



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

2

2011

Študij andragogike in izobraževanje andragogov

Avtomatizirani e-test pri merjenju znanja odraslih

Razumevanje učenja odraslih iz ranljivih skupin
v okviru kognitivnih teorij učenja

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:

Valentin Bucik, dekan Filozofske fakultete

Glavna urednica/Editor in Chief:

red. prof. dr. Ana Krajnc

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak

Lektorica/Proof-reader:

Julija Klančičar

Uredniški odbor/Editorial Board:

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

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

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

Asistentka uredništva/Editorial Assistant:

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

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Revija Andragoška spoznanja, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana
Poslovni račun/Account: 01100-6030707216, sklic 145414/7626.

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The review Andragogic Perspectives is published four times a year. Letna naročnina za individualne naročnike je 50 €, za ustanove in podjetja 70 €, za študente 30 €. DDV 8,5 % je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo na sedežu uredništva v knjigarni Filozofske fakultete ter knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk/The printing house: Birografika Bori, Ljubljana

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

Sponzorja/Sponsors: Elektro-Slovenija in Doba fakulteta Maribor

Revijo subvencionirajo/Review subsidized by: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javna agencija za knjigo Republike Slovenije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Znanstvena založba Filozofske fakultete

Naklada/Number of copies: 500 izvodov

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

The Andragogic Perspectives is abstracted and indexed on: EBSCO's Education Research Complete database and Co-operative Online Bibliographic Systems and Services, Slovenia (COBISS)



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Vsebina

<i>Sabina Jelenc Krašovec</i>	UVODNIK PALETA IZBIRE NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH – RESNIČNOST IN OBETI	5
Znanost razkriva		
<i>Ana Krājnc</i>	STUDIJ ANDRAGOGIKE IN IZOBRAŽEVANJE ANDRAGOGOV THE STUDY OF ANDRAGOGY AND EDUCATION OF ANDRAGOGUES	12 28
<i>Manuel Kuran</i>	RAZUMEVANJE UČENJA ODRASLIH IZ RANLJIVIH SKUPIN V OKVIRU KOGNITIVNIH TEORIJ UČENJA	44
<i>Vanda Rebolj</i>	AVTOMATIZIRANI E-TEST PRI MERJENJU ZNANJA ODRASLIH	59
<i>Marijeta Tesla</i>	RAZUMEVANJE IN POMEN KAZNOVANJA IN KAZNOVALNIH POLITIK NEKOČ IN DANES	72
Za boljšo prakso		
<i>Karmen Novak</i>	ANALIZA BREZPOSELNOSTI MLADIH DIPLOMANTOV Z VISOKO IZOBRAZBO	84

POROČILA, ODMEVI, OCENE

<i>Dušana Fındeisen</i>	Konferenci »Leto dejavnega staranja in solidarnosti med generacijami« na rob	91
	KNJIŽNE NOVOSTI	96
	OBRAČAMO KOLEDAR	98
	AVTORJEM NA POT	100

PALETA IZBIRE NA PODROČJU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH – RESNIČNOST IN OBETI

Izobraževanje odraslih naj bi se s sprejetjem načela vseživljenjskosti učenja in izobraževanja uveljavilo kot področje izobraževanja, ki je enakovredno izobraževanju v otroštvu in mladosti. V praksi pa smo daleč od tega. Tudi zaradi tega, ker mnogi – med njimi vodilni politiki in tudi pedagoški strokovnjaki – na to enakovrednost gledajo s pridržki. Še vedno namreč menijo, da si otroci in mladostniki pri vzgoji in izobraževanju »zaslužijo« več pozornosti kot odrasli, saj so v obdobju, ko se še oblikujejo in razvijajo. To v praksi pomeni več sistemske podpore začetnemu izobraževanju – več finančnih sredstev, zakonsko urejenost, razvito infrastrukturo, zagotovljeno javno omrežje, skrb za izobraževanje učiteljev, sistem itn. Enakopravnosti in enakovrednosti začetnega in nadaljevalnega izobraževanja – tudi če bi se v celoti uresničila – ne gre razumeti kot enakosti obeh področij. Ali lahko ti dve področji, ki sta si v resnici zelo različni, sploh primerjamo? Cilji, namen, funkcije in tudi sam potek izobraževanja otrok in mladine so povsem drugačni kot pri izobraževanju odraslih. A to seveda ne pomeni, da je eno področje pomembnejše od drugega in da si zato zasluži več pozornosti javnosti, stroke in politike.

Izobraževanje odraslih označuje pestrost ciljev in pojavnih oblik, saj je namenjeno ljudem vseh starosti, ras, etnične pripadnosti, življenjskih stilov, kulturnih izkušenj; obsega cilje, povezane s področjem dela, zaposlitve, pa tudi osebnostnega razvoja in krepitev interesnih področij posameznikov. Ne nazadnje je tudi dejavnik socialnega, političnega in kulturnega

UVODNIK



razvoja družbe, saj je tesno povezano z družbenimi gibanji (npr. za delavske pravice, mirovniškimi, ženskimi, civilnodružbenimi, kulturnimi, ekološkimi, prosvetiteljskimi idr. gibanji) v preteklosti in danes, z razvojem civilne družbe in uravnavanjem socialne politike ter ima pomembno vlogo pri vzpostavljanju demokratične in konsenzualne komunikacije ter plodne javne sfere. Prav zaradi te pestrosti je področje izobraževanja odraslih lahko izredno vplivno pri zagotavljanju socialne pravičnosti (lokalno in globalno), saj izobraževalne dejavnosti neposredno nagovarjajo, popravljajo in odpravljajo različne družbene probleme, kot so brezposelnost, neenakost, rasizem, homofobija, nepismenost; posegajo na področje človekovih pravic, seksizma, revščine, izključenosti itn. Ena od pomembnih vlog izobraževanja odraslih je tako demokratizacija družbe in ozaveščanje ljudi o družbenih in političnih razmerah, v katerih živijo.

Izobraževanje odraslih sledi tako individualnim kot družbenim ciljem. Njegova morda najpomembnejša funkcija je zmanjševanje razlik med generacijami in družbenimi skupinami glede izobraževalnih možnosti; pri tem je pomembna tako možnost doseganja enakih rezultatov kot tudi enake možnosti dostopa. Seveda je pomemben cilj izobraževanja odraslih tudi razvijati znanja in sposobnosti državljanov za dejavno udeležbo v družbenem odločanju in sooblikovanju družbene realnosti. Ta cilj ima pogosto bodisi politični predznak in je zato po nepotrebnem podcenjen bodisi ga je zaradi drugačnih prioritet (zlasti ekonomskih) zelo

težko uresničevati, vendar se s tem njegov pomen ne zmanjšuje. V zdajšnjih družbenih razmerah bi lahko rekli, da postaja vse pomembnejši in celo nujno potreben dejavnik razvoja demokratične in kritično reflektivne skupnosti (tako nacionalne kot globalne). Tretji ključni cilj izobraževanja odraslih, ki pa je danes politično najbolj favoriziran, je izobraževanje in usposabljanje za delo, poklic, zaposlitev. To področje je gotovo zelo pomembno, saj posamezniku omogoča strokovni razvoj in posledično tudi večjo kakovost življenja, pa vendar z dajanjem prednosti in večje pomembnosti enemu področju povzročamo neuravnoteženost pri razvoju celotnega področja izobraževanja. Enako pomemben cilj izobraževanja odraslih je nedvomno tudi zadovoljevanje posameznikove individualne potrebe po znanju, kar vključuje tako osebne interese kot tudi drugo možnost za zmanjševanje primanjkljajev, nastalih zlasti med začetnim izobraževanjem.

Da so ti cilji v Sloveniji po presoji strokovnjakov pomembni, dokazujejo tudi prednostna področja, opredeljena v strokovnih podlagah za Nacionalni program izobraževanja odraslih, kjer se kot prvo prednostno področje postavlja splošno neformalno izobraževanje odraslih, kot drugo izobraževanje za zviševanje izobrazbene ravni prebivalstva, kot tretje pa izobraževanje in usposabljanje za razvoj delovne sile. Vendar pa analiza uresničevanja ReNPIO kaže, da je med strokovnimi zahtevami in politično voljo za uresničevanje zastavljenih ciljev precejšnje razhajanje, ki se zrcali med drugim v pomanjkanju sredstev za uresničitev nekaterih zastavljenih ciljev, v nezadostnem razvoju omrežja institucij, neustrezni podpori razvoju in izvedbi programov izobraževanja odraslih itn.

Večji del izobraževanja odraslih sestavlja neformalno izobraževanje, kar ni nenavadno, če vemo, da se odrasli za izobraževanje odločajo zaradi reševanja življenjskih problemov, doseganja konkretnih ciljev, zaradi druženja in vza-

jemnega povezovanja ter solidarnosti, zato, ker si želijo boljšega sodelovanja med generacijami, zato, da bi pripomogli k razvoju skupnosti, kjer živijo, ali pa preprosto zato, da bi izboljšali kakovost svojega življenja. Le manjši delež odraslih (zlasti mlajši, ne pa izključno) se izobražuje zaradi zviševanja izobrazbene ravni. Kljub temu pa je potreba po formalnem izobraževanju odraslih v Sloveniji še kar velika, saj – kot ugotavljamo tudi v analizah stanja za pripravo nove bele knjige – podatki kažejo, da nekaj več kot polovica prebivalstva, starejšega od 25 let, v letu 2008 ni imela končane štiriletne srednješolske izobrazbe, ki naj bi šele zagotavljala ustrezno udejstvovanje na različnih ravneh in področjih življenja v sodobni družbi. To je zelo skrb zbujajoč podatek, saj je tudi nadaljnja udeležba v izobraževanju tesno povezana z začetno stopnjo izobrazbe posameznika in njegovo siceršnjo vpetostjo v družbene dejavnosti. Če pogledamo različne dostopne podatke o udeležbi odraslih v izobraževanju v Sloveniji, vidimo, da je to res, saj je udeležba v izobraževanju med različnimi skupinami zelo različna, v splošnem pa se – tako v formalno kot neformalno izobraževanje – najmanj vključujejo najmanj izobraženi, starejši odrasli in tisti, ki niso vključeni na trg delovne sile. In ne le to, Slovenija sodi med države z največjimi razlikami v stopnji vključenosti med najmanj in najbolj izobraženimi, razlike pa so tako pri vključevanju v formalno kot v neformalno izobraževanje odraslih. Pri tem se potrjuje stališče, da je slaba udeležba nekaterih skupin prebivalstva v izobraževanju zlasti posledica izključevalnih družbenih praks (tudi izobraževanja), ki so tesno povezane z ideologijami moči, individualizma in kapitala. Prav ti podatki nas navajajo k razmisleku, da bi se bilo treba v družbi, če si prizadeva za večjo pravičnost in socialno vključenost ranljivih skupin prebivalstva v družbene dejavnosti (s čimer mislim tudi na zmanjševanje brezposelnosti, stigmatiziranosti, izključenosti iz procesov odločanja in podobno), z drugačnimi ukrepi in večjo senzibilnostjo lotiti reševanja teh problemov.

Zahteve po pestrosti možnosti izobraževanja odraslih izhajajo tudi iz značilnosti odraslih, ki se učijo in izobražujejo. Odrasli se razlikujejo zaradi fizioloških, psiholoških in socioloških dejavnikov, pomembno pa vpliva tudi to, da odraslost zajema mnogo daljše obdobje kot otroštvo in mladost; zaradi tega so tako med starostnimi skupinami kot tudi znotraj posameznih starostnih skupin odraslih lahko zelo velike razlike. Huey B. Long v svojem prispevku »Understanding adult learners« navaja, da se razlike med ljudmi s starostjo povečujejo v obliki črke V – starejši ko smo, bolj izrazite so. Odraslost torej ni generični pojem, saj se udeleženci izobraževanja odraslih med seboj razlikujejo po starosti, stopnji dosežene izobrazbe, poklicu, ki ga opravljajo (ali so ga opravljali), po vlogah, ki jih imajo, socialnem položaju, kulturnih, etničnih, rasnih, religioznih in drugih značilnostih, ki pomembno določajo položaj posameznika v procesu izobraževanja odraslih ter hkrati zahtevajo »neuniformirano« in netradicionalno izobraževalno ponudbo. Odrasli se seveda razlikujejo tudi po izkušnjah, motivaciji, odnosu do izobraževanja; razlikujejo se po sposobnostih, stilih spoznavanja in učnih stilih, po pristopih k učenju ali pa po posebnih potrebah, ki izhajajo iz pridobljenih ali prirojenih lastnosti. Na pripravljenost za izobraževanje ne nazadnje vpliva tudi kraj, kjer posameznik živi, saj je ponudba izobraževanja veliko večja v urbanih središčih kot v ruralnem okolju, v Sloveniji pa so velike tudi razlike med regijami.

Iz različnosti potreb odraslih udeležencev izobraževanja izhajajo tudi potrebe po raznoliki ponudbi izobraževanja, saj se odrasli ne izobražujejo le v institucijah, ki so namenjene izobraževanju in usposabljanju, temveč tudi na mnogih drugih mestih, seveda pa se nekateri odrasli učijo tudi sami. Med odraslimi so torej glede učenja pomembne razlike, ki – gledano splošno – izhajajo predvsem iz vprašanj, zakaj se učijo, kako njihovo učenje poteka, kdo

jim pri tem pomaga (če jim sploh), katere vire uporabljajo pri učenju, koliko časa porabijo za učenje, kako načrtna je njihova dejavnost, ter drugih značilnosti, ki pomembno vplivajo na sam učni proces. V grobem lahko izbirajo med programi formalnega in neformalnega splošnega in poklicnega izobraževanja odraslih, med katerimi so zlasti programi neformalnega izobraževanja odraslih zelo pestri. Če omenim le nekatere od njih: različni programi skupnostnega izobraževanja (študijski krožki, programi medgeneracijskega izobraževanja, izobraževanje za dejavno državljanost itd.), programi za zviševanje ravni pismenosti (programi UŽU) za različne skupine odraslih, npr. za manj izobražene odrasle – Most do izobrazbe, za manj izobražene starše osnovnošolskih otrok – Beremo in pišemo skupaj, za manj izobraženo podeželsko prebivalstvo – Izživi podeželja, za odrasle s posebnimi potrebami – Moj korak, za manj izobražene zaposlene osebe – Moje delovno mesto, izobraževalni programi za starejše ljudi (npr. v okviru Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje, medgeneracijskih društev, društev upokojencev itd.), programi za mlajše odrasle, zlasti tiste osipnike, ki se v začetno izobraževanje ne zmorejo ali ne želijo vključiti (program PUM – Projektno učenje za mlade) itd. Odrasli se seveda izobražujejo tudi v različnih (strokovnih in ljubiteljskih) društvih, knjižnicah, na univerzah, v skupnostnih središčih, inštitutih, v delovnih organizacijah, prostovoljskih organizacijah, cerkvah, muzejih, bolnišnicah in zavodih, s čimer možnosti še zdaleč nismo izčrpali. Pri tem imajo na voljo tudi različne podporne dejavnosti, kot npr. različne oblike pomoči v svetovalnih središčih (ISIO), možnost samostojnega učenja v Središčih za samostojno učenje, na voljo je Borza znanja in druge neformalne dejavnosti.

Kljub potrebam po raznoliki izobraževalni ponudbi za različne skupine odraslih pa lahko ugotovimo, da se izobraževanje odraslih tudi v Sloveniji vse bolj ravna po tržnih načelih in

da država bolj financira programe, namenjene potrebam dela in zaposlitve, kar posledično vpliva na zmanjševanje izobraževalnih možnosti za ranljive skupine odraslih. Izvajanje nekaterih zgoraj omenjenih izobraževalnih programov je zaradi odvisnosti od vladnih sredstev lahko vsako leto ogroženo, kar zlasti javne organizacije za izobraževanje odraslih, ki povprečini izvajajo neprofitne programe izobraževanja odraslih, postavlja v nezavidljiv položaj.

Povsem jasno je, da so v teh procesih pomembni dobri »učitelji« odraslih, mentorji, tutorji, svetovalci, skratka različni posamezniki, ki imajo tako spodbujevalno kot podporno vlogo, redko pa so v vlogi »tradicionalnega« učitelja, ki prenaša znanje. V teh vlogah so lahko tako andragogi kot tudi drugi strokovnjaki, ki delujejo kot andragoški delavci; eni in drugi imajo zelo različne vloge, kar bogati proces dela z odraslimi. So učitelji, ki odrasle poučujejo (pri tem je pomemben enakopraven odnos med učiteljem in učečimi se, ki so dejavni, sodelujejo pri postavljanju ciljev, sooblikujejo učni proces itn.), so svetovalci odraslim in imajo podporno vlogo, lahko sodelujejo pri načrtovanju programov izobraževanja itn. Izredno pomembno je, da so učitelji odraslih in drugi andragoški delavci ustrezno izobraženi, teoretsko in praktično podprti, pripravljeni, da razmišljajo o načinu dela z odraslimi, poznajo didaktična načela, izbirajo in uporabljajo ustrezne metode poučevanja, so večji spodbujevalne komunikacije in tudi sami verjamejo, da kakovostno izobraževanje, prilagojeno različnim potrebam odraslih, lahko pripelje do sprememb. Kot pravi Daloz, je cilj izobraževanja odraslih spodbujati pripravljenost za učenje, katerega posledica je razvoj, ta pa pomeni sukcesivno postavljanje globljih in širših vprašanj o odnosu med posameznikom in svetom. To velja za vse starosti. Ravno zato je treba posebej poudariti, da je še zlasti pomembno tisto izobraževanje, ki pri odraslih spodbuja refleksijo, kritično mišljenje in presojanje družbenih

razmer in možnosti, kar krepi pripravljenost za dejavno (so)delovanje v družbenem prostoru; pomembno je torej izobraževanje, ki posledično krepi moč civilne družbe. V civilni družbi poteka privilegirani proces neinstrumentalnega učenja, učenja, ki povezuje kognitivni, emocionalni in socialni vidik ter tako razvija znanja in spretnosti, vpliva na čustva, stališča in motivacijo ter spodbuja interakcijo med posameznikom in okoljem. Zaradi tega je izobraževanje odraslih dejavnost, ki vpliva tako na poklicno kot tudi na osebno, skratka celovito življenjsko pot posameznika.

Žal pa se vse zgoraj napisano ne uresničuje tako, kot bi si želeli. Ključni so problemi, navedeni na začetku prispevka, povezani s sistemsko neurejenostjo področja izobraževanja odraslih (neustrezna zakonodaja, financiranje, neobstaj javne mreže in javnih programov, nezadostno razvita infrastruktura, neinstitucionaliziranost raziskovalne dejavnosti itn.) in njegovo marginaliziranostjo (neustrezna umeščenost izobraževanja odraslih v sistem izobraževanja v Sloveniji in neenakopravnost področja izobraževanja odraslih v primerjavi z izobraževanjem otrok in mladine), kar se zrcali v neustrezni podpori razvoju področja. Tudi andragogika kot akademska disciplina se ne razvija povsem tako, kot bi si želeli; delno je za to krivo pomanjkanje ustrezno usposobljenih raziskovalcev, ki bi lahko izvajali raziskave tako na nacionalni kot mednarodni ravni, delno pa je to tudi posledica neustrezne podpore ministrstev (navedimo za primer ravnarije slovenske šolske politike, ki ni zagotovila sredstev za vključitev Slovenije v evropsko raziskavo PIAAC, ki poteka v okviru OECD; gre za zbiranje podatkov o udeležbi odraslih v izobraževanju ter znanju in veščinah odraslih prebivalcev evropskih držav, s čimer je ministrstvo za šolstvo in šport pretrgalo več kot desetletno spremljanje omenjenih podatkov v Sloveniji in možnost, da poglobljeno primerjamo Slovenijo z Evropo). Marginaliziranost

področja nadaljevalnega izobraževanja se kaže tudi v prepogosto neustrezno izobraženih učiteljih in drugih strokovnjakih, ki delajo na področju izobraževanja odraslih; to so nemalokrat učitelji, ki v dopoldanskem času poučujejo mladino, nimajo izkušenj z izobraževanjem odraslih in imajo tudi (pre)malo teoretskega znanja.

Javna politika na področju izobraževanja odraslih ta čas v Sloveniji (in tudi v marsikateri drugi evropski državi) ne uresničuje ideje, da je izobraževanje temeljna državljanska pravica. Med ukrepi za zagotavljanje dostopnosti izobraževanja je namreč ravno ustrezno financiranje izobraževanja (odraslih) tisti element, ki zagotavlja socialno pravičnost in vključenost vsega prebivalstva v družbo. Če želimo ugotoviti, kakšna je vloga izobraževanja odraslih pri zmanjševanju marginalnosti ranljivih skupin, pa je treba prevrednotiti nasprotujoča si pojmovanja o vlogi izobraževanja odraslih v odnosu do posameznika, družbe in različnih ekonomskih, socialnih, političnih in kulturnih vplivov. Izobraževanje odraslih je tesno povezano s politiko in ga moramo vedno presajati v luči njegove družbene funkcije v nekem družbenem sistemu.

Kako torej enostavno odgovoriti na vprašanje, kakšna je danes vloga izobraževanja odraslih v Sloveniji in kako razvit je celoten sistem? Odgovoriti na to vprašanje je skoraj nemogoče, saj se resnična razvitost področja ne sklada vedno z naprednimi idejami, ki se porajajo v praksi izobraževanja odraslih in tudi v teoretskih razpravah različnih strokovnjakov (in pogosto zaradi neustrezne podpore ne zmorejo zares zaživeti). Menim, da je bila Slovenija po osamosvojitvi zares neverjetna v svojem razvoju zlasti na področju neformalnega izobraževanja odraslih, saj je bila – ob ustrezni politični podpori, ki je temeljila tudi na ustreznem razumevanju pomena izobraževanja v novi, razvijajoči se državi, upoštevala ljudi v vseh življenjskih

obdobjih in ob zavedanju, kako pomembno je tako formalno kot neformalno izobraževanje odraslih – ena najbolj inovativnih, na znanju temelječih mladih držav. Verjetno tudi ni naključje, da se je ravno takrat politična kultura ob sorazmerno močni civilni družbi, kritičnih in ustvarjalnih državljanih tako hitro razvijala; skoraj smo lahko stopili ob bok k stalnemu učenju naravnani skandinavski družini socialnih držav. V zadnjem času bi se s tem v Slovenji zares težko pohvalili.

Z gotovostjo pa lahko tudi danes trdimo, da sta širina in raznolikost področja izobraževanja odraslih njegova prednost in ne slabost. Z zornega kota političnega urejanja teh vprašanj je to pogosto problem, po eni strani zaradi birokratizacije odločanja o načinih sistemskega urejanja in financiranja področja, česar gotovo ni mogoče enostavno urediti »po kopitu« izobraževanja otrok in mladine, po drugi strani pa tudi zaradi slabega poznavanja področja izobraževanja odraslih in nezainteresiranosti državnih uradnikov, ki mnogokrat brez posvetovanja s stroko odločajo o usodi različnih izobraževalnih dejavnosti za odrasle ali pa se jim ne zdi pomembno o tem odločati.

Čas je torej, da se zaposleni na področju izobraževanja odraslih in andragoška stroka ustrezno zavzamejo in organizirajo, da pospešijo ugodnejši razvoj že uveljavljenih praks ter znova spodbudijo razcvet področja izobraževanja odraslih, ki prej ali slej vpliva tudi na družbeno blaginjo.

Sabina Jelenc Krašovec





ZNANOST RAZKRIVA



ŠTUDIJ ANDRAGOGIKE IN IZOBRAŽEVANJE ANDRAGOGOVI.

POVZETEK

Več je bilo vzrokov za to, da je v povojnem obdobju primanjkovalo izobraženih ljudi. Država je načrtno in pospešeno razvijala industrijo, zato je primanjkovalo kvalificiranih delavcev. Vojno obdobje je marsikomu preprečilo dokončanje šolanja. Poleg tega so bili izobraženci pogostejše žrtve vajne kot preostalo prebivalstvo. Zato je bilo na zavodih za zaposlovanje povpraševanje po usposobljenih delavcih večje kot ponudba. Posledično se je izobraževanje odraslih v praksi hitro razvijalo. Praktiki so iskali strokovno podporo in ustrezno literaturo.

Leta 1956 so v Zagrebu na Filozofski fakulteti uvedli v okviru študija pedagogike prva predavanja andragogike v takratni Jugoslaviji. Profesor Mihajlo Ogrizovič kot nosilec predmeta je študij v naslednjih letih podprl z objavo prvih knjig s področja andragogike: Metode obrazovanja odraslih in Problemi andragogije. Leta 1960 je nastala katedra za andragogiko na Filozofski fakulteti v Beogradu (profesorja Dušan Savičević in Borivoj Samolovčev). Za raziskovanje na področju izobraževanja odraslih sem se odločila med službovanjem na Inštitutu za sociologijo (1967), ko sem se pridružila takrat pri nas prvi mednarodni komparativni raziskavi Izobraževanje odraslih, socialna mobilnost in družbena participacija. S predavanji obče andragogike in andragoške didaktike smo v Ljubljani začeli leta 1972 na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete. Leta 1976 je študij andragogike postal ena od študijskih smeri na oddelku. V študijskem letu 1993/94 smo uvedli samostojni enopredmetni študij andragogike. Ministrstvo za šolstvo in šport je novi študijski program potrdilo v okviru evropskega projekta Tempus.

Na oblikovanje študijskih programov so vplivali najbolj znani inštituti in oddelki za izobraževanje odraslih v razvitem svetu (Oddelek za andragogiko Univerze v Montrealu, Evropski Bureau for Adult education v Londonu, Wellington College v Oxfordu, Institute for Andragology v Amsterdamu, Oddelek za andragogiko Karlove univerze v Pragi itd.). To nam je zagotavljalo, da je študij na mednarodni ravni. Enoletna postdoktorska specializacija na Inštitutu v Torontu (1971) je priprave na predavanja dokončno zaokrožila. Strokovna in znanstvena literatura iz andragogike se je pomnožila. Andragogika je dobila svoje mesto v nacionalnem raziskovalnem programu. Vzporedno smo raziskovali v mednarodnih raziskavah prek UNESCO, ICAE (International Council for Adult Education) in projektov EU. Študij andragogike se je ponovno preoblikoval v okviru bolonjske reforme visokega šolstva v zadnjih letih.

Ključne besede: *potrebe po izobraževanju odraslih, povpraševanje po strokovnjakih večje od ponudbe, študij andragogike, mednarodni vplivi na študijski program, odnos med andragoško prakso in teorijo, raziskovanje v andragogiki in mednarodno sodelovanje*

UDK:374.7:378

V obdobju po drugi svetovni vojni se je družba v Jugoslaviji načrtno spreminjala iz kmetijske v industrijsko. Simbol takratne ideologije je bil tovarniški delavec ob stroju. Kmetijstvo in kmečko prebivalstvo sta imela nizek družbeni položaj. Celotna politika napredka je bila grajena na industriji in industrializaciji države. Razvoj je tekel po petletnih načrtih (»petletkah«). Priliv kmečkega prebivalstva v industrijo, selitev iz vasi v mesta (urbanizaci-

ja) sta bila tako nagla, da sta vključevala tudi postopke prisilnega zaposlovanja v tovarnah. Ljudje so dobivali na dom odločbe občinskega urada za notranje zadeve, kdo, kdaj in kje naj se javi na delo v tovarni. Kolektivna volja je bila nad osebno.

V praksi se je izobraževanje odraslih v raznih oblikah (večerne šole, kulturna društva Svoboda, usposabljanje delavcev v tovarnah) naglo razraščalo in potrebe po teoriji so se

stopnjevale. Izobraževalce odraslih (delovodje, srednji strokovni kader, inštruktorje) je bilo treba usposobiti za ustrezno izobraževalno dejavnost. Veliko truda je v to v šestdesetih letih vlagal Ivan Bertonec.

Število zaposlenih v industriji je naglo naraščalo in s tem tudi število ljudi kmečkega rodu, ki jih je bilo za delovno mesto šele treba pripraviti. Potrebe po izobraževanju odraslih so bile množične in so iz dneva v dan naraščale. Pri nas se je ponovila podobna družbeno-ekonomska in tehnološka situacija, kot je bila v Severni Ameriki ali Zahodni Evropi konec 19. in v začetku 20. stoletja (pred prvo svetovno vojno). Ameriški avtor Lindemann, ustanovitelj andragoške teorije in znanosti, je izhajal prav iz njihovega takratnega naglo rastočega množičnega izobraževanja odraslih. Po prvih dveh petletkah industrijskega razvoja so bila politična prizadevanja za sistemsko ureditev izobraževanja odraslih v Jugoslaviji vedno bolj močna. Iz povojnih kulturno-prosvetnih društev Svoboda so nastajale ljudske in delavske univerze. Na podlagi sprejetja zakona so se med letoma 1957–59 v vsaki od republik ljudske in delavske univerze povezale v zvezo delavskih univerz. Na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Zagrebu so leta 1956 že uvedli predavanja iz andragogike (prof. Mihajlo Ogrizović). Iz vedno bolj obsežne prakse izobraževanja odraslih se je razvijala za nas takrat nova veda: andragogika (Krajnc, 1978/1: 169–171).

KAKO SE JE ZAČELO V SLOVENIJI? ŠESTDESETA LETA: VEČJA PONUDBA SLUŽB KOT POVPRASEVANJE

V času ekstenzivnega razvoja industrije in množičnega zaposlovanja v Jugoslaviji v začetku šestdesetih let prejšnjega stoletja so naraščale potrebe po poklicni izobrazbi. Možnosti za zaposlitev je bilo še preveč. Najbolj množično so zaposlovali delavce. Cenjeni so

bili kvalificirani delavci. Poklic je zaposlenemu določal položaj v piramidalni strukturi podjetja.

Govorimo o obdobju množičnega zaposlovanja. Tovarne in gradbena podjetja so odhajala z avtobusi novačiti delavce v druge republike Jugoslavije, ker je domačih primanjkovalo. V podobni situaciji so bile tudi sosednje države. Rade so sprejemale delavce iz drugih držav (južne Evrope in Turčije), da bi zadovoljile potrebe industrije po delavcih.

To je bil za zavode za zaposlovanje poseben čas. Osrednji problem je bilo poklicno usmerjanje ali poklicna orientacija. Že osnovnošolcem so svetovali, kateri poklic bi bil za nekoga najbolj primeren. Poklic je pomenil preživetje: zaslužek, socialni položaj in varnost.

Po podatkih iz leta 1961 v Sloveniji 40 odstotkov generacije ni dokončalo osemletke. Podoben delež je ostal samo z osemletko. Le manjši delež je šel v poklicne in srednje šole. Kot psihologinja na zavodu za zaposlovanje sem se znašla v primežu med ponudbo delovnih mest in povpraševanjem na eni strani ter skupinami mladih ljudi brez poklicne izobrazbe. Ko so fantje prihajali od vojakov, so se takoj zglasili na zavodu za zaposlovanje. Psihološki testi so mi potrdili njihove sposobnosti, pridobljena izobrazba pa tega ni potrjevala, ker je bila zelo nizka. Vladala je mentaliteta, da »zakaj bi se učil, se mučil, če lahko dobiš službo že takoj po opravljeni šolski obveznosti (15 let starosti) ali po odsluženi vojski (pri 19 letih)«. Ponekod zunaj večjih mest z razvito kulturno tradicijo so prav možnosti za zaposlitev zmanjševale težnje po nadaljevanju šolanja. Tak primer je Prekmunje. V Muri so zaposlovali mlade tudi z nedokončano osemletko (s sedmimi ali šestimi razredi osnovne šole), zato se jim nadaljevanje šolanja ni zdelo tako pomembno. Skozi desetletja je povprečno število šol na prebivalca vedno bolj zaostajalo za preostalo

Povpraševanje po delavcih je bilo večje od ponudbe.

Nastajale so delavske in ljudske univerze.

Slovenijo. In še drugi nekoliko poznejši primer z nasprotnega konca Slovenije. Igralnica v Gorici je zaposlovala mlade s srednjo šolo. Tudi že začeti študij so mnogi opustili, ker je bilo zaposlitev enostavno dobiti tudi brez di-

plome. Število diplomantov z visoko izobrazbo je tam začelo zaostajati.

Neposredne izkušnje sem dobila na izpostavi Zavoda za zaposlovanje Ajdovščina. Naše zaledje zaposlovanja so bile močne tovarne: Fructal, Tekstilna tovarna, pohištvena industrija Lipa, Tovarna poljskih orodij Batuje, Gradbeno podjetje Primorje, Kovinska Ajdovščina in druge tovarne v širšem zaledju (Gorica). Povpraševanje po kvalificiranih delavcih je naraščalo, a pogosto mu nismo mogli zadostiti, čeprav smo imeli na seznamu mlade, sposobne in zdrave ljudi, a brez poklica. Nesmiselno se mi je zdelo psihološko testiranje sposobnosti prijavljenih delavcev, če so bili brez poklica. Kot svetovalka sem se začela spraševati, kaj bi se ti mladi ljudje še lahko naučili, si pridobili poklic, izobrazbo. V sedanjem stanju bodo težko šli skozi življenje. Vedno bolj sem se vrtela ob misli na izobraževanje odraslih. To se mi je zdel edini možni izhod, edina rešitev za brezposelne brez poklica. Bila sem sveže pečena diplomantka tudi pedagogike, a moj študij ni omenjal izobraževanja odraslih. Predmeti so bili osredotočeni na šolsko pedagogiko. Z metodologijo pedagoškega raziskovanja, ki smo jo štiri leta poslušali pri profesorju Vladu Schmidtu, smo bili diplomanti dobro oboroženi za odkrivanje novih področij in prodiranje v nove pojave. Pri profesorju Stanku Gogali smo se preprijeli s pedagoškim optimizmom in to je bila dobra popotnica na novih poteh. Okolju, v katerem sem živela, bi se v tistem obdobju zamisel, da naj se odrasli še izobražujejo, zdel dokaj nenavadna in nesprejemljiva, čeprav je pred prvo svetovno vojno imelo močno tradicijo kulturno-izobraževalnih društev. To sem kmalu začutila v pogovoru s predsednikom mestne

občine in na nekaterih sestankih. Odločila sem se, da sama iščem dalje.

Potrebe po kvalificiranih delavcih so ob razvijajoči se industriji naraščale in so jih čutili tudi drugi. V Ljubljani je o izobraževanju za delo predaval Bertoncej. Nastajale so delavske in ljudske univerze. V tovarnah so organizirali priučevanje in usposabljanje delavcev. Kot izhod iz sile so nastale tako imenovane »notranje kvalifikacije« v podjetjih. V Ljubljani je že več let delovala Dopisna delavska univerza. Občasno so se ob rednih šolah organizirale večerne šole za odrasle. V Ljubljani je nastala Zveza delavskih univerz. Vodila jo je Tilka Blaha in pozneje Marjan Lah. Na zavodu je delovala posebna skupina za izobraževanje odraslih pod vodstvom Jožeta Valentinčiča. Kmalu nato so ustanovili Andragoško društvo Slovenije po zgledu društev v drugih republikah Jugoslavije. Na ljubljanski univerzi je bil zaposlenim dostopen izredni študij. Z njim so nadoknadili vojna leta. Strokovnjakov je povsod primanjkovalo. Visoka politična šola CK Slovenije je imela več let samo izredni študij za izbrane ljudi na položajih. Izobraževanje odraslih se je pojavljalo v vseh socialnih plasteh prebivalstva.

OPAZOVANJE ANDRAGOŠKE PRAKSE IN SODELOVANJE Z ANDRAGOŠKIMI USTANOVAMI

Od takrat naprej, ko sem se odločila za področje izobraževanja odraslih, je to postalo moj osrednji interes in žarišče vseh akcij. Še v času službovanja na zavodu za zaposlovanje v Ajdovščini sem tesno sodelovala z znano direktorico tamkajšnje delavske univerze (ene od treh najboljših v Sloveniji) Miro Novak. Spoznala sem osnovni ritem in izobraževalne vsebine te in drugih delavskih univerz. Na srednji šoli so bili tudi oddelki za odrasle (večerni tečajji). V Gorici sem sodelovala z direktorjem delavske univerze Rajkom Slokarjem.

Ko sem kot raziskovalka prišla v novo službo na Inštitut za sociologijo v Ljubljani, sem do-

bila stik z republiški organizacijami: Zvezo delavskih univerz Slovenije z Marjanom Lahom na čelu, Zavodom za produktivnost dela, Andragoškim društvom Slovenije (s predsednico Tilko Blaha), Oddelkom za izobraževanje odraslih pri republiškem zavodu za šolstvo (predstojnik je bil Jože Valentinčič), republiškim zavodom za zaposlovanje (Jan Makarovič), Zavodom za zaposlovanje Ljubljana (Virant, Pavliha) in Oddelkom za izobraževanje pri republiškem odboru Zveze sindikatov Jugoslavije, Združenjem izobraževalnih centrov v industriji. Trendi in prerez prakse so mi postajali vedno bolj jasni. Udeleževala sem se konferenc in posvetov o izobraževanju odraslih, marljivo poslušala, o čem govorijo predavatelji in udeleženci. Obrisi prakse so se postopoma povezali. Vzporedno sem prebirala vse dosegljive tekste o tej temi. Zelo požrtvovalno je na terenu usposabljal izobraževalce odraslih Ivan Bertoncelj, zaposlen pri takratnem Zavodu SRS za strokovno izobraževanje. Žal je kmalu potem, ko sva se srečala, odšel kot UNESCOV strokovnjak v Afriko.

Proučila sem koncept funkcionalnega izobraževanja in industrijske pedagogike na Visoki šoli za organizacijo dela v Kranju (Kejžar, Lorenčič). Na Reki sem poiskala avtorja industrijske pedagogike Martina Petančiča, prebrala njegove članke in obsežno knjigo Industrijska pedagogika iz leta 1968. Poiskala sem vire za študij kadrologije v Zagrebu. Brez vsega tega se pozneje ne bi mogla odločiti, kaj naj gre v študijski program andragogike in kaj ne (Miklič, Bertoncelj, Kejžar, 1969).

Spoznala sem ljudi iz andragoških ustanov v drugih, manjših krajih Slovenije. Postopoma so z raznih koncev prihajala vabila za predavanja in sodelovanje. Vedno sem se jim odzvala in sprejela sodelovanje, razen če res nisem mogla zaradi drugih obveznosti. To je bilo obdobje pridobivanja dragocenih strokovnih izkušenj. Iz mojih letnih poročil o delu izhaja, da sem imela na leto v povprečju 40 javnih nastopov. Razen referatov na konferencah in

predavanj sem občasno nastopala tudi na radiu Ljubljana. To je bila dobra priprava za poznejše pedagoško delo na Filozofski fakulteti, na Oddelku za pedagogiko.

Spremljanje prakse mi je dalo možnosti, da študijski program za andragogiko prilagodim slovenskim razmeram, izberem iz teorije in znanosti, kar ustreza našim potrebam. Tako bi študij najbolj koristil razvoju andragoške prakse.

Na sodelovanje s prakso pa v akademskih krogih niso gledali z naklonjenostjo. Ni bilo dovolj prestižno. Zato ga na fakulteti raje nisem poudarjala.

En del vpogleda v prakso je bil tudi študij andragogike na drugih univerzah: v Bostonu (Knowles), Sao Paulu (Freire), Pragi (Kamil Škoda), Zagrebu (Ogrizović), Beogradu (Savičević), Rimu (Filipo De Sanctis), Torontu (Robin Kidd), Tübingenu (Günter Dohmen), Firencah (Paolo Federighi), Utrechtu itd. Nasilci študija so se mi odkrili kot veliki humanisti. Še danes imam jasne predstave o njih. Vplivali so na moja stališča in vrednote. Kar sem iskala, ni bila samo študijska vsebina. Glede na razlike v okolju so bile tudi med študijskimi predmeti velike razlike. A cilji študija so bili zelo podobni: usposobiti kvalitetne strokovnjake za izobraževanje odraslih, izobraziti izobraževalce odraslih.

PRVA MEDNARODNA KOMPARATIVNA RAZISKAVA »IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH, SOCIALNA MOBILNOST IN DRUŽBENA PARTICIPACIJA«

Vsa ta nastajajoča praksa izobraževanja odraslih naj bi dobila svoj izraz v raziskovanju stvarnosti in se povezala v teorijo. Brez posplošitev in odkrivanja temeljnih načel in lastnosti pojavov začne praksa postopoma hirati, če se ne revitalizira z raziskovanjem. Zato sem iskala dalje in se povezovala s podobno mislečimi v praksi izobraževanja odraslih in v družbenih vedah. Z zavoda za zaposlovanje sem odšla

Raziskovalci smo se veliko učili.

v službo na Inštitut za sociologijo v Ljubljani (1964). Tri leta po prihodu (1967) sem se kot raziskovalka, koordinatorica za Slovenijo, pridružila mednarodni študiji »Izobraževanje odraslih, socialna mobilnost in družbena participacija«.

V raziskavi so sodelovali še trije kolegi z Inštituta za sociologijo: Zdravko Mlinar, Janez Jerovšek in Mišo Jezeršek. Raziskovalni tim se je vsakič sestel v drugi državi. Leta 1968 (Dubčovo leto) smo se zbrali na Karlovi univerzi v Pragi. Nato na univerzi v Utrechtu itd. Imeli smo priložnost, da neposredno doživimo raziskovalno in pedagoško delo na velikih svetovnih univerzah. Raziskovalci smo se veliko učili.

Raziskavo je koordinirala Hamilton University iz Kanade, sodelovale pa so še univerze iz ZDA (University of Oregon), Poljske (Univerza v Varšavi), Holandije (Univerza v Utrechtu) in Karlova univerza v Pragi. S posebnim vprašalnikom sem v okviru te raziskave zbrala empirične podatke za doktorat. Leta 1969 sem na povabilo predstojnika Oddelka za pedagogiko Vlada Schmidta kot asistentka prišla delat na Filozofsko fakulteto. Menil je, da se izobraževalne vede glede na razvoj morajo razširiti s tem, da dodajo v program še »adultno pedagogiko«. V konstruktivnih odnosih zaupanja, medsebojne podpore in tovariškem vzdušju je bilo užitek delati. Predstojnik mi je dal svobodo ustvarjanja in iskanja. Strinjal se je, da bi se predmet imenoval andragogika, ker je bilo tako tudi na univerzi v Zagrebu (profesor Mihajlo Ogrizović, 1956) in univerzi v Beogradu (profesor Dušan Savičević in profesor Bora Samolovčev, 1961). Povezala sem se z vsemi vidnimi ustvarjalci domače prakse in prek mednarodne raziskave z avtorji v tujini. Odpiral se nam je zelo širok prostor delovanja. V komisiji za doktorat sem imela tri aktivne člane: profesorja sociologije na Pravni fakulteti Jožeta Goričarja, profesorico pedagoške sociologije na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani Milico Bergant in

predstojnika oddelka, profesorja metodologije in zgodovine šolstva in pedagogike Vlada Schmidta. Mednarodna komparativna raziskava se jim je zdela zelo zanimiva in besedilo doktorata so vsi trije kritično premleli. Praktično sem zagovarjala doktorat najprej pred vsakim od njih posebej in potem še v formalnem proceduralnem zagovoru pred komisijo (1971). Del besedila doktorata sem objavila v Kanadi, na Ontarijskem inštitutu za raziskovanje izobraževanja (OISE) leta 1973 pod naslovom »Adult Education and Social Participation«, in v knjigi »Izobraževanje – naša družbena vrednota« pri Delavski enotnosti v Ljubljani leta 1978.

KAJ JE VPLIVALO NA OBLIKOVANJE ŠTUDIJSKEGA PROGRAMA ZA ANDRAGOGIKO NA FILOZOF-SKI FAKULTETI V LJUBLJANI?

Teoretične smeri in stiki z znanstveniki na tujih univerzah in inštitutih

Strnjen intenzivni program krajše specializacije (dva meseca) za izobraževanje odraslih pri Združenih narodih v Ženevi leta 1970 je odprl nove vidike učenja glede na lokalni in nacionalni razvoj. Izobraževanja odraslih ni bilo več mogoče gledati zgolj z ozkega vidika dela in v funkciji dela, ampak vseh potreb neke socialne skupnosti in posameznika. Kulturna tradicija in razvojni načrti neposredno vplivajo na izobraževanje odraslih. Eden glavnih predavateljev na tej specializaciji je bil Leo Fornig, direktor Mednarodnega pedagoškega inštituta v Ženevi. Zanj je bila značilna trditev: »Slabih učencev ni. Slabi so lahko le učitelji.«

Podrobneje je razložil, kako pomembno je, da ima učenec sebi primerne učitelja. Misel, ki smo jo deset let pozneje srečali ob mednarodni delegaciji ICAE na Kitajskem.

Kanadska štipendija za postdoktorski študij (takoj po zagovoru doktorata) na Ontarijskem inštitutu za raziskovanje izobraževanja (OISE) Univerze v Torontu mi je omogočila neposredna

srečanja z vidnimi raziskovalci in teoretiki področja. Moj mentor na postdoktorskem študiju je bil profesor Robin Kidd, predstojnik Oddelka za izobraževanje odraslih omenjenega inštituta. Z dodatno štipendijo sem obiskala še druge večje univerze v Kanadi. Na Univerzi v Montrealu je velik vtis name napravil Pier Blondel z velikim oddelkom za andragogiko. Tu je imela svoj vpliv francoska kulturna tradicija. Ta priznava pedagogiko kot posebno znanost ali disciplino. Angleško govoreče univerze z anglosaško tradicijo, kot so University of Calgary, Windsor University in na zahodu v Vancouveru University of British Columbia, pa niso ločevale pedagogike kot znanosti in so tudi znanstveno področje izobraževanja odraslih pragmatično poimenovali »adult education«. Sodelovala sem z Alenom Toughom, glavnim raziskovalcem učnih projektov in avtorjem novih metodoloških pristopov, Alenom Thomasom in Malcolmom Knowelsom. Prav v tem letu je izšlo znamenito delo Paola Freireja »Pedagogika zatiranih« (Pedagogy of the Oppressed). Osebno srečanje z njim je močno vplivalo na moja razmišljanja in teoretični koncept pri pripravi študijskega programa za andragogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Med mojim postdoktorskim študijem v Torontu je Robin Kidd organiziral svetovno konferenco v Ottawi (1972). Na njej so se zbrali raziskovalci, praktiki in teoretiki izobraževanja odraslih z vsega sveta. Ustanovili smo Mednarodni svet za izobraževanje odraslih (International Council for Adult Education) s sedežem v Torontu. Kot svetovna organizacija je kmalu po nastanku dobila poseben svetovalni status pri UNESCO. Več mandatov sem bila članica upravnega odbora in strokovne povezave so se razširile po vsem svetu. Vsakih pet let smo imeli svetovno konferenco, vedno na drugi celini. Danes organizacijo ICAE vodi znani mednarodni strokovnjak Paul Belange. Na VI. svetovni UNESCOVI konferenci za izobraževanje odraslih CONFITEA 2009 v Belo Horizonteju v Braziliji je Paul Belange predstavil projekcijo razvoja izobraževanja odraslih in potrdil, kako nujen je

dialog med vladnimi in nevladnimi organizacijami, civilno družbo. Prek sodelovanja v ICAE sem dobila boljši pregled nad študijem izobraževanja odraslih in prakso v Latinski Ameriki, Avstraliji, Aziji in Afriki. Od prve raziskave dalje smo vedno sodelovali v raznih mednarodnih študijah. To nam je dalo podlago za razvoj komparativne andragogike tudi pri nas.

Naše raziskovalno delo se je od leta 1976 do 1988 povezovalo z mednarodnim timom pri UNESCOVEM projektu »Sistemi izobraževanja odraslih v Evropi« (The Systems of Adult Education in Europe). V vsaki državi so raziskovalci pripravili posebno študijo sistema izobraževanja odraslih in jo objavili v posebni UNESCOVI publikaciji.

V samostojni Sloveniji smo zasnovali enega prvih TEMPUSOVIH projektov EU »Obnova študija andragogike v Sloveniji« (1992–1994). Njegova koordinatorica je bila Katedra za andragogiko na Oddelku za pedagogiko, partnerske univerze pa so bile: Univerza v Surreyju (Peter Jarvis), Anglija; Univerza v Utrechtu (Peter Hage), Nizozemska; Univerza v Bambergu (Jost Reischman), Nemčija; St. Patrick College (Liam Carey), Irska. Ob sodelovanju z več oddelki smo dopolnili naš študijski program na Filozofski fakulteti. Dobili smo tudi gostujoče profesorje. Na strnjena predavanja smo poleg rednih študentov andragogike vabili tudi druge strokovnjake iz neposredne andragoške prakse. Predavanja, diskusije in strokovne knjige profesorjev z drugih univerz, ki so jih študenti imeli priložnost tudi osebno spoznati v Ljubljani, so neposredno vplivali na spremembe in dopolnitve študijskega programa.

SLOVENSKE ZNANSTVENE RAZISKAVE IN ŠTUDIJE V ANDRAGOGIKI

Diplomanti pedagogike v naših generacijah so bili dobro usposobljeni za empirično raziskovanje in znanstveno delo. Kot sem že omeni-

la, smo imeli pri profesorju Vladu Schmidtu metodologijo pedagoškega raziskovanja vseh osem semestrov in prve štiri semestre statistiko pri profesorju Vogelniku. Na tej podlagi je bil ustanovljen Pedagoški inštitut, ki pa se je v raziskovanjih omejil na pedagogiko.

Raziskovanje s področja andragogike se je začelo na sociološkem inštitutu v okviru velikega mednarodnega projekta »Izobraževanje odraslih in družbena participacija« (1967–1972), ob kadrovski spremembi pa se je preneslo na Oddelek za pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani. S tem ko se je andragogika uvrstila med študijske predmete, se je žarišče andragoških raziskav še utrdilo. Katedra za andragogiko je imela od srede sedemdesetih let prejšnjega stoletja pri ministrstvu za znanost financiran poseben raziskovalni program. Občasno so se pridružili še raziskovalci iz sociologije in psihologije.

Žarišče za andragoške raziskave se je razširilo z delom za diplomske in magistrske naloge. Prve so zagovarjali sredi sedemdesetih let. Bolj obsežne raziskave so bili doktorati znanosti. Na katedri je potekala raziskava sistema izobraževanja odraslih za vso takratno državo. Nadaljevalo se je z raziskavami o motivaciji odraslih za izobraževanje, disleksiji odraslih in učnih strategijah, potrebah starejših po znanju, modelih uresničevanja vseživljenjskega izobraževanja, izkustvenem učenju itd. Nekatere analize so pripravili na Zvezi delavskih univerz, pri Andragoškem društvu Slovenije in Zvezi izobraževalnih centrov.

V osemdesetih letih je del andragoških raziskav potekal na Pedagoškem inštitutu (Zoran Jelenc, raziskava o neformalnem izobraževanju).

Sodelovanje Katedre za andragogiko v UNESCOVEM timu za komparativno andragogiko pri desetletje trajajoči raziskavi (1976–86) »Sistemi izobraževanja odraslih v Evropi« pod vodstvom Karlove univerze v Pragi in raziskovalnega vodje Premysla Majdla je dalo velik raziskovalno znanstveni prispevek. Katedri se je pridružil Ilija Mrmak in razširil raziskovanje na metodiko družbenopolitičnega izobraževanja in industrijske andragogike. Raziskave o poklicnem izobraževanju odraslih so na Oddelku postale domena Janka Muršaka.

Ko so se od srede osemdesetih let dalje andragoški katedri pridružile nove docentke (Nena Mijoč, Dušana Findeisen, Vida Mohorčič, Nives Ličen, Sabina Jelenc, Sonja Kump in Monika Govekar), se je raziskovanje razcepilo v več samostojnih področij, kot so: komparativna andragogika, andragoško didaktične raziskave, zgodovina izobraževanja odraslih, izobraževalno svetovanje, socio-kulturna animacija, izobraževanje starejših in družinska andragogika. Evropska raziskava EURO DELPHI (1993–1996) (koordinatorica raziskave Univerza v Luevnu, Belgija, koordinatorica za Slovenijo Ana Krajnc) je uvedla novo metodologija (metodo delphi) in poglobila raziskovanje o družbeni funkciji izobraževanja odraslih v sodobnih razmerah.

Nosilci raziskav o izobraževanju starejših so postali vodilni strokovnjaki mreže 45 univerz za tretje življenjsko obdobje v 43 krajih Slovenije, združeni v Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje. Posebna raziskava s tega področja se je v zadnjih letih izvajala tudi na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani (Kump,

Po osamosvojitvi Slovenije je bil ustanovljen Andragoški center Slovenije (1992), raziskovalno-razvojna organizacija, za katero smo se pri državni upravi bojevali že nekaj desetletij in končno uspeli. Z raziskavami so spremljali novorazvijajočo se andragoško prakso. Sledile so raziskave o študijskih krožkih, borzah znanja, programih za usposabljanje mladih (PUM), izobraževanju odraslih v srednje- in vzhodnoevropskih državah, motivaciji za izobraževanje, mreži andragoških ustanov, poklicnem izobraževanju odraslih in kakovosti izobraževanja. Danes Andragoški center žal nima več raziskovalne funkcije, čeprav si težko predstavljamo, koliko časa in kako kakovostno bo razvojno delo, če ne bodo sproti raziskovali dejanske stvarnosti v andragoški praksi.

Jelenc). Sonja Kump je bila leta 2003 izvoljena v naziv višjega znanstvenega sodelavca.

Na področju izobraževanja odraslih se je v zadnjih desetletjih toliko dogajalo, da je študijski program postal živo telo nenehnih sprememb in novosti.

Pomembno vlogo v razpravi o pomenu izobraževanja v neki družbi in za posameznika je imela evropska mednarodna študija EURO DELPHI »Prihodnost izobraževanja odraslih v Evropi« (1993–1996). Koordinatorica tega projekta EU je bila Univerza Lueven iz Belgije, v njej pa so sodelovali raziskovalci iz vseh takratnih 12 članic EU ter Češka, Estonija in Slovenija kot nekdanje socialistične države. Pomembna ugotovitev raziskave je bila, da trendi sodobnega razvoja v izobraževanju odraslih ne poznajo nacionalnih meja in so splošni. Konfiguracija empiričnih podatkov je bila podobna tako pri nekdanjih socialističnih državah kot pri članicah EU. Raziskovalci so odkrivali cilje in pomen izobraževanja odraslih na socialni in individualni ravni ter trende razvoja. Ugotovili so, da pridobivanje poklicnih znanj ni več v ospredju izobraževanja odraslih. Večji poudarek je na znanju za obvladavanje družine in doma, računalniških znanjih, znanju za sodelovanje v kulturi in osebno rast, znanju za ohranjanje zdravja in varnost, znanju za aktivno državljanstvo in pridobivanje družbene moči, iskanje smisla življenja, znanju o medosebnih odnosih in naučiti učiti se. Podobne rezultate so pokazale tudi nekatere druge sočasne raziskave zunaj Evrope. Pod vplivom sprememb v informacijski družbi so se cilji izobraževanja odraslih bistveno spremenili.

Posebno mesto imajo domače raziskave in mednarodno sodelovanje pri razvoju izobraževanja starejših. Univerza v Ulmu (Karmen Stadelhofer), središče »Učenje v poznejšem življenju« (Learning in Later Life, LILL) in

istoimenska revija ter strokovne konference podpirajo razvoj novega področja izobraževanja starejših kot nujne podlage za dejavno starost. V okviru tega področja poteka več projektov EU, ob njih se krepi tudi mednarodno sodelovanje in izmenjava spoznanj.

STROKOVNA LITERATURA IN PRVA SLOVENSKA REVIIJA ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH »ANDRAGOŠKA SPOZNAJJA«

Ideja permanentnega ali vseživljenjskega izobraževanja J. A. Komenskega v delu Pampa-deia je postala neke vrste izhodiščna literatura. »Vsaka doba starosti je namenjena učenju in vsem ljudem so dani isti cilji za življenje in za učenje ... Ta (nižja) šola traja in mora trajati vse življenje, ker je samo življenje tudi šola. Vsaka življenjska doba je primerna za učenje nečesa drugega, in če zamudimo pravi trenutek, lahko veliko izgubimo.« (Vidmar, 1995: 50.)

Najstarejšo tradicijo prosvetnega dela je mogoče zaslediti v priročnikih prosvetitelja Matije Vertovca (1784–1851), to so bili priročniki za izobraževanje prebivalstva in članki v tedanjem časopisju. V njih odkrivamo značilnosti izobraževanja odraslih kot prosvetnega dela v prvi polovici 19. stoletja (gradivo za simpozij o Matiji Vertovcu, 1984).

Prvi slovenski deli, ki ju štejemo za teoretično izhodišče domače andragogike, sta Ozvaldova »Kulturna pedagogika« in Franja Žgeča »Vzgoja ljudskih množic«. Obe poudarjata osebno rast in razvoj odraslih, izobraževanje odraslih postavljata širše, tako da služi življenju, osebni sreči in napredku (Žgeč, 1923; Ozvald, 1927). Oba sta opazila, kako se je predmet pedagogike kot znanosti z razvojem industrije ter hitrim razraščanjem poklicnega in strokovnega srednjega šolstva na prelomu iz 19. v 20. stoletje vedno bolj ožil na proučevanje pouka in šolskega sistema. Širši vzgojno-izobraževalni programi za odrasle, kulturno-prosvetno delo, kulturno-prosvetna društva

so zbledeli in ostali ob strani, ker se je spričo naglega razvoja industrije pedagogika bolj osredotočila na hitro rastoči sistem poklicnega šolstva. Oba utemeljmeta širše cilje znanosti o vzgoji in izobraževanju in potrebo po osebno-stnem razvoju ljudi. Od tod tudi ime »kulturna pedagogika«. Ozvald, takrat profesor pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani in predstojnik Oddelka za pedagogiko, je bralca že v uvodu opozoril, da če išče v njegovi knjigi recepte, je bolje, da jo že na začetku odloži, saj jih v njej ne bo dobil. Če išče teorijo in globlji vpogled v človekov razvoj, pa naj nadaljuje (Ozvald, 1927: 4).

Franjo Žgeč je »vzgojo širokih ljudskih množic« povezal s podeželskim življenjem: kakovostjo družinskega življenja, vzgojo otrok in napredovanjem kraja. Preveč je bilo zaostalih podeželskih okolij, ki niso dosegala ravni poklicne izobrazbe v mestih. Menil je, da ima premalo ljudi možnost za razvoj in primerno izobrazbo. To jim je zato treba omogočiti tudi pozneje. Zanašal se je na ugodne učinke kulturno-prosvetnega dela med prebivalstvom.

Prva svetovna vojna je prekinila tradicijo kulturno-prosvetnih društev po vaseh. Zamrli so poskusi prvih ljudskih visokih šol v Trstu, Celju in Mariboru. Izobraževalna društva v novi Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev niso bila dobrodošla, ker je vladal strah, da bi ljudi nacionalno prebujala in škodila novi državi. Ljudje so se izseljevali v Ameriko. Svojo potrebo po kulturno-prosvetnem delu in izobraževanju so uresničevali v Buenos Airesu, Clevelandu. Med prvimi zadevami po prihodu v novo domovino so ustanovili kulturno-prosvetna društva. Imenovali so jih po nekdanjih društvih doma: Danica, Jutro, Zarja, Triglav. V okupirani Primorski je fašistična vlada Italije z enim dekretom zaprla vsa kulturno-izobraževalna društva, njihovo nepremično premoženje in denar na bančnih računih zasegla ter prepovedala slovenski jezik. V obdobju med vojnama je v izobraževanju odraslih vladal boj za obstoj. Zato v tem času niso nastala

kaka posebna teoretična ali znanstvena dela s področja izobraževanja odraslih.

Beseda »prosveta« ali »ljudska prosveta« se je pojavila spet na partizanskih mitingih med drugo svetovno vojno kot ena od idej in ciljev osvobodilnega gibanja. Najdemo jo predvsem v besedilih Edvarda Kocbeka in Josipa Vidmarja. Optimizem po končani vojni je bil poln navdušenja nad prosvetnim delom. Leta 1945 je začel izhajati časopis »Prosvetni delavec«. Vladala je splošna socialna klima, da naj ljudje, ki imajo znanje, tega posredujejo ljudskim množicam. Po člankih sodeč, so na teh dogodkih nastopali učitelji, zdravniki, umetniki in politiki. Največ je bilo enkratnih predavanj, razne »proslave«, »mitingi« in »povorke« (pohodi ljudi v procesiji skozi mesto, vzklikanje gesel in prepevanje pesmi, prikazi industrijskega dela na prirejenih pomičnih odrih na tovarnjakih ali vozovih). Članki v Prosvetnem delavcu dokazujejo, da so bile vsebine blizu ljudem, opisujejo same dogodke in z izobraževanjem tesno povezujejo kulturne programe. Beseda »prosveta« se je pogosto pojavljala. Tako se je nadaljevalo do leta 1949. Takratni politični preobrat v državi je pomenil konec tudi za prosvetno delo. Prosvetni delavec je čez noč postal glasilo Zveze sindikatov Jugoslavije. Od takrat dalje je ohranil samo še svoje ime. Besedila so se z naslednjo številko povsem spremenila. Na prvih straneh so bili objavljeni politični govori s kongresov sindikatov, poročila z raznih sestankov in časopis se je povsem spolitiziral. Učitelji pa so ga še naprej dobivali obvezno in brezplačno. Brali so ga le politično zagnani. Pogosto so se med starim papirjem znašli neprebrani izvodi. Še manj so se za spremnjeno publikacijo zanimali preprosti ljudje, saj to ni bil več »njihov« časopis. (Glej arhiv Šolskega muzeja v Ljubljani, Prosvetni delavec od 1946 do 1950.)

Želja po ponovni ustanovitvi kulturno-izobraževalnih društev se je uredila na državni ravni. S posebnim odlokom so bila ustanovljena kul-

turna društva Svoboda. Živahna so bila nekaj let in zamrla skupaj s Prosvetnim delavcem. S sistemsko urejeno prakso izobraževanja odraslih konec petdesetih let prejšnjega stoletja so v takratni državi spet nastale možnosti za razvijanje raziskovanja in teorije na tem področju. Konec leta 1958 se je, po danskem zgledu ljudskih visokih šol, z državnim odlokom ustanovila mreža delavskih in ljudskih univerz. Vsaka republika je imela svojo zvezo delavskih in ljudskih univerz. Na začetku je bilo njihovo število zelo veliko (v Sloveniji jih je bilo čez 200), nato je postopoma upadalo in danes ima Slovenija le 10 odstotkov začetnega števila teh ustanov. Celo Ljubljana in Maribor je več nimata. Mreža je bila dobro organizirana in je delovala tudi v manjših krajih. Posvečala se je predvsem poklicnemu usposabljanju in pridobivanju formalne šolske izobrazbe odraslih. Razvejena praksa je omogočala sistematična opazovanja in posplošitve. V šestdesetih letih so začeli objavljati prve knjige o izobraževanju odraslih (Krajnc, 1978/1).

Od šestdesetih let prejšnjega stoletja naprej količina literature o izobraževanju odraslih narasča tudi pri nas: posamezne razprave, članki, zborniki odražajo najpomembnejše oblike in programe za odrasle. Cilji izobraževanja odraslih so se spremenili. Pokazalo se je, da je z industrializacijo izobraževanje odraslih pri nas postalo ožje, namenjeno je predvsem delu, zaposlitvi in je osredotočeno na usposabljanje delavcev za operacije ob stroju. Avtorji Ivan Bertoncelj, Jože Valentinčič in Ivan Kejžar objavljajo članke o prerezu stanja in uspešnih primerih učenja odraslih (Miklič, Bertoncelj, Kejžar, 1969; Bertoncelj, 1963).

Pri študiju andragogike pa smo uporabljali dela Savičevića, Filipovića in Samolovčeva z Univerze v Beogradu in Mihajla Ogrizovića z Univerze v Zagrebu. Ogrizović je sredi šestdesetih let izdal dve za andragoško teorijo temeljni publikaciji: Problemi andragogije (1966) in Metode obrazovanja odraslih (1966).

Istega leta je v Sarajevu skupina avtorjev (Ogrizović, Samolovčev in drugi) izdala obsežno delo Osnovi andragogije. Kmalu potem, ko je bila andragogika uvedena kot študijski predmet v programu pedagogika, to je bilo v začetku sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, je v Sloveniji izšlo več učbenikov za študij andragogike (Krajnc, 1976, 1977, 1978, 1978/2, 1982; Valentinčič, 1972). Naštela sem le nekaj izhodiščne literature. Pozneje se je količina strokovne literature v andragogiki povečevala in avtorji so se posvečali že bolj posebnim strokovnim temam, kar so omogočale predvsem nove raziskave. Morda pa so nas podatki o prvih knjigah prepričali, da andragogika ni več tako mlada veda, kot nekateri radi poudarjajo (Ogrizović, 1966 in 1966/1; Ogrizović, Samolovčev in drugi, 1966).

Ko sem dela domačih avtorjev zatem primerjala z deli tujih piscev, sem ugotovila, da so prva in druga odraz spremljajoče se stvarnosti v praksi. Domača dela so obravnavala izobraževanje odraslih v funkciji industrijskega dela in produktivnosti. Tuji avtorji so perspektive izobraževanja odraslih zastavili mnogo širše in poudarjali še druge funkcije učenja, saj so že izhajali iz teorije vseživljenjskega izobraževanja Paula Lengranda. Bralec je pri tujih avtorjih zaslutil iskanje neke nove stvarnosti. Veliko je bilo iskanj in eksperimentov. Pojavljale so se novosti v povezavah izobraževanja odraslih s kulturnimi ustanovami (vloga knjižnic v izobraževanju odraslih, muzejska andragogika, družinska andragogika, gledališče kot izobraževalna metoda), športom (športna andragogika), društvi (izobraževalni tabori, poletne šole), samoorganiziranimi skupnostmi in priložnostnimi druženji (izobraževalni turizem).

Zveza izobraževalnih centrov v podjetjih je med letoma 1975 in 1990 izdajala manjše glasilo Novice. Po osamosvojitvi Slovenije je zveza ugasnila. Izdajanje Novic je nadaljeval novoustanovljeni Andragoški center Slovenije (ACS). Tiskane Novice so leta 2010 nadomestile elektronske.

Pomembno dopolnilo k strokovnim knjigam so vedno znanstvene in strokovne revije. Majhna naklada strokovnih knjig v majhnih jezikovnih skupnostih ni privlačna za založbe. Za knjižno izdajo izsledkov neke raziskave je potrebnega precej časa in naporov. Zato ima lahko tukaj pomembno vlogo strokovna revija, ki sproti objavlja članke in razširja nova znanja med strokovnjaki svojega področja. V projektu EU za razvoj nacionalnih revij za izobraževanje odraslih v Srednji in Vzhodni Evropi, koordiniralo ga je finsko združenje za izobraževanje odraslih iz Helsinkov pod vodstvom Tima Toivianena (1994–1996), smo tudi v Sloveniji začeli izdajati prvo slovensko strokovno znanstveno revijo za izobraževanje odraslih »Andragoška spoznanja«. Revija izhaja od leta 1995 dalje pri Filozofski fakulteti v Ljubljani, in sicer štirikrat na leto v skupnem obsegu okoli 400 strani znanstvenih in strokovnih člankov. Pretok strokovnega znanja je s tem dobil nove možnosti. Revija prinaša znanstvene novice in odmeve iz uspešne prakse, spremlja pomembnejše strokovne dogodke in obletnice, delno služi kot študijska literatura pri študiju andragogike na univerzah v Ljubljani, Mariboru in v Kopru, namenjena pa je tudi praktikom. Najpogostejši naročniki so strokovnjaki v andragoški praksi in ustanove, ki se kakorkoli ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem odraslih. Širok krog avtorjev in bralcev ji daje vitalno vlogo v razvoju izobraževanja odraslih pri nas.

KAKO SE JE ŠTUDIJ ANDRAGOGIKE V SLOVENJI RAZVIJAL KRONOLOŠKO?

Bližal se je čas, ko sem morala za študij pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani dokončno pripraviti študijski program za dva nova andragoška predmeta, občo andragogiko in andragoško didaktiko. Predavanja sem morala začeti v študijskem letu 1972/73, takoj po vrnitvi s postdoktorskega študija na Ontarijskem inštitutu za raziskovanje vzgoje in izobraževanja (Ontario Institute for Studies in Education, OISE) pri Univerzi v Torontu. Ob spoznavanju domače in tuje prakse ter strokovne literature sem zagledala dve podobi izobraževanja odraslih: domačo v deželi v razvoju (takratni Jugoslaviji) in tujo v razvitih državah; te so že takrat odkrivala zakonitosti postindustrijske ali informacijske družbe.

Študijski program naj bi prinesel čim več novega, omogočil naj bi, da se andragoška praksa razvije do te mere, da usposablja odrasle za sedanjost in prihajajočo prihodnost. Sledil naj bi raziskavam o izobraževanju odraslih v razvitejšem svetu in hkrati naj bi ustrezal domačim razmeram, bil vraščen vanje in prinašal nova andragoška znanja, uporabljiva v praksi. Pri sestavljanju študijskega programa sem morala upoštevati teoretično in znanstveno tradi-

cijo pedagogike na Oddelku za pedagogiko. To mi ni bilo težko, ker sem tudi sama diplomirala po tem programu.

Pri sestavljanju študijskega programa se je med seboj križalo več vplivov. Nekatere teme sem zavestno izločila: individualizacijo izobraževanja odraslih, osebne učne projekte, kvalitativno metodologijo raziskovanja, izobraževalno svetovanje, komparativno andragogiko itd., ker jih naša stopnja razvoja andragoške prakse takrat še ni dosegala.

Študenti prvega in drugega letnika so poslušali občo andragogiko, v tretjem letniku pa andragoško didaktiko. Poleg predavanj so pri obči andragogiki študenti na seminarju predstavili svoje seminarske naloge in se tako poglobili v izbrano temo. Razen slovenske literature so uporabljali še knjige v srbohrvaščini, nemščini in angleščini. V stalnih stikih smo bili z univerzama v Zagrebu in Beogradu. Tesno smo sodelovali z oddelkom za pedagogiko odraslih na pobrateni univerzi v Tübingenu v Nemčiji (Günter Dohmen) in fakulteto za izobraževalne vede v Londonu (Colin Titmus).

Razvoj izobraževalnih ved je napredoval. Leta 1976 je v strokovnih krogih nastala pobuda, da bi se na Oddelku za pedagogiko uvedli še nekateri novi predmeti. Odločili smo se, da bomo študij pedagogike razdelili v nekaj smeri. S takratnim uvajanjem domske pedagogi-

ke bi bil namreč enoten študij z vsemi novimi predmeti (šolskim svetovalnim delom, domsko pedagogiko, industrijsko andragogiko, metodiko družbenopolitičnega izobraževanja, svetovanjem za osebnostni razvoj) odločno preobsežen. Zato se je študij pedagogike s študijskim letom 1976/77 razdelil v tri študijske smeri: šolska pedagogika, domska pedagogika in andragogika. Predvidena je bila še četrta smer: predšolska pedagogika, a ni nikoli zaživela. Diploma je ostala enotna z oznako izbrane smeri študenta v oklepaju. Andragogika se je razdelila na nekaj kateder. Novo katedro za industrijsko andragogiko in metodiko družbenopolitičnega izobraževanja je vodil profesor Ilija Mrmak z asistentom Jankom Muršakom. Na andragoški smeri se je podvojil predmet andragoška didaktika, uvedena je bila komparativna andragogika in nekaj novih predmetov: andragoško svetovalno delo, industrijska andragogika. Vse tri smeri so delovale na enotnem oddelku za pedagogiko do srede osemdesetih let prejšnjega stoletja, ko se je domska pedagogika »preselila« na Pedagoško fakulteto Univerze v Ljubljani in je tam postala samostojen študij: socialna pedagogika. Andragoška smer in smer šolske pedagogike pa sta ostali naslednjih 15 let. V drugi polovici osemdesetih let so bili pritiski za skolarizacijo izobraževanja zelo močni: industrijska andragogika je prešla v poklicno pedagogiko in andragogiko (Muršak). Nadomestila jo je pedagogika poklicnega izobraževanja.

Leta 1992 smo na Centru za razvoj univerze pri Univerzi v Ljubljani, ki sem ga v tistem času vodila, pridobili tri evropske TEMPUSOVE projekte: Računalniško podprto delovanje univerze (koordinator S. Vilfan), Kvaliteta visokošolskega študija (koordinatorica Barica Marentič Požarnik) in Prenova študija andragogike (koordinatorica Ana Krajnc). Slovenija takrat še ni bila članica EU, zato smo sodili v posebno kategorijo TEMPUSOVIIH projektov EU. Velika prednost je bila v tem, da smo pri vseh treh projektih mi bili tudi koordinatorji in

so bile univerze drugih držav naše partnerice. Tako smo lažje načrtovali in tudi uresničevali delo v projektih, prilagojeno našim potrebam, da je bilo neposredno koristno za naše nove razmere v samostojni Sloveniji. Pri evropskih partnerjih smo odkrili veliko pripravljenost za sodelovanje. Vladala je pozitivna socialna klima v podporo novonastali državi.

Osredotočila se bom na projekt Prenova študija andragogike, kjer so bile partnerske univerze: Univerza v Surrey (koordinator Peter Jarvis), Univerza v Bambergu (koordinator Jost Reischmann), San Patric College na Irskem (koordinator Liam Carey) in Univerza v Utrechtu (koordinator P. Hage). Skupaj smo pripravljali program za samostojen enopredmetni študij andragogike in diplomu z nazivom diplomirani andragog. Novi program za samostojni študij andragogike je šel skozi vse potrebne postopke na ministrstvu za šolstvo in šport, pri fakultetnih in univerzitetnih organih. Spomladi leta 1993 ga je potrdil tudi svet Univerze v Ljubljani. Jeseni v študijskem letu 1993/94 se je vpisala prva skupina študentov andragogike kot samostojnega enopredmetnega študija. Sočasno je bil sprejet tudi program enopredmetnega samostojnega študija pedagogike; ker so kolegi izhajali iz potreb šole, je pedagogika poleg tega ohranila tudi dvopredmetno obliko študija. Na oddelku smo torej pridobili dva samostojna, enopredmetna študija: andragogika in pedagogika.

Pri novih predmetih smo računali z izvolitvijo novih docentk in enega docenta, direktorja Andragoškega centra Slovenije, Zorana Jelenca. Ker so formalni postopki še tekli in da bi bil naš začetek študija samostojne andragogike čim bolj kakovosten, so v okviru TEMPUSOVEGA projekta prvo študijsko leto 1993/94 kot gostujoči profesorji predavali vsi koordinatorji partnerskih univerz v projektu: Peter Jarvis, Liam Carey, Jost Reischmann in Colin Titmus. S tem smo v izvajanje študija pritegnili za teorijo o izobraževanju odraslih najbolj znane znanstvenike in profesorje v

Evropi z lepim številom objavljenih knjig. Ker so se nam zdela predavanja gostujočih profesorjev zelo dragocena in nismo vedeli, kdaj se nam bo v prihodnje še ponudila priložnost, da znane profesorje lahko poslušamo kar doma, smo njihova predavanja organizirali v večji predavalnici na Andragoškem centru Slovenije in povabili k udeležbi tudi strokovnjake iz prakse. Predavanja so bila sicer v angleščini. Rednim izvajalcem študija andragogike se je pridružil doc. dr. Zoran Jelenc in kmalu nato še doc. dr. Vida Mohorčič (doktorirala v okviru omenjenega TEMPUSOVEGA projekta), oba z Andragoškega centra Slovenije. Meni (obča in komparativna andragogika), doc. dr. Janku Muršaku (poklicna andragogika) in doc. dr. Neni Mijoč (andragoška didaktika) so se postopoma pridružile še: doc. dr. Dušana Findeisen (sociokulturna animacija), doc. dr. Sabina Jelenc (andragoško svetovalno delo in andragogika ciljnih skupin), doc. dr. Sonja Kump (komparativna andragogika), doc. dr. Nives Ličen (obča andragogika in družinska andragogika) in doc. dr. Monika Govekar Okoliš (zgodovina izobraževanja odraslih in obča andragogika za pedagoške smeri drugih študijev). Predmet informatika in računalništvo v izobraževanju odraslih je oblikoval in predaval doc. dr. Denis Trček z Inštituta Jožefa Štefana. Ob uvedbi samostojnega študija andragogike je nastala poleg prejšnjih dveh (katedre za občo in komparativno andragogiko, vodja Ana Krajnc, in katedre za poklicno pedagogiko in andragogiko, vodja Janko Muršak) še tretje katedra za andragoško didaktiko (vodja doc. dr. Nena Mijoč).

Po uvedbi dveh smeri samostojnega študija se je leta 1995 dotedanji Oddelek za pedagogiko tudi uradno preimenoval v Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Tak naziv je ohranil do danes.

Leta 1998 je fakulteta pod vodstvom dekanje prof. dr. Neve Šlibar iz nepojasnjenih razlogov odpravila naziv diplomirani andragog, ne da bi se sploh posvetovala s takratno predstojnico

Oddelka za pedagogiko in andragogiko in snovalko študija, prof.dr. Ano Krajnc, ali jo kakorkoli obvestila. Informacijo je predstojnica odkrila slučajno in po neformalni poti. Kakršenkoli nadaljnji pogovor o tej temi je dekanja kategorično zavrnila. Še do danes mi ni znano, kaj je bilo v ozadju take odločitve. Besede in nazivi se mi ne zdijo najpomembnejši, stvari presojam po dejanjih. Zato nisem izgubljala energije in časa z raziskovanjem negativnih manipulacij v ozadju odločitve za odpravo naziva »andragog« v diplomu samostojnega študija andragogike. Najpomembneje se mi je zdelo, da so andragogi čim boljši strokovnjaki in čim bolj kompetentni za prihodnje odgovornosti pri delu, da dohitevajo svetovni razvoj stroke in znanosti, pa naj imajo tak ali drugačen naziv. Brez ustreznega naziva so se diplomantom delno skrčile možnosti zaposlovanja. Ker se je obseg prakse večal in je bila zahteva po kakovostnem in profesionalno vodenem izobraževanju odraslih vedno bolj glasna, je tudi upad v zaposlovanju postopoma izzzvenel.

ANDRAGOGIKA NA DRUGIH UNIVERZAH V SLOVENIJI

V zadnjem času se je Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani pridružil še doc. dr. Marko Radovan. Na Univerzi na Primorskem predava andragogiko doc. dr. Maja Mezgec, sicer direktorica Slovenskega znanstvenega inštituta v Trstu. Za učitelja andragogike v Mariboru se pripravlja študentka doktorskega študija Senka Hočevar Ciuha. Na druge univerze v Slovenji se je andragogika razširila predvsem v okviru Pedagoško-andragoškega izobraževanja za bodoče učitelje srednjih šol in predmetnega pouka v osnovnih šolah. Strokovnjaki, diplomanti nepedagoškega študija na drugih fakultetah, si s tem študijskim modelom pridobijo licenco učitelja. Po zakonu iz leta 1981 je v Sloveniji andragogika eden od štirih temeljnih predmetov (poleg pedagogike, didaktike in specialne didaktike)

pedagoško-andragoškega izobraževanja (PAI). Opisani študijski model traja dva semestra. V letih 2007–2008 je bil ta model vsebinsko prenovljen, dodani so mu bili še nekateri izbirni predmeti (retorika, socialne veščine) in opazovalna praksa.

Prav pod vplivom PAI se je andragogika kot veda razširila tudi med diplomante drugih fakultet in je imela velik vpliv na popularizacijo teorije permanentnega ali vseživljenjskega izobraževanja v Sloveniji, na nastajanje učeče se družbe in širjenje izobraževanja v vse pore našega družbenega in osebnega življenja. Tako so v novih strokovnih okoljih nastale nove aplikacije andragogike, kar je obogatilo tudi samo vedo.

Oddelek za pedagogiko na Univerzi v Mariboru se razvija in predvidevamo, da bodo v prihodnje uvajali tudi nove predmete. Med drugim bosta gotovo postopoma zaživela samostojna predmeta pedagogika in andragogika, zdaj se še vedno predavata skupaj. Mezirow, profesor na Columbia University v New Yorku, loči genotipsko ali šolsko izobraževanje kot podlago za sekundarno socializacijo otrok v šoli po zahtevah družbe od fenotipskega izobraževanja, sprotnega izobraževanja, nastalega kot odziv na spremljajoče situacije (izobraževanje odraslih). Dva povsem nasprotna pristopa k izobraževanju. Če bi ju pomešali ali poskušali poenotiti, bi vsak od njih izgubil svoje bistvo.

ZAKLJUČEK

Uvajanje študija andragogike na Univerzi v Ljubljani je zgodba uspeha in resničnih dosežkov. Ne bi bilo povsem naravno, če ne bi v zakulisju delovale tudi razvoju nasprotne sile. Probleme imamo vsi ljudje, pravi Erik Bern v knjigi *Katero igro igraš?* Razlikujemo se po tem, ali se osredotočimo na zmage ali izgube. Zmagovalci se osredotočijo na zmage, dosežke.

Zgubarji se največ ukvarjajo z ovirami in izgubami, zato se vedno bolj oddaljujejo od ciljev, namesto da bi se jim vztrajno približevali kot zmagovalci (Bern, Erik, 1980).

Nasprotovanja in ovire na poti do cilja, da razvijemo študij andragogike, smo pretežno puščali ob strani. Bolj smo se zanašali na podporo in sodelovanje. Naj dejstva govorijo o tem, koliko smo napravili in kako daleč nam je uspelo priti.

Gospodarska in finančna kriza je kriza vrednot, je dokončna revolucija znanja. Zadnja svetovna UNESCOVA konferenca o izobraževanju odraslih nam je načrtala pot iz krize: postavite ljudi na prvo mesto. Potem, ko se bodo prevrednotile vrednote, bo izobraževanje in zdravstvo na prvem mestu. Kakovostnih učiteljev in zdravnikov nam že danes manjka.

Kakovost študija andragogike se med drugim spozna tudi po primernem povezovanju s sorodnimi strokami: psihologijo, sociologijo in ekonomijo. Izobraževanje odraslih je fenotipsko (Mezirow). Odziva se na nastale situacije v javnem in zasebnem življenju. Pričakujemo timsko delo več vrst strokovnjakov. Interdisciplinarni pristop namesto delitve na discipline je bližje resničnosti. Problemi so vedno interdisciplinarni. Ljudje od znanja pričakujejo rešitev. Pričakujemo, da bo šel nadaljnji razvoj po dveh navidezno nasprotujočih si poteh: poti interdisciplinarnih pristopov v izobraževanju in hkrati po poti vedno večje specializacije.

LITERATURA

- Adam, F. (1987). *Andragogia y docencia universitaria*. Caracas: Fondo Editorial de la Federacion interamericana de educacion de adulto.
- Bern, E. (1980). *Kaju igru igraš?* Beograd: Nolit.
- Bertoncelj, I. (1963). *Preizkus znanja*. Ljubljana: Zavod SRS za strokovno izobraževanje.
- Bertoncelj, I. (1966). *Metoda za izdelovanje profilov in učnih načrtov*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Bertoncelj, I. (1966). *Programiranje seminarjev in tečajev*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Chamberland, E. (ured.) (1995). *L'andragogie*,

- Actes de celebrations du 25e anniversaire de l'andragogie a l'universite de Montreal.* Montreal: Universite de Montreal.
- Charnley, A. H. (1974). *Research in Adult Education in the British Isles.* London: National institute for Adult Education, NIAE.
- David, M. (1962). *Adult Education in Yugoslavia.* Pariz: UNESCO.
- De Sanctis, F. M. (1978). *L'educazione degli adulti in Italia.* Roma: Editori riuniti.
- Dohmen, G. (1996). *Lifelong Learning.* Berlin: Zvezno ministrstvo za izobraževanje, znanost, raziskave in tehnologijo.
- Felix, A. (1987). *Andragogia, Ciencia de la educacion de adultos.* Caracas: Editorial andragogic C. A.
- Filipovic, D. (1971). *Permanentno obrazovanje, suština i konsekvence.* Leskovac: Naša reč.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Herder and Herder.
- Govekat, M.; Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Gradivo simpozija o Matiji Vertovcu* (1984). Goriški letnik 11.
- Komensky, J. A. (1970). *Pedagogija 1/1970.* Beograd.
- Jelenc, S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih.* Ljubljana: ACS.
- Jug, J. (1995). *Izobraževanje odraslih in socialna gibanja v Sloveniji, Zgodovina izobraževanja odraslih, II. zv.* Kranj: Moderna organizacija.
- Kaplan, A. (1995). *Andragogika kot pedagoška znanost na pedagoškem študiju na Hrvatskem, Zgodovina izobraževanja odraslih, II. zv.* Kranj: Moderna organizacija.
- Kidd, R. J. (1971). *How Adults Learn.* New York: Association Press.
- Knoll, J. H. (ured.) (1985). *Motivation for Adult Education.* Bonn: German commission for UNESCO.
- Komensky, J. A. (1992). *Vševychova/Pampadeia.* Bratislava: Vidavatelstvo obzor.
- Krajnc, A.; Findeisen, D. (1995). *Matija Vertovec kot prosvetni delavec, Zgodovina izobraževanja odraslih, II. zv., Zgodovina izobraževanja odraslih v Srednjeevropskih državah.* Kranj: Moderna organizacija: 95–107.
- Krajnc, A. (1973). *Adult Education and Social Participation.* Toronto: OISE.
- Krajnc, A. (1973). *Attitudes toward Education and Social Participation.* Toronto: OISE.
- Krajnc, A. (1976). *Andragoški pogovori s predavatelji.* Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.
- Krajnc, A. (1977). *Izobraževanje naša družbena vrednota.* Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1978). *Metode izobraževanja odraslih.* Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1978/1). *Izobraževanje ob delu.* Ljubljana: Univerzum.
- Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje.* Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A.; Ličen, N. (1995). *Adult Education in Slovenia, International perspectives in Adult Education,* No 34. Bonn: Institute for International Cooperation, DVV.
- Krajnc, A.; Mrmak, I. (1978). *Adult Education in Yugoslavia, Adult Education in Europe,* No 4. Praga: UNESCO Center for Leisure and Education.
- Ličen, N. (2009). *Uvod v izobraževanje odraslih.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Matijević, M. (1984). *Učimo uz rad.* Zagreb: OOUR Centar za dopisno obrazovanje, Zavod Birotehnika.
- Medveš, Z.; Muršak, J. (1993). *Poklicno izobraževanje – problemi in perspektive.* Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Miklič, Bertonec, Kejžar (1969). *Pripravnštvo in pripravniki.* Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list SR Slovenije.
- Ogrizović, M. (1966). *Metode obrazovanja odraslih.* Zagreb: Radničko sveučilište Moša Pijade.
- Ogrizovic, M. (1966). *Problemi andragogije.* Zagreb: Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.
- Ogrizovic, M. (1966). *Osnovi andragogije.* Sarajevo: Zavod za izdavanje učbenika.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika.* Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Petančić, M. (1968). *Industrijska pedagogija.* Beograd: Radnički univerzitet Novi Beograd.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn.* Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus.
- Samolovčev, B.; Muratbegović, H. (1979). *Opšta andragogija.* Sarajevo: Veselin Masleša.
- Savičević, D. (1984). *Komparativno proučavanje vaspitanja i obrazovanja.* Beograd: Filozofski fakultet.
- Savičević, D. (2003). *Komparativna andragogija.* Beograd: Inštitut za pedagogiju i andragogiju FF.
- Savičević, D. (ured.) (1965). »Sistem obrazovanja odraslih«. V: *Međunarodni seminar o sistemu obrazovanja odraslih.* Opatija.
- Škoda, K. (1995). *Izobraževanje odraslih v čeških deželah v obdobju prosvetljenstva, Zgodovina izobraževanja odraslih, II. zv.* Kranj: Moderna organizacija.
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects.* Toronto: OISE.

- Valentinčič, J. (1973). *Osnove andragogike*. Ljubljana: DDU.
- Vidmar, T. (1995). »Ideja permanentnega izobraževanja pri J. A. Komenskem v delu Pampadeia«. *Andragoška spoznanja*, 1–2: 48–55.
- Žgeč, F. (1923). *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*. Ljubljana: Udruženje jugoslovenskega učiteljstva.

THE STUDY OF ANDRAGOGY AND EDUCATION OF ANDRAGOGUES

ABSTRACT

There were a number of reasons for a shortage of educated people in the post-war time. The state planned and dictated accelerated development of industry. There was a lack of skilled workers. The war had interrupted education of many individuals and there the casualties among intellectuals were greater than in the rest of population. The demand for qualified workers, recorded by employment agencies, exceeded the supply. As a result, education of adults in practice expanded rapidly. Practitioners required professional support and suitable literature.

*In 1956 the first lectures in andragogy were delivered within the framework of pedagogy studies at the Faculty of Philosophy in Zagreb. In the years to follow, Prof. Mihajlo Ogrizovic, founder of the study subject, published the first works on andragogy *Metode obrazovanja odraslih (Adult Education Methodology)* and *Problemi andragogije (Problems of Andragogy)*. In 1960 the Chair of Andragogy was set up at the Faculty of Philosophy in Belgrade (Prof. Dušan Savicevic, Borivoj Samolovčev). My decision to get engaged in research into adult education was made while I was working at the Institute of Sociology (1967) and joined the first international comparative research study in this country, *Education of Adults, Social Mobility and Social Participation*. Lectures in General Andragogy and Andragogical Didactics began in Ljubljana in the Pedagogy Department of the Faculty of Philosophy in 1972. In 1976 the study of andragogy became a special course of study within the Department. In 1993/94 andragogy was introduced as an independent study. The Ministry of Education and Sport confirmed the new study programme within the framework of the European TEMPUS project.*

The new study programmes were devised under the influence of the best-known world institutes for adult education (The Andragogy Department of Montreal University, the European Bureau for Adult Education in London, Wellington College in Oxford, Institute for Andragology in Amsterdam, Andragogy Department of Charles University in Prague, etc.). This guaranteed international quality of the programme. My one-year post-doctoral specialization at the Institute in Toronto (1971) gave a final turn to the preparations of andragogy teaching. Professional and scientific literature augmented. Andragogy gained a place in the national research programme. Simultaneously, a number of research studies were conducted within transnational research programmes, run by UNESCO, ICAE (International Council for Adult Education) and EU. In recent years, the study of andragogy underwent a new reform to meet higher education objectives as formulated by the Bologna Declaration.

Keywords: *needs for adult education, demand for experts higher than supply, study of andragogy, international influences on study programme, relationship between andragogical theory and practice, research in andragogy and international cooperation*

UDK:374.7:378

In the period following the Second World War Yugoslav society experienced a planned transition from agrarian to industrial economy. While the industrial worker behind a machine became the ideological icon of the time, agriculture and peasant population had a rather a low social status. The policy of progress was based on industry and industrialization of the country, the development of which was geared by five-year plans. The influx of people into industry and

the country-to-town migration (urbanisation) were so fast that they entailed forced recruitment of factory workers. Individuals were sent home decrees, issued by their communities' interior affairs offices, about where and when they must report for factory work. The collective will was well above that of the individual. In practice, adult education of various types (evening classes, Svoboda cultural societies, on-the-job training in factories) spread fast and

the need for some kind of educational theory became more and more pronounced. The educators of adults (foremen, middle management, instructors) needed to receive training to be able to perform appropriate educational activities. In the sixties in Slovenia it was Ivan Bertonec who dedicated all his efforts to this aim.

The number of industrial workers was increasing rapidly and alongside with it the number of people of peasant origin who had to be trained for this new type of job. The demand for adult education was great and augmenting from day to day. The socio-economic and technological situation of the country was similar to that of North America and Western Europe at the end of the 19th century and at the beginning of the 20th (before the First World War). The American, Edward Lindeman, founder of the adult education theory and the discipline of andragogy, drew inspiration from the rapidly growing mass education of adults of his time. In Yugoslavia after the first two five-year-plan periods the political ambitions to provide a systemic provision of adult education became stronger. From cultural societies titled Svoboda, which emerged after the war, people's and workers' universities were developing. On the basis of a Bill that was passed in all republics people's and workers' universities got incorporated into the Workers' Universities Association between 1957–1959. Pedagogy Faculty of the Faculty of Philosophy of Zagreb University offered the first lectures in andragogy already in 1956 (Prof Mihajlo Ogrizović). The quickly expanding adult education in practice gave birth to a new discipline: andragogy (Krajnc, 1978/1, pp. 169–171).

HOW IT BEGAN IN SLOVENIA - THE SIXTIES: A SURPLUS OF JOBS

In the time of industrial expansion and mass employment in Yugoslavia in the early 1960's, the needs for job-oriented training were growing. Job opportunities were abundant,

especially for industrial workers - skilled workers were in great demand. One's job determined one's position in the pyramidal company structure. Since there was a shortage of workers in Slovenia, manufacturing and construction companies went recruiting to other republics, bringing busloads of workers to Slovenia. The neighbouring countries had a similar situation: they were glad to receive workers from other countries (Southern Europe, Turkey) to meet domestic labour demand, which was exceeding the supply of labour. This was a special time for employment agencies. Their central task was career counselling, which started being practiced already in primary schools to help children choose a proper career. A job was synonymous to existence, it meant money, social status, safety.

The 1961 statistics show that 40% of the year's generation failed to complete the eight-year primary school, a similar percentage failed to proceed with education, and only a small proportion received vocational or secondary education. As a psychologist working for an Employment Agency, I experienced the pressures of the demand for qualified workers on the one hand and job expectations of great numbers of young people without a career and vocation on the other. After doing their military service young men immediately came and registered with the Employment Agency. Psychological tests showed their capabilities, but their formal education was very low. It was considered common sense that "there is no point in learning and struggling through school, if you can start earning money as soon as you have done your compulsory school education (at the age of 15) or military service (at the age of 19)". In many areas outside bigger towns, which had some cultural tradition, the abundance of job opportunities tended to have a negative effect on continuation of education. The clothing company Mura, used to take on

A job was synonymous to existence

Education of adults started to burgeon

young job-seekers even if they had not completed primary education (after the 6th or 7th grades); proceeding with learning, therefore, seemed rather irrelevant. In the following decades the average number of schools in this

area began to lag behind the rest of Slovenia. A similar situation emerged at a later period in the Gorica area, where the casino was recruiting primary-school leavers. As it was easy to get a job without a university degree in recent years, many undergraduates from this area became drop-outs, and, consequently, the proportion of graduates started to decline.

My immediate experience comes from the Ajdovščina Branch of Employment Agency. The job suppliers in this area were successful companies, e.g. the fruit-juice producer Fructal, the furniture maker Lipa; the agricultural machinery producer Batuje, the construction company Primorje, Metalworking Ajdovščina, and others in the Gorica area. The demand for skilled workers was growing and could not be satisfied although we had long lists with names of capable, healthy, young, but unskilled, job-seekers. As a counsellor I began to wonder what these people could learn, how they could get some qualifications, a vocation. How will they do in life without it? I became increasingly preoccupied with the idea of education for adults. It appeared to be the only possible remedy, the only option for the vocationless unemployed.

A fresh pedagogy graduate, I had not done adult education or andragogy during my studies. But although our curriculum had focused on school pedagogy, I had studied pedagogical research methodology with Prof Vlado Schmidt and so gained the necessary knowledge to explore new domains and research new phenomena. Prof Stanko Gogala had inspired us with optimism, which was a good companion on the new courses we had taken. In spite of the fact that before the war the region in which I was living had a strong tradition

of educational and cultural societies, the idea of adults continuing with education seemed preposterous, which I soon learnt in the interviews with the president of the municipality and meetings with local authorities. I decided to proceed with my search alone.

Similarly pressing as in Primorska was the demand for workers in other parts of the country where industry was expanding. In Ljubljana Ivan Bertonec gave lectures on vocational training. Workers' and people's universities were emerging. Manufacturing organizations introduced on-the-job training to develop specific skills and introduced the so-called "in-company qualifications" as an emergency solution. In Ljubljana a workers' university had been set up, here and there regular schools provided evening classes. In this period the Workers' Universities Association was established in Ljubljana, headed first by Tinka Blaha and then by Marjan Lah. A special section, in charge of education of adults, was operating within the School State Agency of Slovenia, run by Jože Valentinčič. Soon thereafter Slovenia got its Adult Education Society, upon the model of other Yugoslav republics. The University of Ljubljana organized part-time studies for people with jobs, giving them a chance to make up for the years lost during the war. There were insufficient numbers of experts in all fields. The Higher Political School of the Central Committee of Slovenia provided part-time studies for selected individuals in key positions. Education of adults started to burgeon in all segments of the population.

OBSERVATION OF ADULT EDUCATION PRACTICE AND COOPERATION WITH ADULT EDUCATION INSTITUTIONS

Since the time I opted for adult education, it has been my primary interest and the focal point of all my activities. Already while working with the Employment Agency, I closely cooperated with Mira Novak, the well-known director of

the Ajdovščina Workers' University (one of the three best in Slovenia). There I learnt what this and other workers' universities offered and how they operated. Evening classes were held for adult learners also by the Ajdovščina secondary school, and in Gorica I had contacts with Rajko Slokar, director of their workers' university.

After starting my new job as a researcher at the Institute of Sociology in Ljubljana, I established contacts with many national institutions: the Workers' Universities Association, headed by Marjan Lah, the Institute for Work Productivity, the Adult Education Society of Slovenia and its President Tilka Blaha, the Adult Education Department of the Slovenian School Institute (Jože Valentinčič), the Employment Agency of the Republic of Slovenia (Jan Markarovič), the Employment Agency of Ljubljana (Ciril Virant, Milan Pavliha), and the Education Section of the Slovenian Committee of the Trade Union Federation of Yugoslavia, the Industrial Training Centres Association. With time, by participating in meetings and conferences on adult education and listening attentively to what the speakers and participants had to say, I acquired a rounded-up picture of the trends and of the prevailing practice. At the same time I studied a multitude of texts on the topic. Ivan Bertoneclj, working at the Institute for Vocational Training of Slovenia dedicated all his efforts selflessly to adult education. Unfortunately, he left for Africa as a UNESCO expert soon after we had met.

I studied the concepts of functional education and of industrial pedagogy which were included in the studies at the Faculty for Organizational Studies in Kranj (Kejžar, Lorenčič). In Rijeka, I met Martin Petancič, "the father" of industrial pedagogy, read his articles and his extensive work *Industrial Pedagogy* (Petancič, Martin, 1968). I searched for and found source materials for the study of kadrology in Zagreb. Without accumulating all this knowledge, I could not have decided what to include in the andragogy study curriculum, which I was pre-

paring, and what not at the University of Ljubljana (Miklič, Bertoneclj, Kejžar, 1969).

I met people working in adult education organizations in many smaller places in Slovenia. Invitations for lectures and cooperation started pouring in from various addresses. I always welcomed and accepted them unless my other responsibilities forbade it. This was the period of gaining precious professional experience. My annual report data show that I gave, on average, around 40 public lectures a year. Besides preparing conference papers and giving lectures, I occasionally appeared on Radio Ljubljana. All this gave me a solid background for my later pedagogical work at the Department of Pedagogy of the Faculty of Philosophy in Ljubljana. Observing adult education in practice would later enable me to adapt the study of andragogy to the Slovenian circumstances, to select from the discipline and its theory those study subjects that were relevant to our situation, thus making the discipline best serve the needs of the adult education practitioners. Involvement in adult education practice was, however, not appreciated in academic circles – it lacked prestige; therefore, I did not emphasise it much in my work at the university.

A part of my insight into the practice of adult education came from adult education study programmes of other universities, those in Boston (Knowles), Sao Paulo (Freire), Prague (Kamil Škoda), Zagreb (Ogrizovič), Belgrade (Savičeveč), Rome (Filipo de Sanctis), Toronto (Robin Kidd), Tübingen (Günther Dohmen), Florence (Paolo Frederighi), Utrecht, etc. The study founders, great humanists whose ideas are still vivid in my mind, influenced greatly my views and values. What I was looking for, was not merely the contents of study courses. Study subjects differed greatly from university to university, reflecting differences in the environments; study aims, however, were almost identical – providing high-quality experts for education of adults, giving adult educators appropriate education.

THE FIRST INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDY: 'ADULT EDUCATION, SOCIAL MOBILITY AND SOCIAL PARTICIPATION'

The new burgeoning adult education practice derived from research of real-life circumstances; it then needed to be systematized and organized into a theory. Without generalizations and discovery of the basic principles and characteristics of the phenomena, the practice would gradually be doomed to decline. My search, therefore, took me further; I kept looking for connections with similarly thinking people in adult education practice and in social sciences. After leaving the Employment Agency, I started working for the Institute of Sociology in Ljubljana (1964). Three years later (1967) I joined, as a researcher and coordinator for Slovenia, the international research study *Adult Education, Social Mobility and Social Participation*. Involved in this research were three additional members of the Ljubljana Institute

As researchers we gained a great deal of knowledge.

of Sociology: Zdravko Mlinar, and Mišo Jezernik. Our research team met in another country every year: in 1968 (Dubček's year) we met at Charles University in Prague, a year later in Utrecht, etc. This gave us a chance to gain direct experience of how research and teaching in the area of adult education were done at the great world universities. As researchers we gained a great deal of knowledge.

The research programme was coordinated by Hamilton University, Canada; the participants included the universities from the USA (University of Oregon), Poland (University of Warsaw), the Netherlands (University of Utrecht) and Charles University from Prague. Within the framework of this research programme I collected empirical data for my PhD thesis by means of a specially designed questionnaire. Invited by Prof Vlado Schmidt, Head of the Pedagogy Department, I joined the Faculty of Philosophy as an assistant professor. Prof Schmidt believed

that in view of the contemporary trends, the science of education should expand to incorporate what he termed "adult pedagogy". A constructive relationship of trust, mutual support and a spirit of cooperation and respect, made my work at the Faculty a great pleasure. I was given the freedom to create and search. The new discipline was named *andragogy*, as the term was used by the universities of Zagreb (Prof Mihajlo Ogrizović, 1956) and Belgrade (Prof Dušan Savičević and Prof Bora Samolovčev, 1961). I had contacts with numerous prominent scholars at home and, through the international research programme, also abroad. New horizons were opening up for our work.

My PhD committee was made up of three active members: Dr Jože Goričar, professor of sociology at the Law Faculty, Dr Milica Bergant, professor of pedagogical sociology at the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, and Dr Vlado Schmidt, professor of methodology and school history and pedagogy. They showed great interest in the international research programme and gave my thesis a thorough critical examination. My oral doctoral defence was first done with each of them individually and then conjointly, before the whole committee (1971). A part of my thesis was published under the title *Adult Education and Social Participation* by the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) in 1973, and in 1978 in the book form under the title *Education – Our Social Value* by Delavska enotnost in Ljubljana.

WHAT INFLUENCED THE DESIGN OF THE ANDRAGOGY STUDY PROGRAMME AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN LJUBLJANA

Theoretical trends and contacts with scholars at foreign universities and institutes

An intensive, compact (two-month) specialization course in adult education, organized by UNESCO in Geneva in 1970, opened up new

aspects of teaching and learning, taking into consideration the needs of local and national development. Adult education could no longer be seen in the narrow perspective of work and work functions, but as a response to all requirements of a social community and the individual. Cultural tradition and development plans have a direct connection with adult education. One of the principal lecturers on the specialization course was Leo Fornig, director of the International Institute of Pedagogy in Geneva. His characteristic statement was: "There are no bad students. There can only be bad teachers." He maintained that it was very important for each student to have an appropriate teacher – a thought expressed again ten years later by the ICAE delegation in China.

The Canadian post-doctoral Grand fellowship I was awarded after the dissertation enabled me an 18 month- specialisation at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) of the Toronto University, gave me the opportunity to establish direct contacts with prominent researchers and theoreticians in the field. My post-graduate mentor was Prof Robin Kidd, Head of the Institute's Adult Education studies. An additional scholarship enabled me to visit other major Canadian universities. At the Montreal University I was greatly impressed by Pier Blondel and his huge adult education department, where the French cultural influence, in which pedagogy is regarded as an independent science and discipline, dominated. The English-speaking universities with Anglo-Saxon tradition, such as the University of Calgary, Windsor University and the University of British Columbia in Vancouver, did not regard pedagogy as a special science and used pragmatically the term *adult education* for the entire scholarly discipline. I cooperated with Allen Tough, the main researcher of adults learning projects and author of new methodological approaches, with Alan Thomas and Malcolm Knowles. This was the year when *Pedagogy of the Oppressed*, a famous

work by Paulo Freire, was published. Personal contacts with him greatly affected my ideas and the theoretical concepts in the preparation of the andragogy study programme for the Faculty of Philosophy in Ljubljana.

In the time of my post- doctoral studies in Toronto, Robin Kidd organized a world conference in Ottawa (1972), which was attended by researchers, practitioners and theoreticians from all parts of the world. At the conference the International Council for Adult Education (ICAE) was established, with the seat in Toronto, and was soon awarded a special counselling status by UNESCO. As I served as a member of the executive committee during several terms, my professional connections spread throughout the world. Every five years there was a world conference, always on another continent. It had regional offices in all parts of the world. Today the ICAE is headed by Paul Belange, an international expert for adult education. In 2009, at the 6th CONFITEA UNESCO world conference on adult education in Belem, Brazil, Paul Belanger gave a projection of adult education development and stressed the importance of the dialogue between government organizations and the NGOs - the civil society. Through participation in the ICAE I acquired a clear picture of adult education study and practice in Latin America, Australia, Asia and Africa. Starting with the first research study, I continued international collaboration by engagement in various international researches, which helped establish a basis for the study of andragogy in Slovenia.

Between 1976 and 1988 our research work was connected with the international team working on the UNESCO project *The Systems of Adult Education in Europe*. In each country the researchers examined the system and published the findings in a special UNESCO publication. When Slovenia became independent, the Chair of Andragogy within the Department of Pedagogy became the coordinator of one of the first TEMPUS projects of the EU, *Renovation*

of the *Andragogy Studies* at the University of Ljubljana. The project partners were Surrey University, England (Peter Jarvis), University of Utrecht, the Netherlands (Peter Hage), St. Patrick College, Ireland (Liam Carey). This project introduced through cooperation with other universities new contents into the andragogy study programme, it also brought visiting professors to the Faculty in Ljubljana for one study year. Their lectures were attended not only by full-time students, but also by other experts in adult education practice. The lectures, discussions and professional publications by the authors from other universities, whom the students had a chance to meet face-to-face, inspired modifications and complementation of the andragogy study programme.

SLOVENE SCIENTIFIC RESEARCH AND ANDRAGOGY AS A STUDY COURSE

Pedagogy graduates of my generation were well-qualified for empirical research and scientific work. As already mentioned, We had studied Pedagogical Research Methodology during all eight semesters and done a course of Statistics with Prof Vogelnik in the first four semesters of our studies. These subjects were the foundation for the establishment of the Institute of Pedagogy, which, however, concentrated mainly on school pedagogy.

Andragogical research had its beginnings at the Institute of Sociology with the international project *Adult Education and Social Par-*

ticipation (1967–1972). Once andragogy was introduced as a study subject, the focus of andragogical research got firmly established. From the mid-1970's on the Ministry of Science supported financially the research programme of the Chair of Andragogy. Occasionally researchers from sociology and psychology participated in the programme.

Andragogical research grew, as undergraduate and graduate students conducted research for their papers and theses. The first andragogy degrees were awarded in the mid-seventies. More extensive research was done for doctoral dissertations. The Andragogy Chair conducted a study of the adult education system in the entire country. It proceeded with research into motivation for education in adults, dyslectic adults and their learning strategies, knowledge requirements of older people, models of lifelong education, experiential learning, etc. Some analyses were carried out by the Workers' Universities Association, the Adult Education Society of Slovenia and the Training Centres Association of manufacturing organizations. In the eighties some andragogical research was carried out at the Institute of Pedagogy (Zoran Jelenc, study of informal education).

The involvement of the Chair of Andragogy with the UNESCO team for comparative andragogy within the research study *The System of Adult Education in Europe*, which lasted for ten years (1976- 1986) and was led by Premysl Maydl of Charles University in Prague, was a significant scientific research contribution and achieve-

After Slovenia gained independence in 1992, the Slovenian Institute for Adult Education (SIAE) was established, an institution for which we had fought with the State administration for several decades. The SIAE research studies focused on monitoring the newly developing adult education practice. Research of study circles was followed by research of the knowledge exchange, training programmes for the young school drop-outs (PUM), adult education in Middle- and East-European countries, learning motivation, adult education institutions network, vocational adult education and quality of education. Unfortunately, the Ministry had recently decided the Slovenian Institute for Adult Education has other functions to perform and not research, although it is difficult to imagine how long development work can be pursued and what its quality will be without continuous research monitoring the adult education practice reality.

ment, important for the whole of Europe. Our research field was widened in the late seventies to didactics of socio-political education and industrial andragogy, whereas Janko Muršak specialized in vocational adult education.

When several new associate professors of andragogy joined the Department of Pedagogy in the 1980's and in the 1990's (Nena Mijoč, Dušana Findeisen, Vida Mohorič, Nives Ličen, Sabina Jelenc, Sona Kump and Monika Govekar), research diversified into several autonomous domains, such as: comparative andragogy, andragogical didactic research, adult education history, educational counselling, socio-cultural animation, education of older adults and family andragogy. The European transnational study EURO DELPHI (1993-1996), coordinated by the University of Leuven in Belgium (with Ana Krajnc as the Slovenian coordinator), introduced a new methodology (the *delphy method*) and gave the research of adult education a new role in the contemporary society.

The leading experts from the network of the Slovenian Third-Age University, consisting of 45 third-age universities, which are operating in 43 locations all over Slovenia, conducted a study into education of older people (Findeisen, Šantelj, Krajnc). A similar study was carried out in recent years by the Faculty of Social Sciences in Ljubljana (Kump, Jelenc), where, in 2003, Sonja Kump was elected Senior Scientific Advisor.

With so many new developments and events that occurred in the field of adult education in recent decades, the study programme of andragogy has become a living organism of continuous change and innovation.

The transnational European research study EURO DELPHI was noteworthy because it brought discussions on the importance and role of education in the society and for the in-

dividual to the foreground (the future of adult education in Europe). Its coordinator was the University of Leuven, Belgium (1993 - 1996), with researchers coming from all 12 countries of the EU of that time. Included in the project were also the Czech Republic, Estonia and Slovenia as representatives of former socialist countries. An important finding of the study was that contemporary adult education development trends are not restricted to the territories of individual countries, they run across borders and are general in their character. The empirical data configuration in the former socialist countries was similar to that in the EU member countries. The researchers investigated the aims and the significance of adult education at the level of society and individual; they also studied new development trends. Vocational and professional skills acquisition is no longer in the foreground of adult education. There is more emphasis on learning for home and family management, IT skills, participation in culture, personal growth, preservation of health and security, knowledge for active citizenship and empowering, search for the meaning of life, knowledge of interpersonal relations, and on learning how to learn. Similar results were found in some other studies, carried out outside Europe in the same period. As a result of the changes brought about by information society, the aims of adult education have undergone a significant change too.

Local studies and international cooperation practice hold a special place in the field of education of older adults. The University of Ulm (Karmen Stadelhoffer), together with the Learning in Later Life Centre (LILL) and the magazine of the same title, work in support of the development of a new area of education of older adults, the necessary background for active ageing. Several European projects are being conducted within this framework, successfully fostering international cooperation and exchange of innovation.

PROFESSIONAL LITERATURE AND THE JOURNAL *ANDRAGOGICAL PERSPECTIVES (AN-DRAGOŠKA SPOZNANJA)* – THE FIRST SLOVENE PERIODICAL FOR ADULT EDUCATION

J.A. Komenski's Pampaedia, which brought the idea of continuous or lifelong learning, has become a fundamental work in adult education. "Each period of life is intended for learning; all people are given the same aims in life and learning ... The (elementary) school lasts and must last all life, since life itself is a school. Each period in our lives is suitable for learning of something different, and if we lose the right moment, we lose a great deal" (Vidmar, Tadej, 1995, p. 50).

The oldest records of educational tradition in Slovenia go back to the teachings of the popular educator Matija Vertovec (1784-1851), his educational instructions and his articles published in the journals of his time. His work shows adult education to be part of the educational trend of the first half of the 19th century (materials for the symposium on Matija Vertovec, 1984).

A theoretical basis of the national andragogy were the first Slovene works of this sort: Ozvald's *Cultural Pedagogy (Kulturna pedagogika)* and Franjo Žgeč's *Education for the masses (Vzgoja ljudskih množic)*. Both men emphasized the importance of personal growth and development in adults, seeing adult education as a broad discipline in service of life, personal happiness and progress (Žgeč, F, 1923), (Ozvald, K., 1927). Both educators noticed how the rapid development of industry and quick expansion of school pedagogy resulted in the narrowing of pedagogy research subject to the study of class teaching and school systems. Broad educational and learning programmes for adults, cultural education and cultural educational societies were losing in importance and slowly vanished since, due to quick expansion of industry, pedagogy turned its focus to the development of the vocati-

onal school system. Both scholars had a broad view of educational aims and needs, stressing the importance of personal growth and development, hence the term "cultural pedagogy". In the Preface to his work, Ozvald, then professor of pedagogy at the Faculty of Philosophy in Ljubljana and Head of the Department of Pedagogy, warned the readers not to expect recipes in his work. They should proceed with reading only if they were interested in the theory and a better understanding of the development of the individual (Ozvald, 1927, p. 4).

Franjo Žgeč linked "education for the masses" with life in rural communities - quality family life, children's education, development of the local community. In too many backward rural areas vocational training and education lagged in quality considerably behind those of the town. He believed that since not enough people had a chance to obtain a proper education and develop, they deserve a new opportunity in their later lives. He believed in favourable effects of cultural and educational work on the masses.

The first world war disrupted the tradition of cultural and educational societies in villages. The first organized folk high schools in Trieste, Celje and Maribor slowly vanished. Educational societies were not welcome in the new Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes, for fear that they might enhance national feelings and be harmful for the new state. There was mass migration to America. In Buenos Aires and Cleveland the immigrants continued to practice cultural and educational activities. Among the first things they did when arriving in their new homeland was to establish educational societies, which were named after the societies that had existed in their home country: Danica (the Morning Star), Jutro (the Morning), Zarja (the Dawn), Triglav. In the occupied region of Primorska, all cultural and educational societies were banished with a single decree of the fascist Italian government, their assets and bank accounts were seized and the use of the Slovene language forbidden. In the time between the two wars the struggle for

survival dominated in adult education, therefore, no significant theoretical or scientific work could be done in this period.

The terms *prosveta* (enlightenment) and *ljudska prosveta* (people's enlightenment) could be heard again at partisan meetings during the Second World War; they designated one of the proclaimed aims of the liberation movement, most frequently appearing in the texts of Edward Kocbek and Josip Vidmar. The post-war optimism was full of enthusiasm for the spread of knowledge among the people. In 1945 a specialized journal, *Prosvetni delavec* (Enlightenment Worker) began to appear. The spirit of the time demanded that people who possessed knowledge should pass it on. The articles in *Prosvetni delavec* show that the authors were teachers, doctors, artists and politicians, dealing with topics of general interest and reporting on contemporary events, linked with education and culture of the masses. Mostly these were public speeches, "victory celebrations", "meetings" and parades (marches through town, slogan chanting and song singing, demonstrations of industrial production on movable stages - trucks and carriages) all in very positive social climate of the end of the second world war. The word *prosveta* (enlightenment) could be heard again and again – until 1949 when the political shift in the country brought, among other, an end to *prosveta* – the endeavours to educate the people. Overnight the journal *Prosvetni delavec* became the mouthpiece of the Yugoslav Trade Union Federation, in which nothing but its name remained the same. The character of the articles was changed already in the first issue. From now on the front pages brought speeches delivered at Trade Union functionaries at congresses and reports from various meetings: the journal served political propaganda. Teachers continued to receive a compulsory free copy, but among waste-paper unread copies of *Prosvetni delavec* could be found in piles. The journal was even less popular with common people, it was no longer "their" paper (See the

archives of the School Museum in Ljubljana, *Prosvetni delavec* 1946–1950).

The wish to establish again educational and cultural societies was dealt with at the state level. Cultural societies Svoboda were resuscitated with a decree. They operated a couple of years and then slowly faded away together with *Prosvetni delavec*.

Once the adult education practice was regulated systemically by the state in the late 1950's, the conditions for development of research and a theory were reinstated. At the end of 1958 a network of workers' and people's universities was established with a state decree, upon the model of the Danish folk high schools. Each republic had its own Workers' and People's Universities Association. At the start they were many (in Slovenia there were above 200), their number then gradually declined so that today Slovenia has merely 15% of the original number. Even Ljubljana and Maribor have been left without them. The network was well-organized and operated also in smaller localities. Its main preoccupation was vocational training and acquisition of formal education for adults. The diversified practice allowed researchers to do systematic monitoring and to obtain generalized findings. In the sixties the first publications on adult education started appearing (Krajnc, Ana, 1978/1). From the sixties on literature on adult education began to proliferate: treatises, articles, almanacs reflect the most common types and programmes of education for adults. Educational aims had changed. It became evident that with industrialization adult education's objectives narrowed down to satisfy work and job demands, focusing on training how to operate machines. In this period authors, Ivan Bertoncej, Jože Valentinčič, Ivan Kejžar, produced articles that reflect a cross section of adult education situation and contain descriptions of individual cases of successful adult learning practice (Miklič, Bertoncej, Kejžar, 1969), (Bertoncej I., 1963).

In the andragogy study the works of Savičevič, Filipović and Samolovčev of Belgrade Univer-

sity and of Mihajlo Ogrizović of Zagreb University were used. In the mid-1969's Ogrizović, the pioneer of Yugoslav andragogy, published two works of fundamental importance for the theory of andragogy: *Problemi andragogije* (*Andragogy Problems*, 1966) and *Metode obrazovanja* (*Methods of Education*, 1966). In the same year a group of authors (Ogrizović, Samolovčev, et al.) published in Sarajevo *Osnovi andragogije* (*The fundamentals of andragogy*). Soon after andragogy became a study subject within the pedagogy study in the early 1970's, several course-books were issued in Slovenia (Krajnc, Ana, 1976, 1977, 1978, 1978/2, 1982, Valentincič, 1972). I have listed only a few titles, those related to basic literature. Later the scope of professional andragogical literature increased with introduction of specialized professional topics, resulting from research activities. The data collected in the early publications may have convinced some among us that andragogy as a discipline is not as young as is sometimes claimed (Ogrizović, M., 1966 and 1966/1), (Ogrizović, Samolovčev, et al. 1966).

Later when comparing the works of domestic authors with those of foreign scholars, we came to the conclusion that both tended to reflect the changing reality of adult educa-

tion practice. Domestic authors treated adult education with regard to the role it had in the field of industrial work and productivity. Foreign authors, deriving from Paul Lengrand's theory of lifelong education, saw it, however, in a broader perspective, highlighting a number of additional functions of adult education. While reading these authors, we discovered how narrowly the adult education was treated in the Yugoslav society. The scholars abroad were looking for a new reality, experimenting and seeking. New approaches developed when adult education established links with cultural institutions (the role of libraries, museum andragogy, sports andragogy, family andragogy, drama as a teaching method), sport societies and clubs (educational camps, summer schools, etc.), self-organized communities and occasional social events (educational tourism). The Association of Training and Education Centres, operating within major work organizations, issued a news bulletin, *Novice*, between 1975 and 1990. After Slovenia's independence, the Association ceased to exist, but the newly founded Slovenian Institute for Adult Education continued to publish the bulletin. In 2010 the hard copy was replaced by the newsletter in electronic form.

Scientific and professional journals tend to be a significant supplement to professional literature. Publishers in small language communities have problems due to low circulation of professional literature. To have research findings published in the book form thus requires a great deal of time and effort. The role of the professional journal – timely releasing of articles on new findings and spreading knowledge among the professionals in a particular field -- is therefore very important. Within a EU project for development of adult education national journals in the Central and Eastern Europe (coordinated by the Finnish Adult Education Association from Helsinki, headed by Tim Toiviniänen (1994-1996), the first Slovenian periodical for adult education, *Andragoska spoznanja* (*Andragogical Perspectives*) saw the light of day, and has been published by the Faculty of Philosophy of Ljubljana since 1995. Annually there are 4 issues, totalling approximately 400 pages of scientific and professional papers. By bringing news from the field of andragogy and presenting accounts of good practice, by reporting about important events and anniversaries, the journal has given a new impetus to the spread of professional knowledge. Besides being used, in part, as required reading in andragogy studies at the universities of Ljubljana, Maribor and Koper, it also caters for adult education practitioners. The subscribers tend to be individual professionals and the institutions involved in education of adults. Due to the wide circle of authors and readers the publication plays a vital role in the development of adult education in Slovenia. The journal is abstracted and indexed in the international bases EBSCO and in COBISS.

CHRONOLOGICAL DEVELOPMENT OF THE STUDY OF ANDRAGOGY IN SLOVENIA

Soon after my return from the post-doctoral studies at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) of the University of Toronto, I was expected to start lectures at the Faculty of Pedagogy in Ljubljana in the academic year 1972/73. This meant that I had to finalize the study programmes for two newly introduced andragogy subjects, General Andragogy and Andragogical Didactics. While getting acquainted with the domestic and foreign practice and professional literature, I had discovered two faces of adult education: one at home, in a developing country (the former Yugoslavia), and one abroad, in highly-developed countries, where scholars had already started observing the phenomena of post-industrial information society.

We wanted the study programmes to bring fresh ideas and at the same time to enable the andragogical practice to prepare adults for their present and future needs. The programmes had to include advanced research findings and also consider domestic circumstances, grow roots in the domestic soil in order to make andragogical knowledge applicable in practice. When designing our study programme we had to take into consideration the theoretical and scholarly tradition of pedagogy teaching in the Department of Pedagogy. We also had to integrate many opposing influences. In view of the stage of andragogical practice at that time, several topics were had to be considered at a later time: individualization of adult education, personal learning programmes, qualitative research methodology, educational counselling, comparative andragogy, etc.

The first- and second-year students had a class in General Andragogy, in the third year they did Andragogical Didactics. In addition to lectures, they did project learning, had to write papers and present them in the seminar, which requi-

red a deeper insight into certain topics. Besides literature in Slovene, they used study materials in Serbo-Croatian, German and English. We had constant contacts with the universities of Zagreb and Belgrade and a close collaboration with the Department of Pedagogy for Adults of the university of Tübingen, Germany (Günther Dohmen), and the Faculty for Studies in Education in London (Colin Titmus).

The formal study of pedagogy developed and progressed. In 1976 the idea to introduce several new study subjects matured in professional circles. The decision was made that the pedagogy studies should be divided into several sub-programmes. A uniform programme of pedagogy studies would become too extensive after introduction of a number of new subjects (school counselling, residential institutions pedagogy, industrial pedagogy, socio-political education methodics, personal growth counselling). Therefore, in 1976/77 the pedagogy studies were split into three streams: School Pedagogy, Residential Institutions Pedagogy (later Social Pedagogy) and Andragogy. A fourth programme, Preschool Pedagogy, was also foreseen, but never put into practice. The degree certificate remained uniform, with the name of the sub-programmes specified in the brackets. The Andragogy course was divided among three Chairs: the Chair of General Andragogy (basic introductory courses), the newly appointed Chair of Industrial Andragogy and Methodics of Socio-Political Education (Prof Ilija Mrmak, and was assisted by Asst Prof Janko Muršak), and the chair of Comparative Andragogy. All three programmes ran at the uniform Department of Pedagogy until the mid-1980's, when Residential Institutions Pedagogy was transferred to the Faculty of Pedagogy of the University of Ljubljana to become an independent study course – Social Pedagogy, whereas Andragogy and School Pedagogy remained over the next 15 years. In the second half of the 1980's the pressures for scholarization of education were very strong:

Industrial Andragogy became Vocational Pedagogy and Andragogy (Mursak).

In 1992, the University Development Centre of the University of Ljubljana, which I headed at that time, was awarded three European TEMPUS projects: *Computer Supported Higher Education* (coordinated by S. Vilfan), *Quality in Tertiary Education* (coordinated by B. Marčentič Požarnik) and *Renovation of Andragogy Education* (coordinated by A. Krajnc). At that time Slovenia was not yet an EU member, and it was a great privilege that Ljubljana headed all three projects, whereas other universities participated as partners. This facilitated planning and implementing of the project work and adapting it to our needs in order to make it directly relevant to the conditions in the independent Slovenia. In Tempus projects we were given a great deal of support from our European partners. A positive climate was prevailing in support of the newly established country.

We will focus on one of the Tempus projects: the *Renovation of Andragogy Education* project, in which our partners were the University of Surrey with Peter Jarvis, Bamber University with Jost Reischman, St Patrick College in Ireland (coordinator Liam Carey) and the University of Utrecht (coordinator Peter Hage). We worked together to design the programme for an independent andragogy study, which would give successful graduates a degree in andragogy and the title “diplomirani andragog” (“graduate andragogue”). After passing all the required procedures at the Ministry for Education and Sport, at the Faculty of Philosophy and in University Committees, the new independent andragogy study was confirmed in spring 1993 by the University Council and by the Ministry of Education. In autumn 1993/94 the first students enrolled in this study programme. At the same time an independent pedagogy study programme was introduced to supplement the study option allowing students to graduate combining two different study courses, which had subsisted as a response to the

practical job-demand in schools. This is how the Department of Pedagogy began to run two independent study programmes, Andragogy and Pedagogy.

In order to introduce new study subjects, we had to acquire new faculty staff, several associate professors, among whom the Director of the Slovenian Institute for Adult Education, Zoran Jelenc, Dušana Findeisen, and Vida Mohorčič. Since the electoral procedures were not yet completed and in order to make the beginnings of independent andragogy studies as promising as possible, the TEMPUS project coordinators from the partner universities (Peter Jarvis, Liam Carey, Jost Reischmann and Colin Titmus), agreed to teach in our Department as visiting professors in the first academic year of 1993/94. That is how we managed to involve some of the best-known European professors and scholars – adult education theoreticians with numerous published works - in the implementation of the new curriculum. Aware of how precious these lectures were and how difficult it would be to have the famous professors come to Slovenia again, we organized lectures in the big auditorium of the Slovenian Institute for Adult Education, so that a wider audience of adult education practitioners could attend the events, too. The lectures were in English.

The Department was first joined by Assoc Prof Zoran Jelenc and then by Assoc Prof Vida Mohorčič (after having completing her PhD within the above mentioned TEMPUS project), both coming from the Slovenian Institute for Adult Education. The team in which I worked (subjects: General Andragogy, Comparative Andragogy) together with Assoc Prof Janko Muršak (occupational pedagogy and Andragogy) and Assoc Prof Nena Mijoč (Andragogical Didactics) was later joined by Assoc Prof Dušana Findeisen (Socio-cultural Animation), Assoc Prof Sabina Jelenc (Andragogical Counselling, Andragogy of Target Groups), Assoc Prof Sonja Kump (Comparative Andra-

gogy), Assoc Prof Nives Ličen (General Andragogy, Family Andragogy) and Assoc Prof Monika Govekar Okoliš (Adult Education History, General Andragogy for students of other departments). The subject "IT in Adult Education" was conceived and delivered by Assoc Prof Denis Trček from the Institute Jožef Stefan. With the introduction of andragogy as an independent study a third Chair (Andragogical Didactics) was set up and taken by Assoc Prof Nena Mijoč (in addition to the Chair of General and Comparative Andragogy, held by Prof Ana Krajnc, and the Chair of Professional Andragogy, held by Janko Muršak),

In 1995, after the introduction of two independent study programmes, the Department of Pedagogy was officially renamed to become today's Department of Pedagogy and Andragogy.

In 1998 the Faculty of Philosophy, under Dean Prof Neva Šlibar, cancelled the title *diplomirani andragogue (graduate andragogue)* without giving an explanation or consulting Prof Ana Krajnc, the conceiver of the study programme, then Head of the Department of Pedagogy and Andragogy, who was informed of the change in a random, unofficial manner. As the Dean categorically refused to discuss the matter, the reason for this measure has remained unexplained. Believing that actions speak louder than words and titles, we did not waste time and energy trying to reveal the negative manipulations behind the removal of the title andragogue from the degree certificate of the independent andragogy study. For us, it was essential that andragogues become professionals, able to perform the jobs allocated to them and to keep up with progress of the science and profession in the world, regardless of what title they bear. Still, the absence of a relevant academic title resulted in a marked diminishment of job openings for andragogy graduates. However, with adult education practice growing and the resulting increase in the demand for qualified professionals to manage education of adults, the job opportunities decline passed with time.

ANDRAGOGY STUDY AT OTHER SLOVENIAN UNIVERSITIES

Recently the Department of Pedagogy and Andragogy of the Faculty of Philosophy in Ljubljana was joined by a new faculty member, Assoc Prof Marko Radovan. At the University of Primorska, andragogy is taught by Assoc Prof Maja Mezgec, Director of the Slovenian Research Institute in Trieste. Senka Hočevar Ciuha, a doctoral student, is preparing to take over andragogy classes at the University of Maribor and the Faculty Doba.

Andragogy had spread to other universities in Slovenia primarily through the Pedagogical and Andragogical Education Programme, designed for the teachers in secondary and primary schools (higher classes). This programme allows graduates from faculties without educational subjects to acquire a license to teach. According to the 1981 Law, andragogy belongs among the four basic subjects of the Pedagogical and Andragogical Education Programme (besides pedagogy, didactics and special didactics). The implementation of the Programme lasts two semesters. During 2007-2008 the Programme was amended to include several optional subjects (rhetoric, social skills) and teaching observation practice.

Thanks to the Pedagogical and Andragogical Education Programme, the knowledge of andragogy has spread to graduates of other faculties and contributed greatly to popularization of lifelong or continuous education in Slovenia, to development of a learning society and spread of education to all segments of our social and individual lives. New professional environments have given rise to new applications of andragogy, enriching the discipline.

As the Department of Pedagogy in Maribor is developing, it is expected to introduce new subjects in the future as part of the development

of educational sciences. Most likely andragogy, now a single subject, will begin to be taught separately. Mezirow, professor of the Columbia University in New York, distinguishes between genotype- or school education (as the basis for secondary socialization of children, based on the demands of the society) and phenotype education, which occurs as an immediate response to occurring situations (adult education). These two diametrically opposed approaches to education should not be mixed or unified, or else they both lose their essence.

BASIC PREMISES

Introduction of the andragogy study at the University of Ljubljana is a story of success and real achievement. It would not be realistic not to expect opposition to the new developments. In his book *Games People Play*, Eric Berne says that all people experience problems; we differ, however, in what we concentrate on. Winners focus on winning and achievement, losers deal with obstacles and losses and so get further and further away from their goals, instead of trying

*Winners focus
on winning and
achievement*

to reach them as winners (Berne, Eric, 1980).

Relying on support and cooperation, we did not pay much attention to the opposition and obstacles on our path to the goal

– development of the andragogy study. Let the facts speak for themselves to show what has been achieved and how far we have managed to get.

The economic and financial crisis is a crisis of values, a final step into knowledge society. The latest UNESCO world conference on adult education has indicated the way out of the crisis: put people first. Once the values have been rethought, education and health care will be in the forefront. Quality teachers and doctors are already missing.

The quality of the study of andragogy depends, among other, on its links with other related disciplines; psychology, sociology and economi-

cs. Adult education is a response to the changing situations in public and private lives. In the future we can expect to see more team work with professionals from different fields. Since the problems we need to solve tend to be interdisciplinary, an interdisciplinary approach in science is more feasible, closer to reality, than division into separate disciplines. Science is expected to provide solutions. It is possible to predict that in the future the development of educational science will proceed into two seemingly opposing directions: the interdisciplinary approach and, at the same time, greater specialization, or, as Peter Drucker puts it: in the past the highest degree we were expected to acquire (a degree in higher education) is now the first that allows us to enter the labour market. It is followed by lifelong education. Specialisation brings the fresh knowledge, updating competences of an individual. Adult education has become to a great extent an individual enterprise, implemented through adults' learning projects.

REFERENCES

- Adam, F. (1987). *Andragogia y docencia universitaria*. Caracas: Fondo Editorial de la Federacion interamericana de educacion de adulto.
- Berne, E. (1980). *Koju igru igraš?* Beograd: Nolit.
- Bertoncelj, I. (1963). *Preizkus znanja*. Ljubljana: Zavod SRS za strokovno izobraževanje.
- Bertoncelj, I. (1966). *Metoda za izdelovanje profilov in učnih načrtov*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Bertoncelj, I. (1966). *Programiranje seminarjev in tečajev*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Chamberland, E. (ured.) (1995). *L'andragogie, Actes de celebrations du 25e anniversaire de l'andragogie a l'universite de Montreal*. Montreal: Universite de Montreal.
- Charnley, A. H. (1974). *Research in Adult Education in the British Isles*. London: National institute for Adult Education, NIAE.
- David, M. (1962). *Adult Education in Yugoslavia*. Pariz: UNESCO.
- De Sanctis, F. M. (1978). *L'educazione degli adulti in Italia*. Roma: Editori riuniti.

- Dohmen, G. (1996). *Lifelong Learning*. Berlin: Zvezno ministrstvo za izobraževanje, znanost, raziskave in tehnologijo.
- Felix, A. (1987). *Andragogia, Ciencia de la education de adultos*. Caracas: Editorial andragogic C. A.
- Filipović, D. (1971). *Permanentno obrazovanje, suština i konsekvence*. Leskovac: Naša reč.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Govekat, M.; Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Gradivo simpozija o Matiji Vertovcu* (1984). Goriški letnik 11.
- Komensky, J. A. (1970). *Pedagogija 1/1970*. Beograd.
- Jelenc, S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: ACS.
- Jug, J. (1995). *Izobraževanje odraslih in socialna gibanja v Sloveniji, Zgodovina izobraževanja odraslih, II. zv.* Kranj: Moderna organizacija.
- Kaplan, A. (1995). *Andragogika kot pedagoška znanost na pedagoškem študiju na Hrvatskem, Zgodovina izobraževanja odraslih, II. zv.* Kranj: Moderna organizacija.
- Kidd, R. J. (1971). *How Adults Learn*. New York: Association Press.
- Knoll, J. H. (ured.) (1985). *Motivation for Adult Education*. Bonn: German commission for UNESCO.
- Komensky, J. A. (1992). *Vševychova/Pampadeia*. Bratislava: Vidavatelstvo obzor.
- Krajnc, A.; Findeisen, D. (1995). *Matija Vertovec kot prosvetni delavec, Zgodovina izobraževanja odraslih, II. zv., Zgodovina izobraževanja odraslih v Srednjeevropskih državah*. Kranj: Moderna organizacija: 95–107.
- Krajnc, A. (1973). *Adult Education and Social Participation*. Toronto: OISE.
- Krajnc, A. (1973). *Attitudes toward Education and Social Participation*. Toronto: OISE.
- Krajnc, A. (1976). *Andragoški pogovori s predavatelji*. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.
- Krajnc, A. (1977). *Izobraževanje naša družbena vrednota*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1978). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1978/1). *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: Univerzum.
- Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A.; Ličen, N. (1995). *Adult Education in Slovenia, International perspectives in Adult Education*, No 34. Bonn: Institute for International Cooperation, DVV.
- Krajnc, A.; Mirmak, I. (1978). *Adult Education in Yugoslavia, Adult Education in Europe*, No 4. Praga: UNESCO Center for Leisure and Education.
- Ličen, N. (2009). *Uvod v izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Matijević, M. (1984). *Učimo uz rad*. Zagreb: OOUR Centar za dopisno obrazovanje, Zavod Birotehnika.
- Medveš, Z.; Muršak, J. (1993). *Poklicno izobraževanje – problemi in perspektive*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Miklič, Bertonec, Kejžar (1969). *Pripravnništvo in pripravniki*. Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list SR Slovenije.
- Ogrizovic, M. (1966). *Metode obrazovanja odraslih*. Zagreb: Radničko sveučilište Moša Pijade.
- Ogrizović, M. (1966). *Problemi andragogije*. Zagreb: Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.
- Ogrizović, M. (1966). *Osnovi andragogije*. Sarajevo: Zavod za izdavanje učbenika.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Petančič, M. (1968). *Industrijska pedagogija*. Beograd: Radnički univerzitet Novi Beograd.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus.
- Samolovcev, B.; Muratbegovic, H. (1979). *Opšta andragogija*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Savičević, D. (1984). *Komparativno proučavanje vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Savičević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Inštitut za pedagogiju i andragogiju FF.
- Savičević, D. (ured.) (1965). »Sistem obrazovanja odraslih«. V: *Medžunarodni seminar o sistemu obrazovanja odraslih*. Opatija.
- Škoda, K. (1995). *Izobraževanje odraslih v čeških deželah v obdobju prosvetljenstva, Zgodovina izobraževanja odraslih, II. zv.* Kranj: Moderna organizacija.
- Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects*. Toronto: OISE.
- Valentinčič, J. (1973). *Osnove andragogike*. Ljubljana: DDU.
- Vidmar, T. (1995). »Ideja permanentnega izobraževanja pri J. A. Komenskem v delu Pampadeia«. *Andragoška spoznanja*, 1–2: 48–55.
- Žgeč, F. (1923). *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*. Ljubljana: Udruženje jugoslovenskega učiteljstva.

RAZUMEVANJE UČENJA ODRASLIH IZ RANLJIVIH SKUPIN V OKVIRU KOGNITIVNIH TEORIJ UČENJA

POVZETEK

Kognitivne teorije učenja so se v sredini prejšnjega stoletja uveljavile kot kritika behaviorizma, kasneje pa so jih izpodrinile konstrukcionistične in konektivistične teorije učenja. V zadnjih dveh desetletjih so zaradi novih metodoloških možnosti psihološke raziskave kognicije doživele preporod. V prispevku so predstavljene izbrane raziskave s področij, ki se na različne načine dotikajo izobraževanja odraslih: postformalna faza kognitivnega razvoja, kognitivno staranje, pomen kristalizirane inteligentnosti v odraslem obdobju in raziskovanje učnih stilov. Prispevek zaključuje raziskave s področja pismenosti ranljivih družbenih skupin in sklepno poglavje, v katerem so poudarjena uporabna dognanja za raziskovalce in izobraževalce v praksi.

Prispevek se vsebinsko napaja iz dveh ločenih virov. Prvi vir so Strokovne podlage za konceptualizacijo multimedijskih vsebin, ki so bile pripravljene na Andragoškem centru Slovenije v okviru projekta Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011. Teoretični del strokovnih podlag je zajemal tudi kognitivne vidike učenja odraslih, ki so ogrodje pričujočega prispevka. Drugi vir je avtorjevo osebno udejstvovanje na področju kognitivne psihologije, bolje rečeno kognitivnih znanosti, kjer se še danes učenju in izobraževanju odraslih iz ranljivih skupin pripisuje marginalna raziskovalna vloga.

Ključne besede: kognicija, izobraževanje odraslih, postformalna faza kognitivnega razvoja, kristalizirana inteligentnost, učni stili

APPLYING COGNITIVE LEARNING THEORIES TO UNDERSTANDING OF LEARNING IN VULNERABLE GROUPS ADULTS – ABSTRACT

In the mid-twentieth century cognitive learning theories appeared as a criticism of behaviourism, and were later replaced by constructivist and connectivist learning theories. In the last two decades psychological research into cognition experienced a revival thanks to new methodological possibilities. This article brings a selection of research studies related to adult education in various ways: post-formal cognitive development stage, cognitive ageing, the meaning of crystallized intelligence in adulthood, and research into learning styles. The article proceeds with an account of research of literacy in vulnerable social groups and ends with a final chapter, which brings useful findings for researchers and adult education practitioners. In this article, the author has drawn from two separate sources. The first source are the professional premises underlying conceptualization of multi-media contents, prepared by the Slovenian Institute for Adult Education within the framework of the project titled Literacy development, and Assessment and Acknowledgement of Non-formal Learning between 2009 – 2011. The theoretical part of the underlying professional premises dealt, among other, with cognitive aspects of adult learning, which represent the basis of this article. The second source is the author's personal involvement in the field of cognitive psychology, or rather, in the field of cognitive sciences, in which even today learning and education of vulnerable groups of adults is given only marginal consideration in research.

Keywords: cognition, adult education, post-formal stage of cognitive development, crystallized intelligence, learning styles

UDK: 374.7:159.95

UVOD

Kognitivne teorije učenja imajo danes slab sloves. Ko se je v 50. letih prejšnjega stoletja kognitivni pristop uveljavil, je svojo utemeljitev iskal v kritiki behaviorizma, ki je prevladoval v pozni prvi polovici 20. stoletja. Be-

haviorizem je temeljil na predpostavki, da je človeško učenje specifičen odziv na dražljaj oziroma informacijo iz okolja. V tej mehanicistični perspektivi seveda ni bilo prostora za človeško duševnost, kjer se nove informacije

spreminjajo v uporabno znanje. Celotno človeško vedenje je bilo dojeta kot nadzorovano, transparentno in vodljivo. Tako jasno stališče je bilo mogoče zato, ker je behaviorizem upošteval le vhodne (dražljaji iz okolja) in izhodne informacije (človeško vedenje), torej informacije, ki so dostopne neposrednemu opazovanju. Začetnik behavioristične paradigme Watson je obstoj duševnosti zato neposredno (duševnost ne obstaja) ali posredno (duševnost obstaja, a je ni mogoče znanstveno objektivno proučevati) zanikal (Malone, 1991: 113).

Kognitivne teorije učenja so bile posredna kritika behaviorističnega pristopa. Osredotočile so se na človeško duševnost kot prostor, kjer se učenje »dogaja«. Seveda so se zgodnji kognitivisti zavedali tudi dražljajev iz okolja in jih tudi upoštevali, vendar so ključno vlogo v procesu učenja pripisovali človeški duševnosti. Prve kritike behaviorizma so se pojavile na področju razumevanja jezika, ko je Chomsky opozoril, da radikalni behaviorizem ne more pojasniti kompleksnih slovničnih pravil, ki jih pozna človeštvo v vseh kulturah, da behaviorizem ne more pojasniti, kako ta pravila uravnavajo tvorbo povedi in je sploh možna komunikacija med ljudmi (Egan, 2009: 64). Za kognitiviste so bile behavioristične razlage na ravni prisposodob in vsakdanjih predvidevanj brez resne preverbe (Anderson, 1995: 24), zato je njihovo poslanstvo »... iskanje pravil, načel, odnosov pri procesiranju novih informacij in iskanje smisla pri usklajevanju novih informacij s prejšnjim stanjem« (Bates in Poole v Bregar, Zgamajster in Radovan, 2010: 76 77). V tej želji so bile kognitivne teorije sicer uspešnejše kot behavioristični pristop, zaradi pretiranega poudarjanja individualnih, psiholoških in nevroloških dejavnikov, ki vplivajo na razumevanje in uporabo novih informacij v vsakdanjem življenju, pa so tudi same postale predmet kritik t. i. konstruktivističnih teorij učenja. Te pojmujejo učenje kot družbeni proces, ki zahteva komunikacijo ne le med udeleženci in učiteljem, temveč tudi med

udeleženci, kolegi, prijatelji in širšo socialno skupnostjo. V paradigmi konstruktivističnega učenja »prostor« učenja ni duševnost posameznika, ampak družbeni kontekst, v katerem posamezniki negujejo interakcije med sabo in institucijami. Tudi znanje, ki je označeno kot »veljavno«, je (le) proizvod družbene konstrukcije in je kot tako lahko podvrženo dvoemu in preverjanju.

Danes v ospredje stopa konektivistična teorija učenja, ki temelji na domnevi, da je znanje porazdeljeno po človeških, družbenih in tehnoloških omrežjih, učenje pa je dejansko proces povezovanja, širjenja in upravljanja teh omrežij. Ta omrežja lahko imajo različne modalitete, od živčevja (nevronske mreže) do povezovanja s pomočjo spletnih tehnologij. Posebno pomembno vlogo v konektivizmu ima učitelj, ki vodi, usmerja in izboljšuje kakovost omrežij, ki jih oblikuje-

jo učeči se (Siemens in Tittenberg v Bregar, Zgamajster in Radovan, 2010: 78). Ideja ni nova, zagovarjal jo je že Vigotski (Egan, 2009: 80), se je pa znotraj konektivistične paradigme na novo inkarnirala v sodobnejši obliki.

Na prvi pogled se zdi, da navedene teorije druga drugi konkurirajo. A v resnici se lahko strinjamo z Illerisom (2007: 23), ki pravi, da gre pri različnih teorijah učenja za komplementarne razlage procesov znotraj skupnega pojmovnega okvirja. Po njegovem učenje odraslega človeka vsebuje dve razsežnosti. Prvi proces se dogaja v medosebnem prostoru, kjer so pomembni kulturno ozadje in družbeni pogoji delovanja. Veliko tovrstnega učenja, ki smo mu priče danes, pred nekaj sto ali nekaj tisoč leti ni bilo mogoče. Sodobno učenje je izrazito odvisno od tehnoloških in kulturnih pogojev, v katerih se posameznik uči. Drugi proces se dogaja v posamezniku. Dejavniki, ki vplivajo na učenje na ravni posameznika, so plod dolgotrajnih evlucijskih prilagoditev, sami pa smo danes dediči izredno prilagojenega in fleksi-

Danes v ospredje stopa konektivistična teorija učenja.

bilnega kognitivnega sistema, ki nam omogoča spoznavanje novih informacij, primerjanje teh informacij s preteklimi izkušnjami in učinkovito uporabo pridobljenega znanja v vsakdanjem življenju. To raven učenja učinkoviteje pojasnjujejo kognitivne teorije učenja, popolnoma neuporabne pa na tej ravni ni niti zmerni behaviorizem. Različne ravni procesa učenja gnezdi drugo v drugi, izhajajo iz bioloških in psihološko-evolucijskih osnov ter se nadgrajujejo z novimi, družbeno vzpostavljenimi dejavniki, ki spodbujajo ali onemogočajo učinkovito učenje v sodobnem svetu. Katerakoli teorija učenja, ki ne upošteva obeh navedenih vidikov, je v temelju redukcionistična, nekonsistentna in v končni fazi tudi neuporabna: »Učenje razumemo kot zapleten in kompleksen predmet proučevanja. Ta mora izhajati iz psiholoških dognanj, ki temeljijo na raziskavah in dolgotrajnih izkušnjah, bioloških temeljih, predvsem razumevanju delovanja možganov, hkrati pa moramo upoštevati socialni kontekst in sodobno strukturo delovanja, tako v vsakdanji praksi kot v splošni organiziranosti izobraževalnih priložnosti.« (Illeris, 2007: 21.)

V zadnjih dveh desetletjih so kognitivne teorije učenja doživele preporod. Zakaj? K temu so delno pripomogle nove tehnologije, kot so funkcionalna magnetna resonanca (fMRI), elektroencefalogram (EEG) in tehnologija SPECT, ki razširjajo metodološke možnosti proučevanja in razumevanje spoznavnih procesov med učenjem odraslih oseb. Poleg tega so kognitivne teorije učenja začele resno upoštevati kritike konstruktivističnega pristopa k učenju in v svoje pojasnjevalne modele učenja umeščati tudi socialne, kulturne in celo politične dejavnike, ki spodbujajo ali onemogočajo učinkovito učenje (Blachard-Field in Kalinauskas, 2009).

V nadaljevanju se osredotočamo na te sodobne raziskave in poskušamo v ospredje postaviti uporabna spoznanja za izobraževalce. Načelno razpravo med psihološkim in družboslovnim pristopom k proučevanju učenja odraslih pri

tem puščamo ob strani. V osrednjem delu so predstavljeni nekateri temeljni koncepti in raziskave, prispevek pa zaključuje nekaj kratkih uporabnih izhodišč, ki jih je smiselno upoštevati v raziskovalni in izobraževalni praksi.

NEOPIAGETOVSKI POGLED NA RAZVOJ KOGNICIJE ODRASLE OSEBE

Eno najbolj uveljavljenih tipologij kognitivnega razvoja je ponudil Piaget. Po njegovih raziskavah poteka kognitivni razvoj posameznika v štirih kvalitativno ločenih fazah. Kvalitativno stanje kognicije strogo določa posameznikovo razumevanje in interpretacijo realnosti, kar je seveda neposredno povezano z njegovimi strategijami učenja. Tisto, kar se od stopnje do stopnje spreminja, so t. i. kognitivne sheme, razmeroma stabilno strukturirane odslikave realnega sveta, ki v mentalnem sistemu otroka in mladostnika pomenijo nujno stalnico oziroma sidrišča v nenehno spreminjajočih se razmerah v okolju, v katerem deluje.

Prva, senzo-motorična stopnja traja od rojstva do drugega leta. V tej fazi je prioriteta naloga kognicije otroka predvsem usklajevanje zaznav in gibov v občutek za razvoj konstantnosti objektov ter specializacija nevrnske mase za različne kognitivne procese, ki se manifestirajo v kompleksnejših fazah razvoja mišljenja. Druga faza traja do sedmega leta starosti. V ospredje stopijo občutek o lastni eksistenci, egocentrično dojetje sveta, močna domišljija, zasnove logično operativnega mišljenja, generalizacija pravil ter preverba teoretskih načel v praksi. Na tretji stopnji (sedem do enajst let), stopnji konkretno logičnega mišljenja, je kognitivni preskok največji. Mišljenje otroka dobi oblike mišljenja odrasle osebe, omogočena je konzervacija novih informacij, izvajajo se miselni eksperimenti, vzporedne multiple klasifikacije, očitna pa postane tudi reverzibilnost mišljenja. Po Piagetu v tej fazi še vedno obstajajo nekatere težave pri abstraktnem mi-

šljenju, ki so v središču na četrti, zadnji stopnji razvoja mišljenja. Ta nastopi po 12. letu starosti. V tej formalno logični fazi mišljenje postane abstraktno, razmišljanje kot temeljna epistemološka strategija spoznavanja sveta se avtomatizira, za pridobivanje znanja pa se uveljavi hipotetično-deduktivno mišljenje. Oseba v tej fazi ne uporablja več strategije poskusov in napak, ampak sistematično generira možne hipoteze in manipulira eno spremenljivko, pri čemer preostale dejavnike v miselnem eksperimentu ohranja pod enakimi pogoji.

Na trajanje posameznega stadija vplivajo spodbude iz socialne okolice. Ti stadiji so kumulativni, kar pomeni, da se vzorci, pridobljeni v prejšnji fazi mišljenja, ohranijo in nadgradijo, ne pa »prepišejo« in zamenjajo z novim kognitivnim stanjem. Stopnje stadija so tudi fiksne in nezamenljive, pogojene z evolucijsko-psihološkimi prilagoditvami v razvoju človeštva. Ne glede na to, da so nekateri sklepi faznega modela, ki ga je razvil Piaget, očitno koketirali z behaviorizmom in vedenjsko teorijo učenja, ki naj bi potekalo v socialnem vakuumu, se je model obdržal, saj v splošnem nazorno strukturira evolucijo človeške kognicije na ravni posameznika (Myers, 2007: 147–154).

Resnejši očitke je v zadnjih dveh desetletjih prišel od raziskovalcev kognitivnih procesov odraslih. Po mnenju Piageta se kognitivni razvoj v mladostniškem obdobju malodane konča. Nove kvalitete, ki se pojavijo v obdobju odraslosti, so po njegovem tako minimalne, da o kakšnem nadaljevanju štirifazne sheme kognitivnega razvoja ni treba razmišljati. Izkušnje iz izobraževanja in učenja odraslih tej predpostavki čedalje bolj nasprotujejo (Sinnott, 2009: 108). Zdi se, da duševnost odrasle osebe razpolaga z nekaterimi lastnostmi, ki jih je Piaget prezrl; bodisi zaradi preteklega raziskovalno-akademskega nezanimanja za kognicijo odraslih oseb bodisi zaradi odsotnosti pogojev, ki bi takšno raziskovanje sploh omogočali.

Riegel (Bakračević Vukman, 2000: 19) in Sinnott (2009) zato vpeljujeta novo fazo ko-

gnitivnega razvoja človeka, ki je še kompleksnejša od formalno logične faze, in jo imenujeta »postformalna« faza kognitivnega razvoja, značilna za odraslo osebo. Ta je po njunem sintetična in poleg klasičnih kognitivnih procesov (funkcije nove možganske skorje, kot so spomin, zaznava, govor, načrtovanje, sklepanje itd.) vključuje tudi konativne psihološke procese (motivacija, čustva in občutki). Sinnott (2009: 106) tukaj kot pogoj za razvoj postformalne faze omenja nujnost intenzivnih interakcij z drugimi odraslimi, ki imajo drugačne poglede na svet kot mi sami. Posodobitev sheme kognitivnega razvoja po Piagetu je pomembna inovacija, saj mišljenje, učenje in izobraževanje odrasle osebe postavlja kot avtonomno polje raziskovanja. Aleksander in Langerjeva (Bakračević Vukman, 2000: 19) te neopiagetovske modele razdelita na nehierarhične in hierarhične. Prvi postavljajo pod vprašaj obstoj globalnih hierarhičnih stadijev v odraslosti in odraslo dojetanje sveta vidijo kot samosvojo fazo, ločeno od štirih omenjenih faz, ki predstojijo postformalni stopnji mišljenja. Drugi, hierarhični, predpostavljajo, da je postformalna faza kognitivnega mišljenja pravzaprav logično nadaljevanje, neke vrste peta faza razvoja mišljenja pri človeku. Raziskovalci s tega področja so posebno pozorni na posebnosti v kognitivnem dojetanju sveta, ki se razlikujejo od faz mišljenja v otroštvu in adolescenci. Te specifične lastnosti seveda vplivajo tudi na način, kako se odrasli učijo, kako zaznavajo svet okrog sebe in kako dojemajo učenje v odrasli dobi svojega življenja. To v sebi skriva velik potencial za različne prilagoditve učnih strategij pri poučevanju odraslih in s tem za izboljšanje učinkovitosti izobraževalnih programov. Ne glede na delitev, ki sta jo predlagala Aleksander in Langerjeva, se vsi strinjajo, da se v odraslem obdobju pojavi neka specifična noviteta v interpretaciji sveta, ki je prejšnje faze ne poznajo.

Razlage o tem, zakaj se pojavljajo razlike v učenju odraslih in otrok oziroma mladostnikov, so

prav tako različne. Dittman-Kohljeva in Baltes (Bakračevič Vukman, 2000: 20) denimo govorita o dveh različnih sistemih inteligence na ravni posameznika: mehanični in pragmatični inteligentnosti. K prvi sodijo osnovne, kontekstualno neobremenjene kognitivne zmožnosti (to so prav operacijske faze, kot jih je opredelil Piaget v svojem izvornem modelu kognitivnega razvoja). Razvoj te inteligentnosti se po njenem mnenju lahko opiše v stadijih. Razvoj pragmatične inteligentnosti pa ima drugačno strukturo. Mehanična inteligentnost je po prepričanju Dittman-Kohljeve in Baltesa nujen, ne pa zadosten pogoj pragmatične inteligentnosti; ta za svojo uveljavitev potrebuje še življenjske izkušnje in bogato socialno interakcijo, kar je poudaril Sinnott (2009).

Pragmatična inteligentnost je torej »diferentia specifica«, po kateri se kognicija odraslega posameznika razlikuje od otroške kognicije in kognicije adolescenta. Razvija se predvsem takrat, ko je treba obstoječe veščine uporabiti v praktičnem kontekstu in vpostaviti individualiziran sistem učinkovitosti in znanja.

Učenje odraslih je kompleksen proces.

Najzlahtnejša sinteza obeh vrst inteligentnosti lahko po Dittman-Kohljevi in Baltesu (Bakračevič Vukman, 2000: 20) preide v to, kar poznamo pod pojmom modrost. Ta integrira kognitivne, afektivne in reflektivne komponente človeškega duševnega življenja (Ardelt in Jacobs, 2010: 732).

KOGNITIVNO STARANJE IN IMPLIKACIJE ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Empirično raziskovanje spoznavnih procesov odraslih v razmerju do učenja je šele v povojih, kar pomeni, da je večina dognanj še vedno na ravni teorije. Blackmore in Frith (Mast, Zimmerman in Rowe, 2009: 695) navajata tri ključne razloge, zakaj je tako.

Prvi razlog je ta, da je raziskovanje učenja in izobraževanja za sabo pustilo številne discipline in koncepte, ki so ostali nepovezani in neusklaženi. Če je že prihajalo do interdisciplinarnega povezovanja, se je to dogajalo na področju razvojne psihologije, kjer je bil raziskovalni fokus usmerjen v obdobje otroštva in mladostništva. Drug pomemben dejavnik je ta, da je notranja variabilnost odraslih neprimerno bolj kompleksna kot pa notranja variabilnost mladostnikov in otrok. Odrasli imajo bistveno več življenjskih izkušenj in prirojeni potenciali (tudi za učenje) se pod vplivom unikatnih izkušenj v različnih kulturnih kontekstih zelo različno manifestirajo. Povečana verjetnost za različne nevrološke motnje, kot je Parkinsonova ali Alzheimerjeva bolezen v odraslem obdobju, to heterogenost samo še poudari. Tretji dejavnik slabo raziskane kognitivnega staranja je znana šibka točka kognitivne znanosti nasploh. To je splošno znano dejstvo, da je učenje odraslih izredno kompleksen proces, v katerega so vključeni različni možganski predeli in kognitivni mehanizmi. Tako imenovano kognitivno staranje se ne dogaja enakomerno po novi možganski skorji, ampak se različni predeli možganov različno hitro »starajo«, kar se kaže tudi v različnem pešanju kognitivnih procesov.

Seattle Longitudinal Study (SLS) iz leta 2005, v kateri so raziskovali prav učenje odraslih, je vendarle ovrgla mit o tem, da so vse kognitivne sposobnosti, ki so vpete v proces učenja, obratno sorazmerne z dejavnikom staranja (Mast, Zimmerman, Rowe, 2009: 696). Izkazalo se je, da nekatere intelektualne sposobnosti odraslih ostajajo na isti ravni kot pri mladostnikih, druge upadajo, nekatere pa se celo izboljšujejo vse do 60. leta starosti. Študija SLS je pokazala, da se besedni spomin (slušno sprejemanje informacij) med 50. in 60. letom v povprečju celo nekoliko izboljša. Sposobnost besednega izražanja ostane v povprečju razmeroma stabilno vse do 80. leta, numerične sposobnosti sicer oslabijo nekoliko prej, občutno upadanje pa se v povprečju zgodi šele od začetka 70 let naprej.

Haser in Zack (Mast, Zimmerman, Rowe, 2009: 697) sta ob tem podala splošno ugotovitev, skupni imenovalec, ki zadeva vse odrasle. Po njunem je treba upoštevati, da v odraslem obdobju upade sposobnost selekcije nepomembnih dražljajev, zaradi česar odrasli pogostokrat manj pomembne informacije za doseg nekega cilja upoštevajo z enakim zanosom kot bolj pomembne informacije. Tako nastaja »mentalna navlaka«, presežek nepomembnih informacij v delovnem spominu, ki onemogoča, da bi se pridobljene informacije učinkovito kodirale v dolgoročni spomin. Zaradi tega se pogosteje pojavljajo napake pri prepoznavanju osvojenega znanja. Če bi torej lahko v ospredje postavili samo eno bistveno razliko med pridobivanjem novega znanja pri mladostniku in pridobivanjem novega znanja pri odrasli osebi, bi to po mnenju Haserja in Zacka bila bistveno učinkovitejša selekcija relevantnih informacij pri mlajši populaciji oziroma težave pri opuščanju manj pomembnih dražljajev iz okolice pri starejši populaciji.

Fischer je kognitivno staranje ali bolje rečeno kognitivno odraščanje iskal na nevrofiziološki ravni. Po njegovem vsaka stopnja kognitivnega razvoja, o kateri je govoril Piaget, korelira z nastankom novega tipa nevronske mreže. V adolescenci in odrasli dobi razširitve nevronske mreže niso več tako drastične kot v zgodnjem otroštvu. V otroštvu je namreč dosežena dvakrat tolikšna sinaptična gostota kot v novi možganski skorji odraslega. Ta postopno upada skozi vsa življenjska obdobja, ki se končajo v pozni odrasli dobi. Sinaptična gostota v možganskem predelu za vizualno zaznavo v tem obdobju še vedno presega sinaptično gostoto možganskih predelov za sprejemanje dražljajev po drugih zaznavnih kanalih, kar pomeni, da vizualna zaznava ostaja hegemonski čut tudi v odrasli dobi (Bakračević Vukman, 2000: 38–39).

Tako kot ni enoznačne oblike kognitivnega staranja – kot smo videli iz longitudinalne raziskave SLS, nekatere intelektualne sposobnosti upadajo hitreje, druge počasneje – tako tudi ni

»... enoznačnega vzorca sprememb možganskega tkiva« (Schaie v Mast, Zimmerman in Rowe, 2009: 698). Atrofija (krčenje) možganskega tkiva je sicer tipičen proces staranja, a Raz je primerjal hitrosti staranja različnih predelov nove možganske skorje in ugotovil, da se v odrasli dobi najbolj skrči čelni reženj nove možganske skorje, ki je odgovoren za »začasno organizacijo in koordinacijo kompleksnih vedenjskih sekvenc, ki jih posameznik dojema kot inovacijo« (West v Mast, Zimmerman in Rowe, 2009: 700). Druga pomembna funkcija čelnega režnja nove možganske skorje je nadzorovanje začasnega spomina, ki ohranja informacije v »stand-by« stanju za nadaljnjo uporabo v delovnem spominu. Z drugimi besedami, čelni reženj nove možganske skorje je ključen za pridobivanje novega znanja oziroma učenje. Raz je do tega spoznanja prišel s pomočjo obširne medseksijske študije, v kateri je opazoval korelacijo kronološke starosti udeležencev in prostornine različnih predelov nove možganske skorje. V primerjavi s senčnim delom nove možganske skorje (procesiranje vizualnih zaznav), temenskim režnjem (integracija vseh dražljajev in prostorska orientacija) in zatilnim režnjem (registracija slušnih zaznav in razumevanje govora) največ prostornine v obdobju odraslosti izgubi prav čelni reženj. Kljub temu to ne pomeni, da se kognitivno pospešeno stara samo nova možganska skorja. Raz (Mast, Zimmerman in Rowe, 2009: 698) omenja še hipokampus, del starejšega, limbičnega sistema možganov, ki je odgovoren za interakcijo med delovnim in dolgoročnim spominom.

Kot ustrezen okvir, znotraj katerega je mogoče razumeti omenjene spremembe, Mast, Zimmerman in Rowe (2009: 725) predlagajo koncept selektivne optimizacije s kompenzacijo (ang. Selective Optimisation with Compensation). Gre za to, da spremembe, povezane s kognitivnim staranjem, »...silijo odrasle učeče se, da izbirajo manj učinkovitih projektov, da optimizirajo razpoložljive zmožnosti in znanje ter

uporabljajo kompenzacijske tehnike učenja za dosego enakega učnega učinka«. Pri tem interaktivnem procesu ima pomembno vlogo tudi podporno okolje.

Priporočljivo je, da si odrasli oblikujejo prioriteten seznam področij, ki jih zanima, izberejo tista področja, kjer želijo dejansko pridobiti novo znanje, in reducirajo množico številnih področij, na katerih so bili dejavni v preteklosti. Pridobivanje znanj na več področjih postaja namreč v odraslem obdobju težje. To seveda še zdaleč ne pomeni, da v odraslem obdobju življenja ni mogoče najti novih znanj, konjičkov ali talentov, jih negovati, nadgraditi in mogoče spremeniti v prevladujočo življenjsko dejavnost, so pa takšni odrasli v manjšini. Optimizacija je logični naslednji korak, ki sledi selekciji. Z optimizacijo je mišljena preusmeritev fokusa učenja z neštetih razpršenih področij na nekaj izbranih področij, za katere posamezniki ocenjujejo, da so v njihovem življenju najpomembnejša. Posledica tega je, da je učenje bolj učinkovito. Kompenzacija je zadnji, skrajni izhod. Po mnenju Marksiska in drugih (v Mast, Zimmerman in Rowe, 2009: 716) pride do kompenzacije takrat, »...kadar se kognitivni potenciali znižajo pod potrebno raven za ustrezno učenje v odraslem obdobju«. Uveljavijo se alternativne učne strategije, drugačni pristopi, s katerimi se posameznik poskuša izogniti težavam, ki se pojavljajo zaradi kognitivnega staranja.

Seveda to ni edini način, kako se selekcija področij, optimizacija učenja in kompenzacija

učnih pristopov izrazijo v praksi. Neredko se zgodi, da odrasli kot kompenzacijo uporabijo skupinsko učenje znotraj organiziranega tečaja. Marsikateremu odraslemu, ki je vpet v učne procese, predavanje v skupini olajša načrtovanje in organizacijo učenja, hkrati pa lahko predavatelja in soudeležence programa povpraša o ustreznosti posameznih korakov pri učenju in vajah iz, denimo, računalništva ter tako pridobi neposredne odzive, ki jih jemlje kot vodila za naprej. V tem primeru je večja naklonjenost skupinskemu kot samostojnemu učenju pod mentorstvom študenta prostovoljca lahko kompenzacijska strategija. Slabšo osebno motivacijo in organizacijske sposobnosti, ki jih pri individualnem učenju v javni knjižnici vsekakor potrebujemo, lahko posameznik nadoknadi s pomočjo kontinuirane podpore učne skupine. V okviru opisanem primeru starejše gospe bi slednje z izbiro skupinskega učenja pred individualnim učenjem lahko pridobila pri osebni motivaciji, ki bi jo črpala iz predanosti skupini. Možnost zastavljanja dodatnih vprašanj učitelju in drugim udeležencem bi ji lahko olajšalo sledenje vsebini, kar bi posledično vplivalo na večjo učinkovitost učenja. Vendarle pa je treba omeniti, da je večja naklonjenost skupinskemu učenju sicer lahko kompenzacijska strategija, tako kot je opisana na tem mestu, a je izbor skupinskega učenja namesto individualnega po mnenju Willisa (v Mast, Zimmerman in Rowe, 2009: 718) večkrat v vlogi selekcije in optimizacije.

Poskušajmo si zdaj predstavljati, kako ti trije procesi delujejo v praksi. Vzemimo za primer odraslo gospo, ki jo že nekaj časa zanima uporaba računalnika v vsakdanjem življenju. Z njim v preteklosti ni imela veliko stika, se pa zaveda, da ji lahko olajša vsakdanje življenje. Da se bo lahko bolj resno posvetila učenju računalništva oziroma digitalnemu opismenjevanju, bo opustila nekaj drugih dejavnosti, ki ji osebno ne pomenijo toliko (selekcija). Prepričana je, da bo s pomočjo osvojenega znanja več komunicirala s svojimi sorodniki, predvsem vnuki, kar ji bo prineslo dodatno čustveno zadoščenje, ki ga trenutno pogreša (optimizacija). Gospa tudi ocenjuje, da ji manko predznanja s področja novih tehnologij onemogoča, da bi dosledno sledila organiziranim skupinskim tečajem računalništva. Predavanja so zanj preveč strukturirana, tej strukturi pa le s težavo sledi. Zato se je odločila, da bo svojo pot digitalnega opismenjevanja začela v splošni knjižnici, pod individualnim mentorstvom študenta prostovoljca. Tako bo zaobšla nelagodje, ki ga čuti v družbi tujih odraslih, ki jim je sodoben, hiter slog življenja bliže, hkrati pa se učinkovito digitalno opismeni.

Če sklenemo: kognitivno staranje pomeni upadanje nekaterih potencialov za učenje, ki so bili v otroškem in mladostniškem obdobju vitalnejši. Raziskave kažejo, da se najhitreje stara čelni reženj nove možganske skorje, kjer je sedež najpomembnejših višjih kognitivnih procesov za učenje odraslih oseb. Te biološke spremembe lahko pripeljejo do osebnostnih sprememb v strategijah učenja. Zelo uporaben za pojasnitev interakcije med kognitivnim staranjem in osebnim spoprijemanjem s težavami, ki izhajajo iz kognitivnega staranja, je model selektivne optimizacije s kompenzacijo. Ključno spoznanje za raziskovalce in izobraževalce odraslih je, da odrasla doba ne prinaša samo upada kognitivnih sposobnosti na psihološki ravni, ampak tudi vznik novih učnih strategij in pristopov k učenju, s katerimi odrasli izbirajo, optimizirajo in nato kompenzirajo upad kognitivnih sposobnosti. Pri teh novih učnih strategijah postane socialno okolje, v katerem se učenje dogaja, še pomembnejši dejavnik kot v otroškem in mladostniškem obdobju. Tough (v Mast, Zimmerman in Rowe, 2009: 718) navaja, da socialni vidik učenja (druženje z vrstniki) pri starejših optimizira dve ključni področji njihovega življenja: uporabo novega znanja v vsakdanjem življenju in kakovost življenja nasploh z bogatimi interakcijami. Prav zato se večina odraslih, kljub nekaterim očitnim prednostim samostojnega učenja, odloča za skupinsko obliko učenja. Mast, Zimmerman in Rowe (2009: 718) to ugotovitev jedrnato povzamejo, ko pravijo, da učenje v skupinski situaciji odraslim učečim se omogoča reševati naloge, ki jih je v preteklih obdobjih njihovega življenja brez težav reševal takrat bistveno vitalnejši čelni reženj nove možganske skorje.

KRISTALIZIRANA INTELIGENTNOST – ZNAČILNOST ODRASLE DOBE

Osredotočimo se zdaj na različne dimenzije inteligentnosti v odrasli dobi. Že omenjena deli-

tev na mehansko in pragmatično inteligentnost (Dittman-Kohlijeva in Baltes v Bakračević Vukman, 2000: 20) delno sovпада z delitvijo na deklarativno in proceduralno znanje (Reif, 2008: 32) in Cattellovo delitvijo inteligentnosti na dva prevladujoča dejavnika: fluidno in kristalizirano inteligenco. Pri prvi gre za tako imenovano biološko pogojeno komponento inteligentnosti: logično reševanje problemov, novih situacij, prepoznavanje vnaprej naučenih vzorcev in algoritmov reševanja itd. Pri kristalizirani inteligentnosti pa gre za veščine, znanje in predvsem izkušnje, ki so si jih posamezniki pridobili v različnih kontekstih, ter razširjeno, bogato besedišče, s katerim natančneje opišemo stanja, v katerih se nahajamo (Myers, 2007: 184 in Sternberg, 1999: 460).

Crook in West sta to delitev osvetlila z raziskavo, v kateri sta k sodelovanju povabila 1.205 oseb, da bi proučila, kako se odrasli učijo. Udeležencem raziskave sta prikazala posnetke 14 oseb, ki so se predstavile s svojim imenom in domačim krajem. Vključen je bil torej vizualni in slušni dražljaj. Sodelujoči so morali obnoviti čim več imen oseb s posnetkov po prvem, drugem in tretjem gledanju. Pričakovano so vsi, ne glede na starost, bolje obnovili imena po večkratnem gledanju, a so mladostniki in mlajši odrasli stalno presegali odrasle v obnavljanju imen, kar nakazuje na učinkovitejše delovanje delovnega spomina. Podoben upad spominskih sposobnosti so zaznale tudi druge raziskave, zato ni presenetljiva samoocena dveh tretjin starejših od 40 let, da je njihov delovni spomin nedvomno šibkejši, kot je bil takrat, ko so bili mlajši (v Myers, 2007: 182).

Shonfield in Robertsonova sta izvedla podobno raziskavo, s tem da so udeleženci prepoznavali imena na dva različna načina. V prvi mešani skupini mladostnikov in starejših odraslih so udeleženci obnavljali imena, ki so jih pred tem prebrali. V drugi skupini so imena prepoznavali na pisno pripravljenem seznamu. Na tem seznamu so bila navedena imena z začetnega seznama in dodana nova imena, ki niso bila na prvem sezna-

mu. Raziskovalca sta ugotovila, da so se v prvi skupini bolje odrezali mlajši, iz česar sta izpeljala podoben sklep kot Crook in West, da torej sposobnost obnovitve osvojenih novih informacij z leti upada. Pri prepoznavanju imen z zapisanega seznama pa se sposobnosti starejših odraslih niso niti malo razlikovale od sposobnosti mladostnikov. Rezultati odraslih so bili zelo podobni rezultatom mladostnikov. Ker je edini spremenjeni pogoj oblika, v kateri je nova informacija podana, so raziskovalci sklepali, da je učinkovitost učenja v odrasli dobi precej odvisna tudi od tega, kako so nove informacije podane. Možnosti preverjanja osvojenega znanja je seveda več: ustno, pisno, s prepoznavanjem (izbirni odgovori), z odprtimi odgovori in podobno. Ključno sporočilo opravljene študije je, da bo rezultat pri vsakem od omenjenih oblik preverjanja osvojenega znanja nekoliko drugačen, tudi če bo na omenjene oblike preverjanja odgovarjala ista odrasla oseba. Razlike v rezultatih lahko z veliko gotovostjo pripišemo različnim oblikam preverjanja znanja. Kako si torej odrasli zapomnijo novo znanje ter shranjujejo in uporabijo nove naučene vsebine, je odvisno od oblike, v kateri so nove informacije posredovane. Tudi to je ena izmed ključnih ugotovitev za izobraževalce odraslih.

Burke in Shafro (Myers, 2007: 182) k temu dodajata, da je kvaliteta učenja odvisna tudi od pomena posredovane informacije. Mladostniki imajo manj težav pri učenju nesmiselnih neologizmov ali bizarnih besednih zvez. Odrasli imajo pri prepoznavanju in obnavljanju takšnega novega znanja več težav in naredijo tudi več napak. Če je informacija pomensko relevantna, smiselna in realno možna, potem se število napak pri odraslih očitno zmanjša. Po Myersu je vzrok za takšen »popravek« v kristalizirani dimenziji inteligentnosti, saj odrasli informacije umeščajo v bogato paleto življenjskih izkušenj, v katerih imajo nesmiselni neologizmi manjšo veljavo. To je proces, ki novo znanje opremi z dodatnimi čustvenimi predznaki. Novo znanje se integrira v obstoječo paleto znanja, ki je bilo pridobljeno skozi izkušnje in je trdnejše,

uporaba tega novega znanja pa bolj suverena. Negativne posledice kristaliziranega znanja so seveda daljši produkcijski čas, ubeseditiv in rigidnost takšnega znanja.

Raziskovalci, ki se ukvarjajo s kapacitetami učenja in spomina, se prav tako zavedajo pomembnosti relativno velike notranje variabilnosti odraslih (variabilnost znotraj opazovane skupine). To pomeni, da so razlike pri spominskih sposobnostih med dvajsetletniki precejšnje, vendar so pri šestdesetletnikih bistveno večje. Tako lahko ima neki šestdesetletnik zelo slabe rezultate pri osvajanju novega znanja, drugi šestdesetletnik pa je na tem področju nadpovprečen tudi v primerjavi z dvajsetletniki (Myers, 2007: 183).

Videli smo, da kognitivno staranje vpliva na učinkovitost učenja v odrasli dobi. Ali to hkrati pomeni, da upada tudi inteligentnost? Prvotne medsekcijske raziskave so to sicer nakazovale, a so se kaj hitro pojavile interpretativne težave. Ko so se primerjale učne sposobnosti denimo sedemdesetletnikov in tridesetletnikov, se niso primerjali samo konkretni subjekti s svojimi psihološkimi sposobnostmi, ampak sta se primerjala tudi dva družbena in izobraževalna sistema. V splošnem se je primerjal slabši izobraževalni sistem sedemdesetletnika s posodobljenim in nadgrajenim družbenim kontekstom tridesetletnika, ki je imel tudi boljše socialne in kulturne pogoje za razvoj svojih izobraževalnih potencialov. Zato so medsekcijske raziskave kmalu zamenjale longitudinalne študije, ki so to težavo delno odpravile, potrdile pa so tudi dve dimenziji inteligentnosti, ki se v različnih življenjskih ciklih različno razvijajo.

Kar je posebno pomembno za razumevanje strategij učenja odraslih, je torej raziskovalno potrjeno dejstvo, da fluidna in kristalizirana inteligentnost približno enakomerno naraščata do adolescence, ob koncu mladostništva naraščanje fluidne inteligence upade, kristalizirana inteligentnost pa narašča in se razraščata vse do poznega življenjskega obdobja.

UČNI STILI ODRASLIH – KRATKI PREGLED

Raven višje od aktivnosti možganov odrasle osebe je psihološka raven znanstvenega opazovanja. Za izobraževalce in raziskovalce izobraževanja odraslih so v tem segmentu izjemno zanimive različne učne strategije odraslih. Uspešnost učenja odraslih namreč ni odvisna samo od tega, kako dobro so se odrasli sposobni učiti, ampak tudi od tega, na kakšen način se učijo (Sperberg, 1997: 18). Ko govorimo o učnih stilih oziroma zaznavnih modalitetah, je treba poudariti, da pri tem ne gre za kognitivne sposobnosti, ampak za oblike uporabe teh kognitivnih sposobnosti. Odrasli s popolnoma enakimi kognitivnimi sposobnostmi so lahko v nekem kontekstu uspešnejši od drugih prav zaradi ustrežnejših učnih stilov, velikokrat pa raziskovalci in izobraževalci takšne posameznike napačno vrednotijo kot tiste, ki imajo boljše kognitivne sposobnosti.

Tipologij učnih stilov je več. Na kratko omenimo tri, ki so za razumevanje učenja odraslih iz ranljivih skupin v okvirih kognitivnih teorij učenja najbolj uporabne. Prvi model učnih stilov temelji na Gardnerjevem modelu multiplih inteligenc, zelo vplivnem konceptu v izobraževanju odraslih. Gardner je v svojem modelu izhajal iz predpostavke, da lahko govorimo o različnih inteligencah, ki so med sabo ločene in starostno variirajo: včasih je bolj izražena ena oblika inteligence, drugič druga. Po Gardnerjevem mnenju se v šolskem sistemu pozornost namenja predvsem matematični (pod)inteligenci, zato je vloga izobraževalcev odraslih, da vzpostavljajo pogoje za razvoj drugih šestih inteligenc: verbalno-lingvistične (sposobnost jezikovnega sporazumevanja), logično-matematične (deduktivno mišljenje, sposobnosti za delo s številkami in dobre računske strategije), vizualno-prostorske (dobra orientacija, konstrukcija podob in ocenjevanje prostora), telesno-kinetične (psiho-motorične kompetence), glasbeno-ritmične (prepoznavanje glasbenih vzorcev, ritmov in harmo-

nij), medosebne (komunikacijske veščine) in intrapersonalne inteligence (duhovne in samorefleksivne sposobnosti) (Gardner, 1993). Vsaka od teh (pod)inteligenc zahteva nekoliko drugačno učno strategijo: »Sedem inteligenc bi dovoljevalo sedem načinov poučevanja namesto enega samega. In vse močne omejitve, ki obstajajo v umu, je mogoče izkoristiti pri uvajanju nekega pojma (ali celo sistema mišljenja) na tak način, da se ga bodo otroci s kar največjo verjetnostjo naučili in da obstaja kar najmanjša verjetnost, da ga bodo izkrivili.« (Gardner, 1993: 22.) Ob tem opomnimo, da je Gardnerjev model multiplih inteligenc raziskovalno sicer šibko podprt. Večina sodobnih raziskav kaže, da človeška kognicija ne deluje s pomočjo sedmih različnih podsistemov inteligenc. Je pa takšen shematski prikaz zelo pragmatičen in kot prisposodba uporaben za izobraževalce odraslih v praksi.

Drug pomemben model učnih stilov je zasnoval David Kolb. Kolb umešča učne stile med štiri razsežnosti, ki so: aktivno eksperimentiranje, reflektivno opazovanje, konkretno izkustvo in abstraktna konceptualizacija. Vsaka razsežnost pomeni eno točko v štiridimenzionalnem polju, vmesni prostor med razsežnostmi pa izpopolnjuje eden od štirih možnih profilov učenja. Tako je na primer med aktivnim eksperimentiranjem in abstraktno konceptualizacijo »aktivist«, med reflektivnim opazovanjem in konkretnim izkustvom pa »teoretik«. Vsak od štirih učnih stilov se pri posamezniku kaže na svoj način: aktivist se raje zanaša na intuicijo kot na logiko, uporablja analize drugih ljudi, ima rad prakso in eksperimentalni pristop. Refleksivnež je sposoben videti težave iz alternativne perspektive, je dojemljiv za spremembe, je bolj vizualen tip, za reševanje problemov pa uporablja miselne eksperimente. Teoretik zagovarja logičen pristop, ideje in koncepte postavlja pred ljudi, zahteva jasne, preverljive razlage in se ne zanaša preveč na praktične izkušnje iz vsakodnevnega življenja. Pragmatik rešuje težave zelo praktično, bliže

so mu tehnične naloge, manj pa ga zanimajo zgodbe ljudi in mehke, interpretativne teorije. Tretji model učnih stilov kot glavni kriterij klasifikacije jemlje dotok dražljajev (vizualni, slušni, kinestetični, haptični itd.). Ta model izhaja iz dveh prej omenjenih shem, vendar je poudarek na dražljajih, na načinih, kako prejemo novo znanje. Poenostavljeno to pomeni, da vizualni posamezniki radi vidijo nove informacije v obliki grafov, prikazov, vizualizacij in videomateriala. Posamezniki, ki dajejo prednost slušnemu zaznavnemu kanalu, nove vsebine radi slišijo v obliki predavanja, kaset, zvočnic, glasbe, zanimivi so jim tudi detajli. Posamezniki, ki jim je blizu kinestetični pristop, se med učenjem radi gibljejo itd. (Marrapodi, 2011). Vse te pridobljene nove informacije so »suvo podatki«. Temu, po katerem čutnem dovodu najraje pridobivamo znanje, pravimo dominantna zaznavna modaliteta (Wislock, 1993). Vsi preostali zaznavni kanali so dominantni modaliteti podrejeni, čeprav se včasih pojavljata dve enako učinkoviti zaznavni modaliteti (govorimo o mešani zaznavni modaliteti) ali pa so razlike med prevladujočim in drugim zaznavnim kanalom glede na učinkovitost v učenju minimalne (primarna in sekundarna zaznavna modaliteta). Dominantna zaznavna modaliteta se vzpostavi že v otroštvu in se po mnenju Keefa (v Wislock, 1993: 6) radikalno v življenju več ne spreminja. Gre torej za razmeroma stabilno osebno lastnost. Preferenčna zaznavna modaliteta za kognicijo pomeni glavni dovod novih informacij in učenje je lahko okrnjeno, če je dotok informacij površen ali nove informacije niso posredovane na ustrezen način.

Na dominantni modaliteti posameznika utemeljeno poučevanje je za Barbe in Swassing (1988: 14) ena »... najpomembnejših strategij poučevanja, saj pomeni okvir duševnosti, ki usmerja povezovanje med življenjskim razvojem in učenjem«. Po mnenju Wislocka bi moralo biti to zavedanje vedno v ospredju izobraževalcev odraslih. Če se pozabi na načelo dominantne

modalitete, se lahko kaj hitro zgodi, da izobraževalec odraslih v ospredje nenamerno postavi svojo dominantno zaznavno modaliteto. Ključna lastnost dobrega izobraževalca odraslih je tako tudi kritična vzpostavitev distance do lastne dominantne zaznavne modalitete.

Čeprav je jedro dominantne zaznavne modalitete vzpostavljeno že v otroštvu, je Harter (Wislock, 1993: 7) opravil raziskavo, v kateri je opazoval spremembe v preferencah zaznavnih modalitet skozi različna življenjska obdobja. Ugotovil je, da je od rojstva do šestega leta starosti najmočnejši zaznavni dovod vid, sledi kinestetično učenje, na zadnjem mestu pa je slušno učenje. Od končnih razredov osnovne šole do odraslega obdobja vizualno učenje ostaja preferenčno pri večini udeležencev raziskave, praviloma se na drugo mesto uvršča slušno učenje, najmanj pomembno pa postane kinestetično učenje. V dopolnilni študiji, ki sta jo izvedla James in Galbraith (v Wislock, 1993: 7), se je izkazalo, da je vid dominantna modaliteta tudi med tistimi, ki so stari od 20 do 50 let. Zanimivo pa je, da se je kot druga najpomembnejša zaznavna modaliteta pokazalo haptično učenje, torej s pomočjo dotika z rokami. Interaktivno učenje je bilo na tretjem mestu, slušno pa na četrtem. Za starejše od 50 let vizualno učenje pričakovano ostaja hegemonsko, na drugem mestu je interaktivno učenje (razprava o idejah v skupini), sledi slušno učenje, prioriteto lestvico 50-letnikov pa zaključuje haptično učenje.

Ko izobraževalci odraslih ustrezno tipizirajo dominantne zaznavne modalitete svoje ciljne skupine, lahko uskladijo obliko posredovanja novega znanja s potrebami te ciljne skupine. Po mnenju Wislocka je najbolj varno izbrati multisenzorični pristop. Pri tem snovalci programa uporabljajo pestro paleto medijev in formatov z namenom, da hkrati stimulirajo različne zaznavne kanale, s čimer skušajo doseči večjo učinkovitost učenja. Ta pristop je dober za poučevanje v primerih, ko imamo zelo različne ciljne skupine, ali za posamezni-

ke, za katere ne vemo, kakšni so njihovi učni stili (Wislock, 1993: 10). Tako lahko vsak zase najde primerne vsebine po poti (vizualno, slušno, z dotikom itd.), ki je zanj najustreznejša. A ima izbor multisenzoričnega pristopa tudi negativne učinke. Eden takšnih je že omenjena »mentalna navlaka«, o kateri sta govorila Haser in Zack (Mast, Zimmerman, Rowe, 2009: 697).

Zastavlja se tudi vprašanje, kakšen vpliv ima pravzaprav izbor ustreznega učnega stila na celostno učinkovitost učenja odraslih. Erhman je leta 1990 izvedel raziskavo, v kateri je spremljal, kako se učijo študenti. Zaznal je osem različnih strategij učenja (od glasnega branja do skupinskih in kampanjskih učnih seans) in ugotovil, da med štirimi glavnimi dejavniki (spol, preživljanje prostega časa, starost in učni stili) prav učni stili najbolj vplivajo na učinkovitost učenja (Marrapodi, 2011).

Sklenemo lahko, da je razumevanje učnih stilov oziroma dominantnih zaznavnih modalitet nujno. Gre za razmeroma star koncept, ki ga je v strokovni diskurz prvič vpeljal Allport že leta 1937, a šele v zadnjih dveh desetletjih se učni stili proučujejo raziskovalno. Pomemben prispevek temu področju sta leta 1985 dodala James in Galbraith, ki sta proučevala, kako se dominantne zaznavne modalitete spreminjajo skozi različna življenjska obdobja, in v obravnavo prvič vključila tudi odrasle.

KONKRETNO PODROČJE IZOBRAŽEVANJA: PISMENOST IN RANLJIVE SKUPINE

Poglejmo za konec, kaj lahko sodobne kognitivne študije učenja odraslih povedo o zelo konkretnem področju izobraževanja – pismenosti odraslih iz ranljivih družbenih skupin. Ardila s sodelavci (2010: 689) izhaja s predpostavke, da posamezniki iz ranljivih družbenih skupin dosegajo nižjo raven splošne pismenosti in izobrazbe, izhajajo iz nižjega družbeno-ekonomskega razreda, imajo več zdravstvenih

težav, so manj izpostavljeni medijem komunikacije ter imajo omejene možnosti in izkušnje preverjanja informacij, ki so posredovane prek množičnih medijev. Po njegovem mnenju vsi ti socio-kulturni dejavniki, s poudarkom na nizki ravni pismenosti, vplivajo tudi na specifičen pogled na svet.

Kosmidis in sodelavci (v Ardila in drugi, 2010) so izvedli raziskavo s pripadniki ranljivih družbenih skupin ter jih primerjali z bolj izobraženimi in pismenimi odraslimi iz višjih družbeno-ekonomskih razredov. Opazovali so, kakšen je vpliv izobrazbe in pismenosti na učenje in pridobivanje novega znanja ob različnih socialnih pogojih, v katerih živijo udeleženci. Kosmidis je tako ugotovil, da izobrazba vpliva na leksikalno odločanje, pismenost pa na zmogljivost fonološke zanke. Fonološka zanka oziroma zaznava se nanaša na različne aktivnosti, ki povečujejo občutljivost posameznika

za glasove in uporabo teh glasov v besedah (Pečjak, 2010: 28). Sodobnejše raziskave s področja nevrofiziologije pismenosti nedvomno utrjujejo domnevo, da stopnja izobrazbe in raven pismenosti ključno vplivata na nevronske povezave, ki so vpete v reševanje problemov oziroma nalog (ang. problem-solving neuron network). Številne raziskave dokazujejo razlike v sposobnosti branja in razumevanja tako imenovanih psevdobesed in stvarnih, realnih besed. Izkazalo se je, da se rezultati med slabše izobraženimi in manj pismenimi ter bolj izobraženimi bistveno bolj razlikujejo, ko gre za zaznavo psevdobesed, manj pa, ko gre za zaznavo tistih besed, ki se uporabljajo v vsakodnevem življenju (Ostrosky-Solis in drugi v Ardila in drugi, 2010).

Zanimiva je tudi raziskava Carreirasa iz leta 2009, ki se je osredotočil na tiste, ki so se naučili brati ali dvignili raven pismenosti v odrasli dobi. S pomočjo funkcionalne magnetne resonance (fMRI) je primerjal možganske

*Upoštevanje
učnih stilov je
pri izobraževanju
odraslih nujno.*

posnetke nepismenih odraslih s tistimi, ki so aktivno dvigovali raven pismenost v odrasli dobi. Ugotovil je, da je pri nepismenih del možganov, odgovoren za interhemisferično komunikacijo (povezavo med levo in desno možgansko hemisfero), imenovan »corpus callosum«, šibkejši. Pri skupini, ki si je aktivno prizadevala za dvig splošne pismenosti, pa je bila ta stična točka obeh hemisfer močnejša in širša, z dodatnimi izobraževalnimi aktivnostmi se je še utrjevala. Te razlike Carreiras pripisuje dejavniku izobraževanja in pismenosti, zaključuje pa z ugotovitvijo, da branje krepí interhemisferično povezljivost, s tem pa optimizira celostno zaznavo stvarnosti. Ardila v splošnem zaključuje, da sodobne raziskave s pomočjo fMRI podpirajo tezo, da višja raven pismenosti pri odraslih ne lajša samo vsakodnevne aktivnosti in izboljšuje strategijo mišljenja, ampak višja raven pismenosti vpliva tudi na funkcionalno arhitekturo odraslih človeških možganov (Ardila in drugi, 2010: 694). Omenimo še raziskavo Castro-Caldas, ki je s pomočjo magnetnega encefalografa (MEG) preverjal, ali obstajajo kakršnekoli razlike v nevrofiziološkem delovanju pri odraslih, ki se naučijo brati in pisati v odrasli dobi, in tistimi, ki so branje in pisanje osvojili v otroštvu. Raziskavo je opravil tako, da je med branjem besedila spremljal možgansko aktivnost udeležencev eksperimenta. Ugotovil je, da je bilo branje (ang. reading performance) enako, pojavile pa so se razlike v distribuciji možganske aktivnosti med branjem: pri tistih, ki so se branja in pisanja učili v odrasli dobi, je bilo več možganske aktivnosti zaznane v desnem senčnem in temenskem režnju nove možganske skorje, pri kontrolni skupini (pismeni od otroštva) pa je bila intenzivnejša možganska aktivnost zaznana v levem delu čelnega režnja nove možganske skorje. Učenje branja v različnih življenjskih obdobjih je torej povezano z različnimi deli nove možganske skorje. Kot podporno študijo je Castro-Caldas primerjal še skupino sedmih žensk, ki so se naučile brati in pisati po 50. letu,

s skupino desetih žensk, ki so končale desetletno šolanje ter pisale in brale od mladosti. Zdaj je Castro-Caldas s pomočjo MEG opazoval možgansko aktivnost med testom prepoznavanja jezika (ang. language recognition test). Rezultati testa so bili podobni. V primerjavi s kontrolno skupino naj bi bila skupina žensk, ki so se naučile brati in pisati po 50. letu, manj podvržena evolucijsko pogojeni funkcionalni asimetričnosti možganov, kar pomeni, da sta bili v proces branja in pisanja vpeti obe možganski hemisferi. Pri kontrolni skupini to ni bilo ugotovljeno, saj je bila tam asimetrija zelo očitna. Castro-Caldas zato sklene, da »... slabše izobraženi posamezniki očitno uporabljajo možgane za procesiranje informacij na drugačen način, kot to počno posamezniki z višjo izobrazbo ali ki so bili izšolani v predvidenem mladostnem obdobju« (Ardila, 2010: 699).

Splošna pismenost vpliva na vizualno zaznavo, logično sklepanje, uporabo strategij učenja in (post)formalno operativno fazo mišljenja. To pa ne pomeni, da slabi rezultati na različnih kognitivnih testih nujno izhajajo iz atipične možganske aktivnosti. Po mnenju Ardile (2010: 707) je zato optiko opazovanja (in reševanja) problematike treba obrniti na glavo. Ne gre (več) za to, da bi bolj izobraženi posamezniki imeli dodatne kognitivne potenciale, ampak za to, da manj izobraženi posamezniki iz ranljivih skupin zaradi odsotnosti ugodnih družbenih pogojev ne morejo optimalno razviti svojih naravno danih kognitivnih potencialov.

KOGNITIVNA TEORIJA UČENJA – NUJNA, A NE ZADOSTNA RAZLAGA UČENJA ODRASLIH

Kot smo že poudarili, lahko kognitivna teorija učenja pojasni temeljne univerzalne kognitivne procese, s katerimi dojemamo, razumemo in skladiščimo novopridobljeno znanje. Pri tem

je kognitivna teorija razmeroma uspešna, saj gre za evolucijsko pogojene in genetsko determinirane biološke avtomatizme, kjer je vpliv socialnega in kulturnega konteksta razmeroma šibak. Prva takšna uveljavljena ugotovitev je, da se sodobne kognitivne teorije učenja osredotočajo na skupne, univerzalne principe delovanja človeških možganov in interpretiranja sveta okoli nas. Razlike med odraslimi posamezniki so za kognitivno psihologijo drugega pomena, zato nas ne bi smelo presenetiti nesorazmerje med raziskavami kognitivne psihologije, ki se ukvarja z razvojnimi tematikami, in raziskavami, ki se dotikajo kognicije odrasle osebe; prvih je seveda velika večina.

Druga pomembna inovacija, ki jo vpeljujejo sodobne kognitivne teorije učenja, je upoštevanje t. i. postformalne faze mišljenja, ki je značilna za obdobje odraslosti. Kot smo videli, se po Piagetu kognitivnemu odraščanju v odrasli dobi ni namenjala posebna pozornost. Neopiagetovski pristop s svojim vztrajanjem pri »4+« fazah kognitivnega razvoja tako odpira konceptualni prostor za sistematično raziskovanje odrasle kognicije, ki je v preteklosti umanjkal. V odraslem obdobju postane izjemno pomembna kristalizirana inteligentnost (Myers, 2007).

Razumevanje dvotirnega dojemanja in sprejemanja novega znanja v odraslem obdobju dodatno osvetljuje odraslo inteligentnost in proces učenja v poznem obdobju življenja. Če bi morali izbrati ključne lastnosti kristalizirane inteligentnosti, bi omenili, da je intenzivno kontekstualna, kulturno in socialno pogojena ter primarno pragmatično naravnana. Nevrofiziološke raziskave možganske aktivnosti, predvsem primerjava gostote sinaptičnih povezav v različnih življenjskih obdobjih, pa potrjujejo domnevo, da je vizualna zaznava hegemonski čutni dovod tako za otroka in mladostnika kot za odraslo osebo. Med preostalimi zaznavnimi modalitetami je pogostejše še kinestetično učenje. Zaradi notranje variabilnosti odraslih je razumevanje različnih

učnih stilov in njihovo prepoznavanje v praksi lahko zelo koristno.

Mnoge raziskovalce ob tako jasno nanizanih sklepih zamika, da bi kognitivnim teorijam učenja pripisali večjo pojasnjevalno moč, kot jo dejansko imajo. To se ne bi zgodilo prvič. Podobna težnja se je v zgodovini družboslovnega raziskovanja že enkrat uresničila v nerodni sociobiologiji E. O. Wilsona, ko je vzročno-posledične razlage celotnega socialnega vedenja posameznika iskal v genetiki človeka. Danes je takšna radikalna redukcija le še akademski opozorilni znak za prepovedano smer. Kako se novo znanje uporablja v vsakdanjem življenju, kakšna je učinkovitost tega znanja, kako se oblikuje svetovni nazor in kako kopiči modrost, vse to ostajajo odprta vprašanja, na katera kognitivne teorije učenja niso in ne morejo odgovoriti. In na srečo se tega zavedajo tudi njihovi avtorji. Čeprav v sodobnih kognitivnih teorijah

govorimo o rigoroznih znanstvenih kriterijih in nadzorovanih eksperimentalnih pogojih, lahko kognitivno raziskovanje učenja pojasni samo manjši del kompleksnega fenomena učenja odraslih. Dejavniki, ki vplivajo na učinkovitost učenja odraslih v socialnem kontekstu, so enostavno preveč obteženi z zunanjimi kulturnimi vplivi. Egan (2009: 79–80) jedrnato povzema to misel: »Poanta je, da je naša kultura tako močno utelešena in 'vumljena' (ang. in-minded), da je težko ugotoviti, kaj je naša najgloblja narava oziroma ali je naša nepredelana narava dosegljiva pod naloženo kulturo. Ideja, da narave nimamo, je pretiravanje. Imamo jo, toda vse teže in teže jo je dognati pod plastmi nako-pičenih in vumljenih kognitivnih orodij.« Illeris (2009: 21) to spoznanje prenese na učenje, ko pravi, da je učenje kompleksen biološki, psihološki, sociološki in kulturološki proces, ki ga je treba v znanstvenih raziskavam temu primerno obravnavati. V tem smislu pomenijo konstrukcionistične, sistemsko funkcionalne,

Pri odraslih postane pomembna kristalizirana inteligentnost.

sociološke, antropološke in predvsem konektivistične teorije smiselno nadgradnjo kognitivnih izhodišč za razumevanje učenja odraslih iz ranljivih skupin.

Kar lahko kognitivne znanosti za zdaj dokončno potrdijo, je to, da raziskovanje učenja presega individualno, nevrološko raven. Torej priznavajo svojo omejenost. S tem pa smo korak naprej od dolgotrajnih ideoloških bojev med družboslovjem in naravoslovjem ter korak bliže interdisciplinarni razlagi učenja, ki jo bomo – upajmo – dobili v prihodnosti.

LITERATURA

- Anderson, J. R. (1995). *Learning and Memory. An Integrated Approach*. New York: John Wiley & Sons inc.
- Ardelt, M. in Jacobs, S. (2009). »Wisdom, Integrity, and Live Satisfaction in Very Old Age«. V: Smith, C. M., *Handbook of Research of Adult Learning and Development*. New York: Routledge.
- Ardila, A. in drugi (2010): *Literacy: The Neuropsychology of Cognition Without Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakračević Vukman, K. (2000). *Razvoj mišljenja v odrasli dobi. Kognitivni, sociokognitivni in meta-kognitivni aspekti*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Bernardo, A. B. I. (1998). *Literacy and the Mind. The Contexts and Cognitive Consequences of Literacy Practice*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Blanchard-Fields, F. in Kalinauskas, A. S. (2009). »Challenges for the Current Status of Adult Developmental Theories: A New Century of Progress«. V: Smith, C. M., *Handbook of Research of Adult Learning and Development*. New York: Routledge.
- Bregar, L., Zagmajster, M., Radovan, M. (2010). *Osnove e-izobraževanja*. Priročnik. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Driscoll, M. P (2000). *Psychology of learning for instruction*. Massachusetts: Allyn & Bac.
- Egan, K. (2009): *Zgodovina pedagoške zmote*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti Uma*. Ljubljana: Tangram.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn*. New York: Routledge.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning*. New York: Routledge.
- Janko, A. (1997). *Izobraževanje in strategije pismenosti*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Malone, J. C. (1991). *Theories of Learning. A Historical Approach*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Marrapodi J. (2011). »Learning Styles of low literacy Learners«. *A Review of the Literature*. (dostopno 16. 2. 2011 na www.applestar.org/.../Learning%20Styles%20of%20Low%20Literacy%20Learners.doc)
- Mast, B. T., Zimmerman, J., Rowe, S. V. (2009). »What Do We Know About the Aging Brain?: Implication for Learning in Late Life«. V: Smith, C. M., *Handbook of Research of Adult Learning and Development*. New York: Routledge.
- Myers, D.G. (2007). *Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti, od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Reif, F. (2008). *Applying cognitive science to education: thinking and learning in scientific and other complex domains*. Cambridge: The MIT Press.
- Sinnott, J. D. (2009). »Cognitive Development as the Dance of Adaptive Transformation: Neo-Piagetian Perspectives on Adult Cognitive Development«. V: Smith, C. M., *Handbook of Research of Adult Learning and Development*. New York: Routledge.
- Sternberg, R. J. (1999). *Cognitive Psychology*. Orlando: Rinehart and Winston.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomson, D. (2009). »A Brief History of Research and Theory on Adult Learning and Cognition«. V: Smith, C. M., *Handbook of Research of Adult Learning and Development*. New York: Routledge.
- Wislock, R. F. (1993). »What Are Perceptual Modalities and How Do They Contribute to Learning?«. V: Flannery, D. D., *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning*. New Directions for Adult and Continuing Education, št. 59., Tennessee.

AVTOMATIZIRANI E-TEST PRI MERJENJU ZNANJA ODRASLIH

Mag. Vanda
Rebolj

POVZETEK

Avtorica predstavlja avtomatizirani e-test kot produkt tehnološkega napredka in razvoja pedagoške znanosti. S kratkim zgodovinskim pregledom opozarja na znane, zaradi katerih se te vrste testi v preteklosti niso splošno uveljavili. Poudarja dodano vrednost avtomatiziranih e-testov v primerjavi s klasičnimi. Zaradi zahtevnejše tehnologije in zaradi interpretacije ter uporabe povratnih informacij so sicer primernejši za izobraževanje odraslih. Rešujejo nekatere probleme, ki jih klasični testi ne morejo odpraviti. Odkrivajo balast, ki po nepotrebnem obremenjuje merjenje znanja, opredeljenega po konstruktivističnih teorijah in aktualnih ekonomskih potrebah. Avtorica opominja, da je možno precej balasta odvreči, s tem pa v merjenje znanja odraslih vnesti več dostojanstva in vzpostaviti enakopravnejši odnos med testirancem in testatorjem, ki ima tako najmočnejšo vlogo pri pripravi testa, ne pa v nadzoru testiranca.

V ekspertnem, to je v pedagoško in tehnološko visoko razvitem okolju svetovno uveljavljenih šol in računalniških družb, avtomatizirano testiranje uporabljajo že desetletja. Zunaj tega področja je izkušenj manj, pri nas pa so skromne in niso deležne večje pozornosti. Kljub temu smo jih v tem prispevku s previdnostjo pri posploševanju povzeli in predstavili, s tem pa poskušali spodbuditi inovativnost v andragogiki. Nekatere pretekle in sedanje pomanjkljivosti na področju e-testiranja pa lahko pokažejo pravo pot nadaljnjega razvoja.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, merjenje znanja, avtomatizirani e-test, validnost testa

KNOWLEDGE MEASUREMENT WITH AUTOMATED E-TESTS IN ADULT EDUCATION – ABSTRACT

The author presents the automated e-test as a result of technological advancement and development of pedagogy. In a brief historic review she recalls the mistakes which in the past prevented the tests of this type from being widely accepted. She highlights the added value of automated e-tests, comparing them with the classical tests. Due to their complex technology, the need for interpretation and use of feedback they are more suitable for adult education. They bring solutions for several problems which classical tests did not provide. They clearly reveal all the redundancies in measurement of knowledge, devised upon constructivist theories and economic requirements. The author stresses that numerous unnecessary test elements can be discarded, which will foster dignity in adult knowledge measurement and contribute to creation of a more equal relationship between the testee and the testor, whose primary role is preparing the test and not supervising the testee. In expert environments of pedagogically and technologically highly developed educational institutions and IT companies, automatic testing has been practiced for decades. Outside this field, it is practiced less frequently; the occurrence in this country is modest and given little attention. Nevertheless, this article, cautious in generalizations, presents a review of the practice, in order to encourage innovativeness in andragogy. Certain past and present e-testing deficiencies may be used to show the way to future developments.

Keywords: adult education, knowledge measurement, automated e-test, test validity

UDK: 374.7:371.26

UVOD

Zanima nas, ali lahko ob sedanjem tehnološkem napredku, ki učenju odpira nove možnosti, nadgradimo tudi inštrumente in oblike za merjenje¹ znanja. Pri tem nas zanima predvsem avtomatizacija testiranja.

Kot avtomatizirane bomo pojmovali teste, pri katerih pravilnost rešenih nalog ugotavlja naprava. V zadnjih 50 letih to nalogo prevzemajo vse bolj razviti računalniki in njihovi programi. Za e-test je bistveno tudi, da je do-

stopen z računalnikom. A vsaka tehnologija tudi omejuje. Zaradi omejitev tehnologije se morajo sestavljavci nalog prilagajati, kar zahteva spretnosti, poglobljeno poznavanje učnih ciljev, pa tudi razmejevanje na tak način preverljivega od nepreverljivega znanja. Zaradi zahtevnejše tehnologije in samointerpretacije rezultata se zdijo avtomatizirani e-testi primernejši za izobraževanje odraslih kot za izobraževanje mladine.

V tem članku bomo ugotavljali, katere probleme pri izobraževanju odraslih lahko rešujejo naprave ter katere značilnosti kognitivnega in psihosocialnega stanja odraslih

moramo upoštevati, da avtomatizirani e-test upravičimo. Njegova uporaba ni vezana na vrsto izobraževanja. V formalnem izobraževanju ga lahko uporabimo že pri vpisnem postopku in kasneje pri pre-

verjanju napredka pri študiju. Karierni razvoj lahko pospeši predvsem zaradi odkrivanja tih tega znanja odraslih, dostopnega na human in dostojanstven način.

Izkušnje z e-testi so pri nas še skromne, zato bomo previdno posploševali. Smo pa z evalvacijskimi vprašalniki za višje šole – anketiranje je bilo opravljeno v letih med 2005 in 2009 – dobili nekatere iztočnice za razvoj avtomatizirane tehnologije preverjanja in dovolj spodbud.

IZKUŠNJE IZ PRETEKLIH NEUSPEHOV

Želja, da bi tako kot človeka stehamo ali mu izmerimo krvni tlak, izmerili tudi njegovo znanje, je mnogo starejša od računalnikov. Iz leta 1640 je avtomat, ki so ga uporabljali za preverjanje pravilnosti računov pri učenju matematike. Avtomat za merjenje znanja iz leta 1924 je lesen stroj z bobnom, na katerem se vrtijo naloge, testiranec pa izbira med več rešitvami. Če izbere pravilno, ga stroj nagradi s piskajočim »klip«, pri napačni pa pograja s

hreščočim »klap«. Tudi kasneje lahko srečamo različne poskuse izdelave mehanske učnih strojev za testiranje. Nekateri so hkrati vodili učenca po učni vsebini.

Razen poenostavitve in igrivosti testiranja se je zdelo napredno tudi izrivanje živega ocenjevalca. Človek naj bi bil kot ocenjevalec nujno pristranski, celo zlonameren; kadar testiranci tekmujejo za privilegij, pa nujno nepravičen. A ko je bil s težko pričakovano avtomatizacijo testa človek kot ocenjevalec izločen, so avtomatskim testom očitali razčlovečenost in omejevanje na merjenje avtomatskih spretnosti brez sodelovanja višjih duševnih sfer. Tako se je od Galilejeve misli, da je potrebno in možno vse napraviti matematično merljivo, testiranje nagnilo k Protagorovi misli *Homo mensura* (Človek odmeri). Testatorji pa so se spraševali, ali je subjektivnost preverjanja sploh smiselno povsem odpraviti, saj človek znanje uporablja v subjektivnem svetu.

Današnji avtomatizirani e-test ima nekaj papirnatih predhodnikov. Rezultate nalog je možno zapisati z grafičnimi znaki, na primer s črno piko na določenem mestu, kar zmora razbrati optični čitalnik. Kadar uspeh ugotavlja naprava, je treba naloge matematizirati.² To je nujno tudi takrat, ko je ocena samo opisna, recimo *opravil* oziroma *ni opravil*. Matematizacija zahteva znanja iz sestave testnih nalog in dobro poznavanje učnih ciljev. S prevze-manjem konstruktivističnih teorij o znanju, ki danes prevladujejo, je tudi »matematiziranje« dobilo nove oblike. Ni treba ovrednotiti vsake posameznosti. Treba je poznati red, ki se skriva znotraj vsebine: rdečo nit, linearne nize bistvenih podatkov, miselni vzorec, skelet, na katerega lahko nanizamo informacije v ustreznih povezavah (Jurman, 1989).

Prvotno so za avtomatizirano merjenje znanja večinoma uporabljali testne naloge izbirnega tipa. Te so bile na slabem glaslu zaradi možnosti ugibanja pravilnega odgovora in drugih slabosti. Drugačne naloge je pravzaprav omogočila šele računalniška in pred-

Izkušnje z e-testi so pri nas še skromne.

vsem spletna tehnologija, ki se zdi na tem področju obetavna.

V 60. letih, ko se je uveljavljalo učenje z računalnikom, so se pojavile hipoteze, da bo učitelj izgubil svojo vodilno vlogo v učnem procesu (Gerlič, 1995). Tiskani test izbirnega tipa je tedaj dobil elektronsko različico. A kljub velikim vlaganjem v tehnologijo se računalniško učenje skupaj z računalniškim merjenjem znanja ni splošno uveljavilo, dobili pa smo uporabne izkušnje. Razlog je bil v premalo zmogljivi tehnologiji ter tudi v napačnih tezah o psiholoških osnovah učenja in znanja.

Testi znanja izbirnega tipa so bili v slovenske šole stihijsko uvedeni v 70. letih – ob velikih pričakovanjih, ker naj bi dosegali visoko stopnjo validnosti in ker naj bi imeli številne prednosti pred klasičnim šolskim spraševanjem. Pokazalo se je, da to ne drži, saj so bile posledice tudi negativne. Še posebno odrasli, ki so imeli praviloma primanjkljaj, so pri ustnem sporočanju še bolj opešali. Težave so bile s sestavo nalog. Nekaterih vsebin učitelji niso znali preveriti v tej obliki, zatekali so se k zasilnim rešitvam, da je bil test popoln. Tako so te vrste testi veljali za manj vredne, kar delno drži še danes.

Čeprav se avtomatizirano testiranje znanja na splošno ni uveljavilo, pa se je razvijalo naprej v pedagoško in tehnološko ekspertnem okolju. Tako so v literaturi znani visoko validni testi za kadrovske potrebe IBM ter nekaterih drugih ameriških in evropskih visokotehnoloških okolij ter testi za vpis na svetovno uveljavljene univerze, ki so nekačšna »visoka tehnologija« v pedagoškem okolju. Tako se zdi, da pravzaprav iščemo odgovor, kako razširiti take teste iz ekspertnega v neekspertno okolje.

V času informacijske revolucije in evforičnega uvajanja računalnika v izobraževanje so verjeli, da človekova misel lahko postane objektivna, saj s tehnologijo prodremo tja, kamor brez nje ne moremo. Precenjevanje tehnologije ob pedagoško laičnem pristopu informatikov, to

je brez pedagogov in psihologov, je spremljalo in pokopalo poskus uvajanja avtomatiziranega e-testiranja. Danes je zaradi višje razvitosti tako tehnologije kot pedagogike avtomatizirani test bolj obetaven. Prelomnico pomeni uveljavljanje spleta 2.0.³ Ko so začeli kot učno okolje uporabljati splet, je bilo nujno e-testiranje za povratno informiranje učečega o napredku pri učenju.

Prizadevanja računalniških strokovnjakov, ki so v zadnjih letih ob nalogah izbirnega tipa razvijali tudi naloge s prostimi odgovori in konstrukcijske naloge, so se ustavila na meji ekonomičnosti. Programi za take naloge so bili glede na pedagoški rezultat dragi. V laičnem okolju je nastalo veliko pedagoških nesmislov. Razvoj računalniških testnih programov se je tako nadaljeval v smeri prepoznavanja prosto oblikovanih odgovorov in spregledovanja napak, na primer pravopisnih, v sicer vsebinsko pravih odgovorih. Predrago je tudi razvijanje programov za nadzor testiranca med testiranjem, da ne bi prepisoval ali kako drugače »goljufal«, in za različna omejevanja, ki so bila predvsem agensi negativnih čustev, da bi ločili osebnost testiranca in njegovo znanje.

E-testiranje je torej problem pedagogike in andragogike, tehnologija pa je pri tem koristna danost. Tehnologija je zelo napredovala, vedenje o človeku pa malo, opozarjajo ekonomisti. Izhajati moramo iz človeka, kot ga poznamo, ne iz hipotetičnega ali sintetiziranega človeka. Ekonomisti zato opozarjajo na smotno rabo tehnologije, pedagogi pa na možnost napak zaradi nepoznavanja človeka ali precenjevanja tehnologije.

Eno od pomembnejših načel zahteva, da ne preverjamo za vsako ceno na »modern način«. Kadar torej z neko tehnologijo ne zmoremo izmeriti vsega, ji dodamo drugo. Tako

kot o kombiniranem (blended) učenju nekateri avtorji (Alsher, 2005) pišejo o kombiniranem (blended) testiranju in pri tem mislijo na zaporedje testov, med katerimi so nekateri klasični, nekateri pa »online«. V nadaljevanju bomo večkrat pisali o testni proceduri⁴ ali testnem postopku, katerega element je avtomatizirani e-test.

INTUICIJA OCENJEVALCA PRI MERJENJU ZNANJA

Ocenjevalčeva subjektivnost lahko vpliva na rezultat, kar pa ni absolutno slabo. Če pri ocenjevanju sodeluje ocenjevalčeva intuicija, je pravzaprav dobro. Intuicija je nezavedna oskrba uma s podatki in odločanje na njihovi podlagi. Kot kognitivna funkcija sodi k spominu (Day, 1999). Čeprav ima pridih ezoteričnosti, je pomembna pozitivna lastnost ocenjevalca. Intuicija kot jo pojmujeemo za potrebe pedagogike, se oblikuje v procesu pridobivanja in predelave informacij za predvidevanje. Z njo testno proceduro očlovečimo, ker zapolni vrzel zaradi pomanjkanja človečnosti (Jurman, 1989), ki pogosto spremlja avtomatizirane teste.

Praviloma največ intuicije prepušča zadnji v nizu inštrumentov, ki sledijo avtomatiziranemu testu, denimo intervju, pogovor ali ustni izpit.

Intuicija pri testiranju je pomembna za presojo, kaj je bistveno za napredek nekoga in kako bo obstoječe znanje delovalo na testirančevo prihodnost, denimo na kariero ali na uspeh pri nadaljnjem študiju, pa tudi na motivacijo. Z njo ne delamo velikih popravkov ocene. Ocenjevalec jo uporabi za določanje majhnih razlik, lahko tudi meje med *dovolj* in *premalo*. Običajno delež ocene po intuiciji obsega od pet do deset odstotkov.

Kljub tako opredeljeni intuiciji slednja pri avtomatiziranem testiranju ni izključena, saj ima testator veliko možnosti zanj pri pripravi testa.

AVTOMATIZIRANI E-TEST PRI MERJENJU ZNANJA ODRASLIH

E-teste za kadrovske potrebe predstavlja Vukovič (Vukovič, 2006), in to predvsem kot inštrument za selekcijo pri zaposlovanju in premeščanju zaposlenih. Uporabljajo jih v kombinaciji z drugimi metodami, pa tudi kot del testnega postopka ali kadar je rezultat prvega testiranja slab. Med različnimi testi, ki jih omenja, so testi usposobljenosti za opravljanje delovnih nalog, s katerimi preverjajo tiho znanje. Ugotavlja, da testiranci brez zadrege odgovarjajo na zahtevnejša ali neprijetna vprašanja. Manj je slabosti, ki jih poznamo pri pogovorih v živo. Vprašani so pri odgovarjanju skrbnejši, nalogam se bolj posvečajo. Imajo čas za razmislek, pri tem pa niso opazovani. Opozarja pa, da e-test ni primeren za najvišja delovna mesta, saj kandidati pričakujejo osebno pozornost.

E-testi so pomembni za samoinformiranje posameznika, ali se je smiselno odpraviti na pot priznavanja znanja ali učenja, oziroma za presojo, koliko dela in stroškov bodo morali vložiti v uspeh. Take teste ponujajo nekateri karierni centri in šole, zasledili smo jih tudi pri eni od bank, ki opravlja podjetniško in naložbeno svetovanje. Merjenje znanja, razen v izobraževanju, postaja z avtomatiziranimi postopki tržna kategorija, to je »proizvod«, ki ga je mogoče prodajati.

Ker nas zanima avtomatizirano e-testiranje odraslih, se moramo vprašati, katere spremembe v kognitivni strukturi odraslih v različnih obdobjih so pomembne za testiranje. Vemo, da bodo odrasli boljši pri nalogah, tudi kompleksnih, za katere so večšine avtomatizirali ali pa so pridobili metaznanje, ki deluje »upravljavsko« na reševanje posameznih ali parcialnih problemov (Vukman, 2000). Z dolžino življenja torej odrasli v tem smislu pridobivajo, s kopičenjem večšin pa tudi kompenzirajo upadajočo mentalno moč in pešanje semantičnih funkcij. Človekova »zmogljivost« se strukturno spreminja, njena količina pa pri

aktivnih odraslih ostaja konstantna tudi v višji starosti. Struktura je unikatna in odvisna od aktivnosti odraslega. Pomembno je, kaj smo počeli s svojim znanjem: smo bili opazovalci ali tudi igralci (Grubiša, 2000).

Kompenzacije med veščinami in mentalno močjo bi morale testiranje omogočati, ne ovirati. Vukmanova o tem piše kot o »relevantnosti problemov« za posamezno starostno skupino.

Pri posameznih nalogah je včasih pomembnejša pot do rešitve kot rešitev sama, včasih pa bolj končna rešitev ne glede na pot. V obeh primerih pa so manj pomembni strogo omejeni čas za reševanje, nadzor nad testirancem, spretnost pisanja, koncentracija (čas od branja naloge do začetka reševanja) ali nadrejenost testatorja nad testirancem, ki so pogosta navlaka testiranj.

Tehnologija testiranja vedno omejuje, kar velja tudi za e-tehnologijo. V tiskane teste denimo ne moremo vključiti filmskega posnetka, v ustne pa ne simulacij ali nalog izbirnega tipa. Prednosti in slabosti različnih tehnologij testiranja težko primerjamo, saj tudi testne naloge vedno

prilagajamo tehnologiji. Alsherjeva opozarja na raznolike možnosti pri pripravi nalog na spletu, recimo igro vlog, reševanje problemov in reševanje praktičnih nalog.

Testiranje odraslih moramo obravnavati tudi z vidika socialne komunikacije in glede na psihosocialne značilnosti odraslih, pri čemer je posebno pomembna predstava o sebi kot zrcalna podoba mnenj drugih (Brečko, 1998). Dosežki lahko predstavijo o samem sebi gradijo ali rušijo. Vprašanja »kaj bodo rekli drugi?« in »koliko neznanja sem pripravljen pokazati drugim, da bom obdržal doseženi socialni položaj?«, sta torej pomembni, ko se odrasli odloča za merjenje znanja. Iz tega izvira želja, da bi bilo neznanje intimna zadeva in tako izločeno iz socialnih odnosov. Avtomatizirani e-test lahko omogoči intimnost neznanja in bolj dostojanstveno testiranje. Zaupna informacija, ki jo daje naprava, pa lahko spodbudi učenje, s katerim odrasli doseže testni uspeh, ki ustreza njegovi predstavi o sebi. Tako kot prednosti so raziskave pokazale tudi slabosti avtomatiziranega e-testiranja. Pristna znamenja, ki jih lahko oddaja testator v živem

Prednosti in slabosti nekaterih oblik testiranja

PREDNOSTI	Majhen vpliv testatorja Možnost uporabe virov Možnost pomoči pri razumevanju vprašanj Možnost ustvarjanja ugodne klime	Testator z odzivom lahko spodbuja Dodatno pojasnjevanje vprašanj Testiraneec se lahko prilagaja testatorju Bolj učinkovita uporaba intuicije	Manj reguliran in nadzorovan Rezultat je bolj intimen Minimalno stresen Ponovljiv – rezultat ni usoden Možnost izbire časa testiranja Izbira okolja za reševanja testa Možnost izbire trajanja testiranja Uporaba virov znanja Testiranje se približa delovnim zahtevam Možnost odločitve, katero rešitev bomo odposlali Izločitev človeškega faktorja pri ocenjevanju Skrbnejši pristop k reševanju nalog
	KLASIČNI PISNI TEST	USTNI TEST	AVTOMATIZIRANI E-TEST
SLABOSTI	Subjektivnost ocenjevanja Močno nadzorovan Stresen Časa ni mogoče izbirati Določenost Trajanje določeno vnaprej Rezultati so znani drugim	Večja trema Rezultat je neizbrisen Vprašanje vsebuje testatorjev stil Močno reguliran in nadzorovan Posledice rezultata so lahko trajne Več možnosti, da na oceno znanja vpliva nebitveno	Nevarnost nerazumevanja vprašanj Neodzivnost testatorja – ni človeške spodbude Majhna raznolikost vprašanj zaradi omejitev v tehnologiji Prilagajanje vsebine tehnologiji Neosebnost in tehnicizem

stiku, so za testiranca spodbuda. Podoben pomen imajo znamenja, ki jih oddajajo drugi testiranci v skupini. Teste, ki vsebujejo z videom simulirane socialne agense (slike ali filme ljudi v živahnih medsebojnih odnosih in z izraženimi čustvi), smo pripravili za e-gradivo za predmet poslovno komuniciranje (Slivar, 2010). Med 24 uporabniki v anketi nihče ni označil odgovora, da se počuti osamljen, zato menimo, da socialnim potrebam testiranja zlahka ustrezemo.

Med tehtne slabosti sodi odsotnost pomoči, če testiranec vprašanja ne razume. Po podatkih iz nekaterih raziskav okoli 12 odstotkov napačnih odgovorov pri testih izbirnega tipa lahko pripišemo nerazumevanju nalog in ne neznanju. Razumevanje nalog je lahko povezano s testirančevo predhodno izkušnjo, ki je pri sestavi nalog ne moremo izločiti. Slabost ublažimo tako, da ključna znanja preverjamo na primer z več nalogami različnega tipa, upoštevamo pa dva boljša odgovora. To pa test lahko vsebuje le izjemoma, ker testiranca obremenjuje.

Slabosti testnega sistema, denimo diskriminatornost⁵ »neprave« zahtevnosti glede na testirano populacijo ali testne destruktore,⁶ lahko odkrivamo s statističnimi indikatorji (Costagliola, 2008), zato moramo, razen zadovoljstva uporabnikov, to je testirancev in testatorjev, uspešnost spremljati tudi statistično. Bolj izpopolnjeni testni programi vsebujejo tudi te funkcije.

NEKATERI VIDIKI NAČRTOVANJA AVTOMATIZIRANEGA E-TESTIRANJA

O vsebini nalog

Ko načrtujemo vsebino, moramo upoštevati aktualno pojmovanje znanja: znanje moramo znati najti, pomnimo zlasti temeljno, šteje pa znanje, ki ga znamo uporabiti ali prenesti na druge situacije. To seveda vpliva na izbor testne vsebine. Iz izkušenj, ki jih imamo največ s predavatelji višjih in visokih šol, ko postanejo testatorji, vemo, da za to potrebujejo prakso. Predavatelji poznajo temeljno vsebino, zato potrebujejo

predvsem metodološko usmerjanje. Merjenje znanja je tako bližje delovnim nalogam kot klasičnemu šolskemu merjenju ali ocenjevanju znanja. Testirančevi izdelki so unikati. Lahko jih pripravljamo na daljavo, torej na spletu, saj je nadzor nad nastajanjem unikatov odveč.

Konstruktivistične teorije o človekovi kogniciji, po katerih je znanje struktura, pri vsakem človeku drugačna in zgrajena z učenjem, nas usmerjajo, da najdemo pravo mero pri obsegu vsebine in da ne pretiravamo z merjenjem podrobnosti. V strukturi merimo predvsem njene »statično pomembne« dele, ne pa vseh »gradbenih elementov«.

Družbene koncepte, ki temeljijo na uspešnem posamezniku, humanisti kritizirajo, vendar danes prevladujejo. Odgovornost za uspeh učenja se pri teh konceptih prenaša na uččega, zato se povečuje zahteva po deležu samoučenja v vseživljenjskem učenju posameznika. Kadar je učeči med učenjem sam, mora izvedeti, koliko že zna in koliko bo moral še vložiti za dosego cilja. Temu so namenjena elektronska samotestiranja, na primer pred učenjem in med učenjem, pa tudi na koncu učenja kot napoved uspešnosti na zaključnem merjenju – izpitu. Če učenec ni zadovoljen, se še uči in test ponovi, učenje torej regulira (Zimmermann, 1998).

AVTOMATIZIRANI E-TEST V TESTNI PROCEDURI

Ker je znanje sestavljeno iz večine iskanja znanja, spominsko osvojenega fonda informacij, sposobnosti učenja drugih in veščin uporabe znanja, moramo testiranje organizirati tako, da bomo preverili vse to. Niz različnih inštrumentov v smiselnem vrstnem redu omogoči popolnitev celote, to je celovito »izmero« znanja pri ustrezni validnosti testnega postopka. Predavatelji višjih šol v napovedi pogojev, da obveznost šteje za opravljeno, na spletnih straneh šol navajajo, kolikšno vrednost imajo posamezni inštrumenti v testnem postopku, kar prikazujemo na naslednji sliki.

Testiranje veščin in kompetenc (denimo komuniciranje, tuji jezik, uporaba računalniških programov)

Avtomatizirani e-test 40–80 %	Ustni izpit, diskusija ali nastop 60–20 %
-------------------------------	--

Testiranje strokovnega teoretskega znanja (denimo ekonomija, delovno pravo, elektronsko poslovanje, psihologija)

Avtomatizirani e-test 50 %	Reševanje problema ali naloge na daljavo 20 %	Ustni izpit, diskusija ali nastop 30 %
----------------------------	---	---

Testiranje strokovnega teoretskega znanja (denimo poslovna matematika, ekonometrija, statistika, psihologija)

Avtomatizirani e-test 60–75 %	Reševanje problema ali naloge na daljavo 0–20 %	Ustni izpit, diskusija ali nastop 40–25 %
-------------------------------	---	--

Testiranje socialnih kompetenc in integriranosti v skupnost (testiranja praviloma izvajajo organizacije, kot so karierni centri)

Avtomatizirani e-test 40–60 %	Reševanje problema ali naloge na daljavo 0–20 %	Intervju, diskusija ali nastop 40–25 %
-------------------------------	---	--

Rebolj, 2004–2008

Socialne veščine in znanje o odnosih merimo posredno oziroma s projekcijo znanja v bolj preverljive situacije. Taki testi so manj občutljivi, kar pomeni, da ne preverjajo podrobnosti, ampak globalno stanje.

POZORNOST PREVERJANJU VIŠJIH RAVNI ZNANJA

Med pomembnejše zahteve sodi zagotavljanje ravni znanja, ki jo lahko preverjamo z e-testom. Koliko kognitivnega napora, kompleksnosti in uporabnosti vsebuje znanje, ki ga lahko merimo? V diplomski nalogi (Lesnik, 2007) je študentka analizirala 24 testov iz slovenskih organizacij, ki izvajajo računalniške tečaje in tečaje tujih jezikov, programe iz menedžmenta in komunikacije. Stranke se lahko avtomatizirano testirajo pred vključitvijo v njihov izobraževalni program. Ugotovila je, da preverjajo samo najnižje stopnje v zna-

nju, to je prve tri po Bloomu. Nekatere testne naloge so zelo preproste in za njihovo rešitev ni potrebno znanje, ampak izločanje najmanj smiselnih odgovorov.

Vse naloge naj bi bile kompleksne, kar denimo pomeni, da preverjajo povezanost znanja, da preverjajo tudi posredna znanja ali teorijo in njeno uporabo. Namesto krajšega ali daljšega besedila lahko vsebujejo slike in grafe ali zahtevajo računanje. Z enim multimedijskim elementom lahko zastavimo več nalog. Pri sestavi testa izbiramo raznolike naloge. Pomembno je, katero raven znanja zmore izslediti neka naloga. Po Skribetovi (Skribe, 2007) višje ravni, denimo sposobnost interpretacije ali ugotavljanja vzročno-posledične povezanosti, odkrivajo samo naloge z večstransko izbiro in kombinirane naloge. Z enostavnimi nalogami preverjamo samo tri najnižje stopnje v znanju, kot jih opredeljuje Bloom. Strokovnjaki, na primer Jurman, opozarjajo, da s taki-

mi testi lahko delamo škodo, ker promoviramo nižje ravni miselnih procesov.

V izobraževanju odraslih prevladuje potreba po najvišjih ravneh znanja. Po izkušnjah se nepripravljene sestavljalci nalog zatekajo k enostavnim nalogam. Za predavatelje zato pripravimo seminar, na katerem jih o tem ozavestimo in jim pokažemo nekatere tehnike priprave kakovostnih nalog ter primere dobre prakse.

Psihično naporna je priprava rešitev nalog, še posebno napačnih, kadar sestavljamo izbirni test. Ponujene napačne rešitve morajo biti dovolj bistroumne, da so neprepoznavne. Smejo zavajati, a ne smejo izražati škodoželjnosti. Če želimo zagotoviti ponovljivost testa z ključnim izborom, moramo za preverjanje istega učnega cilja sestaviti več, najmanj pet, enakovrednih različic nalog. Vse to je prezahtevno za enega človeka. Na šolah smo zasledili prakso, da člani predmetnih aktivov za svoje področje in tudi študenti vse leto zbirajo vprašanja v posebnem e-predalu, pred začetkom vsakega študijskega leta pa jih njihov urednik izbere in ovrednoti. Uvrsti jih v teste, po evalvacijah pa tista, ki so slabša, zastarela ali izpeta, izloči. Tako se testni sistem postopoma izboljšuje. Med skromnim številom raziskav o e-testiranju tako rešitev podpira raziskava o faktorjih validnosti testiranja (Pokpong, 2006). V njej poudarjajo, da je validnost možno maksimizirati tako, da naloge in njihove rešitve, pravilne in napačne, pripravlja več avtorjev, zaključno recenzijo in redakcijo pa opravi eden.

NEIZOGIBNO BREME TESTIRANJA

Med učitelji je nekoč krožila šala o očetu, doktorju matematičnih znanosti, ki je tarnal učiteljici svojega prvošolca, da otroku ne more pomagati, ker tudi on ne zna rešiti njegove domače naloge. Ko mu je nekoč nekaj rešil, pa je bil otrok v šoli kaznovan s sličico polža. Iz naših višjih šol poznamo primere, ko so izredni študenti z bogatimi znanji, dokazanimi v

praksi, dosegali slabe testne rezultate iz osnov svoje stroke. Da bi testiranje pokazalo resnično znanje brez balastnih spretnosti, bi morali postopek testiranja natrenirati, kar pomeni predvsem:

- znanje je treba izraziti na zahtevani način, ta način pa si moramo obuditi,
- testi vsebujejo testatorjev stil, prilagajanje stilu pa je večšina,
- psihološko razbremenitev: v znanih situacijah se hitreje skoncentriramo in smo manj psihološko obremenjeni.

Alcher (2005) je zapisal: »Test zahteva izkoptavanje iz sebe, to pa ni vsakdanje opravilo.« Na teste so boljše pripravljene tisti študenti, ki obiskujejo študijski proces v živo, saj je test praviloma njegov podaljšek, elektronsko pa se pogosteje testirajo študenti v študiju na daljavo, ki te izkušnje nimajo.

Če želimo čim več testnega balasta ločiti od čistega merjenja znanja, testirancem omogočimo pripravo na e-testiranje. Najpogosteje so to poskusni testi, ki jih računalnik naključno izbere iz zbirke nalog. Število poskusov je iz tehnoloških razlogov omejeno. Na voljo je dovolj časa, da testiranec ponovi, kar slabše obvlada. Za preprečevanje transfera med testiranjem, ki ga tehnologija ne more preprečiti, obstajajo različne možnosti. Na primer, naj bo nalog toliko, da testiranca utrudijo in ne more ponavljati testiranja na isti dan ali pa mu računalnik dovoli ponavljanje poskusa, seveda z drugimi nalogami, čez nekaj dni, s čimer transfer izničimo.

Za uspeh, razen znanja, potrebujemo torej tudi večšine za testiranje. Profesor z graške univerze je pojasnil, zakaj bodo kandidati, razpršeni po Evropi, veljavni izpit opravljali doma. Na izpitni dan so namreč zjutraj na spletni strani univerze lahko odprli unikatne kompleksne naloge, rešitve pa so morali oddati do pozne popoldanske ure. »Seveda bi v tem času lahko našli koga, ki bi to opravil brez priprave, a to bi bilo le srečno naključje, sreče pa je na izpitih vedno nekaj.«

Skupinski pogovor s študenti računovodji po končanem testiranju

V program Računovodja (kasneje je postal izbirna smer programa Ekonomist) se je vključilo več študentov, ki so dolga leta opravljali naloge s področja financ tudi na vodilnih mestih, a so imeli formalno samo srednješolsko izobrazbo in po predvidevanjih zelo veliko tihega znanja. Šole so jim omogočile merjenje tega znanja s testiranjem, uspešnim pa so priznale opravljene izpite. Pred testiranjem so dobili navodila, gradiva in možnost največ trikratnega poskusnega testiranja.

Kako je bilo po prvem poskusnem testiranju? *Tako, tako.*

Je bilo potrebno? *Seveda, nujno.*

Zakaj? *Ker znaš samo to, kar delaš v službi, drugo so luknje. Ker ne poznaš sodobnih izrazov. Ker si »navit« na delo, ne pa na učenje. Ker se ne znaš več izražati ...*

Koliko odstotkov točk ste dosegli? *(Tišina.)*

Kdo je dosegel več kot polovico točk? *(Tišina.)*

Ste dosegli tretjino točk? *Tako nekako.*

Ste se potem učili? *Seveda.*

Kolikokrat ste ponovili poskusni test? *Dvakrat, trikrat.*

Se vam zdi primerno, da ste začeli z avtomatiziranim testom, namesto da bi vas predavateljica takoj preverila v živo? *Zelo. Če tega ne bilo, se večina za testiranje sploh ne bi odločila. Misliš, da nekaj znaš, potem se izkaže drugače in je človeka sram.*

Se vam je zdel testni postopek pravi (e-test, izdelek, intervju)? *Bil je korekten. Bil je kombinacija učenja in testiranja. Dobili smo potrditev, da že nekaj smo. To je najpomembneje, ko sedimo med bruci.*

Rebolj, 2004, Višja strokovna šola Ljubljana

ANALIZA PODATKOV O AVTOMATIZIRANEM E-TESTU IZ LETNIH EVALVACIJ

Podatke smo povzeli iz poročil o letnih evalvacijah višjih strokovnih šol, kjer od študijskega leta 2004/2005 dalje uporabljajo primerljive inštrumente za refleksijo študentov, evalvacijske vprašalnike za predavatelje in statistično analizo uspešnosti študentov. Zajeli smo študijska leta od 2004/05 do 2008/09. Evalvacijski inštrumenti za študente so bili anonimni, zato smo upoštevali samo odgovore drugih letnikov, tako da je vsak študent odgovarjal samo enkrat, in sicer ne glede na to, ali je bil vpisan v klasični ali e-študij. Predavatelji se med študijskimi leti menjajo, zato smo upoštevali vprašalnike iz zadnjega študijskega leta, v katerem so odgovarjali. Statistiko uspešnosti študentov so posredovali referenti na šolah. Vključenih je bilo devet šol (prvo leto ena, nato tri, zadnji dve leti pa devet šol), in sicer s programi Ekonomist (pred združitvijo Komercialist in Računovodja), Poslovni sekretar, Informatika

in Organizator socialne mreže (uveden leta 2007/08). Dve šoli imata karierni center, v katerem študenti z avtomatiziranimi e-testi lahko preverijo svoja znanja za nekatere poklice.

Čeprav vključene šole izmenjujejo dobre izkušnje, so se uvajanja avtomatiziranega e-testiranja lotile različno in v različnem obsegu, ker je bilo to odvisno od pripravljenosti predavateljev. Avtomatizirano e-testiranje so študenti opravljali znotraj petdnevnega intervala, v katerem so se lahko največ dvakrat poskusno testirali z naključno izbranim testom. Predavateljem smo svetovali, naj avtomatizirano preverjajo samo tisto, čemur zaupajo. Predmeti, pri katerih so uporabili take teste, so bili zaradi odvisnosti od volje predavateljev različni. Tehnična podlaga so bili brezplačni odprtokodni programčki⁷ za teste, ki so jih priredili ali po predlogah na novo izdelali tehniki na šolah. Ti programi so podpirali naslednje tipe testnih nalog:

PROGRAM	Št. anketiranih študentov, ki so uporabljali AeT	Št. strokovnih področij (predmetov) z AeT	Št. avtorjev nalog	Delež uspešnih (v %)	Povprečna ocena na AeT	Povprečna ocena iz predmeta – vsi študenti
Programi višje šole – vsi	77	13	14	67,5	7,6	7,3
Poslovni sekretar	32	4	6	62,5	7,8	7,2
Ekonomist	18	3	4	77,8	8,1	7,4
Informatika	10	4	2	80,0	6,8	7,5
Organizator socialne mreže	17	2	2	58,8	7,8	7,4
Karierni center – vsi *	45	9	18	-		
Komunikacija	22	1	-	81,8		
Računalništvo in informatika	27	3	-	70,3		
Podjetništvo	12	1	-	91,7		
Socialne veščine	18	4	-	61,1		
SKUPAJ višje šole in karierni center	122	22	32	-		

AeT – avtomatizirani e-test

* – isti študent se je lahko udeležil testiranja z več področij

- naloge izbirnega tipa,
 - naloge s povezovanjem pravih parov,
 - naloge z vpisovanjem znakov ali skupin znakov,
 - naloge z izbiranjem med dvema alternativama.
- Kljub skromnim tehničnim možnostim z njihovo ustvarjalno rabo lahko dobimo raznolike naloge. Testni programčki so podpirali naslednje vrste nalog:⁸
1. izbirni tip z eno ali več pravnimi rešitvami, brez njih ali s samimi pravnimi;
 2. alternativni tip z izbiro med dvema rešitvama, od katerih sta lahko tudi obe napačni ali pravilni;
 3. dopolnjevalni tip: substitucijske naloge z vstavitvijo besedila, slike ali niza znakov v besedilo ali sliko;
 4. tabelarni tip: predelava ali dopolnitev tabelarično ali grafično prikazanih podatkov;
 5. grupiranje dveh ali več enakovrednih ali enakoznačnih pojmov (naloge urejanja);
 6. ranžirni tip: iskanje ali oblikovanje niza rešitev po danem kriteriju;
 7. komponentni tip: naloge konstruiranja celote iz delov ali nove celote iz dane.

Testiranje je bilo na vseh šolah ponovljivo. Naključni izbor nalog za ponovljivi test so na dveh šolah zagotavljali ročno, na preostalih pa

računalniško. Predvideni čas neprekinjenega reševanja je bil 45 minut, študenti pa so imeli na voljo 120 do 200 minut. Po izteku časa je testiranec izgubil dostop.

Vprašanje za študente: *Kako ste zadovoljni z izvedbo avtomatiziranega testiranja vašega znanja? (Označite, prosimo, odgovor, ki vam ustreza, in ga utemeljite.)* N = 122

Zadovoljstvo	%
Zelo sem zadovoljen	47
Sem zadovoljen	21
Delno sem zadovoljen	11
Nisem zadovoljen	14
Drugo	7
SKUPAJ	100

Dve tretjini vprašanih sta bili s testiranjem zadovoljni (zadovoljni in zelo zadovoljni skupaj). Nezadovoljni so bili tisti, ki jih je vsebina testa presenetila, saj so pričakovali drugačna vprašanja. Nekateri v take teste ne verjamejo zaradi možnosti ugibanja in pomanjkanja »resnosti«, vendar slednjega niso argumentirali. Zadovoljni so testiranci, ki menijo, da z avtomatizacijo povečamo pravičnost ocene. Največ pa jih ceni udobje in sproščenost med

testiranjem ter možnost poprave rezultata z neopaznim učenjem po poskusnem testiranju. Študente smo tudi vprašali, na katere načine lahko najbolj zanesljivo dokažejo, kaj znajo in koliko. Iz odgovorov je razvidno, da je avtomatizirani e-test na drugem mestu med 12 najpogostejšimi oblikami preverjanja (Rebolj, 2011). Kljub nepoznavanju takega načina preverjanja in nevajenosti so ga študenti že od začetka dobro sprejeli.

Študente smo vprašali tudi: *Katere prednosti in slabosti ima preverjanje znanja, pri katerem vas oceni »naprava«?* N = 122

Odgovarjali so prosto, zato smo sorodne odgovore grupirali. Vsakdo je lahko navedel tako prednosti kot slabosti.

Največ prednosti je povezanih s samopodobo, to je s skrbjo za uspeh oziroma strahom pred

neuspehom. Na drugem mestu je možnost izbire optimalnega časa glede na počutje, na tretjem pa bolj dostojanstvena in spoštljiva izpitna situacija. Odgovor, da ni pomembnih prednosti, je na zadnjem mestu. Največ jih tudi meni, da pomembnih slabosti ni. Slaba petina pogrša socialno interakcijo in njene učinke, ki so agensi pozitivnih čustev. Skoraj enako število se jih slabše počuti, če so prepuščeni stroju. Slednje je bilo velika težava v začetnem obdobju učenja na spletu, a je z vedno boljšimi spletnimi okolji, ki so upoštevala socialne dejavnike učenja, skoraj izginila. Pri merjenju znanja pa jo znova zaznavamo. Tudi slabosti na naslednjih mestih so predvsem pojavne oblike socialnega deficita, na primer slabša motivacija. Tudi pri e-testiranjih bi bilo smiselno vključevati prave ali simulirane (vir-

ODGOVORI - PREDNOSTI	Število odgovorov	Rang
Nima pomembnih prednosti.	12	8
Lahko izberem čas, ko se dobro počutim, ko sem »fit«, ko sem umirjen, ko imam mir.	71	2
Izbiram čas, ko se počutim pripravljen.	41	5
Vsi smo preverjeni z enakim metrom, ocena je pravičnejša, ni negativnih čustev predavateljev, ni vpliva mnenja predavatelja iz drugih preverjanj znanja.	53	4
Imam več časa, kot počasnež nisem pod pritiskom, kot »ziheraš« imam čas za preverjanje rešitev, brez nervoze uporabljam vire, lahko uporabim več virov, lahko si pomagam z internetom.		
Neuspeh se ne zdi usoden, preverjanje je manj šolsko, bolj sem sproščen.	82	1
Nisem nadzorovan, ne počutim se »zaporniško«, ne počutim se kot poreden otrok.	68	3
Vzdušje je boljše, drugi me ne motijo, edini priganjač je ura, hitreje se skoncentriram, ni polti na testiranje, na kateri narašča strah.	32	6
Testi so enostavnejši, nenaporni, mimogrede opraviš.	18	7

ODGOVORI - SLABOSTI	Število odgovorov	Rang
Nima pomembnih slabosti.	49	1
Počutim se sam, zapuščen, prepuščen samemu sebi.	9	5
Ni šolskega pritiska, zato sem počasnejši, ležeren, manj motiviran.	13	4
Odlašam z začetkom do zadnjega trenutka, bojim se začeti, strah me je zaradi prepuščenosti samemu sebi.	8	6
Pogrešam druge, nimam nikogar za vprašanja, ne vem, ali drugim gre, kar se v predavalnici vidi, ne moreš se nalesiti pozitivnih čustev drugih.	21	2
Nasploh mi način »kar naklikam, to dobim« ne ustreza, raje sem med ljudmi kot med stroji. Prepuščanje »mašini« mi je nasploh neprijetno, »mrtvohladnim« obdelavam ne zaupam, to je sprejemljivo le v kombinaciji s preskusi v živo, ko se pokaže, ali je imel računalnik prav.	20	3
Nimam pogojev, da bi se nemoteno testiral.	2	7

tualne) socialne stike. Tako imajo med testiranjem na graški univerzi, ki smo jo že omenili, ves čas po internetnem telefonu na voljo stik s tutorjem, predavateljem in računalničarjem, čeprav jim je znano, da te možnosti 90 odstotkov testirancev nikoli ne uporabi.

Vprašanje za študente: *Kakšen pomen imajo dodatki, ki jih lahko vsebujejo e-testi, na primer filmi, slike, nadbesedila ipd.? (Označite za vas najustreznejši odgovor ali pripišite svojega.)* N = 122

Vprašanje za predavatelje: *Kakšen pomen imajo večpredstavnostni (multimedijski) in interaktivni dodatki v testnih nalogah? (Označite za vas najustreznejši odgovor ali pripišite svojega.)* N = 32

PREDNOST/ SLABOST	ŠTUDENTI		PREDAVATELJI	
	Št.	%	Št.	%
Preverjanje znanja je bolj zanesljivo.	14	11,4	4	12,5
Preverjanje je bolj zanimivo.	36	29,5	18	56,3
Preverjamo lahko povezana in kompleksna znanja.	12	9,8	8	25,0
Nimajo niti prednosti niti slabosti.	22	18,0	2	6,3
Nepotrebno zapletejo reševanje nalog.	13	10,7	-	
Nasploh ovirajo testiranje.	13	10,7	-	
S tem nimam izkušenj.	12	9,8	-	
SKUPAJ	122	100	32	100

Šole spodbujajo uporabo multimedijskih dodatkov, nadbesedil (hypertext) in drugih možnosti, ki jih ponuja spletna tehnologija, čeprav je to povezano z višjimi stroški izdelave testov, težavami zaradi avtorsko zaščitene del ter zaradi nerazvite didaktike na področju uporabe večpredstavnosti v izobraževanju. A izkušenj je malo. Njihova korist niti pri študentih niti pri predavateljih ni velika, saj pripomorejo predvsem k zanimivosti testiranja. To se ne ujema z nekaterimi tujimi raziskavami, po katerih prav to omogoča kom-

pleksnejše in zahtevnejše naloge. To korist je znalo tudi osem naših predavateljev, a premajhen vzorec ne omogoča smelega posplošitve. Mnenje študentov, da te vsebine testiranje ovirajo, je verjetno povezano z nespretno uporabo, ker predavatelji še nimajo dovolj didaktičnega znanja.

Vprašanje za študente: *Kakšen pomen ima za vas poskusno testiranje pred »pravim«? (Označite vse odgovore, ki vam ustrezajo.)* N = 122

POMEN	ŠT. ODGOVOROV	%
Spoznam bistvo testiranja.	89	72,9
Spoznam vsebinski okvir testiranja.	75	61,4
Predhodno ocenim svoje znanje.	61	50,0
Postanem bolj večč reševanja nalog.	54	44,2
Nima nobenega pomena.	31	25,4
Nisem se poskusno testiral.	26	21,3
Drugo.	32	21,3

Največ odgovorov je povezanih z učenjem in dopolnjevanjem vrzeli v znanju. Opravljanje poskusnega testiranja spodbuja radovednost, kaj je še mogoče storiti tik pred zdajci. Slaba polovica vprašanih se zaveda, da je treba usvojiti tudi večino testiranja, ki razen znanja lahko pripomore k uspehu. Poskusnega testa ne opravlja okoli petina anketiranih, kar je stalni delež tudi iz drugih raziskav. Mednje sodijo tudi tisti, ki si izžrebajo primer testa, začnejo reševati, in če jim gre, odnehajo. Nekateri pa možne teste le pregledajo, pri čemer uporabljajo tudi pregled v skupini in na več računalnikih, da si povečajo število vpogledov.

ZAKLJUČEK

Odgovor na vprašanje, ki smo si ga posredno zastavili v tem članku, torej *ali je na sedanji razvojni stopnji pedagogike oziroma andragogike ter računalniške tehnologije avtomatizirani e-test upravičen in dovolj validen*, je pozitiven.

Potrdimo lahko tudi, da ti testi v merjenje znanja odraslih vnašajo dodano vrednost glede na klasične teste. To so predvsem dostojanstvo med testiranjem, večja dostopnost testiranja, možnost graditve pozitivne samopodobe in uresničevanje pravice, da vsakdo čim manj ovirano upravlja in »gospodari« s svojim znanjem kot integralnim delom lastne osebnosti. S tem je avtomatizirani e-test upravičen predvsem v izobraževanju odraslih, še posebno zato, ker je potrebna ustrezna interpretacija povratne informacije, ki jo da naprava.

Vzpostavljamo tudi odnos med andragogiko in računalniško tehnologijo in s tem odgovarjamo na vprašanje, čigav strokovni problem je e-testiranje. Tehnološko podlago, praviloma spletno, morajo pedagogi in andragogi s svojim znanjem in ustvarjalnostjo ustrezno izkoristiti. Nekateri koraki v skromni slovenski praksi so obetavni, na primer zadovoljstvo testirancev, zaupanje učiteljev, dobra validnost v primerjavi s klasičnimi testnimi inštrumenti. To je spodbudno za nadaljnji razvoj in raziskovanje avtomatiziranega testiranja v izobraževanju odraslih.

LITERATURA IN VIRI

- Alsher, P. (2005). *Validating Knowledge Through Testing and Assessment*. Chief Learning Officer, november 2005.
- Brečko, D. (1998). *Kako se odrasli spreminjamo*. Radovljica: Didakta.
- Costagliola, G. in soavt. (2008). *A Web-Based Testing System Supporting Test Quality Improvement*. Fiscianot: Università degli Studi di Salerno.
- Čagran, B. (1998). »Učitelj v procesu preverjanja znanja učencev na razredni stopnji«. *Sodobna pedagogika*, 1: 56.
- Day, L. (1999). *Urjenje intuicije*. Ljubljana: Tangram.
- Gerlič, I. (1995). *Informacijska tehnologija v učnem procesu*.
- Grubiša, N. (2000). *Poti do uspeha*. Ljubljana: Marbona.
- Jurman, B. (1989). *Ocenjevanje znanja*. Ljubljana: DZS.
- Lesnik, M. (2007). *Znanje odraslih za karierni razvoj*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pokpong, S. in soavt. (2006). *Collaborative e-Testing Construction Using Tools To Improve Test Reliability*. The University of Electro-Communications. Japonska.
- Rebolj, V. (2005). *Elaborat za spletni študij na višji šoli*. Ljubljana: Višja strokovna šola.
- Rebolj, V. (2008). *Testiranje pri učenju na spletu. Napotki in primeri*. Seminarska publikacija. Ljubljana: B2 d.o.o.
- Rebolj, V. (2011). »Priznavanje znanja, korak k optimalizaciji izobraževanja«. *Andragoška spoznanja*, 1: 32.
- Skribe Dimec, D. (2007). *Z merjenjem znanja do naravoslovne pismenosti*. Ljubljana: DZS.
- Slivar, B. in soavt. (2010). *Poslovno komuniciranje*. Dostopno na: www.inter-es.si/met
- Vukman Bakračević, K. (2000). *Razvoj mišljenja v odrasli dobi*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Vukovič, G. in soavt. (2006). *Zagotavljanje kadrovskega virov*. Maribor: Fakulteta za organizacijske vede, Univerza v Mariboru.
- Zimmermann, B. J. (1988). »Martinez-Pons«. *Manuel Journal of Educational Psychology*, 3: 284.
- 1 Z merjenjem znanja dobimo kvantitativno izražen odgovor na vprašanje, koliko nekdo zna od zaključnega kompleksa znanja. Smiselno bomo uporabljali tudi delni sinonim preverjanje znanja, s katerim praviloma ugotovljamo napredek v procesu učenja.
 - 2 Matematizacija je postopek spreminjanja opisnih in drugih nenumeričnih spremenljivk v matematične in merljive.
 - 3 Za čas začetka množične uporabe interneta v ZDA velja leto 1998. Storitev, ki je omogočala zbiranje in urejanje podatkov, je kasneje dobila ime splet 1.0. Splet 2.0 pa v tem članku pojmuje kot storitev, ki omogoča delo in učenje.
 - 4 Testna procedura ali testni postopek je niz inštrumentov za preverjanje znanja, ki lahko skupaj dajo celotno sliko znanja iz vnaprej določenega okvira in se izvajajo po določenem zaporedju.
 - 5 Diskriminatornost testa je slabost, zaradi katere so nekateri testiranci drugače (bolje, slabše) ocenjeni zaradi neke značilnosti, ki ni povezana z namenom testiranja (na primer kulturno okolje, veščina branja ali uporabe IT, spol). Opazimo jo s statistično obdelavo večjega števila rešenih testov.
 - 6 Testni destruktorni je skupno ime za vse, kar moti testiranca ali vpliva na rezultat testiranja in ni povezano z namenom testiranja.
 - 7 Programček je enostaven računalniški program z majhnim številom funkcij, ki ga običajno uporabimo kot dodatek v obsežnejšem programu.
 - 8 Zaradi lažjega razumevanja pedagogov je navedeno ime, ki ga v doktorski dizertaciji uporablja Branka Čagran (Učitelj v procesu merjenja znanja na razredni stopnji, 1998).

RAZUMEVANJE IN POMEN KAZNOVANJA IN KAZNOVALNIH POLITIK NEKOČ IN DANES

POVZETEK

Kaznovanje ima dvojni pomen, na eni strani je nujno, ker privede do spoznanja zmotnega ravnanja, na drugi strani pa povzroči čustveno neravnovesje med učiteljem in gojencem. Teorije kaznovanja poznajo tri temeljne smeri – retributivistično, ki na posameznika deluje tako, da ne bo želel dejanja ponoviti; utilitaristično, katere temeljni cilj je sprememba posameznika, ter abolicionistično, ki se zavzema za alternativne oblike reševanja sporov in deviantnega vedenja. V današnjem času so vse bolj odmevni učinki ničte tolerance. To je politika reagiranja na deviantna vedenja, ki predvideva enake kazni za večje in manjše prestopke. Njej nasproti pol pa je inkluzija, katere cilji so oblikovanje ljudi različnih sposobnosti, mirno sožitje in razvijanje vrednot. Vzgojo si težko zamišljamo brez kaznovanja, čeprav uporaba kazni povzroči negativni učinek. Teoretično gledano, če je kazen vse, kar kaznovani doživlja kot neprijetno, potem kazni v vzgoji ni mogoče odpraviti. Klasične kazni pa je mogoče nadomestiti z ukrepi, ki jih predlagajo nasprotniki klasičnega kaznovanja.

Ključne besede: zgodovina, kaznovanje, vzgoja, utilitaristične politike, retributivistične politike, abolicionizem, pravičnost v izobraževanju, ničta tolerance, inkluzija

UNDERSTANDING OF THE PAST AND PRESENT MEANING OF PUNISHMENT AND PENAL POLICIES – ABSTRACT

Punishment has a dual meaning: it is necessary because it leads to a change in behavior, but it also causes emotional imbalance between teachers and pupils. There are three basic theories of punishment – retributivism, which requires punishment as a method that will stop the individual from wanting to repeat the offense; utilitarianism, in which the primary goal of punishment is changing the individual, whereas the abolitionism theory searches for alternative forms of resolving disputes and deviant behavior. Zero tolerance means application of the same penalties for minor and major transgressions. Its opposite is inclusion, aimed at enabling people of different abilities to live together in peace and develop positive values. It is hard to imagine upbringing without punishment, despite the fact that the use of sanctions have negative effects. Theoretically speaking, if punishment is whatever an individual experiences as unpleasantness, then penalty cannot be eliminated in upbringing. Classic penalties can be replaced by measures proposed by opponents of traditional punishment.

Keywords: punishment, retributivism, utilitarianism, abolitionism theory, zero tolerance, inclusion

UDK: 37.091.5

RAZUMEVANJE KAZNOVANJA NEKOČ

Razumevanje koncepta kaznovanja se je skozi zgodovino človeštva nenehno spreminjalo. V srednjeveški sholastični pedagogiki je prevladovala miselnost, da se posameznik rodi slab in da je zato primerna le kruta vzgoja s kaznovanjem v smislu: »kdor ne rabi palice, mrzi svojega otroka, kogar ne vzgaja šiba, ni vzgojen ipd.« (Strmčnik, 2003: 275). Ni upoštevala individualnosti in je upravičevala ka-

znovanje nekoga, ki še ni zrel za prevzemanje odgovornosti za lastna dejanja. Od renesanse naprej vprašanje uporabe kazni v pedagoške namene spremlja nekakšno nelagodje. Na eni strani se zdi, da je uporaba kazni v nekaterih primerih nujno zlo, če želimo posameznika, ki se ne odziva zgolj na spodbude, preusmeriti k primernim oblikam obnašanja. Na drugi strani pa uporabo kazni ponavadi spremlja negati-

ven učinek – porušenje pozitivnega čustvenega stika med otrokom in vzgojiteljem, brez katerega ni mogoče pričakovati nadaljnjih vzgojnih učinkov (Kroflič, 2003: 375). Kazen v pedagoškem procesu je včasih nujna, hkrati pa nezaželena. Da je kazen v pedagoškem procesu nujna, potrjuje tudi Z. Kodelja (Kodelja, 2006: 233), ki piše, da je potrebna tako za otrokov moralni razvoj kakor tudi za razvoj njegovega pojmovanja pravičnosti. Brez kazni nista mogoča niti razvoj moralnega presojanja niti moralno ravnanje (prav tam: 240)

Kljub miselnosti srednjeveške sholastične pedagogike, da je kaznovanje nujno, v nadaljevanju analiziramo, ali lahko govorimo o vzgoji brez kaznovanja. Rousseau je utemeljil koncept naravne vzgoje, ki pravi, da otrok ne potrebuje discipline, saj mejo, ki jo prestopa, spozna tako, da občuti posledico odpora narave. Kaznovanje je odveč, saj kazen čuti kot naravno posledico storjenega dejanja. Edino sredstvo naravne vzgoje je »dobro urejena svoboda« (Kroflič, 1997: 222). Vendar je »dobro urejena svoboda« le navidezna svoboda, ki se izkaže za spretno manipulacijo, ki se ji otrok ne more upirati. R. Kroflič meni, da popolnoma svobodna vzgoja ni primerna, saj otrok potrebuje omejitve: »Ker tako na kazen kot na problem discipliniranja in omejevanja otroka gledam najprej s perspektive otrokovega doživljanja, zagovarjam trditev, da se v vzgoji za oblikovanje samostojne, kritične, odgovorne in etično občutljive osebnosti tem neprijetnim vzgojnim ukrepom ne moremo izogniti niti jim ne smemo vnaprej odreči možnost pozitivnih pedagoških učinkov.« (Kroflič, 2003: 374.) Rousseau je skušal vzgajati brez nasilja in kaznovanja, vendar se kazni ni mogel izogniti, saj naravna vzgoja vključuje naravno kazen. Pravzaprav je le malo avtorjev v zgodovini pedagogike, ki so se kaznovanju odrekli.

Pomembnosti kaznovanja se je zavedal tudi J. A. Komensky, ki je trdil, da šola brez discipline ne more obstajati. Kaznovanje je uporabljal zaradi moralnega razvoja in ne zaradi učenja:

»Strožja disciplina pa se ne sme uporabljati za to, da bi učenci v študiju napredovali, marveč da bi moralno uspevali.« (Komensky, 1958: 143.) Telesno kazen in silo je odsvetoval, uporabljal pa jo je pri verski vzgoji (prav tam: 144). Komensky se je zavedal negativnega vpliva kaznovanja, hkrati pa je vedel, da brez njega ne gre. Ni zanikal, da je kazen v vzgoji pomemben del: »Na Češkem vobče znani ljudski pregovor 'Šola brez discipline je kot mlin brez vode' je popolnoma resničen.« (Prav tam: 143.)

Nekoliko drugačnega mnenja pa so bili njegovi nasledniki. J. Locke je menil, da stroge kazni naredijo malo dobrega, blažje kazni pa je dopuščal in tudi uporabljal. V svojem delu je napisal, da telesnih kazni načeloma ne odobrava, saj je bil prepričan, da te otroka ne poboljšajo. Otroka lahko telesno kaznujemo in bo ubogal, a ko ga ne bomo nadzirali, bo počel ravno tisto, zaradi česar je bil kaznovan. Telesno kazen pa je kljub veliko negativnim posledicam v skrajnih primerih odobril, predvsem takrat, ko nobeno drugo sredstvo ni učinkovalo. Sicer se je zavzemal za kazni v obliki socialnega ignoriranja in za odvzem prostosti za določen čas (Locke, 2007: 40–47). Zadevo si je zamislil celo tako, da naj v nujnem primeru telesno kazen predpiše učitelj, izvrši pa naj jo domači služabnik, saj bo s tem otrok kaznovan, starš pa bo ohranil avtoriteto (prav tam: 72). John Locke je bil torej proti strogi telesni kazni, a jo je odobral, če nobeno drugo vzgojno sredstvo ni učinkovalo. Avtorji so zavračali strogo v vzgoji in jo dopuščali le v skrajnih primerih, kar lahko pomeni, da so nekoč verjeli v vzgojno moč drugih strategij discipliniranja in ne samo strogega kaznovanja.

V 19. stoletju so se v našem šolstvu zgodile mnoge spremembe, ki so se nanašale na kaznovanje. Šolski in učni red je 20. avgusta 1870 prepovedal telesno kazen v šolah: »Telesno pokorilo v šolo nikjer in nikdar ne sme priti.« (J. R-lj., S. Punčah, 1877: 287.) Učitelji so ob tem zakonu Franca Jožefa negodovali, češ da jim je bilo odvzeto najučinkovitejše vzgojno

sredstvo (Kroflič, 2003: 376). Kljub zakonski prepovedi se je telesna kazen še vedno uporabljala, a le kot skrajno vzgojno sredstvo, o katerem priča tudi ta zapis o razmišljanju ob uvedbi zakona: »Telesno pokorilo naj bode dovoljeno, pa le pogojno, v slučajih skrajne sile.« (J. R-lj., S. Punčah, 1877: 287.) V 19. stoletju na razvoj pedagogike pomembno vpliva Don Bosco, ustanovitelj Oratorija svetega Frančiška Saleškega (Kodelja, 1995: 26). Njegovo načelo pri kaznovanju je bilo preprečiti ponovitev prestopka (prav tam: 66). Kaznovanje pa je imelo pri Don Boscu drugoten pomen. Izhodišče je bilo, da se gojenec ne kaznuje; če

V pedagogiki 20. stoletja so bile kazni zmerne.

preventiva ne deluje, pa je treba upoštevati nekatere napotke. Vzgojitelj mora poskrbeti, da ga bodo gojenci ljubili, če hoče, da bodo njegove vzgojne metode učinkovite. Za gojenca je kazen tisto, kar kot kazen uporablja učitelj. Graja se mora vedno izreči zasebno. Telesne kazni pa so povsem prepovedane (prav tam: 94–95). Don Bosco pa kazni vendarle ni popolnoma izključil iz sistema vzgoje svojih gojencev. Uporabljal je grožnjo z večno kaznijo – božjo pokoro (prav tam). S to grožnjo na mesto avtoritete ni postavil sebe, ampak višjo silo, ki ji je moral odgovarjati tudi Don Bosco sam. S tem je dosegel, da so se gojenci vedli primerno tudi takrat, ko vzgojitelja ni bilo poleg, saj jih je nadzorovala višja sila – bog, ki vse vidi.

V pedagogiki 20. stoletja so bile kazni zmerne in v sorazmerju s prestopki ter so imele namen obrambe družbe pred kršitelji (Foucault, 2004: 102). Niso se smele uporabljati glede na »zločin«, ampak glede na možnost, da bi se prestopek ponovil. Ukrepati je treba tako, da tisti, ki je napako storil, ne bo želel, da bi znova kaj zagrešil, ter da ne bi mogel imeti posnemovalcev (Barnave v Foucault, 2004: 105). C. Beccaria (Beccaria, 2002: 36) je pisal, da je namen kazni preprečiti krivcu delati škodo svojim sodržavljanom in druge odvrčati od

podobnih dejanj. Ena izmed glavnih funkcij kaznovanja 20. stoletja je bila preprečevanje povzročanja škode sodržavljanom in preprečevanje ponavljanja prestopkov.

Razumevanje kaznovanja v sodobnejšem času opiše Z. Kanduč, ki pravi, da klasična kriminologija¹ kazen opredeljuje kot »zlo«, ki pa je upravičeno, če je za družbo koristno. Namen kaznovanja je preprečevati ponovitev dejanj, vse druge možne kršilce je treba zastrašiti, da ne bodo sledili prestopnikovemu zgledu ali podlegli podobni skušnjavi: »Kazen in način njene izvršitve je zatorej treba izbrati tako, da se doseže najučinkovitejši in trajen vtis v duševnosti ljudi, hkrati pa se telesu hudodelca zada kar najmanj muk.« (Beccaria v Kanduč, 1999: 49.)

Zgodovina pedagogike priča, da se različni misleci, filozofi in pedagogi kaznovanju niso popolnoma odrekli, temveč so ga dopuščali v skrajnih primerih, kar lahko razumemo, da so verjeli tudi v druge oblike discipliniranja otrok in ne le strogo kaznovanje. Če je kazen edina stvar, ki jo »kaznovani« doživlja kot neprijetnost, potem se teoretično temu v vzgoji ni možno izogniti, lahko pa kazen nadomestimo z drugimi ukrepi, kot jih npr. predlagajo zagovorniki abolicionistične in drugih teorij kaznovanja, kar bomo spoznali v nadaljevanju.

TEORIJE KAZNOVANJA

Kaznovanje naj bi učinkovalo tako, da posameznik po izvršeni kazni ne bi imel več želje po ponovitvi prestopka. Z. Kanduč (Kanduč, 1999: 49–50) razlaga, da ima kaznovanje dva naslovnika: dejanskega kršilca in skupino možnih ali potencialnih kršilcev. M. Foucault (Foucault, 2004: 94–96) takšen način kaznovanja imenuje »pravilo stranskih učinkov«. Zločinca naj bi kaznovali z najmanjšo možno

kaznijo, medtem ko bi gledalci (potencialni prestopniki) to kazen doživeli kot eno hujših in s tem začutili odpor do ponovitve zločina (prav tam). Kaznovanje mora na posameznika učinkovati tako, da v mislih naredi povezovalno med predstavo zločina in predstavo kazni. Tako se mu mora vsakič, ko pomisli na zločin (ali si ga zaželi), v zavesti takoj prikazati podoba kazenske sankcije, ki posameznika odvrne od zločina (Kanduč, 1999: 50). Seveda pa morajo biti pri tem izpolnjeni nekateri pogoji. Foucault (v Kanduč, prav tam) navaja, da mora biti kazen, če želimo, da bo delovala, javna, hkrati pa mora imeti jasno sporočilo o neponovitvi zločina ter mora zajeti širok spekter družbenega prostora. Kot drugi pogoj zapiše, da mora kazen simbolično predstavljati vsebino prestopka. To pomeni, da se npr. denarni prekrški sankcionirajo z globami in drugimi denarnimi sankcijami. Tretji pogoj je, da mora biti kazen najbolj verjetna posledica zločina. Kazen, ki se izvrši, ima veliko večji učinek kot samo strah pred kaznijo. Četrty pogoj je, da mora kazen slediti takoj po narejenem zločinu. »Krajši je presledek med prestopkom in kaznijo, močnejša in trajnejša je v človekovi duševnosti povezava med idejo zločina in njegovo (nujno in neogibno) pravno posledico.« (Beccaria v Kanduč, 1999: 50.) Peti in zadnji pogoj je, da mora biti kazen sorazmerna teži prestopka, ta pa je odvisna od storilčeve namerne, dostojanstva oškodovane stranke in religiozne ne vrednosti prestopka (prav tam). Takšno zastraševanje in odvrtačanje od odklonskega vedenja je retributivistično orientirano. Mogoča pa je tudi prevzgoja posameznika, torej da mu ustvarimo notranjo željo po neponovitvi odklonskih dejanj.

V grobem lahko teorije kaznovanja razdelimo v dve skupini. D. Petrovec (Petrovec, 1998: 11) jih deli na absolutne (retributivistične), ki kaznujejo zato, ker je storilec grešil, in ga nikakor ne kaznujejo zato, da bi ga spreminjale, saj s kaznijo le vzpostavljajo porušeni red. Druge, relativne ali tudi utilitaristične teorije

trdijo, da je treba človeka prilagajati družbenemu okolju in prevzgojno vplivati nanj (prav tam). D. Petrovec (prav tam: 52–53) je zagovornik utilitaristične kaznovalne teorije in poskuša celo dokazati, da so zagovorniki retributivne teorije kaznovanja v slepi ulici. Retributivizem odgovarja na vprašanje, kdaj lahko logično kaznujemo in v katerih posamičnih primerih lahko kazen uporabimo, utilitarizem pa, kdaj bi (moralno) morali kaznovati in katera dejanja so kazniva (prav tam). Tudi Z. Kanduč (Kanduč, 1999: 123) piše o teh dveh teorijah. Privrženci utilitaristične teorije poskušajo mogoče kršitve preprečiti in s tem odvrniti potencialne kršilce. Retributivistične teorije kaznovanja pa temeljijo na preprečevanju, zastraševanju in odvrtačanju ter na posledicah kršitve. E. Durkheim (v Kanduč, prav tam) priznava, da strah pred kaznijo vpliva na vedenje nekaterih posameznikov, vendar pa v splošnem ne more spremeniti njihovega moralnega življenja. Zanj ima kazen moralno vrednost, če jo kaznovani prizna kot pravično (Durkheim, 2009: 30). Ne verjame pa, da kazenboljšuje, ker ne more ustvariti nagnjenja k dobremu vedenju (Kanduč, 1999: 123). Durkheim ne zaupa v poboljševalno funkcijo kazni kot take, če deluje po načelu strahu pred ponovnim kaznovanjem, verjame pa v moralno vrednost kazni, če jo kaznovani prizna kot legitimno (če kaznovani prizna avtoriteto in se ji podredi). Moralna vrednost kazni se kaže v tem, da se v posamezniku vzpostavijo moralna občutja, ki posameznika odvrtačajo od ponovitve »nemoralnega« vedenja.

Iz severnoameriškega gibanja za odpravo zaporov in zaporne kazni se je rodila teorija kaznovanja, ki je izhajala iz religioznih prepričanj in protisuženjskega gibanja – abolicionizem. Z. Kanduč (1999: 264) piše o tem kompleksnem pojavu, ki ima tri glavne razsežnosti: (1) je družbeno gibanje, ki si dolgoročno prizadeva odpraviti zapore in celotni kazenskoopravni sistem, na krajši rok pa se zavzema za nenehno izboljševanje položaja obsojencev,

ki prestajajo »prostostno« kazen, (2) je teoretska perspektiva, ki obsega »negativno« kritiko kazenskega prava in »pozitivno« oblikovanje alternativ, (3) je politična strategija, ki je usmerjena v omejevanje kazenskega prava in iskanje boljših načinov za reševanje družbenih problemov in medosebnih sporov (prav tam). Ravno zadnja točka Kandučeve navedbe nam poda še eno teorijo kaznovanja, ki je med retributivistično in utilitaristično teorijo kaznovanja. Privrženci abolicionizma se zavzemajo za iskanje alternativnih oblik reševanja sporov, zmanjševanje vloge zaporov in zapornih kazni. Haan (v Kanduč, 1999: 274) predlaga sklop raznovrstnih ukrepov, ki jih označuje s skupnim imenom »redress« in pomenijo zbir konstruktivnih in reparativnih reakcij² na problematično situacijo.³ Kljub zelo pozitivnim opredelitvam abolicionizma se slednje zdijo preveč optimistične. Očitkov na račun abolicionističnih zamisli ne manjka. Kritiki zatrjujejo, da so abolicionistični predlogi naivni, idealistični, nostalgični, predvsem pa nezdržljivi z naravo postmoderne družbe (prav tam: 276). Pomemben pogoj za uvedbo alternativnih načinov reševanja sporov in odzivanje na škodljive dogodke bi bil, da se ljudje sami naučijo reševati probleme, ki se nenehno pojavljajo v družbeni skupnosti in medosebnih odnosih (prav tam: 277).

Vsaka teorija ima svojo zasnovo in svoje privržence. Absolutne teorije kaznovanja so zasnovane na načelu retribucije ali povračila za storjeno dejanje in se ne ozirajo na posameznika, njegove potrebe in na to, zakaj je do odklonskega vedenja prišlo. Utilitaristične teorije želijo posameznika spremeniti in ga prilagoditi njegovemu okolju. Abolicionistične usmeritve pa zločina sploh ne priznavajo in se zavzemajo za odpravo kaznovanja. Abolicionisti dokazujejo, da kazenskega prava (oziroma kaznovanja) ni mogoče upravičiti.⁴ Zamisel o pravični ali zasluženi kazni je zanje absurdna.⁵ Zanje rešitev ni v kopičenju bolečin, ampak v izogibanju zadajanja bolečin (Kanduč, 1999: 269).

Pomembno pa je tudi abolicionistično dojetje zločina, ki zanje kot posebna ontološka kategorija ne obstaja.⁶

I. Kant (v Salecl, 1991: 102) je nasprotnik vseh utilitarističnih idej kaznovanja, po katerih je namen kazni prevzgoja in zastraševanje oziroma moralni vpliv na druge. Moralna pravica kaznovanja izhaja le iz tega, da je nekdo naredil prestop, kršil zakon, ne pa iz posledic, ki naj bi jih kazen prinesla zločincu ali družbi (prav tam). Čisto drugače pa meni o kaznovanju otrok. Pri kaznovanju otrok je treba vedno imeti neko misel, ki ima za cilj izboljšanje otroka in njegovega vedenja. Retributivizem se sprevrže v čisti utilitarizem. Otroku zunanja prisila in prisila zakona še nista ponotranjeni, zato šele pri odraslih lahko govorimo o pogojih za retributivno kaznovanje. Torej le pri odraslem lahko govorimo o moralni pravici kršilca, da je kaznovan (prav tam). Otroke je treba kaznovati drugače, v mislih je treba imeti, da želimo otroke spremeniti. Tako retributivistični teoriji kaznovanja ne smemo v popolnosti odreči pozitivnih učinkov. M. Javornik meni, da zagovorniki retributivističnega pristopa ne pozabijo na storilca. Verjamejo, da ima lahko pravična kazen pozitivne učinke na storilca in tako lahko v njem zbudi pozitivne spremembe. Pojavi se zahteva, da je treba spremeniti osebnost storilca, ker je ta družbeno neustrezna, in sicer s prevzgojnimi deli (Javornik, 2001: 30). M. Javornik pravi, da kazen lahko deluje vzgojno, vendar mora biti ob tem pravična. Da pa bi bila pravična, mora izpolnjevati dva pogoja, piše Z. Kodelja: biti mora zaslužena, strogost kazni pa mora biti sorazmerna teži storjenega delikta. Z vidika retributivne teorije je kazen pravična samo, če je zaslužena, obenem pa ni pretirana in nesorazmerna storjenemu deliktu. Nezaslužena pa je takrat, ko je naložena nedolžnemu človeku, če delikt ni resničen delikt in če je pretirana (Kodelja, 2006: 241). Tudi M. Javornik (Javornik, 2001: 28) piše, da je kazen pravična, če je enakovredna strojenemu nepravu, če je čim

bolj vrednostno sorazmerna dejanju. Z. Kanduč (v Javornik, prav tam) pa še dodaja, da ni mogoče povsem precizno, enkrat za vselej in za vsako dejanje določiti kazni, ki bo ustrezna. Z. Pavlovič (v Šelih, 1996: 65) o pravičnosti napiše, da ta niha med dvema konceptoma: med enakopravnostjo brez razlikovanja, ki omogoča enakovredne izobraževalne ponudbe za vsakogar, vsakemu kršitelju pravil pa enak odziv, utemeljen le na teži kršitve, in konceptom pravičnega upoštevanja empiričnih razlik. Da bi kazen lahko delovala vzgojno, mora biti najprej pravična. Z. Kodelja (Kodelja, 2006: 240) meni, da kazen ne more delovati vzgojno, če ravnanje ni v skladu z »etiko pravičnosti«, kot jo imenuje on.

NIČTA TOLERANCA

Ničta toleranca je politika reagiranja na odklonske pojave v šoli (in tudi širše) v Združenih državah Amerike, ki se je po mnenju večine uveljavila po sprejetju odloka o šolah brez orožja (Gun-Free School Act) leta 1994, izvori te politike pa segajo še v sedemdeseta leta prejšnjega stoletja (Kroflič, 2008). V tem obdobju je Nixonova politika napovedala vojno drogam, hkrati pa se je po krvavem uporu kaznjencev v Attici leta 1971 začela javnomnenjska in teoretska razprava o prevzgojni metodiki ukvarjanja s prestopniki, ki jo usmerja prepričanje, da je mogoče odklonsko vedenje zaježiti s kaznovanjem (prav tam). Začne se obdobje stroge kaznovalne politike, ki predvideva, da se posameznik strogo kaznuje po načelu, da je dovoljeno le omejeno število napak, potem sledi izključitev iz družbe (zapor) ne glede na težo storjenih prekrškov. Namen je pokazati drugim, da se »zločin« ne spleča in naj zato takšnemu vedenju ne sledijo. Tudi R. J. Skiba (Skiba, 2000: 4) piše, da ničta toleranca predvideva enake kazni za manjše in večje prestopke, zato da bi bila kazen zgled preostalim. Včasih se zgodi, da se pri takšnem kaznovanju celo zgubi smisel za pravičnost,

tako da so učenci kaznovani enako, če gre za resen prestopok (npr. nošenje orožja) ali le za neprimerno interpretacijo situacije (npr. učenka je kaznovana, ker je v šolo prinesla pilico za nohte) (prav tam: 5). R. J. Skiba opozarja, da takšen način kaznovanja lahko pripelje do resnejših posledic, kot je veliko večji delež enako kaznovanih za manjše prestopke kot tistih z večjimi prestopki (prav tam: 6). Z. Kodelja meni, da je uporaba strogih kazni za lažje delikte in milih za hude nepravična, ker kazen ni sorazmerna storjenemu deliktu. Ne glede na to pa je v okviru retributivne teorije pravične kazni jasno, da si samo tisti, ki so res krivi, zaslužijo kazen in da mora biti ta sorazmerna resnosti storjenih deliktov (Kodelja, 2006: 245–247). Kako uspešne so te šole, kaže podatek, da ne obstajajo konkretne raziskave, ki bi ugotovljale, ali so šole pri svojem početju uspešne ali ne (Skiba, 2000: 7). Nekatere šole sicer trdijo, da so pri uporabi ničte tolerance uspešne in da se je stopnja neprimerne vedenja v šoli znižala, vendar tega ne moremo zagotovo trditi, saj o takšnih pričanjih nimamo konkretnih raziskav. O resnosti stanja ničte tolerance v ZDA nam pričajo tudi različni podatki, kot npr. da se razširjenost resnih prekrškov v šolah dejansko ni zmanjšala in da je temeljni namen kaznovanja vzpostavitev avtoritete in ne sprememba posameznika ter da je prizadeto predvsem črnsko in hispanoameriško prebivalstvo (Kroflič, 2008). Tudi znani francoski filozof L. Wacquant (2002) piše o slabih razmerah na področju kaznovalnega sistema v ZDA, ki ga označuje kot inštrument za upravljanje in obstoj geta. V ZDA obstajajo štirje sistemi, ki skrbijo, da ostanejo Afroameričani v podrejenem položaju: suženjstvo, sistem Jima Crowa, urbani geto in vse bolj razširjeni zaporni sistem. Suženjstvo je poskrbelo, da so bili zadoščeni interesi po brezplačnem in izkoriščevalskem delu na plantažah. Sistem Jima Crowa se je pojavil po

Ameriški kaznovalni sistem se je postopoma preselil tudi v Evropo.

odpravi suženjstva v Ameriki in je omejeval ekonomske priložnosti Afroameričanov. Zanje so bila primerna nevarna in najbolj umazana dela v rudnikih in na bombažnih poljih, ki so bila »rezervirana« samo za črno populacijo. Omejevanje pa se je dogajalo tudi v vseh javnih ustanovah, barih, kinih, parkih, avtobusih, čakalnicah in javnih straniščih, kjer so bili Afroameričani diskriminirani. Zaradi krutosti sistema Jima Crowa (linčanja, preganjanja in diskriminacije) je ogromno Afroameričanov pobegnilo v severni del ZDA. Nastala so geta v večjih mestih, kot so Chicago, Detroit, New York in Philadelphia (prav tam).

Politika ničte tolerance izhaja še iz časa suženjstva in tudi iz kasnejših razmer v ZDA, ko se je nebelsko prebivalstvo zaprlo v geto. Geta so sčasoma postajala vse bolj kot zapori in zapori vse bolj kot geta. Politika ničte tolerance najbolj prizadene ranljive dele prebivalstva. R. J. Skiba navaja podatke, ki kažejo, da je bilo povprečje suspendiranih afroameriških dijakov dvakrat ali celo trikrat večje kot povprečje suspendiranih belih dijakov. Prav tako so afroameriški dijaki bolj izpostavljeni telesnemu kaznovanju in dobijo hujše kazni za manjše prestopke kot beli dijaki (Skiba, 2000: 11–12). Ameriški kaznovalni sistem se je postopoma preselil tudi v Evropo, predvsem v času, ko je dobil največ kritik. Zaznamujejo ga naslednje značilnosti: (1) vertikalna ekspanzija zaporov – populacija zaporov je skokovito narasla; (2) horizontalna ekspanzija kaznovalne mreže – kaznovanje ni omejeno le na zapore, ampak vključuje tudi pogojne kazni, poskusne pogojne kazni in različne »tabore«; (3) »velika politika« kaznovanja – kaznovalni sistem se je razvil v multikapitalske industrije; (4) rast zasebnih kaznovalnih trgov – rast zasebnih zaporov in (5) etnične manjšine so bolj izpostavljene kaznovanju kot drugi. Wacquant ugotavlja, da zapor nadzoruje kriminaliteto z zapiranjem revnih in brezposelnih ter povečuje obseg etničnih manjšin. ZDA so šle v smeri kriminalizacije revščine, medtem ko je

Evropa še na začetku tega procesa (Wacquant v Deflem, 2010). Čeprav ima Evropa drugačno zgodovino in tradicijo kaznovanja, se ameriški sistem kaznovanja postopoma uveljavlja tudi pri nas. Vse bolj polni zapori po Evropi kažejo, da smo se približali ameriškemu standardu, kljub kritikam tega kaznovalnega sistema. L. Wacquant razlaga, da je to zato, ker morajo države utrjevati svojo moralno oblast v času ekonomske krize, to pa lahko storijo predvsem z zapiranjem posameznikov, ki so v družbi nekoristni in nezaželeni. Zasebni zapori poleg tega prinašajo tudi dobiček. Kot kaže, se je število zasebnih zaporov v Veliki Britaniji z 200, kolikor jih je bilo leta 1993, do danes povzpelo na štiri tisoč. Drugi razlog za širjenje ameriškega kaznovalnega sistema pa so raziskave, ki jih pripravljajo raziskovalci, podrejeni političnemu vrhu, v katerih vladajoči skrivajo odločitve, ponavadi povezane z volitvami. Različni raziskovalci proizvajajo ravno takšne raziskave, ki so potem v prid vladajočim. Ljudje pa takšnim raziskavam verjamejo in se družbenemu ustroju tudi podredijo (Wacquant, 2008: 46–47).

Eden od pristopov, vzporeden teoriji ničte tolerance, ki ubira alternativnen način v odzivanju na drugačnost v šolskem okolju, je inkluzija. Inkluzija je pojav, ki se ujema z današnjimi družbenimi gibanji pod imenoma multikulturalnost in interkulturalnost, in jo je zato treba gledati z dveh nivojev. Prvi je vključevanje tistih, ki jih danes sistem ali šola izključujeta. Torej inkluzija ne zadeva samo učencev s posebnimi potrebami, ampak tudi učence/otroke, ki jih je šola izključila zaradi neuspehov, učence/otroke, ki jih je izključilo socialno okolje, in učence/otroke, ki so se zaradi različnih razlogov sami potisnili na socialni rob (osebne nesreče, napačna odločitve pri izbiri šole, poklica itd.). Drugi nivo je prizadevanje, da bi v okviru šolskega okolja vsakemu otroku/učencu zagotovili izobrazbo, skladno z njegovimi potrebami, sposobnostmi, značilnostmi, zmožnostmi, ambicijami, posebnostmi (Resman, 2003: 64–66).

Skozi zgodovino so se oblikovali različni pristopi k reševanju vprašanj drugačnosti. V prvi vrsti so prevladovali koncepti ločenosti (ločitev otrok/učencev na različne oddelke, na več različnih šol itd.), danes imamo možnost videti tudi druge pristope k obravnavanju izključenih otrok/učencev (Lesar, 2009). Na splošno so se oblikovale tri smeri: a) psiho-medicinska paradigma, ki je osredotočena na individualno raven; učne težave pojasnjuje s primanjkljaji posameznega učenca (Skidmore v Lesar, 2009: 73); b) sociološka paradigma daje poudarek družbeni ravni in postavlja v ospredje sistem reprodukcije strukturalnih neenakopravnosti z makro socialne ravni na institucionalno (Clark v prav tam); c) organizacijska paradigma je osredotočena na institucionalno raven; v njenem okviru naj bi učne težave izhajale iz primanjkljajev znotraj splošne organizacije šole (Skidmore v prav tam).

Ravno zaradi svoje orientiranosti je inkluzija na svoj način nasprotje teorije ničte tolerance. James in Freeze (v Kroflič, 2008) proučujeta neinkluzivnost politike ničte tolerance in s tem ugotavljata razlike med tema dvema pristopoma. Dosedanja dejstva o pedagoških orodjih in ugotovljeni učinki politike ničte tolerance govorijo o tem, da so tarče drastičnih ukrepov politike ničte tolerance učenci in dijaki iz najbolj ogroženih socialnih skupin. Z inkluzivnimi pristopi pa jih poskušajo obdržati v šolskem okolju in jim zagotoviti uspešno vključitev v družbo. Avtorja poskušata razlike med tema dvema pristopoma analizirati in jih postaviti v sistem kriterijev. Prvi kriterij je naraščanje števila problemov namesto njihovega reševanja, kar pomeni, da ničta toleranca probleme le premešča in jih dejansko ne odpravlja. Inkluzivne prakse pa poskušajo zagotoviti šolsko okolje, ki bo ogroženim posameznikom dalo občutek varnosti in sprejetosti ter razvijalo sprejemljivejše oblike vedenja (prav tam). Drugi kriterij je, da politika ničte tolerance ponuja enake sankcije za enake prekrške različne »težine«, medtem ko inkluzivna politika šteje

takšen pristop za popolnoma nesprejemljiv. Tretji kriterij pa je, da si politika ničte tolerance ne prizadeva, da bi kaznovani posamezniki razumeli vzroke svojih dejanj in jih poskušali spremeniti, medtem ko inkluzivna praksa dela ravno to (prav tam). Ničta toleranca temelji na retribuciji, kar pomeni, da je posameznik enako kaznovan za svoje dejanje ali vedenje ne glede na težo svojega prekrška. V politiki ničte tolerance le malokdaj zasledimo drobce utilitarističnih usmeritev. R. Kroflič pravi (Kroflič, 2008), da ima ničta toleranca podpornike, ki menijo, da je lahko v praksi uspešna, če se uporablja z ustreznimi dopolnitvami. R. J. Skiba pa veliko piše o šolah, ki niso pripravljene prenehati uporabljati metode ničte tolerance, kljub pritiskom javnosti in staršev. V teh šolah menijo, da bi pogajanja povzročila vtis o neresnosti šole pri reševanju disciplinskih težav (Skiba, 2000: 7). Seveda pa tudi inkluzija rešitve ne zagotavlja samoumevno, ampak je uspeh inkluzivnega šolanja odvisen od vsakodnevnega dogajanja v razredih ter predpostavlja spreminjanje programa in načinov poučevanja za vse učence v razredu. Inkluzivno šolanje zahteva sodelovanje učiteljev, staršev, terapevtov, specialnih pedagogov in vseh vključenih v posamezen obravnavani primer (Lesar, 2009: 75). Niti za izključevanje niti za inkluzijo ne moremo dokončno reči, da je bolj sprejemljivo. Poglobiti se je treba v vsak primer in znotraj tega priti do racionalne odločitve: »Kriterij 'resnice' mora biti otrok.« (Resman, 2003: 82.)

ZAKLJUČEK

V zgodovini kaznovanja ugotavljamo, da se nihče, ki se je ukvarjal z vzgojo, ni v popolnosti odrekel kazni. Ravno nasprotno, pri vzgoji so jo uporabljali in priporočali, vendar vedno zmerno in premišljeno ali pa le v skrajnih primerih. Kazen ima pri vzgoji otrok dvojni uč-

Inkluzija ubira alternativen pristop odzivanja na drugačnost.

nek. Na eni strani je nujna, saj privede do spoznanja o zmotnem ravnanju in s tem odvrta od ponovitve deviantnih dejanj. Na drugi strani pa povzroča čustveno neravnovesje med učiteljem in gojencem, kar onemogoča nadaljnje sodelovanje med njima. Kljub negativni strani kazni pa je ta včasih nujna. Poraja se vprašanje, kakšna naj bo. Pri odgovarjanju na to vprašanje imamo na voljo tri temeljne teorije kaznovanja. Retributivistično usmerjeni avtorji zagovarjajo vzgojno funkcijo kazni. Ta na posameznika deluje tako, da dejanja ne bo želel ponoviti. Verjamejo, da lahko pravična kazen v posamezniku vzbudi spremembo, ki je pozitivno naravnana, zato pri otrocih lahko govorimo o pogojih za retributivno kaznovanje. Za utilitariste je temeljni cilj kaznovanja sprememba posameznika. Posameznik si dejanja ne želi več ponoviti, ker smo nanj vplivali tako, da se je v njem zgodila sprememba njegovih stališč in vrednot. To pomeni, da če nekomu koristimo tako, da ga ne kaznujemo, potem ga raje ne kaznujemo. Sprejemljivo je namreč vse, kar lahko posameznika pripelje do spremembe. Za odgovor na vprašanje, kakšna naj bo kazen, bi morali izoblikovati neka splošna načela, kot je to za discipliniranje storila M. Pšunder (2006). Tretja teorija kaznovanja je abolicionizem, ki se uvršča med retributivistično in utilitaristično teorijo kaznovanja in zločina kot takega ne priznava. Abolicionisti se zavzemajo za alternativne oblike reševanja sporov in deviantnega vedenja. Kaznovalne metode je treba nadomestiti z bolj »civiliziranimi« mehanizmi, kot so sprava, pomiritev, odprava škode, pogajanje, posredovanje v sporu, civilnopravne in upravnopravne sankcije. Ali so takšne metode uspešne v vzgojnem procesu in ali se ob tem razvija moralna zavest? Abolicionisti menijo, da je kaznovanje v najboljšem primeru nekoristno, v najslabšem pa škodljivo in kontraproduktivno (Kanduč, 1999: 263). Torej kaznovanje (v popolnosti) zavračajo.

Pri analiziranju učinkov ničte tolerance smo ugotovili, da predvideva enake kazni za večje

in manjše prestopke. Posledice pa so, da se število prekrškov, kljub temu da so strogo kaznovani, ni zmanjšalo. Vzpostavlja se vse večja avtoriteta šol, ki se bojijo izgubiti kredibilnost, zato kazni ne zmanjšujejo in ne omilijo. Ob tem so prizadeti najbolj ranljivi deli populacije, predvsem Afroameričani in Hispanoameričani. Kljub mnogim kritikam ničte tolerance se ta uveljavlja tudi drugod po svetu, celo v Evropi. Razlogi za to so želja po večji dobičkonosnosti, ki jo prinaša odpiranje vse več zasebnih zaporov. Drugi razlog je povezan z volitvami. Politiki poskušajo proizvajati takšne raziskave, ki jim bodo pomagale pri izvolitvi. Čeprav je na račun ničte tolerance veliko kritik, ima ta še vedno ogromno podpornikov. Sami se z njo ne strinjamo in menimo, da čeprav je kaznovanje v vzgojnem procesu in tudi kasneje v življenju potrebno, mora vendarle biti v skladu s prekrškom in imeti za rezultat spremembo vedenja in neponovitev deviantnega dejanja.

Spoznali smo tudi drug pristop k obravnavanju drugačnosti v šolskem okolju, to je inkluzija, ki ima za cilj strpno življenje različnih socialnih, kulturnih, verskih, političnih in drugih skupin. Prizadeva si za mirno sožitje ljudi različnih sposobnosti ter socialnih in kulturnih korenin ter za razvijanje vrednot, kot so razumevanje, toleranca, spoštovanje drugega in drugačnosti (Resman, 2003). Za noben pristop pa ne moremo trditi, da je ekskluziven, saj se je treba ob posameznih primerih odločiti situaciji primerno, kjer je kriterij otrok in ne zavzemanje za določen položaj za vsako ceno. Vrnimo se h glavni temi prispevka, in sicer, ali je kaznovanje v vzgoji potrebno ter ali obstajajo alternativne oblike prevzgoje posameznika, ki bi jih uporabljali namesto kaznovanja. Skozi preučevanje mnenj različnih avtorjev smo ugotovili, da popolnoma brez kazni ne gre. Čeprav uporabo kazni ponavadi spremlja negativen učinek, pa kazen prinaša tudi spremembo vedenja, kar je velikokrat tudi cilj vzgoje. Uporabimo lahko različne pristope k prevzgoji otrok, vendar moramo pri tem pazi-

ti, da vedno izhajamo iz otroka in ugotovimo, kaj pri posameznem otroku in v dani situaciji deluje. Teoretično gledano, če je kazen vse, kar kaznovani doživlja kot neprijetno, potem kazni v vzgoji ni mogoče odpraviti. Klasične kazni pa je mogoče nadomestiti z ukrepi, ki jih predlagajo nasprotniki klasičnega kaznovanja, npr. poravnava škode, mediacija itd.

LITERATURA

- Beccaria, C. (2002). *O zločinih in kaznih*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Deflem, M. (2010). *Book Review. Punishment and Society*. Thousand Oaks, CA and New Delhi. SAGE Publications, London. Pridobljeno dne 15. 8. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.cas.sc.edu/soc/faculty/deflem/zwacqrew.pdf>.
- Durkheim, E. (2009). *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Krtina.
- Foucault, M. (2004). *Nadzorovanje in kaznovanje, Nastanek zapora*. Ljubljana: Krtina.
- J. R-lj., S. Punčah. (1877). »Dopisi in novice«. *Učiteljski tovariš*, 18: 285–288.
- Javornik, M. (2001). *O problematiki vzgoje v kazenskem pravu*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kanduč, Z. (1999). *Kriminologija: (stran)poti vede o (stran)poteh*. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo na Pravni fakulteti.
- Kodelja, Z. (1995). *Objekt vzgoje*. Ljubljana: Krtina.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Komensky, J. A. (1958). *Velika didaktika*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev LR.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2003). »O pedagoški vrednosti kazni«. *Šolska kronika*, 2: 374–384.
- Kroflič, R. (2008). »Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola«. *Sodobna pedagogika*, 3: 64–74.
- Kroflič, R. (2010). *Se je v vzgoji mogoče izogniti kaznovanju*. Delovna verzija. Pridobljeno s svetovnega spleta dne 15. 8. 2010: www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/kazen%20v%20vzgoji.doc.
- Lesar, I. (2009). »Kaj ideja inkluzije predpostavlja od šol in učiteljev?« V: Nives L. (ur.): *Pedagoško-andragoški dnevi 2009. Mislimi vzgojo: problemi oblikovanja vzgojno-izobraževalnega koncepta*. Zbornik. Ljubljana.
- Locke, J. (2007). *Nekaj misli o vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pavlovic, Z. (1990). *Psihološke pravice otrok*. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.
- Pavlovic, Z. (1996). »Vzgojni in disciplinski ukrepi kot način obravnavanja motenj učnega procesa in kot vzgoja otrok za sprejemanje lastne odgovornosti«. V: Šelih, A., *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli*. Ljubljana.
- Petrovec, D. (1998). *Kazen brez zločina: prispevek k ideologijam kaznovanja*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Pšunder, M. (2006). »Načela disciplinskega pristopa (Izhodišča in stališča nekaterih avtorjev)«. *Sodobna pedagogika*, 1: 130–145.
- Resman, M. (2003). »Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem«. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja: 64–83.
- Rousseau, J. J. (1997). *Emil ali o vzgoji*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Salecl, R. (1991). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krt.
- Skiba, R. J. (2000). *Zero Tolerance, Zero Evidence. An Analysis of School Disciplinary Practice*. Indiana Education Policy Center. Pridobljeno dne 21. 8. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.indiana.edu/~safesch/publication.html>.
- Strmčnik, F. (2003). »Zgodovinski oris razumevanja in pomena pedagoške kazni«. *Šolska kronika*, 2: 274–296.
- Strmčnik, F. (1968). »Jana A. Komenskega nazori o šolski kazni«. *Sodobna pedagogika*, 1–2: 1–4.
- Wacquant, L. (2002). *Deadly Symbiosis, Rethinking race and imprisonment in twenty-first-century America*. Boston Review. Pridobljeno dne 15. 8. 2010 s svetovnega spleta: <http://bostonreview.net/BR27.2/wacquant.html>.
- Wacquant, L. (2008). *Zapori revščine*. Ljubljana: Založba /*cf., Rdeča zbirka.

- 1 V nasprotju z retributivističnimi ali absolutističnimi pojmovanji kazni, ki utemeljujejo kaznovanje kot nekaj notranje dobrega, dasi subjektivno bolečega (Kanduč, 1999: 49).
- 2 V nadaljevanju jo poimenuje reparacija.
- 3 Njena vsebina je opredeljena v vsakem konkretnem primeru posebej in ni določena vnaprej. Vse je mogoče, če je sporazumno sprejeto kot rešitev za »problematično situacijo«. Če nekdo zahteva reparacijo, to pomeni, da je treba začeti razumno razpravo, ki pokaže: (1) kaj se je

dejansko zgodilo in (2) kako bi najbolje razrešili nastali spor (Kanduč, 1999: 274).

- 4 *Ni ga mogoče upravičiti ne normativno ne pravnofilozofsko (Kanduč, 1999: 269).*
- 5 *Haan (v Kanduč, 1999: 269) pravi, da je smešno trditi, da je mogoče eno bolečino kompenzirati ali izničiti z drugo.*
- 6 *Abolicionisti niso edini, ki ne priznavajo ontološke realnosti zločina. Že teorija etiketiranja (labeling approach), ki je nastala v štiridesetih letih prejšnjega stoletja, je zavrnila ustaljene predstave o kriminalu in deviacijah. Kriminalnost je zgolj etiketa, ki se predpiše v procesih odzivanja na nekatera dejanja (Kanduč, 1999: 271).*



ZA BOLJŠO PRAKSO



ANALIZA BREZPOSELNOSTI MLADIH DIPLOMANTOV Z VISOKO IZOBRAZBO

POVZETEK

Danes diploma ni več zagotovilo za zaposlitev. Pojavlja se razhajanje med potrebami po kadrih v realnem sektorju in presežkom poklicnih profilov, ki v svoji panogi ne najdejo ustrezne zaposlitve. Brezposelnost med mladimi diplomanti se je v zadnjih desetih letih povečala za 240 odstotkov. Osebe s suficitarnimi poklici imajo na razpolago malo delovnih mest, prav tako se srečujejo z veliko konkurenco in tako težje najdejo zaposlitev. Rifkin daje možno rešitev in pravi, da je potreben nov premislek o naravi dela. Da bi izboljšali sedanje razmere na trgu dela in omogočili mladim lažje vključevanje vanj, je treba razvijati in sprejeti nove oblike dela, ki omogočajo večjo prožnost.

Ključne besede: brezposelnost, trg dela, brezposelnost diplomantov, prožnost, zaposljivost

AN ANALYSIS OF UNEMPLOYMENT AMONG HIGHER EDUCATION GRADUATES – ABSTRACT

Today a degree is no longer a guarantee of employment. There is a gap between needs for personnel in the real sector and a surplus of professionals who cannot find a suitable or appropriate job in their field. The unemployment rate among young graduates has increased in recent years by 240%. There are few job openings for individuals in surplus professions, who, in addition, are facing a great deal of competition and, therefore, have difficulty finding employment. Rifkin presents a possible solution, making us rethink the nature of work. In order to improve the situation on the labour market and to enable the young to enter it, it is necessary to develop new forms of work, which would bring greater flexibility.

Keywords: unemployment, labour market, unemployment among graduates, flexibility, employability

UDK: 331.56:378

ALI NAJ MLADINA ŠTUDIRA?

Uspeh v osnovni šoli je prva odskočna deska za nadaljnji proces izobraževanja. Dobre ocene pomenijo, da se otroci vpisujejo na gimnazijo, to pa nadalje pomeni, da ob zaključku gimnazije nadaljujejo izobraževanje na fakulteti. Statusa študenta se veselijo sami, pa tudi starši, kajti nekako so prepričani, da uspešno zaključen študij z univerzitetno diplomom prinaša zagotovljeno zaposlitev. Želja vsakega starša je, da je njegov otrok uspešen v šoli, ob tem pa je prepričan, da z diplomom pride tudi dobro plačana zaposlitev in morda celo vzpon na družbeni lestvici. Vendar je današnje stanje

precej drugačno. Diploma ne pomeni več zagotovila za zaposlitev in v javnosti se vedno pogosteje pojavlja izraz »preizobraženost« (»overeducated«). O tem pojavu je poročal tudi The Economist, kjer v študiji z naslovom Education and the Wealth of nations govori o težavah, ki jih prinaša velik delež univerzitetno izobraženih mladih in na drugi strani dejstvo, da je vse več delovnih mest, kjer se zahtevajo le osnovne veščine. Postavlja se vprašanje, ali naj mladi študirajo ali ne. In v nadaljevanju sledi še tole: kaj bo s fakultetno izobraženimi mladimi, ki so tudi po leto ali več prijavljeni

na zavodu za zaposlovanje in čakajo na svojo prvo zaposlitev?

POMEN TERCIARNE IZOBRAZBE V INFORMACIJSKI DRUŽBI

UNESCO je izdal mednarodno standardno klasifikacijo izobraževanja ISCED, iz katere izhaja naziv terciarno izobraževanje in ki je temelj za mednarodno dogovorjene definicije za različne stopnje in smeri izobraževanja. Sistem je razdeljen na šest stopenj in zadnji dve sodita v terciarno izobraževanje, ki ga imenujemo tudi tretja raven izobraževanja. Ta raven vključuje študijske programe, ki nam omogočajo pridobitev višješolske, visokošolske in univerzitetne izobrazbe (stopnja 5 po ISCED) ter specialistično in magistrsko izobrazbo, prav tako pa tudi doktorat kot najvišjo akademsko kvalifikacijo (stopnja 6 po ISCED) (Education at a Glance, 2001: 149–150).

Terciarno izobraževanje je del logičnega zaporedja v sistemu izobraževanja in pomeni pridobitev fakultetne izobrazbe, ustrezno diplomno ter vstopnico za vključitev v trg dela. Ko se posameznik odloča za izobraževanje, je poleg sposobnosti in materialnih možnosti zelo pomemben dejavnik tudi stališče do izobraževanja, kajti to je tudi temelj za motivacijo, ki je bistvenega pomena (Krajnc, 1977: 10). Motivacija je tista notranja sila, ki žene posameznika na poti proti cilju. Posamezniku omogoča, da dokonča višjo ali visoko šolo; prvi pogoj pa je, da ima normalne sposobnosti. Terciarno izobraževanje je v informacijski družbi to, kar je bila osnovna šola za časa Marije Terezije (Krajnc, 2007). Sodobna družba zahteva vedno več izobrazbe, posledično se vsem odpirajo enake možnosti za šolanje, ne glede na njihov socialni izvor (Krajnc, 1977: 19). Vsa gospodarstva so bila nekoč na točki, na kateri se je dogajal prehod iz industrijske družbe v informacijsko. Ko je prišla do te točke tudi Slovenija, se je začelo množično odpuščanje delavcev, ki so bili zaposleni v sekundarnem

ekonomskem sektorju. Njihova znanja niso zadoščala za informacijsko družbo in za potrebe, ki jih ta prinaša. Manjkala so znanja, ki jih zagotavlja terciarna raven izobraževanja, kajti le s temi znanji je mogoče konkurirati potrebam na trgu dela in vse bolj specifičnim zahtevam. Informacijska družba zahteva znanja, ki se obnavljajo in dopolnjujejo. Gre za sposobnost, ki je zelo odvisna tudi od motivacije in samozavedanja, da je treba v lastno znanje tudi nenehno vlagati in ga osveževati. Zavedati se moramo dejstva, da je sistem »osnovna šola – srednja šola – fakulteta – služba do upokojitve« že zdavnaj preživet in je stvar preteklosti. Šolski sistem, ki »proizvaja« diplomante, je zablodel, v njem je vse vnaprej določeno, opredeljeno, govorimo o predeterminiranosti in posledično prihaja do sindroma, imenovanega »zašolana mladina«, ki pomeni odmik izobraževanja od potreb realnega sektorja (o tem je na strokovnem posvetu o vseživljenjskem učenju v strategiji razvoja Slovenije govorila tudi dr. Krajncéva). Ta sistem omogoča šolanje in učenje, vendar v tem času šolajoči delajo le za šolo, izhajajo iz teorije, hkrati pa ne poznajo socialnih pojavov, ne poznajo točke napredovanja in vse to jih odmika od prakse. V nadaljevanju to pomeni neusklajenost med ponudbo, ki jo omogoča šola, in povpraševanjem, ki se pojavlja na trgu. Prihaja do razhajanja med potrebami po kadrih, ki se pojavljajo v realnem sektorju, in presežkom poklicnih profilov, ki v svoji panogi ne najdejo ustrezne ali primerne zaposlitve.

MLADI BREZPOSELNI DIPLOMANTI

Danes smo priče hitri rasti brezposelnosti med mladimi diplomanti; ta se je v zadnjih desetih letih povečala kar za 240 odstotkov. Svoje je k temu dodala še svetovna gospodarska kriza, in čeprav se razmere na svetovnem trgu polagoma umirjajo, je pri nas stanje še vedno skrb zbujajoče. Konec marca letos je bilo v

Brezposelnost med mladimi diplomanti se je v zadnjih desetih letih povečala.

evidenci Zavoda RS za zaposlovanje (v nadaljevanju Zavod) prijavljenih 9.167 brezposelnih oseb s sedmo in osmo stopnjo izobrazbe, kar pomeni osem odstotkov vseh brezposelnih oseb (113.948 registriranih brezposelnih oseb, marec 2011). Za primerjavo sedanjega stanja nam lahko služi tudi podatek o tem, da je bilo v istem obdobju prejšnjega leta teh oseb 6.843 (6,92 odstotka vseh), kar je še dodaten kazalec poslabšanja stanja. Nadaljnji podatki nam pokažejo tudi sestavo znotraj posamezne območne službe Zavoda, kjer se delež giblje

podobno kot na državni ravni, izjema je Območna služba Ljubljana, kjer je diplomatom 3.153, kar znaša 11,3 odstotka vseh brezposelnih oseb, prijavljenih na tej enoti Zavoda. Iz statističnih podatkov izhaja tudi informacija, da je trenutno v Sloveniji skoraj 3.500 brezposelnih oseb, ki so diplomanti

sedme ali osme stopnje in so mlajši od 30 let, kar pomeni 12,4 odstotka, od tega pa je kar 75 odstotkov žensk. Mladi po koncu izobraževanja čakajo na prvo zaposlitev v povprečju deset mesecev.

Glede na potrebe trga dela je največ zaposlitvenih možnosti za diplomante strojnih in elektrosmeri, analitike in snovalce informacijskih sistemov, poklice s področja medicine, farmacije, na drugi strani pa so suficitarni poklici že nekaj časa tisti, ki so družboslovno usmerjeni, kamor sodijo sociologi, antropologi, filozofi, zgodovinarji, učitelji, ekonomisti. Osebe s temi poklici imajo na razpolago malo delovnih mest, prav tako pa se srečujejo z veliko konkurenco in posledično težje najdejo zaposlitev.

Na podlagi zapisanega se postavlja vprašanje, kaj narediti z milijoni mladih, ki bodo v vse bolj avtomatiziranem svetovnem gospodarstvu vse manj potrebni ali povsem nepotrebni. Rifkin daje možno rešitev in pravi, da je treba razmisliti o naravi dela ter raziskati alternativne načine (2007: 27).

Vstopanje na trg dela

Za lažje vstopanje mladih na trg dela obstajajo razne oblike pomoči, ki so namenjene delodajalcem in se izvajajo prek Zavoda. Dejstvo je, da mladi prihajajo s fakultet polni teoretičnega znanja, ki pa ga zelo težko vključijo v delovni proces. Delodajalec na drugi strani pa potrebuje delavca, ki bo lahko sledil zahtevam delovnega mesta. Marca se je iztekel razpis Absolvent, aktiviraj se, v tem trenutku je na voljo še program Usposabljanje na delovnem mestu. Zavedati se je treba trenutne situacije in krčenja finančnih spodbud na vseh postavkah, zagotovo pa je tudi želja države, da mladi diplomanti čim prej vstopijo v delovni proces, in tako je mogoče tudi v prihodnosti pričakovati podobne oblike pomoči.

Izobrazba bi morala pomeniti olajšavo, kajti mladi imajo sposobnosti, da se znajdejo in poiščejo pot iz nastale situacije. V zavest vseh pa mora priti dejstvo, da smo v času sprememb in da konec izobraževanja ne pomeni v istem trenutku tudi ustrezne zaposlitve. Da bi izboljšali sedanje razmere na trgu dela in mladim olajšali vključevanje na trg dela, pa je treba razvijati in sprejeti nove oblike dela, ki omogočajo večjo prožnost. V tej smeri se poudarjajo predvsem fleksibilne oblike delovnega razmerja, ki zajemajo pogodbeno delo, delo za določen čas, projektno delo, samozaposlitev in zaposlitev v družinskih podjetjih (Zupančič, 2009). To so oblike dela v prihodnosti in tega se je treba zavedati, ravno tako kot dejstva, da je delo za nedoločen čas v takšni obliki, kot jo poznamo zdaj, stvar zgodovine, ravno tako kot 40-urni delavnik.

Zašolani mladi v sistemu šolanja zelo težko pridobijo vpogled v delo in delovni proces. Manjkajo jim izkušnje, praksa, nimajo informacij za odločanje ali dajanje predlogov. Delovne izkušnje v času študija lahko pridobivajo s študentskim delom, vendar tukaj večinoma ne gre za dela, ki bi bila povezana s študijsko smerjo, temveč za občasna, priložnostna dela, ki bolj ali manj prinašajo le finančno korist ali

vpogled v to, kaj pomeni vključenost v delovni proces. Malo študentov v tem času pridobi znanja ali informacije, ki bi jim služile kot odskočna deska za lažjo pridobitev prvega delovnega mesta po koncu študija, prav tako gre za pomanjkanje kompetenc, ki bi jim bile potrebne za lažjo umestitev v socialno okolje. Predlagano malo delo bi bila priložnost za mlade, da pridobijo vpogled in navežejo prvi stik ter tako prestopijo prag, ki vodi v razne oblike dela.

Lastnosti trga dela

Mladi se morajo zavedati, da je trg dela neizprosno in surov. Današnje delodajalce zanima, kaj posameznik zna, kaj zmore, kaj se je pripravil naučiti in kaj je pripravljen za to tudi narediti. Izobrazba ni več bistveni dejavnik in ima bolj simbolično vrednost, v ospredje stopa funkcionalno vrednotenje izobraževanja. Ta značilnost trga je v razvitih državah že precej bolj očitna kot pri nas, vendar z zakasnitvijo prihaja tudi v naš prostor. Spremenjenih zahtev trga se morajo zavedati tudi mladi diplomanti ter ozavestiti pravilo, da študij sam po sebi ne pomeni zaposlitve, temveč je čas študija idealno obdobje, v katerem je treba razvijati sposobnosti, pridobivati kompetence in se samouresničevati.

To pomeni, da je treba sebe graditi in se vsekozi tudi dograjevati ter tako oblikovati zdravo in čvrsto osebnost. Vodilo naj bo dejstvo, da vsa znanja, informacije, sposobnosti, kompetence, ki jih pridobivamo, koristijo najbolj nam samim in da z njimi oblikujemo sebe. S temi koristnimi dodatki mrežimo svojo osebnost in ji dodajamo vrednost.

Lastnosti mladih diplomantov

Moje izkušnje pri delu z brezposelnimi diplomanti kažejo zanimivo sliko, in sicer da gre za različne skupine mladih, ki jim je vstop na trg dela nekaj, kar se jim od začetka zdi samo po sebi umevno, sčasoma pa se to priča-

kovanje spreminja. Nikakor niso pripravljeni sprejeti prve službe in zelo hitro si postavijo (pre)visoke zaposlitvene cilje, predvsem pa ne upoštevajo dejstva, da so delodajalci še toliko zahtevnejši, kot so zahtevni sami. Zaposlitveni cilji so postavljeni v sodelovanju med stranko in svetovalcem in tukaj je naloga svetovalca v tem, da poskuša stranki pomagati poiskati realne zaposlitvene cilje. Realni pa so ti cilji šele takrat, ko se tudi stranka zaveda, kakšne so zahteve posameznega poklica,

kaj od teh zahtev stranka obvlada, kaj zna in kaj je v to pripravljena tudi vložiti. Že na tej točki mladi postopoma ugotavljajo, da jim šolsko znanje ne zadošča za potrebe posameznega delovnega mesta. V nadaljevanju to pomeni, da bo treba ali spremeniti zaposlitvene cilje ali pa dopolniti svoje znanje.

Naslednja ovira se pojavi pri postavki, imenovani plača; tukaj je slika enotna. Sistem študentskega dela je mladim povsem zameglil pogled na to, kakšne so realne plače na trgu dela, in predvsem skril dejstvo, da je v marsikaterem podjetju situacija precej drugačna od tega, kar pravi zakon. Posledično to pomeni, da so na tej točki mladi precej razočarani, kajti sanj o tem, da bo njihova prva plača precej presegala državno povprečje, je kaj hitro konec.

Potrebe na trgu dela se spreminjajo in mladi se morajo zavedati, da morajo spreminjati tudi sebe in svoj pogled na trg dela in njegove zahteve. Zavod in svetovalec za zaposlitev nikakor nista rešitev za njihov problem, ponudita jim lahko le svetovanje in pomoč, kajti kaj bodo delali, kje bodo delali, za kakšen denar in kaj so za to pripravljene narediti, je zgolj in samo njihova odločitev in stvar presoje, ki jo morajo opraviti sami. Do te odločitve pa včasih potrebujejo manj, včasih pa več časa. To je odvisno predvsem od posameznika in od tega, kakšna so bila njegova pričakovanja: ali so bili cilji, ki si jih je postavil ob koncu izobraževanja,

Možnosti za zaposlitev dolgotrajno brezposelnih oseb se zmanjšujejo.

realni. Svetovalec psiholog je oseba, ki je na zavodu v pomoč pri svetovalnem delu svetovalcem zaposlitve, kajti s svojimi znanji lahko pripomore h kakovostnejši obravnavi stranke in njenega problema.

Kot smo že povedali, mladi na prvo zaposlitev čakajo do deset mesecev in glede na napovedi, da se bo število brezposelnih še naprej povečevalo, bo na trgu dela dovolj tudi tistih, ki že imajo delovne izkušnje in so kot taki delodajalcem bolj zanimivi. Za mlade bo to pomenilo dodatno oviro, kajti s tem se bo njihov čas prijave na zavodu še podaljšal, kar nadalje pomeni, da bodo prešli med dolgotrajno brezposelne. Dolgotrajno brezposelna oseba je tista oseba, ki je v evidenci brezposelnih oseb zavoda prijavljena eno leto ali več. Možnosti za zaposlitev dolgotrajno brezposelnih oseb pa se zmanjšujejo, kolikor dlje traja ta status. Da se to ne bi dogajalo, pa bi morali med seboj sodelovati vsi, ki so vpleteni v ta proces, in sicer tako mladi diplomant, ki se mora zavedati, da znanje, ki ga je pridobil v šoli, ne zadošča za trg dela, prav tako ima tukaj svojo vlogo zavod, ki mora mlade pripraviti na dejstvo, da se potrebe trga dela spreminjajo in da se je treba temu prilagajati, svoj del pa bo morala dodati tudi država in razmisliti o tem, kako mlade vključiti v trg dela oziroma jim omogočiti pridobivanje specifičnih znanj.

NOVA VLOGA UNIVERZE

Pojem univerze kot elitne institucije se pojavlja od srednjega veka, ko je bila univerza namenjena le ozkemu krogu ljudi. Današnja vloga je spremenjena in govorimo o množični instituciji, kar pa ima tudi svoje posledice (Jelenc-Krašovec, 2003: 44).

Univerze so se začele odpirati navzven in se tako prilagajati družbi, hkrati pa je to prineslo dostopnost študija večjemu številu študentov. Sočasno se je spreminjal tudi sistem in precej poudarka je bilo na ustvarjanju novih institucij, ki z drugačnimi programi in usmeritvami ter sodobnimi prijemi ponujajo alternativo tradicionalnim univerzam, hkrati pa jih dopolnjujejo (Van der Zee v Jelenc-Krašovec, 2003: 55).

Finska, denimo, ima organizirane centre za nadaljnje izobraževanje in podobno strategijo bi

lahko uveljavili tudi v Sloveniji. Na Finskem vlada ureja vpis na fakultete s strogimi vpisnimi pogoji in univerze obiskuje le četrtnina prijavljenih. Hkrati pa so uvedli tri možnosti za nadaljevanje izobraževanja. Prva možnost so t. i. poletne univerze, ki so samostojne institucije, ki ponujajo predavanja na univerzitetni ravni, navadno v poletnem času; namenjene so vsem kandidatom in ne podeljujejo akademskih stopenj, kandidati pa lahko pridobijo točke. Druga možnost vključuje odrasle v visoko šolstvo v okviru odprte univerze in prav tako ne podeljuje akademskih stopenj. Tretja možnost so centri za nadaljevanje izobraževanja, ki delujejo v okviru 12 finskih univerz. Ti centri organizirajo krajše programe za obnavljanje, izpopolnjevanje in posodabljanje strokovnega znanja in spretnosti. Za te centre je značilna poslovna in konkurenčna usmerjenost, cilj izobraževanja je zadostiti lokalnim potrebam na trgu dela. Njihova pomembna vloga je v tem, da organizirajo akademsko nadaljevanje izobraževanja, odprto univerzitetno poučevanje, akademske programe za usposabljanje brezposelnih diplomantov ter da se odzivajo na potrebe okolja in zadovoljujejo njegove specifične zahteve. Predavatelji prihajajo tako z univerzitetnih institucij kakor tudi iz lokalnega okolja oziroma so svetovalci na različnih področjih. Na podlagi njihovih znanj udeleženci pridobijo informacije s terena, ki torej izhajajo iz prakse in so uporabne. Programi izobraževanja so oblikovani kot ponudba za posebne ciljne skupine. Tisti, ki so namenjeni brezposelnim osebam, na trgu nimajo konkurence, kajti oblikujejo jih posamezniki z znanstvenih področij in ustrezajo ciljem politike izobraževanja (Mihevc, 1995: 80–85).

Postopno uvajanje podobnih oblik bi lahko bil model, ki bi ga bilo smotno povzeti tudi pri nas. Nosilec programov bi lahko bil zavod za zaposlovanje, neuniverzitetne institucije ali pa tudi koncesionarji, ki prihajajo na trg dela v letu 2012.

Temelj tega pristopa bi morale biti fleksibilne oblike programov, predvsem take, ki bi bile

usmerjene v praktični del, prav tako bi bilo treba upoštevati družbene zahteve glede izobraževanja kadrov, torej izobraževati kadre, ki so iskani in potrebni za nadaljnji razvoj posameznega sektorja, da bi se izognili izobraževanju na zalogo. Najpomembneje pa je upoštevati dejstvo, da so programi prilagodljivi glede na potrebe na trgu dela.

KAKO POMAGATI RAZHAJANJA MED IZOBRAZBO IN DELOM?

Kako pomagati mladim diplomantom in jih čim prej vpeljati v trg dela? Zelo zanimivo, a vendar zahtevno vprašanje, še posebno, če izhajam iz tega, da gre za generacijo Y. To so mladi, ki imajo zelo specifične lastnosti, in kot sem že omenila, je študentsko delo zanje v nekem obdobju res rešitev in nemalokrat tudi edini vir preživetja. Vendar gre za to, da mladi izgubijo stik z realnostjo in nimajo vpogleda v to, kaj se dejansko dogaja na trgu dela.

Glede na število strank, ki »pripadajo« posameznemu svetovalcu, je zadnje čase težava v tem, da za svetovalno delo zmanjkuje časa. Zato se postopoma uvajajo skupinske oblike dela, razne delavnice in zaposlitveni kotički, ki so eden izmed načinov, kako mlade pripraviti na prihodnost. Hkrati se predvideva »odprt sistem za stranke«, kar pomeni, da stranke k svetovalcem ne bodo več naročene, temveč bodo prišle takrat, ko bodo imele težavo ali vprašanje, in bodo same poiskale pomoč ali informacijo pri svetovalcu (taka je organizacija dela na območni službi Maribor, in sicer za stranke, ki so neposredno zaposljive in nimajo ovir pri iskanju zaposlitve). V tem sistemu gre predvsem za to, da so stranke prepuščene same sebi in kot take tudi trgu dela, sočasno pa imajo v vsakem trenutku možnost poiskati dodatne informacije pri svetovalcu zaposlitve.

Zagotovo pa bo še kar nekaj ljudi, ki bodo največjo spodbudo, pomoč in rešitev za svoj problem pričakovali od zavoda. Za vse te bo teža-

va pri iskanju zaposlitve še toliko večja, kajti dokler ne bodo prišli do spoznanja, da so sami odgovorni zase in svoj položaj, tako dolgo jim tudi svetovalci ne bo v pomoč. Pred kratkim je bilo pri meni mlado dekle, ekonomistka po izobrazbi, ki je skoraj leto dni prijavljena na zavodu in ima zelo nerealno postavljene cilje; čeprav sem želela doseči dogovor o tem, da spremeniva zaposlitvene cilje, je vztrajala pri svojem in bila precej presenečena nad idejo, naj razmisli o tem, da bi iskala zaposlitev tudi z nižjo stopnjo izobrazbe (v tem trenutku je na zavodu skoraj 2.500 ekonomistov z visoko izobrazbo).

Težave vidim tudi pri tistih mladih, ki so diplomirali na novejših študijskih smereh, kar velikokrat pomeni, da delodajalci ne poznajo teh poklicev. Tudi zanje je iskanje dela zelo zahtevna naloga, posebno če niso pripravljeni na to, da je treba razširiti migracijsko področje iskanja zaposlitve.

Opažam pa še eno lastnost, ki prav tako pomeni oviro pri iskanju zaposlitve. Kljub sposobnosti komunikacije, ki današnji mladini večinoma ne manjka, sem nemalokrat srečala stranke, ki so bile zelo presenečene, ko sem jim povedala, da je treba dejstvo »jaz sem brezposelna oseba« povedati vsem in na glas. Ta položaj ni sramoten in zavedati se je treba, da je trg dela primerljiv z ledeno goro; največji del ga je skritega in se ga ne vidi. Pomeni, da se dogaja tam, kjer mi ne vemo zanj, in prav zato je treba povedati okolici, da iščemo službo, da smo pripravljeni delati in se dodatno izobraževati. To je cilj in zanj si je treba prizadevati.

Glede na teze, ki sem jih navedla v začetku prispevka, lahko ugotovim naslednje: da fakultetna izobrazba v današnjem času ne pomeni zagotovljene zaposlitve in da mladi ob koncu izobraževanja pričakujejo in zahtevajo preveč. Dodatna težava so tudi nekateri poklici, ki jih uvrščamo med suficitarne, kjer imamo presežek kadra, ki se ponuja na trgu.

LITERATURA IN VIRI

- Strokovni posvet o vseživljenjskem učenju v strategiji razvoja Slovenije*. Dostopno na: www.ds-rs.si/dejavnost/posveti/besedila/mag [dostop 25. aprila 2011].
- Education and the Wealth of Nations* (1997). London: The Economist.
- Education at a Glance* (2001). Pariz: OECD.
- Jelenc-Krašovec, S. (2003). *Univerza za učečo se družbo*. Ljubljana: Sophia.
- Krajnc, A. (1977). *Izobraževanje – naša družbena vrednota*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (2011). *Menedžment vseživljenjskega izobraževanja. Vseživljenjsko izobraževane in zaposlovanje* (študijsko gradivo). Maribor: Fakulteta Doba.
- Krajnc, A. (2007). »Nove paradigme vseživljenjskega izobraževanja«. *Andragoška spoznanja*, 4: 10 – 28.
- Mihevc, B. in drugi (1995). *Visokošolsko izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Naisbitt, J. (1984). *Megatrends, The New Directions Transforming Our Lives*. New York: Warner Books.
- Rifkin, J. (2007). *Konec dela: zaton svetovne delavske sile in nastop posttržne dobe*. Ljubljana: Krtina.
- Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (2011). Dostopno na: http://www.ess.gov.si/trg_dela/aktualno_o_trgu_dela [dostop 20. aprila 2011].
- Aktiv (2011). Dostopno na: http://www.aktiv.si/novice/20110414/Seznam_suficitarnih_poklicev_se_je_podaljsal/ [dostop 13. aprila 2010].
- Zupančič, M. (2009). »Prožna varnost (flexicurity) kot izziv realnosti«. *Andragoška spoznanja*, 1: 25–30.

KONFERENCI »LETO DEJAVNEGA STARANJA IN SOLIDARNOSTI MED GENERACIJAMI« NA ROB

*Dejavna, zdrava in z izobraževanjem podprta starost.
Izobraževanje starejših odraslih je vse bolj zvezda med vprašanji starejših.
Mesta, ki si ga zasluži, pa še zmeraj ni dobila kultura starejših in za starejše.*

UVOD

Če bi nas kdo vprašal, kdo so dejavni in kdo ne-dejavni v starosti, najverjetneje ne bi znali odgovoriti. Še zmeraj ne vemo natanko, kakšna naj bo vloga starejših v družbenem in gospodarskem razvoju. Še zmeraj ne vemo, kdaj postanemo stari in koga sploh imamo v mislih, ko govorimo o starejših. Ne vemo natanko, kaj vse so vprašanja starejših in kakšno mesto med temi vprašanji ima izobraževanje starejših odraslih.

Obravnavanje starejših je bila doslej vse preveč »medikalizirana«, spet in spet ponavljajo francoski raziskovalci. Zakaj je bilo tako, se sprašujejo nekateri. Mislim, da na to vprašanje ni težko odgovoriti. V delu Želja po staranju Alain Laflaquiere (Reinhardt, 2001: 15–16) postavi pod lupo »verljivost« preučevanja starostnih obdobj in tako je mogoče primerjati razpravo o starosti in starejših z nekdanjim psihološkim preučevanjem otroštva. Dolgo je namreč veljalo, da otrok otroštvo lahko le živi, ne more pa ga razložiti in da to lahko storijo le odrasli. V podobnem položaju so bili doslej starejši. O njih in njihovih potrebah so doslej govorili tisti v srednjih letih, ki starosti še niso doživeli. Z »medikalizacijo« starosti so »odrasli« z enim zamahom pahnili proč vsa druga vprašanja, ki so se jim vsiljevala. Starejše naj bi tako po mnenju srednjih generacij pestili le dve vprašanji: zdravje in socialna varnost, kaj več ni bilo pomembno. Tako ni čudno, da je bilo denimo v letu 1984, ko smo ustana-

vljali Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje, študij o starejših prav malo, še največ pa jih je bilo s področja medicine, študij o izobraževanju starejših odraslih skorajda ni bilo. A stanje se spreminja, od razumevanja in upoštevanja zmožnosti starejših in njihovih potreb ter od izobraženosti starejših odraslih pa so odvisne tudi druge generacije.

29. aprila smo tako tretjič zapored zaznamovali *dan solidarnosti med generacijami*, ki ga je Evropska komisija uvedla na pobudo Slovenije v času, ko smo predsedovali Evropski uniji. Pobuda se je kasneje preoblikovala v predlog, naj se uvede *leto dejavnega staranja in solidarnosti med generacijami*. Skozi številne mline je predlog šel svojo pot in tako bo leto 2012, ne brez velikih težav, razglašeno za *leto dejavnega staranja in solidarnosti med generacijami*. Konferenca v Bruslju je bila uvod vanj.

Na konferenci Evropske komisije *Leto dejavnega staranja in solidarnosti med generacijami*, ki je 29. aprila potekala v Bruslju, se vprašanju izobraževanja, dolgoletni pastorki med vprašanji starejših, ni bilo več mogoče ogniti. Pojavljalo se je namreč samostojno in v vseh razmišljanjih govorcev in nas, ki smo se te konference *na visoki ravni*, kot pravijo, udeležili. Na povabilo Evropske komisije sem se konference udeležila kot evropska izvedenka za vprašanja izobraževanja in zaposlovanja sta-

rejših odraslih. V nadaljevanju besedila povzeman in komentiram za slovensko izobraževanje starejših odraslih pomembnejše vsebinske poudarke, pri tem pa želim spomniti bralce, da *izobraževanja starejših ni brez poznavanja starejših in njihove problematike*.

BOLJ SMO PRIPRAVLJENI SLIŠATI STAREJŠE, RAZUMETI NJIHOVE ZMOŽNOSTI IN POTREBE

Na konferenci *Dejavno staranje in solidarnost med generacijami* se je pokazalo, da si države članice, nacionalne vlade, regionalna in lokalna oblast, sindikati ter nevladne organizacije dejavno starost zdaj že zamišljajo drugače kot zgolj podaljšanje delovne dobe, izboljšanje delovnih okoliščin za starejše ter doseganje 75-odstotne zaposlenosti do leta 2020. Vse to so »zastavljeni cilji«, je dejal eden od govornikov. Če hočemo doseči, da bodo starejši ostali dlje na delovnem mestu, mora to postati njihova odločitev, njihov cilj. Na Finskem so volivci razumeli, da gre pri podaljšanju delovne dobe za solidarnost med generacijami, razumeli so, da bo v prihodnje ob dejstvu, da se prebivalstvo stara, delovne sile vse manj in da morajo del odgovornosti za produktivnost dežele prevzeti tudi starejši.

V naših očeh je konferenca sicer prinesla bolj malo novosti oziroma veliko starih zamisli in vedenja je bilo razglašena za novo, kar pa je vseeno napredek. Pomeni namreč, da se je pripravljenost slišati in razumeti vprašanja starejših povečala in se bo večala tudi v prihodnje. Govorniki so se tako previdno in tipajoče dotaknili *opredelitev dejavnega staranja*. Te so lahko subjektivne, individualne ali skupnostne in tako se lahko med seboj tudi zelo razlikujejo.

»Dejavno staranje ne pomeni delati za vsako ceno, marveč prej imeti možnost, da izbiramo, da uporabljamo storitve javnega zdravstva, da imamo dostop do informacij, da se lahko sporazumevamo,« je dejala *Neelle Kroes*, podpredsednica Evropske komisije, pristojna za digitalni program »*Inovacije so lahko le*

skupno delo vseh generacij«. Razumljivo, bi dejali, saj do inovacij najpogosteje prihajajo tam, kjer so ljudje vseh generacij med seboj povezani. Tam, v skupnosti, so ljudje tudi bolj zdravi, bolje živijo.

Obravnavali pa so predvsem *ekonomski vidik dejavnega staranja* (zakaj delati dlje, vzdržnost pokojninskega in zdravstvenega sistema, prihodnje potrebe prebivalcev in kako jih zadovoljiti, upravljanje starosti in ekonomski pomen povezovanja generacij na delovnem mestu, staranje delovne sile). Gre za vidik, ki je že zdaj prepoznano povezan tudi z drugimi generacijami. Poudarek govornikov je bil tudi na *uvajanju prostovoljnega dela starejših* na področju socialnega varstva (ne pa tudi na področju kulture, izobraževanja, zdravja), pri čemer prostovoljstvo na konferenci ni bilo v ospredju obravnave. Pa bi moralo biti, tako se nam zdi, saj je pomembna oblika dejavnega staranja. Prostovoljstvo starejših je tako še zmeraj nekje na robu zavesti o dejavnem staranju. V povezavi z dejavnim staranjem in izobraževanjem pa v ospredje silijo še nekatera druga vprašanja: *priprava na starost* kot pomemben del dejavnega staranja, priprava na to, da nekdo ostane na delovnem mestu ali se s tega mesta umakne, in ustrezno izobraževanje; tem temam je bila namenjena večja pozornost. Velik poudarek je konferenca dala tudi *zdravemu staranju* in izobraževanju v zvezi s tem, pa tudi *elektronskemu izobraževanju starejših odraslih prav na vseh področjih*.

Izobraževanje starejših naj bi bilo namenjeno doseganju različnih ciljev: osebni rasti, ki je za dejavno staranje zelo pomembna, opravljanju plačanega in prostovoljnega dela. Nihče pa ni omenjal izobraževanja za vzdrževanje zaposljivosti starejših v času zaposlenosti in po upokojitvi, kar je v naših očeh pomembno in kompleksno vprašanje. Omenjeno je bilo *raziskovanje*, ne pa tudi *svetovanje*, denimo za dejavno staranje, povsem je bila prezrta kultura kot najpomembnejši in najvrednejši način dejavne integracije starejših v družbo, morda zato, ker med govorniki ni bilo Francozov, ki imajo

»v krvi« pomen kulture za kohezivnost družbe. Kaj zagotavlja dejavno sodelovanje v družbi v drugi polovici življenja? To, da smo dejavni, zdravi, samozadostni, neodvisni, dostojanstveni, so dejali govorniki. Dodali bi, da biti zdrav in samozadosten v naših očeh ni nujen pogoj za dejavno staranje, kajti tudi starejši v stanju nemoči in odvisnosti so dejavni na svoj način, četudi le na simbolni ravni, četudi kot tihi sopoltniki in učitelji na naši življenjski poti, četudi so nemočni in četudi so prejemniki pomoči. Dejavnost nekoga v visoki starosti je lahko že v tem, da obstaja kot povezovalni člen družine. Ko nemočni najstarejši član družine umre, družina lahko začne razpadati. Koncept dejavne starosti je vsekakor lahko dvorezen meč, če ga ne niansiramo, bi dejali.

Starejše ljudi že danes delimo na *poklicno dejavne* in *nedejavne*, poleg teh pa so še tisti, katerih dejavnost je skrita in nepriznana (domača opravila, skrb za vnuke in ostarele starše). Če smo dejavni, staranje poteka drugače in težave staranja nastopijo kasneje. Starajmo se dejavno v različnih okoljih: v družini, podjetjih, lokalni skupnosti. Dodali bi: v vseh skupnostih! *Solidarnost povezuje rodove v trdno družbo, a naj ne obstaja le med generacijami, marveč tudi znotraj generacij in starostnih kohort.* To pa je že vprašanje vrednot!

KAJ SO ŠE POVEDALI IN O ČEM SMO OB TEM RAZMIŠLJALI

Nova misel, ki se je začela »obračati« na konferencah Evropske komisije, je: *vsiljudje tlakujemo pot k rešitvam* (torej tudi starejši in druge družbeno marginalizirane skupine). Misel je za poznavalce teorij skupnosti stara, a postavlja se vprašanje, ali družbeno okolje starejšim dovoljuje in omogoča sodelovanje pri tem tlakovanju poti, pri iskanju rešitev oziroma ali jim tega ne preprečuje. Vprašanje je, ali denimo z družbenimi vrednotami, stereotipi, zakoni in političnimi mehanizmi spodbujamo ali preprečujemo in zaviramo delo starejših in

prostovoljstvo starejših. Težava je bolj v tem! Še več, dejavna poznejša leta življenja zahtevajo *pripravo že na sredi življenja*. Tudi o tej temi nekateri razpravljamo že skoraj 30 let in še se spominjam prvih reakcij na to trditev, ki smo jih bili takrat deležni na Filozofski fakulteti v Ljubljani: hudomušen nasmeh, kajti starost je bila takrat v očeh generacij srednje starosti še resnično »na drugem planetu«. Zdaj se vse bolj seli na »naš planet«.

Ob staranju prebivalstva in ob potrebi po zdravem staranju se nakazuje tudi strah, da bodo bogati imeli *boljši dostop do zdravega staranja* kot revni. Kako tedaj prepad preseči? V tem tudi na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje vidimo bistveno vprašanje, namreč, kako spremeniti kulturno organizacijo starostnih obdobj, doseči enakopravnejši dostop vseh generacij do družbenih virov. Postavlja se tudi vprašanje, kako zadovoljiti velike potrebe starejših na področju zdravja in pri tem ne zanemariti drugih potreb, drugih generacij. Danes v Evropi za zdravstveni sistem porabimo sedem odstotkov proračuna, leta 2050 bomo za zdravje, kot kažejo projekcije, porabili 12 odstotkov proračunskega denarja, zato potrebujemo inovacije, tudi inovacije na področju e-zdravja. Starejši in drugi naj bi s sodobnimi računalniškimi programi opravljali zdravniške preglede kar doma. V razpravi so pozabili na to, da za to ni pomembno le obvladovanje računalniških spretnosti, marveč je potrebno znanje, so potrebne kulturne zmožnosti ljudi, izobraževanje. Potrebujemo torej podporno okolje za doseganje teh in drugih ciljev v zvezi s starejšimi, pri čemer sta *zdravje in zdravo staranje* prva vrednota in prva skrb tudi v očeh Evropske komisije.

Število evropskih državljanov usiha. Po drugi svetovni vojni smo Evropejci pomenili eno petino svetovnega prebivalstva, danes zgolj desetino, saj nas pesti *staranje prebivalstva*, ki bo vplivalo na vse sektorje: urbanizem, transport, dejavno državljanstvo, pristočasne dejavnosti. Na to dejstvo na Slovenski univerzi za tretje

življenjsko obdobje opozarjamo že več desetletij in si želimo sodelovanja vseh ministrskih resorjev, kajti gre za skupno vprašanje. Starejši niso le vprašanje ministrstva za zdravje ali ministrstva za socialne zadeve.

LETA 2020 BO ŠTEVILO ZAPOSLENIH ENAKO ŠTEVILU NEZAPOSLENIH

Prof. dr. Emer, nekdanji direktor Finskega inštituta za zdravje na delovnem mestu, je dejal: »Prihodnje leto se bo delovna sila začela starati in se bo starala 20 let. Demografske študije kažejo, da se med vsemi starostnimi skupinami številčno povečuje le skupina med 55 in 64 let (torej baby-boomerji). Do leta 2020 naj bi se tudi zato število starejših zaposlenih podvojilo. Leta 2020 bo namreč razmerje med poklicno dejavnimi in nedejavnimi predvidoma 1 : 1, prav toliko ljudi bo nezaposlenih kot zaposlenih, zato potrebujemo delovno sodelovanje starejših.« Starejše je treba spodbuditi, da ostanejo dlje na delovnem mestu – tudi z izobraževanjem. V nekaterih podjetjih starejše delavce ob nastopu upokojitvene starosti povabijo na pogovor. Tako se je na Danskem 42 odstotkov starejših delavcev odločilo, da ne bodo odšli v pokoj, 25 odstotkov se jih je odločilo, da bodo poskrbeli za zdravje. Dialog s starejšimi prinaša sadove. Starejši na delovnem mestu izkazujejo prednosti, kot so: strateško razmišljanje, hitro odzivanje na težave, hitro odkrivanje rešitev, upoštevanje drugih in okoliščin itd. Dejali pa bi, da smo tu znova pri stereotipih. Kdor nikoli ni znal strateško razmišljati ali ga ni k temu nihče spodbujal, to težko počne tudi v starosti.

DELO MLADIH BO NESTABILNO, IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH BO POTREBNO ZA DELO IN ŽIVLJENJE

Kaj vse podpira delo, se je spraševal *prof. dr. Emer*. Zakaj so nekateri pripravljeni dela-

ti dlje? Delo je kot streha hiše in pod streho so različna nadstropja. V pritličju je zdravje, temelj vsega. V prvem nadstropju so kompetence ali »človeški viri«, v tretjem nadstropju vrednote. Zaposljivost dosežemo, če so posamezna nadstropja med seboj dobro povezana. Na zaposljivost vplivajo tudi socialna omrežja in družina, pa tudi vse pozitivne in negativne izkušnje z delom, ki se naberejo skozi življenje. A na to, *ali bomo ostali na delovnem mestu ali ne, vplivajo predvsem vrednote in naša predstava o starosti*. Vsakdo ima delovne zmožnosti, katerim je treba približati življenje na delovnem mestu. Naša sposobnost in naša pripravljenost za delo v sredini življenja vplivata na zaposljivost kasneje.

Potrebujemo spremembe v odnosu med zaposlenimi, v vodenju zaposlenih različnih starosti, prožnosti življenja na delovnem mestu glede na potrebe generacij. Mlade generacije bodo delale »nestabilno«. Ne bodo mogle zbrati dovolj let niti za majhno pokojnino! Kako jih obremenjevati, ko so že tako preobremenjene? Na omenjenem inštitutu so naredili tudi študijo o delovni zmožnosti starih in mladih ter njenem nihanju skozi teden. Proti koncu tedna starejšim moč pojenjuje in v soboto so z energijo čisto na dnu. Mladim pa se proti koncu tedna energija večja. Starejši si čez konec tedna naberejo moči in ob ponedeljkih so zagnani. Mladi se komaj vlečejo v ponedeljkov delovni dan, tako so se izmučili konec tedna. Ob sredah se stopnja energije enih in drugih sreča in takrat je najbolje narediti najpomembnejše reči.

Pear Dextra z Univerze Erasmus je dejala, da so generacije močno povezane med seboj oziroma so soodvisne. To naj se zrcali tudi v socialnovarstvenih in finančnih politikah. Dežele, kjer *ni* dobro poskrbljeno za varstvo otrok in starejših, večinoma v ta namen »uporabljajo« babice in dedke oziroma starejše. Med njimi so Grčija, Italija, Španija in Avstrija. V Sloveniji varuje vnuke od 30 do 42 odstotkov starejših. Ti potrebujejo za to kompleksno delo

ustrezno znanje. »Varstveni familiarizem«, kot pravijo, se pojavi tam, kjer ni druge družbene možnosti.

Postavlja se vprašanje, kdo podpira koga v oblikah medgeneracijskega sobivanja. Šestdeset odstotkov starejših, ki živijo z mladimi, skrbi za mlade in jih podpira. Starši namreč ostanejo starši tudi odraslim otrokom. Starejši nudijo pomoč, niso prejemniki pomoči, kot zmotno mislimo, razen v visoki starosti nad 80 let, in to le kratak čas, od dveh do treh let. Tudi starši, ki živijo sami, pomagajo odraslim otrokom (48 odstotkov).

STAREJŠI NAJ BODO VKLJUČENI V RAZVOJ DRUŽBE IN NAJ UŽIVAJO SADOVE NJENEGA RAZVOJA

Dane Age, danska organizacija starejših, ima več kot 500 tisoč članov, torej več kot desetino prebivalstva. Njihovo poslanstvo je, da se bojujejo, pravi *Bjarne Hastrup in dodaja*: »Zaposlovanje starejših spominja na škarje. Ni dovolj, da starejše le želimo zaposlovati, pomembno je, da podpremo povpraševanje po njihovem delu. Le tako lahko dejansko dosežemo njihovo zaposlovanje.«

Struktura trga dela se spreminja. Odhod starejših z delovnega mesta pa ne odpira dela za mlade, so znova pokazale študije, tokrat nemške. *Kaj kmalu bomo morebiti doživeli največjo izgubo delovnih in drugih kompetenc zaradi upokojevanja generacije baby-boom*. To bi bilo dobro preprečiti. Potrebujemo družbeno gibanje, kakršno je bilo v preteklosti gibanje za enakopravnost žensk, danes pa potrebujemo gibanje za kolektivno osvobajanje starejših. V nekaterih krajih in podjetjih ter ustanovah so že uvedli konkretne ukrepe. V Dorsetu v Angliji so na občini uvedli storitve za starejše, ki jih vodijo in izvajajo starejši sami, občina jih le podpira. V Hessnu v Nemčiji so v Hessen-Chemie organizirali 25 delavnic za razumevanje poznejših let življenja. Na Češkem so

uvedli tri telefonske linije za pomoč starejšim in pripravili medijsko izjemno odzivno kampanjo *Spoštuj mojo babico*.

Naše družbe so polne starostnih meja in preprek. Tudi zato doživljamo starejše kot bremetistih, ki proizvajajo. Starejši naj bodo vključeni v razvoj družbe in naj bodo tudi deležni sadov njenega razvoja. »Potrebujemo izobraževanje starejših za sodelovanje v družbi, za delo, za čilost in dobro počutje; samouresničenje in univerze za tretje življenjsko obdobje so čudovit primer uresničevanja tega,« je dejal eden od govornikov.

Nekateri govorci so se začudeni spraševali tudi nekaj drugega: »Le od kod strah, da bodo starejši volivci volili konservativno? Starost namreč nikoli ni edini kriterij, ni edini pogoj za sprejemanje pametnih ali manj pametnih odločitev, ni edini kriterij pri oblikovanju politik, ni edini kriterij pri snovanju izobraževalnih programov, resnično ni edini kriterij ... za karkoli.«

ZAKLJUČNA MISEL NAMESTO ZAKLJUČNEGA POVZETKA

Pa še misel za zaključek: s starostjo mentalno rastemo, odločitve so zato marsikdaj v starosti tehtnejše; odločitve v povezavi z življenjem, delom, vrstniki, drugimi generacijami, v povezavi s skupnostjo. Če bomo starejšim dovolili in omogočili, da ostanejo v središču družbenega dogajanja, bomo omogočili vrednejše življenje vseh generacij.

LITERATURA:

Reinhardt J.B., Bouisson J. (2001). *Le Désir de vieillir*. Paris: Harmatan.

Doc. dr. Dušana Findeisen

FINDEISEN, DUŠANA:

UNIVERZA ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE V LJUBLJANI

*Ljubljana, Društvo za izobraževanje
za tretje življenjsko obdobje, 2010*

»Stvaritev meščanov in vez med njimi« je avtorica Dušana Findeisen podnaslovlila obravnavano publikacijo, ki je v začetku tega leta izšla v založništvu Društva za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje in s finančno pomočjo Mestne občine Ljubljana. V njej avtorica opisuje prehojeno pot od nastanka prve univerze za tretje življenjsko obdobje v Sloveniji daljnega leta 1986 do današnjih dni, z vsemi iskanji vsebin, načinov organizacije in dela.

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, ki je danes mreža 44 univerz, razporedena po vsej Sloveniji, je nastajala ob vzajemnem učenju in spreminjanju vseh sodelujočih. Iz jezikovnega izobraževanja in jezikovnega tečaja za slušatelje v tretjem življenjskem obdobju, pozneje študijskega krožka, je s prizadevanjem, temelječem predvsem na ustvarjalnosti in prostovoljnem delu snovalk, nastala Univerza za tretje življenjsko obdobje.

Knjigo poleg predgovora, uvoda, povzetka ter kazal sestavlja pet poglavij, v katerih avtorica razgrinja potek nastajanja Univerze za tretje življenjsko obdobje ter nekatere dileme sodobnega časa, ki se nanašajo na položaj in probleme starejših, starajočo se družbo ter izobraževanje starejših odraslih.

V prvem poglavju »Tretje življenjsko obdobje« avtorica seznanja bralca z življenjskimi obdobji in njihovimi značilnostmi, pri čemer se osredotoči predvsem na problematiko tretjega življenjskega obdobja, starosti, pomen izobraževanja v tem obdobju, vključujoč tudi

razvojne vidike in koncepte, vse od prvih zametkov izobraževanja odraslih do sodobnega koncepta permanentnega izobraževanja.

Drugo poglavje prinaša pretanjen popis dogajanja in prvih zametkov jezikovnega izobraževanja za starejše pri nas, od prvih študijskih srečanj slušateljev skupine za učenje francoskega jezika Centra za tuje jezike Ljubljana do navezovanja medsebojnih odnosov, izbiranja izobraževalnih metod in didaktičnih prijemov.

Dušana Findeisen

UNIVERZA ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE V LJUBLJANI:
stvaritev meščanov in vez med njimi

LJUBLJANA'S THIRD AGE UNIVERSITY:
A Creation of Its Townspeople, and the Tie between the Two

V tem prizadevanju so nastala tudi prva načela izobraževanja starejših: pomembni so tako znanje kot odnosi v učni skupini; izobraževanje se prepleta z druženjem; učitelj upošteva posebnosti vsakega slušatelja; učenje je doživljajsko ter povezano z življenjem in kulturnimi vsebinami.

V tretjem poglavju avtorica opiše formalni nastanek in ustanovitev Univerze za tretje življenjsko obdobje na pobudo tedanjega Andragoškega društva Slovenije. Podpora temu sta bili teoretski študiji »Razvijanje koncepta in izobraževanje mentorjev« ter »Programi, ki bodo namenjeni upokojencem« avtorice Ane Krajnc. Formalna ustanovitev inštitucije za izobraževanje starejših je spodbudila nastanek prvih študijskih krožkov. Sledila so odmevna srečanja in medijske predstavitve na novo ustanovljene univerze, ne le v Sloveniji, temveč tudi v drugih republikah tedanje Jugoslavije. Univerza se je vse bolj povezovala s sorodnimi ustanovami tudi čez mejo. Vzporedno so se razvijale naloge in vloge tako učiteljev/mentorjev kot slušateljev, ob skupnem učenju so se krepili in razvijali medosebni odnosi. Ustanovitev Univerze za tretje življenjsko obdobje v Sloveniji, temelječa predvsem na ustvarjalnosti in prostovoljnem delu snovalk, je spodbudila nastajanje podobnih ustanov v večini regij nekdanje Jugoslavije.

Četrto poglavje »Povzetek spoznanj« avtorica začne s stavkom: »Staranje ni trpljenje, temveč naravni proces«, ob tem oživlja zahtevo po enakovrednem dostopu vseh generacij do virov družbene blaginje in do izobraževanja, temelječi na načelu družbene pravičnosti. Poudarja, da gre pri izobraževanju starejših odraslih tudi za povezovanje generacij, za ponujanje obojestranske medgeneracijske solidarnosti in pomoči. Pri izobraževanju starejših se razvija povezava z okoljem in življenjem, predvsem prek študijskih krožkov kot specifične oblike izobraževanja. Avtorica predstavi izobraževalne metode in didaktične posebnosti pri izobraževanju starejših ter razdela vlogo

mentorja in animatorja v študijskem krožku, kjer se vsi učijo od vseh.

V Dodatku avtorica ponudi bralcu vpogled v današnji čas delovanja Univerze za tretje življenjsko obdobje in znotraj tega v značilnosti učenja v majhnih skupinah, študijskih krožkih in drugih samopomočnih študijskih skupinah. Skozi analizo starajoče se družbe – kar vse bolj postaja tudi Slovenija – ponuja rešitve s konceptom dejavnega staranja, s posebnim poudarkom na pomenu izobraževanja starejših. Knjiga Dušane Findeisen je verodostojen opis nastajanja delčka slovenske zgodovine izobraževanja odraslih. S pionirskim razvijanjem modela izobraževanja starejših se je Slovenija uvrstila v sam evropski vrh po deležu starejših, ki se izobražujejo. Izobraževanje starejših je danes nujno, ker se svet nenehno in vse hitreje spreminja, z novimi znanji pa tudi starejši ostajajo vpeti v tokove in okolja sodobnega življenja in sveta.

Tanja Šulak

6. EAPRIL 2011 CONFERENCE**Čas:** 23.–25. november 2011**Kraj:** HAN University of Applied Sciences, Nijmegen, Nizozemska**Organizator:** European Association for Practitioner Research on Improving Learning
(in education and professional practice)**Ključne teme:** učenje in usposabljanje na delovnem mestu; na praksi temelječe raziskovanje
in učenje na delovnem mestu**Več informacij na naslovu:** <http://www.eapril.org/EAPRIL2011> in <http://www.etdf-fehd.eu/en/>

ELOA Network – ESREA research network on the education and learning of older adults

**ELDERLY, EDUCATION, INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS
AND SOCIAL DEVELOPMENT****Čas:** 25.–27. oktober 2011**Kraj:** Braga, Portugalska**Organizator:** University of Minho, Braga**Teme konference:** odnosi med mladimi in starejšimi v postmoderni;
spremembe v življenjskem poteku, starejši delavci in vseživljenjsko učenje**Oddaja povzetkov:** 11. junij 2011**Več informacij na naslovu:** www.esrea.org

2nd ESREA|ReNADET meeting & 4th TQF Seminar of the VET & CULTURE NETWORK

THE FUTURES OF ADULT EDUCATOR(S): AGENCY, IDENTITY AND ETHOS**Čas:** 9.–11. november 2011**Kraj:** University of Tallin, Talin, Estonija. Otvoritev 9. novembra na University of Tallin (<http://www.tlu.ee>),
srečanje 10. in 11. novembra v starem mestnem jedru Talina (Tallinn Teachers House) (<http://www.opetajatemaja.ee/?mod=gal3&gg=2&gal=11&h=88>).**Organizatorja:** ESREA in VET**Cilji konference:** izmenjati teoretične, praktične in politične diskurze glede izobraževalcev odraslih**Datum oddaje mnenjskih prispevkov:** 27. junij 2011**Več informacij na naslovu:** <http://www.esrea-renadet.net/>in spletni strani the VET & CULTURE NETWORK <http://www.peda.net/veraja/uta/vetculture>

ESREA Access, Learning Careers and Identities network

TRANSITIONS AND IDENTITY IN LEARNING AND LIFE**Čas:** 24.–26. november 2011**Kraj:** University of Aveiro, Portugalska**Organizator:** ESREA**Teme konference:** prehodi odraslih udeležencev izobraževanja v odvisnosti od razreda, spola, etničnosti,
starosti ali motenj; konceptualni in teoretični pristopi k prehodom, identiteti in učni karieri; vpliv
učenja, identitete in prehodov na družino, delo in skupnost; povezanost učenja in življenjskega
poteka; metodološki pristopi k raziskovanju prehodov in identitete**Več informacij:** http://www.esrea.org/conferences_and_seminars?l=en

YOUNG PEOPLE IN THE BALKANS AS ACTORS OF SOCIAL INTEGRATION**Čas:** 30. september–1. oktober 2011**Kraj:** Beograd, Srbija**Organizator:** Institute for Sociological Research at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade**Namen:** interdisciplinarno obravnavati naslovno temo**Več informacij na spletnem naslovu:** isi@f.bg.ac.rs**EDUCATION IN TURBULENT TIMES: THE ALBANIAN CASE IN EUROPEAN AND GLOBAL CONTEXT****Čas:** 21.–22. november 2011**Kraj:** Tirana, Albanija**Organizatorji:** Institute of Sociology (AIS), International Sociological Association (ISA), European Sociological Association (ESA)**Teme:** izobraževanje v turbulentnih časih v povezavi s temami, kot so: komunikacija, kultura in umetnost; zakon in družina; družbena gibanja in družbene spremembe itd.**Več informacij na naslovu:** http://www.isa-sociology.org/pdfs/Annual_%20Conference_AIS.pdf**The 7th International Conference on Researching Work and Learning****BIENALNA AKADEMSKA KONFERENCA****Čas:** 4–7. december 2011**Kraj:** East China Normal University, Šanghaj, Kitajska**Organizator:** the Institute of Vocational and Adult Education at School of Education Science in East China Normal University**Cilji konference:** spodbujati komunikacijo med teoretiki in praktiki na področju raziskovanja dela in učenja**Več informacij na naslovu:** <http://www.rwlecnu.org>**Inauguracijska (otvoritvena) konferenca omrežja ESREA o političnih študijah na področju izobraževanja odraslih****TRANS-NATIONALIZATION OF EDUCATIONAL POLICY MAKING: IMPLICATIONS FOR ADULT & LIFELONG LEARNING****Čas:** 10.–12. februar 2012**Kraj:** University of Nottingham, Nottingham, Velika Britanija**Organizator:** omrežje ESREA za politične študije v izobraževanju odraslih**Teme konference:** vse teme, povezane s politiko izobraževanja in učenja odraslih ter vseživljenjskega učenja, vključno s temami kot npr.: proces globalizacije in lokalizacije, narava in pomen evropeizacije, kulturne razlike, legitimnost in pogajanja, vloga področja raziskovanja v izobraževanju odraslih**Rok za oddajo povzetkov:** 19. junij 2011**Več informacij na naslovu:** http://www.esrea.org/policy_studies**ESREA RESEARCH NETWORK ON ETHNICITY, RACISM AND XENOPHOBIA****Čas:** 19.–20. april 2012**Kraj:** Gradec, Avstrija**Organizator:** Karl-Franzens University Graz, Avstrija**Kmalu več informacij na naslovu:** www.esrea.org

SPLOSNA NACELA

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

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

1. **Znanost razkriva** – objavljeni so znanstveni prispevki.
2. **Za boljšo prakso** – objavljeni so strokovni prispevki.
3. **Pogovarjali smo se** – objavljeni so intervjuji z osebnostmi, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
4. **Poročila, odmevi in ocene** – objavljeni so konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.
5. **Knjižne novosti** – objavljene so strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.
6. **Obračamo koledar** – objavljeni so aktualni dogodki na področju izobraževanja odraslih doma in v tujini, ki se bodo zgodili v obdobju leta dni.

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

PISANJE PRISPEVKOV

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

Dolžina. Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 2000 do 40000 znakov. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10000 znakov.

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

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

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

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

J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji. V Medveš (ur.), Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

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

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

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

AVTORSTVO PRISPEVKOV

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

RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo.

Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja