literature	Children's Literature	Children's Literature	Croatian Children's Literature
Methods of Teaching Croatian Language and Literature I, II, III, and IV	Methods of Teaching Croatian Language and Literature I, II, and III	Methods of Teaching Croatian I, II, and III	Methods of Teaching Croatian I and II	Methodology of Croatian I, II, and III	Methodology of Croatian I, II, III, and IV
		Integrated Language Skills	Text Formatting		Croatian Grammar
		Youth Literature	Language Culture		Croatian Orthography
		Croatian Literary Heritage			World Children's Literature
		Language Culture			
33 ECTS	29 ECTS	44 ECTS	32 ECTS	27 ECTS	35 ECTS

Table 3: Obligatory courses – communicational competency in a foreign language.

Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Foreign Language	Foreign Language I and II	Foreign Language I and II	Foreign Language I and II	English Language I and II	Teaching English I and II
					Teaching German I and II
2 ECTS	7 ECTS	9,5 ECTS	4 ECTS	9 ECTS	12 ECTS

Table 4: Obligatory courses – mathematical competency and basic competencies in science and technology.

Study 1	Study 2	Study 3	Study 4	Study 5	Study 6
Mathematics I, II, III, and IV	Introduction to Mathematics	Mathematics I and II	Mathematics and Mathematics I	Mathematics I and II	Mathematics I and II
Teaching Mathematics I, II, III, and IV	Teaching Mathematics I, II, and III	Teaching Mathematics I, II, and III	Teaching Mathematics I and II	Teaching Mathematics I, II, and III	Teaching Mathematics I, II, III, and IV
Methods of Teaching Science and Society I, II, III, and IV	Methodology of Science and Society I, II, and III	Methods of Teaching Science and Society I, II, and III	Methodology of Science and Society I and II	Methodology of Science and Society I, II, and III	Methodology of Science and Society I, II, III, and IV
Natural Sciences	Natural Sciences	Natural Sciences	Natural Sciences I and II	Natural Sciences	Natural Sciences I, II, III, and IV
Geography	Geography	Geography	Geography		Geography I and II
	Elementary Geometry	Research-Directed Teaching of Nature and Society	Spreadsheet	Experiments in Nature and Society	
	Sets of Numbers		Elementary Mathematics	Extracurricular Science and Math Activities	
	Basics of Technical Culture		Statistics	Introduction to Logic and Sets	
			Ecology		
47 ECTS	46 ECTS	54 ECTS	51 ECTS	44 ECTS	49 ECTS

Table 5: Obligatory courses within the framework of digital competency.

Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Computer Science	Basics of Computer Science	Computer Science	Computer Tools for Teaching	Computer Science	Introduction to Computer Science
	The use of ICT in Education	Computer Practicum	Computer Science in Education	Teaching with Computers	
			Internet in Children's Upbringing and Education		
			Programming Language Logo		
2 ECTS	6 ECTS	9 ECTS	9 ECTS	4 ECTS	12 ECTS

Image 2: Share of teaching load in the total teaching load – obligatory courses.

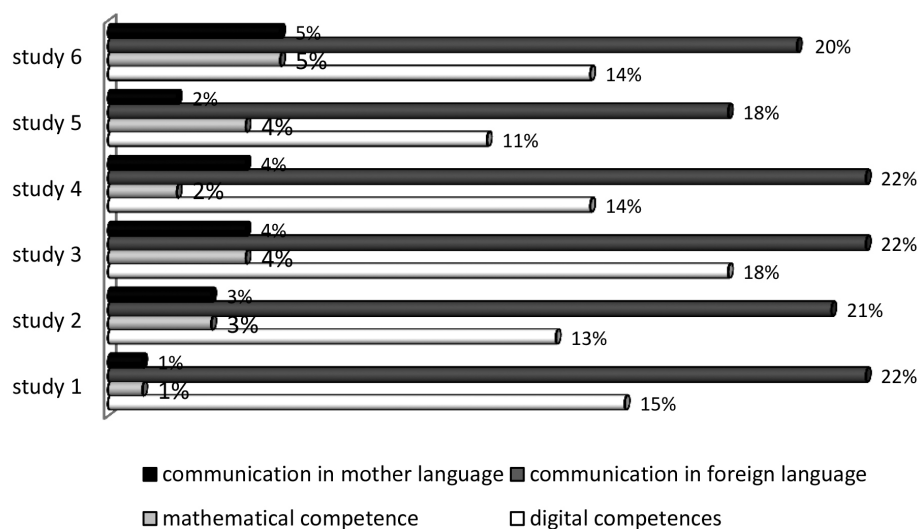


Table 6: Teaching workload according to study programmes and competencies - obligatory courses.

	Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Teaching workload (ECTS) for the competency of communication in the mother language - obligatory courses.	33	29	44	32	27	35
Yates $\chi^2 = 4,92$, df = 5, p=0.4257						
	Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Teaching workload (ECTS) for the competency of communication in a foreign language - obligatory courses.	2	7	10	4	9	12
Yates $\chi^2 = 6,294$, df = 5, p=0.2787						
	Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Teaching workload (ECTS) for mathematical competency and basic competencies in science and technology - obligatory courses.	47	46	54	51	44	49
Yates $\chi^2 = 1,398$, df = 5, p=0.9245						
	Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Teaching workload (ECTS) for digital competency - obligatory courses.	2	6	9	9	4	3
Yates $\chi^2 = 5,694$, df = 5, p=0,3371						

Considering the observed competencies, there are no statistically significant differences among teachers' studies programmes in Croatia in terms of teaching workload. Regarding the individual study programmes and the teaching workload related to the observed competencies, in all of the programmes, the teaching workload for communication competencies in the native language, mathematical competency, and basic competencies in science and technology is much more demanding than that of competency in foreign language communication and digital competency.

Elective Courses

Below is an overview of elective courses within the framework of selected competencies according to study programmes.

Table 7: Elective courses – communication in the mother tongue.

Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Native Speech in Educational Institutions, Language Resources Style, Croatian Literature in the European Context, History of Croatian Standard Language, Fundamental Concepts Literary Theory, Croatian Literature of the Middle Ages and Renaissance, Standard Croatian Language, Acquisition of Croatian Standard Language, Croatian Literature from the Renaissance through the Enlightenment, Croatian Oral Literature, Contemporary Croatian Literature – Romanticism, Contemporary Croatian Literature – from Modernity to the Present, Croatian Literature in Diaspora	Extracurricular Literary Genres	Introduction to Literature, Regional and Popular Folk Literature, Chakavian Dialect Literature, Public Speaking, Writing Processes, Stylistics, The Interpretation of Literary Works, Language and Social context, Language Families	Lexicology and Word Formation in Croatian, Theatre Education, The Correlative Integration System in Croatian, Oral and Written Communication	Drama and Theatre Production, Introduction to Literary Theory, Language Communication, Croatian Children's Literature, Croatian Dialects and Their Regions of Origin in Teaching, Creative Writing	History of the Croatian Language, Language Expression, Dialectology of the Croatian language, Older Croatian Literature / Kajkavian Dialect Review, Introduction to the Literature, Contemporary Croatian Literature / Čakavian and Štokavian Dialect, Croatian Grammar, Introduction to World Literature, Standard Croatian I and II, Children's Literature I and II, Youth Literature / Distinctive Grammar, Drama Education, Traditional Media in the Croatian Language Teaching / Forms of Kajkavian Oral Literature, Multimedia in Croatian Language Teaching, Puppetry / Kaikavian Children's Literature, Public Speaking / A Field Investigation of Kajkavian Local Dialects, Contemporary Methodological Theories / Methodology of Kajkavian Dialects and Literature
45	4	20	13	20	60
ECTS					

Table 8: Elective courses – communication in a foreign language.

Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Foreign Language I and II	Phonetics and Phonology of English I and II, Introduction to English Grammar, Language Exercises I and II, Oral Exercises I and II, The Anglo-Saxon World I and II, Introduction to Translation, Drama Techniques in English Language Teaching, Modern English Language II, Children's Literature in English I and II, Selected Texts from English Literature, Anglicism, Methods of English Language Teaching I, Early English Language Learning	Italian I, II, III, IV, V, and VI, German I, II, III, IV, V, and VI, English Phonetics and Phonology, Introduction to English Language and Linguistics, Language Exercises I, II, and III, English Grammar (Types of Words), English Grammar (Phrases and Sentences), Children's Literature in English, Learning English at School at an Early Age, Methods of English Language Teaching in the Early Years of School	Oral Exercises in English I, II, III, IV, and V, English Grammar I and II, Language Exercises in English I, II, III, IV, and V, Foreign Language III, Children's Literature in English II, English Language in Practice I and II, Children's Media Culture in English, Learning and Language Acquisition Theory, Methodology Exercises in English, Early Language Acquisition of English	Integrated Language Skills in English, The Anglo-Saxon World, Children's Literature in English, Foreign Language Learning Theory, English Language Usage in Teaching, Early Language Learning	
8 ECTS	52 ECTS	49 ECTS	63 ECTS	24 ECTS	0

Table 9: Elective courses – mathematics, science, and technology.

Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Natural Phenomena, The Technology and Laws of Physics	Introduction to Logic and Sets, Extracurricular IT and Technical Activities	Chemistry as a Part of Nature, Exploratory Learning: Nature and Society, Outdoor Instruction: Nature and Society, Selected Areas of the Instruction of Elementary Mathematics, Linear Algebra, Hydrogeography and Croatian Biogeographical Particularities, Selected Areas of the Instruction of Elementary Mathematics, Methodology of Additional Mathematics Instruction	Introduction to Linear algebra I, Discrete Mathematics, Knowledge of Plants and Animals, Research Teaching Social Science Research, Algorithms and Data Structures, Mathematics and Talented Students		
4 ECTS	8 ECTS	20 ECTS	22 ECTS	0 ECTS	0 ECTS

Table 10: Elective courses – digital competency.

Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Computer Science I, II, and III	Basics of Computer Science, Information Systems, Programming: Logo, Database, E-Learning, Tools for E-Learning I and II, The Use of Computers in Primary School Education I and II, Web Design, Methods of Teaching Computer Science I, Qbasic Programming, Software Packages for Assistance in Learning	Systems for E-Learning, Distance Learning and Teaching, Basics of Programming, Systems for E-Learning, Distance Learning Systems, Intelligent Tutoring Systems, E-Learning Design, Evaluation of E-Learning Systems	Computer Lab, Introduction to Computer Sciences, Web Programming, Teaching Computer Science, Computer Databases, Computer Music Tools, Computers for Holiday and Leisure	Extracurricular IT and Technical Activities	Basics of Computer Science, Computers I and II, Information Systems, Computer Networks, Introduction to Databases, Advanced Use of Computers and the Internet, Programming, Programming Educational Software Packages, Methods of Informatics I and II
12 ECTS	35 ECTS	38 ECTS	20 ECTS	4 ECTS	12 ECTS

Image 3: Share of the teaching load in the total teaching load – elective courses.

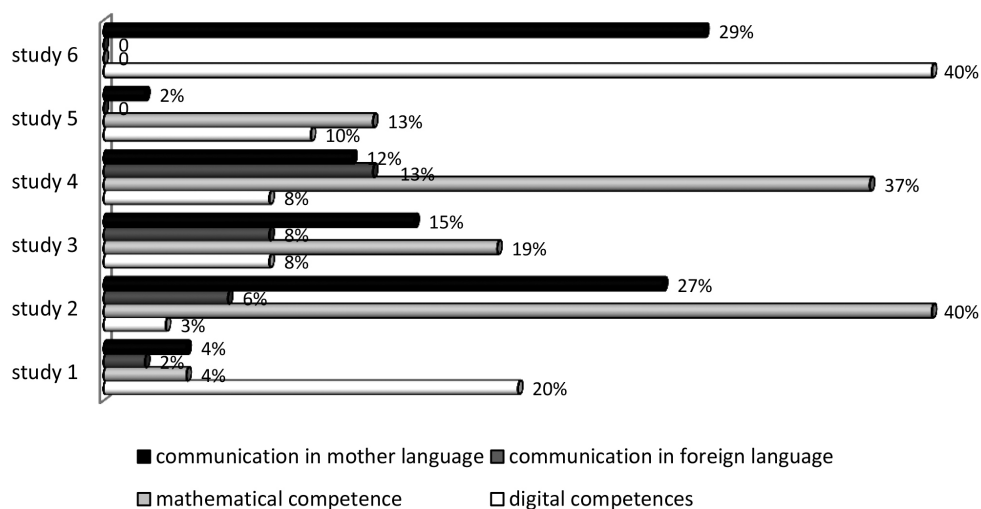


Table 11: Elective courses – teaching workload according to programmes and competencies.

	Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Teaching workload (ECTS) for the competency of communication in the mother tongue	45	4	20	13	20	60
Yates $\chi^2= 112,095$, $df = 5$, $p=0.000$						

	Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Teaching workload (ECTS) for communication competency in a foreign language	8	52	49	63	24	0
Yates $\chi^2= 148,034$, $df = 5$, $p=0.000$						

	Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Teaching workload (ECTS) for mathematical competency and basic competencies in science and technology, teaching workload (ECTS) for communication competency in foreign language	4	8	20	22	0	0
Yates $\chi^2= 45,656$, $df = 5$, $p=0.000$						

	Programme 1	Programme 2	Programme 3	Programme 4	Programme 5	Programme 6
Teaching workload (ECTS) for digital competency	12	35	38	20	4	44
Yates $\chi^2= 88,364$, $df = 5$, $p=0.000$						

According to the observed competencies, there are statistically significant differences among the teacher studies in Croatia in the possible teaching workload for elective courses, which was expected considering the different foci of the study programmes and the possibility of enrolling in different concentrations within teachers' studies. Within the study, we also observed the orientation of individual studies on some of competency depending on the orientation of the study and directions offered within the study.

According Horvat and Lapat (2012)'s research of fifth-year teachers' studies students and teachers in seven elementary schools in Međimurska Županija, students gauge the adequacy of their experienced colleagues's professional training differently than they do their own. The results were as follows: 25% student respondents agree that teachers are doing enough on their own professional development and 25% did not know how to

properly evaluate this, i.e., 50% of respondents believe that teachers are insufficiently active in the field of professional development. This information is interesting: among students, it is possible to conclude a difference in knowledge of the needs and opportunities of professional development in the teaching profession, as well as in of the same in further professional work. Students in the same beginning stages of teacher training should embody the models of professional development, as well as the need for continuous development of the competencies required for quality work.

CONCLUSION

This analysis of access to teachers' studies programmes in Croatia demonstrates that the screening criteria are different not only in study programmes at different universities, but also at comparable study programmes at institutions of higher education in different locations. Taking into account that all graduates receive the same title regardless of study programme, it would be expected that the screening criteria are the same across the board. The analysis of obligatory courses related to the observed competency revealed that although there was no statistically significant difference in teaching workload (expressed in ECTS credits) in different study programmes, for individual competencies in the same there are significant differences in the number of courses, the course titles, and in the representation of individual competency in these same courses. Since all teachers in Croatia follow the same curriculum derived from curriculum guidelines, the contents of core competencies should be more balanced among the obligatory courses in different degree programmes.

The analysis of elective courses shows a significant difference in possible teaching workload for individual competencies in different programmes of study, because it is through elective courses that study programmes build their identity, uniqueness, and reputation. The analysis of the teaching workload for individual competencies within the obligatory courses reveals an uneven distribution. In all study programmes, communication competency in the native language, mathematical competency, and basic competencies in science and technology much more strongly represented than are digital competency and competency in foreign language communication. This result is expected, because foreign languages are not taught and informatics as a subject is only offered in the upper grades. Since all observed competencies are key competencies for lifelong learning according to the recommendation of European Commission, these competencies should be developed by the end of compulsory education; their presence should be more balanced within the framework of teacher quality studies in order to transfer them to the students.

REFERENCES

- Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju (The Concept of Changes within the Educational System in the Republic of Croatia)*, (2002). Retrieved from <http://www.hrvatska21.hr/obrazovanje%209_10_2002.pdf>.
- Bognar, L. and Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
- Delors, J. (1998). *Učenje. blago u nama. izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Domović, V., Gehrmann, S., Knežević, Ž., Oreški, P., Petravić, A., Šimović, V. and Vican D. (2013). Perspektive razvoja obrazovanja učitelja i nastavnika u Republici Hrvatskoj. In: V. Domović et al. (ed.), *Europsko obrazovanje učitelja i nastavnika – na putu prema novom obrazovnom cilju* (p. 128 – 159). Zagreb: Školska knjiga.
- European Commission (2005). *Proposal for a RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on Key Competencies for Lifelong Learning*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf>.
- European Communities (2007). *Key Competencies for Lifelong Learning – European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostat (2006). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competencies for Lifelong Learning*. Retrieved from <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>>.
- European Council (2000). *The Lisbon Strategy 2000-2010, An Analysis and Evaluation of the Methods Used and Results*. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies.do?language=EN>.
- Horvat, A. and Lapat, G. (2012). Cjeloživotno obrazovanje učitelja. *Andragoški glasnik*, 16(2), pp. 131-142.
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum – temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Marsh, C.J. (1994). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb: Ministry of Science, Education and Sports, Republic of Croatia.
- Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Smith, M. K. (2000). *Curriculum Theory and Practice. The Encyclopaedia of Informal Education*. Retrieved from <<http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>>.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (1972). *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2007). *Prema društvima znanja: UNESCO-vo svjetsko izvješće*. Zagreb: Educa.
- Vican, D. (2006). Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti, *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), pp. 9-20.
- Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika. višestruke perspektive*. Zagreb: Institute for Social Research.
- Žiljak, T. (2005). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Anali Hrvatskog političkog društva*, 1(1), 225-243.

Mateja Letnar, Klemen Širok

MOTIVACIJA DELOVNO AKTIVNIH STAREJŠIH PRI UČENJU TUJIH JEZIKOV

POVZETEK

Staranje prebivalstva kot neizogibna posledica družbenih sprememb postavlja pred družbene akterje nove, drugačne izzive. S podaljševanjem delovne dobe naraščajo potrebe po vlaganjih v človeški kapital delovno aktivnih starejših, za ohranitev njihove zaposljivosti kot tudi učinkovitosti. Z globalizacijo in informacijskotehnološko povezanostjo na vseh področjih se kot vse bolj nujna spretnost poudarja znanje tujih jezikov delovno aktivnih starejših. Tako je pomembno tudi poznavanje njihovih motivov za učenje. Z raziskavo v jezikovnih šolah ugotavljamo, da se motivacija za učenje tujih jezikov med mladimi in starejšimi statistično značilno razlikuje. Delodajalci kot tudi jezikovne šole pa naj bi s spremembami sedanjih praks ustvarjali nove možnosti za osvojitve te spretnosti.

Ključne besede: *staranje prebivalstva, motivacija za učenje tujih jezikov, učenje tujih jezikov, jezikovne šole, delovno aktivni starejši*

OLDER WORKERS AND THE MOTIVATION FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING – ABSTRACT

As an inevitable process facing modern societies, an aging population brings with it new and different challenges for social actors. The extension of working life requires increased investments in an older workforce, in order for these people to retain their employability and productivity. Globalisation and the ubiquity of information communication technology place increasing importance on foreign language knowledge – an area of deficiency among older workers. Knowledge of what motivates learners to learn foreign languages is thus also gaining importance. In conducting a survey of language school learners, we found that the motivation for learning foreign languages differs significantly between younger and older generations. As a result, employers, as well as language schools, will need to re-consider their current practices.

Keywords: *aging workforce, motivation for foreign language learning, foreign language learning (FLL), language schools, older workers*

Mateja Letnar, Fakulteta za management Univerze na Primorskem, mateja.letnar@gmail.com

Doc. dr. Klemen Širok, Fakulteta za management Univerze na Primorskem, klemen.sirok@fm-kp.si

UVOD

Staranje prebivalstva kot neizogiben družbeni pojav v globalni informacijskotehnološko odvisni družbi zahteva nenehno učenje tudi ali predvsem od delovno aktivnih starejših. S povezanostjo in soodvisnostjo sveta je obvladanje tujih jezikov postalo ena od nujnih spretnosti in znanj vsakega posameznika. Medtem ko so bili delovno aktivni starejši deležni primarne in sekundarne socializacije v lokalnem ali nacionalnem okolju, je mladini dandanes multikulturno in večjezično okolje že nekaj povsem vsakdanjega. S podaljševanjem delovne dobe in nujnostjo tega znanja pa se bodo morali prav delovno aktivni starejši, pogosto jezikovno »hendikepirani«, za svoje delovanje in hkrati preživetje v tej družbi te spretnosti še naučiti. Zato sta potrebna tudi poznavanje motivatorjev za učenje tujih jezikov pri delovno aktivnih starejših kot tudi nadaljnja razprava vseh družbenih akterjev: izobraževalnega sistema, delodajalcev, države, ponudnikov teh storitev in, ne nazadnje, posameznikov.

Tako staranje prebivalstva kot neizogibno dejstvo in hkrati posledica družbenega razvoja postavlja pod vprašaj zdajšnje načine in percepcijo pomena učenja tujih jezikov delovno aktivnih starejših. V Sloveniji so bile nekatere študije o pomembnosti pridobivanja in dopolnjevanja znanja tujih jezikov predvsem starejših že opravljene (Findeisen, 1995). Naša vprašanja, ki jih bomo na podlagi izsledkov argumentirali, širijo to razpravo na področje motivacije za učenje tujih jezikov in implikacij za družbene akterje. Gre za naslednja vprašanja:

- Ali je starost pomemben dejavnik motivacije pri učenju tujih jezikov?
- Ali se odrasli odločijo za učenje tujega jezika zaradi okolja, ki jih obdaja, ali lastne vedoželjnosti?
- Kateri so prevladujoči motivi za učenje tujih jezikov pri starejših od 49 let in ali lahko na podlagi teh motivov apliciramo alternative družbenim akterjem?

V nadaljevanju najprej pojasnjujemo pomen družbenih sprememb, ki jih prinaša staranje prebivalstva. Z večjim deležem starejšega prebivalstva narašča tudi potreba po nenehnem in predvsem vseživljenjskem učenju, ki ga s podaljševanjem delovne kariere zahteva večja zaposljivost, predvsem starejših. V informacijskotehnološki, globalno povezani družbi je za uspešno komuniciranje in sporazumevanje potrebno prav znanje tujih jezikov. Ker proces učenja ni enak v vseh življenjskih obdobjih, se spreminjajo tudi motivi za učenje tujih jezikov skozi starostna obdobja. Torej je z večanjem deleža delovno aktivnih starejših poznavanje njihovih motivov za učenje tujih jezikov nujna. Predstavitvi raziskovalne metodologije sledi predstavitev empiričnih izsledkov v okviru organiziranega jezikovnega izobraževanja v jezikovnih šolah. Na podlagi empiričnih ugotovitev, da se motivi za učenje tujih jezikov razlikujejo prav glede na starost, oblikujemo sklepna razmišljanja in razpravo za družbene akterje.

DRUŽBENE SPREMEMBE, POVEZANE S STARANJEM PREBIVALSTVA, TER NUJNOST UČENJA IN ZNANJA TUJIH JEZIKOV TUDI PRI DELOVNO AKTIVNIH STAREJŠIH

Staranje prebivalstva je družbeni fenomen, povezan s kopico globokih strukturnih sprememb. V obdobju od druge svetovne vojne do leta 1975 je večina sedanjih držav članic

EU opravila drugi demografski prehod in prešla med stare populacije (Malačič, 2003). Kot kažejo različne projekcije demografskega razvoja na ravni EU (Vertot, 2007; The 2009 ageing report, 2009; The impact of ageing on public expenditure, 2006) in v Sloveniji (Kraigher, 2005; Malačič, 2003; Vertot, 2007), se bo prebivalstvo v prihodnjih 30 letih še občutno postaralo. Poleg demografskih dejavnikov na trgu dela oziroma obsega delovno aktivnega prebivalstva imajo pomembno vlogo tudi nedemografski dejavniki. Ti so v zadnjih 50 letih pomembno vplivali na zgodnje zapuščanje delovnega trga oziroma zgodnejše upokojevanje. Kombiniran vpliv podaljševanja pričakovane življenjske dobe posameznikov in absolutnega skrajševanja obdobja, v katerem so posamezniki delovno aktivni, med drugim vodi k spreminjanju obsega in strukture delovne sile ter k povečevanju razmerja med upokojenimi in delovno aktivnimi. Obseg prebivalstva v delovni dobi (15 do 64 let), ki se je doslej ohranjal na bolj ali manj enaki ravni, se bo začel po letu 2010 vse hitreje zmanjševati, saj bodo med delovno neaktivne začeli prehajati kontingenti tako imenovane baby-boom povojne generacije (The 2009 ageing report, 2009; The impact of ageing on public expenditure, 2006). Ta težnja se pojavlja v vseh razvitih državah ne glede na tip podpornega sistema za starejše (Kohli in Rein, 1991).

Staranje prebivalstva postavlja družbene akterje na različnih ravneh njihovega organiziranja pred številne nasprotujoče si izzive. Prvič, družba kot celota se sooča s pritiskom na državno blagajno in s počasnejšo rastjo gospodarstva. Drugič, demografski razvoj in do nedavnega opazen trend zgodnjega upokojevanja bosta za delodajalce pomenila kratkoročno izgubo človeškega kapitala in dolgoročno grožnjo pomanjkanja primerne delovne sile. In tretjič, na ravni posameznika je lahko staranje prebivalstva ob predčasem umiku s trga dela povezano s tveganjem poslabšanja socialnega položaja (Širok, 2011). Očitno potrebo po daljšanju delovno aktivne dobe posameznikov, tj. po ohranjanju in zviševanju zaposlenosti in zaposljivosti delovno aktivnih starejših, je Sloveniji kot prednostno nalogo priporočila tudi Evropska komisija (Sporočilo komisije svetu in evropskemu parlamentu, 2006). Zahodnoevropske države že pospešeno ukrepajo na obravnavanem področju, Slovenija v tem pogledu za njimi močno zaostaja. Problematiko izboljšanja zaposlitvenih možnosti delovno aktivnih starejših Evropska komisija obravnava pod konceptom aktivnega staranja, ki vključuje povečanje udeležbe starejših na trgu delovne sile in spodbujanje družbeno koristnih aktivnosti v obdobju upokojitve (Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, 2002).

Podaljševanje delovne kariere ne more uspeti brez aktivne podpore in zavezanosti delodajalcev k vzajemnemu razvijanju in kreativni uporabi talentov delovno aktivnih starejših (Hirsch, 2003). Podjetja v prihodnje – ob omejenih migracijskih tokovih ali odsotnosti možnosti selitve proizvodnje na tuje – namreč ne bodo imela druge možnosti kot razširiti programe izobraževanja in usposabljanja ter jih prilagoditi potrebam delovno aktivnih starejših. Višja stopnja vlaganja v človeški in strukturni kapital bi, poleg izboljšanja privlačnosti delovne sile za delodajalce, dolgoročno prinesla tudi občuten dvig produktivnosti, še posebej ob doseganju družbe znanja (Sporočilo komisije svetu in evropskemu

parlamentu, 2006, str. 53). Vlaganje v človeški kapital in zaposljivost starejših zaposlenih, ki so trenutno v svojih 40. ali 50. letih, lahko namreč vsaj delno prepreči prihodnje težave s produktivnostjo delovno aktivnih starejših in odpravi potrebo po dražjih korektivnih ukrepih ob upadu produktivnosti v poznejših starostnih obdobjih.

Pomemben izziv delovno aktivnih starejših nedvomno postaja ohranjanje oziroma pridobivanje jezikovnih znanj in spretnosti. Nove oziroma spreminjajoče se zahteve poklicnega življenja (angl. *worklife*) zadevajo celotno delovno silo ne glede na starost. V internacionaliziranem globalnem svetu to pomeni tudi vse večje zahteve po jezikovnem znanju in spretnostih. Slednje so večji izziv predvsem za delovno aktivne starejše, kar potrjujejo številne študije, ki obravnavajo predsodke delodajalcev do starejših zaposlenih tako v Sloveniji kot v Evropi (Ilmarinen, 2005; Mandl, Dorr in Oberholzner, 2006; Žnidaršič in Dimovski, 2009). Ker jezikovne spretnosti delovno aktivnih starejših izvirajo iz njihovega obdobja šolanja v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja, postaja osveževanje/obnavljanje jezikovnega znanja in spretnosti pomembnejše za vse več delovno aktivnih starejših (Ilmarinen, 2005, str. 218). Pomen vlaganja delodajalcev v jezikovno znanje in spretnosti nakazujejo tudi študije, ki spremljajo vlaganje delodajalcev v človeški kapital starejših zaposlenih in zaznavajo tudi vlaganje v znanje tujih jezikov (Working and Ageing, 2012).

Večjezičnost tudi z razvojem sodobne informacijske tehnologije ponuja globalno neomejene možnosti. Znanje zgolj maternega jezika ob intenzivnosti stikov po vsem svetu ni več zadostno, saj z globalizacijo tradicionalne meje jezikovnega okolja izgubljajo svoj prvotni pomen. Znanje tujih jezikov postaja vrednota sodobne družbe kot tudi nujna spretnost, ki posamezniku omogoča nemoteno in uspešno medsebojno sporazumevanje. V nasprotnem primeru posamezniki ne morejo v celoti izkoristiti vseh možnosti in priložnosti, ki vplivajo na številna področja njihovega delovanja, kot so boljše priložnosti za zaposlitev, medsebojno razumevanje, prispevek k uspešnosti podjetja in spodbude k osebnotnemu razvoju. Pravzaprav je večjezičnost nujna za mobilnost ljudi in hkrati konkurenčnost gospodarstva (Jelovac in Rak, 2010, str. 5–7). Ker znanje tujih jezikov, pridobljeno v obveznem izobraževanju, ni vedno zadostno, se glede na družbene potrebe ali osebne izzive poudarja pomembnost nenehnega obnavljanja in pridobivanja te spretnosti. Ne nazadnje, poznavanje motivacije za učenje tujih jezikov odraslih, predvsem pa tudi delovno aktivnih starejših, postaja pomembno vprašanje današnje družbe.

MOTIVACIJA ODRASLIH ZA UČENJE TUJIH JEZIKOV

Vsako učenje je povezano z motivacijo. Za učenje tujega jezika nismo nikoli prestari in se tujega jezika lahko naučimo vsi, se pa posamezniki za učenje tujih jezikov odločamo iz različnih razlogov, prav tako obstajajo razlike v predznanju. Na učenje jezikov tako vpliva več dejavnikov. To so osebnotne lastnosti, jezikovna nadarjenost, način in strategija učenja jezika, motivacija pa je pri tem eden izmed ključnih elementov (Dörnyei, 2006, str. 43–57). Tako lahko poudarimo, da bolj ko smo motivirani, boljši rezultat lahko pričakujemo, saj brez motivacije tudi posamezniki z odličnimi jezikovnimi sposobnostmi

in primernim učnim načrtom ne dosegajo dolgoročnih rezultatov. Povedano drugače, le motivirani posamezniki kljub morebitnemu pomanjkanju jezikovnih sposobnosti in ugodnih učnih razmer dosegajo dolgoročne rezultate (Dörnyei, 1998, str. 117).

Poudarjanje pomena znanja in učenja tujih jezikov sovпада tudi z množico teorij in raziskav na področju motivacije za učenje tujih jezikov v zadnjih 50 letih. Pregled teorij, nastalih na podlagi opazovanja in proučevanja motivacije za učenje tujih jezikov, kaže, da vsaka novejša teorija vključuje tudi elemente predhodnih. Začetne *družbenopsihološke teorije* tako motivacijo kot odločilni dejavnik za učenje tujega jezika delijo na integrativno, ki izraža željo posameznika naučiti se tujega jezika, in instrumentalno, ki meri uporabne in koristne prednosti tega znanja (Ushioda in Dörnyei, 2012, str. 397). *Kognitivne teorije* se osredotočajo predvsem na prepoznavanje in pojasnjevanje motivov za učenje tujega jezika v učnem okolju (Dörnyei, 1998, str. 124–126), medtem ko *razvojnoprocesne* spremljajo različna stanja motivacije, tj. pred in med vrednotenjem procesa učenja jezika (Ushioda in Dörnyei, 2012, str. 398). Sodobne *družbenodinamične teorije* opazujejo in povezujejo pojav z vidika identitete posameznika, v doseganju zelenega cilja, to je znanja tujega jezika (Dörnyei, 2009, str. 18–21).

Motivacija za učenje tujih jezikov so različni in hkrati medsebojno povezani dejavniki zunanjega okolja, osebne ravni in učnega okolja (Dörnyei, 1994; Dörnyei, 2009; Dröneyei, 2010; Gardner, 1985; Ushioda in Dörnyei, 2012). Opazujemo vlogo osmih dejavnikov motivacije: *samopodobe* kot lastnega interesa, *samospoštovanja*, vrednotenja samega sebe, *koristnosti*, ki jo prinaša znanje tujega jezika, *vloge tuje kulture*, *zaskrbljenosti zaradi neznanja* tujega jezika, *odnosa do učenja* ter *lastnosti učitelja in tečaja*. Teoretičnim spremenljivkam dodajamo tudi neodvisne spremenljivke spola, starosti, stopnje izobrazbe slušatelja, odločitve za vpis v izbrano jezikovno šolo, vprašanja o plačniku tečaja in o celotnem dosedanjem učenju tujih jezikov.

METODOLOGIJA

Raziskovalna vprašanja in zasnova raziskave

Z namenom pridobiti odgovore na raziskovalna vprašanja, predstavljena v uvodu prispevka, smo uporabili naslednjo raziskovalno metodologijo: podatki so bili pridobljeni z anketo, izvedeno anonimno in v pisni obliki (paper and pencil). Enota analize je bil slušatelj jezikovnega tečaja v jezikovni šoli.

Vzorec

Anketiranje smo izvedli v 20 slovenskih jezikovnih šolah. Po pošti smo poslali 389 anketnih vprašalnikov, ki so jih učitelji tujega jezika ob soglasju vodstva šole razdelili slušateljem pri svoji učni uri. Pri tem 262 izpolnjenih in vrnjenih anket pomeni 67,4-odstotno stopnjo odzivnosti (angl. response rate). V šolskem letu 2011/12 je bilo sicer skupno evidentiranih 358 izvajalcev nadaljnjega izobraževanja odraslih, med katere uvrščamo tudi izvajalce jezikovnih izobraževanj. Opravljenih je bilo nekaj več kot tri tisoč jezikovnih

tečajev, ki se jih je udeležilo nekaj manj kot 20 tisoč tečajnikov (Tuš, 2013). Delež sodelujočih v raziskavi tako pomeni 1,3 odstotka vseh udeležencev jezikovnih tečajev v obdobju 2011/2012. Kljub omejitvam, izhajajočim iz nereprezentativnosti vzorca, struktura anketiranih ustreza regijski porazdelitvi jezikovnih šol kakor tudi demografski strukturi slušateljev na ravni Slovenije.

Instrumentarij

Dejavnikov, ki imajo pomembno vlogo pri motivaciji za učenje tujih jezikov, ni mogoče meriti neposredno. Zaznamo jih lahko le prek sprememb in intenzivnosti v vedenju, prepričanjih in mnenjih (Dörnyei, 1994; Gardner, 1985), saj gre pri teh dejavnikih za latentne spremenljivke (DeVellis, 2003). V raziskavi so vprašanja in trditve oblikovani glede na splošni pojem tujih jezikov in ne glede na en specifičen tuj jezik. Po vprašalniku The Attitude/Motivation Test Battery (Gardner, 1985, str. 182–184) opazujemo mnenja slušateljev o vlogi učitelja in tečaja tujega jezika, vsakega glede na štiri spremenljivke. Preostalih šest dejavnikov pa povzemamo le kot del vprašalnika mednarodnega raziskovalnega projekta (Dörnyei, 2010, str. 139–148). Dejavniki in število opazovanih kazalnikov so naslednji: koristnost (3), tuja kultura (3), zaskrbljenost zaradi neznanja tujega jezika (2), odnos do učenja (4), samopodoba (5) in samospoštovanje (4). Vrednosti dejavnika operacionaliziramo kot indeks oziroma povprečje vrednosti kazalnikov opazovane spremenljivke.

Pri pretežnem delu vprašanj (23) so anketiranci odgovor izbirali na petstopenjski bipolarni ordinalni lestvici: (1) sploh se ne strinjam, (2) se strinjam, (3) delno se ne strinjam, delno se strinjam, (4) se strinjam, (5) popolnoma se strinjam. Odgovori na vprašanja o zadovoljstvu slušatelja z učiteljem in tečajem tujega jezika (8) vključujejo nasprotujoče si oziroma bipolarne pridevnike, ki te pojme vrednotijo s sedemstopenjsko ordinalno lestvico semantičnega diferenciala, tremi negativnimi vrednostmi, srednjo vrednostjo in tremi pozitivnimi vrednostmi (DeVellis, 2003). Zadnji del vprašanj (7) se nanaša na demografske spremenljivke: končano stopnjo izobrazbe (osnovna šola ali manj, poklicna, srednja, višja, visoka strokovna in univerzitetna), spol, letnico rojstva, na podlagi katere smo slušatelje razdelili v tri starostne razrede: mladi (od 15 do 25 let), srednjeletniki (od 25 do 49 let) in starejši (nad 49 let), glede na dosedanje učenje tujih jezikov (formalno in dodatno izobraževanje) in glede na plačnika sedanjega tečaja jezika (sami, podjetje ali drugo). Navodila za reševanje so dopuščala le en odgovor.

Postopek zbiranja in analiziranja podatkov

Anketiranje je bilo opravljeno maja in junija 2013, ob koncu jezikovnih tečajev. Tako smo pridobili bolj utemeljena mnenja o tečaju, učitelju, prednostih, slabostih, motivih in tudi morebitnih nadaljnjih ciljih, kot bi jih prineslo anketiranje na začetku izobraževanja. Odgovore smo obdelali z univariatno in multivariatno statistično analizo ter analizo variance za neodvisne vzorce (ONE-WAY ANOVA), in sicer s programskim paketom SPSS 20.0. Udeleženci, mlajši od 15 let, so bili iz analize izključeni. Stopnja statistične značilnosti je bila določena s $p \leq 0,05$.

REZULTATI

V raziskavo je bilo vključenih 262 slušateljev. Zastopanost slušateljev po starostnih razredih je bila naslednja: mladi od 15 do 25 let 15,3 odstotka, srednjeletniki od 25 do 49 let 64,9 odstotka, starejši od 49 let 19,8 odstotka. Spolna struktura: 151 žensk ali 57,6 odstotka, 111 moških ali 42,4 odstotka. Izobrazbena struktura: osnovna šola ali manj 6,1 odstotka, poklicna 8,4 odstotka, srednja 25,2 odstotka, višja 8,4 odstotka, visoka strokovna 17,9 odstotka, univerzitetna 34 odstotkov. Način financiranja izobraževanja: samoplačniki 51,5 odstotka, podjetje, v katerem je slušatelj zaposlen, 22,9 odstotka, zavod za zaposlovanje 11,1 odstotka, sredstva Evropske unije 5,7 odstotka, starši pet odstotkov, delno sam, delno podjetje 0,8 odstotka in drugi načini financiranja 3,1 odstotka. V vzorec je bilo vključenih šest od skupno 12 statističnih regij Slovenije z 20 jezikovnimi šolami: 10 jezikovnih šol iz osrednjeslovenske (44,6 odstotka, 117 anket), dve iz podravske (9,2 odstotka, 24 anket), tri iz savinjske (6,5 odstotka, 17 anket), dve iz gorenjske (13,7 odstotka, 36 anket), dve iz goriške (22,9 odstotka, 60 anket) in ena iz pomurske regije (3,1 odstotka, osem anket). Pri izbiri jezikovne šole je najpomembnejša *ugodna lokacija šole*, povezano z dnevno migracijo, saj priporočila prijateljev in znancev za 47,3 odstotka anketiranih nimajo večje vloge. Izsledki potrjujejo, da kar 54,6 odstotka slušateljev *obnavlja, ponavlja ali dopolnjuje znanje*, ki so ga pridobili v formalnem izobraževanju (osnovna in srednja šola ali fakulteta).

Motivi za učenje tujih jezikov

Med zunanjimi dejavniki so najpomembnejši motivator za učenje prav sedanje in prihodnje *koristi*, nekoliko manj pa vloga *tuje kulture*. Visoka povprečna vrednost dejavnika koristnosti ($M = 4,27$ in $SD = 0,57$) na petstopenjski merski skali (4 – se strinjam) kaže, da se slušatelji nedvomno zavedajo *koristi*, ki jih bodo pridobili z osvojenim znanjem. Pregled frekvenčnih porazdelitev posameznih kazalnikov v indeksu razkriva, da kar 93,1 odstotka anketiranih meni, da je učenje jezika koristno in pomembno, ker jim ponuja nove priložnosti v življenju, oziroma jih je 87 odstotkov prepričanih, da bodo imeli s to spretnostjo boljše možnosti pri iskanju delovnega mesta oziroma zaposlitve. Prav tako 77,1 odstotka slušateljev meni, da jim bo ta spretnost zagotovo omogočila tudi lažjo uresničitev njihovih prihodnjih načrtov. *Kultura tujega jezika* je pomemben dejavnik motivacije za učenje ($M = 3,88$ in $SD = 0,66$) prek pomena tuje glasbe, tujih oddaj in tujih tiskanih medijev. Najpomembnejšo vlogo glede na frekvenčno porazdelitev posameznega kazalnika v indeksu ima prav tuja glasba, ki jo posluša kar 83,2 odstotka anketiranih. Nekoliko manj, 70,2 odstotka, jih spremlja tuje oddaje in programe, le dobra polovica anketiranih (54,2 odstotka) bere tudi tuje tiskane medije. *Zaskrbljenost zaradi neznanja tujega jezika* ni pomemben dejavnik motivacije za učenje tujih jezikov ($M = 2,97$ in $SD = 0,85$).

Lastni interes v smislu kariernega in osebnega razvoja ima kot opazovani dejavnik *samopodobe* sicer nekoliko manjšo, vendar prav tako pomembno vlogo kot okolje. Čeprav povprečna vrednost dejavnika samopodobe ($M = 3,83$, $SD = 0,61$) kaže na šibak pomen (4 – se strinjam), pa pregled frekvenčnih porazdelitev posameznih kazalnikov v indeksu potrjuje pomembnost tega znanja za anketirane kot dejavnik notranje motivacije. Tako

80,2 odstotka slušateljev meni, da je kariera povezana z obveznim znanjem tujega jezika, saj jih 74,5 odstotka to znanje vključuje v svoje prihodnje načrte. Pri tem je 66,4 odstotka vprašanih prepričanih, da so sposobni govoriti tuji jezik, medtem ko jih je 58,4 odstotka poudarilo svojo osvojeno spretnost tekočega pisanja sporočil v tujem jeziku. Kar 63,8 odstotka anketiranih bi domače delovne okolje tudi zamenjalo s tujino. Povprečna vrednost dejavnika *samospoštovanje* kot vrednotenja samega sebe ($M = 3,00$ in $SD = 0,69$) s povsem neopredeljenim stališčem anketiranih (3 – delno se ne strinjam, delno se strinjam) nima večjega pomena za motivacijo, so pa zanimive frekvenčne porazdelitve kazalnikov v indeksu tega dejavnika. Tako 73,2 odstotka anketiranih meni, da je učenje tujega jezika pomembno in povezano z doseženo stopnjo izobrazbe, čeprav za 75,6 odstotka slušateljev mnenje okolice nima večje vloge pri odločitvi za učenje. Čeprav se slaba polovica anketiranih (48,4 odstotka) jezika ne uči zaradi pohval in priznanj ljudi, jih je 43,1 odstotka prepričanih, da okolica od njih to spretnost pričakuje.

Preglednica 1: Dejavniki vpliva na motivacijo za učenje tujih jezikov

Dejavnik vpliva	Najnižja vrednost	Najvišja vrednost	Povprečna vrednost (M)	Standardni odklon (SD)
Koristnost učenja tujega jezika	2,33	5,00	4,27	0,57
Kultura tujega jezika	2,00	5,00	3,87	0,66
Zaskrbljenost zaradi neznanja tujega jezika	1,00	5,00	2,97	0,85
Samopodoba	1,80	5,00	3,83	0,61
Samospoštovanje	1,50	5,00	3,00	0,69
Odnos do učenja	2,00	5,00	4,09	0,57
Tečaj tujega jezika je ... pomembnost	1,00	7,00	6,28	1,14
Tečaj tujega jezika je ... zahtevnost	1,00	7,00	3,39	1,91
Tečaj tujega jezika je ... zanimivost	1,00	7,00	6,15	1,20
Tečaj tujega jezika je ... koristnost	1,00	7,00	1,82	1,76
Učitelj tujega jezika je ... optimističnost	1,00	7,00	1,61	1,04
Učitelj tujega jezika je ... strokovnost	1,00	7,00	1,39	0,88
Učitelj tujega jezika je ... prijaznost	1,00	6,00	1,33	0,82
Učitelj tujega jezika je ... iznajdljivost	1,00	7,00	1,50	0,88

N = 262

Raziskava kaže tudi na nedvomno pomembno vlogo ugodnega učnega okolja za motivacijo pri učenju tujih jezikov. Za 80 odstotkov vprašanih je pomemben pozitiven *odnos do učenja*. To potrjujejo tudi visoka povprečna vrednost in dokaj enotna stališča anketiranih ($M = 4,09$ in $SD = 0,58$) ter hkrati veliki deleži frekvenčnih porazdelitev kazalnikov v indeksu. Tako je slušateljem vzdušje v učilnici prijetno (93,1 odstotka), prihodnjih učnih ur tujega jezika se veselijo (79,4 odstotka), učenje je resnično zanimivo (77,5 odstotka) oziroma pri učenju celo uživajo (69,1 odstotka). Pri ocenjevanju lastnosti *učitelja tujega*

jezika anketirani najbolj cenijo njegovo prijaznost (95,8 odstotka) in strokovnost (95,8 odstotka), sledita iznajdljivost (95,4 odstotka) in optimističnost (92,7 odstotka). Le slaba dva odstotka vseh anketiranih sta izrazila negativna stališča (nestrokoven, neprijazen in neiznajdljiv). Analiza ocene lastnosti *tečaja tujega jezika* kaže, da je slušateljem tečaj pomemben (91,6 odstotka), koristen (87,4 odstotka), zanimiv (86,2 odstotka) ter tudi nekoliko zahteven (59,9 odstotka). Prav pri oceni zahtevnosti tečaja opazamo tudi največje odstopanje, za skoraj dva ocenjevalna razreda ($SD = 1,76$), od povprečne vrednosti.

Starostne skupine in razlike v motivaciji za učenje tujih jezikov

Analiza variance je jasno pokazala na razlike pri dejavnih vpliva na motivacijo za učenje tujih jezikov glede na *starost* slušatelja. Kot statistično značilne pri stopnji tveganja, nižji od 0,05, so se izkazale razlike pri naslednjih dejavnih vpliva na motivacijo: koristnost ($F(2,259) = 5,067$, $p = 0,007$), tuja kultura ($F(2,259) = 3,136$, $p = 0,045$) in samopodoba ($F(2,259) = 11,924$, $p = 0,000$).

Preglednica 2: Statistično značilne razlike (ANOVA)

Dejavnik vpliva	Mladi (od 15 do 25 let) (n = 40)		Srednjelet. (od 25 do 49 let) (n = 170)		Starejši od 49 let (n = 52)		F value	P
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD		
Koristnost učenja tujega jezika	4,425*	0,483	4,296	0,552	4,071*	0,624	5,067	0,007
Vpliv kulture tujega jezika	4,033*	0,574	3,896	0,677	3,699*	0,641	3,136	0,045
Zaskrbljenost zaradi neznanja tujega jezika	3,063	0,849	2,897	0,848	3,144	0,824	1,986	0,139
Odnos do učenja	3,950	0,544	4,091	0,605	4,211	0,471	2,370	0,096
Samopodoba	4,130*	0,480	3,845	0,609	3,531*	0,599	11,924	0,000
Samospoštovanje	2,919	0,595	2,988	0,695	3,077	0,722	0,626	0,536

Opomba: Post Hoc Tests (Tukey HSD Post Hoc Test)

* označuje povprečja s statistično značilnimi razlikami

Merska skala: (1) sploh se ne strinjam, (2) se strinjam, (3) delno se ne strinjam, delno se strinjam, (4) se strinjam, (5) popolnoma se strinjam

Legenda: n = število anketirancev, ki so posredovali izpolnjene vprašalnike, Mean = povprečna vrednost, SD = standardni odklon, F value = F vrednost, P = stopnja značilnosti

Statistično značilne razlike so najbolj izrazite med starostnima skupinama starejših in mladih, in sicer v zaznavanju pomena treh dejavnikov motivacije za učenje tujih jezikov: koristnosti, tuje kulture in samopodobe:

- Starejši *koristnosti* pripisujejo manjši pomen kot mladi in srednjeletniki. Tako je na petstopenjski lestvici pomen koristnosti pri starejših v povprečju za 0,35 stopnje (ocenjevalnega razreda) manjši kot pri mladih in za 0,23 stopnje manjši kot pri srednjeletnikih. Po pregledu razlik posameznih kazalnikov v indeksu je 82,7 odstotka starejših prepričanih, da znanje tujih jezikov prinaša boljše možnosti pri iskanju delovnega mesta. Enako menijo prav vsi (100 odstotkov) mladi in le 85,3 odstotka srednjeletnikov. V svoje prihodnje načrte to spretnost vključuje 67,3 odstotka starejših, 78,2 odstotka srednjeletnikov in 85 odstotka mladih. Prav tako je učenje jezika svojevrsten izziv za kar 92,3 odstotka starejših, 94,7 odstotka srednjeletnikov in 87,5 odstotka mladih.
- Statistično značilne razlike pri vlogi *tuje kulture* so le med starejšimi in mladimi. Starejši na petstopenjski lestvici tako tuji kulturi v povprečju pripisujejo za 0,33 stopnje manjši pomen kot mladi. Razlike so sicer opazne le pri kazalniku poslušanja tuje glasbe, saj le 75 odstotkov starejših rado posluša tujo glasbo, medtem ko je med mladimi takih kar 97,5 odstotka.
- Pri vlogi *samopodobe* zaznavamo največje statistično značilne razlike med vsemi starostnimi skupinami. V povprečju starejši samopodobi pripisujejo za 0,6 stopnje manjši pomen kot mladi in za 0,28 večji pomen kot srednjeletniki. Tako razlike pri posameznih kazalnikih v indeksu kažejo, da le 46,2 odstotka starejših znanje tujega jezika povezuje s svojimi prihodnjimi načrti (v primerjavi s 77,6 odstotka srednjeletnikov in kar 97,5 odstotka mladih) in svojo kariero (86,5 odstotka starejših, 76,5 odstotka srednjeletnikov in 87,5 odstotka mladih). Svoje domače delovno okolje je s tujino pripravljeno zamenjati samo 50 odstotkov starejših v primerjavi s 64,1 odstotka srednjeletnikov in kar 80 odstotkov mladih. Prav tako je o svojih govornih sposobnostih prepričanih le 51,9 odstotka starejših (to pa meni 67,6 odstotka srednjeletnikov in kar 80 odstotkov mladih). Pisno komuniciranje pa po njihovem lastnem mnenju ne povzroča težav 67,5 odstotka mladim, 60,6 odstotka srednjeletnikom in samo 44,2 odstotka starejšim.

Preglednica 3: Statistične razlike med starostnimi skupinami po opazovani sprememljivi dejavniki vpliva

	Mladi (od 15 do 25 let)	Srednjeletniki (od 25 do 49 let)	Starejši (nad 49 let)
Dejavnik vpliva			
Koristnost učenja	Opazovana sprememljivka		
	Znanje tujega jezika je pomembno zaradi boljših možnosti pri iskanju zaposlitve.	85,3 %	82,7 %
	Znanje tujega jezika je pomembno, ker ponuja nove izzive.	94,7 %	92,3 %
Kultura tujega jezika	Dogajanje v prihodnosti vključuje znanje tujega jezika.	78,2 %	67,3 %
	Poslušanje glasbe v tujem jeziku	82,3 %	75,0 %
	Spremljanje oddaj in programov v tujem jeziku	74,1 %	63,5 %
Samopodoba	Branje revij in časopisov v tujem jeziku	55,9 %	44,2 %
	Prihodnji načrti zahtevajo znanje tujega jezika.	77,6 %	46,2 %
	Sposobni so govoriti tuji jezik.	67,6 %	51,9 %
	Lahko bi živeli v tujini in nenehno komunicirali v tujem jeziku.	64,1 %	50,0 %
	Z mislimi na kariero je povezano obvezno znanje tujega jezika.	76,5 %	86,5 %
Samospošтовanje	Menijo, da znajo tekoče pisati e-sporočila.	60,6 %	44,2 %
	Učenje jezika pomembno in povezano z izobrazbo.	70,6 %	86,6 %
	Okolica pričakuje njihovo znanje tujega jezika.	43,5 %	44,2 %
	Učenje tujega jezika pomembno, ker pričakuje priznanje okolice.	27,6 %	26,9 %
Tujega jezika se uči zaradi mnenj prijateljev.	10,0 %	8,2 %	15,3 %

Rezultati torej kažejo, da je prav *starost* tista spremenljivka, v odvisnosti od katere se pojavljajo največje razlike v dejavnih motivacije za učenje tujih jezikov. Z empirično analizo ugotovljamo nesporne razlike v motivih za učenje tujih jezikov med starejšimi (nad 49 let) in mladimi (od 15 do 25 let). Med opazovanimi dejavniki motivacije za odločitev za učenje tujih jezikov ima okolje pomembnejšo vlogo (sedanje in prihodnje koristi ter pomen tuje kulture) kot izzivi osebnega razvoja in kariere posameznika (samopodoba). Razlike med starimi in mladimi se kažejo pri naslednjih dejavnih motivacije za učenje tujih jezikov: koristnost učenja, kultura tujega jezika in samopodoba. Starejši samopodobi pripisujejo bistveno manjši pomen kot mladi, manjši pomen dajejo tudi koristnosti učenja in »kulturnemu pritisku«. Ugotovimo lahko, da so vzvodi (motivacijski dejavniki), ki starejše vodijo k učenju tujih jezikov, drugačni od tistih, ki vodijo mlade. Za kar 0,6 stopnje manjši pomen samopodobe pri starejših v primerjavi z mladimi na primer razkriva, da je potrebno in smiselno razmišljati o drugačnem pristopu privabljanja in spodbujanja delovno aktivnih starejših k učenju tujih jezikov.

SKLEPNA RAZMIŠLJANJA

Povzamemo lahko, da se dejavniki, ki vplivajo na motivacijo pri učenju tujih jezikov, glede na starost spreminjajo. Obvezno šolanje usmerja k učenju tujih jezikov ne glede na zanimanje ali potrebo posameznika, pa končanem izobraževanju pa so motivi za učenje tujih jezikov drugačni. Raziskava kaže, da so prav sedanje in prihodnje *koristi*, ki jih odrasli pričakujejo od osvojitve te spretnosti, najpomembnejši dejavnik motivacije za učenje tujih jezikov. Z vpisom v jezikovno izobraževanje, ki ga odrasli financirajo sami, tako večina anketiranih predvsem ponovno obnavlja ali dopolnjuje svoje znanje v gravitacijskem okolju svojih vsakodnevnih aktivnosti.

Trenutne družbene spremembe zahtevajo pridobitev znanja tujih jezikov, ki omogoča nemoteno delovanje na vseh področjih ne glede na starost. S podaljševanjem delovne dobe in hkrati potrebami družbe po čim večji uporabni vrednosti posameznika bo treba spremljati in opazovati predvsem motive delovno aktivnih starejših za učenje tujih jezikov. Čeprav s staranjem izgubljam del svojih fizičnih sposobnosti, tega ne bi smeli primerjati s pešanjem umskih sposobnosti, zato prav delovno aktivni starejši zagotovo potrebujejo več spodbude pri odločitvi za začetek učenja, saj se na podlagi raziskave nedvomno zavedajo koristi, ki jih prinaša to znanje.

Prilagajanje družbenih akterjev glede znanja tujih jezikov je odvisno od trenutnih potreb. Prav gotovo imajo najbolj jasna merila o potrebah po tovrstnih znanjih ravno podjetja. Ali lahko torej izhajamo le iz teh potreb po učenju glede na to, da so prav pričakovane koristi znanja jezikov v delovnem okolju tisti dejavnik, ki najbolj vpliva na začetek učenja tujih jezikov in motivacijo za to? V nadaljevanju izvajalcem jezikovnih izobraževanj predstavljamo več alternativnih možnosti. Z oblikovanjem primernega vprašalnika ob vpisu naj bi pridobili ključno informacijo o želenem cilju slušatelja, hkrati pa tudi o zgodovini pridobivanja te spretnosti. Za izvajalce jezikovnih izobraževanj bi bilo smiselno, da bi

diverzificirali ponudbo glede na razlike v motivih in glede na to, da se nakazuje večja potreba po jezikovnem izobraževanju delovno aktivnih starejših. Njihovi motivi so nekoliko drugačni kot pri mladih in srednjeletnikih in zato potrebujejo nekoliko več spodbude za začetek učenja in poudarjanje pomembnosti osvojitve te spretnosti na vseh področjih delovanja. Tako kot imamo podatke o raznih družbenih skupinah (na primer brezposelni), bi lahko informacije o trenutnem stanju tovrstnih izobraževanj, programov, znanj in hkrati potreb služile nadaljnji krepitvi človeškega kapitala tistim skupinam, ki te informacije potrebujejo. Morda bi tako lahko jezikovni izobraževalni centri (ob pomoči države) pripravili spodbudne programe o pomembnosti znanja tujih jezikov delovno aktivnih starejših, saj poleg računalniške pismenosti tudi jezikovna spretnost prinaša zgolj prednosti na vseh področjih delovanja. Prav tako tudi ne bi bilo odveč sodelovanje stroke in tržnih ponudnikov, tako da bi s strokovnimi priporočili in primeri dobre prakse jezikoslovcev bolj učinkovito pripomogli k čim hitrejšemu prilagajanju in usvajanju te spretnosti.

Možnost nadaljnjih raziskovanj motivacije za učenje tujih jezikov je odvisna predvsem od potreb trga. Z raziskovalnega vidika se zavedamo omejitev, ki izhajajo iz našega vzorca, in glede na to, da smo ugotovili nekatere povezave, bi veljalo raziskavo ponoviti ali razširiti na ustreznem vzorcu. Testi kažejo na razlike (starost), zato bi bilo smiselno poskrbeti, da bi bile v novem vzorcu starostne skupine slušateljev, z vidika vzorčenja, ustrezno zastopane. Ponudniki tovrstnih storitev pa naj bi sami s tržnimi raziskavami dovolj zgodaj zaznali spremembe potreb, katerim naj bi prilagajali svojo ponudbo tako glede različnih tujih jezikov kot želenih osvojenih jezikovnih spretnosti (branje, pisanje ...). Tudi delodajalci naj bi za nemoten potek procesov kot tudi svojo rast kot iskalci bodočih kadrov s tovrstnimi spretnostmi pravočasno zaznali tudi časovno komponento notranjih nadgradenj teh znanj svojih predvsem starejših zaposlenih. Vsekakor bi bilo treba širše popisati in tako pridobiti vpogled v ključne dejavnike, denimo z oblikovanjem primernega vprašalnika, ki bi služil zaznavanju trenutnih in prihodnjih potreb po znanju tujih jezikov in bi ga lahko tudi jezikovni izobraževalni centri upoštevali pri oblikovanju svoje ponudbe.

LITERATURA

- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. London: Sage.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the Foreign Language Classroom. *Language teaching* 31(1), 117–135. Pridobljeno s <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1994-dornyei-mlj-a.pdf>.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *The Modern Language Journal* 78(1), 273–284. Pridobljeno s <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-lt.pdf>.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review* 19, 42–68. Pridobljeno s <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2006-dornyei-aila.pdf>.
- Dörnyei, Z. (2009). Motivation and the vision of knowing a second language. V B. Beaven (ur.), *IATEFL 2008: Exeter conference selections* (str. 16–22). Canterbury: IATEFL. Pridobljeno s <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2009-dornyei-iatefl.pdf>.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. London: Routledge. Pridobljeno s <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/table-of-contents-3.pdf>.

- Findeisen, D. (1995). *Jezikovna vzgoja starejših odraslih na Univerzi za tretje življenjsko obdobje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. Pridobljeno s <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>.
- Hirsch, D. (2003). *Crossroads after 50: Improving Choices in Work and Retirement*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Ilmarinen, J. (2005). *Towards a Longer Worklife!: Ageing and the Quality of Worklife in the European Union*. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health, Ministry of Social Affairs and Health.
- Jelovac, D. in Rak, M. (2010). *Komuniciranje v medkulturnem okolju*. Ljubljana: Vega.
- Kohli, M. in Rein, M. (1991). The changing balance of work and retirement. V M. Kohli, M. Rein, A. M. Guillemard in H. van Gunsteren (ur.), *Time for Retirement. Comparative Studies of Early Exit from the Workforce* (str. 1–35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kraigher, T. (2005). Srednjeročna in dolgoročna projekcija demografskega razvoja Slovenije in njegovih socialno-ekonomskih komponent. V E. Zver (ur.), *Delovni zvezki Urada RS za makroekonomske analize in razvoj*, 10/2005. Ljubljana: Urad RS za makroekonomske analize in razvoj.
- Malačič, J. (2003). *Staranje prebivalstva Slovenije po projekcijah prebivalstva 2001–2036: naravna rast nasproti celotni rasti prebivalstva*. Pridobljeno s <http://www.stat.si/radenci/referat/MALACIC.doc>.
- Mandl, I., Dorr, A. in Oberholzner, T. (2006). *Age and Employment in the New Member States*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. (2002). Pridobljeno s http://www.ispesl.it/dsl/dsl_repository/Sch21PDF08Marzo06/Sch21com_2002_9_en.pdf.
- Sporočilo komisije svetu in evropskemu parlamentu. Dolgoročna vzdržnost javnih financ v EU*. (2006). Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0574:FIN:SL:HTML>.
- Širok, K. (2011). *Dejavniki in poti upokojevanja v Sloveniji: možnosti podaljševanja delovne aktivnosti*. Koper: Fakulteta za management.
- The impact of ageing on public expenditure: projections for the EU25 member states on pensions, health care, longterm care, education and unemployment transfers (2004–2050)*. (2006). Pridobljeno s http://europa.eu.int/comm/economy_finance/publications/eespecialreports_en.htm.
- The 2009 ageing report: economic and budgetary projections for the EU-27 member states (2008–2060): Joint report prepared by the European Commission (DG ECFIN) and the Economic Policy Committee (AWG)*. (2009). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Tuš, J. (2013). *Nadaljnje izobraževanje, Slovenija, 2011/12 – končni podatki*. Pridobljeno s http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5577.
- Ushioda, E. in Dörnyei, Z. (2012). Motivation. V S. M. Gass in A. Mackey (ur.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (str. 396–409). New York: Routledge. Pridobljeno s <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2012-ushioda-dornyei-rhsla.pdf>.
- Vertot, N. (2007). *EUROPOP2007 »Konvergentni scenarij projekcij prebivalstva za države članice EU«*. Pridobljeno s http://www.stat.si/doc/sosvet/Sosvet_22/Sos22_s860-2007.ppt.
- Working and Ageing: The Benefits of Investing in an Ageing Workforce*. (2012). Luxembourg: Publications Office.
- Žnidaršič, J. in Dimovski, V. (2009). Active Ageing on the Company Level: The Theory vs. the Day-to-Day Practice in Slovenia. *Economic and Business Review* 11(2), 137–158.

Metod Šuligoj, Lucija Turčič

PRIMERJALNA ANALIZA KORPORATIVNIH AKADEMIJ V SLOVENSKEM GOSPODARSTVU

POVZETEK

V članku avtorja najprej predstavita teoretični okvir in koncept korporativne akademije, pri čemer pojasnita tudi funkcijo in načine merjenja uspešnosti korporativnih akademij. S primerjalno analizo sedmih korporativnih akademij iz Slovenije in ene iz tujine ugotavljata, da zaradi splošne krize večina zmanjšuje število zaposlenih in število ur izobraževanja ter krči letna vlaganja v izobraževanje. Pri analiziranih podjetjih sta še ugotavljala, na katere načine merijo uspešnost svojih akademij, pri čemer sta kompleksnejše pristope zasledila le pri tujem podjetju. Velika večina analiziranih podjetij ocenjuje vzpostavitev korporativne akademije kot popolnoma upravičeno, saj dosega poslovne cilje podjetja, kar kaže, da je v podjetjih zaznana kultura znanja.

Ključne besede: korporativna akademija, znanje, merjenje uspešnosti, kultura znanja

A COMPARATIVE ANALYSIS OF CORPORATE ACADEMIES IN THE SLOVENIAN ECONOMY – ABSTRACT

In this article, the authors first present a theoretical framework for and concept of corporate academies, then moving on to focus on functions and corporate academies' performance measurements. During a comparative analysis of eight corporate academies, a decrease caused by the economic crisis was discovered in the following areas: number of employees, number of working hours per employee, and yearly investment in education. In addition, the authors also zero in on the corporate academy's methods of performance measurement. These methods were implemented in the companies analysed; only the foreign companies applied complex methods. Most of the companies analysed consider a foundation of the corporate academy to be an effective investment that fulfils their company's goals. Moreover, in the companies analysed here, knowledge culture is perceived.

Keywords: corporate academy, knowledge, performance measurement, knowledge culture

*Doc. dr. Metod Šuligoj, Fakulteta za turistične študije – Turistica Univerze na Primorskem,
metod.suligoj@fts.upr.si*

Mag. Lucija Turčič, Delo Prodaja, lucija.turcic@gmail.com

UVOD

V današnjem času podjetja svojim zaposlenim ne morejo več zagotavljati službe za vse življenje, vendar pa po drugi strani s svojimi korporativnimi akademijami (v nadaljevanju KOA) omogočajo veliko priložnosti za zagotovitev lastne zaposljivosti znotraj podjetja. Zaposleni so bolj konkurenčni in zato izstopajo izmed preostalih zaposlenih, saj se od njih razlikujejo po svojem teoretičnem in praktičnem znanju. Koncept KOA je uspešen za mnoga podjetja, ki vlagajo v znanje svojih zaposlenih in služijo drugim kot primer dobrih praks. Izobraževanje in usposabljanje pri zaposlenih zamenjata slabše vzorce vedenja z boljšimi in zaposleni so se sposobni hitro odzvati na spremembe v okolju, trdi Brečkova (2009). To pomeni, da se pri zaposlenih neučinkoviti vzorci vedenja zamenjajo z učinkovitejšimi, torej takimi, ki so nujno potrebni za doseganje poslovnih ciljev podjetja.

Vsako uspešno podjetje ima dobro zastavljene cilje in poslovne strategije, katerih izraz morajo biti tudi izobraženi in motivirani zaposleni. Uspešna podjetja spremljajo svoja vlaganja in jih merijo ter ocenjujejo njihovo upravičenost (Allen, 2010). Brečkova (2009) še nadaljuje, da bi podjetja morala meriti tudi učinkovitost izobraževanja in usposabljanja, saj se pogosto zgodi, da prav zaradi nemerjenja kadrovske funkcije podjetja začnejo varčevati na področju izobraževanja, ne da bi preverila druge možnosti za varčevanje in ohranila poslovanje na dolg in ne na kratek rok, kot se lahko zgodi, če varčujemo pri napačnih stvareh. Turkova (2013) trdi, da mnoga podjetja, ki so sodelovala v anketi Top kadri časnika Finance, ne spremljajo stroškov izobraževanja ločeno ali pa jih sploh ne spremljajo. Tako podjetja nimajo podatkov o učinkovitosti izobraževanja, saj se za to brez dvoma potrebuje tako spremljanje stroškov kot končnih ekonomskih koristi, npr. povečanih prihodkov, nižjih stroškov delovnih procesov, večje produktivnosti dela in podobno. Podjetja, ki varčujejo pri izobraževanju, ne ostanejo v koraku s konkurenco; to lahko premagajo ali ji vsaj sledijo z različnimi domišljenimi spremembami in uvajanjem inovacij, kar pa je možno doseči le z usposobljenimi in izkušenimi zaposlenimi.

Problem določitve kritičnih dejavnikov delovanja KOA nasploh je tisto, kar bomo poskušali razrešiti s to raziskavo. Namen raziskave je torej na podlagi primerjalne analize nekaterih večjih slovenskih in enega tujega podjetja analizirati nekatere kritične dejavnike za vzpostavitev KOA. Skladno s tem smo si postavili naslednje cilje: opredeliti koncept KOA, predstaviti načine merjenja uspešnosti KOA ter opredeliti in analizirati kritične dejavnike vzpostavitve in delovanja KOA.

ORGANIZACIJSKA KULTURA KOT PODLAGA ZA RAZVOJ ZNANJA

Znanje kot ga v svojem članku po več avtorjih opredeljuje Šuligoj (2005, 2010), mora biti (ali bi moralo biti) usidrano v osnovne koncepte razmišljanja in delovanja v vsaki organizaciji ne glede na panogo. Organizacija bi morala vzpostaviti sistem notranje širitve znanja na optimalno število zaposlenih. Raziskava, narejena v muslimanskem Bahrajnu, je pokazala, da so zaupanje, informacijski sistem, nagrajevanje in organizacijska struktura pozitivno korelirani s širitvijo znanja v organizacijah (Al-Alawi, Al-Marzooqi,

Mohammed, 2007). Jantunen (2005) je na večjem vzorcu različnih finskih podjetij raziskoval proces razvijanja novega znanja pri inovacijah. Na podlagi faktorске analize je opredelil model s tremi dejavniki: pridobivanje, širjenje in uporaba znanja. V ospredje je postavil razmerje med zmožnostmi, povezanimi z znanjem, in uspešnostjo inoviranja. Velika večina tistega, kar se ljudje naučijo in posledično vedo (znajo), je po njegovem plod interakcije med njimi (Zárraga in García-Falcón, 2003). Nadalje Lucas (2006) predlaga, da bi se morali menedžerji v multinacionalkah s posebno pozornostjo posvečati prenosu znanja. Čeprav so vsa prizadevanja lahko podprta iz centralne pisarne, je jasno, da je treba te procese skrbno upravljati na vseh območjih. Ob tem bodo prizadevanja za prenos znanja verjetno še najbolj uspešna, če bodo imeli vsi vpleteni vsaj sorodno kulturo. Če to manjka, je uspeh močno odvisen od direktiv in preostale pomoči centralne pisarne. Avtor torej jasno navaja pomen organizacijske kulture za proces širitve znanja. V tem smislu je zanimiva raziskava Martinsa in Terblancha (2003, str. 64–74), ki sta proučevala vlogo organizacijske kulture za inovativnost v podjetjih, pri čemer sta iskala odgovore na:

- splošno vprašanje, katere značilnosti organizacijske kulture vplivajo na njeno spodbujanje in pospeševanje;
- specifična vprašanja: kaj je vloga organizacijske kulture v podjetjih, kako se lahko opišejo dimenzije organizacijske kulture, kaj razumemo pod ustvarjalnostjo in inovativnostjo v podjetjih, kakšno je razmerje med ustvarjalnostjo, inovativnostjo in organizacijsko kulturo, kako zgraditi kulturo, ki podpira ustvarjalnost in inovativnost.
- Njuna raziskava opredeljuje različne modele organizacijske kulture, ustvarjalnosti in inovativnosti¹ v podjetjih, pri čemer ugotavljata, da je organizacijska kultura odločilen dejavnik uspeha. Ena od slovenskih raziskav razkriva, da bi bilo za razvoj inovacijske dejavnosti v finančnih institucijah, ki delujejo na slovenskem finančnem trgu, smotrno povečati vlaganja v znanje zaposlenih in razvoj ugodne organizacijske kulture, kar bi omogočilo tudi dvig njihove uspešnosti. Soodvisnost organizacijske kulture in znanja je pozitivna in izredno močna, korelacijski koeficient znaša 0,823, kar kaže, da sta kultura in znanje v vsaki organizaciji zelo povezana, drug drugega podpirata in omogočata nadgrajevanje (Nekrep, 2009; 2010, str. 31–34).

Smiselno je opozoriti še na poglobljeno kvalitativno raziskavo, narejeno na primeru manjšega vzorca šestih velikih organizacij, kjer so opredelili deset glavnih dejavnikov, ki vplivajo na kulturo znanja v organizacijah. Ti vključujejo vodstvo, organizacijsko strukturo ter evangelizacijo,² skupnosti dobrih praks,³ sisteme nagrajevanja, razporeditev časa, poslovne procese, procese zaposlovanja, infrastrukturne in fizične attribute. Avtorji trdijo, da ti organizacijski dejavniki zagotavljajo nekatera izvirna razmišljanja za gradnjo trajnostne kulture

¹ Ustvarjalnost zaposlenih je prvi pogoj za razvoj inovacij. Ustvarjalnost se kaže v idejah in invencijah, ki nato prerastejo v inovacije – to je uporabna novost, katere koristnost se potrdi v praksi oziroma na trgu.

² Ang. *evangelization*. Izraz se v našem kontekstu uporablja figurativno: zagovarjati vzrok nečesa z namenom, da bi sledili dobri zgledom, idejam, sodelavcem in se spreobrnili oziroma spremenili.

³ Ang. *Communities of practice* so skupnosti oziroma skupine oseb, ki prek stalne interakcije prenašajo skrb ali strast za nekaj, kar delajo in se učijo; kako nekaj storiti bolje.

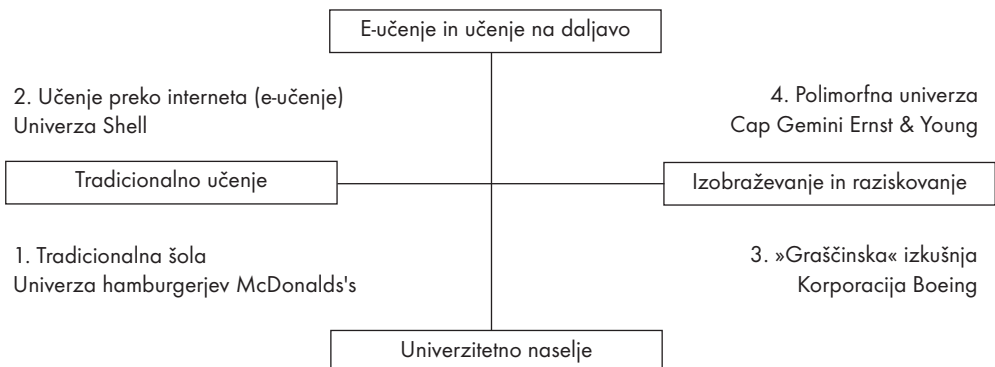
znanja (Oliver in Kandadi, 2006). To nam kaže pomen formalnih pa tudi neformalnih predpostavk, ki jih je treba krepiti, če želimo sistematično razvijati zaposlene in s tem tudi organizacijo kot sistem. Nosilec razvoja je lahko več in imajo lahko tudi različno notranjeorganizacijsko obliko, a se kot najbolj sistematična in učinkovita kaže ravno KOA. Ta pa mora (ali bi morala) sloneti na organizacijski kulturi, ki izhaja iz zavedanja o pomenu znanja in razvoja zaposlenih, ki ne nazadnje prinašajo napredek in uspešnost organizacije.

OPREDELITEV POJMA KORPORATIVNA AKADEMIJA

Allen (2007) trdi, da se je koncept KOA (ang. *corporate university*) v ZDA pojavil že v obdobju med prvo in drugo svetovno vojno, medtem ko Fresina (1997), Meister (1998) in Walton (1999) ugotavljajo, da se je v ZDA bolj razširil v 60. letih prejšnjega stoletja, ko so nekatere korporacije, kot npr. Walt Disney, McDonald's in General Electric, ta koncept uporabljale kot interna izobraževanja. KOA so razmah doživele v poznih 80. letih prejšnjega stoletja (Bohley, 2010; Allen, 2007). Čeprav koncept KOA obstaja že nekaj časa, pa je na ravni definicij še kar nekaj težav. V poznih 90. letih so Fresina (1997), Meister (1998) in Walton (1999) KOA opisali kot model, ki podpira integralni pristop k izobraževanju v organizacijah. Najbolj pogosto uporabljena in razširjena definicija pa je Meistrova (1998, str. 58), ki se glasi: »KOA je izobraževalna organizacija, ki jo ustanovi in vodi matično podjetje. Ima funkcijo strateškega ‚dežnika‘, saj zagotavlja izobraževalne rešitve za vse zaposlene, vključno z vsemi kupci in dobavitelji.«

Iz definicij KOA in različnih raziskovanj pa lahko ugotovimo, da so si KOA med seboj različne vsaj v dveh pogledih (Paton, Peters, Storey, Taylor, 2005). Med seboj se razlikujejo po načinih učenja znotraj KOA in po lokaciji izvajanja izobraževalnih programov. Iz Slike 1 je razvidno, da sta Taylor in Paton (2002, str. 13) opredelila tipologijo KOA glede na načine učenja in lokacijo izvajanja učenja. Razvrstitev kaže na različne pristope pri izvajanju, od najbolj tradicionalnih, kot so predavanja v učilnicah, do najbolj kompleksnih, ki jih prikazuje »polimorfna univerza«, ki praktično pomeni uporabo vseh (predhodnih) pristopov na vseh možnih lokacijah.

Slika 1: Tipologija KOA



FUNKCIJE KORPORATIVNE AKADEMIJE

Glavna funkcija KOA ni le usposabljanje in razvoj zaposlenih (Oh in Park, 2011), temveč tudi menedžment znanja (Blass, 2001), organizacijsko učenje (Morin in Renaud, 2004), ne-nehno učenje zaposlenih (El-Tannir, 2002) in vseživljenjsko učenje (Fulmer in Gibbs, 1998; Gould, 2005). V skladu z glavno funkcijo KOA določi svoje aktivnosti. Allen (2007) navaja več splošnih aktivnosti in funkcij KOA, ki jo ločujejo od običajnih izobraževalnih oddelkov: ocenitev potreb po učenju, oblikovanje učnih programov, izvedba učnih programov, določitev primernih vrst tehnologije, izvedba e-učenja, oglaševanje učnih programov znotraj in zunaj podjetja, merjenje uspešnosti učnih programov in KOA, upravljanje partnerstev, načrtovanje kariere posameznega zaposlenega, mentorstvo, strateško zaposlovanje, sodelovanje z novozaposlenimi, sooblikovanje poslovnih strategij, menedžment znanja, raziskave in razvoj itd. Allen (2007) še omenja, da vsaka KOA ne izvaja vseh prej omenjenih aktivnosti, vendar pa tesno sodeluje z menedžmentom človeških virov ali pa z zunanjo organizacijo. Ni nujno, da vsaka KOA izvaja vsako od omenjenih funkcij, čeprav je zelo pomembno, da vsaka KOA že na začetku opredeli svoje funkcije in aktivnosti. KOA so bile ustanovljene z namenom, da presežejo omejene funkcije menedžmenta človeških virov in nadgradijo strokovno znanje klasičnih univerz, trdita Oh in Park (2011). Tudi Morin in Renaud (2004) ugotavljata, da je namen KOA zaposlene usposobiti za vsakdanje aktivnosti na delovnem mestu, česar klasično učenje ne ponuja. Teoretično znanje, ki ga zaposleni pridobijo na univerzah, je le temelj za uspešno opravljeno delo v praksi, še pravi McAteer (2011). Primerjava med KOA, menedžmentom človeških virov in univerzo je prikazana v Tabeli 1.

Tabela 1: Primerjava menedžmenta človeških virov, KOA in univerze

Kategorija	Menedžment človeških virov	KOA	Univerza
Cilj	povečanje uspešnosti na delovnem mestu	povečanje uspešnosti posameznika in podjetja, pridobivanje najboljšega kadra, razvoj skupnih ciljev	ponujati strokovno izobrazbo in akreditirane diplome na višjih ravneh izobrazbe
Izid	kompetence glede na delovno mesto	povečanje znanja, dodane vrednosti in uspešnosti podjetja	dodiplomski, podiplomski in doktorski študiji
Uporabnik	zaposleni	zaposleni, dobavitelji in kupci	maturantje
Nosilec izobraževanja	glede na izobraževanje	notranji in zunanji strokovnjaki	profesorji na univerzah
Vodstvo	menedžment človeških virov	vodja KOA	država
Poročanja	običajno ni poročanj	poročanja matični družbi	vodenje statistike, poročanja javnosti
Struktura	decentralizirano, aktivnosti so razporejene glede na raven znanja	centralizirano, aktivnosti so vključene v izobraževalno strategijo	decentralizirano, aktivnosti so razporejene v kategorije glede na zahtevano znanje vsakega študija

Vir: prirejeno po Morin in Renaud, 2004, str. 298, in Blass, 2001, str. 168

Kot je razvidno iz Tabele 1, je temeljni namen delovanja KOA nadgraditi znanje zaposlenih in hkrati omogočiti prenos znanja med njimi. KOA omogočajo sodobne pristope pri pridobivanju znanja in nadgrajujejo teoretično znanje, pridobljeno na univerzah. Strateško načrtujejo odmik od menedžmenta človeških virov, saj želijo do zaposlenih na področju pridobivanja znanja in povečanja kompetenc vsakega posameznika pristopati še bolj obsežno. Koncept KOA je nadgradnja klasičnim univerzam in menedžmentu človeških virov, saj omogoča poglobljen odnos podjetja do zaposlenega z aktivnostmi, ki vplivajo na njegovo osebno rast in hkrati rast matičnega podjetja.

MERJENJE USPEŠNOSTI KORPORATIVNE AKADEMIJE

Večina podjetij sistematično ugotavlja kakovost izvedenega izobraževanja. Med najpogosteje uporabljenimi načini so anketiranje udeležencev izobraževanja, preverjanje znanja po izobraževanju ter ocenjevanje izobraževanja prek strokovne službe, ugotavlja Češnovar (v Možina in Kovač, 2006). Brečkova (2009) pa poudarja, da nas rezultati, utemeljeni na mnenju udeležencev izobraževanja, ne smejo zavesti, saj jih ne smemo enačiti z dejansko uspešnostjo in/ali učinkovitostjo izobraževanja, saj »zadovoljstvo udeležencev z izobraževalnim procesom nima veliko skupnega z dejansko dodano vrednostjo izobraževanja« (Brečko, 2009, str. 11). Vprašalnik običajno vsebuje takšna vprašanja, da odgovori nanja izražajo le trenutno zadovoljstvo udeležencev z izobraževanjem, saj ga zaposleni izpolnijo takoj po končanem izobraževanju (Brečko, 2009). Rezultati merjenja zadovoljstva zaposlenih z izvedenim izobraževanjem nikakor ne dajejo ocene uspešnosti KOA, kar v nekaterih podjetjih zamenjujejo, trdi Dzinkowskijeva (1998).

Vsekakor je merjenje uspešnosti izobraževanja, posledično intelektualnega kapitala in KOA, nujno, četudi je to zahteven, dolgotrajen in drag postopek (Guthrie, 2001). Za učinkovito ugotavljanje uspešnosti KOA je treba meriti intelektualni kapital v podjetju (Chatzkel, 2002). Metod za merjenje intelektualnega kapitala poznamo kar nekaj, vendar pa nobena ni popolna ali splošno sprejeta. Sveiby (2002) metode za merjenje intelektualnega kapitala deli v štiri skupine:

- metode tržne kapitalizacije (ang. *Market Capitalization Methods – MCM*), ki opredeljujejo intelektualni kapital kot razliko med tržno vrednostjo organizacije in vrednostjo njenega kapitala,
- direktne metode merjenja intelektualnega kapitala (ang. *Direct Intellectual Capital Methods – DIC*), ki direktno ovrednotijo različne kategorije intelektualnega kapitala,
- metode dobičkonosnosti sredstev (ang. *Return on Assets – ROA*), ki primerjajo povprečje preteklih dobičkov pred obdavčenjem s povprečnimi sredstvi podjetja,
- metode zbirk kazalnikov oziroma metode točkovanja (ang. *ScoreCard Methods – SC*), ki oblikujejo različne kazalnike (finančne in nefinančne) in indekse za prikazovanje uspešnosti intelektualnega kapitala.

V nadaljevanju so podrobneje predstavljena najbolj pogosta orodja za merjenje uspešnosti KOA.

Kirkpatrickov model

Ena najbolj pogostih metod merjenja uspešnosti KOA je Kirkpatrickov model merjenja vplivov izobraževanja na spremembo vedenja, ki vsebuje štiri stopnje (po Brečko, 2009, str. 13):

odziv – zadovoljstvo udeležencev z izobraževanjem;

učenje – stopnja pridobljenega znanja, ali je pridobljeno znanje preseglo zastavljene cilje in pričakovanja;

vedenje – kakšne spremembe vedenja smo opazili pri udeležencih izobraževanja;

rezultati – kakšni so konkretni rezultati spremenjenega vedenja (večja produktivnost, izboljšanje kakovosti ...).⁴

Po besedah Allena in McGeeja (b. d.) so Kirkpatrickov štiristopenjski model uporabljali predhodniki KOA, tj. izobraževalni oddelki, ki so evalvacijo izobraževanja največkrat končali pri drugi stopnji, saj to vzame razmeroma malo časa. Pri tem niso merili vedenja in rezultatov, četudi »zaposlenega izobražujemo in usposabljammo zato, da zamenja manj učinkovite vzorce vedenja z učinkovitejšimi, takšnimi, ki vodijo do (boljših) rezultatov«, trdi Brečkova (2009, str. 11). Zadnji dve stopnji merjenja zahtevata več časa.

Donosnost vlaganja v izobraževanje

Allen in McGee (b. d.) pišeta, da je Jack Phillips leta 1997 nadgradil Kirkpatrickovo štiristopenjsko lestvico in ji dodal peto stopnjo, tj. *Return on investment* (ROI) oziroma donosnost vlaganja v izobraževanje. Tu se ugotavlja razmerje med stroški in koristmi za podjetje. Stroški za izobraževanje vključujejo strošek predavatelja, predavalnice, gradiva za izobraževanje, prospekte, strošek odsotnosti z dela, potne stroške itd. Allen in McGee (b. d.) trdita, da je koristi za podjetje težko izračunati, saj moramo najprej imeti jasno zastavljene cilje in natančno izmerjene rezultate izobraževanja, šele nato lahko izračunamo koristi, še nadaljuje Allen (2007).

Model produktivnosti

Niti Kirkpatrickov niti Phillipsov model pa ne zagotavljata merjenja produktivnosti izobraževanja in aktivnosti KOA, zato je McGee razvil model produktivnosti (Allen in McGee, b. d., str. 17), ki sloni na enačbi:

$$\text{rezultati} = \text{sredstva} + \text{aktivnosti}$$

To pomeni, da potrebujemo sredstva za zagotovitev aktivnosti, ki prinesejo rezultate. V vsakem podjetju obstaja optimalno ravnotežje med sredstvi in aktivnostmi ter med aktivnostmi in rezultati, čemur rečemo produktivnost, ugotavljata Allen in McGee (b. d.). Za pravilno razporeditev sredstev moramo določiti vrsto in čas izobraževanja ter število udeležencev – v skladu s poslovno strategijo podjetja. Ko za to izobraževanje namenimo izračunana sredstva, morajo slediti rezultati, ki so v skladu s cilji in poslovnimi strategijami matičnega podjetja. Model produktivnosti se lahko uporabi pri katerikoli stopnji Kirkpatrickovega ali Phillipsovega modela.

⁴ Tu gre dejansko za merjenje učinkovitosti učenja glede na poslovne rezultate.

METODOLOGIJA IN REZULTATI EMPIRIČNE RAZISKAVE

Opis metodologije

V velikih podjetjih, kjer imajo več kot 250 zaposlenih, obstaja večja verjetnost, da so vzpostavili KOA, kot v tistih, ki imajo manj zaposlenih. Pridobili smo podatek, da je bilo leta 2012 v Sloveniji registriranih 344 velikih podjetij (Statistični urad Republike Slovenije – SURS, 2013). Celotne populacije nismo analizirali, saj si tega niti nismo zastavili kot cilj, želeli pa smo vključiti vsaj 10 podjetij z vzpostavljeno KOA, ki bi predstavljala primere dobrih praks iz Slovenije, ter eno tuje podjetje s področja storitev. Z vključitvijo tujega podjetja smo želeli ugotoviti, kakšne so prakse največjih in najboljših korporacij na svetu. Dve povabljeni podjetji se nista odločili za sodelovanje, eno pa vprašalnika ni vrnilo v dogovorjenem času. Terme Čatež, d.d., so v fazi uvajanja KOA in še nimajo ustreznih podatkov o njenem delovanju. To pomeni, da so bila v raziskavo vključena naslednja podjetja: Adria Mobil, d.d., Helios, d.o.o., Mercator, d.d., Merkur, d.d., Si.mobil, d.d., TPV, d.d., Trimo, d.d., in Marriott Hotels International LTD. Podjetja v vzorcu prihajajo iz različnih sektorjev, imajo dobro zastavljene poslovne modele, se v večini pojavljajo na mednarodnih trgih in imajo najmanj 250 zaposlenih. Večinoma za proučevano področje uporabljajo izraz »izobraževalni center«, ki je v Sloveniji bolj razširjen kot KOA, razen podjetja Marriott Hotels International LTD, ki uporablja naziv »corporate university« oziroma KOA. Analizirana podjetja oziroma njihovi »izobraževalni centri« pa delujejo po načelu KOA, kar pomeni, da strateško načrtujejo izobraževanja za doseganje poslovnih ciljev podjetja in imajo implementirane procese, ki so značilni za KOA, kot npr. oblikovanje in izvedba učnih programov, določitev primernih vrst tehnologije, merjenje uspešnosti učnih programov in KOA, upravljanje partnerstev, načrtovanje kariere zaposlenih in menedžment znanja (glej Allen, 2007).⁵

Anketni vprašalnik je bil sestavljen posebej za to raziskavo, nekatera splošna vprašanja pa lahko zasledimo tudi v raznih anketnih vprašalnikih s področja človeških virov, kot npr. število zaposlenih, starost zaposlenih, izobrazbena struktura in podobno. Anketni vprašalnik smo podjetjem posredovali po elektronski pošti. Raziskava je potekala od junija do julija 2013. Vsako analizirano podjetje je imelo enega respondenta, ki je bil predstavnik KOA. Za analizo in interpretacijo zbranih podatkov smo poleg deskriptivne metode uporabili tudi primerjalno metodo, saj smo želeli primerjati rezultate anketnega vprašalnika s teorijo s področja KOA. Tako smo želeli dobiti odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

(V1): Kaj je namen podjetij pri vzpostavitvi KOA?

(V2): Ali zaradi splošne krize podjetja varčujejo na področju izobraževanja?

(V3): Ali podjetja merijo uspešnost KOA?

⁵ Še največjo razliko med analiziranimi podjetji in primeri dobrih praks iz literature smo opazili na področju oglaševanja učnih programov zunaj podjetja. Tuje KOA oglašujejo nekatere učne programe zunaj podjetja, kar pomeni, da so na voljo tudi zunanjim udeležencem. S tem omogočijo prenos znanja med zaposlenimi in zunanjimi udeleženci. Z oglaševanjem učnih programov KOA tudi omogočijo oglaševanje matičnemu podjetju in večjo prepoznavnost.

(V4): Ali vlaganja v izobraževanje vplivajo na doseganje poslovnih ciljev podjetja?

(V5): Ali analizirana podjetja vlaganja v vzpostavitev KOA ocenjujejo kot popolnoma upravičena?

Rezultati empirične raziskave

Podjetja, vključena v primerjalno analizo, smo že navedli v predhodnem podpoglavju. V Tabeli 2 pa so prikazani podatki o povprečnem številu zaposlenih za petletno obdobje. Iz tabele je očitno, da tuja hotelska korporacija močno odstopa po številu zaposlenih, kar je glede na njeno globalno prisotnost v delovnointenzivni panogi tudi povsem razumljivo.

Tabela 2: Povprečno število zaposlenih

Podjetje	2008	2009	2010	2011	2012	\bar{x}	SO
Adria Mobil, d.d.	685	590	621	591	572	612	45
Helios Količevo, d.o.o.	621	584	866	834	817	744	131
Marriott Hotels Int. LTD	17.932	17.915	17.868	17.790	17.729	17.847	86
Mercator, d.d.	12.075	11.794	10.630	9.959	8.653	10.622	1.397
Merkur, d.d.	2.957	2.706	2.392	2.126	1.840	2.404	445
Si.mobil, d.d.	344	332	351	360	380	353	18
TPV, d.d.	507	585	595	584	538	562	38
Trimo, d.d.	547	522	480	463	443	491	43

Legenda: \bar{x} – povprečje analiziranih let; SO – standardni odklon analiziranih let

Iz Tabele 2 je razviden nagel upad števila zaposlenih pri nekaterih vključenih podjetjih. Razlogov za zmanjševanje števila zaposlenih je več, vendar pa je splošno znano, da sta podjetja ob pojavu splošne krize prizadela izguba poslov in pomanjkanje dela. Večina podjetij je varčevala prav pri stroških dela in zmanjševala število zaposlenih.

Poleg števila zaposlenih nas je pri vključenih podjetjih zanimala tudi izobrazbena struktura zaposlenih, ki je prikazana v Tabeli 3.

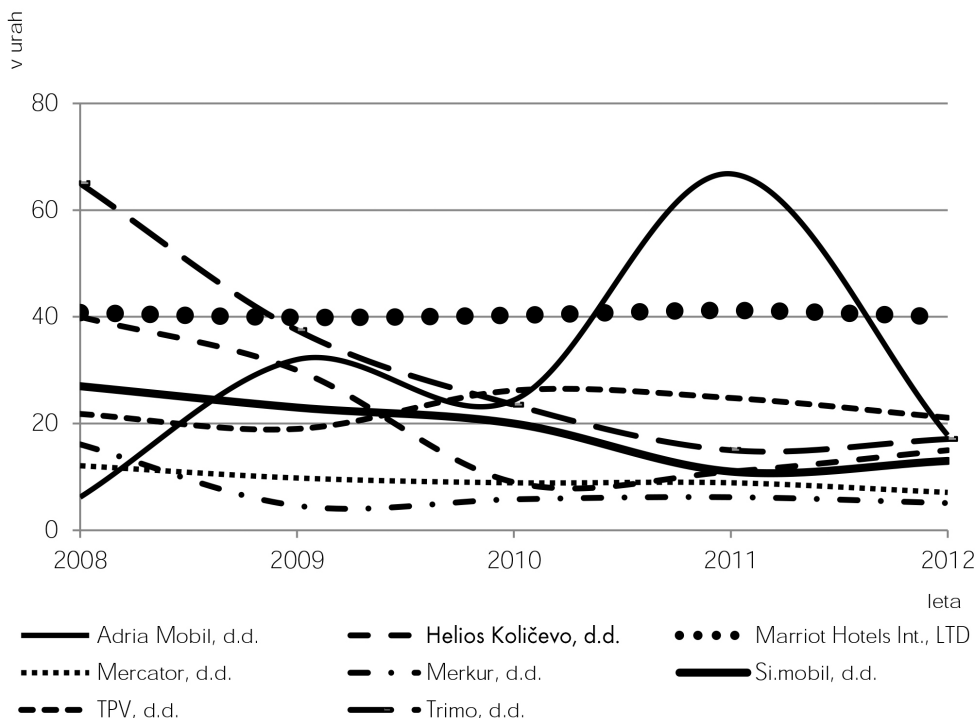
Tabela 3: Izobrazbena struktura zaposlenih (v odstotkih)

Podjetje	Osnovna šola ali manj	Srednja ali poklicna šola	Višja ali visoka šola	Magisterij ali doktorat
Adria Mobil, d.d.	11,7	70,7	16,4	1,2
Helios Količevo, d.o.o.	24,2	57,8	17,0	1,0
Marriott Hotels Int. LTD	50	20	20	10
Mercator, d.d.	8,7	82,1	8,5	0,6
Merkur, d.d.	6,0	73,5	19,7	0,8
Si.mobil, d.d.	0,6	47,2	47,6	4,6
TPV, d.d.	24,8	47,4	24,9	2,9
Trimo, d.d.	8,1	44,9	42,6	4,5

V analiziranih podjetjih ima največ zaposlenih opravljeno srednjo ali poklicno šolo. Kot je razvidno iz Tabele 3, je zelo majhen delež tistih, ki so opravili magisterij ali doktorat, razen v podjetjih Si.mobil, d.d., in Trimo, d.d. To kaže, da sta obe podjetji zelo tehnološko usmerjeni in potreujeta visoko izobražen kader. Zanimiv je podatek, da v tako uspešnem podjetju, kot je Marriott Hotels Int. LTD, zaposlujejo največ takšnih, ki imajo opravljeno le osnovno šolo ali manj, sočasno pa imajo velik delež podiplomsko izobraženih zaposlenih (v razmerju do preostalih v vzorcu). Delovno intenzivno hotelirstvo (v hotelskih verigah) ne potrebuje veliko visoko izobražene delovne sile, ima pa zelo dobro razčlenjene strateške programe permanentnega usposabljanja, ki spodbujajo uspeh podjetja/korporacije. Takšna podjetja/korporacije nato na operativni ravni, prek vrste funkcionalnih (neformalnih) izobraževanj oziroma usposabljanj, poskrbijo, da imajo različni zaposleni tista znanja in veščine, ki jih potrebujejo za opravljanje dela na določeni kakovostni ravni.

Vsako analizirano podjetje je navedlo svoje razloge za vzpostavitev KOA, a iz vseh navedb izhaja, da so KOA vzpostavila z enotnim namenom usposabljanja in izobraževanja svojih zaposlenih za doseg poslovnih ciljev podjetja. Nekatera tuja podjetja vzpostavijo KOA le zaradi marketinških razlogov in večje prepoznavnosti, v naši analizi pa smo ugotovili, da vsa podjetja v ospredje postavljajo znanje zaposlenih za doseg

Graf 1: Povprečno število ur izobraževanja na zaposlenega na leto



poslovne uspešnosti, kot to izhaja iz predstavljenih primerov dobrih praks. To je tudi odgovor na prvo raziskovalno vprašanje (V1). Za dopolnitev in dodatno argumentacijo je treba gledati še Graf 2 in njegova pojasnila (glej v nadaljevanju). Poleg razlogov za vzpostavitev KOA smo želeli ugotoviti še, ali zaradi splošne krize podjetja varčujejo na področju izobraževanja (V2). Varčevanje na področju izobraževanja se lahko kaže v zmanjšanju števila ur izobraževanja na zaposlenega, znižanju stroškov za izobraževanje in zmanjšanju letnega vlaganja v izobraževanje, a smo za namen te analize upoštevali le dva kazalnika. V Grafu 1 je prikazano gibanje števila ur izobraževanja na zaposlenega v analiziranih podjetjih.

Na podlagi odgovorov respondentov je v Grafu 1 opaziti zmanjševanje števila ur izobraževanja na zaposlenega, še posebej je to izrazito pri podjetjih Helios Količevo, d.o.o., Mercator, d.d., Si.mobil, d.d., in Trimo, d.d. Pri Adrii Mobil, d.d., je leta 2012 število ur izobraževanja na zaposlenega upadlo za 49. TPV, d.d., in Marriott Hotels Int. LTD skozi vsa leta izvajata v povprečju enako število ur izobraževanja na zaposlenega, pri čemer pa je pri slednjem število ur znatno večje.

Drugi kazalnik, ki nas je zanimal, je bilo povprečno letno vlaganje v izobraževanje na zaposlenega (glej Tabelo 4). Podjetji Marriott Hotels Int. LTD in TPV, d.d., nista odgovorili na to vprašanje.

Tabela 4: Povprečno letno vlaganje v izobraževanja na zaposlenega (v EUR)

Podjetje	2008	2009	2010	2011	2012
Adria Mobil, d.d.	91,7	238,4	91,0	95,2	113,8
Helios Količevo, d.o.o.	127,0	50,0	58,0	72,0	77,0
Mercator, d.d.	132,7	109,6	41,8	70,5	44,6
Merkur, d.d.	237,0	126,0	70,0	13,0	16,0
Si.mobil, d.d.	1.487,8	1.515,1	1.058,0	1.097,1	1.172,7
Trimo, d.d.	1.150,4	692,9	44,2	76,6	60,3

Iz podatkov v Tabeli 4 je jasno, da so podjetja občutila krizo, a ne vsa enako. Mercator, d.d., Merkur, d.d., in Trimo, d.d., so v teh kriznih letih stalno zmanjševali vlaganje v zaposlene. Pri preostalih podjetjih je upad viden, a so se, kot kaže, še pravočasno odzvala in začela ponovno več namenjati za izobraževanje zaposlenih.

V nadaljevanju nas je zanimalo, na kaj bi podjetja tako odločitev lahko oprla, torej ali izvajajo meritve pri izobraževanju (V3). Merjenje uspešnosti je namreč zelo pomembno, saj tako vodilnemu menedžmentu dokažemo upravičenost vlaganja v KOA in s tem posledično v izobraževanje ter usposabljanje zaposlenih. V Tabeli 5 so prikazani načini merjenja uspešnosti KOA v analiziranih podjetjih.

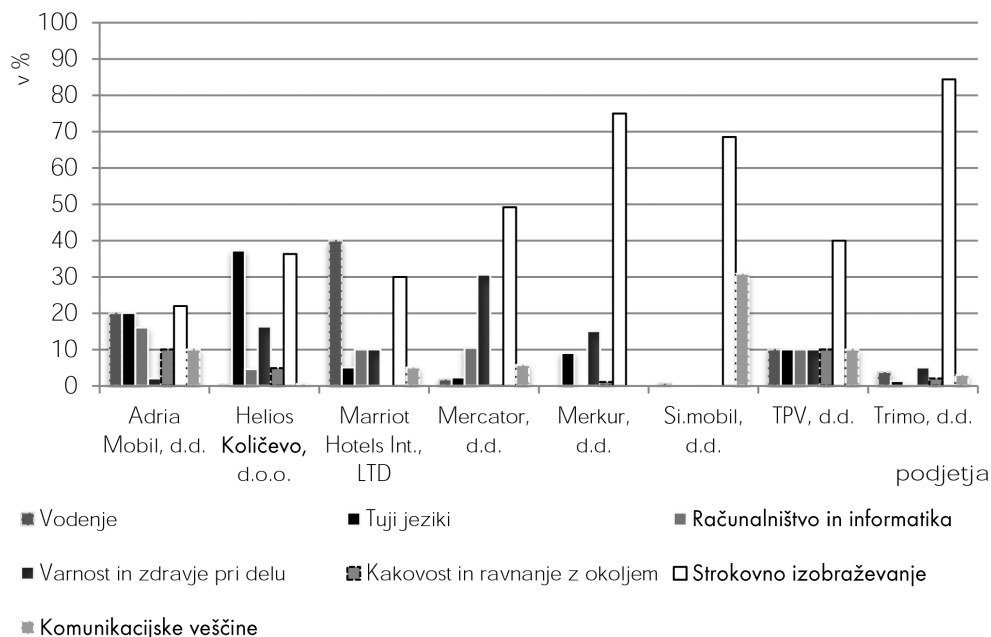
Tabela 5: Načini merjenja uspešnosti KOA

Podjetje	Način merjenja
Adria Mobil, d.d.	anketa udeležencev o zadovoljstvu z usposabljanjem, ocena predavatelja, ocena vodenja, evalvacija učinkov izobraževanja
Helios Količevo, d.o.o.	anketa udeležencev o zadovoljstvu z usposabljanjem, interni preskusi znanja
Marriott Hotels Int. LTD	metoda ROI, Kirkpatrickov model, ocena poslovne uspešnosti
Mercator, d.d.	anketa udeležencev o zadovoljstvu z usposabljanjem, intervjuji z eksternimi in internimi izvajalci usposabljanja
Merkur, d.d.	ocena delovne uspešnosti in kompetenc posameznikov v letnih razgovorih, poslovanje podjetja
Si.mobil, d.d.	število zmanjšanja napak, anketa udeležencev o zadovoljstvu z usposabljanjem in zadovoljstvo strank
TPV, d.d.	število ur izobraževanja na zaposlenega
Trimo, d.d.	število ur izobraževanja na zaposlenega, kompetentnost zaposlenih glede na model kompetenc, anketa udeležencev o zadovoljstvu z usposabljanjem, ocena pridobljenega znanja v okviru letnega razgovora (Trimo dialoga), interna preverjanja znanja

Iz odgovorov respondentov je razvidno, da uspešnost svoje KOA merijo na več načinov. Vsa podjetja, razen Marriott Hotel Int. LTD in Merkurja, d.d., kot eno izmed metod navajajo anketiranje udeležencev po izvedenem usposabljanju; po tej poti nekateri želijo zbrati mnenja udeležencev o izvedbi/poteku/vsebini izobraževanja. Takšna metoda pove, kako so bili udeleženci zadovoljni z usposabljanjem, kar je običajno bolj subjektivne kot objektivne narave. Anketa je navadno izvedena takoj po usposabljanju, ko udeleženci še niso mogli prenesti znanja na svoje delovno mesto, zato na tej podlagi ne moremo oceniti, v kolikšni meri je KOA uspešna. Prav tako nam relevantne ocene o uspešnosti KOA ne more dati podatek o številu ur izobraževanja na zaposlenega, je pa to dober kazalnik trenutnega poslovanja podjetja. Če gre podjetju slabo, je ur izobraževanja na zaposlenega manj, kar pa še ne pomeni, da je bilo delovanje KOA neuspešno. Vsekakor primer tujega podjetja, ki upravlja ROI, Kirkpatrickov model in oceno poslovne uspešnosti, najbolj ustreza metodam, ki jih uporabljajo KOA iz primerov dobrih praks in so lahko odličen zgled za preostale KOA, ki želijo dokazati upravičenost delovanja.

Preden se popolnoma posvetimo naslednjemu raziskovalnemu vprašanju (V4), ki se glasi »Ali vlaganja v izobraževanje vplivajo na doseganje poslovnih ciljev podjetja?«, pogledjmo, katere izobraževalne programe v podjetjih sploh oblikujejo. Podjetja ustanavljajo KOA z določenim namenom (glej odgovore na V1), da potem te oblikujejo izobraževalne programe, ki so skladni s cilji in poslovnimi strategijami matičnega podjetja. V tem smislu najbolj prevladujejo strokovni programi, ki ustrezajo potrebam delovnega mesta ali pa zahtevam trga (glej Graf 2).

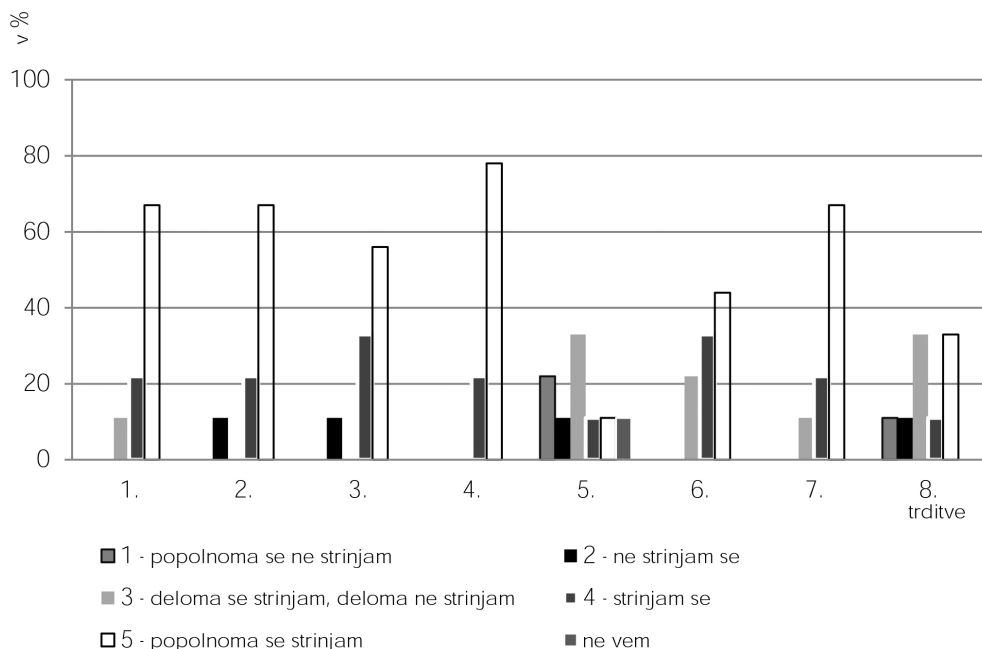
Graf 2: Pogoste teme izobraževanj



Iz odgovorov respondentov v Grafu 2 je še razvidno, da so najbolj pogosta skupina izobraževanj strokovna izobraževanja (strokovna znanja), kar se tudi zdi najbolj smiselno in v skladu s teoretičnimi izhodišči. Najmanj pogosta pa so izobraževanja s področij kakovosti in ravnanja z okoljem ter računalništva in informatike. Pri računalniških znanjih se že kaže vpliv prihoda mlajših, računalniško pismenih generacij, ki jih na tem področju ni treba posebej usposablјati. Bolj skrbi pomanjkanje izobraževanj s področij kakovosti in ravnanja z okoljem. Ekološka ozaveščenost očitno še ni na dovolj visoki ravni in očitno tudi še ni prodrla do vseh zaposlenih. Je pa vseeno treba poudariti, da vsa podjetja niso enako ekološko problematična in posledično te problematike tudi ne zaznavajo enako.

Glede na predhodne ugotovitve smo se želeli prepričati, kako je izobraževanje povezano z uspešnostjo poslovanja (cilji) analiziranih podjetij.

Graf 3: Uspešnost izobraževanj in poslovni cilji podjetja



1. Izobraževanja vplivajo na doseganje poslovnih ciljev podjetja.
2. Spremljamo zadovoljstvo zaposlenih z opravljenim izobraževanjem.
3. V podjetju imamo jasno zastavljene izobraževalne programe za zaposlene, ki so v skladu s cilji podjetja.
4. Izobraževanje je naložba in ne strošek podjetja.
5. V našem podjetju ugotavljamo donosnost vlaganj v intelektualni kapital.
6. Izobraževanje je vključeno v poslovno strategijo podjetja.
7. Usposobljeni in izobraženi zaposleni so naša konkurenčna prednost.
8. V podjetju nagrajujemo predloge zaposlenih za izboljšave.

Iz odgovorov respondentov v Grafu 3 je razvidno, da glede uspešnosti izobraževanj podjetja niso povsem prepričljiva. Zanimiva so predvsem stališča, povezana s peto in osmo trditvijo, kjer se veliko manj respondentov popolnoma strinja. Podjetjem se očitno niti ne zdi toliko pomembno, da bi spremljala končne učinke izobraževanj in tako izračunavala donosnost izobraževanj (kot izrazito ekonomsko kategorijo). Tukaj naletimo tudi na neke vrste nedoslednost v razmerju do (a) četrte trditve, kjer je delež tistih, ki se popolnoma strinjajo, velik, in do (b) vprašanja V5 (glej naslednji odstavek). Izobraženi in usposobljeni zaposleni so ob ustreznih motivacijskih prijemih pripravljeni razvijati nove izdelke/storitve in dajati inovativne predloge, a kot izhaja iz Grafa 3 (zadnja trditvev), podjetja v vzorcu o tem niso najbolj prepričana (to na dolgi rok pomeni zaostajanje v razvoju). Nekaj pomislekov se je očitno pojavilo tudi pri šesti trditvi, a se je večina respondentov

»strinjala« oziroma »popolnoma strinjala«. Ta trditev se sicer navezuje na tretjo trditev, ki je pravzaprav korak med strategijo in neposredno izvedbo. Druga in tretja trditev nakazuje tudi na to, da se analizirana podjetja zavedajo pomena merjenja uspešnosti izvedenih izobraževanj in usposabljanj (posebej izpostavljeno pri drugi trditvi), čeprav podatki v Tabeli 5 kažejo na nekoliko pomanjkljivo razumevanje merjenja uspešnosti. Pri preostalih trditvah so rezultati dokaj pričakovani. Večina raziskvanih podjetij v svojih usposobljenih in izobraženih zaposlenih torej vidi konkurenčno prednost, zato si tudi upamo trditi, da je (organizacijska) kultura znanja v vseh podjetjih močno usidrana, pri čemer pa med njimi le obstajajo razlike, kar je bilo razvidno že ob predhodnih razlagah.

Na koncu nas je še zanimalo, »ali analizirana podjetja vlaganje v vzpostavitev KOA ocenjujejo kot popolnoma upravičeno?« (V5). Iz odgovorov respondentov razberemo, da jih večina naložbo v vzpostavitev KOA ocenjuje kot popolnoma upravičeno (78 odstotkov). Pri tem 11 odstotkov podjetij ocenjuje, da je bila naložba upravičena, in enak delež, da je bila deloma upravičena. Odgovori respondentov potrjujejo, da se, splošno gledano, zavedajo pomembnosti KOA in vlaganj v znanje zaposlenih. Kljub temu pa smo želeli preveriti, ali je ocena respondentov subjektivna ali objektivna. Respondenti so odgovorili, da so svojo oceno dali glede na rezultate merjenja uspešnosti KOA, kot so npr. splošno zadovoljstvo zaposlenih, evalvacija nadrejenih, na podlagi osebnih razgovorov, programa razvoja kadrov, poslovne uspešnosti; podjetje Marriott Hotels Int. LTD pa je odgovorilo, da na podlagi merjenja po metodi ROI in Kirkpatrickovega modela. Le pri tem podjetju je v ospredju tudi ekonomski vidik, ki pa običajno pri najvišjem vodstvu prevladuje. Na podlagi pridobljenih odgovorov lahko trdimo, da je bila ocena o upravičenosti vlaganja v KOA objektivne narave, saj je bila dana na podlagi meritev ali zbiranja mnenj o uspešnosti KOA. Zaradi različnih uporabljenih pristopov zbiranja podatkov je ob izvedeni triangulaciji podatkov verodostojnost rezultatov uspešnosti izobraževanj večja. Na žalost zgolj tuje podjetje v vzorcu deluje izrazito sistematično, medtem ko preostala podjetja na tem področju še čaka nekaj dela.

SKLEP

Vsa podjetja so usmerjena k uspešnosti in konkurenčnosti, za kar potrebujejo inovativne in dovršene storitve ali izdelke. Za njimi stojijo izobraženi, inovativni in motivirani zaposleni, ki so plod konstantnega prenosa znanja. Vsako podjetje mora zagotoviti, da znanje ne postane rutinsko, saj s tem ogroža uspeh podjetja in njegov obstoj. Glede na to, da sodobna družba in ekonomija temeljita na znanju, je upravljanje znanja ključnega pomena. Nenehno izobraževanje izboljšuje klimo v podjetju in vpliva na zadovoljstvo zaposlenih.

Na podlagi proučene literature in primerjalne analize podjetij, ki imajo vzpostavljeno KOA, ugotavljamo, da znanje pridobiva svojo vrednost, četudi se ga ne da izraziti s finančnimi kazalci. KOA je orodje za prenos znanja v matičnem podjetju in se od običajnih izobraževalnih oddelkov loči po svojem strateškem načrtovanju in soodvisnosti od ciljev ter poslovnih strategij matičnega podjetja. Skozi primerjalno analizo podjetij,

ki imajo vzpostavljeno KOA, smo ugotovili, da večina analiziranih podjetij ocenjuje vlaganja v KOA kot popolnoma upravičeno, kar pomeni, da prenos znanja med zaposlenimi dosega svoj namen.

Prednost naše primerjalne analize je zagotovo to, da je to prva tovrstna analiza, ki je bila narejena v slovenskem prostoru. Na enem mestu smo zbrali in predstavili primere dobrih praks, ki omogočajo podrobnejši vpogled v koncept KOA. Z našo raziskavo smo želeli predstaviti kritične dejavnike za vzpostavitev interne KOA in s tem tudi pomagati drugim podjetjem, ki želijo povečati znanje med zaposlenimi in doseči poslovne uspehe na dolgi rok.

V nasprotju s tujimi uspešnimi primeri KOA slovenska podjetja ne promovirajo svoje KOA in je ne omenjajo na svojih spletnih straneh. Edino podjetje, ki je bilo vključeno v našo empirično raziskavo in ki se zaveda pomena KOA za večjo prepoznavnost matičnega podjetja, je bilo tuje, to je Marriott Hotels Int. LTD.

S to raziskavo želimo spodbuditi podjetja k večji promociji lastne KOA, kar bo pripomoglo k pridobivanju najboljših kadrov in s tem omogočilo uspešno rast podjetja ne glede na izzive, ki nam jih prinaša sedanje poslovno okolje. S to raziskavo želimo tudi spodbuditi raziskovalce k nadaljnim (kvantitativnim) raziskavam na področju KOA v Sloveniji, tudi na večjih in bolj kompleksnih vzorcih. Prav velikost vzorca lahko označimo kot omejitev te raziskave. Uporabili smo tudi dokaj enostavno statistično primerjavo, a se ta ob takem vzorcu zdi edina smiselna. Dodatna omejitev raziskave se pokaže še v tem, da ni podatka, koliko večjih slovenskih podjetij ima vzpostavljeno KOA. Glede na te zadnje ugotovitve lahko še pojasnimo, da gre za preliminarno raziskavo, ki daje grobo sliko o KOA.

LITERATURA

- Allen, M. (ur.). (2007). *The next generation of corporate universities*. San Francisco: Pfeiffer.
- Allen, M. (2010). Corporate Universities 2010: Globalization and Greater Sophistication. *The Journal of International Management Studies*, 5(1), 48–53.
- Allen, M. in McGee, P. (b. d.). *Measurement and Evaluation in Corporate Universities*. Neobjavljeno delo.
- Al-Alawi, A. I., Al-Marzooqi, N. Y. in Mohammed, Y. F. (2007). Organizational culture and knowledge sharing: critical success factors. *Journal of Knowledge Management*, 11(2), 22–42.
- Blass, E. (2001). What's in a name? A comparative study of the traditional public university and the corporate university. *Human Resource Development International*, 4(1), 153–172.
- Bohley A. (2010). Universities Becoming The Outsourcing Solution. *American Journal of Business Education*, 3(6), 1–6.
- Brečko, D. (2009). Ali znamo izmeriti dodano vrednost in učinke izobraževanja. *HRM*, 7(32), 10–14.
- Chatzkel, J. (2002). *Intellectual capital*. Oxford: Capstone Publishing.
- Dzinkowski, R. (1998). *The Measurement of Intellectual Capital: An Introduction*. New York: International Federation of Accountants.
- El-Tannir, A. (2002). The Corporate University Model for Continuous Learning, Training and Development. *Education + Training*, 44(2), 76–81.
- Fresina, A. (1997). The Three Prototypes of Corporate Universities. *Corporate University Review*, January/February 1997.

- Fulmer, R. M. in Gibbs, P. A. (1998). Lifelong learning at the corporate university. *Career Development International*, 3, 177–184.
- Gould, K. E. (2005). The corporate university: A model for sustaining an expert workforce in the human services. *Behaviour Modification*, 29, 508–520.
- Guthrie, J. (2001). The Management, Measurement and the Reporting of Intellectual Capital. *Journal of Intellectual Capital*, 2(1), 27–41.
- Jantunen, A. (2005). Knowledge: processing capabilities and inovative performance: an empirical study. *European Journal of Innovation Management*, 8(3), 336–349.
- Lucas, L. M. (2006). The role of culture on knowledge transfer: the case of the multinational corporation. *The Learning Organization*, 13(3), 257–275.
- Martins, E. C. in Terblanche, F. (2003). Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6(1), 64–74.
- McAteer, P. (2011). *The business case for creating a corporate university*. Pridobljeno 12. 12. 2012 s <http://www.corpu.com/documents/Business-Case-for-a-Corporate-University.pdf>.
- Meister, J. (1998). Ten steps to creating a corporate university. *Training and Development*, 52(1), 38–43.
- Morin, L. in Renaud, S. (2004). Participation in corporate university training: Its effect on individual job performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 21, 295–306.
- Možina, S. in Kovač, J. (2006). *Raziskave na poti k učečemu se podjetju*. Maribor: Založba Pivec.
- Nekrep, M. (2009). *Model razvoja novih finančnih storitev* (Doktorska disertacija). Maribor: Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- Nekrep, M. (2010). Vpliv organizacijske kulture in upravljanja z znanjem na uspešnost razvoja novih finančnih storitev. *Management*, 5(1), 21–36.
- Oh, J. R. in Park, C. H. (2011). *Theorizing models of corporate universities. Proceedings of the 2011 Academy of Human Resource Development (AHRD) Annual International Research Conference in the Americas*. Schaumburg, Illinois.
- Oliver, S. in Kandadi, K. R. (2006). How to develop knowledge culture in organizations? A multiple case study of large distributed organizations. *Journal of Knowledge Management*, 10 (4), 6–24.
- Paton, R., Peters, G., Storey, J. in Taylor, S. (ur.) (2005). *Handbook of Corporate University Development. Managing strategic Learning Initiatives in Public and Private Domains*. Surrey: Gower Pub Co.
- Sveiby, K. E. (2002). *Methods for Measuring Intangible Assets*. Pridobljeno s <http://www.sveiby.com/Potals/0/articles/IntangibleMethods.htm>.
- Šuligoj, M. (2005). EksPLICITNO in TIHO znanje v gostinstvu. *Andragoška spoznanja*, 11(2), 88–93.
- Šuligoj, M. (2010). Izobrazba in inovativnost zaposlenih v slovenskih hotelskih organizacijah. *Andragoška spoznanja*, 16(1), 47–56.
- Taylor, S. in Paton, R. (2002). *Corporate Universities: historical development, conceptual analysis relations with public-sector higher education*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.
- Turk, D. (2013). *Vlaganja v izobraževanje na ravni lanskih*. Pridobljeno s <http://www.finance.si/8342093/Vlaganja-v-izobra%C5%BEevanje-na-ravni-lanskih>.
- Walton, J. (1999). *Strategic Human Resource Development*. London: Pitman.
- Zárraga, C. in García-Falcón, J. M. (2003). Factors favoring knowledge management in work teams. *Journal of Knowledge Management*, 7(2): 81 – 96.

Peter Beltram

NAJSTVO IN KAJSTVO Človeški viri v Sloveniji danes, jutri in leta 2020

POVZETEK

V prispevku je pokazano, da časovni horizont, v katerega so naravnani planski dokumenti javnega odločanja, ni primerno postavljen. Po eni strani je predolg, saj predpostavlja, da je zunaj neposrednega vpliva trenutne situacije, po drugi strani pa prekratek, da bi omogočal učinkovanje opredeljenih ukrepov. Oba vidika pa pomenita, da je tako načrtovanje lahko tudi škodljivo, saj omejuje možnosti sprotnega odziva na delujoče procese.

Ključne besede: *planiranje, strategija razvoja, visoko šolstvo, aktivno prebivalstvo*

SEIN AND SOLLEN (AS IT IS AND AS IT OUGHT TO BE)

Human Resources in Slovenia Today, Tomorrow, and in 2020 – ABSTRACT

The intention of the following paper is to demonstrate that the time limit set for public sector planning documents is not appropriate. On the one hand, it is too long, because the planners assume that the goals set are beyond the influence of the current situation in real life, while, on the other hand, a shortened time span will prevent the public sector from bringing into effect the identified measures. Both of these aspects indicate that such planning can also have a negative impact by limiting the possibility of prompt responses to current processes.

Keywords: *planning, development strategy, higher education, active population*

UVOD

Najstvo in kajstvo sta termina, ki poskušata posloveniti nemški filozofski in tudi pravni pojmovni par Sollen in Sein, ki se običajno tudi v drugih jezikih v filozofski literaturi uporablja v originalni obliki. Čeprav ne gre za izraza, ki bi estetsko ustrezala siceršnji lepoti našega jezika, ju vsebuje tudi Slovar slovenskega knjižnega jezika:

nájstvo -a s (â) filoz. kar naj bo, kar naj bi bilo: bit in najstvo

kájstvo -a s (â) filoz. kar opredeljuje kaj, da je to, kar je; bistvo

Verjamem, da so tako filozofi kot pravniki popisali že gore knjig, v katerih razpravljajo o razmerjih in medsebojnih odnosih med nečim, kar je, in tistim, kar naj bi bilo. Namen tega članka nima nikakršnih pravno-filozofskih ambicij. Naslovni pojmovni par se mi je pač zdel priročen za soočanje dveh ravni merodajne politike na področju človeških virov, načrtovanja in upravljanja, na več področjih javnega odločanja, z nekoliko večjim poudarkom na izobraževanju.

Dokument, ki se mi je zdel zelo prikladen za ponazoritev diskrepance med željami in resničnostjo, je Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva (NPVŠ, 2011), ki jo je sprejel državni zbor leta 2011. Čeprav pomeni visoko šolstvo samo razmeroma ozek segment področja človeških virov, bom poskušal v prispevku pokazati, da bi moralo načrtovanje razvoja tudi tako ozkega področja upoštevati številne medsebojne vplive na preostala področja.

Časovne točke, zapisane v podnaslovu, na področju, ki ga v prispevku obravnavam, pomenijo:

- »danes« opredeljujejo podatki o prebivalcih, izobrazbeni sestavi, o trgu dela ipd., ki opisujejo resničnost (čeprav bi bil, glede na ažurnost objavljanja statističnih podatkov, primernejši izraz »včeraj«);
- »jutri« opredeljujejo sprejeti proračuni in objavljeni razpisi, ki v dobršni meri določeno vplivajo na položaj obravnavanega področja v prihodnjih nekaj letih;
- »leto 2020« pa opisuje stanje, ki ga načrtuje NPVŠ.

Prispevek je razdeljen na dva dela, ki jima je skupno dvoje: pri obeh gre za upravljanje človeških virov in pri obeh gre za postopke javnega odločanja. Poskušal bom nazorno primerjati v NPVŠ zapisane načrte (najstvo) razvoja človeških virov z realnostjo njihovega uresničevanja, prikazano z dejanskimi podatki (kajstvo).

NAČRTOVANJE IN STRATEGIJE RAZVOJA

Ena od bistvenih prednosti, ki naj bi jo po prepričanju njegovih zagovornikov imel kapitalizem pred vsemi preostalimi družbenoekonomskimi ureditvami, je prevladujoč vpliv tržnih zakonitosti pri urejanju medsebojnih odnosov in razmerij. Zagovorniki to prepričanje utemeljujejo na svobodi posameznika kot neprecenljivi in neodtujljivi vrednoti na eni strani in naravni selekciji »zmagovalcev« v odprtem merjenju moči na drugi. Vera v racionalno obnašanje, ki naj bi bilo samo po sebi razumljivo na igrišču svobodnega delovanja svobodnih

posameznikov in ki naj bi na dolgi rok zagotavljalo optimalno uporabo danih virov, celo danes, ko je dokazov za tragično zmotnost takih verovanj in za nevzdržnost takih sistemov popolnoma dovolj, še vedno prevladuje nad sposobnostjo artikuliranja treznejših premislekov o sistemskih spremembah in zato ovira mobilizacijo tozadevnih nevernikov.

Seveda tudi tak idealiziran naravni red zahteva določene izravnalne mehanizme in instrumente uravnavanja, od minimalnih, ki temeljijo zgolj na kompenzaciji negativnih učinkov neenakosti, do bistveno bolj pravičnih, ki utemljujejo državo blaginje. Eno od ključnih področij, ki jih tudi kapitalizem ne more spregledati, je planiranje.

Včasih, ko smo živeli v t. i. plansko tržnem sistemu, smo uporabljali termin družbeno planiranje. Izraz družbeno pred pojmom planiranje, ki je spominjal na sovjetske petletke in milijone ton planiranih neuporabnih izdelkov, je poskušal poudariti, da bodo pri planiranju sodelovali vsi, ki na razvoj planiranega lahko vplivajo. Zavestno tlakovanje poti v svetlo prihodnost je potekalo v smereh različnih časovnih horizontov, v katere so bila usmerjena načrtovanja bodočnosti. Kratkoročni se je ukvarjal s projekcijo sedanosti v bližnjo prihodnost, predvsem na podlagi poznavanja in analiziranja podatkov o konkretni sedanosti in kolikor toliko realnega upoštevanja predvidenih prihajajočih dogajanj. V okvirih politične logike je bilo razumljivo, da so bila predvidevanja pozitivnih vplivov okolja precejšnja, negativnih pa podcenjena in je bila zato bližnja prihodnost na papirju videti nekoliko bolj rožnata, kot se je potem res zgodila. Srednjeročno planiranje je s hkratno opredelitvijo instrumentov, ukrepov in odločitev poskušalo že veliko bolj zavestno vplivati na dogajanja in jih tudi usmerjati. Utemeljeno je bilo tudi na strokovnih podlagah, ki so do podrobnosti analizirale vire, potenciale in zmogljivosti. Uresničljivost srednjeročno zastavljenih ciljev je bila tako odvisna od ustreznosti in interpretacije teh analiz; te pa so praviloma slonele na nerealnih predpostavkah. Tako utemeljeno planiranje je že v tistem času lepo opisal strokovnjak za planiranje, dovolj kritičen do take metodologije. Izjavil je, da bi glede na realno utemeljenost predpostavk, na katerih sloni srednjeročno planiranje, z enako mero verodostojnosti napovedali dogajanja tudi čez 50 let.

Preskočimo na sedanost in preverimo, koliko se ta razlikuje od preteklosti, v kateri je sistem vseboval kategorijo družbeno planiranje, v prepričanju, da se da realnost zavestno usmerjati v zeleno smer.

Skoraj vsak javno izražen premislek o vzrokih za naše težave na tem ali onem področju se začne z ugotovitvijo, da na tem ali onem področju na eni strani nimamo vizije in na drugi ne strategije. Ne vemo torej, kakšna naj bi bila zelena podoba urejenosti ali funkcioniranja nekega področja, in (zato) tudi ne moremo vedeti, v katero smer naj obrnemo načrtno delovanje, da bi se zamišljenemu cilju postopoma približevali.

Zanimiv pogled se nam razkrije, če vtipkamo pojem strategija v brskalnik; težko bi si zamislili neko področje, ki bi ga na seznamu strategij, ki se nam odpre, pogrešali. Seveda nismo nikakršna izjema, saj nas zadetki napotijo tudi na Lizbonsko strategijo, Strategijo evropske rasti, Strategijo Unesca ipd. Torej, skorajda ni področja, o katerem ne bi imeli zapisane strategije, in vendar je pomanjkanje strategij krivo za vse, kar je narobe. Podobno je

z nacionalnimi programi, dokumenti, ki naj bi s postavljenimi operativnimi cilji in potrjeno dinamiko financiranja predstavljali izvedbeno raven uresničevanja strategij (prav nacionalni programi razvoja področij po svoji zasnovi in dometu spominjajo na srednjeročno družbeno planiranje). Tudi tovrstni dokumenti so bili sprejeti skoraj za vsa področja javnega odločanja. Zakaj se torej resničnost ne oblikuje po zapisanih trdnih odločitvah?

ŠTUDIJ, ŠTUDENTJE IN IZOBRAZBA

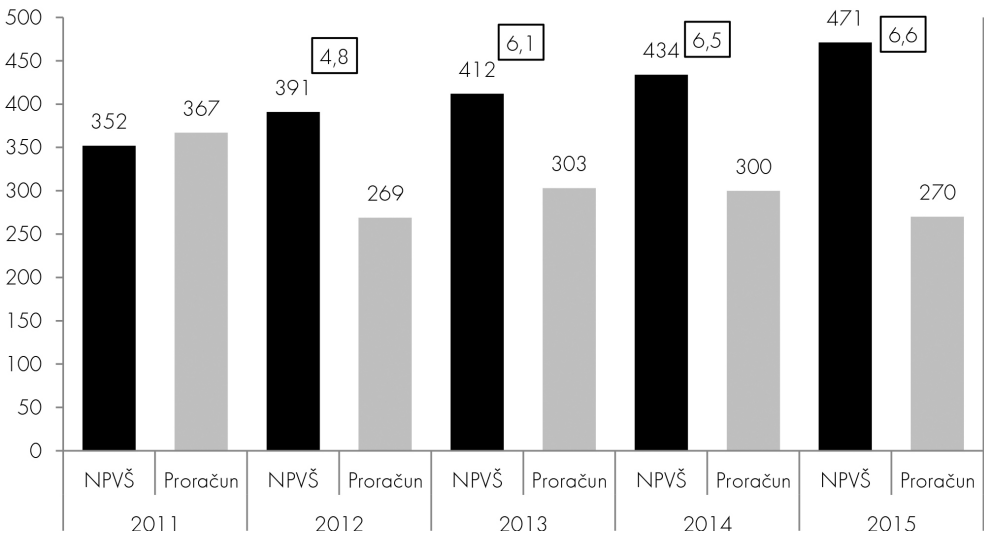
Na preprost, a poveden način bom pokazal razmerje med načrtovanimi željami in resničnostjo na zgledu omenjenega NPVŠ. Čeprav naj bi bili, kot je že zapisano, nacionalni programi nekoliko bolj oprijemljivi dokumenti in naj bi pomenili že prvo izvedbeno raven uresničevanja strategij, lahko na tem primeru preverimo njihov domet.

V NPVŠ so zapisani merljivi cilji, katerih uresničljivost naj bi zagotavljalo dejstvo, da jih je potrdil najvišji zakonodajni organ, državni zbor. Poglejmo enega od teh ciljev:

»Do leta 2015 bo za terciarno izobraževanje zagotovljenih vsaj 1,3 % BDP iz proračunskih sredstev in 0,3 % BDP iz drugih virov, do leta 2020 pa skupaj 2,5 % BDP, od tega 2,0 % BDP iz proračunskih sredstev.« (NPVŠ, 2011)

V tabelarni prilogi NPVŠ so zapisane tudi vrednosti pričakovanih proračunskih sredstev. Na Sliki 1 je prikazana primerjava med načrtovanimi sredstvi v NPVŠ in dejansko zagotovljenimi proračunskimi sredstvi v sprejetih proračunih. V okvirčkih s številkami pa so zapisane tudi predvidene stopnje rasti nominalnega BDP, na podlagi katerih so bile načrtovane vrednosti izračunane.

Slika 1: Sredstva za visoko šolstvo (v mio EUR) in predpostavke o rasti BDP



Viri: NPVŠ (2011), ministrstvo za finance, preračuni avtor

Torej, državni zbor je sprejel dokument, v katerem so navedeni izračuni proračunskih sredstev, ki jih bo država namenjala visokemu šolstvu, utemeljeni na predvideni nominalni rasti BDP s pozitivnimi vrednostmi med 4,8 in 6,6 odstotka! Na takih temeljih si potem ni težko postaviti cilja:

»Do leta 2020 bodo sredstva na študenta, namenjena za visokošolske institucije, nad povprečjem OECD.« (NPVŠ, 2011)

Seveda je tudi doseganje vseh preostalih kazalcev kar najbolj odvisno od zagotovljenih sredstev. Če država teh sredstev ne bo zagotovila, potem nacionalni program ne bo mogel biti uresničen. Načrtovalci programa za to pač niso odgovorni.

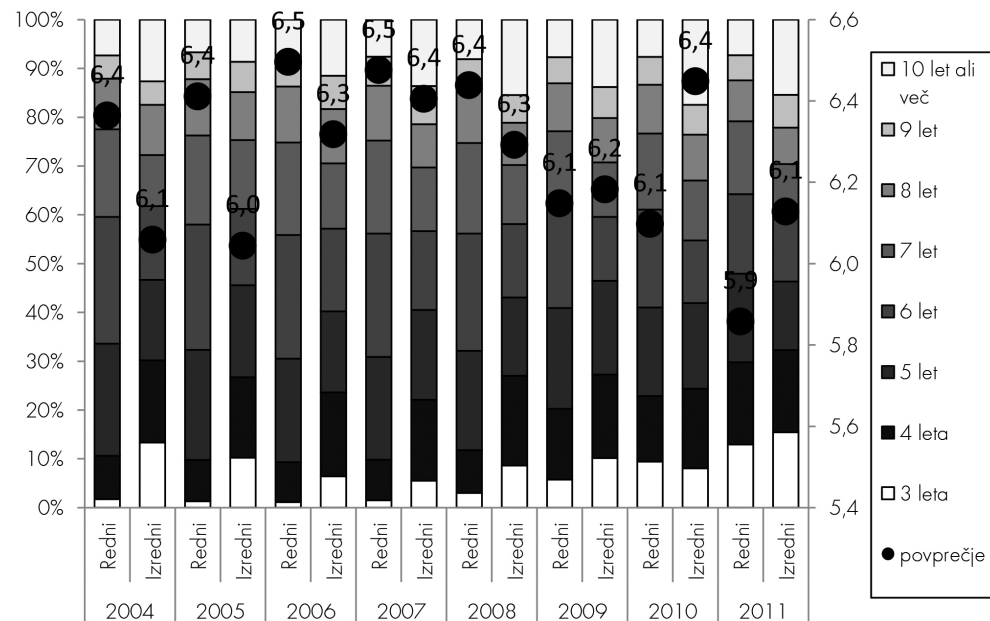
Drug primer iz NPVŠ. V dokumentu je zapisan cilj:

»Odstotek študentov, ki se vpiše na visokošolske institucije in ne diplomira, bo do leta 2020 nižji za tri četrtine; trenutno znaša 35 %.« (NPVŠ, 2011)

Ne glede na to, kako izračunamo načrtovano zmanjšanje za tri četrtine, v vsakem primeru pridemo do deleža pod 10 odstotki. Žal statističnih podatkov o vpisanih študentih, ki niso dokončali študija, nimamo. Zato bomo poskušali problematiko slabe učinkovitosti študija prikazati z drugimi, dosegljivimi podatki.

Na Sliki 2 je prikazano, koliko let potrebujejo študenti za dokončanje študija. Upoštevani so samo tisti, ki so študij dokončali. Razberemo lahko, da je povprečen čas študija

Slika 2: Čas študija od vpisa do diplome: redni in izredni študentje



Vira: SURS, preračuni avtor

od vpisa do diplome že vrsto let približno enako dolg: od 5,9 do 6,5 leta, tako za redne kot izredne študente. Seveda pa povprečje ne pove dovolj; iz stolpcev na sliki lahko tudi ugotovimo, da je okrog 35 odstotkov rednih študentov, ki so diplomirali v letu 2011, za dokončanje študija porabilo več kot sedem let, čez 20 odstotkov tudi več kot osem let. Pri izrednih študentih so ti deleži še večji.

Se pravi, poleg teh dolgotrajnih študentov je po podatku, navedenem v NPVŠ, še 35 odstotkov vpisanih, ki študija sploh ne dokončajo. Z navedenim ciljem naj bi se torej število diplomantov do leta 2020 postopoma povečalo na letno število, ki bo za dobro četrtino večje, kot je bilo v letu 2011, ne glede na to, koliko časa bo njihov študij trajal. Realno?

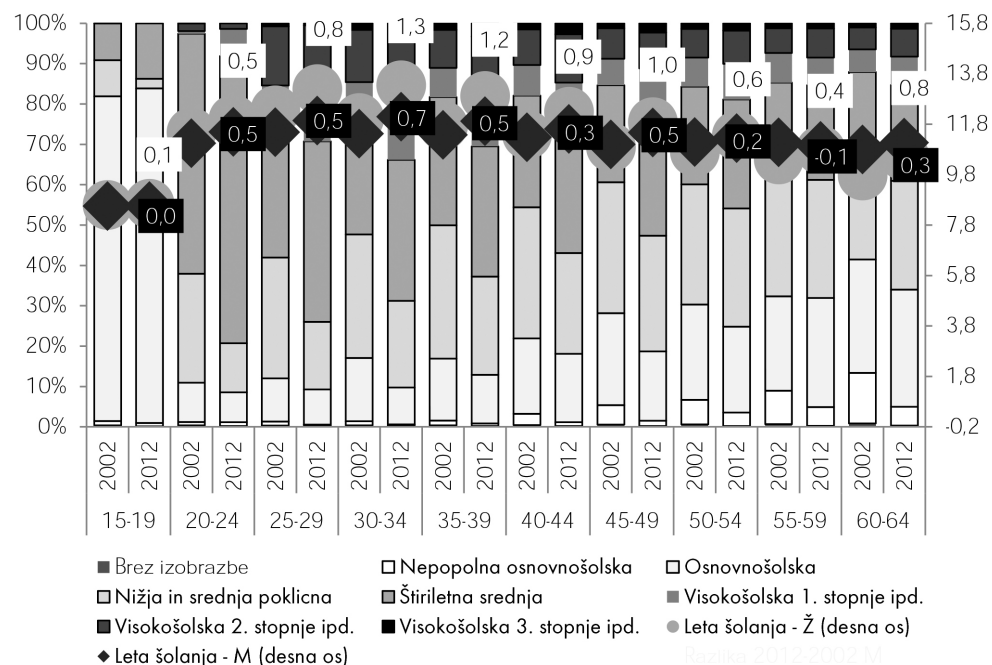
V NPVŠ (2011) sta zapisani še dve ciljni vrednosti:

- Delež prebivalstva med 30. in 34. letom s terciarno izobrazbo bo do leta 2020 vsaj 40-odstoten.
- Prehod med sekundarnim in terciarnim izobraževanjem bo v letu 2020 vsaj 70-odstoten.

Kako počasi se spreminja izobrazbena sestava prebivalstva, bomo pokazali v nadaljevanju.

V povprečju za vse prebivalce, stare med 15 in 64 let, se je povprečno število let šolanja v desetih letih povečalo z 10,8 na 11,5 leta, torej za 0,7 leta (Preglednica 1).

Slika 3: Izobrazbena sestava v letih 2002 in 2012 po starostnih razredih in povprečno število let šolanja po spolu ter spremembe med letoma 2002 in 2012



Vira: SURS, preračuni avtor

Preglednica 1: Povprečno število let šolanja prebivalcev Slovenije, starih od 15 do 64 let

	Skupaj	Moški	Ženske
2002	10,8	10,7	10,8
2012	11,2	11,0	11,5

Vir: SURS

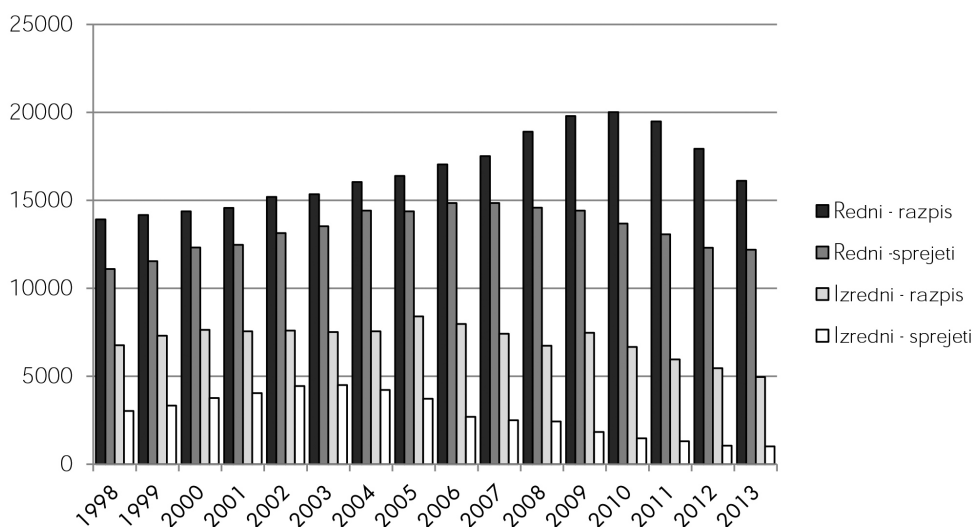
Izobrazbeno sestavo prebivalcev v posameznem starostnem razredu podrobno prikazujemo na Sliki 3. Izobrazba je razdeljena na osem stopenj, izobrazbeno sestavo pa smo primerjali v obdobju desetih let.

Izobrazba se je v vseh starostnih razredih opazno izboljšala. Če primerjamo deleže z dokončano štiriletno srednjo šolo ali več s preostalimi, vidimo, da se je delež prvih med mladimi od 20. do 34. leta povečal za okrog 15 odstotnih točk, med odraslimi od 35. do 49. leta za približno 10 odstotnih točk, pri starejših pa, razumljivo, nekoliko manj.

Na podlagi pričakovanega trajanja šolanja za posamezno izobrazbeno stopnjo smo izračunali tudi povprečno število let šolanja za posamezen starostni razred.

Opazimo lahko znatne razlike med izobraženostjo moških in žensk (romb in krogec). Do 50. leta starosti so bolj izobražene ženske in v vseh starostnih razredih so svojo izobrazbo v zadnjih desetih letih bolj povečale od moških. V najbolj aktivnem obdobju, od 25. do 49. leta, je ta primat najbolj izrazit. Med 30. in 39. letom starosti so povprečno število let šolanja povečale z okrog 12 na več kot 13 in tako za več kot eno leto v povprečju prehitele moške iste starosti.

Slika 4: Razpisana študijska mesta in sprejeti študenti, po načinu študija



Vir: SURS

Na sliki lahko preverimo tudi realnost zastavljenega cilja o deležu prebivalcev, starih od 30 do 34 let, ki imajo dokončano terciarno stopnjo izobrazbe. Ta naj bi do leta 2020 dosegel najmanj 40 odstotkov. Razberemo lahko, da je ta delež v letu 2012 znašal nekaj čez 30 odstotkov. Če upoštevamo, da bodo v ciljnem letu 2020 starostni razred 30 do 34 let dosegli mladi, ki so na Sliki 3 uvrščeni v starostni razred 20 do 24 let, potem moramo trenutni izobrazbi te mladine (ki je, razumljivo, večinoma srednješolska) prikazati prehodnost v terciarno izobrazbo. Na Sliki 4 je prikazano gibanje števila razpisanih študijskih mest in gibanje števila vpisanih, po načinu študija.

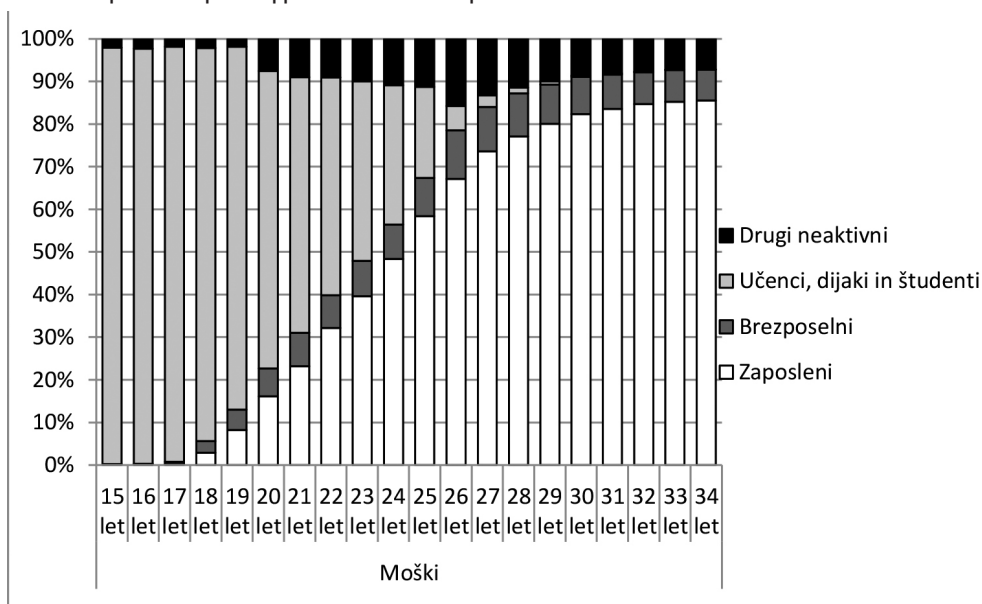
Padajoči trend vpisa v zadnjih letih ne zagotavlja uresničitve cilja o deležu mladih v starostnem razredu 30 do 34 let z dokončano terciarno izobrazbo.

Še manj verjetno je doseganje cilja, da naj bi bila prehodnost med sekundarnim in terciarnim izobraževanjem v letu 2020 kar 70-odstotna.

ZAPOSLOTVENI POLOŽAJ IN RAZMERE NA TRGU DELA

Na Slikah 5 in 6 si pogledjmo, kako se opisani podatki izrazijo v sliki, ki prikazuje zaposlitveni položaj prebivalcev, starih od 15 do 34 let.

Slika 5: Zaposlitveni položaj prebivalcev Slovenije v starosti 15 do 34 let v letu 2012 – moški

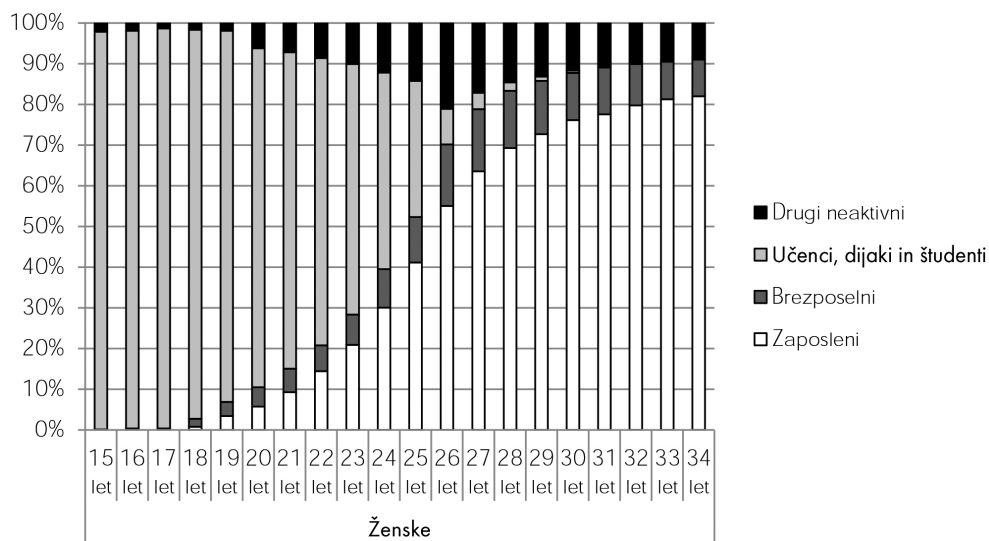


Vir: SURS

Podatke smo ločili po spolu, saj je med moškimi in ženskami glede tega kar precejšnja razlika. Najprej moški. Deli stolpcev, ki zbujaajo skrb, so tisti, ki prikazujejo delež »drugih, neaktivnih«. Poleg velikega deleža šolajočih se in tudi brezposelnih (ki je v letu

2013 še narasel) se delež neaktivnih, ki nimajo nikakršnega statusa, od njihovega 20. leta starosti, ko znaša okrog osem odstotkov, povečuje do 16 odstotkov pri 26 letih in se šele po 30. letu spusti pod 10 odstotkov. Skupni delež brezposelnih, šolajočih se in drugače neaktivnih je v starostnem obdobju 25 do 28 let vsekakor prevelik za normalno prehajanje iz šole na trg dela.

Slika 6: Zaposlitveni položaj prebivalcev Slovenije v starosti 15 do 34 let v letu 2012 – ženske



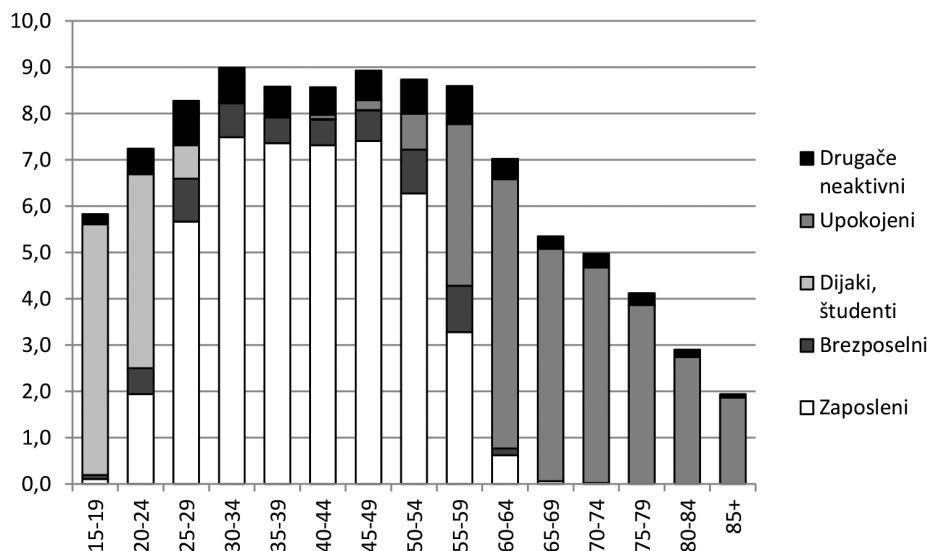
Vir: SURS

Pri dekletih so vsi navedeni podatki še veliko bolj skrb zbujaajoči, čeprav so v znatni meri posledica večjega deleža vpisanih študentk. V starosti 25 do 30 let so deleži neaktivnosti izjemno veliki. Na primer pri 26 letih je 35 odstotkov deklet bodisi brezposelnih bodisi neaktivnih brez statusa.

Prikazani zaposlitveni položaj mladih razkriva na eni strani zelo velik delež neizkoriščenega potenciala z vidika trga dela, na drugi pa še bolj zaostruje sliko na področju brezposelnosti, saj je med neaktivnimi mladimi le majhen delež registriran kot brezposeln. Veliko več se jih »skriva« za statusom študentov (ali celo dijakov) ali pa sploh nimajo formalnega statusa.

Še bolj skrb zbujaajočo sliko dobimo, če po stopnji aktivnosti oziroma zaposlitvenem statusu mladini dodamo še preostale starostne skupine. Na tej sliki vidimo, da je stopnja aktivnosti izjemno nizka tudi pri starejših: po 60. letu starosti so že skoraj vsi upokojeni in celo v starostni skupini 55 do 59 let jih je veliko več kot polovica neaktivnih ali brezposelnih.

Slika 7: Prebivalci Slovenije 15+ v letu 2011 po starosti in aktivnosti – deleži v prebivalstvu 15+



Vir: SURS

Zato je zelo razumljivo, da je v osnutku Strategije razvoja Slovenije 2014–2020 (2013) (http://www.mgrt.gov.si/fileadmin/mgrt.gov.si/pageuploads/EKP/Drugi_dokumenti/SRS_09_08_2013.pdf) pod rubriko Kaj želimo doseči na področju znanja in zaposlovanja kot najpomembnejše zapisano:

»Višjo zaposlenost in boljšo zaposljivost delovno sposobnega prebivalstva, predvsem starejših, mladih, manj izobraženih in dolgotrajno brezposelnih.

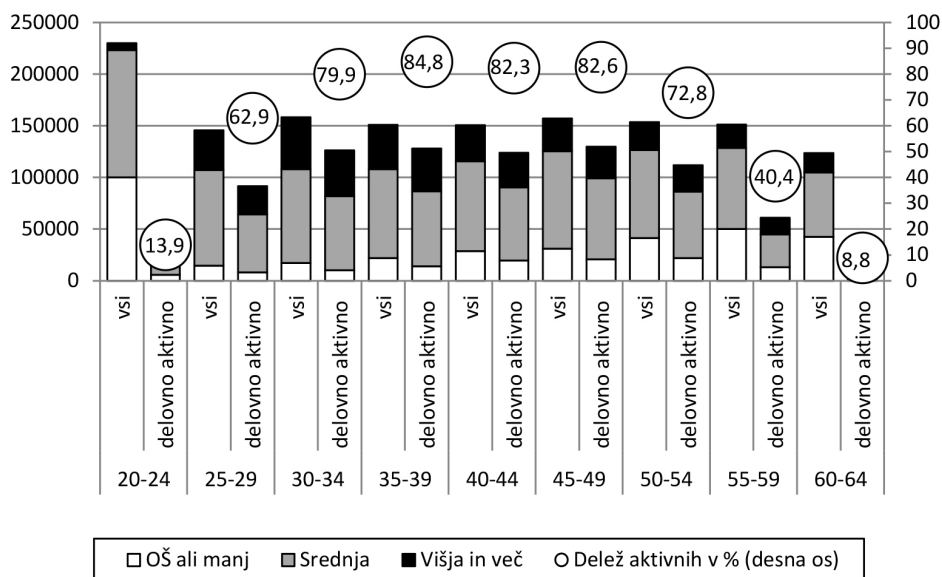
Pospešiti vstop mladih na trg dela.

/.../ povečati učinkovitost terciarnega izobraževanja, skrajšati dobo študija na tej ravni in izboljšati stopnjo zaposlenosti in zaposljivosti visoko izobraženih mladih /.../«

Za popolnejšo sliko o aktivnosti in zaposlitvenem statusu prebivalcev smo izračunali še primerjavo med aktivnimi in neaktivnimi v starostnem razponu 20 do 64 let glede na izobrazbo: primerjali smo izobrazbeno sestavo vseh v določenem petletnem starostnem razredu z izobrazbeno sestavo aktivnih v istem razredu. Razlike prikazujemo na dveh dopolnjujočih se slikah. Na prvi so deleži prikazani z upoštevanjem števila prebivalcev v vsaki kategoriji z dodanim deležem aktivnosti v posameznem starostnem razredu.

Na drugi sliki pa so prikazani strukturni deleži, ki so za pojasnjevanje bolj prikladni. Pri vseh starostnih razredih lahko ugotovimo, da so delovno aktivni prebivalci v primerjavi z vsemi v določeni starosti bolj izobraženi. Pri tem najbolj izstopata skrajna starostna

Slika 8: Prebivalci Slovenije po izobrazbi v primerjavi z delovno aktivnimi po izobrazbi in delež delovno aktivnih po starosti – v letu 2011



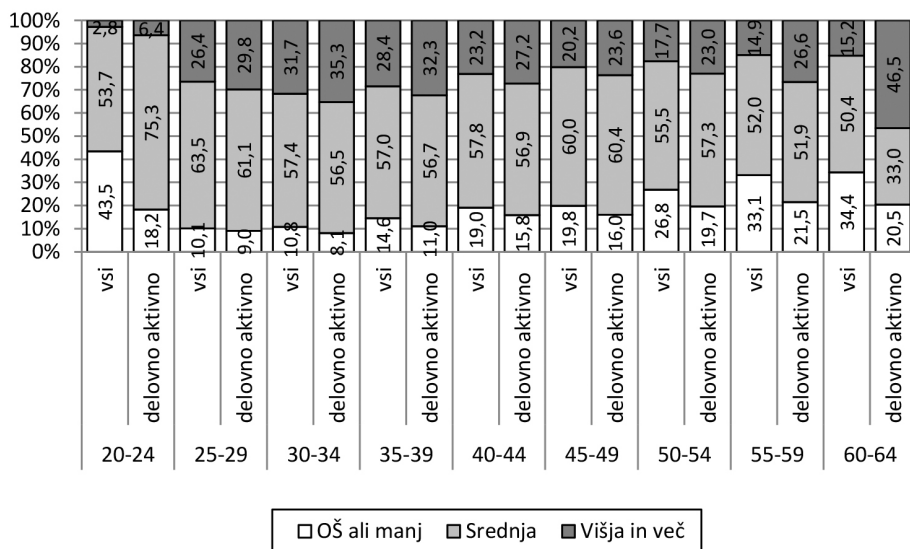
Vira: SURS, preračuni avtor

razreda. V starostnem razredu 20 do 24 let je delež pripadnikov z dokončano manj kot srednjo šolo med aktivnimi 18,2-odstoten, med vsemi v tej starostni kategoriji pa je takih 43,5 odstotka. V starostnem razredu 60 do 64 let pa so aktivni (ob upoštevanju, da je stopnja aktivnosti pri tej starosti komaj 8,8-odstotna) predvsem visoko izobraženi.

Ti podatki nam kažejo, da je pri uresničevanju cilja zviševanja stopnje aktivnosti prebivalstva treba upoštevati, da so neaktivni tudi slabše izobraženi.

Kako predstavljeni podatki o izobrazbeni sestavi delovno aktivnih vplivajo na njihov položaj na trgu dela? Tukaj bomo spet primerjali »najstvo« in »kajstvo«. Tokrat bomo na strani zamišljenih in načrtovanih izobrazbenih razmerij na trgu dela predstavili dokument *Nova znanja in spretnosti za nova delovna mesta: napredovanje in usklajevanje potreb trga dela ter znanja in spretnosti (2008)*. Po napovedih dokumenta bodo ključne značilnosti trga dela v naslednjem obdobju: bistveno povečan obseg storitvenega sektorja, pomanjkanje delovne sile na tem področju ter naraščanje potreb po delovni sili z višjimi stopnjami izobrazbe. »Od 2006 do 2020 se bo delež delovnih mest v EU 25, za katera se bo zahtevala visoka stopnja izobrazbe, zvišal s 25,1 % na 31,3 % vseh delovnih mest, število delovnih mest, za katera se bo zahtevala srednja izobrazba, se bo nekoliko zvišalo, in sicer z 48,3 % na 50,1 % /.../ Obenem naj bi se delež delovnih mest, za katera se zahteva nižja stopnja izobrazbe, kljub 10 milijonom novih delovnih mest zmanjšal s 26,2 % na 18,5 %.« (EC, 2008, str. 7)

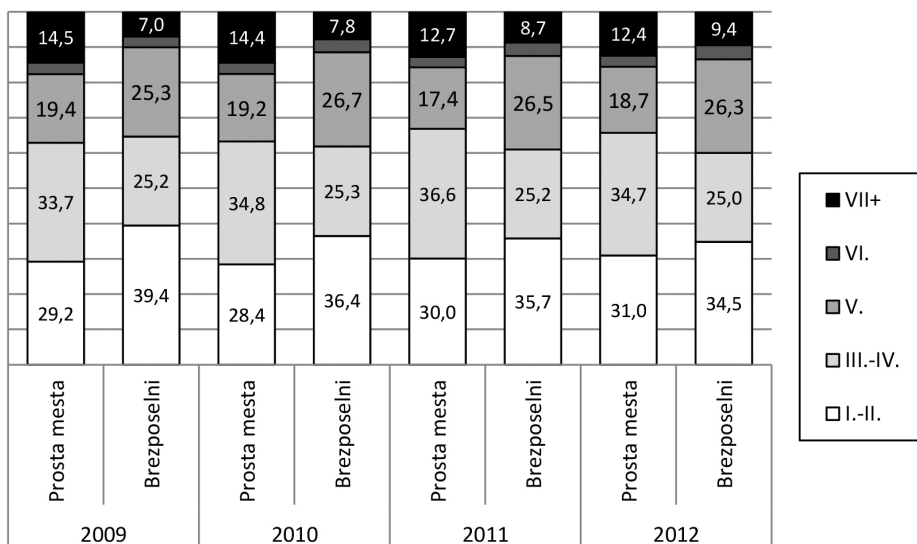
Slika 9: Izobrazbena sestava prebivalcev Slovenije v primerjavi z izobrazbeno sestavo delovno aktivnih po starosti – deleži v letu 2011



Vir: SURS

Kaj pa kažejo podatki? Na Sliki 10 so predstavljeni podatki o gibanju izobrazbene sestave brezposelnih in o izobrazbeni sestavi objavljenih prostih delovnih mest.

Slika 10: Prosta delovna mesta po zahtevani izobrazbi v primerjavi z izobrazbeno sestavo brezposelnih



Vir: ZRSZ

Če pogledamo delež brezposelnih z doseženo več kot štiriletno srednjo izobrazbo, se je ta med letoma 2009 in 2012 povečal s 35,4 na 40,5 odstotka (če upoštevamo samo terciarno izobrazbo, se je njihova delež v tem obdobju povečal z 10,1 na 14,2 odstotka), medtem ko se je izobrazbena sestava ponujenih delovnih mest v tem času znižala s 37,1 na 34,3 odstotka (za terciarno izobrazbo s 17,7 na 15,6 odstotka).

ZAKLJUČEK

Glede na razmeroma izčrpno predstavljene podatke bo zaključek zelo kratek. Opisani dokumenti so bili oblikovani pred enim (Strategija razvoja Slovenije), tremi (NPVŠ) in šestimi leti (dokument EU). V vseh treh primerih je bilo leto 2020 dovolj varno daleč, da so bile napovedi videti realistične in uresničljive. Danes smo v letu 2014. Realni podatki, ki so na voljo, dokaj določno opredeljujejo tudi položaj v prihodnjih dveh letih. Takrat bodo do ciljnega leta ostala še štiri leta. Takrat bo čas za nove strategije in nove nacionalne programe. Mogoče kar do leta 2050.

Pri načrtovanju razvoja področij, ki so del javnega sektorja, kot je izobraževanje ali aktivna politika zaposlovanja, manjka horizont srednjeročnega načrtovanja. Upoštevanje dejanskosti, poznavanje procesov in realna pričakovanja dogajanj v bližnji prihodnosti lahko utemeljijo oblikovanje in vpeljavo instrumentov in ukrepov, ki bodo razvoj nekega področja peljali proti želenemu cilju, v skladu s strategijo približevanja viziji.

LITERATURA

- Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20) (2011)*. Uradni list RS, št. 41 (30. 5. 2011).
- Nova znanja in spretnosti za nova delovna mesta: napredovanje in usklajevanje potreb trga dela ter znanja in spretnosti (2008)*. Bruselj: Evropska komisija.
- 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
- Letna poročila (2011, 2012, 2013)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Statistične objave (2012, 2013)*. Ljubljana: Statistični Urad Republike Slovenije.

Anamarija Mežan

POMEN DEJAVNEGA IN ODGOVORNEGA DRŽAVLJANA ZA RAZVOJ POLITIKE

POVZETEK

Nerazumevanje politike, politična odtujenost ter apatija državljanov in državljanek so najpogostejši vzorci, ki jih lahko zaznavamo, ko se lotimo raziskovanja tako širokega področja, kot je politika. Prvi del članka namenimo razmišljanju o drugačnem dojetju in razlaganju politike, s katerimi bi lahko spremenili zgoraj našete vzorce. Zato predstavljamo koncepte nekaterih pomembnih teoretikov na področju politične znanosti – Aristotela, Jeana-Jacquesa Rousseauja in Hannah Arendt, ki politiko pojmujejo kot središče življenja pri vseh pripadnikih neke družbe. V drugem delu razmišljamo o vlogi izobraževanja in izobraženih državljanov, v zadnjem delu pa navajamo nekaj konkretnih predlogov za morebitne spremembe.

Ključne besede: politika, dejavno državljanstvo, izobraževanje, izobražen državljan, dolžnost, odgovornost

THE IMPORTANCE OF ACTIVE AND RESPONSIBLE CITIZENS FOR POLITICAL DEVELOPMENT – ABSTRACT

A misunderstanding of politics, political alienation, and apathy of citizens – these are the most common patterns that can be detected when focusing research on an extensive area of politics. In first part of the article, different comprehensions and interpretations of politics that may be able to change certain common patterns previously mentioned are at the fore. Consequently, concepts of some major theorists in political science are presented – Aristotle, Jean Jacques Rousseau, and Hannah Arendt – topics from those who see politics as the center of life for all members of a society. In the second section, the importance of education in educated citizens is considered. In the final section, there are some proposals for potential changes.

Keywords: politics, active citizenship, education, educated citizen, duty, responsibility

UVOD

Skozi zgodovino so države prešle iz avtokratičnih političnih sistemov, kot sta aristokracija in absolutizem, v demokratične. Predniki današnjih prebivalcev modernih demokratičnih držav so si priborili temeljne človekove pravice, nadalje so želeli politične pravice, želeli so svoje mesto pri oblasteh, želeli so svojo državo. Nenehen boj, nenehen razvoj, morda tudi napredek. Tako imamo danes moderno in demokratično Slovenijo. Zdi se, kot da so naši predniki opravili vse težaško delo, mi pa lahko zdaj z dvignjenimi rokami uživamo v priborjenem, ker verjamemo, da je stalno; ker mislimo, da bo stalno. Kako paradoksalno, ko pa je vse ravno obratno. Demokracija bolj kot katerakoli druga oblika vladavine potrebuje dejavnega državljana, ga celo zahteva. V nobeni drugi obliki vladavine ni pri vladanju udeleženih toliko ljudi kot ravno pri demokraciji – vladavini ljudstva. In ljudje moramo odgovoriti na njeno zahtevo. Učenje, razmišljanje, kritičnost, konstruktivnost, udejstvovanje, spreminjanje, nadgrajevanje so pomembne lastnosti in dejavnosti, ki morajo postati stalnica pripadnikov demokratične družbe. In vse to na najpomembnejšem področju naših življenj, kot je nekoč zapisal Aristotel (2002, str. 48) – v politiki.

Menim, da danes, v 21. stoletju, pripadniki slovenske družbe delamo politiki veliko krivico. Pripisujemo ji lastnosti, ki ji ne pripadajo. Kritiziramo jo zaradi dejanj, ki jih v resnici ni storila politika. Od nje pričakujemo, česar sploh ne bi smeli pričakovati. To trdim zato, ker vse, za kar danes menimo, da je politika, to sploh ni. Ko govorimo o njej, sploh ni ona predmet našega razpravljanja. Zastavlja se celo vprašanje, ali politiko sploh poznamo in ali si jo ne nazadnje želimo spoznati.

Za spoznanje je potreben napor. Tako pri pridobivanju teoretičnega znanja – denimo razumevanju demokracije in organiziranosti demokratične države, poznavanju parlamenta in njegovega delovanja – kot pri udejstvovanju – spremljanju aktualnega družbenega dogajanja, udeležbi na volitvah, prisostvovanju v večjih družbenih akcijah za spremembe, sodelovanju v organizacijah, ki opozarjajo na nepravilnosti v družbi, ali tistih, ki družbene nepravilnosti odpravljajo.

V nadaljevanju želim predstaviti ideje treh mislecev, ki so z različnimi pojmi ter v zelo različnih življenjskih okoliščinah in zgodovinskih obdobjih pisali o tem, kar danes pojmuje kot dejavno državljanstvo. To je ideja državljana, ki ne le skrbi za svoj interes, temveč želi dejavno in javno sodelovati pri izgradnji pravičnejše družbe – tako da se udejstvuje politično v zelo širokem smislu. In ta ideja povezuje antičnega grškega misleca, razsvetljskega meščana, pregnano nemško Judinjo v Ameriki ter naše razmišljanje dandanes.

NAJODLIČNEJŠA IZMED VSEH

Sociološke raziskave ta trenutek v naši državi nikakor ne kažejo optimizma (Politbarometer, 2013) – zaupanje v osrednje državne institucije, kot so politične stranke, državni zbor ali ustavno sodišče, še nikoli ni bilo manjše. Skorajda najnižjo točko zaupanja dosega izvršilna oblast, to je vlada. Nazorni so tudi nekateri rezultati v raziskavi Mladina 2010

(2011). Tako mladi – raziskava med mlade uvršča tiste med 15. in 29. letom starosti – kot starejši – stari 30 let in več – še nikoli v zgodovini samostojne države niso tako malo razpravljali o politiki in jo spremljali v medijih; pri tem je treba poudariti tudi dejstvo, da je ta raven nižja od povprečja Evropske unije. Najmanjše zanimanje za politiko med mladimi smo ugotovili leta 2005, raziskava Mladina 2010 kaže le rahlo izboljšanje.

Le kaj bi dejali, če bi nam kdo povedal, da je v antični Grčiji za najvišjo izmed vseh znanosti veljala politična znanost? Je takšno vprašanje sploh smiselno zastaviti, v času, ko je ljudstvo prepričano, da so za njihove tegobe krivi politiki, politika pa je skorajda osovražen pojem? Ravno zato je takšno vprašanje še kako smiselno.

Res je, v antični Grčiji je politična znanost veljala za najuglednejšo in najboljšo izmed vseh znanosti, ljudje pa so si bolj kot karkoli drugega želeli, da bi lahko delovali v politiki. Takšen koncept je v svojih političnih spisih – Nikomahova etika, Politika – zasnoval filozof Aristotel (384–322 pr. n. št.). Pri tem je treba poudariti, da politične znanosti ni mislil kot znanost o politiki, temveč jo je opredelil kot politično udejstvovanje – pojma znanost in dejavnost je razumel kot sopomenki. Antičnega človeka je Aristotel opredelil kot politično bitje – *zoon politikon*, ki prek politike spozna svoje bistvo, skupaj z njo raste in se izpopolnjuje. Brez političnega udejstvovanja tako ni mogel doseči najvišjega dobrega, najvišjega dobrega pa ne z ničimer drugim kot le s političnim udejstvovanjem. In kaj je bilo v politični znanosti tako posebnega? Le politična znanost je zmogla državljanu narediti dobre in jih spodbuditi k poštenju (Aristotel, 2002, str. 64–65). Ob tem naj dodam, da dejstva, da so imeli to možnost, bolje rečeno privilegij, le maloštevilni polnoletni in svobodni moški, ne pa tudi ženske in sužnji, ne zanemarjam in ga ne želim prikriti.

Poštenost, pošten državljan, pošten politik – želje mnogih. Že prej omenjeno zaupanje v slovenske institucije povezujemo ravno s poštenostjo ljudi, ki v njih delujejo. Pošten je tisti, ki deluje v skladu z določenimi normami, priznanimi načeli; tisti, ki obvladuje moralno negativna nagnjenja in teži k dobremu; tisti, ki se ne okorišča z oškodovanjem drugega; tisti, ki vsebuje, izraža resnične misli, čustva. Tako je zapisano v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2000), torej mora veljati tudi za slovensko družbo. Kdorkoli deluje na političnem parketu, se mora držati pravil – v skladu z našo ustavo in zakoni, izogibati se mora moralno spornim dejanjem, delovati v korist drugih in živeti tako, kakor v javnih nastopih govori. Takšni so namreč bili politiki v antični Grčiji – sicer jih je ljudstvo kmalu odstavilo, pregnalo, izgnalo.

POLITIKA IN DEJAVEN DRŽAVLJAN

Neposredno demokracijo so v antični Grčiji laže izvajali, ker so bili polisi manjši od današnjih držav. Uveljaviti suverenost ljudstva v dvomilijonski državi zato pomeni izvoliti predstavnike, ki bodo v imenu volivcev sprejemali pravične in koristne zakone, na izvršilno oblast pa postavili ljudi, ki bodo državo vodili na podlagi teh istih pravičnih in koristnih zakonov. Ostanimo v zgodovini, h kateri smo se obrnili, in se ustavimo pri Državljanu Ženeve. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) je v Družbeni pogodbi (2001, str. 88)

ugotavljal: »Brž ko kdo o državnih zadevah pravi: *Kaj mi mar?* se lahko zanesemo, da je država izgubljena.« Državljeni in državljanke morajo javne zadeve postaviti pred zasebne, je bil prepričan. Le kdo bo za njihovo državo skrbel bolje kot oni sami! Če vajeti v roke prevzamejo »ljudje od zunaj«, potem bodo svoje naloge opravljali zgolj zaradi plačila. S predstavniki in predajanjem skrbi v roke drugih ljudje izgubljajo svobodo, je trdil Rousseau (2001, str. 88–89).

Drugačno demokracijo, kot je predstavniška, ki jo imamo danes, si težka predstavljamo. Ne bi pa si smeli, morebiti še posebej ne zaradi nje, privoščiti, da pozabimo na odgovornost, ki jo imamo. Včasih so ljudje bedeli nad voditeljem, danes moramo v prvi vrsti bedeti nad poslanci, našimi predstavniki. Menim, da je to glavna ideja predstavniške demokracije in da je takšna tudi njena zahteva. Biti državljan, imeti volilno pravico – to prav tako pomeni dolžnost, ki pa je odlika, po Aristotelu vrlina, odgovornega in dejavnega državljana.

POLITIKA JE SVOBODA

V vsakem obdobju zgodovine so ljudje imeli nekatere pravice, ki so že bile uveljavljene in so kasneje postale, lahko bi rekli, nekakšne vrednote, in pravice, za katere so se morali šele boriti, da bi se iz idealov spremenile v realnost. Seveda so bile tako prve kot druge odvisne od razmer, ki so prevladovale, predvsem pa od ljudi, ki so te razmere ustvarjali. Nekoč je bila, denimo, splošna volilna pravica ideal. Nato so jo ljudje z bojem uveljavili, danes je v razvitih demokratičnih družbah realnost. Podobno pot lahko pripišemo še eni izmed človekovih pravic – namreč svobodi.

Svoboda v razvitem demokratičnem svetu – некоč ideal, nato pravica, danes nekaj povsem vsakdanjega. Kateri dejavnik je bil v dolgem pohodu svobode odločilen, da si je izbojevala svoj prostor in je danes nekaj tako samoumevnega kot zrak, ki ga dihamo? To je – politika. Takšen odgovor bi dala filozofinja Hannah Arendt (1906–1975). To je ženska, ki je povsem osebno izkusila vso krutost nacističnega totalitarnega režima. To je ženska, ki je morala zapustiti delovno mesto in državo, ker se njene ideje niso ujemale s takratno nacistično ideologijo. In to je ženska, ki je na lastni koži spoznala, kaj zares pomeni poseganje v intimo človeka, ko nekdo v svoje roke neupravičeno vzame vso politiko. In vendar je svobodo mislila kot pozitiven koncept – tako kot Aristotel –, po katerem je prepad med pravicami posameznikov in državo nesprejemljiv in po katerem se je treba usmeriti v dejavno delovanje vseh za skupno javno dobro. Le takšen koncept podpira dejavno državljanstvo in sodobno demokratično državo (Challenger, 1998, str. 5).

Med drugo svetovno vojno mnogo ljudi ni bilo svobodnih. Bili so nesvobodni, a pri tem je treba ločiti dve vrsti nesvobode. Ljudje, zaprti v koncentracijskih taboriščih, so bili nesvobodni, ker so jim bile kratene pravice do prostega gibanja, življenja na svoji zemlji, opravljanja želenega dela. In bili so drugi ljudje, ravno tako nesvobodni – politično nesvobodni. Odprava politične svobode pomeni ne le prepoved političnih strank ali zborovanj z namenom glasnega izražanja misli. Odprava politične svobode pomeni tudi uničevanje svobode misli, uničevanje svobode volje, uničevanje umetniškega izražanja (Arendt,

1997, str. 298). Iz te Arendtine ugotovitve je razvidno, kaj politika vse je. Vse naše življenje je prepredeno s politiko. Tudi umetniško ustvarjanje je politika. Naše ideje, ki jih udejanjamo, denimo, v svoji poklicni karieri, so politika. In če gremo še dlje – politika se kaže pri varstvu otrok v vrtcu, plačevanju davkov, dvigu pokojnine na pošti ali banki, čakanju v zobozdravstveni ambulanti, pomoči prizadetim ob naravnih nesrečah, prednosti enega državljana pri pridobitvi državnega stanovanja pred drugim, omejitvah hitrosti na cesti, plačevanju prispevka za nacionalno televizijo, pravici do študentskega doma, gradnji hiše na podlagi potrebnih dovoljenj, obveznem servisu avtomobila, upravičenosti do otroških dodatkov, štiridesurnem delavniku, prisotnosti policistov na demonstracijah, pravici do udeležbe na volitvah in referendumih. Naša življenja so politika. Le zakaj bi jo potem izpustili iz rok, zakaj bi ji obrnili hrbet ali jo potisnili na stranski tir?

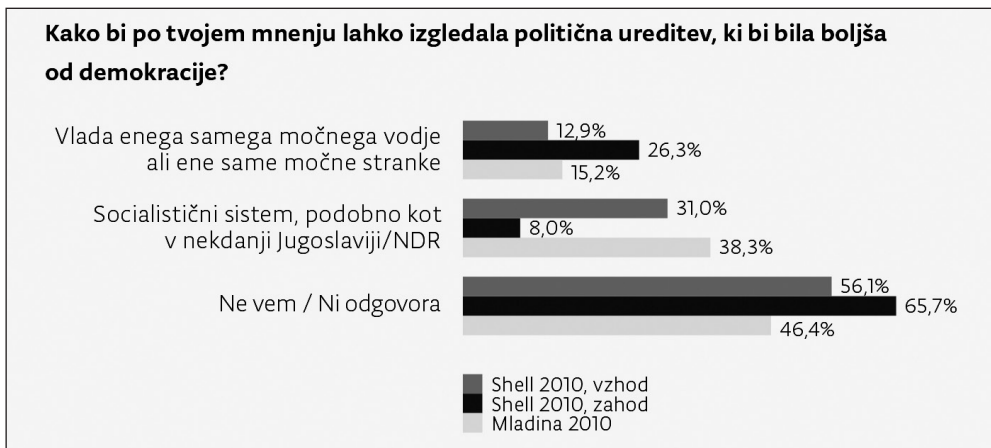
POMEN ANKETNIH VPRAŠALNIKOV

V sociološki znanosti, prav tako v politični, so raziskave, kot so merjenja javnega mnenja, eden ključnih instrumentov, s pomočjo katerega razvijamo teorije. In ker je predmet sociologije družba, ki pa je nenehno spreminjajoč se živ organizem, pri vprašalnikih ne gre zgolj za ugotavljanje obstoječega stanja in popisovanje mnenj članov družbe. Rezultati, ki jih prikazujejo vprašalniki, imajo vpliv tudi na nadaljnja življenja ljudi in njihovo dejavno držo, to je na hitrost omenjenih sprememb. Pesimistična naravnost ljudi, ki nas obkrožajo, lahko negativno vpliva tudi na nas. Optimizem in pripravljenost na spremembe pa nas lahko spodbudita, da tudi sami nekaj storimo. Zunanje okoliščine imajo navadno velik vpliv na sprejemanje naših odločitev za poseg v javno. Ustanovitelji stranke, denimo, se za takšen korak vse bolj odločajo na podlagi razmer, ki vladajo v javnosti in jih ugotavljajo z anketnim raziskovanjem, in ne zgolj zaradi lastne želje po delovanju.

S tega vidika lahko rečemo, da o (ne)dejavnosti državljana lahko odločajo tudi rezultati raziskav javnega mnenja, snovalci anketnih vprašalnikov, predvsem pa novinarji in drugi interpreti rezultatov. Zato menim, da je snovanje in oblikovanje vprašanj izjemno pomembno; (ne)ponujeni odgovori še toliko bolj. Kot primer naj navedem spodnje vprašanje in ponujene odgovore sestavljavcev v raziskavi Mladina 2010.

Ponujena odgovora sta dva. Vlado enega samega močnega vodje/stranke lahko enačimo z enostrankarskimi režimi, ki jih v zgodovini lahko najdemo v času vladanja aristokracije, absolutizma ali totalitarnih režimov. Drugi ponujeni odgovor pa je nekdanji socialistični sistem, v katerem so bile kršene mnoge človekove pravice, politična pluralnost je bila onemogočena. Ob tem ugotavljamo, da sta obe ureditvi preživeti. Sta to primera dobrih praks v zgodovini? Zagotovo ne. Takšno vprašanje ne sodi v okvir politične participacije. Aristokracija ali absolutizem sta nedemokratična politična sistema, demokracija sama pa sploh ni politični sistem, temveč jo je treba natančneje definirati. Anketiranci so bili zavedeni in brez prave izbire. To nakazuje tudi mnenje skoraj polovice mladih, ki so odgovorili *z ne vem*. V tem odgovoru se skrivajo mnogi, ki se niso želeli odločiti niti za prvo niti za drugo možnost. Ne gre le za tiste, ki ne bi poznali boljšega sistema. Gre torej za to, da so

Graf 1: Kako bi po tvojem mnenju lahko izgledala politična ureditev, ki bi bila boljša od demokracije?



Vir: Lavrič in drugi, 2011

sestavljavci nedemokratskega sistema postavili na mesto odgovorov, ki naj bi predstavljali boljšo rešitev, demokratični sistem v vprašanju pa predstavili kot slabšega. Širjenje takšnih idej lahko negativno vpliva na odnos anketirancev do politike kot neločljivega dela demokratične države.

POMEN IZOBRAŽEVANJA

Zadnji predsednik Češkoslovaške Vaclav Havel, ki je leta 1993 postal tudi prvi predsednik samostojne demokratične Češke republike, je tri leta prej v novoletni poslanici med drugim zapisal: »Ne smemo se motiti: najboljša vlada na svetu, najboljši parlament in najboljši predsednik sami ne morejo storiti ničesar. Napak bi bilo samo od njih pričakovati splošno zdravilo. Svoboda in demokracija vključujeta sodelovanje in zato odgovornost vseh nas.« (citirano po Challenger, 1998, str. 6) Tukaj moramo zato poudariti, tudi ali predvsem, vlogo samih anketirancev. Če torej na nas naslavlja zavajajoča vprašanja, je zelo pomembno, da se sami opolnomočimo, tako da bodo to zavajanje tudi prepoznali. Saj ni dovolj le, da si rečemo, bodimo dejavni in odgovorni. Tega se je treba naučiti, se izobraževati vse in za vse življenje. Naša naloga je, da se učimo kritičnega razmišljanja, s pomočjo katerega bomo lažje prepoznali zavajanje. Da se izobrazimo o pomembnosti politike v njenem najširšem smislu in seznanimo s statusom, ki ga je v zgodovini, kot rečeno, že imela. Da bolje razumemo delovanje demokratične parlamentarne države, se zavedamo pomembnosti dejavne civilne družbe v njej, kritično spremljamo aktualno politično dogajanje. Da prepoznamo pomembnost dejavnega in odgovornega življenja in nato tako tudi delujemo.

Pomembnost formalnega izobraževanja nakazuje tudi najnovejša raziskava Mladina 2013 – Slovenian youth 2013 (CEPYUS in FES, 2014), ki sicer po primerjalnih analizah

ni tako široka kot tista iz leta 2010, saj rezultate slovenske mladine primerja le z nemško, hrvaško in kosovsko mladino, vendar pa zajema pomembno vprašanje, ki ga njena predhodnica ni imela. Anketiranci so namreč odgovarjali na vprašanje, v kolikšnem obsegu so njihovi starši – glede na izobrazbo matere – vpeti v politično dogajanje na splošno. Rezultati kažejo, da višja ko je materina izobrazba, bolj zainteresirani ali vsaj malo zainteresirani so starši za politiko. In nižja ko je materina izobrazba, več staršev ne zanima ali sploh ne zanima politika. Avtorji raziskave nadalje izpeljujejo utrip pri mladih. Bolj ko so starši vpeti v politično dogajanje, bolj mladi spremljajo politične razprave na televiziji. Ob tem lahko poudarimo, da za dejavno državljanstvo ni pomembna le stopnja formalnega izobraževanja, temveč tudi ali predvsem družina ter zgledi in vzorci v njej.

Podobne ideje se pojavljajo tudi pri izobraževanju odraslih. Sonja Kump (2013, str. 16) v razpravi – v sklopu evropskega leta državljanov – v ospredje postavlja kritične andragoge, ki »poskušajo ponovno obuditi izobraževalne prakse emancipacijskega in angažiranega izobraževanja odraslih«. Gre za to, da je treba odrasle izobraževati ne le v smislu boljše zaposljivosti in s tem posledično za prilagajanje obstoječemu nepravilnemu sistemu, temveč zaradi njihove socialne vključenosti, kritične držbe do obstoječih družbenih razmer, dejavnega državljanstva in tudi spreminjanja obstoječega sistema. Vseživljenjsko izobraževanje in pozitivni zgledi za dejavno in odgovorno državljanstvo nam tako lahko pomagajo, da mladi in stari skupaj premagamo apatijo in negativni sloves politike. Ker gre za nas in za to, da bomo mi živeli bolje.

PREDLOGI

Ob koncu želimo razmišljanju o drugačnem pogledu na politiko dodati še nekatere predloge, s katerimi bi se lahko še bolj približali dejavnejšemu državljanstvu. Slednji ne posegajo toliko na področje izobraževanja, temveč pretresajo odnos posameznikov do politike in možne zakonske spremembe – to so:

- a) več kot le individualna protestna participacija
- b) večji nadzor volivcev nad delom izvoljenih
- c) obvezne volitve

a)

V raziskavi Mladina 2010 (2011) ugotavljajo, da v zadnjih desetletjih upada udeležba državljanov v konvencionalnih oblikah participacije – udeležba na volitvah in političnih shodih, stiki s politiki, spremljanje politike v medijih, financiranje in opravljanje dela za politično stranko, medtem ko narašča udeležba v nekonvencionalnih oblikah. Mladi tako največkrat posežejo po individualiziranih oblikah participacije in tistih v okviru informacijsko-komunikacijske tehnologije. Takšni sta denimo sodelovanje na spletnih forumih ali komentiranje pod prispevki novinarjev, ki pa vidnejših sprememb navadno ne prineseta. Challenger (1998) ugotavlja, da bi morali pri vzgoji za dejavno državljanstvo v ospredje med drugim postaviti tudi skupnostni duh. Poudariti želimo njegovo misel, da je treba

ugotavljati in iskati skupaj, še pomembneje pa je skupaj reševati in delovati. Individualni koraki so prevečkrat povezani le z lastnimi interesi in cilji. Želja po družbenem sodelovanju in harmoniji mora izhajati iz predpostavke povezanega človeštva, v katerem je človeku mar ne le zase, temveč ali predvsem za sočloveka, za prihodnje rodove.

b)

Menim, da je eden glavnih razlogov za apatijo slovenskih državljanov in državljanek do politike nemoč, ki jo občutimo ob razkritju nedoslednosti v delu naših predstavnikov. Primeri izgube poslanskega sedeža so redki. Računati na to, da bo poslanec zaradi nepravilnosti sam odstopil, je skorajda iluzorno. Po tem, ko so poslanci leta 2011 izglasovali nezdržljivost županske in poslanske funkcije, se je večina takratnih poslancev, ki so bili hkrati tudi župani, odločila, da raje zapusti župansko mesto in ostane v hramu demokracije. Naša zakonodaja je do njih zelo prijazna. V 9. členu Zakona o poslancih (Uradni list RS, 2005), ki govori o prenehanju mandata, je pravzaprav pomembna le ena alineja, in sicer tista, ki nalaga, da poslanec izgubi poslansko mesto, če je s pravnomočno sodbo obsojen na nepogojno kazen, daljšo od šestih mesecev. Pri drugih prekrških ali kaznivih dejanjih, za katere dobi milejšo kazen, je odstop odvisen od njegove vesti.

Ureditve drugih držav v Evropski uniji in svetu so različne (Državni zbor, 2012). Poglejmo države, ki imajo veliko bolj omejujočo zakonodajo ali celo ustavo, kot je naša:

- Portugalska – poslanec izgubi mandat, če brez opravičila preseže dovoljeni obseg odsotnosti, se včlani v drugo politično stranko ali je obsojen zaradi sodelovanja z organizacijo, ki ima rasistično ali fašistično ideologijo,
- Finska – poslanec trajno ali začasno izgubi mandat, če ponavljajoče se in bistveno zanemarja svoje dolžnosti, vendar morajo to z najmanj dvotretjinsko večino izglasovati njegovi poslanski kolegi,
- Švica – zakonodaja v šestih kantonih določa različno število odstotkov zbranih podpisov volivcev za odpoklic poslanca, nato sledijo nove volitve,
- Združene države Amerike – odpoklic je mogoč v 19 zveznih državah, kjer morajo volivci najprej dati pobudo za odpoklic poslanca, nato se o njej glasuje, sledi imenovanje drugega ali ponovne volitve,
- Venezuela – ustava določa odpoklic poslanca in predsednika države, odpoklic je možen po polovici mandata, ko volivci ocenjujejo opravljeno delo.

Kaj je še posebej privlačno pri naštetih državah? Poleg tega, da poslanci postanejo odgovornejši in se zavedajo svoje »minljivosti«, predvsem to, da volivci v svoje roke hkrati sprejemajo pravico in dolžnost. Ob pridobitvi moči za nadzor dela svojih predstavnikov se od volivcev zahteva dejavno spremljanje aktualnega političnega dogajanja. Brez argumentiranih predlogov, ki predpostavljajo kritično mišljenje volivcev, volivci pri odstavitvi poslanca ne bodo uspešni. Če bi se v Sloveniji uveljavila možnost odpoklica poslanca, se državljanom dejavna drža ne bi zdela brezzobi tiger, saj bi vedeli, da s svojo dejavnostjo zares lahko nadzorujemo delo svojih predstavnikov.

c)

Ideja o obvezni udeležbi na lokalnih, državnozborskih in predsedniških volitvah ni iz trte izvita. Aristotelu bi se kakršnakoli drugačna oblika zdela nesprejemljiva. Antični Grki so želeli sodelovati na volitvah, tudi pri vodenju države. Obvezno volilno udeležbo poznata članici Evropske unije Belgija in Luksemburg, uvedena je tudi v Avstraliji. Volivci lahko svojo odsotnost upravičijo, denimo, z boleznijo, ob neupravičenem izostanku pa jih čaka denarna kazen. Poznavalci političnih razmer v Avstraliji ugotavljajo, da obvezna volilna udeležba prinaša več discipline in dela v političnih strankah, saj se morajo te truditi za naklonjenost večjega števila ljudi, ne le, denimo, zvestih volivcev, ki jih niti ni treba prepričevati. Na drugi strani pa volivci pozorno spremljajo volilne programe strank in si drugačne oblike delovanja ne predstavljajo, obvezna volilna udeležba se jim zdi povsem samoumevna.

Zakaj je udeležba na volitvah sploh pomembna? Ker je eden izmed bistvenih korakov do dejavnega državljanstva. Možnost, da kljub naši udeležbi ni izvoljen dober kandidat, obstaja. A brez odhoda na volišče je ta možnost še veliko večja. V Sloveniji si obvezne volilne udeležbe ta trenutek skorajda ni mogoče zamišljati. Zavrača se še posebej v imenu vsemogočih človekovih pravic in svoboščin. A če bi volilno pravico več ljudi dojemalo kot dolžnost, potem bi bilo to povsem mogoče. Predvsem pa bo to možno takrat, ko bo želja po lastnem udejstvovanju in spreminjanju razmer v Sloveniji med državljani zrasla v nekaj večjega. To je predlog, ki ga lahko uveljavimo kasneje, kot utrditev nastalih sprememb.

LITERATURA

- Arendt, H. (1997). Svoboda in politika. V A. Bibič (ur.), *Kaj je politika* (str. 295–306). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Aristotel. (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- CEPYUS in FES. (2014). *Slovenian youth 2013. Living in times of disillusionment, risk and precarity*. Pridobljeno s <http://www.fes.hr/E-books/pdf/Study-final%20web.pdf>.
- Challenger, D. F. (1998). Pozitivne možnosti v javnem življenju: aktivno državljanstvo in državljanska vzgoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 29(2), 4–9.
- Državni zbor RS. (2012). *Odpoklic poslanca*. Pridobljeno s <http://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/deloDZ/raziskovalnaDejavnost/RaziskovalneNaloge>.
- Kump, S. (2013). Izobraževanje odraslih v evropskem letu državljanov. *Andragoška spoznanja*, 19(1), 8–19.
- Lavrič, M. (ur.). (2011). *Mladina 2010: družbeni profil mladih v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino. Pridobljeno s http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/slike/mladina_2010/Mladina2010-2.pdf.
- Politbarometer 11/2013*. (2013). Pridobljeno s http://www.cjm.si/sites/cjm.si/files/PB11_13.pdf.
- Rousseau, J. J. (2001). *Družbena pogodba*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2005). Ljubljana: DZS.
- Zakon o poslancih* (2005). Uradni list RS, št. 112/2005. Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2005112&stevilka=4917>.

Maja Radinovič Hajdič

CENTRI MEDGENERACIJSKEGA UČENJA NA LJUDSKIH UNIVERZAH

POVZETEK

Na ljudskih univerzah smo pri svojem izobraževalnem delu, še zlasti s starejšimi generacijami, prepoznali veliko potrebo po organiziranem in ciljnem medgeneracijskem učenju. Zato smo se odločili, da ustanovimo 28 lokalnih centrov medgeneracijskega učenja. Vsi centri različnim generacijam ponujajo organizirane in strokovno podprte možnosti za izmenjavo izkušenj in znanj, za medsebojno učenje in druženje.

Ključne besede: medgeneracijsko učenje, generacija, izmenjava znanj in izkušenj

CENTRES FOR INTERGENERATIONAL LEARNING – ABSTRACT

Working in the field of adult education, especially with older generations, Slovene public adult education centres recognised a need for structured and targeted intergenerational learning. Consequently, 28 local centres for intergenerational learning were established. All centres offer organised and professionally supported opportunities for sharing experiences and knowledge, and provide a place for mutual learning and socialising among different generations.

Keywords: intergenerational learning, generation, shared experiences, knowledge

POTREBA PO MEDGENERACIJSKEM UČENJU

Na ljudskih univerzah razvijamo mrežo centrov medgeneracijskega učenja, ki prinaša mnogo strokovnih novosti. Ljudje se staramo, to je dejstvo, ki ga je treba sprejeti, kar pa v današnjem času ni enostavno. Sodobna zahodna kultura povečuje mladost, telesno moč, hitrost, uspešnost, zdravje, lepoto in privlačnost, medtem ko se staranje prezira in ignorira.

Danes je v Evropski uniji eden od desetih prebivalcev starejši od 60 let, v letu 2050 bo v Evropi živelo 135 milijonov starejših; delež ljudi, starejših od 60 let, pa bo prvič v zgodovini večji od deleža otrok, mlajših od 15 let (Komisija Evropskih skupnosti, 2009). V Sloveniji se prav tako srečujemo z intenzivnim staranjem prebivalstva. Po podatkih državnega statističnega urada so leta 2011 starejše osebe v Sloveniji pomenile 16,6 odstotka prebivalstva, po projekcijah pa naj bi bil leta 2060 v tej starostni skupini skoraj vsak tretji prebivalec Slovenije.

Staranje prebivalstva vpliva na delovanje celotne družbe in zahteva spremembe številnih ureditev v njej. Posledice demografskega staranja so tako gospodarske kot splošno družbene, najintenzivneje pa se kažejo na področjih dela in zaposlovanja, upokojevanja in pokojninskega sistema, zdravja in blaginje ter tudi v medgeneracijskih razmerjih (Dimovski in Žnidaršič, 2007, str. 3). Demografske spremembe bi lahko pozitivneje sprejemali in obvladovali s sožitjem med mladim in starim prebivalstvom ter krepitvijo medgeneracijske solidarnosti, ugotavljata Mali in Nagode (2009, str. 216). Za vzpostavljanje medgeneracijske solidarnosti in razvijanje pozitivnih stališč do starejših in staranja je izredno pomembno poudarjati dvosmernost tokov podpore in pomoči med generacijami. Transferji na ravni institucij res tečejo od mlajših k starejšim, vendar so pogosto kompenzirani s transferji v skupnosti in družini (Kohli, 2002). V družinah tečejo brezplačne pomoči in podpora ter tudi materialni viri od starejših k mlajšim. Pripadniki stare generacije so aktivni člani skupnosti, ki pogosto ponujajo prostovoljno in brezplačno pomoč drugim – starim in mladim. Povečevanje deleža starih ljudi lahko razumemo kot naraščanje pomembnega naravnega vira – znanja in sposobnosti ljudi.

Medgeneracijsko učenje je stoletja veljalo za nekaj samo po sebi umevnega. Posameznik se je z njim srečeval znotraj družine. Za takšno učenje je značilno, da starejši prenašajo svoje modrosti in izkušnje na mlajše. Tako so se znotraj družine med različnimi generacijami neformalno in priložnostno prenašala znanja, veščine, kompetence, norme in vrednote.

Danes je situacija drugačna. Učenje med generacijami, ki ne poteka več spontano in le znotraj družine, potrebuje spodbude in prenos v širše družbeno okolje. Pogosta prostorska ločenost staršev in otrok od starih staršev ter drugačen tempo življenja onemogočata delovanje stoletja uveljavljenega modela medgeneracijskega učenja. Nimajo vsi posamezniki možnosti za vzpostavljanje medgeneracijskih odnosov v okviru družine. Po drugi strani pa sodobni način življenja tudi zmanjšuje priložnosti za spontano vzpostavljanje odnosov med družinsko nepovezanimi mladimi in starimi ljudmi. Namen programov medgeneracijskega učenja je zato presepati to pomanjkljivost današnjega časa.

POZITIVNI UČINKI MEDGENERACIJSKEGA UČENJA

Medgeneracijsko učenje ima pozitivne učinke tako za udeležence medgeneracijskih programov kot tudi za širšo skupnost. Na ljudskih univerzah imamo z medgeneracijskim učenjem dobre izkušnje, pridobljene pri izvajanju številnih projektov, ki so vključevali medgeneracijsko učenje. Naj omenim le projekt »Stari starši in vnuki«, v okviru katerega so dijaki srednjih šol kot »vnuki« v okviru svojih obveznih izbirnih vsebin učili starejše, »stare starše«, brskati po spletu, uporabljati elektronsko pošto in druge spletne storitve, kot so e-banka, e-nakupovanje in e-uprava (prim. Kump in Jelenc Krašovec, 2010b, str. 53). O pozitivnih učinkih in primerih dobrih praks na področju medgeneracijskega učenja pa pišejo tudi številni domači avtorji, kot na primer Ličen (2009, 2010), Kump in Jelenc Krašovec (2010a, 2010b).

Sodelovanje v medgeneracijskem učenju prinaša številne pozitivne učinke pripadnikom mlajših generacij. Pozitivno vpliva na njihovo šolsko in študijsko uspešnost (Strom in Strom, 1995; Blake, v Kekra, 2003), spodbuja razvoj pozitivnih stališč do starejših ljudi in procesa staranja, izboljšuje njihove komunikacijske spretnosti, spretnost reševanja problemov in krepi prijateljstvo med generacijami (Rossberg-Gempton, Dickinson in Poole, 1999) ter razvija številne druge spretnosti, denimo za umetniško ustvarjanje, hortikulturo, tradicionalne igre (Kaplan, 2002, str. 321).

Sodelovanje v medgeneracijskem učenju ima pozitiven vpliv tudi na pripadnike starejših generacij. Medgeneracijske aktivnosti starejšim pomagajo pri vzdrževanju dobrega zdravstvenega stanja. Starejši prostovoljci živijo dlje ter so boljšega fizičnega in mentalnega zdravja kot nedejavni. Medgeneracijsko učenje omogoča starejšim sodelovanje v aktivnostih, ki imajo namen in smisel. To zmanjšuje osamljenost in depresivnost pri starejših ter krepi občutek lastne vrednosti, blagostanja, izpolnitve in zadovoljstva z življenjem (Generations United, 2002; Potočnik, 2014). Cilj mnogih programov medgeneracijskega učenja pa niso potrebe mlajših ali starejših generacij, ampak izboljšanje kakovosti skupnostnega življenja. Številni medgeneracijski programi imajo za cilj ohranjati lokalno zgodovino ter ljudsko umetnost in kulturo, spodbujati skrb za čisto okolje in širiti skupnostno učenje (Kaplan, 2002, str. 313).

CENTER MEDGENERACIJSKEGA UČENJA KOT PARTNERSKA MREŽA

Centri medgeneracijskega učenja na ljudskih univerzah so zasnovani na partnerskem sodelovanju. Delujejo kot mreže med seboj povezanih organizacij, tako vladnih kot nevladnih, ki v lokalni skupnosti združujejo člane posamezne generacije. V partnerske mreže so ljudske univerze združile vrtce, izobraževalne organizacije, društva, socialne zavode in ustanove, interesna in stanovska združenja ter druge organizacije. Partnerji v mreži vsakega centra na eni strani zagotavljajo sodelovanje mentorjev prostovoljcev, ki bodo na drugo generacijo (druge generacije) prenašali svoja znanja in izkušnje, in na drugi strani svojim članom oziroma uporabnikom zagotavljali dostop do znanja in izkušenj druge generacije (drugih generacij). V enem od centrov so na primer članice društva podeželskih žena

otrokom iz vrtca predstavile stare že pozabljene igre, s katerimi so si otroci v preteklosti krajšali čas na paši. V drugem so mladi iz mladinskega kluba upokojence učili uporabe številnih funkcij mobilnega telefona.

VKLJUČEVANJE VSEH GENERACIJ V MEDGENERACIJSKO UČENJE

Centri medgeneracijskega učenja želijo v medgeneracijske aktivnosti povezati vse generacije ter jim zagotoviti organizirane in strokovno podprte možnosti za izmenjavo izkušenj in znanj, zato je pomembno poznavanje značilnosti posameznih generacij. Temelje proučevanja generacij je postavil Karl Mannheim, ki generacije opredeljuje kot skupine ljudi, rojene in vzgojene v istem družbenem in zgodovinskem okolju, ki imajo zato podobno mišljenje in posledično socialno-duhovne interakcije ter skupen sistem doživljanjev in izkušenj (Lyons, Duxbury in Higgins, 2005). Po Mannheimu dejavniki, ki oblikujejo generacijo, zadoščajo le za nastanek potencialne generacije. Aktualizirana generacija nastane šele, ko potencialna usvoji dogodke in ustvari svoj generacijski slog, tako da nastanejo relativno homogene družbene skupine. To pomeni, da kronološki okvir še ne pomeni generacije, čeprav se zaradi lažjega opredeljevanja in proučevanja to merilo uporablja. V nadaljevanju opisane generacije so torej aktualizirane generacije s skupno generacijsko identiteto. Podajam kratek opis posamezne generacije, ki se omejuje predvsem na značilnosti, pomembne za medgeneracijsko učenje. Prav tako bi rada opozorila, da so generacijske značilnosti splošne narave in jih ni mogoče pripisati vsakemu posameznemu pripadniku neke generacije (prim. Patota, Schwartz in Schwartz, 2007).

Pripadniki *generacije veteranov* (rojeni med letoma 1922 in 1943) so odraščali v gospodarsko zahtevnem okolju in času, ki je izredno cenil tradicijo, družbene norme, moralo in trdo delo. Politična, predvsem pa gospodarska negotovost je njene pripadnike oblikovala v marljive in pridne ljudi. Generacija veteranov ceni: izvirno in zahtevno delo, vztrajnost in potrpežljivost, ugled in čast, osebni razvoj, raznolikost (Brečko, 2005). Najbolj jih motivirajo izzivne vsebine, dobro delovno okolje, možnosti izobraževanja. Manj pomembni so za njih možnost razvoja kariere, tekmovalnost in nagrada. Veterani imajo ogromno znanj in izkušenj, kar pomeni, da so lahko izvrstni svetovalci in mentorji.

Generacija otrok blaginje (rojena med letoma 1944 in 1960) je vrednote oblikovala v obdobju razvoja gospodarstva in številnih priložnosti, zato njeni pripadniki verjamejo v vseživljenjsko zaposlitev in so zelo pripadni organizacijam. So marljivi, cenijo stabilno delovno okolje, spoštujejo avtoriteto. Generacija otrok blaginje ceni: izzivov polno in zahtevno delo, osebni razvoj, vztrajnost in potrpežljivost, urejenost, red in pravila, delo, ki jih tudi zabava, in zdravo okolje (Brečko, 2005). Najbolj jih motivirajo spodbude finančne narave, veliko izobraževanj in timsko delo.

Generacija X (rojena med letoma 1961 in 1980) se je oblikovala v obdobju gospodarske negotovosti, recesije, velike brezposelnosti in inflacije. Pripadniki generacije X so kreativni, odločni pri odpravljanju težav, prilagodljivi, spremembe so jim dobrodošle. So tehnično podkovani, radi imajo hiter razvoj in inovacije (Yu in Miller, 2005). Motivirajo

jih profesionalna in osebna rast, priložnosti za izobraževanje, samostojno delo in novi izzivi.

Pri nas se je *generacija Y* (rojena med letoma 1981 in 2001) oblikovala v obdobju razpada socializma in tranzicijske družbe. Pripadnikov generacije Y politika in idealizem ne zanimata, cenijo zasebnost. Pomembni so jim materialna in socialna varnost, kakovost življenja, prijateljstvo in osebna svoboda. Generacija Y že od rojstva doživlja poplavo informacij in drugih dražljajev, informacijsko-komunikacijsko tehnologijo so dobili v zibelko, odraščajo z internetom. Motivirajo jih nagrada po opravljenem delu, red in jasna pravila, lojalnost, zahtevno delo, osebni razvoj (Brečko, 2005).

Zgornja shematična predstavitev razlik med generacijami pokaže, da so razlike za uspešnost medgeneracijskega učenja izredno pomembne, saj vanj vnašajo raznolikost izkušenj in vrednot. Poznavanje generacijskih razlik je zato za organizacijo in izvajanje medgeneracijskega učenja zelo koristno, saj lahko tako učeči se bolje razumejo, kako posamezniki iz neke generacije dojemajo učenje in preostale vidike življenja.

SKLEP

Za ustanavljanje centrov medgeneracijskega učenja na ljudskih univerzah po Sloveniji smo se odločili, ker smo prepričani, da bodo organizirane učne aktivnosti povezale različne generacije in pozitivno vplivale na pogosto negativna stališča, ki jih imamo ljudje do pripadnikov drugih generacij, še zlasti do starejših in staranja. In ker medgeneracijsko učenje povezujemo z učenjem v skupnosti, katerega značilnosti so prostovoljna udeležba, delitev vlog učenja in poučevanja med člani ter spreminjanje posameznika in skupnosti, so centri medgeneracijskega učenja zasnovani na partnerskem sodelovanju. Programi medgeneracijskega učenja so skrbno načrtovane, vsebinsko pestre dejavnosti, ki namerano povezujejo različne generacije pri izmenjavi znanj in izkušenj v obojestransko korist. Namen vseh dejavnosti je torej povezovanje generacij pri namenskih, vzajemno koristnih aktivnostih, katerih rezultat so večje razumevanje in spoštovanje med generacijami, krepitev samopodobe posameznikov ter medsebojno razumevanje.

LITERATURA

- Blake, A. R. (2000). Senior volunteers in literacy programs: A study of design and practice. V: S. Kerkra (2003). *Intergenerational Learning and Social Capital*. Pridobljeno s <http://www.ericdigests.org/2004-1/social.htm>.
- Brečko, D. (2005). Generacijske razlike na delovnem mestu: rezultati raziskave s komentarjem. *HRM* 3(10), 48–55.
- Dimovski, V. in Žnidaršič, J. (2007). Ekonomski vidiki staranja prebivalstva v Sloveniji: kako ublažiti posledice s pristopom aktivnega staranja. *Kakovostna starost*, 10(1), 2–15.
- Generation United. (2002). *The benefits of intergenerational programs*. Pridobljeno s http://ipath.gu.org/documents/A0/Benefits_IG_Programs.pdf.
- Kaplan, M. S. (2002). Intergenerational programs in Schools: Considerations of Form and Function. *Intergenerational Review of Education*, 48(5), 305–334.

- Kekra, S. (2003). *Intergenerational Learning and Social Capital*. Pridobljeno s <http://www.ericdigests.org/2004-1/social.htm>.
- Kohli, M. (2002). Generationengerechtigkeit ist mehr als Rentenfinanzierung. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 35(2), 129–140.
- Komisija Evropskih skupnosti (2009). *Obvladovanje vpliva staranja prebivalstva v EU (Poročilo o staranju prebivalstva 2009)*. Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij. Bruselj: Komisija Evropskih skupnosti.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010a). Medgeneracijsko sožitje in učenje. V N. Ličen (ur.), *Pedagoško-andragoški dnevi 2010: Kulture v dialogu* (str. 47–56). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2010b). *Prestari za učenje? Vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Ličen, N. (2009). *Medgeneracijsko učenje v lokalni skupnosti – študija primera. Medgeneracijsko sožitje kot prvina vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
- Ličen, N. (2010). Zgodbe o aleksandrinhah – primer medgeneracijskega in medkulturnega učenja. V N. Ličen (ur.), *Pedagoško-andragoški dnevi 2010: Kulture v dialogu* (str. 57–64). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Lyons, S., Duxbury, L. in Higgins, C. (2005). Are Gender Differences in Basic Human Values a Generational Phenomenon? *Sex Roles* 53 (9/10), 763–778. Pridobljeno s <http://springerlink.co.nukweb.nuk.uni-lj.si>.
- Mali, J. in Nagode, M. (2009). Medgeneracijsko sožitje kot temelj sodobne socialne politike v Sloveniji. V: V. Tašner (ur.), *Brez spopada: kultur, spolov, generacij* (str. 215–228). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Patota, N., Schwartz, D. in Shwartz, T. (2007). Leveraging Generational differences for productivity gains. *Journal of American Academy of Business* 11 (2), 1–10. Pridobljeno s <http://encorewiki.org/download/attachments/16077/patota.pdf>.
- Potočnik, B. (2014). Delovno aktivno življenje po 60. letu v luči »avtentičnega poklica«. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 21–35.
- Rosenberg-Gempton, I. E., Dickinson, J. in Poole, G. (1999). Creative Dance: Potentiality for Enhancing Social Functioning in Frail Denours and Youth Children. *The Arts in Psychotherapy*, 26(5), 313–327.
- Strom, R. D. in Strom, S. K. (1995). Intergenerational Learning: Grandparents in the Schools. *Educational Gerontology*, 21, 321–335.
- Yu, H. C. in Miller, P. (2005). Leadership Style: The X generation and baby boomers compared in different cultural contexts. *Leadership&Organization Development Journal*, 26 (1), 35–50. Pridobljeno s <http://www.emeraldinsight.com.nukweb.nuk.uni-lj.si>.

Tomaž Klemenc

NEFORMALNO UČENJE OSEB Z NEZGODNO PRIDOBLEJENO MOŽGANSKO POŠKODBO

Ko ti prometna nesreča spremeni življenje

POVZETEK

Avtor na podlagi svoje izkušnje učenja in izobraževanja po nezgodno pridobljeni možganski poškodbi opisuje značilnosti izobraževalne prakse. Posledice poškodbe možganov zelo spremenijo življenje poškodovanega in njegovih najbližjih. Po možganski poškodbi se morajo ljudje znova naučiti različnih veščin. Proces učenja je povezan z delovno in govorno terapijo, fizioterapijo ter psihoterapijo. Učenje in izobraževanje, ki spodbujata razvoj novega znanja, veščin, identitete, je treba prilagoditi posamezniku, kajti vsaka poškodba se kaže na drugačen način. V drugem delu so prikazane nekatere možnosti za neformalno izobraževanje v različnih organizacijah.

Ključne besede: *učenje, možganska poškodba, izkustveno učenje, neformalno izobraževanje*

INFORMAL LEARNING AND PEOPLE WITH ACCIDENT-RELATED BRAIN INJURIES: WHEN A TRAFFIC ACCIDENT CHANGES YOUR LIFE – ABSTRACT

The author describes the characteristics of educational practices through his experiences of learning and education following a brain injury. The consequences of brain injury drastically change the life of the patient and his family. After a brain injury, people need to re-learn various skills. The process of learning is linked to occupational therapy, speech therapy, physiotherapy, and psychotherapy. Learning and education, which promote the development of new knowledge, skills, and identity, have to be adjusted individually, as each injury is reflected in a different way. The second part of the article demonstrates some of the possibilities for informal education in different organisations.

Keywords: *learning, brain injury, experiential learning, informal education*

UVOD

Učenje in izobraževanje sta skozi zgodovino prevzemali različne oblike in razvili so se raznovrstni načini podajanja znanja ter spodbujanja učenja. Idejo permanentnega, torej trajnostnega in trajnega izobraževanja, je Komensky širil že v 17. stoletju (povzeto po Kokot Žanič, 2010, str. 14).

Izobraževalni programi so bili (v preteklosti) večinoma namenjeni zadovoljevanju potreb po znanju na delovnem mestu ali za delovanje v družbi. Zelo malo izobraževanja je bilo namenjenega odraslim, ki so doživeli poškodbo, nesrečo ali pa so imeli posebne potrebe (gluhi, slepi ...). V sodobnosti pa se vedno bolj uveljavlja zavedanje, kako pomembno je, da imajo vsi ljudje možnost za izobraževanje, ne glede na njihove značilnosti, zato se oblikujejo izobraževalni programi tudi za posebne ciljne skupine. Opazimo lahko, da se razvijajo posebni projekti, ki naj omogočijo dostop do umetnosti in učenje o umetnosti za specifične ciljne skupine. Tak primer je projekt Sodelujem (glej www.so-delujem.com), ki omogoča dostopnost likovnih umetnin za slepe.

V tem članku bi rad spregovoril o neformalnem učenju oseb z nezgodno pridobljeno možgansko poškodbo, kajti delež preživetja teh oseb se je v prejšnjem stoletju zaradi velikega napredka v medicini zelo povečal. Menim, da je treba – ne glede na število preživelih oseb z nezgodno pridobljeno možgansko poškodbo – tudi zanje ustrezno prilagoditi učenje in izobraževanje, ki spodbujata razvoj novega vedenja, veščin, zadovoljstva. Posledice poškodbe možganov zelo spremenijo življenje poškodovanega in njegovih najbližjih. Posledice se kažejo na telesnem, čustvenem, vedenjskem področju (prim. Trdan, 2010).

NEZGODNA MOŽGANSKA POŠKODBA IN UČENJE

Kadar je v javnosti govor o osebah z nezgodno pridobljeno možgansko poškodbo, še posebej v povezavi z institucionalnim varstvom, se (pre)pogosto zgodi, da v en koš mečemo/mečejo osebe, ki so pridobile možganske poškodbe, ki so posledice prometnih ali delovnih nesreč, padcev ipd., ter osebe, ki trpijo za okvarami možganov, ki so posledica pretrgane žile, bolezni, vnetja ipd. Pogosto se tudi dogaja, da se v nemedicinskih strokah izpusti beseda »nezgodno«. Hkrati se moramo zavedati, da se vsaka poškodba kaže nekoliko drugače, saj je to odvisno od tega, kako je nastala, in od osebe same v najširšem pomenu. V večini primerov se pojavljajo različne kombinacije posledic, npr. posledice kognitivnega spektra, dvojne slike, zmedenost, težave pri načrtovanju in organizaciji ter spremljajoče poškodbe perifernega živčevja, ki jih lahko utrpimo kadarkoli.

Od 20. stoletja dalje vse večji pomen pridobiva neformalno izobraževanje/učenje, ki je za osebe z nezgodno možgansko poškodbo velikokrat lažje, ker je bolj prilagodljivo, navkljub temu, da v formalnih oblikah izobraževanja obstajajo nekateri vzvodi za pomoč tem osebam. Moja izkušnja je, da se za tako osebo polje neformalnega učenja poveča v trenutku, ko pridobi tovrstno poškodbo, saj se mora ponovno naučiti gibanja (funkcije), sporazumevanja, sprejemanja svojega novega stanja, vključevanja v socialno življenje in

promet. To učenje postane človekovo primarno učenje, zajame vse segmente življenja in utegne biti naporno in dolgotrajno, zato je pomembno, da imamo organizirane različne programe. Govorimo torej o dveh vrstah programov. Eni so ljudem po poškodbi v pomoč pri učenju vsakdanjih veščin in so tesno prepleteni s terapijo (fizioterapijo, delovno terapijo, govorno terapijo ...). Drugi programi neformalnega izobraževanja pa omogočajo razvoj novega znanja (npr. učenje jezika, učenje računalništva, učenje ročnih spretnosti). Obstaja mnogo oblik in tem neformalnega učenja, v katere se lahko vključijo poškodovanci, vendar morajo pogosto sami oceniti, kako, če sploh, se lahko vključijo, ter ob tem seveda upoštevati fizične in psihične zmožnosti.

Čeprav za nekatera izobraževanja oseba ne izpolnjuje vseh pogojev in se zato ne more vključiti vanje, je nadvse pomembno, da ostane motivirana in da jo spodbujamo k ohranjanju zmožnosti tudi skozi druga neformalna izobraževanja. Na tem mestu bi omenil Center Korak, kjer za to skrbijo kontinuirano, med drugim s študijskimi krožki, ki jih pripravljajo v sodelovanju z Andragoškim centrom Slovenije. Poudariti je treba tudi pogostejše obnavljanje pridobljenega znanja ne glede na čas pridobitve. Prej omenjeni študijski krožki so lahko ena izmed odličnih možnosti neformalnega učenja, saj si udeleženci sami določijo količino snovi ter tempo njenega podajanja in osvajanja. Če te aktivnosti potekajo zunaj zavodov, kjer se prvenstveno ukvarjajo z osebami s tovrstnimi poškodbami, je dobro, da voditelj ve, da so med udeleženci tudi takšne osebe. Tako lahko poskrbi, da bodo lažje sledile in se v skupini dobro počutile. Za katerokoli izobraževanje velja, da mora mentor poznati značilnosti udeležencev v študijskih skupinah. Ko pa je v skupini oseba s posebnimi potrebami ali s poškodbami, je treba pri učenju to še toliko bolj upoštevati.

Nadaljnje možnosti neformalnega izobraževanja so tečaji tujih jezikov, saj s tem poškodovanci ohranjajo in krepijo vse miselne funkcije; podobno so pomembni plesni tečaji, ki ohranjajo miselne in fizične funkcije. Na voljo so raznorazni projekti, ki zahtevajo različne veščine, kot so računalniška pismenost, ročne spretnosti itd. V Centru Korak pokrivajo področje s študijskimi krožki, z raznimi obravnavami, tabori in dogodki, ki se vrstijo skozi vse leto. Več o tem lahko preberete na njihovi spletni strani www.center-korak.si. Tam izveste, da se ukvarjajo s storitvami vodenja, varstva in zaposlitve pod posebnimi pogoji. To pomeni, da za uporabnike organizirajo varstvo med 6. in 14. uro, vmes pa potekajo razne delavnice, kot so izdelovanje glinenih izdelkov (vrtne lučke, glineni (dekorativni) lončki in posoda, glinena zapestnica ipd.), izdelovanje steklenih izdelkov, lesenih izdelkov, za praznike pa iz recikliranega časopisnega papirja pripravijo voščilnice z ustrežno motiviko. V okviru delavnic potekajo še glasbene urice, že omenjeni študijski krožki, plavanje ... Tu so še fizioterapevtske obravnave, obravnave z delovnim terapevtom, psihologom, socialnim delavcem in socialnim pedagogom. V sorodnem zavodu Naprej pa imajo tudi možnost psihiatrične obravnave (<http://www.zavodnaprej.si/silverstripe/kaj-delamo/new-contentpage-4/>). Obe ustanovi z veseljem sprejemata prostovoljce, kajti tudi ti prinesejo svežino v zavod in uporabnikom nove lepe izkušnje.

Takšni centri/zavodi ponujajo pomoč in nego osebami, ki so najbolj prizadete zaradi poškodb možganov. Sodobna družba želi čim več oseb z nezgodnimi poškodbami možganov

vključiti v delovno okolje, kar povečuje njihovo samozavest in izboljšuje samopodobo. S tem jim sporoča, da so zaželeni kljub njihovim omejitvam. Seveda ne morejo delati na delovnem mestu, ki zahteva zelo dobro fizično ali psihično pripravljenost, a vendar je tudi zanje dobro organizirati različna izobraževanja, saj so tako lahko učinkovitejši pri delu. Izobraževanje potrebujejo tudi sodelavci in ljudje, ki so okrog teh oseb, da bi bili ozaveščeni, kako pristopati k takšnim osebam. Teh oseb ne smejo pomilovati, vendar na drugi strani ne smejo od njih zahtevati preveč, saj jim lahko to tudi dolgoročno škoduje. Škoda se pri njih pokaže hitreje in močneje kot pri zdravih ljudeh.

IZKUŠNJA

Tudi sam sem bil leto in pol vključen v Center Korak, saj sem v prometni nesreči kot kolesar utrpel dokaj hude poškodbe glave, zlom 7. vratnega vretenca, zlom desne nadlahtnice, okvaro brahialnega pleteža v desni roki in zlom levega gležnja ter hematoma na predelu čelnega in temenskega režnja. Izkušnja invalidskega vozička in (skoraj) popolne odvisnosti od drugih mi je spremenilo mišljenje o tem področju življenja. Že med rehabilitacijo v URI Soča sem se poskušal vključevati v promet, to je bila zanimiva izkušnja informalnega učenja, ki se je postopno nadgrajevala. Naprej sem se v promet vključeval kot oseba na invalidskem vozičku, ob tem pa spoznal, kako neprilagojena je lahko cestna infrastruktura za takšne osebe, posebej pozimi, ko pade sneg in ga večinoma splužijo na pločnike. Nekateri avtomobilisti sicer počakajo, če vidijo takšno osebo, a mnogi ne. Nato sem se v promet vključeval kot pešec s podpazdušnimi berglami. V tem primeru mi ni ustavil noben voznik na nesemaforiziranem prehodu za pešce. Ne le da sem se moral naučiti veščin vožnje z vozičkom in hoje z berglami, spoznal sem, kakšni so ljudje v odnosu do človeka, ki potrebuje drugačno pozornost, recimo le to, da voznik počaka. Zelo žalostno je bilo spoznanje, kako nizka je vozniška kultura. Tudi tu (pri ozaveščanju voznikov) bi se dalo z neformalnim izobraževanjem narediti marsikaj, hkrati pa se bojim, da so vozniki z večletno prakso že ujeli v kalup netolerance do takšnih oseb.

Če strnem svoje izkušnje z različnimi vrstami učenja, mi je neformalno učenje v Centru Korak, torej vse delavnice, študijski krožki in obravnave, zelo pomagalo, tako pri sprejemanju »novega« sebe kot pri krepitvi pomnjenja in še bi lahko našteval. Sprejeti novega sebe pomeni oblikovati novega sebe. V ta proces je vključeno učenje, ki zajame razum, čustva, telo. Izkušveno znanje, ki nastaja prek spreminjanja telesa in spreminjanja telesne identitete, je drugačno od razumsko pridobljenega znanja.

Sam sem se v Centru Korak udeleževal fizioterapevtskih, psiholoških in socialno-pedagoških obravnav ter obravnav delovne terapije. Pri fizioterapiji in delovni terapiji je bil poudarek na razgibavanju in usmerjenem aktivnem delovanju poškodovanih udov, pri psihološki obravnavi je bil poudarek na ugotovitvi obstoječega psihičnega stanja in doživljanja ter na pomoči pri premagovanju trenutnih stisk in sprejemanju prometne nesreče. Pri socialno-pedagoški obravnavi pa je bil glavni poudarek na pomoči pri resocializaciji in oblikovanju pravilnega odzivanja. Ker pa sem kmalu, pol leta po vključitvi v Center

Korak, začel tudi maturitetno izobraževanje z namenom narediti peti predmet, to je angleščino, ki je potreben za nadaljnji študij, je bilo veliko psiholoških in socialno-pedagoških obravnav namenjenih dodatnemu ponavljanju te snovi. Drugače pa sem sodeloval še na glasbenih delavnicah, na katerih smo prepevali ob spremljavi glasbil – sam sem igral kitaro – ali ob spremljavi karaok na računalniku. Sodeloval sem tudi pri krožku angleščine, kjer je vsa komunikacija potekala v angleščini, saj so krožek vodili prostovoljci društva Sonce v srcu. Sodeloval sem tudi v študijskih krožkih, ki so jih pripravili v tistem času. Občasno pa sem pomagal pri trganju papirja za voščilnice, brušenju lesa in oblikovanju gline. Vsekakor lahko rečem, da mi je Center Korak s temi delavnicami, obravnavami in učenjem angleščine odločilno pomagal pri mojem celostnem napredku.

Kot sem omenil, je treba takemu posamezniku pomagati pri resocializaciji, kajti te osebe, seveda ne vse, večina pa, zaradi poškodb postanejo bolj agresivne in eksplozivne, tako da jim je treba pomagati, da se naučijo obvladovati samega sebe. Nekateri pa čutijo posledice ravno v nasprotno smer, postanejo bolj sramežljivi in zaprti vase. Te ljudi je treba opogumljati in jim pokazati, da je mogoče kljub vsem oviram, s katerimi se bodo srečali, lepo delovati v družbi.

Moja izkušnja z učenjem po poškodbi je izkušnja mladega človeka. Predvidevam, da je učenje ob sprejemanju bolezni in omejitev po poškodbah za starejše ljudi še težje. Tudi zanje je pomembno, da se nenehno učijo, saj le tako lahko ohranjajo svojo mentalno kondicijo. Tu pridejo v poštev razne družabne igre, kvizi, rebusi, uganke, križanke in tudi učenje novih veščin, osvajanje novega znanja. Pri starejših je pomembno tudi ozaveščanje o nevarnosti padcev.

Po tej izkušnji menim, da bi morale biti institucije bolj prijazne do pacientov in uporabnikov njihovih storitev, kajti le tako bodo pacienti najboljše okrevali. Človek s takimi poškodbami mora čutiti, da je spoštovan in sprejet v vseh svojih potrebah. Sprejetost, ki se kaže tudi skozi prijaznosti, mu zagotavlja občutek, da je posameznik z odnosi – torej oseba. Pomembno je, da institucije posamezniku ne jemljejo dostojanstva. V vseh fazah rehabilitacije je nujna tudi čustvena opora ob različnih stiskah.

SKLEPNE MISLI

Ustanov, ki bi bile namenjene osebam s tovrstnimi poškodbami, je razmeroma malo in zaradi tega se te osebe odločajo tudi za sorodne zavode, kot so varstveno-delovni centri, društva, kot sta Ozara in Šent, čeprav slednja dva ne ponujata celovitih programov za osebe z nezgodno pridobljeno možgansko poškodbo. Pokrivata namreč drug spekter težav, ki se pri osebah z nezgodno pridobljeno možgansko poškodbo tudi lahko pojavljajo, niso pa to vse njihove težave.

Učenje je pri osebah z nezgodno možgansko poškodbo še pomembnejše kot pri drugih ljudeh, ki jih označujemo za zdrave. Ob tem so pomembni tudi način izvajanja učenja/izobraževanja, vključevanje oseb v neformalno učenje in ustrezna motivacija. Menim, da

bo treba še veliko narediti pri izobraževanju oziroma ozaveščanju preostale populacije o razsežnostih posledic nezgodno pridobljenih možganskih poškodb, kajti to področje je vse preveč nepoznano. Potrebovali bi tudi več izobraževanja, ki bi vplivalo na vzroke, ki vodijo v tovrstne poškodbe, torej izobraževanje za zviševanje prometne kulture.

LITERATURA

- Center KORAK za osebe s pridobljeno možgansko poškodbo* (b. d.). Pridobljeno s <http://www.center-korak.si/domov2/>.
- Kokot Žanič, K. (2010). *Vseživljenjsko učenje kot (didaktično-metodični) koncept tretjega tisočletja (Diplomsko delo)*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Naprej, center za osebe s pridobljeno možgansko poškodbo* (b. d.). Pridobljeno s <http://www.zavodnaprej.si/silverstripe/kaj-delamo/new-contentpage-4/>.
- Sodelujem* (b. d.). Pridobljeno z www.so-delujem.com/iniciativa-sodelujem
- Trdan, V. (2010). Pomoč osebam s poškodbo glave in njihovim družinam. *Bogoslovni vestnik*, 70(2), 239–250.

Klara Kožar Rosulnik

IZOBRAŽEVALNA PODPORA ZA MIGRANTE

Migracije niso le selitve z enega prostora na drugega, motivirane z zaslužkom, ljubeznijo, vojno, avanturo, kar raziskujejo različne vede že precej časa, temveč so povezane s spreminjanjem posameznika, ki se seli. To pa vključuje spreminjanje znanja, samopodobe, mentalnih vzorcev, vrednot in vsakdanjih praks. Prav zato postajajo migracije tudi izziv za andragogiko (prim. Guo, 2013; Zelinska, 2013; McNair, 2009) in vodijo v raziskovanje različnih pojavov učenja. Migracije lahko proučujemo kot vir učenja (biografsko učenje ali učenje iz življenja) ali pa z zornega kota izobraževalnih programov, organiziranih za migrante ali za okolje, ki sprejema migrante. Izobraževanje – tako formalno šolanje kot neformalni programi – ima vidno vlogo pri vključevanju v novo skupnost in se v sodobnosti pogosto prepleta z medkulturnim izobraževanjem. Pomembno poslanstvo pri raziskovanju migracij in z njimi povezanega učenja ima v Sloveniji Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije pri ZRC SAZU, ki razvija tudi izobraževalne programe za medkulturno sodelovanje (prim. Milharčič Hladnik, 2013). V dialogu med raziskovalci ZRC SAZU, ki se ukvarjajo z raziskovanjem mobilnosti in migracij, ter predstavniki infotočke za tujce je nastal katalog izobraževalnih programov in ukrepov ter drugih storitev, namenjenih migrantom, ki je dostopen na spletnem naslovu http://www.ess.gov.si/_files/5164/Smerokaz.pdf. V Smerokazu so predstavljeni tečaji slovenskega jezika, storitve formalnega izobraževanja, izobraževanja odraslih, vrednotenje ter priznavanje kvalifikacij ter oblike neformalnega izobraževanja.

V Sloveniji so se kot storitev, ki migrantom odpira poti do drugih izobraževanj, v sodelovanju med Andragoškim centrom Slovenije in Centrom za slovenščino kot drugi/tuji jezik s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani razvili tudi programi za jezikovno izobraževanje migrantov. Strokovnjaki z obeh ustanov so pripomogli, da je nastal program Začetna integracija priseljencev (ZIP), ki ga različne izobraževalne organizacije v Sloveniji izvajajo kot brezplačen program učenja slovenskega jezika. Med njimi je tudi Ljudska univerza (LU) Ajdovščina, ki je lani naredila analizo 180-urnega programa. LU Ajdovščina sicer izvaja program ZIP za celotno regijo (Ajdovščina, Idrija, Tolmin, Nova Gorica, Postojna), analizirali pa so program, ki je potekal v Ajdovščini. Ugotovili so, da je ob sledenju načelom izobraževanja odraslih (udeleženci sledijo osebnemu načrtu, učne vsebine so povezane z izkušnjami in okoljem udeležencev, dialoškost učenja) zelo pomembna vloga kulturnega mediatorja za jezikovno izobraževanje ljudi z oddaljenih jezikovnih območij

(na primer iz Azije in Južne Amerike) in osebnega svetovanja. Udeleženci v programih imajo vsak svojo zgodbo, ki jo morajo umestiti v novo okolje. V omenjenem programu so bili trije udeleženci iz neslovansko govorečega okolja in so se med seboj tesneje povezali, ker so si pomagali z angleščino in španščino (prim. Volk, Mermolja, Ličen, 2014). V jezikovnem programu ZIP se kot pomembno pokaže ne le znanje jezika, marveč tudi spoznavanje kulture, v katero so se migranti priselili, zato so v okviru izobraževanja pomembne tako imenovane doživljajske metode učenja. Učenje drugega jezika je dolgotrajen proces, kar ugotavljajo tudi na drugih ustanovah, kjer izvajajo podobne programe, na primer LU Koper in Izobraževalni center Cene Štupar.

Izvajajo se tudi različni izobraževalni programi za ljudi iz okolja, ki sprejema migrante. Kot takšne neformalne možnosti izobraževanja lahko omenimo program Olajšajmo migrantom prvi korak (LU Velenje) ali delavnice v okviru centrov medgeneracijskega učenja in projekt Vključim.se (MOCIS Slovenj Gradec), kot formalni program pa Osebni načrt za boljše vključevanje priseljencev v izobraževanje, usposabljanje in družbo v okviru Andragoškega centra Slovenije. Ta je namenjen vsem, ki se pri svojem delu srečujejo z migranti: vodjem oziroma organizatorjem izobraževanj odraslih, učiteljem, svetovalnim delavcem, izvajalcem javnoveljnega programa Slovenščina za tujce in drugih programov učenja slovenskega jezika in podobno.

Na področju izobraževalne podpore migrantom se v zadnjih letih dogajajo pomembni premiki, vseeno pa lahko trdimo, da je izobraževanje (odraslih) migrantov v Sloveniji še vedno premalo sistemsko urejeno ter prepuščeno pobudi posameznih izobraževalnih institucij.

LITERATURA

- Guo, S. (ur.) (2013). *Transnational Migration and Lifelong Learning: Global Issues and Perspectives*. London, New York: Routledge.
- McNair, S. (2009). *Migration, Communities and Lifelong Learning*. Leicester: NIACE.
- Milharčič Hladnik, M. (ur.) (2013). *Razvijanje medkulturne zmožnosti pri učiteljih in učencih*. Trst, Ljubljana: SLORI, ZRC SAZU.
- Smerokaz (b. d.). Pridobljeno s http://www.ess.gov.si/_files/5164/Smerokaz.pdf.
- Volk, T., Mermolja, E. in Ličen, N. (2014). *Zgodbe o ustvarjalnem in povezovalnem učenju*. Ajdovščina: Ljudska univerza (v tisku).
- Zelinska, M. (2013). Migration and Adult Education: Time, Place and Power. *Power and Education*, 5(2), 120–136.

Urška Gruden, Mihaela Hojker, Luka Hrovat, Meta Lah

CENTER ZA PEDAGOŠKO IZOBRAŽEVANJE FILOZOFSKE FAKULTETE UNIVERZE V LJUBLJANI – »STAROSTA« MED PONUDNIKI DOPOLNILNEGA IZOBRAŽEVANJA

V okviru univerz se razvija več služb in oddelkov, ki ponujajo izobraževalne programe za odrasle. Na posameznih fakultetah obstajajo samostojne enote za nadaljnje izobraževanje, vseživljenjsko učenje ali profesionalno spopolnjevanje. Nekatere od njih imajo že dolgo tradicijo. Med njimi je tudi Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (CPI), ki je bil ustanovljen marca 1978 kot strokovno in organizacijsko središče za razvijanje in spodbujanje različnih dejavnosti, ki pripomorejo k usposobljenosti učiteljev na vseh ravneh izobraževanja.

Osnovno poslanstvo je razvijanje kakovostnega, sodobnega in z raziskovalno dejavnostjo podprtega pedagoškega izobraževanja vzgojiteljev, učiteljev in svetovalcev – od vrtca do univerze. Vse od ustanovitve CPI izvaja javnoveljavne programe pedagoško-andragoškega izobraževanja za diplomante nepedagoških programov, ki imajo na voljo dve možnosti spopolnjevanja: *Pedagoško-andragoška izobrazba za strokovne delavce v osnovnih in srednjih šolah* ter *Program za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe za predavatelje višjih strokovnih šol*. Visokošolskim učiteljem je namenjen program *Osnove visokošolske didaktike*, bodočim šolskim knjižničarjem pa Študijski program za izpopolnjevanje iz bibliotekarstva (ŠPIK), ki učitelje in druge strokovne delavce usposablja za delo v šolski knjižnici.

V CPI programe vsako leto dopolnjujemo, predvsem pri ponudbi *profesionalnega usposabljanja s področja delovanja Filozofske fakultete*. Tako je za naslednje študijsko leto prijavljenih 23 posodobitvenih programov. Nabor vsebin je pester, saj so programi namenjeni tako učiteljem posameznih predmetov kot tistim, ki bi radi izboljšali svoje pedagoško delo v razredu in bolje razumeli svoje učence. Med prijavljenimi programi sta na primer dva s področja slovenščine kot tujega jezika, prav tako pa tudi seminar za mentorje študentov na praktičnem usposabljanju v knjižnicah.

Pomemben vidik dela CPI je zagotavljanje možnosti za kakovostno pedagoško delo na Filozofski fakulteti. Sem sodi koordiniranje projekta *Kakovost – Univerza v Ljubljani (KUL)* na Filozofski fakulteti, katerega cilj je vzpostavitev sistema zagotavljanja

kakovosti na Univerzi v Ljubljani. Za kakovosten študij je bilo že v preteklosti vpeljanih več inovativnih projektov. B. Marentič Požarnik, ena od ključnih oseb v zgodovini CPI, v zborniku ob 30-letnici omenja seminar za študentske tutorje *Za boljši začetek študija*, ki je bil izveden že v letih 1994/95, se pravi, dolgo preden se je sistem tutorstva na univerzi zares vzpostavil. CPI je prevzel koordinacijsko vlogo, ko se je leta 2006 tutorski sistem na fakulteti začel sistematično uvajati, in to vlogo še vedno opravlja.

Posebno pozornost namenjamo praktičnemu izobraževanju študentov. Koordiniramo praktično izobraževanje na fakulteti in izobražujemo mentorje študentov v delovnih organizacijah, vlučeni pa smo tudi v projekta *IKT–prevajalsko okolje IOLAR – iPROKI* in *Komercialna razstava: analiza in inoviranje*, v okviru katerih študenti pridobivajo potrebna praktična znanja v neposrednem delovnem okolju. Pri tem jim pomagajo mentorji z izobraževalnega in gospodarskega področja. Tako študenti s pomočjo mentorjev razvijajo različne kompetence, ki jim bodo olajšale prehod iz izobraževalnega procesa v zaposlitev.

Kot partner CPI sodeluje v projektu *Merjenje učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih*, ki ga na nacionalni ravni koordinira Andragoški center Slovenije. Za Slovenijo je projekt nacionalnega pomena, saj bo v neposredno preverjanje kompetenc, ki jih v informacijski dobi uporabljamo pri delu in v svojem zasebnem življenju, vključenih prek šest tisoč odraslih v starosti od 16 do 65 let iz vseh slovenskih pokrajin.

Poleg pedagoškega usposabljanja in razvijanja sistema kakovosti ter sodelovanja v raziskavah je delovanje CPI usmerjeno tudi na področje tujih jezikov. Študentje in drugi lahko v okviru CPI opravijo izpite iz 22 svetovnih jezikov, tudi jezikov, ki so v slovenskem okolju manj razširjeni, na primer arabščine, kitajščine, japonsščine, stare grščine, celo esperanta.

Razvoj izobraževalnih programov je danes precej drugačen kot na začetku, ko je v žargonu tako imenovani *obči kurz* (kar bi lahko prevedli kot splošni pedagoško-andragoški tečaj) obsegal le en pedagoški in en psihološki predmet. Potrebne so prilagoditve tako potrebam posameznih strok in njihovemu razvoju kot posameznim učiteljem in skupinam, tako da je analiza potreb sestavni del priprave programov. Programi sledijo novostim na področju psiholoških in pedagoških predmetov, pa tudi pri specialnih didaktikah in pri uvajanju novih oblik kot možnosti za učenje.

Dejavnost CPI že dolgo ni več usmerjena le na njegovo prvotno področje, ki je bilo v 70. letih spopolnjevanje učiteljev. CPI še vedno skrbi za razvijanje in izvajanje kakovostnega izobraževanja učiteljev ter koordinacijo akreditacij novih študijskih programov za spopolnjevanje. Ob tem pa se hitro razvijajo različne dejavnosti za zagotavljanje kakovosti študija in sledenje razvoja *visokošolske didaktike*. Za visokošolske učitelje poleg programa *Osnove visokošolske didaktike* CPI organizira tudi zimske in poletne šole ter krajše delavnice, na katerih se udeleženci seznanjajo z novostmi, predvsem pa jim v skladu z načeli inovativne prakse in sodelovalnega učenja programi omogočajo izmenjavo znanja in dobrih praks. V sodobnosti je vedno bolj izrazita potreba po ustvarjanju socialnih omrežij,

ki omogočajo pretok znanja. Ni dovolj, da pripravimo tečaj ali seminar, kot je bilo to običajno v začetkih CPI, temveč je treba ponuditi okolje za srečevanje in neformalno učenje. Deloma je temu namenjen tudi projekt *Klub alumnov Filozofske fakultete*, ki ga vodi CPI. Ohranjanje stikov z diplomanti in omogočanje srečevanja med diplomanti in študenti je pot povezovanja fakultete z okoljem in spodbujanja pretoka znanja.

CPI se odziva tudi na hitre spremembe in specifične potrebe posameznih organizacij v lokalnem okolju in na globalnem trgu ter lahko pripravi programe po naročilu organizacije. Ti programi so vsebinsko in izvedbeno prilagojeni naročniku.

Branka Gradišar, Tanja Jerman

33. POLETNA ŠOLA SLOVENSKEGA JEZIKA

Letošnja že 33. Poletna šola slovenskega jezika bo potekala od 30. junija do 25. julija na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Gre za intenziven jezikovni tečaj za odrasle, ki se ga vsako leto udeleži več kot 100 tečajnic in tečajnikov z vsega sveta. Njihovo znanje slovenščine je zelo različno, nekateri poznajo le nekaj slovenskih besed, kot so »hvala«, »pivo«, »rad te imam«, drugi že precej razumejo, težje pa govorijo, spet tretji se v slovenščini že odlično sporazumevajo in želijo svoje znanje le še izpopolniti. Vsem tečajnikom pri napredovanju pomagajo izkušeni lektorji, ki poučujejo na sodoben, sproščen in privlačen način.

Udeleženci lahko izbirajo med dvo- in štiritedenskim dopoldanskim tečajem in različnimi popoldanskimi tečaji – od konverzacije, slovnice, priprave na izpit iz znanja slovenščine do slovenske literature in kulture, popoldne in zvečer pa zanje pripravljamo tudi zanimiv spremljevalni program. Letos bomo organizirali dva spoznavna popoldneva, ogled Ljubljane in sprehod po poteh rimske Emone v soju bakel, kulinarični sprehod, na katerem bodo udeleženci spoznali tradicionalno in moderno slovensko kuhinjo, degustirali pa bodo tudi nekaj kvalitetnih slovenskih vin. Ogledali si bodo dva novejša slovenska filma, veslali po Ljubljani in Blejskem jezeru, peli slovenske pesmi, šli na izlet v Turjak in se preizkusili v lokostrelstvu, obiskali Arboretum Volčji Potok, si ogledali Cankarjev dom, spoznali del tradicionalne slovenske obrti iz Prekmurja in izdelali nekaj slamnatih okrasov, obiskali koncert skupine Melanholiki ter se pomerili v bowlingu in kvizu Poletne šole. Poletno šolo bomo slovesno končali v ljubljanskem Mestnem muzeju z nastopi skupin, na katerih tečajniki pokažejo, kaj vse so na tečaju usvojili, ter podelitvijo certifikatov in časopisa Pošopis s prispevki udeležencev letošnje Poletne šole.

Možina, Tanja; Klemenčič, Sonja (ur.):

KAZALNIKI KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Ljubljana, Andragoški center Slovenije, 2013

V sodobni kulturi je zaradi hitrega razvoja znanja potrebno stalno dopolnjevanje znanja, zato je vedno večje povpraševanje po izobraževalnih programih, ti pa so lahko bolj ali manj kakovostni. Presojanje in razvijanje kakovosti tako vse bolj postaja stalnica oziroma način dela in razmišljanja zaposlenih v izobraževalnih in drugih organizacijah, ki opravljajo dejavnost izobraževanja odraslih. Če želijo tovrstne ustanove izpolnjevati svojo vizijo in poslanstvo, so zavezane k temu, da kakovost svojega dela na različnih ravneh nenehno preverjajo in izboljšujejo. Za spremljanje kakovosti pa potrebujejo ustrezna orodja in dogovorjene kazalnike.

Skupina, ki na Andragoškem centru Slovenije raziskuje in razvija orodja za spremljanje kakovosti v izobraževanju odraslih, je zelo dejavna že od 90. let prejšnjega stoletja. Leta 2000 je začela razvojni projekt *Zagotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih*. Njeno bogato delo, pri katerem gre vseskozi za sodelovanje med raziskovalci in praktiki, je dostopno na spletnem naslovu www.kakovost.acs.si. Lani pa je izšel tudi obsežen priročnik *Kazalniki kakovosti v izobraževanju odraslih*, ki sistematično in podrobno predstavlja kazalnike za spremljanje kakovosti. Zbirka kazalnikov je nastala v modelu za samoevalvacijo POKI (Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje) že leta 2003 kot jedro tega modela, v naslednjih desetih letih pa se je model razvijal, tako da je nastala prenovljena in dopolnjena zbirka. Slednja omogoča samostojno načrtovanje samoevalvacije kot notranjega spremljanja kakovosti, lahko pa je tudi vir za načrtovanje zunanje evalvacije, ki je del akreditacijskih postopkov.

Premislek o kakovosti izobraževanja je premislek o vseh elementih izobraževanja, ki so bolj ali manj opazni, zato je to priročnik, ki izhaja iz temeljnega poznavanja področja od teoretskih usmeritev in konceptov opredeljevanja kakovosti znanja in učenja do problemov empiričnega zbiranja podatkov za potrebe presojanja in razvijanja kakovosti. V ozadju praktičnih sporočil je opaziti poglobljeno refleksijo o vsem tem, zato je delo uporabno na več ravneh, tako za presojanje kakovosti formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih kot tudi njegovih infrastrukturnih dejavnosti. Zbirka kazalnikov ima pregledno strukturo, saj vsebinsko zelo jasno opredeljuje področja in podpodročja kakovosti, kazalnike, standarde ter merila kakovosti, kar uporabnikom pomaga pri razumevanju in poglobljenem proučevanju različnih dejavnikov, ki opredeljujejo kakovost izobraževanja odraslih. Zaradi jasne in pregledne oblike lahko vsak hitro izbere tisto področje, ki ga zanima, in najde kazalnike, ki jih nato implementira v svoje delovno okolje. Zbirka omogoča

uporabo v različnih fazah presojanja kakovosti. Opisi kazalnikov so v veliko pomoč pri postavljanju evalvacijskih vprašanj, ki uporabnikom pomagajo tako pri opredeljevanju pojavov, ki jih bodo pri presojanju kakovosti proučevali, kot informacij, ki jih bo treba zbrati, da bodo ugotovili, koliko že dosegajo standarde kakovosti. Pri iskanju odgovorov, kako vpeljati potrebne izboljšave za doseganje zastavljenega standarda, pomagajo zgledi mogočih akcij za razvoj kakovosti, ki so navedeni pri vsakem kazalniku kakovosti.

Besedilo je razdeljeno v pet delov, od katerih je najobsežnejši tretji del, ki prinaša pregled in opis področij za spremljanje kakovosti.

Področja so naslednja: (a) vodenje in upravljanje, (b) izobraževalni programi, (c) promocija izobraževanja in animacija odraslih za izobraževanje, (č) osebje, (d) prostori in oprema, (e) načrtovanje izobraževanja, (f) izpeljava izobraževanja, (g) razvojno delo v podporo izobraževanju, (g) podpora posamezniku pri izobraževanju in učenju v organizaciji, ki izobražuje odrasle, (h) rezultati, (i) učinki. Vsako od teh področij je nato razdeljeno na podpodročja. Kot primer navedimo področje izobraževalni programi, ki se deli v podpodročja: ugotavljanje izobraževalnih potreb, razvoj lastnih izobraževalnih programov, oblikovanje programske ponudbe. Znotraj vsakega od teh so oblikovani kazalniki. Za podpodročje ugotavljanje izobraževalnih potreb, če to navedemo kot primer, so oblikovani trije kazalniki, in sicer izobraževalne potrebe panog/strok, izobraževalne potrebe okolja, izobraževalne potrebe ciljnih skupin. Vsak kazalnik je nato podrobno opisan s pomočjo standardov kakovosti in meril, ki so prikazana tabelarično in v obliki odgovorov na vprašanje, kaj presojamo pri posameznem kazalniku. To je dopolnjeno z zgledi akcij za razvoj kakovosti na področju posameznega kazalnika.

V preteklosti, ko so bili izobraževalni programi pripravljene za daljše obdobje in so se večkrat ponavljali, so lahko kakovost spremljali tako, da so ob ponovitvah spreminjali katerega od elementov po občutku dobre prakse. Danes to ni več mogoče, saj se programi hitro spreminjajo in zaposleni ne delajo dolgo v istem okolju. Če andragog dolgo časa deluje na nekem področju, razvije praktičen čut in je lahko v svoji rutini inovativen in hkrati kakovosten delovalec, lahko pa je tudi ohranjevalec neučinkovitih modelov. Načelo v sodobnih izobraževalnih programih je inovativnost in prilagodljivost, zato je nujno, da imamo oblikovano mrežo kazalnikov za spremljanje kakovosti, ki usmerjajo pozornost pri vsakdanji praksi.

Avtorice (Tanja Možina, Sonja Klemenčič, Tanja Vilič Klenovšek, Milena Zorić Frantar, Alenka Jurič Rajh, Jasmina Orešnik Cunja) so ob izhajanju iz teoretskih raziskav, ki jih je opravila Tanja Možina, pripravile filigransko delo, ki ga lahko uporabi vsaka organizacija za izobraževanje odraslih ne glede na to, za katero raven ali način presojanja kakovosti se bo odločila.

Bernarda Mori Rudolf

Kelava, Polona (ur.):

NEFORMALNO UČENJE? KAJ PA JE TO?

Ljubljana, Pedagoški inštitut, 2013

Publikacija *Neformalno učenje? Kaj pa je to?* je znanstvena monografija, ki predstavlja neformalno učenje z vidika več znanstvenih disciplin. Avtorji prispevkov Polona Kelava, Tadej Vidmar, Janez Kolenc Gregorič, Taja Kramberger, Bojan Žalec, Drago B. Rotar, Petra Javrh, Helena Žnidarič, Barbara Kunčič Krapež in Marko Radovan tako področje obravnavajo z vidika antropologije, sociologije, pedagogike in andragogike ter filozofije. Monografija o neformalnem učenju je sicer eden izmed rezultatov temeljnega raziskovalnega projekta Pedagoškega inštituta z naslovom *Antropološki vidiki neformalnega pridobivanja znanj* (2011–2014), ki ga je vodil žal danes pokojni dr. Janez Kolenc Gregorič, po njegovi smrti pa je vodstvo projekta prevzel dr. Igor Ž. Žagar.

Uvodni članek začne z zgodovinskim pregledom o neformalno pridobljenem znanju od antike do 16. stoletja. V njem avtor opredeli temeljne koncepte, ki so uporabljeni v monografiji, in poda kritičen pogled na sodoben razvoj vseživljenjskega učenja. Nekateri izmed konceptov opredelijo tudi drugi avtorji, kar ni moteče, saj je pomembno, da so predstavljeni različni pogledi na temeljne koncepte.

V nadaljevanju je predstavljen emancipatorni potencial neformalnega izobraževanja in učenja, kjer so med drugim opisani družbena razmerja od Parsonsa dalje, prispevek kritične teorije k transformativnemu dojetanju izobraževanja, kooperativnost in vzajemno učinkovanje subjektivacije in objektivacije ter emancipacijska vloga šole.

Tretji del monografije obravnava dialoško razsežnost neformalnega učenja. Omenjena so naslednja določila učenja: medkulturno učenje, družbena teorija učenja, situacijsko učenje.

Sledi članek, ki se osredotoča na priložnostno pridobljena znanja (v tem poglavju in tudi sicer v monografiji pogosto označena kot informalno pridobljena znanja).

Naslednja avtorica piše o antiintelektualizmu, obravnava ga med drugim tudi v razmerju do formalno in neformalno pridobljenih znanj. Avtorica šestega članka se posveča kariernemu razvoju in pomenu učiteljeve profesionalne odličnosti v neformalnem izobraževanju. Zanima jo, kaj vpliva na poklicno odločitev učitelja, kdo dela na področju izobraževanja odraslih.

Posebna vrednost znanstvene monografije so tudi zadnja poglavja o priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenih znanj. To so teme, ki jih že nekaj let poudarjajo

Evropska komisija in številni znanstveniki, pa jim pri nas in tudi drugje po svetu še vedno namenjamo (pre)malo pozornosti. Tudi v prihodnosti bo ta tema v ospredju, zato knjiga *Neformalno učenje? Kaj pa je to?* zapolnjuje vrzel na tem področju. Poglavlja o priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenih znanj prinašajo naslednje teme: ustvarjanje novih priložnosti za učenje – priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih poklicnih in strokovnih znanj, slovenske težave pri navedenem priznavanju ter neformalno pridobljeno znanje in njegovo priznavanje v predpisih in priporočilih.

Kot smo ugotovili v mednarodni raziskavi Bell – o učinkih neformalnega izobraževanja, ki smo jo izvajali na Andragoškem centru Slovenije in devetih drugih državah – v svetu primanjkuje raziskav na področju neformalnega izobraževanja in učenja, več pozornosti se namenja formalnemu izobraževanju, pa čeprav ima neformalno izobraževanje veliko pozitivnih učinkov na posameznika in družbo, kot so pokazali tudi rezultati raziskave Bell. Znanstvena monografija *Neformalno učenje? Kaj pa je to?* prinaša pomembne razprave, povezane s proučevanjem neformalnega izobraževanja, in upamo, da bo spodbudila nadaljnje raziskave na tem področju.

Natalija Vrečer

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 zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Obseg prispevkov

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

Oblikovanje prispevkov

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