

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Andragogic Perspectives

2
2016

Proces prenove praktičnega usposabljanja

Pogledi mentorjev in študentov zdravstvene
nege na praktično usposabljanje

O mentorstvu v Slovenskem
šolskem muzeju

IMPRÉSUM

Založnik/Published by:

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

Za založbo/For the publisher:

Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Glavna urednika/Editors in Chief:

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

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gostujoča urednica/Guest editor:

Monika Govekar-Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

Dušana Findeisen, Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje,

Marvin Formosa, Univerza na Malti, Malta,

Maja Furlan De Brito, King's College London, Velika Britanija,

Monika Govekar-Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Marta Gregorčič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru,

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

Polona Kelava, Pedagoški inštitut v Ljubljani,

Anita Klapan, Univerza na Reki, Hrvaška,

Tina Kogovšek, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,

Mirjana Mavrak, Univerza v Sarajevu, BiH,

Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst, Italija,

Borut Mikulec, Center R Slovenije za poklicno

izobraževanje,

Ester Možina, Andragoški center Slovenije,

Tanja Možina, Andragoški center Slovenije,

Vesna Podgornik, Filozofska fakulteta Univerze v

Ljubljani,

Jost Reischmann, Univerza v Bambergu, Nemčija,

Bernhard Schmidt-Hertha, Univerza v Tübingenu, Nemčija,

Simona Šinko, Mestna knjižnica Ljubljana,

Natalija Vrečer, Andragoški center Slovenije

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Tanja Šulak, Revija Andragoška spoznanja, Filozofska fakulteta,

Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

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

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

Poslovni račun/Account:

01100-6030707216, sklic 145414/7626

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

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

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

Tisk/The printing house:

Birografika Bori, Ljubljana

Revijo subvencionirajo/Journal subsidized by:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS,

Znanstveni inštitut Filozofske fakultete,

Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Naklada/Number of copies:

Tisk na zahtevo/Print on demand

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v:

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

The Andragogic Perspectives Journal is abstracted and indexed on:

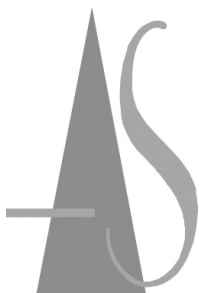
Co-operative Online Bibliographic Systems and Services Slovenia - COBISS, CrossRef, EBSCO's Education Research Complete database, Google Scholar, ResearchBib, The Digital Library of Slovenia - dLib, ERIH PLUS and Cabell's.

Elektronska revija/Online

ISSN 2350-4188

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





ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Revija za izobraževanje in učenje odraslih

Vsebina

Uvodnik

<i>Monika Govekar-Okoliš</i>	MENTORSTVO NEKOČ IN DANES – POMEMBNA OBLIKA IZOBRAŽEVANJA TER PRENOSA ZNANJA IN IZKUŠENJ	3
------------------------------	--	---

Članki

<i>Marjetka Balkovec Debevec</i>	O MENTORSTVU V SLOVENSKEM ŠOLSKEM MUZEJU	9
<i>Nataša Kermavnar Monika Govekar-Okoliš</i>	POGLEDI MENTORJEV IN ŠTUDENTOV ZDRAVSTVENE NEGE NA PRAKTIČNO USPOSABLJANJE	23
<i>Katja Jeznik</i>	SOCIAL IMAGES OF YOUTH AS A CHALLENGE FOR MENTORING WORK	39
<i>Katja Palčič</i>	VLOGA MENTORJA PRI UMETNIŠKEM USTVARJANJU V SKUPINI ODRASLIH Z MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU	53
<i>Primož Krašovec</i>	ŠE ENKRAT O NEOLIBERALIZMU III: PSIHOAFEKTIVNI UČINKI NEOLIBERALIZMA IN NEOLIBERALNA SUBJEKTIVNOST	67
<i>Eva Repe</i>	PROCES PRENOVE PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA	81
<i>Helena Mesarič</i>	KAKO MLADIM DELAVCEM PRIBLIŽATI VARNOST IN ZDRAVJE PRI USPOSABLJANJU ZA DELO	91

**Poročila,
odmevi, ocene**

Sonja Kump

EVROPEIZACIJA IZOBRAŽEVANJA IN PRIZNAVANJE 101
REZULTATOV UČENJA
Ocena doktorskega dela Boruta Mikulca

Knjižne novosti

105



UVODNIK

MENTORSTVO NEKOČ IN DANES – POMEMBNA OBLIKA IZOBRAŽEVANJA TER PRENOSA ZNANJA IN IZKUŠENJ

Mentorstvo ni nekaj novega. O njem se je govorilo že v daljni preteklosti, konkretno v antiki, saj iz Platonovih del, ki so nastajala v letih od 427 do 347 pred našim štetjem, spoznamo, da naj bi tudi Platon imel mentorja in velikega učitelja v Sokratu, za katerega je bilo značilno poučevanje z dialogom (Garvey, Stokes in Megginson, 2009). Tudi Platon je nadaljeval vlogo mentorja, in sicer je bil mentor Aristotelu. Ta je začel koncept mentorstva, filozofijo poučevanja, ki izhaja iz obrtniške tradicije za časa Aristotelovega življenja, še bolj razvijati. Prvič je bil *izraz mentor* omenjen v Homerjevem epu Odiseja, ki opisuje mentorja kot prijatelja, vodnika, varuha in svetovalca Telemaha, Odisejevega sina (prav tam). Odisej, kralj Itake, se je odpravil v trojansko vojno. Kot skrbnika za vzgojo, poučevanje in vodenje svojega sina je izbral pametnega in zaupanja vrednega prijatelja Mentorja. Ta je deloval v vlogi starša, učitelja, prijatelja, vodnika in zaščitnika Odisejevega sina. O tem piše več avtorjev (Daloz, 1986; Parsloe, 1992; Cohen, 1995; Essom, 2003; Keller, 2007, idr.). Garvey idr. (2009) menijo, da je Homerjevo mentorstvo povezano z izkustvenim učenjem, podporo in izzivi, ki jih mentor daje mentorirancu. Parsloe in Leedham (2009) navajata sploh pomen grške literature za razvoj besede mentor, ki naj bi se uporabljala v krogih takratnih politikov in igralcev. S to besedo so označili, kot omenjata, osebo, ki jim je vzor, ki ima močan vpliv na razvoj kariere druge osebe. Nekateri drugi avtorji, denimo Boreen, Johnson, Niday in Potts (2009), so začetke mentorstva našli celo v 18. stoletju pred našim štetjem, v nastanku sistema vajeništva, ko naj bi babilonski zakoni od obrtnikov zahtevali, da izobrazijo vajence kot svoje naslednike. Tak sistem vajeništva naj bi se skozi zgodovino prijel in izpopolnjeval vse do 20. stoletja našega štetja, ko sta omenjeni model prevzela gospodarstvo in industrija.

Mentorstvo ima torej dolgo tradicijo in ugotovimo lahko, da so se nekatere značilnosti ohranile do danes, na primer da je mentorstvo povezano z dialogom, razvijanjem posameznika, njegovega samozavedanja, kritičnosti, da je mentorstvo vodenje osebe v lastno kariero. Predvsem pa lahko poudarimo, da se je skozi zgodovino razvijal in spreminjal tudi pomen mentorstva. Govekar-Okoliš in Ličen (2008, str. 23) omenjata, da »sodobna družba postavlja v ospredje posameznika, njegovo znanje, zamisli in ideje. Zahteva, da se človek nenehno izobražuje, da lahko preživi, da se razvija in odkriva nove razsežnosti

svoje osebnosti.« Danes, v sodobni informacijski družbi, prihaja vedno bolj v ospredje posameznik, kot pravi Krajnc (2012), njegovo samostojno izobraževanje, saj današnja družba zahteva čim bolj unikatnega posameznika, ki je samoiniciativen, ustvarjalen in sposoben stalnega osebnega napredovanja ter sprejemanja družbenih novosti. Za primer, kako s pomočjo mentorstva povezati posameznike v družbi, naj omenimo aktualen dogodek, ko je 26. maja letos Zavod Ypsilon mentorsko povezal Slovenijo in bil pobudnik akcije »Slovenija mentorska država«, kar je potekalo v okviru Tedna vseživljenjskega učenja. Namen akcije je bil omogočiti mladim dostop do mentorjev z različnih področij (podjetništvo, gospodarstvo, umetnost, kultura, šport, politika idr.) in s tem spodbuditi medgeneracijsko povezovanje, izobraževanje in sodelovanje. Cilji so bili pospešiti pretok znanja in informacij med generacijami, ozaveščati o pomenu mentorstva ter krepiiti medgeneracijsko sodelovanje. Z akcijo so želeli doseči, »da bi imel vsak vsaj enkrat v življenju mentorja« (Slovenija mentorska država, 2016). Po vsej Sloveniji so potekale delavnice in dogodki, kjer so se mentorji in mentoriranci povezali v mentorske pare: mladi so stik z mentorji vzpostavili prek spletne platforme www.mentorstvo.si (prav tam). Omenjena akcija je primer, kako lahko danes z mentorstvom kot obliko izobraževanja dvigujemo raven zavesti vsakega posameznika in tudi celotne družbe.

Težava se pojavi, ko želimo mentorstvo definirati, saj se srečamo z različnimi opredelitvami. Spoznamo, da gre v grobem za odnos sodelovanja med bolj izkušeno in manj izkušeno osebo, ko izkušenejša oseba uči, svetuje, pomaga z znanjem in izkušnjami manj izkušeni. V literaturi najdemo več opredelitev, kdo je mentor, kakšen je in kaj je mentorski odnos oziroma mentorstvo. Mentor je vodnik, učitelj, vzgojitelj, moder in dobro misleč svetovalec, oseba, ki z nasveti in pojasnili usmerja ter vodi neizkušenega posameznika (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016). Mentor mentorirancu skrajša pot do cilja in nadomešča nekatere njegove manjkajoče lastnosti (Krajnc, 2012). Megginson, Clutterbuck, Garvey, Stokes in Garrett-Harris (2006) vidijo mentorja kot strokovno osebo, ki ima modrost in znanje, mentorstvo pa kot zunanjo pomoč mentorja mentorirancu. »Mentorstvo je načrtna pot, proces vodenja, svetovanja, vzajemni dinamičen in diadni odnos med mentorjem in posameznikom. Gre za usmerjanje posameznika z nasveti in pojasnili, v katerem ga mentor vodi, vzgaja, izobražuje, mu svetuje in razvija vedoželjnost ter ga vodi po poti do zastavljenih ciljev.« (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016, str. 46) Pri mentorstvu je pomembno, da posameznik v mentorskem odnosu razvija in gradi svojo osebnost, pridobiva nova znanja in izkušnje, s tem pa razvija lastno identiteto ter dosega osebne cilje v razvoju svoje kariere. Vsako mentorstvo, ki izhaja iz posameznika, njegovih potreb, želja, interesov, obstoječih izkušenj in znanj ter v procesu diadnega sodelovanja odpira pri mentorirancu nove, neodkrite značilnosti osebnosti in podlage za posameznikovo nadaljnjo rast in razvoj, je učinkovito mentorstvo. Pravimo, da je mentorstvo edinstven odnos med mentorjem in mentorirancem, je učno partnerstvo, v katerem gre za način podpore mentorja mentorirancu in za učinkovit, vzajemen odnos sodelovanja. Mentorstvo pomaga odkrivati kritičnega, samostojnega in ustvarjalnega posameznika, ob tem pomeni tudi pomoč posamezniku pri njegovem razvoju in vključitvi v okolje (prav tam). Mentorstvo je danes zelo pogosta oblika izobraževanja, ki pomeni prenos znanja in izkušenj mentorja na mentoriranca.

Glede na to, da je osrednja tema tokratnih Andragoških spoznanj mentorstvo, bomo lahko v reviji spoznali več njegovih oblik. Da je mentorstvo v praktičnem usposabljanju danes postalo pomemben sestavni del bolonjskih študijskih programov, izvemo iz prispevka *Eve Repe* z naslovom »Proces prenove praktičnega usposabljanja – praktično usposabljanje v bolonjskih študijskih programih«, v katerem je opisala proces prenove praktičnega usposabljanja na Univerzi v Ljubljani ter opredelila, kakšni so značilnosti in cilji ter strategije praktičnega usposabljanja v bolonjskih študijskih programih članic Univerze v Ljubljani.

Prav tako je o pomenu mentorstva na praktičnem usposabljanju pisala *Helena Mesarič*, ki je poudarila pomen varovanja zdravja praktikantov na praktičnem usposabljanju. V svojem prispevku »Kako mladim delavcem približati varnost in zdravje pri usposabljanju za delo« je opisala, kako danes mladim delavcem približati varnost in kako skrbeti za zdravje pri usposabljanju za delo. Po podatkih Evropske skupnosti ugotavlja, da je populacija mladih v starosti od 18 do 24 let zaradi pomanjkanja izkušenj in znanja o varnosti in zdravju pri delu posebej ogrožena. Zato je v mentorstvu na praktičnem usposabljanju pri delu nujno zagotoviti varnost in zdravje.

Zanimiv je tudi prispevek z naslovom »Pogledi mentorjev in študentov zdravstvene nege na praktično usposabljanje«, ki obravnava praktično usposabljanje študentov zdravstvene nege. Predstavljene so bistvene značilnosti tovrstnega mentorstva v kliničnem okolju, ki je obvezen del bolonjskega študijskega programa. Kot zanimivost avtorici *Nataša Kermavnar in Monika Govekar-Okoliš* odkrivata razlike v pogledih mentorjev in študentov na usposabljanje v kliničnem okolju ter njihova pričakovanja do dela v praksi. Njuna raziskava je pokazala, katere izboljšave pri sodelovanju med mentorji in praktikanti so potrebne, in ponudila predloge za izboljšanje mentorstva v zdravstveni negi.

Prispevek »O mentorstvu v Slovenskem šolskem muzeju« v Ljubljani je pripravila *Marjetka Balkovec Debevec*, ki je opisala področje mentorstva v praktičnem usposabljanju v muzeju. Spoznamo, da ima muzej pomembno izobraževalno vlogo tudi prek mentorstva, in to na različnih ravneh dela. Z mentorstvom v praktičnem usposabljanju se danes v muzeju dopolnjuje poslanstvo kustosov tudi kot mentorjev. Avtorica v svoji raziskavi odkriva značilnosti mentorstva v praktičnem usposabljanju v muzeju po uvedbi bolonjskih študijskih programov na članicah Univerze v Ljubljani, ki pošiljajo študente na prakso. Ugotavlja, katere so novosti in izboljšave v mentorstvu, ter v ospredje postavlja pomen izobraževanja mentorjev za vodenje prakse študentov v muzeju.

Nekoliko drugačno mentorstvo spoznamo v prispevku *Katje Palčič* z naslovom »Vloga mentorja pri umetniškem ustvarjanju v skupini odraslih z motnjo v duševnem razvoju«. Opisala je značilnosti mentorstva v skupini odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju na podlagi ugotovitev raziskave, v kateri je odkrivala različne vloge mentorja pri umetniškem ustvarjanju v skupini odraslih z motnjo v duševnem razvoju.

Prispevek »Social Images of Youth as a Challenge for Mentoring Work« je pripravila *Katja Jeznik*. Z raziskavo je ugotavljala, kako se predstave o mladih odražajo v podobi o dijakih poklicnih šol, in sicer glede na ocene učiteljev in dijakov. Pri tem je poudarila

vlogo mentorjev na praktičnem usposabljanju dijakov v organizacijah, katerim je v izziv, da izboljšajo podobo mladih in jih vodijo v poklic.

Prispevek, ki se ne ukvarja z mentorstvom, je tematsko nadaljevanje teme o neoliberalizmu iz prejšnje številke AS. *Primož Krašovec* v prispevku z naslovom »Še enkrat o neoliberalizmu III: Psihoafektivni učinki neoliberalizma in neoliberalna subjektivnost« v ospredje postavlja delovanje neoliberalizma na mikrosocialni ravni in na ravni individualne psihologije. Dotakne se današnjega problema neoliberalne ekonomije, ki ima velik vpliv na podjetja in na posameznika, pri tem pa neoliberalizem predstavi kot posebno etiko vsakdanjega življenja.

Tokratno številko zapiramo s predstavitvijo tuje knjige, ki jo je pripravila *Jasna Fakin Bajec*. Gre za delo z naslovom »Researching and Transforming Adult Learning and Communities«, ki so ga uredili Rob Evans, Ewa Kurantowicz in Emilio Lucio-Villegas, izdalo pa Evropsko združenje raziskovalcev izobraževanja odraslih. V njem avtorji in avtorice, ki prihajajo iz različnih geografskih okolij (Švica, Belgija, Poljska, Španija, Portugalska, Škotska, Kanada, Mehika), predstavljajo raznolike raziskave, ki se ukvarjajo s tematiko vključenosti ljudi v transformativno učenje v skupnosti, pišejo o re-lokaciji družbenega učenja kot demokratični praksi, s čimer je povezano tudi vse bolj pomembno participatorno akcijsko raziskovanje in izobraževanje vseh vključenih.

Monika Govekar-Okoliš

LITERATURA

- Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D. in Potts, J. (2009). *Mentoring Beginning Teachers: Guiding, Reflecting, Coaching*. Portland: Stenhouse.
- Cohen, N. H. (1995). *Mentoring adult learners: a guide for educators and trainers*. Malabar: Krieger.
- Daloz, L. A. (1986). *Effective Teaching and mentoring: Realizing the Transformational Power of Adult Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Essom, J. (2003). *ICT Mentors*. Leicester: National Institute of Adult Continuing education.
- Garvey, R., Stokes, P. in Megginson D. (2009). *Coaching and Mentoring: Theory and Practice*. London: SAGE.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2016). *Mentorstvo v praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Govekar-Okoliš, M. in Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Keller, T. E. (2007). Youth Mentoring: Theoretical and Methodological Issues. V T. D. Allen in L. T. Eby (ur.), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach* (str. 23–47). Malden: Blackwell.
- Krajnc, A. (2012). Individualizacija izobraževanja vodi v mentorsko gibanje »Znaš, nauči drugega«. *Andragoška spoznanja*, 18(2), 19–30.
- Megginson, D., Clutterbuck, D., Garvey, B., Stokes, P. in Garrett-Harris, R. (2006). *Mentoring in Action: a practical guide*. London: Kogan Page.

-
- Parsloe, E. (1992). *Coaching Mentoring and Assessing: A Practical Guide to Developing Competence*. London: Kogan Page.
- Parsloe, E. in Leedham, M. (2009). *Coaching and Mentoring: Practical conversation to improve learning*. London: Kogan Page.
- Slovenija mentorska država (2016). Pridobljeno s https://www.mentorstvo.si/sl/novice/tudi_letos_mentorsko_povezujemo_slovenijo_bodite_zraven.



Marjetka Balkovec Debevec

O MENTORSTVU V SLOVENSKEM ŠOLSKEM MUZEJU

POVZETEK

Prispevek obravnava izkušnje mentorstva v Slovenskem šolskem muzeju. Predstavi muzeje kot prostor vrednot, ki se s svojo vlogo in nalogami aktivno vključujejo v delovanje družbe in so vpeti v procese vseživljenjskega izobraževanja. Prikaže, kako so se ob prenovi študijskih programov tudi muzeji vključili v sistem praktičnega usposabljanja študentov. Kakšne so nasploh značilnosti mentorstva v Slovenskem šolskem muzeju, smo predstavili v več sklopih mentorskega dela in postavili v ospredje mentorstvo v praktičnem usposabljanju študentov. Kakšne so značilnosti tega mentorstva, smo raziskovali na podlagi kvalitativne analize refleksij o mentorstvu študentom in poročil študentov o opravljenem praktičnem usposabljanju od 2009 do 2016. Prispevek s pogledom v preteklost mentorstva spodbudi idejo o uporabnosti zbiranja spominov o študentskih praksah v muzejih za nadaljnje analize in študije. Opozori na pomen izkušnje dela študentov v muzeju kot nadgradnjo teoretskega znanja, spoznavanja zakonitosti muzejskega dela in poslanstva poklica kustosa. Poudari pomen nadaljnjega izobraževanja mentorjev, spodbudi premik pri organiziranju in vrednotenju mentorskega dela v muzejih v korist bolj kvalitetnih in bolje izpeljanih študentskih praks.

Gljučne besede: mentorstvo, muzeji, Slovenski šolski muzej, študentska praksa, mentor kustos

MENTORSHIP AT THE SLOVENIAN SCHOOL MUSEUM – ABSTRACT

The article examines mentorship at the Slovenian School Museum. It argues that museums are places of value, which play an active part in the functioning of society and are incorporated in the processes of lifelong learning. Additionally, it examines how museums were included in the system of practical student training during the reform of university programmes. The general characteristics of mentorship at the Slovenian School Museum are presented under a number of headings, with special focus on the mentorship in practical student training. The characteristics of the latter are examined employing qualitative analysis of mentors' observations, and students' reports on practical student training completed between 2009 and 2016. By examining past mentorship experience, the article argues for the practice of collecting reports on student training in museums, for the purpose of further analysis and study. The article draws attention to the importance of work experience in museums, which represents a way for the students to supplement their theoretical knowledge, as well as learn about the functioning of museums and the mission of the curator. Finally, the article highlights the importance of the continuing education of mentors and argues that a shift in the organisation and evaluation of mentoring work in museums is

required, with an aim of offering a higher quality work experience to students, and improving the implementation of practical student training programmes.

Keywords: *mentorship, museums, Slovenian School Museum, practical student training, mentor-curator*

UVOD

V javnih zavodih, kakršni so tudi muzeji, se mentorstvo izvaja že od samih začetkov delovanja. Pri tem gre za preplet neformalnega in formalnega mentorstva, ko starejši in/ali bolj izkušeni sodelavci svetujejo mlajšim in/ali manj izkušenim. Z razvojem izobraževanja pa se pojavljajo tudi nova vprašanja in izzivi za mentorstvo v muzejih. Muzej je po Statutu mednarodnega muzejskega sveta (Icom) opredeljen kot za javnost odprta nepridobitna stalna ustanova v službi družbe in njenega razvoja, ki zaradi proučevanja, vzgoje in razvedrila pridobiva materialne dokaze o ljudeh in njihovem okolju, jih hrani, raziskuje, o njih posreduje informacije in jih razstavlja (Batič, Čeplak Mencin, Mikuž in Moder, 2005, str. 9). Uradna definicija vsekakor zajema vse najpomembnejše dejavnosti muzeja, morda pa vendarle ne prikaže dovolj slikovito, kako živahna in raznolika je muzejska dejavnost, razpeta med zbirateljskim in raziskovalnim delom, med kreativno dejavnostjo ob pripravljanju razstav in drugih predstavitev, v povezavi z živahno pedagoško dejavnostjo, ki je sočasno prepletena s študijskim in publicističnim delom. V muzejih že desetletja študentje opravljajo študentsko prakso pod vodstvom mentorjev (večinoma kustosov), ki želijo med prakso študentom od blizu, »v živo«, pokazati številne obraze muzejskega dela in jih vpeljati v čar poklica kustosa. S tovrstno prakso se srečujemo tudi v Slovenskem šolskem muzeju. V mentorsko delo sem kot etnologinja in zgodovinarka, sicer kustosinja muzejske svetnice, v Slovenskem šolskem muzeju vključena od leta 2000, konkretno pri mentorstvu ob opravljanju praktičnega usposabljanja študentov po bolonjskih študijskih programih zadnjih sedem let, od leta 2009. Med zaposlenimi v muzeju imam s tem delom največ izkušenj, v 16-letnem obdobju sem na različnih ravneh mentorsko delo opravljala s 44 študenti oziroma mladimi diplomanti. Ob osebnih izkušnjah mentorstva v Slovenskem šolskem muzeju menim, da je bilo mentorstvo doslej nekako samoumeven sestavni del nalog zaposlenega, konkretno muzejskega kustosa. Sama sem opravljala različne oblike mentorstva in sem to nalogo dojemala predvsem kot moralno dolžnost. Dejansko je naloga takšna tudi bila, saj, razen mentorstva ob opravljanju pripravništva diplomantov, delo ni bilo dodatno finančno nagrajeno. Verjetno podobno kot drugi mentorji sem se v praksi večkrat spraševala, kako bi lahko svojo mentorsko vlogo v danih razmerah še izpopolnila, kako bi se lahko izognila nepravilnostim, ki sem jih morda bolj slutila kot pa zanje vedela. Vprašanja sem večinoma reševala kar z razmislekom ali v pogovoru s sodelavci, prijatelji. Ob vseh stikih s študenti, ki so opravljali študentsko prakso v Slovenskem šolskem muzeju, sem jim želela prikazati večplastnost, raznolikost, izjemnost muzejskega dela, hkrati sem s hvaležnostjo sprejemala nove poglede in razmišljanja mladih študentov. Ne le, da njihove ideje lahko pomenijo vzvod za nove korake na polju muzealstva, srečevanje s študenti sem dojemala tudi kot zanimivo in največkrat prijetno osebno izkušnjo. Pomembno vlogo pri razumevanju in pojmovanju mentorstva je (tudi zame osebno) imel seminar

Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov po bolonjskih študijskih programih v podjetjih/zavodih, ki sem se ga udeležila v februarju 2010 in je potekal pod vodstvom Monike Govekar-Okoliš in Renate Kranjčec na Centru za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2010). Gotovo so želje po izboljšanju mentorskega dela po tem izobraževanju in ob njem izdani literaturi še večje in bi želela marsikaj izboljšati. Predvsem bi se študentom rada še bolj posvetila, jim namenila več časa z namenom, da bi zares podrobneje spoznali delo v muzeju. Bolj bi rada sledila vsem zakonitostim praktičnega usposabljanja študentov, tudi evalvaciji svojega mentorskega dela.

Namen prispevka je predstaviti mentorstvo v Slovenskem šolskem muzeju (SŠM) v Ljubljani. Najprej bomo na kratko opisali izobraževalno vlogo in naloge sodobnih muzejev ter opredelili mentorstvo kot eno izmed oblik izobraževanja v muzeju. Posebej se bomo posvetili mentorstvu v praktičnem usposabljanju študentov in predstavili dva primera študentskih praks v muzejih pred bolonjsko študijsko prenovi. V nadaljevanju prispevka predstavljamo kvalitativno raziskavo o mentorstvu v SŠM, ki smo jo razdelili na dva dela. V prvem delu ugotavljamo splošne značilnosti in ravni mentorskega dela v muzeju, v drugem delu pa predstavljamo mentorstvo v praktičnem usposabljanju študentov po bolonjski prenovi. Cilj raziskave je ugotoviti značilnosti in izkušnje mentorstva v praktičnem usposabljanju študentov v SŠM ter na tej podlagi spoznati muzejsko delo in v njem poslanstvo kustosa kot mentorja.

IZOBRAŽEVALNA VLOGA IN NALOGE SODOBNIH MUZEJEV

Muzeji so v zadnjih obdobjih doživeli veliko sprememb. »Od hramov učenosti in dragocenosti, kamor naj bi imela dostop le posvečena noga, so se muzeji razvili v odprte javne ustanove, katerih pomembna korist naj bi bilo ozaveščeno ožje in širše okolje, ki povezuje, sodeluje, soustvarja, krepi zavedanje o vrednosti kulturne dediščine in jo predstavlja ter vključuje v vsakdanje življenje. V tem je poslanstvo kustosa, brez katerega ni pravega muzeja, izjemno. Delo kustosa ni le služba, je način življenja. Je čast in odgovornost. Je privilegij in obveznost. Je profesionalno, mnogostransko in družbeno odgovorno delo, po katerem se meri tudi kakovost muzeja.« (Štekar-Vidic, 2014, str. 2)

O vlogi in nalogah sodobnih muzejev je bilo v zadnjem obdobju več razprav in razmislekov, ki v ospredje postavljajo širino in odprtost muzejev in muzealcev. Kot poudarja arheologinja in muzealka Verena Vidrih Perko (2013), so muzeji prostor vrednot. »Sodobna muzeološka teorija uči o odprtosti, dostopnosti in angažiranosti. V muzejski praksi pa te besede pomenijo profesionalnost, ki v svojem jedru ni nič drugega kot sovpadanje osebnih in službenih prizadevanj. Muzejsko delo je poslanstvo na institucionalni in osebni ravni. Presega plotove znanstvenih poljan in prerašča ograde strokovnosti. Dober muzealec svoje znanje uresničuje v dobro družbenega razvoja in v prid človeštva in pri tem osmišlja samega sebe /.../ Če kdo, smo muzealci poklicani k prepoznavanju temnin izpraznjene globine vrednot, ki se skrivajo pod ledeno skorjo ekonomske krize. In če kaj, je dediščina

nesporna zakladnica občečloveških vrednot, muzealci pa ljudje, ki zmorejo s strokovnostjo in znanstvenostjo prodirati do njih in jih širiti v okolju.« (Vidrih-Perko, 2013, str. 343)

Pomembna za današnje muzeje je izobraževalna vloga. Kot pravi Bračun Sova (2009, str. 66), so muzeji vir znanja in hkrati tudi sredstvo vzgoje, saj je glavni cilj muzejev ne le hramba umetnin, temveč tudi dialog z obiskovalci. V muzejih se začne raziskovanje strukture in značilnosti dejanskega in potencialnega muzejskega občinstva, saj postaja vse bolj pomembno tako skupnostno učenje (prav tam) kot tudi vseživljenjsko izobraževanje. V okvir izobraževalne vloge in nalog muzejev sodi prav gotovo tudi mentorstvo, ki je, kot omenjata Govekar-Okoliš in Kranjčec (2013), oblika izobraževanja kot proces medsebojnega sodelovanja in svetovanja med mentorjem in mentorirancem. Kakšno je mentorstvo v muzeju, bomo predstavili na primeru Slovenskega šolskega muzeja v Ljubljani, ki je bil ustanovljen leta 1898 kot prvi vseslovenski muzej in se nasploh uvršča med najstarejše muzeje na Slovenskem.

O POMENU MENTORJA IN MENTORSTVA

Pomen besede *mentor* spoznamo že iz Homerjevega epa Odiseja. Mentor je bil junak, modrec in zaupanja vredna oseba. Beseda mentor se je uporabljala med grškimi politiki, športniki in igralci in je pomenila osebo, ki je bila vzor in je posledično imela tudi vpliv na razvoj drugih oseb ter njihove kariere (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016). V petdesetih letih 20. stoletja je beseda mentor razložena v Slovenskem pravopisu kot: *vodnik, vzgojitelj, svetovalec* (Ramovš, 1950, str. 351). Podobna je tudi razlaga v Slovarju tujk, kjer je pojem *mentor* predstavljen kot: *vzgojitelj, svetovalec, vodnik* (Bunc, 1963, str. 279). Kasneje je v Slovenskem pravopisu leta 2001 mentor razložen kot: *vodja, svetovalec* (Toporišič, 2001, str. 860). V primerjavi s prejšnjimi razlagami pojma se je tu izgubil pojem *vzgojitelj*. Se na tem mestu lahko vprašamo, ali je tudi sicer v družbi 21. stoletja manjši poudarek namenjen vzgajanju ali pa je preprosto vzgajanje že zajeto v pojmi, kot sta voditi in svetovati. Glede na feminizacijo poklicev, kjer je mentorsko delo posebej izrazito, na primer v šolstvu in tudi drugod, je bilo gotovo treba dodati žensko obliko besede mentor – *mentorica: voditeljica, svetovalka* (Toporišič, 2001, str. 860).

S poglobljenim razumevanjem in pojmovanjem mentorja so se ukvarjali pedagogi, andragogi in psihologi, v virih najdemo številne interpretacije. Vsem avtorjem je skupno prav to, da so poudarili pomen mentorja kot vodnika, kot spodbujevalca in kot tistega, ki ima dovolj izkušenj (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2010). Mentor mora imeti določene osebnostne lastnosti, sposobnosti, da lahko posameznika strokovno vodi in osebnostno razvija (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2016). Je tudi pospeševalec razvoja, saj s svojim trudom, znanjem in izkušnjami ponuja mentoriranemu možnosti za hitrejši optimalen razvoj ob pridobivanju znanja in izkušenj. Mentor v odnosu do mentoriranja krmari med različnimi vlogami in uresničuje naloge mentorja, da lahko učinkovito izpelje mentorstvo (Kermavnar, 2015). Mentorja lahko torej širše pojmuje kot osebo, ki ima dovolj izkušenj, vedenja, znanja na določenem področju, da lahko to prenaša naprej. Mentorstvo je

naloga, vloga, tudi dolžnost posameznikov, ki ji v najširšem pomenu lahko sledimo že od prazgodovine. Ob dejstvu, da je pri mentorju na prvem mestu njegovo znanje, pa so pomembne tudi njegove osebnostne lastnosti, pomen mentorja narašča s karizmatičnostjo njegove osebnosti.

Mentorstvo je oblika izobraževanja, lahko je individualno ali skupinsko. Vsako mentorstvo je drugačno, odvisno od mentorja in okolja, v katerem poteka (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2013). Spoznamo, da je mentorstvo načrten proces vodenja in svetovanja, je dinamičen ter diaden odnos med mentorjem in mentorirancem. Pomembno pri mentorstvu je, da gre za usmerjanje posameznika s pojasnili, nasveti, kjer mentor udeleženca vodi, vzgaja, izobražuje, mu svetuje in razvija vedoželjnost ter ga spremlja do zastavljenih ciljev. Mentorstvo naj bi izhajalo iz posameznikovih potreb, interesov, želja, predhodnih znanj in izkušenj, saj podpira v procesu tesnega sodelovanja z mentorjem zlasti neodkrita značilnosti osebnosti in podlage za posameznikovo nadaljnjo rast in razvoj (prav tam).

MENTORSTVO V PRAKTIČNEM USPOSABLJANJU V MUZEJIH

Ker so muzeji aktivno vključeni v delovanje družbe, so vpeti tudi v procese vseživljenjskega izobraževanja. Mentorstvo je sestavni del delovanja muzejev, naj si gre pri tem za formalne najsi za neformalne oblike mentorstva. Ključna razlika med formalnim in neformalnim mentorstvom je v njunem nastanku. Prvo se določi na formalni ravni (na primer med muzejem in fakulteto), kjer so vloge in odgovornost vključenih subjektov urejene oziroma določene s predpisi. Drugo pa se oblikuje neformalno, ko gre za spontano nastale vezi brez formalno določenih predpisov mentorstva (Kermavnar, 2015, str. 8).

Med formalne oblike v muzeju lahko štejemo mentorstvo na praktičnem usposabljanju študentov. Prenova študijskih programov v visokem šolstvu (bolonjski študijski programi) je narekovala novo oblikovanje učnih načrtov za vsak predmet študija, tudi za praktično usposabljanje, predvsem pa je spodbudila ugotavljanje in razvijanje potreb po kakovostnem praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah (Govekar-Okoliš, 2013). Ob prenovi študijskih programov so se tudi muzeji vključili v sistem praktičnega usposabljanja študentov, saj se zavedajo, da je praktično usposabljanje študentov pomembno ne le zato, da študenti opravijo obveznosti študija, temveč predvsem zato, da se tudi korenito seznanijo s svojim bodočim strokovnim delom v praksi. Praktično usposabljanje je za študente eden od prvih stikov s stroko v praksi, kjer lahko ovrednotijo svoje teoretično znanje s praktičnimi izkušnjami (prav tam).

Novost pri mentorstvu v praktičnem usposabljanju po bolonjski prenovi študijskih programov je nastala z vidika organizacije praktičnega usposabljanja, saj se zahteva formalna ureditev s pogodbami med institucijami (med fakultetami in organizacijami, kjer poteka praktično usposabljanje). Pri tem gre poudariti, da institucije izvajalke praktičnega usposabljanja vnaprej dobijo navodila in cilje praktičnega usposabljanja, tako da se mentor v organizaciji lahko pred začetkom prakse sestane s posameznim študentom in pripravi načrt praktičnega usposabljanja, kjer se upoštevajo, kot opisujeta Govekar-Okoliš in

Kranjčec (2016), navodila fakultete (učni načrt praktičnega usposabljanja), želje in potrebe študenta ter možnosti za izvedbo prakse v organizaciji. Poleg načrta praktičnega usposabljanja študenta pa mora mentor skrbeti za čim bolj učinkovito izvedbo mentorstva. Skrbi za razvoj znanja, izkušenj ter kompetenc pri praktikantih, za ustrezno komunikacijo, sprotno povratno informacijo, spodbuja in vodi praktikante, da na koncu dosežejo zastavljene cilje praktičnega usposabljanja, opravi pa tudi evalvacijo celotnega praktičnega usposabljanja (prav tam). To morajo upoštevati tudi mentorji v muzejih, ki vodijo praktično usposabljanje.

Preden bomo na primeru Slovenskega šolskega muzeja opisali značilnosti mentorstva v muzeju danes, pa si pogledjmo primera študentske prakse pred bolonjsko prenovo študijskih programov.

PRIMERA ŠTUDENTSKE PRAKSE V MUZEJIH

V muzejih že desetletja poteka študentska praksa, ki jo opravljajo študentje pod vodstvom mentorjev kustosov. Pričujoči prispevek naj bo tudi spodbuda za zbiranje spominov na opravljanje študentske prakse v muzejih, saj bi tovrstna zbirka poleg dokumentarne vrednosti lahko dala tudi dobro izhodišče za nadaljnje analize in študije. Veljalo bi zbrati tako spomine (nekdanjih) študentov kot spomine mentorjev. Verjetno je na mestu domneva, da bi zbirka tovrstnih zapisov lahko vplivala na izgrajevanje in dopolnjevanje mentorskega delovanja v muzejih v prihodnje.

Za ponazoritev navajamo nekaj spominov iz zapisa o opravljanju prakse študenta etnologije in umetnostne zgodovine v Slovenskem etnografskem muzeju in na spomeniškovarstveni terenski praksi sredi sedemdesetih let 20. stoletja (v letu 2013, ko je bil spominski zapis objavljen, je bil njegov avtor redni profesor, predstojnik Oddelka za etnologijo in kulturno antropologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani). Med študijske obveznosti študentov etnologije je tudi sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja sodilo opravljanje študentske prakse, in sicer v različnih ustanovah ali pa na terenskih raziskovalnih taborih. Kot je v spominskem zapisu navedel Vito Hazler (2013), je leta 1976 dobil priložnost opravljanja prakse v Slovenskem etnografskem muzeju, in sicer v dveh delih: »Prve dni sem na sedežu muzeja v Ljubljani urejal fotodokumentacijo v pisarni, v kateri so delali Angelos Baš in nekateri drugi. Mentorica dr. Pavla Štrukelj mi je dodelila urejanje fotografij in negativov, ki jih je Slovenskemu etnografskemu muzeju prodal neki urugvajski novinar, ki je fotografiral v Indiji, Butanu, Nepal, Indoneziji in drugih deželah JV Azije. Posnetki so bili podatkovno zelo skopi, zato je bilo treba s pomočjo razpoložljive literature razbirati vsebino in motive posnetkov ter vsaj približno določiti deželo ali pokrajino. Delo je potekalo počasi, ker je bilo podobnosti novinarjevih posnetkov s slikovnim gradivom v literaturi malo, pa tudi sam sem se takrat v praksi prvič seznanjal z gradivom neevropskih kultur. Čez teden dni sem se preselil na Goričane, kjer sem opravil drugi del prakse. Z avtobusom sem se vozil iz Ljubljane do Medvod, od tam pa do dvorca hodil peš v obe smeri. Ista mentorica me je vključila v nalogo (danes bi rekli projekt), ki je potekala

že nekaj let in bila večinoma dodeljena študentom na praksah. Glavni poudarek je bil na opisovanju razstavljenih tkanin z dveh indonezijskih otokov – Sumatre in Balijs. Takrat sem se prvič podrobneje seznanil z Indonezijo, tamkajšnjimi kulturami in predvsem tehniko krašenja tkanin, imenovano batik. Sprva mi je bila delovna obveznost nekoliko odveč, saj sem menil, da je primernejša za kolegice, kar so mi (malo s posmehom) pritrjevali tudi kolegi na obveznih večernih klepetanjih v mestnih lokalih ali študentskih sobah. Toda kmalu mi je pregledovanje in opisovanje tkanin postajalo zanimivo, saj sem skozi materiale in tehnike krašenja tkanin spoznaval dele indonezijske kulture.« (Hazler, 2013, str. 325–326) Spominjal se je tudi, da je že leto prej, leta 1975, skupaj s šestimi kolegicami »sodeloval na nepozabni enotedenski spomeniškovarstveni terenski praksi v Koštaboni v slovenski Istri /.../ Občasno nas je kot mentor obiskoval republiški konservator Ivan Sedej, sicer ugleden konservatorski teoretik in praktik, v devetdesetih letih pa ravnatelj Slovenskega etnografskega muzeja. Ob kosilu v gostilni ‚Pri mlinu‘ pred Koštabono sva se navadno pogovarjala o istrskem stavbarstvu, o tradiciji gradnje, gradivih idr. Še danes se spominjam njegovih besed, s katerimi je opredelil temeljne aksiome tamkajšnjega stavbarstva /.../ Takšna so bila leta 1976 moja prva srečanja s Slovenskim etnografskim muzejem. Hvaležen sem njegovim sodelavcem, ker sem tudi z njihovo pomočjo zorel v etnologa /.../ Hvaležen sem delavcem Slovenskega etnografskega muzeja, ki so me kot študenta sprejeli v svoje delovno okolje, pa čeprav za zelo kratek čas. Hvaležen sem tudi sedanjemu vodstvu, da kolikor je pač mogoče, sprejemajo naše študente etnologije in kulturne antropologije na prakso. Odgovornost mentorjev je namreč velika, ker res ni povsem vseeno, kako strokovno usmerjati mladega človeka, ki je še pred začetkom svoje karijerne poti. Hvala!« (Hazler, 2013, str. 329)

Navedenim zapisanim spominom dodajam še drobec osebnih izkušenj (Balkovec, 1982, 1983, 1984–1988), saj se je praktično vsakdo od nas na svoji poklicni poti srečal z mentorstvom in mentorji. Kot študentka etnologije in zgodovine ter nato kot mlada diplomantka sem se srečala z različnimi oblikami študentske prakse. Z neprecenljivo vrednostjo so zasidrane v spomin študentske prakse, ki sem jih opravila v sklopu mladinskih raziskovalnih taborov v Beli krajini sredi osemdesetih let 20. stoletja. Kot izjemen mentor v spominu ostaja dr. Dušan Plut (zdaj upokojeni redni univerzitetni profesor), v značilnosti terenskega dela etnologa pa nas je znal na kolegialen način uvajati mag. Andrej Dular (zdaj kustos v Slovenskem etnografskem muzeju) (Balkovec, 1982, 1984–1988; Dular, 1989). Zanimiva je bila tudi izkušnja z drugega konca Slovenije, s Ptujem, kjer smo pod vodstvom mentorja Ralfa Čeplaka, takrat kustosa v muzeju na Ptujem (zdaj v Slovenskem etnografskem muzeju), študentke odkrivala, zbirale in zapisovale različno gradivo o načinu življenja prebivalcev tega območja (Balkovec, 1983). Največja vrednost teh terenskih praks je bilo seznanjanje z delom, ki smo ga v predavalnicah na fakulteti spoznavali le v teoriji. V živo se je študent etnologije soočal z vprašanji: kako se približati ljudem, kako komunicirati z njimi, vzbuditi zaupanje in od njih pridobiti tudi čim več ustnih in materialnih virov, kako vse zbrano gradivo dokumentirati, razstaviti, ga javno predstaviti in, ne nazadnje, kako zapisati prve strokovne ali znanstvene članke za objavo. Kot mladi diplomantki pa so mi bile dragocene izkušnje, ki sem jih dobila

kot kustosinja začetnica v Slovenskem gasilskem muzeju v Metliki. Delo je potekalo v sodelovanju z Belokranjskim muzejem Metlika, kjer so me vsi zaposleni lepo sprejeli v svoj »razširjeni« kolektiv in mi bili hkrati neformalni mentorji, uradni mentor pa je bil takratni ravnatelj Zvonko Rus, ki me je poleg drugih znanj uvajal tudi v takrat nov svet rabe računalnika in računalništva. V delo kustosinje etnologinje me je spontano uvajala le nekaj let starejša kolegica Andreja Brancelj Bednaršek (zdaj direktorica Belokranjskega muzeja Metlika), ob kateri sem spoznavala svet muzejskega dokumentiranja in druga raznovrstna znanja, predvsem pa so nepozabne izkušnje s terenskega dela (na primer dokumentiranje dogodkov ob trenju lanu pri Cvitkovičevih v Adlešičih). Muzejska arhivarka in čistilka Anica Gomolj, ki je poznala tako rekoč vse gradivo, ki ga je hranil Belokranjski muzej, mi je razkrivala številne zgodbe o predmetih, posebej pa me je uvajala tudi v konservatorsko delo z različnimi predmeti, ki jih je hranil Slovenski gasilski muzej. Pri Štefaniji Kukovec, nekdanji učiteljici, sem z občudovanjem srkala pedagoško znanje, kako mladim obiskovalcem muzeja prikazati muzejske eksponate in jih pritegniti v svet zgodovine, koristni pa so bili tudi nasveti pri vodenju korespondence in drugih pisarniško/računovodskih del, kar sem spremljala pri delu Majde Kadič. Posebna izkušnja je bilo še delo ob pripravi moje diplomske naloge za knjižno izdajo, ki ga je lektoriral prof. Jože Dular, nekdanji ustanovitelj in dolgoletni ravnatelj Belokranjskega muzeja, sicer slavist in pisatelj. Ob lektoriranju besedila ni šlo le za suhoparne slovnične popravke, temveč mi je z nazornimi primeri prikazoval, kako ubesediti misli, da bralcu jasno predstaviš vsebino dela. Te »učne ure« na njegovem domu ostajajo nepozaben, dragocen zaklad, ki ga mladi osebi na začetku poklicne poti zapusti mentor kot izjemen strokovnjak in izjemna osebnost (Balkovec, 1987/88).

METODOLOGIJA

Opredelitev raziskovalnih vprašanj

Najprej nas zanima, kakšne so značilnosti mentorstva v Slovenskem šolskem muzeju v Ljubljani, v drugem delu pa posebej mentorstvo v praktičnem usposabljanju študentov po bolonjski prenovi študijskih programov. Ugotoviti želimo zlasti značilnosti organizacije in izpeljave mentorstva kot tudi, kakšna dela so študenti opravljali na praktičnem usposabljanju v muzeju in kako so bili z mentorstvom zadovoljni. Analizirali smo študentsko praktično usposabljanje v letih 2009–2016.

Vzorec

V kvalitativni raziskavi smo uporabili vzorec, v katerem je bilo zajetih 17 študentov, ki so opravljali praktično usposabljanje v Slovenskem šolskem muzeju v Ljubljani. Med njimi je bilo 11 študentk in šest študentov z Univerze v Ljubljani, večinoma s Filozofske fakultete, največ, 11, z Oddelka za etnologijo in kulturno antropologijo, štirje z Oddelka za zgodovino, eden z Oddelka za arheologijo Filozofske fakultete in eden z Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete.

Postopek pridobivanja in obdelave podatkov

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo raziskovanja. Kot pravi Sagadin (1993, str. 12), nam deskriptivna metoda pomaga pri ugotavljanju stanja nekega pojava, pri tem pa se ne dotika pojasnjevanja vzročnih razmerij med pojavi. Analizirali smo dokumentacijo in gradivo o pedagoški dejavnosti v muzeju (Slovenski šolski muzej, 2000–2016), refleksije o mentorstvu študentom in poročila študentov o opravljenem praktičnem usposabljanju v muzeju. Izhajali smo tudi iz opisov delovne prakse z Oddelka za etnologijo in kulturno antropologijo (Simonič, 2015) in iz Priročnika za učitelje zgodovine v muzejih FF UL (Trškan, 2009), z Oddelka za razredni pouk PEF UL (Poučevanje, Poročilo 2014/15), opisa individualnega programa prakse ob interdisciplinarnem doktorskem študijskem programu heritologije na Oddelku za arheologijo FF UL (Humanistika in družboslovje, 2015/16; Pita Costa, 2015).

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Prvi del: Značilnosti mentorstva v Slovenskem šolskem muzeju

Z mentorstvom smo se in se srečujemo tudi pri svojem vsakodnevnem poklicnem delu v Slovenskem šolskem muzeju. V muzeju je devet redno zaposlenih, po vseh kazalnikih bi za nemoteno redno dejavnost potrebovali vsaj 13 redno zaposlenih (Okoliš, 2015, str. 182). Vsaka dodatna naloga za posameznika, tudi mentorsko delo, prinaša nove delovne obveznosti, ki jih mora opraviti ob vseh drugih nalogah, praviloma pa niso finančno posebej ovrednotene. Tako so naloge mentorstva v Slovenskem šolskem muzeju na prvem mestu povezane z neko splošno moralno odgovornostjo, da posameznik svoje poklicno znanje prenaša študentom oziroma mladim kolegom. Pri opravljanju praktičnega usposabljanja v Slovenskem šolskem muzeju študent ob konkretnih primerih dopolni teoretsko znanje, predvsem pa je pomembna osebna izkušnja spoznavanja zakonitosti muzejskega dela, vključevanja v delovni proces ter odkrivanja pomena in raznovrstnosti dela kustosa. Hkrati ima tovrstno delo velik pomen tudi za mentorja, saj prinaša reden stik s študenti, oplajanje z novimi mislimi in tokovi, ki imajo posredno vpliv na posodabljanje in vedno novo nadgrajevanje delovanja ustanove. Medsebojni preplet dela in stikov v navezi mentor – študent prinaša na eni strani nove izzive, dileme, spraševanja in hkrati na drugi strani ugotovitve, izkušnje, spoznanja.

Iz analize pedagoške dejavnosti v Slovenskem šolskem muzeju (2000–2016) smo ugotovili, da se z mentorskim delom srečujemo na več različnih ravneh, od tistega najbolj splošnega in najštevilčnejšega, s katerim se ukvarjamo skorajda vsakodnevno, to je svetovanje in pomoč različnim uporabnikom muzejskega gradiva pri izdelavi seminarskih, diplomskih, magistrskih in doktorskih nalog ter pri raznovrstnih raziskavah s področja dediščine šolstva in vzgoje.

Če ta del izvzamemo, pa lahko v ospredje postavimo *tri sklope mentorskega dela* v Slovenskem šolskem muzeju:

- *prvi sklop* mentorskega dela je delo mentorja pri vodenju mladega diplomanta pripravnika ob opravljanju pripravništva v muzeju;
- *drugi sklop* mentorskega dela je delo pri pripravi, izobraževanju in vodenju vodičev, ki se usposabljaajo za delo v Slovenskem šolskem muzeju, za kar se prijavijo večinoma študenti različnih smeri Filozofske in Pedagoške fakultete UL. To delo študentom prinaša nekaj finančnih sredstev, predvsem pa so za njihovo nadaljnjo pot neprecenljive izkušnje, ki jih pridobijo pri muzejsko-pedagoškem udejstvovanju. Že več primerov je pokazalo, da so ravno izkušnje, ki so jih pridobili v Slovenskem šolskem muzeju, pomenile tudi dobro referenco pri sprejetju mladih diplomantov v (največkrat) pedagoške službe;
- *tretji sklop* je praktično usposabljanje študentov po bolonjskih študijskih programih.

Ugotovili smo, da mentorsko delo v Slovenskem šolskem muzeju zajema obdobje zadnjih 16 let, v prvih dveh predstavljenih sklopih mentorskega dela od leta 2000 naprej, tretji sklop pa v obdobju od 2009. Skupno je bilo opravljeno mentorstvo 44 študentom oziroma mladim diplomantom, od tega v štirih primerih mentorstvo pri opravljanju pripravništva diplomantov; največkrat, 23-krat, mentorstvo vodičem muzeja, 17-krat pa mentorstvo pri praktičnem usposabljanju študentov (Slovenski šolski muzej, 2000–2016).

Slednji sklop mentorskega dela, praktično usposabljanje študentov, je tudi predmet pričujoče raziskave (op.: podroben poimenski in časovni seznam vseh udeležencev v vseh treh sklopih je dostopen v arhivu SŠM (prav tam).

V nekaj primerih je opravljena študentska praksa spodbudila tudi zanimanje študenta za sodelovanje pri zgoraj opisanem drugem sklopu mentorskega dela, torej za delo muzejskih vodičev, kar ponazarja naslednji primer: »V okviru študija etnologije in kulturne antropologije sem se že seznanila z vašo institucijo; pri vas sem namreč opravljala študentsko prakso, s katero sem bila nadvse zadovoljna. Predvsem zaradi pozitivnih izkušenj študentske prakse, veselja za delo v muzeju ter želje po delu v dinamičnem in kreativnem okolju sem se odločila kontaktirati ter povprašati o morebitnih možnostih, navkljub temu, da na spletnih straneh študentskega servisa niso objavljeni razpisi za delo pri vas.« (T. C., 2015)

Drugi del: Mentorstvo pri praktičnem usposabljanju študentov v SŠM

Pri mentorski pripravi, organizaciji in izpeljavi študentske prakse v Slovenskem šolskem muzeju smo želeli slediti vsaj temeljnim ciljem, ki jih navaja tudi fakulteta oziroma posamezne študijske smeri, na primer Oddelek za etnologijo in antropologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani: »Z delovno prakso študentke in študenti pridobivajo nove izkušnje ter uporabljajo znanja, ki so jih pridobili med študijem. Namen delovne prakse je tudi seznanjanje študentov in študentk z delovnim okoljem – predvsem z ljudmi, zaposlenimi v institucijah, ki zaposlujejo ali bi lahko zaposlovale naše diplomante.« (Simonič, 2015)

Pri predmetu Didaktika zgodovine na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani je podrobno pripravljen program pedagoške prakse za učitelje zgodovine

v muzejih, kjer je glavni namen pedagoške prakse, da se študentje pripravijo na začetno samostojno opravljanje učiteljskega poklica, še posebej pa na izvajanje pedagoških dejavnosti v muzejih. Na pedagoški praksi spoznajo, v več primerih pa lahko tudi poskusijo uporabljati različne pristope na naslednjih področjih: časovna razporeditev učne snovi in dnevne učne priprave muzejskega pedagoga; prilagajanje pouka različnim stopnjam in učencem; motiviranje, ponavljanje in preverjanje znanja; vodenje komunikacije v muzeju ali na terenu; uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije; vodenje pedagoške dokumentacije v muzejih; sodelovanje med muzejskimi pedagogi in drugimi muzejskimi delavci; pedagoško samovrednotenje in samoocenjevanje ter kolegalno vrednotenje in ocenjevanje (Trškan, 2009, str. 2).

Pedagoška praksa pri predmetu Didaktika zgodovine traja tri tedne, od tega 10 delovnih dni v muzeju (Trškan, 2009, str. 2), delovna praksa za študente etnologije in kulturne antropologije pa različno glede na stopnjo študija, na primer pri 1. stopnji enodisciplinarni: Praksa 1, 2, 3 (v vsakem letniku 30-urna praksa) (Simonič, 2015).

Prakso je opravljal tudi en študent z Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete UL (Poučevanje, Poročilo 2014/15), ki je imel navodila o poteku prakse s fakultete, druga študentka pa je ob doktorskem študiju heritologije na Oddelku za arheologijo Filozofske fakultete UL (Humanistika in družboslovje, 2015/16) opravljala poseben program prakse, ki traja eno leto in je namenjen mladim iskalcem prve zaposlitve (Pita Costa, 2015). V tem primeru ne gre le za opravljanje klasične študentske prakse, temveč je to tudi izraz težav mladih diplomantov, še posebej pa diplomantk, pri iskanju (prve) zaposlitve. S pridobivanjem izkušenj pri opravljanju prakse iščejo nove, inovativne poti pri razvijanju dodatnih delovnih kompetenc in novih možnosti za spoznavanje in vključevanje na trg dela (Pita Costa, 2015).

Pri organizaciji in izpeljavi delovne prakse študentov v Slovenskem šolskem muzeju smo sledili navodilom vseh navedenih študijskih smeri in pred izvedbo prakse pripravili individualni načrt za študenta praktikanta. Iz mentorskih refleksij in poročil študentov o opravljenem praktičnem usposabljanju ugotavljamo, da so vsi študenti (17 oseb) najprej spoznali muzej, njegov razvoj, delovanje in zaposlene. Vsi so se srečali s pedagoško dejavnostjo muzeja in si ogledali ter sodelovali pri pripravi v širši javnosti najbolj poznanege in priljubljenega projekta muzeja, tako imenovane žive igre zgodovine, učne ure naših babic in dedkov v stari muzejski učilnici, kjer udeleženci podoživijo pouk, kakršnega so imeli šolarji v preteklosti. Medtem ko so se študenti pedagoških smeri v večjem obsegu ukvarjali tudi s pedagoško dejavnostjo muzeja, so drugi študenti spoznavali muzejsko gradivo in dokumentacijo ter v tem obdobju opravili več popisov muzejskega gradiva in ga ob popisovanju tudi bolj ali manj podrobno spoznavali. Ugotovili smo, da so bila mentorstva študentom uspešno opravljena, saj ni bilo posebnosti, ki bi zavirale potek praktičnega usposabljanja. Tudi študenti so bili na praktičnem usposabljanju zadovoljni.

Pomembna novost je tudi ta, da je Slovenski šolski muzej po novih, bolonjskih spremembah praktičnega usposabljanja začel načrtno in pogodbeno sodelovati s posameznimi

članicami Univerze v Ljubljani, ki pošiljajo študente na praktično usposabljanje. Uprava javnega zavoda Slovenski šolski muzej je bila ves čas naklonjena opravljanju mentorstva, seveda ob upoštevanju dejstva, da vse preostale naloge in obveznosti kustosa mentorja potekajo nemoteno. V zadnjih letih se je odnos do mentorskega dela nekoliko izgrajeval, saj denimo v letnih poročilih o delu zavoda (Šolska kronika, 2005–2008) še pred nekaj leti ni bilo zaslediti kakšne posebne omembe, da je konkretni zaposleni opravljal mentorstvo študentom pri študentski praksi, medtem ko je v zadnjih letih mentorstvo tudi posebej navedeno v tako imenovani pedagoški dejavnosti muzeja (Okoliš, 2009, str. 178). Premik je bil v zadnjih letih opazen tudi na strani nekaterih oddelkov Filozofske fakultete, saj je mentor v muzeju dobil navodila za praktično usposabljanje kot tudi prejel uradno zahvalo in potrdilo.

Spoznali smo, da se mora kustos v muzeju, ki nastopa kot mentor, zavedati pomena praktičnega usposabljanja, saj so učinki mentorstva pomembni tako za študenta, njegovo dokončano obveznost študija, osebni razvoj in profesionalno rast kot za mentorja, kustosa v muzeju, ki z mentorstvom pridobiva tudi znanja in izkušnje. Koristi mentorstva imata tudi muzej, ki z mentorstvom pri praktičnem usposabljanju uresničuje izobraževalno vlogo, skrbi za vseživljenjsko izobraževanje, kot fakulteta, ki pridobiva povratne izkušnje s prakse v muzeju z novimi možnimi oblikami na primer raziskovalnega sodelovanja (projekti, raziskave, diplome, magisteriji, doktorati). Ne nazadnje ima korist od mentorstva v praktičnem usposabljanju v muzeju tudi družba kot celota, saj s tem pospešujemo vseživljenjsko izobraževanje in učenje ljudi ter skrbimo za bodoče poklice v muzejih, hkrati pa ohranjamo kulturno dediščino ter skrbimo za nadaljnji razvoj zgodovine pedagogike in šolstva na Slovenskem. Koristi mentorstva v praktičnem usposabljanju so torej večstranske.

Ugotovili smo tudi, da je za uspešno mentorstvo pri praktičnem usposabljanju študentov v muzeju pomembno, da imajo tudi kustosi mentorji določena znanja o organizaciji, izvedbi in evalvaciji mentorskega dela v praktičnem usposabljanju študentov, pomembno je njihovo nadaljnje izobraževanje na področju mentorstva, saj bomo s tem v muzeju lahko zagotavljali bolj kakovostno prakso. Spoznamo, da mora imeti kustos v muzeju poleg temeljnih strokovnih znanj za delovanje muzeja v okviru svojega poslanstva tudi znanja o mentorstvu nasploh, pa še o mentorstvu pri praktičnem usposabljanju praktikantov. S tem lahko poudarimo, da se je začelo dopolnjevati poslanstvo kustosa kot mentorja v muzeju.

SKLEP

V Slovenskem šolskem muzeju se z mentorstvom ukvarjamo že več let, pri čemer mentorsko delo zajema več ravni. Medtem ko so v preteklosti prevladoval neformalne oblike mentorskega dela, postaja to delo v zadnjem desetletju bolj načrtovano, na kar je vplivalo tudi izobraževanje na tem področju na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2010). Velika pomanjkljivost mentorstva v javnih zavodih, kot so muzeji, je še vedno dejstvo, da med delovnimi nalogami ni posebej predvidenega časa, namenjenega mentorstvu. Največje razhajanje se občuti v tem, da je treba hkrati opravljati

vsa redna dela in ustrezno izvajati mentorstvo ter se čim več in čim bolj kakovostno posvečati študentu. Z uveljavljanjem prenovljenih študijskih programov po bolonjskih zahtevah je pričakovati, da se bo vzporedno s tem zgodil tudi določen premik pri organiziranju in vrednotenju dela v javnih zavodih v korist kakovostnejše in bolj izpeljane študentske prakse. To se nam je potrdilo v raziskavi, saj smo imeli na praktičnem usposabljanju študente z različnih študijskih smeri članic UL, ki so bili z našim strokovnim mentorstvom zadovoljni. Dobili smo tudi idejo o zbiranju spominov na študentsko prakso, in sicer z zbiranjem študentskih poročil s prakse in mentorskih refleksij. Ugotovili smo, da je mentorstvo na študijski praksi v muzeju zelo pomembno, saj tako študentu kot mentorju omogoča pridobiti znanja in izkušnje, hkrati pa spodbuja večje sodelovanje s fakultetami ter drugimi institucijami. S tem pridobiva Slovenski šolski muzej sodobno izobraževalno vlogo ter vpetost v procese vseživljenjskega izobraževanja tudi v družbi nasploh. Ker se razmeroma veliko število delovnih praks opravlja v muzejih, bi veljalo spodbuditi razmisleke o namenjanju večje pozornosti mentorstvu in upoštevanju tega dela v okviru letnih delovnih in finančnih načrtov ter nadaljnjega izobraževanja mentorjev.

Prijetna plat mentorskega dela v muzeju gotovo še naprej ostaja občutek, da kot kustos mentor po svojih močeh prispevaš k strokovni (in morda osebni) rasti mladega človeka, hkrati pa hvaležno sprejemaš nova spoznanja in doživetja, ki jih prejemaš ob delu s študenti.

LITERATURA

- Balkovec, M. (1982). *Terenski zapiski: Mladinski raziskovalni tabor Semič, arhiv*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Balkovec, M. (1983). *Terenski zapiski: študentska praksa Ptuj-Dornava, arhiv*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Balkovec, M. (1984–88). *Terenski zapiski: Mladinski raziskovalni tabori Bela krajina, arhiv*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Balkovec, M. (1987–1988). *Gradivo o opravljanju pripravišča v Slovenskem gasilskem muzeju, arhiv*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Batič, N., Čeplak Mencin, R., Mikuž, M. in Moder, G. (ur.) (2005). *Icomov kodeks muzejske etike*. Ljubljana: Društvo ICOM, Mednarodni muzejski svet, Slovenski odbor.
- Bračun Sova, R. (2009). Izobraževanje starejših za prostovoljno delo v muzejih in spreminjajoča se vloga muzeja v (starajoči se) družbi. *Andragoška spoznanja*, 15(3), 65–73.
- Bunc, S. (1963). *Slovar tujk*. Maribor: Založba Obzorja.
- Dular, A. (1989). *Etnološki mladinski raziskovalni tabori v Beli krajini '85–'88*. Ljubljana: Slovenski etnografski muzej, ZOTKS, Gibanje znanost mladini.
- Govekar-Okoliš, M. (2013). Practical training of students and the realisation of lifelong learning. V M. Radovan in M. Kościelniak (ur.), *Lifelong learning today : new areas, contexts, practices* (str. 83–95). Krakov: Jagiellonian University Press.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2010). *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov po bolonjskih študijskih programih v podjetjih/zavodih*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2013). Uspešnost mentorstva v izobraževanju starejših odraslih. *Andragoška spoznanja*, 19(3), 80–91.

- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2016). *Mentorstvo v praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Hazler, V. (2013). Moja prva srečanja s Slovenskim etnografskim muzejem. *Etnolog*, 23, 325–329. Ljubljana: Slovenski etnografski muzej.
- Humanistika in družboslovje. Interdisciplinarni doktorski študijski program 2015/16*. Ljubljana: UL, FF, Oddelek za arheologijo. Pridobljeno s http://www.ff.unilj.si/Portals/0/Dokumenti/Studij/Tretja%20stopnja/Zborniki/Predstavitveni%20zbornik_slo.pdf.
- Kermavnar, N. (2015). *Mentorstvo kot andragoška oblika dela na primeru praktičnega usposabljanja študentov* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Ljubljana.
- Okoliš, S. (2009). Slovenski šolski muzej v letu 2008. Poročilo o delu. *Šolska kronika*, 18/1, 165–193.
- Okoliš, S. (2015). Slovenski šolski muzej v letu 2014. Poročilo o delu. *Šolska kronika*, 24/1, 181–232.
- Poročilo o delu študenta na pedagoški praksi zunaj rednega pouka* (2014/15). Magistrski študij Poučevanje, smer Poučevanje na razredni stopnji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL, Oddelek za razredni pouk.
- Poučevanje* (2014/15). Magistrski študijski program druge stopnje. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL, Oddelek za razredni pouk. Pridobljeno s https://www.pef.unilj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/2_st_PRS_2014-15.pdf.
- Pita Costa, D. (2015). *Razvoj sodelovanja z mentorico. Projekt Kolegice, projekt Zavoda za mladino ZaM in Zavoda NEFIKS, arhiv*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Ramovš, F. (ur.) (1950). *Slovenski pravopis*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Simonič, P. (2015). Delovna praksa, Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo. V Bele M. (ur.), *Etnologija študij*. Pridobljeno s http://etnologija.etnoinfolab.org/sl/informacija.asp?id_informacija=385&id_meta_type=71.
- Slovenski šolski muzej (2000–2016). *Pedagoška dejavnost: dokumentacija, gradivo, arhiv*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Štekar-Vidic, V. (2014). Predgovor h knjižici Valvasorjeve nagrade in priznanja. V T. Porenta (ur.), *Valvasorjeve nagrade, priznanja in diplome za leto 2014* (str. 2–3). Ljubljana: Slovensko muzejsko društvo.
- Šolska kronika (2005–2008). *Poročila o delu Slovenskega šolskega muzeja*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- T. C. (2015). *Prošnja za delo v muzeju, arhiv*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Toporišič, J. (2001). *Slovenski pravopis*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Trškan, D. (2009). *Pedagoška praksa: Priročnik za učitelje zgodovine v muzejih*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za zgodovino.
- Vidrih-Perko, V. (2013). Muzej smo ljudje. *Etnolog*, 23, 343–345.



Nataša Kermavnar, Monika Govekar-Okoliš

POGLEDI MENTORJEV IN ŠTUDENTOV ZDRAVSTVENE NEGE NA PRAKTIČNO USPOSABLJANJE

POVZETEK

Prispevek obravnava mentorstvo na praktičnem usposabljanju kot obliko učenja in pomoč študentom pri opredmetenju na fakulteti pridobljenega znanja in njegovega preverjanja v praksi. Predstavljeno je usposabljanje študentov zdravstvene nege v kliničnem okolju kot obvezni del študijskega programa. Vsebinsko in časovno opredeljen program usposabljanja je pod mentorjevim vodenjem izpeljan v izbranem učnem zavodu. V enem od njih je bila opravljena raziskava, ki odkriva razlike v pogledih mentorjev in študentov na vsebino usposabljanja v kliničnem okolju, pa tudi njihova pričakovanja pri delu v praksi. Del rezultatov je predstavljen v prispevku.

Ključne besede: mentor, mentorski odnos, usposabljanje študentov, pričakovanja mentorjev in študentov

MENTORS' AND STUDENTS' VIEWS OF PRACTICAL TRAINING IN NURSING CARE – ABSTRACT

The article examines mentorship in the context of practical training, which represents a form of education, while helping students to implement the acquired knowledge and verify it in practice. Practical training of the nursing students in clinical environment represents an obligatory part of the study programme. The programme is determined by content and duration, and is carried out under mentor's guidance. The research carried out at one of the selected institutions revealed differences between mentors' and students' perceptions of the content of training in clinical environment as well as in their expectations regarding practical work. The article presents some of the gathered results.

Keywords: mentor, mentorship, training of students, expectations of mentors and students

Dr. Nataša Kermavnar, Univerzitetni klinični center Ljubljana, natasa.kermavnar@kclj.si

Izr. prof. dr. Monika Govekar-Okoliš, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani,
monika.govekar-okolis@guest.arnes.si

UVOD

Mentorstvo v praktičnem usposabljanju je ena od oblik mentorstva, ki se pojavlja v času študija z namenom vodenja in usmerjanja študenta pri nadgradnji pridobljenega znanja v praksi. Študenti na praktičnem usposabljanju uporabijo na fakulteti pridobljena znanja in jih obenem preverjajo v bodočem poklicnem okolju. Pod mentorjevim vodenjem razvijajo svoje spretnosti in potencialne v okolju prakse in pridobivajo tiste veščine, ki jih potrebujejo za samostojno in suvereno delo na poklicni poti, na katero se pripravljajo. Gre za pomemben del izobraževanja posameznika tudi v luči kasnejšega iskanja zaposlitve in odpiranja zaposlitvenih možnosti.

PRAKTIČNO USPOSABLJANJE ŠTUDENTOV

Prenova študijskih programov z bolonjsko reformo je posledica sprememb in dimenzij na trgu dela, praktično usposabljanje pa z njo postaja obvezen del študijskih programov na vseh nivojih. Cilj prenovljenih programov je pridobivanje strokovnih kompetenc, ki pripomorejo k večji zaposljivosti in mobilnosti diplomantov (Govekar-Okoliš, 2013). Praktično usposabljanje ima svoje pravne podlage v Zakonu o visokem šolstvu (2006), ki med drugim določa, da je praktično usposabljanje obvezen sestavni del študijskih programov na vseh stopnjah, njegovo vrednotenje pa urejajo Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (2004) in Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS (2004).

Prenovljeni študijski programi zagotavljajo razvoj kompetenc skozi novo izobraževalno paradigmo, ki v središče izobraževanja postavlja študenta in uvaja aktivne oblike študijskega dela. Takšna oblika je tudi praktično usposabljanje, ki študentu omogoča preverjanje uporabnosti teoretičnega in aplikativnega znanja, pridobljenega na fakulteti, v bodočem poklicnem okolju. Ob tem študent razvija vrsto instrumentalnih kompetenc, kot so organiziranje delovnega časa, reševanje realnih problemov, uporaba znanja v praksi, razvija pa tudi medosebne kompetence, kot so kritičnost, komunikacija, sodelovanje v timu ipd. Kompetence, ki jih študenti razvijajo med praktičnim usposabljanjem, in konkretni rezultati so vključeni v učne načrte posameznih študijskih programov (Kristl idr., 2007), za njihovo doseganje pa je smotno upoštevati načelo razvojnosti in načelo komplementarnosti. Prvo se nanaša na študenta, na njegovo predhodno znanje, stopnjo motivacije in način razmišljanja; drugo pa je povezano z delovno organizacijo, kjer poteka praktično usposabljanje (prav tam).

Kakovostno izvajanje praktičnega usposabljanja je odgovornost in rezultat sodelovanja fakultete z načrtovanim študijskim programom in delovne organizacije, ki omogoča izvajanje usposabljanja študentov. Nenadomestljiv delež na strani delovne organizacije prispevajo izobraženi mentorji. Področje izobraževanja mentorjev je tisto, ki ponuja veliko možnosti za razvijanje dobrih diplomantov, ki bodo v prihodnosti kos izzivom na delovnem mestu. Govekar-Okoliš in Gruden (2011) poudarjata na eni strani potrebo po strokovno usposobljenem in izobraženem kadru in na drugi strani potrebo po študentih, opremljenih z znanjem, sposobnostjo in motivacijo, pa tudi zmožnostjo povezovanja teoretičnih znanj

s praktičnimi. Pri tem sodelovalnem odnosu je pomembno, da potencialni delodajalci v usposabljanju študentov ne vidijo zgolj motnjo delovnega procesa, ampak prepoznajo tudi priložnost zase, npr. v odkrivanju in zaposlovanju mladih talentov. Praktično usposabljanje naj torej spodbuja tekmovalnost med študenti in obenem, kot je predvideno v Smernicah za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani (Kristl idr., 2007), ponuja možnost izmenjave študentov prek programa Erasmus.

MENTORSTVO NA PRAKTIČNEM USPOSABLJANJU

Praktično usposabljanje študenti potrebujejo zato, da se konkretno seznani s svojim bodočim strokovnim delom ter ob tem ovrednotijo svoja teoretična znanja s praktičnimi izkušnjami. Zato je potrebno, da fakulteta in delovna organizacija, kjer poteka praksa, zagotovita, da je usposabljanje izpeljano kakovostno (Govekar-Okoliš, 2012). Fakulteta kakovost programa zagotavlja s svojim učnim načrtom, urniki in samo organizacijo razporejanja študentov na prakso. V delovnem okolju pa je za kakovost praktičnega usposabljanja bistvenega pomena, da študenta vodi strokovno usposobljena in izkušena oseba, to je mentor.

Gre za vnaprej načrtovan proces usposabljanja in učenja v praksi z določenim programom in predvidenimi cilji, ki naj jih doseže študent. Cilji so oblikovani tako, da se lahko preverjajo sproti ob samem izvajanju programa ali pa tudi ob njegovem zaključku. Mentor je pri tem vključen v proces z namenom, da mentoriranec sledi njegovi praksi in postaja učinkovitejši v lastnih interpretacijah različnih veščin in znanj. Pod njegovim vodenjem študent razvija veščine, potrebne za opravljanje določenega dela, spoznava delovno okolje in se uči poklicnega vedenja.

Ker je praktično usposabljanje del študijskega programa, je za njegovo kakovostno izvajanje nenadomestljivo tesno sodelovanje med mentorji na fakulteti in mentorji v delovni organizaciji, saj gre za dopolnjevanje in prepletanje študentskih teoretičnih znanj s praktičnimi in ne nazadnje za vzgojo bodočega zaposlenega z vsemi njegovimi med študijem pridobljenimi spretnostmi in potenciali.

V nadaljevanju podrobneje predstavljamo praktično usposabljanje študentov zdravstvene nege v kliničnem okolju.

PRAKTIČNO USPOSABLJANJE ŠTUDENTOV ZDRAVSTVENE NEGE

Poklic medicinske sestre, za katerega se izobražujejo študenti zdravstvene nege, spada med regulirane poklice. Ker dostop do opravljanja te poklicne dejavnosti določajo zakon in drugi predpisi o posebnih poklicnih kvalifikacijah (Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah, 2007), mora biti tudi program praktičnega usposabljanja usklajen z direktivo EU 2005/36 ES in z njo povezano slovensko zakonodajo. Tako so v Smernicah za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani (Kristl idr., 2007) zapisani cilji praktičnega usposabljanja za regulirane poklice, usklajenost z direktivo EU pa omogoča članicam vzajemno priznavanje dokazil o formalnih kvalifikacijah na podlagi minimalnih pogojev usposobljenosti ter s tem

prost pretok delovne sile (prav tam). Ker imajo strokovna področja specifične zahteve glede praktičnega usposabljanja in tudi glede delovnih organizacij, kjer se praksa študentov lahko izvaja, Govekar-Okoliš (2011) postavlja v ospredje potrebo po dobrih in strokovno usposobljenih mentorjih tako na fakultetah kot v delovnih organizacijah.

Načelo usmerjenega vodenja in nadzora praktičnega usposabljanja je pomemben in že utečen del izobraževalnega procesa oziroma profesionalnega razvoja zdravstvenih delavcev. Gre za metodološko posredovanje potrebnih spretnosti, znanja in izkušenj za opravljanje neke delovne naloge, ki vsebuje tri komponente, in sicer vodenje, usmerjanje in prikazovanje. Pri tem želimo poudariti vzgojo za poklic in pridobivanje poklicnih spretnosti, veščin in znanj, zato lahko cilje usposabljanja tudi v zdravstveni negi opredelimo kot oblikovanje osebnosti, spreminjanje vedenja z osvajanjem poklicnih spretnosti in strokovno usposobljenost. Noben od omenjenih ciljev ni dosegljiv hitro in neposredno, temveč terja svoj čas, vložek energije, pomoč, sodelovanje in povezovanje med fakulteto in delovnim okoljem, kjer poteka praktično usposabljanje. Študent v konkretnem delovnem okolju ob pomoči mentorja in drugih sodelavcev povezuje teorijo s prakso, s čimer v ospredje stopa vzgojna komponenta. Vedenjska komponenta se izrazi prek celostnega spreminjanja vedenja, ko študent z učenjem teži k novim znanjem in obvladovanju novih delovnih postopkov. Tretji cilj pa pomeni strokovno usposobljenost za poklic, ki ga lahko utemeljimo z dejstvom, da mora biti zaposleni kvalificiran za svoje delo.

Omenjeni cilji so na področju zdravstvene nege zapisani v opredelitvi del in nalog zdravstvenega tehnika in medicinske sestre. Nekatere od teh ciljev najdemo tudi v Kodeksu etike medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov (2005, str. 2–4), ki je temeljni dokument o etični držbi ter spodbuda in vodilo pri delu v praksi zdravstvene nege.

Praktično usposabljanje na področju zdravstvene nege se po zakonu izvaja v zdravstveni ustanovi, ki ima status učnega zavoda.¹ Delovno skupnost na področju zdravstvene nege sestavljajo različni zdravstveni zavodi, v katerih poteka praktično usposabljanje bodočih zdravstvenih delavcev različnih profilov. Na področju zdravstvene nege svoja poklicna dela in naloge opravljajo tehniki zdravstvene nege² in medicinske sestre.³ Kot smo že zapisali, sodi njihov poklic med regulirane poklice.

1 Vsi zavodi, v katerih se izvaja praktično usposabljanje za regulirane poklice, imajo status učnega zavoda, saj morajo izpolnjevati pogoje, ki jih določa Pravilnik o pogojih, ki jih mora izpolnjevati zavod za izvajanje praktičnega pouka dijakov zdravstvenih šol in študentov visokošolskih zavodov za podelitev naziva učni zavod (2005, str. 10874).

2 Tehnik zdravstvene nege je oseba, ki je končala srednješolski strokovni program in je usposobljena za vrsto strokovnih del v okviru zdravstvene nege zdravih in bolnih v vseh življenjskih obdobjih in okoljih. Tehnik zdravstvene nege je član negovalnega tima in je po navodilu medicinske sestre izvajalec postopkov in posegov v procesu zdravstvene nege (Poklicne aktivnosti in kompetence v zdravstveni in babiški negi, 2008, str. 8). Po Zakonu o zdravstveni dejavnosti (2005, str. 1934) mora za samostojno opravljanje zdravstvene nege opraviti pripravništvo v trajanju šestih mesecev in strokovni izpit.

3 Medicinska sestra je opravila najmanj 12-letno splošno in/ali strokovno izobraževanje in končala visoko strokovno izobraževanje s področja zdravstvene nege ter ji je ustrezen organ podelil pravico za samostojno izvajanje v zdravstveni dejavnosti. V okviru svojih kompetenc je usposobljena za zadovoljevanje potreb po

Po direktivi EU zajema usposabljanje medicinskih sester za splošno zdravstveno nego vsaj tri leta študija ali 4600 ur teoretičnega in kliničnega usposabljanja, pri čemer trajanje teoretičnega usposabljanja pomeni vsaj tretjino, trajanje kliničnega usposabljanja pa vsaj polovico minimalnega trajanja usposabljanja. Teoretični pouk je treba ovrednotiti in uskladiti s kliničnim poukom, tako da se lahko znanje in spretnosti pridobijo na ustrezen način. Pri kliničnem usposabljanju se medicinske sestre v skupini in v neposrednem stiku z zdravim ali bolnim posameznikom učijo organizirati, pripravljati in dajati zdravila ter oceniti zahtevano celovito zdravstveno nego na podlagi pridobljenega znanja in veščin. Medicinska sestra se nauči ne le delati v skupini, temveč tudi voditi skupino in organizirati celovito zdravstveno nego, vključno z zdravstvenim izobraževanjem posameznikov in manjših skupin v zdravstveni ustanovi (Kristl idr., 2007).

Iz zapisanih smernic torej lahko povzamemo, da je praktično usposabljanje pomemben del študijskega programa zdravstvene nege, časovno in organizacijsko pa pomeni velik izziv za učni zavod, kjer se usposabljanje študentov izvaja. To seveda od učnega zavoda terja ustrezno pripravo, organiziranje, pa tudi načrtno izbiro usposobljenih posameznikov, ki bodo prevzeli mentorstvo študentom na klinični praksi ter njihovo usposabljanje, ob podpori delovne organizacije in fakultete, izpeljali kakovostno in učinkovito. Praktično usposabljanje se izvaja na različnih oddelkih učnih zavodov po strokovnem področju v skladu s predmetnikom. Po opravljenem usposabljanju na enem oddelku študent začne usposabljanje na drugem oddelku, pri čemer zamenja tudi mentorja v delovnem okolju. Mentorji v delovnem okolju so sicer vnaprej določeni, glavni pogoj za izbiro pa je izkazan interes za delo s študenti ter odgovorno in predano delo v poklicnem okolju. Večinoma so to mentorji z dolgoletnimi izkušnjami, ni pa to pravilo, zlasti kadar gre za kadrovske podhranjen oddelke. Usposabljanje mentorjev lahko poteka v okviru seminarjev in je pogosto odločitev posameznika in odvisno od njegove motivacije za izboljšanje dela s študenti.

Termin klinična praksa (oziroma usposabljanje) in njeno vodenje ter nadzor opisuje proces profesionalnega razvoja in učenja, ki omogoča študentu razvijati znanje, veščine, kompetence, odnos in odgovornost do prakse zdravstvene nege, ki zagotavlja varnost pacienta ter premišljene poteze in odločitve v kompleksnem kliničnem okolju (Ramšak Pajk, 2007). Klinično okolje je specifično učno okolje, ker omogoča izvajanje individualne oblike učenja ob pacientu, pri delu s svojci pacienta in ob delu s sodelavci. Nega ob pacientu se izvaja na human način, vključena je nesebična humana interakcija, tako da se pacient ob tem ne počuti ogroženega. Ni vljudno niti etično, če učimo študenta ob pacientu, ki s tem ni bil seznanjen ali se s tem predhodno ni strinjal.

Mentorji v kliničnem okolju se zavedajo svoje delovne situacije, zato morajo poznati obstoječe možnosti in biti pripravljeni, da jih izkoristijo na primeren način. Učne in poučevalne interakcije niso vedno oblikovane formalno ali idealno. Narava dela zahteva timski

zdravstveni negi in oskrbi, za zdravstveno vzgojo in izobraževanje, za organizacijo dela in razvojno raziskovalno dejavnost (Podoba medicinske sestre, 2003, str. 5). Medicinska sestra je članica širšega zdravstvenega tima, v katerem sodeluje pri načrtovanju in izvajanju celotne zdravstvene oskrbe pacienta (Poklicne aktivnosti in kompetence v zdravstveni in babiški negi, 2008, str. 8).

pristop in tesno sodelovanje med vsemi sodelavci v negovalnem pa tudi širšem zdravstvenem timu. V medosebni odnos s študenti tako v okolju prakse vstopajo tudi drugi sodelavci v timu in prinašajo nove poglede, vedenja in spoznanja. Spodbudno učno okolje povečuje pripravljenost študenta na učenje, saj so po teoriji samoodločanja za razvoj notranje motivacije nujni trije pogoji – podpora kompetentnosti, avtonomiji in socialni pripadnosti (Ivančič, Mohorčič Špolar in Radovan, 2010). Vloga mentorja pri oblikovanju takega okolja je ključna, pa tudi pri izkoriščanju prednosti, možnosti in raznolikih priložnosti, ki jih ponuja delovno okolje za učenje, rast in razvoj študenta. Mentor namreč v kliničnem okolju deluje na dobro poznanem terenu, pozna paciente, sodelavce in druge člane zdravstvenega tima, ve, kje se kaj nahaja, pozna dnevno delovno rutino na oddelku, razume specifičen jezik in odnose med osebjem ter pozna dokumentacijo.

Študent pa se znajde v tujem okolju, zato potrebuje čas, da vsaj približno spozna novo delovno situacijo in procese v njej. Sposobnost posameznikovega prilagajanja ima tako pri praktičnem usposabljanju veliko vlogo. Študenti se v tem odzivajo zelo različno; nekateri želijo več in so bolj aktivni, drugi so manj motivirani in slabše izkoriščajo priložnosti za učenje. Razlike med njimi se kažejo tudi v nivoju in kakovosti predhodnega teoretičnega znanja. In ne nazadnje imajo študenti različne predhodne izkušnje, tudi tiste, ki so jih pridobili na praktičnih usposabljanjih v drugih učnih zavodih in okoljih. Vse to vpliva na njihove predstave, pričakovanja in cilje, ki jih oblikujejo, preden začnejo novo usposabljanje v kliničnem okolju.

Dober mentor bo opisane okoliščine sprejel kot izziv in s svojim ravnanjem študenta vključeval v izvajanje postopkov, ga spodbujal in mu izkazal zaupanje. V kliničnem okolju sprejema in igra vlogo učitelja, pomočnika, vodnika, svetovalca, ki daje podporo študentu, ga usmerja, motivira in išče nove priložnosti za učenje. Študent pod njegovim vodenjem in usmerjanjem razvije ustrezne kompetence, ki mu bodo omogočale učinkovito, neodvisno in odgovorno delo v njegovi stroki. V ta sodelovalni odnos oba, mentor in študent, prinašata svoje znanje, izkušnje, način razmišljanja in učenja ter svoje poglede in pričakovanja do drugega v odnosu. Pogledi in pričakovanja mentorjev in študentov na usposabljanju v kliničnem okolju so bili eno od področij našega raziskovanja v izbranem učnem zavodu in nekaj naših ugotovitev predstavljamo v nadaljevanju.

METODOLOGIJA

Raziskavo, ki je obravnavala področje mentorstva na praktičnem usposabljanju študentov zdravstvene nege, smo opravili v izbranem učnem zavodu, kjer študenti opravljajo prakso. V vzorec smo vključili 194 medicinskih sester mentorjev,⁴ zaposlenih v delovnem okolju učnega zavoda, in 158 študentov 2. in 3. letnika študijske smeri zdravstvena nega na usposabljanju v izbranem učnem zavodu. Oblikovali smo raziskovalna vprašanja, vezana posebej na mentorje in posebej na študente. Za obe ciljni skupini smo pripravili vprašalnika, v katerih je bil delež vsebinsko identičnih vprašanj. Vprašalnike smo po

4 Za lažje razumevanje bomo v nadaljevanju uporabljali moški spol.

predhodni napovedi razdelili obema skupinama; mentorjem smo vprašalnike razdelili na posameznih kliničnih oddelkih in jih prosili, naj izpolnjene vrnejo na dogovorjeno mesto. Študentom smo vprašalnike razdelili na koncu skupnih sestankov in jim dali potreben čas, da so lahko odgovorili na vprašanja in vrnili izpolnjene ankete. Dobljene rezultate smo obdelali na ravni deskriptivne statistike in z neeksperimentalno kavzalno metodo pojasnili vzročne zveze med raziskovanimi spremenljivkami. V raziskavi so nas med drugim zanimala medsebojna pričakovanja vključenih v mentorski odnos in njihov pogled na usposabljanje v kliničnem okolju, pri čemer smo želeli odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšna so medsebojna pričakovanja mentorjev in študentov v zdravstveni negi?
- Ali se ocena glede aktivnosti študentov na praktičnem usposabljanju med mentorji in študenti razlikuje?
- Ali so oblike mentorjevega dela s študenti usklajene z željami študentov?
- Kakšni so pogledi na kompetence uspešnih študentov med mentorji in študenti?
- Kako na mentorjeve naloge pri delu s študenti gledajo mentorji in kako študenti?

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Raziskava nam je razkrila nekatere posebnosti na področju praktičnega usposabljanja študentov zdravstvene nege v izbranem zavodu. Primerjava in analiza dobljenih odgovorov obeh ciljnih skupin odkriva različnost v njihovih medsebojnih pričakovanjih. V Tabeli 1 so prikazani odgovori mentorjev. Ugotavljamo, da med mentorji prevladuje odgovor, da od študentov pričakujejo več aktivnosti in samoiniciative (37,5 odstotka), vendar ne bistveno. Le nekaj manjše število vprašanih mentorjev od študentov pričakuje večji interes za delo in skoraj enako pogosto (30,4 odstotka) anketirani mentorji pričakujejo od študentov, da pred začetkom vaj ponovijo teoretične vsebine s področja, s katerim se bodo ukvarjali na vajah. Sklepamo, da jih skromno znanje teorije in nepripravljenost študentov na praktično usposabljanje ovirata pri vodenju in mentoriranju, ki ga zato ne morejo izpeljati, kot so načrtovali. Določene teoretične vsebine so namreč ključne za razumevanje študentov pri delu v kliničnem okolju in s tem za učinkovitost njihovega usposabljanja.

Tabela 1: Pričakovanja mentorjev

Mentorjeva pričakovanja	Število	%
1 večji interes za delo	62	32,1
2 več aktivnosti, samoiniciative	73	37,5
3 boljša predhodna pripravljenost na vaje oziroma prakso	59	30,4
Skupaj	194	100,0

Podobno vprašanje smo postavili tudi študentom; ti so odgovarjali, kaj na usposabljanju v praksi pričakujejo od mentorja. Njihovi odgovori so zbrani v Tabeli 2.

Tabela 2: Pričakovanja študentov

Študentova pričakovanja	Število	%
1 pomoč pri pridobivanju in utrjevanju praktičnih spretnosti	59	37,4
2 pomoč pri povezovanju pridobljenega teoretičnega znanja s prakso	38	24,0
3 da me navaja na odgovorno delo v timu in igra vlogo pozitivnega modela	22	13,9
4 da me spodbuja k osebnemu profesionalnemu razvoju in navaja na vseživljenjsko učenje in izobraževanje	37	23,5
5 drugo	2	1,2
Skupaj	158	100,0

Kot je razvidno iz Tabele 2, študenti od mentorja večinoma pričakujejo, da jim pomaga pri pridobivanju in utrjevanju praktičnih spretnosti. Približno enak je delež študentov, ki pričakujejo od mentorja pomoč pri povezovanju teoretičnega znanja s praktičnim, in tistih, ki pričakujejo predvsem spodbujanje k osebnemu profesionalnemu razvoju in navajanje na vseživljenjsko učenje. Najmanjši delež študentov pa od mentorja pričakuje vlogo pozitivnega modela in navajanje na odgovorno delo v timu.

Če povzamemo medsebojna pričakovanja anketiranih v obeh ciljnih skupinah, lahko sklepamo, da mentorji od študentov najpogosteje pričakujejo več samoiniciative in aktivnosti, študenti pa od mentorja, da jim pomaga pri pridobivanju in utrjevanju praktičnih spretnosti.

Iniciativa in aktivnost študenta v okolju prakse pozitivno vplivata na uspešnost in učinkovitost usposabljanja; pravzaprav je aktivnost njegov smisel. Zato smo raziskovanje poglobili z vprašanjem o tem, kaj menijo mentorji o stopnji aktivnosti študentov na usposabljanju in kako svojo aktivnost ocenjujejo študenti. Odgovore mentorjev sicer nakazuje že Tabela 1, podrobneje pa odgovore obeh ciljnih skupin prikazuje Tabela 3.

Tabela 3: Doživljanje aktivnosti študentov med mentorji in študenti

Aktivnosti študentov		1 Mentorji	2 Študenti	Skupaj
1 nikoli	Število	3	16	19
	%	1,5	10,1	5,4
2 včasih	Število	171	77	248
	%	88,2	48,8	70,5
3 vedno	Število	20	65	85
	%	10,3	41,1	24,1
Skupaj	Število	194	158	352
	%	100,0	100,0	100,0

Primerjava odgovorov mentorjev in študentov kaže na razlike v doživljanju aktivnosti študentov med ciljnim skupinama. Mnenje, da so študenti na vajah vedno dovolj aktivni, je med študenti večinsko, enako mnenje pa izraža le malo mentorjev. Večina mentorjev ocenjuje, da študenti svojo aktivnost pokažejo le občasno, tako pa meni tudi slaba polovica študentov. Odgovor »nikoli« se presenetljivo pogosteje pojavlja v skupini vprašanih študentov, kar nakazuje na določeno mero samokritičnosti; ta odgovor je izbralo zamejmarljivo malo vprašanih mentorjev. Lahko torej povzamemo, da so pogledi na aktivnost študenta na kliničnih vajah oziroma praktičnem usposabljanju v izbranem zavodu med vprašanima skupinama precej različni. Menimo, da je ta ocena zelo pomembna pri načrtovanju sprememb v praktičnem usposabljanju študentov v smislu dvigovanja kakovosti.

V nadaljevanju smo ugotavljali, kako so želje študentov glede oblik dela usklajene z oblikami, ki jih mentorji na praktičnem usposabljanju najpogosteje uporabljajo. Študente smo v anketi vprašali, katerih oblik dela si želijo na praktičnem usposabljanju. Njihovi odgovori so prikazani v Tabeli 4.

Tabela 4: Katerim oblikam dela dajejo prednost študenti?

Oblike dela	Število	%
1 svetovanje	86	47,5
2 konzultacija	28	15,5
3 inštrukcija	32	17,7
4 supervizija	35	19,3
Skupaj	181	100,0

Ugotavljamo, da študenti najpogosteje izražajo željo po tem, da bi jim mentorji več svetovali. Naslednja najpogosteje zaželena oblika dela z mentorjem je supervizija (s to obliko so študenti seznanjeni že v okviru predmeta na fakulteti), želje po inštrukcijah in konzultacijah pa so med študenti redkejše. Ob tej interpretaciji se nam porajajo določene dileme glede razumevanja pojma »konzultacija« med študenti in morebitno njegovo poistovetenje s pojmom »svetovanje«. Na tej točki se kaže slabost našega inštrumenta, saj med študenti nismo predhodno preverili razumevanja posameznih pojmov, ki opisujejo oblike dela s študenti.

Uporabljene oblike dela na praktičnem usposabljanju smo v raziskavi preverili tudi med mentorji. Njihove navedbe o pogostosti uporabe posameznih oblik dela smo rangirali in razvrstili v Tabeli 5. V odgovorih pomeni 4 najvišjo oceno – »zelo pogosto« in 1 najnižjo – »nikoli«.

Tabela 5: Katere oblike dela mentorji najpogosteje uporabljajo?

Oblika dela s študenti glede na pogostost uporabe	Povprečje
svetovanje	2,86
konzultacija	2,29
inštrukcije	2,27
supervizija	1,98
drugo	1,94

Odgovori, zbrani v tabeli, kažejo, da mentorji pri delu s študenti na praktičnem usposabljanju najpogosteje svetujejo, medtem ko so konzultacije in inštrukcije po pogostosti precej izenačene. Najredkeje mentorji uporabijo supervizijo. Glede razumevanja posameznih pojmov skoraj ne gre dvomiti, da si jih mentorji ustrezno razlagajo. Gre namreč za vsebine, s katerimi se mentorji seznanijo v okviru svojega strokovnega izpopolnjevanja na seminarjih s pedagoško tematiko. Dopuščamo možnost, da se sicer pri posamezniku lahko pojavi morebitna napačna interpretacija ali razumevanje določenega pojma, vendar to na končni rezultat bistveno ne vpliva.

Če torej povzamemo naše ugotovitve, lahko rečemo, da si tako študenti kot mentorji želijo oziroma delajo isto. Študenti poleg mentorstva dajejo prednost svetovanju, to pa je tudi oblika dela, ki jo njihovi mentorji najpogosteje uporabljajo. Zato lahko sklepamo, da se njihovi interesi v tem polju srečajo.

Poleg identifikacije interesov glede oblik dela na praktičnem usposabljanju nas je v raziskavi zanimalo tudi, kakšni so pogledi anketiranih v obeh ciljnih skupinah na kompetence, ki naj jih razvije oziroma ki jih potrebuje uspešen študent. Tabela 6 prikazuje, kako so mentorji in študenti razvrstili posamezne kompetence uspešnega študenta po pomembnosti.

Primerjava odgovorov med skupinama kaže na to, da mentorji in študenti prvim štirim kompetencam v tabeli pripisujejo podoben pomen. Nekoliko prednosti v primerjavi z mentorji pa dajejo študenti zadnjima dvema kompetencama; prva se nanaša na znanja in možnosti strokovnega izobraževanja in profesionalnega razvoja, druga pa zadeva poznavanje konkretnih situacij in vlog v instituciji ter vrednotenje lastnih kompetenc. Zadnja kompetenca je očitno študentom za oceno o lastni uspešnosti pomembnejša kot mentorjem in kaže na potrebo študenta po gotovosti, ki jo povezuje s poznavanjem različnih vlog in svojega položaja v instituciji. Vendar je v delovnem okolju, kjer se ti študenti usposabljaajo, največkrat težko predvideti vse dogodke, včasih sta potrebna hitro prilagajanje in iznajdljivost študenta. To so dogodki, pri katerih se od mladega človeka ne pričakuje, da jim bo v celoti in vedno kos. Menimo, da tukaj nastajajo razlike med študenti in mentorji pri oceni pomena te kompetence.

Kljub nekaterim razlikam med skupinama pri ocenjevanju pomena posameznih kompetenc pa je končna razvrstitev kompetenc uspešnih študentov med skupinama zelo

Tabela 6: Razvrščanje posameznih kompetenc uspešnih študentov med mentorji in študenti

Kompetence uspešnih študentov	1 Mentorji		2 Študenti	
	N	Povprečje	N	Povprečje
Zna sodelovati z zaposlenimi v instituciji, obvlada komunikacijo, ima občutek za delo z ljudmi, s pacienti.	194	3,75	158	3,92
Zna povezovati teoretično znanje s praktičnim in z izkušnjami.	194	3,68	158	3,66
Zna kritično opazovati in ovrednotiti svoj proces praktičnega usposabljanja.	194	3,54	158	3,53
Ima primeren odnos do sredstev, ki jih uporablja pri svojem delu.	194	3,49	158	3,51
Ima znanja o pomenu in možnostih osebnega strokovnega izobraževanja in lastnega profesionalnega razvoja.	194	3,11	158	3,27
Pozna konkretne situacije in različne vloge znotraj institucije, zna ovrednotiti svoje kompetence.	194	2,89	158	3,26

podobna. Sklepamo lahko, da imajo študenti in mentorji podobne poglede na to, katere lastnosti so tiste, ki posameznega študenta določajo in opisujejo kot uspešnega. Njihove poglede na prednostne mentorjeve naloge pri pridobivanju in razvijanju teh kompetenc pa odstira naslednje vprašanje. Anketirane v obeh ciljnih skupinah smo vprašali, kako vidijo prednostne naloge mentorja pri vodenju študenta na praktičnem usposabljanju. Odgovore smo zbrali v Tabeli 7.

Tabela 7: Razvrščanje mentorjevih nalog po prednosti med mentorji in študenti

Mentorjeve naloge		KDO – mentorji, študenti		Skupaj
		1 Mentorji	2 Študenti	
1 pridobivanje in utrjevanje praktičnih spretnosti	Število	18	56	74
	%	9,3	36,5	21,0
2 povezovanje pridobljenega teoretičnega znanja s prakso	Število	104	39	143
	%	53,6	24,8	40,6
3 navajanje na odgovorno delo v timu in vloga pozitivnega modela	Število	20	22	42
	%	10,3	13,9	11,9
4 spodbujanje k osebnemu profesionalnemu razvoju, izobraževanju	Število	52	39	91
	%	26,8	24,8	25,9
Skupaj	Število	194	158	352
	%	100,0	100,0	100,0

Kot ugotavljamo, večina mentorjev meni, da je njihova naloga pomagati študentu pri povezovanju teoretičnega znanja s praktičnim, medtem ko študenti v večini menijo, da jim bo mentor pomagal predvsem pri pridobivanju in utrjevanju praktičnih znanj. Rezultati se ujemajo s predhodnimi odgovori mentorjev, ko so ti izrazili željo po tem, da bi študenti ponovili teoretične vsebine pred začetkom vaj in na vaje prišli pripravljeni. Očitno je, da želja izhaja prav iz tega, kako mentorji vidijo svojo nalogo pri mentoriranju oziroma kje vidijo namen svojega dela s študentom. Zagotovo študent, ki je svoje teoretično znanje pred začetkom kliničnih vaj osvežil, na praktičnem usposabljanju lažje sodeluje, hitreje poveže smisel posameznega postopka, ne nazadnje s svojo pripravo pokaže tudi večji interes oziroma motiviranost za vaje, kar lahko posledično vodi v njegovo večjo aktivnost. Koliko študentov se predhodno pripravi na praktično usposabljanje, je bilo tudi eno od vprašanj v anketi za študente in njihovi odgovori so prikazani v Tabeli 8.

Tabela 8: Predhodna priprava študentov na klinične vaje

Na prakso se pripravim nekaj dni prej, tako da osvežim teoretične vsebine.	Število	%
1 ne velja	47	29,7
2 delno velja	105	66,5
3 popolnoma velja	6	3,8
Skupaj	158	100,0

Kot kažejo odgovori v tabeli, se zanemarljivo majhno število anketiranih študentov (3,8 odstotka) na vaje pripravi vedno, slaba tretjina (29,7 odstotka) pa nikoli. Večina anketiranih študentov (66,5 odstotka) je odgovorila, da zgoraj zapisana trditev zanje velja le delno. Spomnimo, da so v raziskavi anketirani študenti v veliki večini izrazili željo tudi po drugih oblikah povezovanja z mentorjem (svetovanje, supervizija, inštrukcije, konzultacija), kar pa seveda terja določeno aktivnost na strani študenta, ki vključuje tudi predhodno pripravo na praktično usposabljanje.

Glede na zbrane in analizirane podatke lahko zaključimo, da med mentorji in študenti zdravstvene nege obstajajo določene razlike v pogledih in pričakovanjih, ki jih imajo na praktičnem usposabljanju v kliničnem okolju drug do drugega. Različne so tudi njihove interpretacije lastnih nalog in vlog v okviru usposabljanja.

UGOTOVITVE RAZISKAVE

Značilnosti mentorstva na področju zdravstvene nege v kliničnem okolju med drugim določajo medsebojna pričakovanja študentov in mentorjev, udeleženih v mentorskem odnosu. Ta so, kot kaže naša raziskava v izbranem zavodu, precej različna. Mentorji dojemajo praktično usposabljanje kot priložnost za študenta, da teoretična znanja, pridobljena na fakulteti, poveže s prakso. Od študentov zato pričakujejo, da se na vaje predhodno pripravijo in ponovijo teoretične vsebine, ki jih bodo potrebovali za lažje razumevanje dela

v okolju prakse. Njihova pričakovanja so obenem usmerjena v študentovo samoiniciativo in aktivnost, pričakujejo pa tudi večji interes študentov za delo. Študenti na drugi strani vidijo v praktičnem usposabljanju priložnost za pridobivanje in utrjevanje praktičnih spretnosti, pa tudi možnost povezovanja teoretičnega znanja s prakso. Tem pričakovanjem je brez predhodne priprave študentov na usposabljanje v kliničnem okolju v smislu osvežitve teoretičnih vsebin teže zadostiti. Prav to ugotavljamo v naši raziskavi, namreč da se dejansko večina študentov na usposabljanje ne pripravi, s tem pa se že na začetku prakse v kliničnem okolju postavijo v nekakšno pasivno vlogo, kjer predvsem veliko pričakujejo od mentorja. Sicer so v raziskavi (Kermavnar, 2015) svojo nepripravljenost največkrat opravičili s preobremenjenostjo s študijskimi obveznostmi in posledično s pomanjkanjem časa. Pogosto pa so navedli tudi neusklajenost urnika praktičnega usposabljanja s predavanji, ko so imeli praktično usposabljanje razpisano pred predavanji, torej preden so sploh poslušali teoretične vsebine, ki jih sicer na usposabljanju, če naj povežejo teorijo s prakso, nujno potrebujejo. Vsekakor to ni dobra popotnica za začetek praktičnega usposabljanja. Tu je naloga na strani fakultete, da uskladi urnik predavanj z urnikom usposabljanja v praksi, kot to predvideva študijski program. Odgovornost pa je tudi na strani študenta, ki mora razumeti namen in smisel praktičnega usposabljanja kot del svoje študijske obveznosti in se nanj ustrezno pripraviti. Tako bo tudi sam od usposabljanja imel več koristi, več informacij, več spoznanj, več novopridobljenega znanja, ki ga bo lažje povezal s starim. Pridobivanje in utrjevanje praktičnih znanj namreč predvideva in od posameznika zahteva aktivnost. To pa je ena od prepoznanih »kritik« na strani mentorjev, ki v svojih odgovorih opozarjajo, da študenti na praktičnem usposabljanju pokažejo premalo iniciative in so premalo aktivni. Mnenja na strani študentov so drugačna. Sebe namreč v večini prepoznavajo kot aktivne posameznike, ki na praktičnem usposabljanju pokažejo zadostno stopnjo iniciative. Pa vendar je v odgovorih študentov, zajetih v vzorec, zaznati določeno indiferentnost. V izjavah, ki v raziskavi (prav tam) opredeljujejo in natančneje kažejo njihovo motiviranost, aktivnost in vključenost na praktičnem usposabljanju, so prevladovali nevtralni odgovori in torej ni bilo izrazito pozitivnih odgovorov, ki bi podprli njihove trditve in ocene o lastni aktivnosti.

Čeravno se stališča anketiranih na področju medsebojnih pričakovanj med ciljnim skupinam precej razlikujejo, pa se glede oblik dela želje enih in izbira drugih na praktičnem usposabljanju povsem uskladijo. Študenti si od oblik dela na usposabljanju najbolj želijo mentorjevo svetovanje, to pa je oblika, ki jo mentorji pri mentorstvu študentov tudi najpogosteje uporabljajo. Tudi v zvezi s kompetencami uspešnega študenta ugotavljamo podobno. Tako mentorji kot študenti kompetence, ki jih študent potrebuje za uspešno doseganje ciljev na praktičnem usposabljanju, po pomembnosti vrednotijo zelo podobno. Nekoliko več pomena kot mentorji študenti sicer pripisujejo naslednjima kompetencama: znanju o pomenu in možnostih profesionalnega razvoja ter spretnosti v poznavanju lastne vloge v instituciji in konkretnih situacij v kliničnem okolju. Ta ocena se ujema s študentovo potrebo po varnosti v delovnem okolju in procesih v njem, ki jih ne pozna dovolj in kjer se ne čuti suverenega.

Ob zapisanih interpretacijah rezultatov menimo, da se v izbranem učnem zavodu izkazuje potreba po pogovoru med mentorjem in študenti ob začetku praktičnega usposabljanja. V njem bi lahko obe strani izrazili svoja pričakovanja in želje v času usposabljanja, jih poskušale uskladiti in jim slediti, obenem pa bi odpravili morebitne napačne predstave o izvajanju usposabljanja. Prepričani smo, da bi bilo zadovoljstvo obeh strani, tako študentov kot mentorjev, pri sodelovanju večje, pa tudi pogledi vseh na aktivnost posameznih študentov na praktičnem usposabljanju bi bili precej bolj podobni.

ZAKLJUČEK IN PREDLOGI

Mentorstvo študentom zdravstvene nege opredeljujejo določene posebnosti, ki izhajajo iz narave poklica, na katerega se študenti na praktičnem usposabljanju pripravljajo, in iz začetnih pričakovanj mentorjev in študentov, ki se vključujejo v mentorski odnos. Posebnost bodočega poklica narekuje predvsem delo z bolnimi in pomoči potrebnimi posamezniki ter skrb za sočloveka. Načela, kot so humanost, moralnost, etičnost in strokovnost, so podlaga za vsako delo na področju zdravstvene nege, zato jih mora študent, ki prihaja na praktično usposabljanje, poznati, razumeti, sprejeti in udejanjiti pri svojem delu v kliničnem okolju. Mentorjeva naloga je, da študentu pri tem pomaga in ga usmerja, da koristno poveže svoja teoretična znanja z delom v praksi in tako nadgradi nabor svojih vedenj in znanj. Da bi se izognili neusklajenosti v pričakovanjih in predstavah v zvezi z usposabljanjem v praksi, pa menimo, da bi bilo na začetku praktičnega usposabljanja smiselno opraviti pogovor s študenti. Mentor naj ta pogovor opravi v sklopu uvodnega sestanka, pri čemer naj pojasni namen usposabljanja, njegove vsebine in cilje. To narekuje tudi potrebo po povezanosti kliničnega mentorja z mentorjem v izobraževalni instituciji, kar zagotavlja ustrezno informiranost o vsebinah in potrebnih predhodnih znanjih študentov. Študent naj ima na pogovoru možnost izraziti svoje želje in interese, pa tudi morebitne zadržke, strahove in dileme. Obenem mentor posreduje svoja pričakovanja študentu, ga seznani z njegovimi obveznostmi in odgovornostjo pri delu v kliničnem okolju. Skupaj oblikujeta individualni načrt praktičnega usposabljanja, ki upošteva vsebine in sklepe, za katere sta se dogovorila skupaj. S takšnim načinom priprave na usposabljanje študenta v praksi močno povečamo učinkovitost in uspešnost njegovega usposabljanja; s tem ko zadostimo potrebam študenta, obenem zadostimo tudi ciljem in potrebam mentorja ter tudi vseh drugih, odgovornih za izobraževanje in usposabljanje študentov, ki bodo v prihodnosti vključeni v skrb za zdravje naše družbe.

LITERATURA

- Govekar-Okoliš, M. (2011). Characteristics of mentors in the practical training of students. V J. B. Holen, A. L. Phillips (ur.), *Studies in education from diverse contexts* (str. 59–69). Grand Forks: College of education and human development, University of North Dakota.
- Govekar-Okoliš, M. (2012). The importance of the practical training of students at the University of Ljubljana in Slovenia. V J. Veteška (ur.), *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu = Prospects of learning and education in European context* (str. 243–250). Praha: Universita Jana Amose Komenského Praha.

- Govekar-Okoliš, M. (2013). Practical training of students and the realisation of lifelong learning. V M. Radovan, M. Kościelniak (ur.), *Lifelong learning today : new areas, contexts, practices* (str. 83–95). Krakov: Jagiellonian University Press.
- Govekar-Okoliš, M. in Gruden, U. (2011). Ugotovitve in spoznanja z izobraževanja mentorjev za praktično usposabljanje študentov. *Andragoška spoznanja*, 17(1), 62–73.
- Ivančič, A., Mohorčič Špolar, V. in Radovan, M. (2010). *Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji: percepcije in izkušnje udeležencev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kermavnar, N. (2015). *Mentorstvo kot andragoška oblika dela na primeru praktičnega usposabljanja študentov* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Kodeks etike medicinskih sester in zdravstvenih tehnikov Slovenije*. (2005). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/content/?=97901>.
- Kristl, J., Juriševič, M., Šoukal-Ribičič, M., Pucelj, J., Vrtačnik, M., Trošt, Z. ... Kolenc, M. (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (2004). *Uradni list RS*, št. 101/2004.
- Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS (2004). *Uradni list RS*, št. 124/2004.
- Podoba medicinske sestre* (2003). Pridobljeno s http://www.zbornica-zveza.si/sites/default/files/doc_attachments/podoba_medicinske_sestre/pdf.
- Poklicne aktivnosti in kompetence v zdravstveni in babiški negi* (2008). Pridobljeno s http://www.zbornica-zveza.si/sites/default/files/doc_attachments/poklicne_aktivnosti_in_kompetence08.pdf.
- Pravilnik o pogojih, ki jih mora izpolnjevati zavod za izvajanje praktičnega pouka dijakov zdravstvenih šol in študentov visokošolskih zavodov za podelitev naziva učni zavod (2005). *Uradni list RS*, št. 103/2005.
- Ramšak Pajk, J. (2007). Pomen mentorstva in praktičnega usposabljanja v izobraževanju za zdravstveno nego. *Obzornik zdravstvene nege*, 41(2–3), 71–75.
- Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (2007). *Uradni list RS*, št. 1/2007.
- Zakon o visokem šolstvu (2006). *Uradni list RS*, št. 119/2006.
- Zakon o zdravstveni dejavnosti (2005). *Uradni list RS*, št. 23/2005.
- Zakon o zdravstveni dejavnosti (2008). *Uradni list RS*, št.15/2008, št. 23/2008.



Katja Jeznik

SOCIAL IMAGES OF YOUTH AS A CHALLENGE FOR MENTORING WORK

ABSTRACT

The article examines the image of youth participating in vocational education and training in Slovenia, and discusses the importance of that image in understanding the role of mentors in practical training. We begin by examining the image of youth as a group and then proceed to the image of vocational school students. The image of youth both as a group and as the subgroup of students in vocational education seems to split in several directions. On the one hand, young people are seen as the rescuers of problems of the so-called Western society, while on the other hand they are understood as the problem and viewed as disinterested, narcissistic and egoistic, an image further extended, in the case of students enrolled in vocational education, to describe them as incompetent, undisciplined, lacking manners, having low motivation and lacking responsibility. Students in vocational schools are significantly different from their peers when it comes to academic success and this difference can be interpreted as a consequence of the students' environment. The present system of vocational education does not minimize the discussed difference, but instead actually reproduces and deepens it.

Keywords: youth, image of youth, vocational education and training

DRUŽBENE PODOBE O MLADIH KOT IZZIV ZA MENTORSKO DELO – POVZETEK

V prispevku je obravnavana podoba o mladih, ki se vpisujejo v poklicno izobraževanje v Sloveniji, v ospredju je pomen te podobe za razumevanje dela mentorja dijakom na praktičnem usposabljanju pri delodajalcu. Najprej je tematizirana podoba o mladih na splošno, nato pa je obravnavana podoba o dijakih poklicnih šol. Tako za mlade na splošno kot specifično za dijake poklicnih šol velja, da je razumevanje mladih razpeto v več smeri. Po eni strani so razumljeni kot rešitelji problemov, s katerimi se srečuje tako imenovana zahodna družba, po drugi strani pa kot problem, ker naj bi bili nezainteresirani, narcistično in egoistično orientirani, kar se pri podobi o dijakih poklicnih šol dodatno utrjuje skozi pojme kot: nesposobni, nedisciplinirani, nevzgojeni, nemotivirani in neodgovorni. Dijaki poklicnih šol se po učni uspešnosti pomembno razlikujejo od svojih vrstnikov, ta razlika pa je lahko interpretirana kot posledica okolja, iz katerega prihajajo. Trenutna oblika poklicnega izobraževanja teh razlik med dijaki ne zmanjšuje, ampak reproducira in dodatno utrjuje.

Ključne besede: mladi, podoba o dijakih, poklicne in strokovne šole

INTRODUCTION

The article examines the image of youth in the vocational education in Slovenia. Since vocational education includes practical training at work (PTW), while the responsibility for vocational training is divided between educational organizations and employers, it is important for mentors¹ to be appropriately trained, as they are the ones who help with the realization of goals of educational programmes. Different programmes of mentor training (compare: *Usposabljanje mentorjev dijakom oziroma študentom ...*, 2016; *Usposabljanje mentorjev PUD in PRI*, 2012) that were designed to include familiarization of mentors with the legislation, ways of preparing documentation for appropriate planning, implementation and evaluation of mentoring students, are generally aimed at the familiarization of mentors with core developmental-psychological needs of adolescents and pedagogical-didactical characteristics of learning and teaching outside of the school environment. Less attention is given to the meaning of various images of students whom mentors take on the PTW.

The aim of the article is to argue the importance of images of youth for the pedagogical process. Social construction of youth has an important influence on the organization of educational activities that deal with youth and younger adults participating in formal, as well as informal education, such as project learning for young adults. We were interested, first, in the general image of adolescents and then in the specific image of students who decide to enrol in vocational education. We attempt to answer the question by first defining youth as a social construct, presented through various perspectives. The second part of the article shows how general images of youth are mirrored in the image of students enrolled in vocational education. We are going to highlight the specific nature of the latter image, and then proceed to evaluating the general image of students enrolled in professional and vocational schools, based on the evaluation of both teachers and students, followed by an outline of their values. The final part of the article evaluates the final suggestions for changes in the vocational education in Slovenia.

SOCIAL CONSTRUCTION OF YOUTH

The images of students enrolled into the vocational education and training that we present in this article, are informed by the assumption of youth as a social construct (Dolby and Rizvi, 2008; Ule, 2008; Boyden and Bourdillon, 2014). The latter stems from the realization that understanding youth as both a life stage and a group is related to the social factors, perception of youth, goals of socialization, and education etc., while social construction of youth at the same time helps to changes in the process of socialization and education. Cultures in various historic periods held different views and explanations of the processes of growing up, and organized the education according to those views (Dolby and Rizvi,

1 A student's mentor at a time of the practical training at work, based on the *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2006), is defined as an employee, with the employer possessing the required training in the profession that the student is studying for.

2008). The opposite holds true as well. Schools are the ideological apparatus of the state (Althusser, 2000) and ideology is ever-present (e.g. Apple, 1992; Schiro, 2013; Kodelja, 2014), since it represents an imaginary relationship between the individuals and their actual existential situation (Althusser, 2000). It is important to recognize the different ways in which ideology may be reproduced at school functioning as a social institution – only then can we reduce its unreflected influence (negatively influencing the set goals). We continue to propose several ways of understanding the different views of youth and young people in the light of the discussed ideological pressures.

IMAGES OF YOUTH

Images of youth as a group and as a life stage can be traced back to the beginning of Western civilisation. Around 700 B. C., Heziod, a Greek poet, wrote:

I see no hope for the future of our people, if they are dependent on frivolous youth of today; for certainly all youth are reckless beyond words, and opinionated much beyond their years. When I was young, we were taught to be discreet and respectful of elders, but present youth want to outwit their parents and have the last say (Heziod in Lavrič et al., 2011, p. 5).

As revealed in the description above and many others, youth is sometimes preceived as being marked by a moral crisis of society and the loss of values, while young people are understood as a *problem* that can be solved with appropriate intervention. As in the past, adults today have many expectations related to youth, seeing children and young people as *rescuers* (Moss, 2008; Furedi, 2009), who can lead society out of the crisis of civilisation, the crisis of values and the crisis of economy. A similar generalized view of youth can also be identified in the present age.

The first view – the view of youth as a *problem* – can be recognised in sentences like: young people are narcissistic, egoistic, withdrawn, apathetic individuals and groups who are not too interested in what is going on around them. Such a view is primarily encoded in the interpretations that stem from a (critical) analysis of the ideology of consumer society, associated with permissive familial and institutional education, the lack or erosion of authority, lack of responsibility and commitment due to diminished authority, and a society in which pleasure becomes imperative rather than prohibited (Lasch, 2012; Kovač Šebart, 2015). A discourse built on the assumptions presented above, yet promoting authoritarian positions of power, is easily identified in Slovenia in (lay) anthropological, populist views on the socialisation of children and adolescents (e.g. Vuk Godina, 2011; Vodopivec Kolar, 2014), and certain psychotherapeutic discourses (e.g. Milivojević, 2012). Such lines of thought are especially prevalent in various manuals on upbringing (e.g. Juhant and Levč, 2011; Žorž, 2012).

The authors mentioned above feel that the problem should be solved by returning to the repressive, punishing and authoritarian moral education; they build their discourse on an

over-simplified interpretation of the enlightened deontological paradigm, and an understanding of moral education that is best described by the quote *discipline as a condition of freedom* (Salecl, 2010). Deontological paradigm of morality, which in pedagogical theory can be traced back to Kant (1988), has its origins in the understanding of morality through universal criteria of justice (Rawls, 1971); criteria that envision the individual and the society as having a duty to act, based on the argumentation of the human reason (Kant, 1988). Education is thus seen as primarily aiming at the development of social cognitions enabling appropriate judgement. This view, however, has already been subjected to criticism (e.g. Kroflič, 2007). Building on Aristotle's philosophy (Aristotel, 2002), some contemporary authors (e.g. Kroflič, 2007; Kristjánsson, 2010; Jeznik, 2015) propose an aretaic paradigm, as an alternative to the deontological paradigm. Aretaic paradigm speaks about morality from the perspective of the shaping personality traits that come into being with the help of contextual sensitivity in real-life situations. The main aim of such views of moral education is the establishment of relationships and emotional response towards the shaping of a moral judgement that directs the actions of an individual (Kroflič and Smrtnik Vitulič, 2015; Štirn Janota, 2015).

Another view and the image of youth as *rescuers* can today be detected on two levels. Furedi (2009) identifies the first view on the level of various images of the child that are understood as *inherently good*. If children are given the chance to develop and thrive through moral education, they can grow up to be "moral regenerators of the nation" (Furedi, 2009, p. 11), a view held already by Rousseau (1959) in his pedagogical fiction *Emile or On Education*, and by supporters of progressive pedagogy at the beginning of the 20th century. Today, the idea can be found in the background of the concepts of "child-centred education" (Furedi, 2009). Children, who are supposed to learn how to manage their emotions and solve problems appropriately during their childhood, are expected to apply this to their adulthood. The view builds on the romantic preception of a child, typical of more permissive educational views, which have also been closely examined and assessed in the Slovenian context (Kroflič, 1997; Kroflič, 2007).

Another example of youth being viewed as *rescuers* can be identified in the background of some of the neoliberal documents that have an indirect influence on the politics of dealing with various social groups. In one of the most important current initiatives of the strategy *Europe 2020: A European Strategy for a Smart, Sustainable and Inclusive Growth* (European Commission, 2010), which includes the initiative *Youth and Mobility* (ibid.), youth are represented as a social group that bears an important role in achieving the goals of the strategy related to the economic development of the state.² The key factors of tapping into the potential of youth that are identified in the initiative are: providing youth with quality education and training, including youth in the job market and increasing the scope of mobility (ibid., p. 13). In the discussed and other similar strategic

2 Such views were already present in *European Commission's White Papers: A new initiative for European youth 2002*, while examining other levels of education, such as that of adults, authors came to similar findings (e.g. Mikulec, 2015).

documents pertaining to the field of youth (compare: Resolucija o ..., 2013), the situation of today's youth is seen as unfavourable (high rate of unemployment etc.), while the same documents contain ideological speech of youth as *rescuers*. Despite the fact that a few years ago it appeared that youth are a burden to society as they were associated with high costs (Kuhar and Razpotnik, 2011), both society and the state recognised them as having potential and being the carriers of social development.

To sum up, the image of youth runs in two directions. On the one hand, young people are understood as having potential, while on the other hand they are seen as egoistic and narcissistic individuals disinterested in current social affairs. In the following paragraphs, we are going to portray how images of youth as a group are mirrored in the images of students enrolled in vocational education.

IMAGES OF STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

In Slovenia, there is a low level of interest in vocational schools. Despite attempts to make vocational education programmes more appealing (Lovšin, 2015), reforms of professional education in the past decade (Skubic Ermenc, Mažgon and Štefanc, 2014; Skubic Ermenc and Mažgon, 2015) and some (often not properly thought-through) initiatives for the development of certain skills (e.g. entrepreneurship), personality traits and characteristics (innovativeness etc.), with which young people were to respond to the new, emerging needs of the job market (Cankar and Deutsch, 2015), it is nevertheless still assumed that vocational schools serve those adolescents, who fail to enrol into general or vocational education. Due to the scarcity of studies that would explore the image of students enrolled in Slovenian vocational education, we are going to analyse that image by examining two studies that highlighted this question. Proceeding from the data gathered in those studies, we are going to highlight the specific nature of the image of students enrolled in vocational education.

The image of Students in Vocational Education

Authors of the study *Factors of Academic Success in Vocational Education*³ (Flere, Klanjšek, Musil, Tavčar Krajnc, Kirbiš and Naterer, 2008) defined the profile of students as:

having a lower level of intellectual ability and success at school, more often attributing the cause for either their success or failure to circumstances than their own internal attributes, more likely to seek help within the family and circle of friends as well as school, exhibiting more problems in the learning process, possessing a more negative self-image and a lower level of satisfaction

3 Researchers conducted a survey on a representative proportion of secondary school students (n= 1413). Participants responded to two instruments. The first one was Pogačnik's *Test of Abilities* (Pogačnik, 1983 in Flere et al., 2008, p. 39), while the second one was a *survey questionnaire* (general questions on school success of participants in different stages of education, the social status and the shape of the family, attitude to school, various aspects of psychosocial and personality profile and different aspects of socialization) (see *ibid.*, pp. 38-45).

with school or attachment to school, coming from families with parents with a significantly lower level of education as well as a lower level of closeness to both their mother and their father. /.../ representing, in fact, a direct opposite of the profile of students in general or technical secondary schools. (Ibid, p. 126).

The examined study revealed a statistically significant difference in the level of success between students in vocational training and those in vocational education and general programmes of secondary school education. The found differences were especially conspicuous in the case of items relating to important socio-cultural or personal characteristics (ibid., p. 131). The image of students in vocational schools, as it is revealed based on the findings, is a problematic one, although not in the sense of the image of youth as *rescuers* or as a *problem*. As authors of the study found (ibid.), students who enrol in vocational schools, generally come from less supportive home environment (families with a lower socio-economic status, weaker cultural capital etc.). The factors in question bear an important influence on the choice of the educational path of students, while the influence of students themselves is marginal.

The above-mentioned findings point to a broader problem of vocational education in Slovenia, also supported by the current data about the employability of Slovenian youth. Despite the fact that, when examining the level of education of unemployed youth between the ages of 16 and 29⁴, the least represented group are those with a vocational level of education,⁵ while the trend of continuing increase in the percentage of unemployed youth aged 25–29 with a tertiary level of education is seen as the most problematic, the examination of the movement of youth on the educational vertical ladder reveals that approximately half of the whole generation of youth⁶ continue their path towards a higher level of education.

Statistical facts speak in favour of better employment prospects for youth with vocational education; nonetheless, there has been a continuing decrease in the percentage of youth enrolled in professional education in the past few decades (Medveš et al., 2008). In the recent years, the trend has slowly been changing. Consequently, we cannot assume that all students who are enrolled in vocational education are going to be able to enter the job market after finishing their schooling. Data shows that young people wish to continue

4 In 2015, nearly 35 millions of youth aged between 16 and 29 in OECD were considered NEET, i.e. neither enrolled in the educational system neither employed (OECD Skills ..., 2015). In Slovenia, the percentage of unemployed youth in the age group 15-29 was 23.1 %, and the most numerous group were first-time job-seekers (52.8 %), followed by long-term unemployed (33.6 %). On average, unemployment in this group lasted for 12.4 months and in the period between 2009 and 2014, while long-term unemployment increased more than four times (Poročilo o razvoju, 2015, 52-56).

5 In June 2015, 24.8 % of unemployed youth aged 16-29 had completed primary school, 18.4 % had a professional education and 19.9 % had a completed tertiary level of education. The least frequent level of education among unemployed youth was the level of professional education (Zaposlovanje mladih 2015, 2015).

6 Data on the enrollment of students in 2014/15 reveals that 47.7% of youth aged between 19 and 24 were enrolled in tertiary education (Vpis študentov v višješolsko in visokošolsko izobraževanje ..., 2015).

their education. We can conclude that their wish to continue education does is not necessarily only the consequence of their thirst for knowledge or the wish for a higher level of education, but also a result of the lack of career opportunities on the job market (Kuhar and Reiter, 2012a, 218).

The trend is additionally supported by parents of adolescents. Findings obtained in the project *Managing Educational Flows in Europe* (GOETE) show that the highest educational aspirations aimed at a higher (at least tertiary) level of education among all the countries participating in the project are to be found among parents in Slovenia (Ule, 2013b; Ule, 2015, p. 35). Based on the obtained data, Ule highlights the engagement of students' families and their influence on the educational flows of children and adolescents. She defines the engagement of parents as a new factor of social differentiation of children and adolescents, and highlights "that psychosocial factors that enable the reproduction of deprived youth (e.g. disengagement of parents in their children's schooling, disinterest in their children, poor cultural capital of parents, negative experiences with school) are often a consequence of social, economic and cultural deprivation of the previous generation" (ibid., p. 44). School should play an important role in the breaking of that circle, especially in the sense of correcting the existing social differences.

The study *Factors of Academic Success in Vocational Education* (Flere et al., 2008) and its findings, however, reveals the opposite (i.e. disengagement of the environment in case of youth in vocational schools) – hence, these findings are important from a broader social perspective, relating to the meaning of vocational education. It would appear that vocational education in its present form additionally deepens the existing injustices in society and even prolongs the path achieving desired education for a certain group of students.

The image of Students in Vocational Education and Training as Seen Through the Eyes of Students and Teachers

To further outline the social construct of youth, let us examine the results of a study entitled *Implementation of Rules on School Order and Educational Concept in Vocational Education and Training*⁷ (Kroflič et al., 2009; Jeznik, 2013). Students and teachers responded to a number of questions related to the general image of youth.⁸ Analysis of responses revealed statistically significant differences between responses of teachers and students (ibid., p. 152). Below are the most significant and most telling ones:

7 The survey that was a part of the study in question included 41 vocational schools in Slovenia. The questionnaire included 2,934 students (55.9 % male and 44.1 % female) enrolled in the 1st year of short-term vocational training, 1st and 2nd year of vocational secondary training, 1st and 3rd year of technical secondary education and 4th year of vocational-technical education. The study included 491 teachers (35.2 % were male and 64.8 % were female) with an average of 15 years of service. More information on the study can be obtained at: <http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/RazvojniProjekti/Metodologija1.pdf>.

8 Students and teachers responded to questions on a Likert-type scale. Items were assessed on a 4-point scale (1 to 4) where 1 was defined as "not at all important", 2 as "somewhat important", 3 as "important" and 4 as "very important". The obtained data was analysed on the level of descriptive and inference statistics using SPSS. Hypotheses were tested by using the χ^2 test.

- Teachers have a higher rate of agreement with the statement *students are self-absorbed*, despite the fact that more than half of the teachers believe that this is not generally true.
- Students have a higher rate of agreement with the statement *students are willing to participate in social life*. The majority of teachers who agree with the statement teach at lower vocational education level and teach practical skills.
- Students have a higher rate of agreement with the statement that *they are dealing with important life questions (e.g. employment, family)*.
- Students have a higher rate of agreement with the statement that they are of *open and free spirit*.
- Students have a higher rate of agreement with the statement that they are generally *disciplined and well-mannered, motivated for learning and decent*.
- Students have a higher rate of agreement with the statement that they are *responsible* (ibid.).

Students' opinions about themselves differ from teachers' assessment of the general image of students. Teachers see students as self-absorbed and not actively engaged in social life, whereas students hold a different opinion. Students, on the other hand, agree with statements describing them as having an open-minded, free spirit, disciplined, well-mannered, responsible, motivated for learning and capable. Teachers' agreement with the statements in question is significantly lower (ibid, pp.152–160). Students' mentors were not included in the study, however, we may hypothesise that they play an active role in the co-creation of images of students they encounter. The latter plays an important role from the perspective of the role of the mentor in the pedagogical process. In order for quality mentoring (Govekar–Okoliš and Kranjčec, 2013), attention needs to be paid to the additional knowledge that mentors would need to gain.

Proceeding from the findings we can conclude that teachers potentially underestimate students of vocational education and training in their assessments. Such a stance is undoubtedly reflected in their educational actions that divert from the goals of education and training. Even if students hold an unrealistic self-image, findings of the study serve as a warning that the issue should be further examined. Simplification of findings may serve to strengthen various ideologically coloured social images of students enrolled in vocational training and education as a *problem*. Such judgements are additionally depended through the teachers' assessments and their seeing of the students as incompetent, undisciplined, having poor manners, low motivation and lacking responsibility. Taking into the account the degree of socially desired answers (Ellingson, Smith and Sackett, 2001), which we have not measured specifically in the present study, a warning is required, since that is the only way to avoid *self-fulfilling prophecy* (Gomboc, 2011) which may occur when an individual, who is constantly given a feeling of inferiority, accepts such a role. Underestimating the students enrolled in vocational education and a *misconstrued recognition* due to a choice of a specific educational path leads to students being denied the responsibility and prevented from the formation of a more realistic self-image (Jeznik, 2015).

Value Orientation of Students in Vocational Education and Training

The image of students enrolled in vocational schools and training will be further examined proceeding from data about their value-orientations. It must be noted, however, that such findings may be interpreted differently. M. Ule (2008, 2013a) brings attention to the fact that interpretations may vary. She finds that in the background of the values which give the impression of egoism and narcissism,⁹ we may often find the “process of self-explanation that includes looking for new social ties in the family, in friendships, at work and in public” (Ule, 2013a, p. 94). At the end of 1990s Beck et al. (1997) came to similar conclusions. In the collection *Kinder der Freiheit* (ibid.), young people were labelled as *children of freedom* who rebel against duties, *without a cause*. The collection at the same time warned that people are suffering due to the fact that freedom is not compatible with traditional social structures (e.g. the question of how to combine traditional authority of the family with a newly-found freedom of men and women). Children of freedom are supposedly already following the so-called seeker’s morale, creating links between what seems to be mutually exclusive: self-actualisation and being there for others (ibid.). Wuthnow (in Beck, 1997.) calls the phenomenon *altruistic individualism*, which is best expressed as the following: those who live for themselves, need to live socially (ibid, p. 19). The author stresses the increased importance which young people place onto relations with their loved ones, with their peers and members of different generations, and which further also includes an increased concern in the fields of ecology and phenomena in virtual worlds. Ule (2013a) speaks of a so-called *new ethics of everyday life* emerging among young people, reflected in their engaged interest in the world around them, and reconciliation of seemingly opposite concepts, such as individualism and altruism (taking care of oneself while taking care of others).

Different researchers of youth and value-orientations among young people (Ule and Miheljak, 1995; Inglehart, 1997; Miheljak, 2002; Ule, 2008; Lavrič et al., 2011; Kuhar and Reiter, 2012b; Kuhar and Reiter, 2014) seem to agree on the thesis about new post-materialistic values emerging among young people and replacing old, materialistic values. Inglehart (ibid; Lavrič et al., 2011, p. 10) drew on a macro-analysis of findings obtained in longitudinal empirical studies world-wide (project *World Values Survey* in ibid.) found two key value-culture dimensions: self-expression versus survival, and secular-rational authority versus traditional authority. The shift from the traditional to the secular-rational authority is linked to modernisation, while the shift from survival to self-expression has to do with post-modernisation as a substitution of material goals with expressive or

9 Ambiguity in the interpretation of statistical data can, for example, be found among authors of the study *Youth 2010* (Lavrič et al., 2011) and in the interpretations drawn by e.g. V. Vuk Godina (2011). Findings by Lavrič et al. (2011, pp. 355-266) can be summed up by the following quote: “The psychological portrait of Slovenian Youth does not show youth being spoilt, deviant, apathetic or living in an ‘existential vacuum’. The latter is negated by Slovenian youth’s low results on alienation. Although we did not examine it systematically, based on the indicators used, we can conclude that the presence of pathological narcissism among youth in Slovenia is not a cause for concern.” (ibid., p. 366) On the other hand, V. Vuk Godina uses data from the same research *Youth 2010* in developing a thesis about the increase of narcissism among youth in Slovenia (Godina, 2011).

psychological ones. Compared with the findings of the research *Implementation of Rules on School Order and Educational Concept in Vocational Education and Training*, where the sample consisted of students in vocational education and training (Jeznik, 2013, p. 162), we can reach the conclusion that there was indeed a shift in value orientations from materialistic and career-focused ones to more personal and post-materialistic ones. Values with a strong ideological background (money, leadership, having power over others) remain at the bottom of the scale, while values pertaining to individuals stay at the top of the scale (health, family and friendship) (Ibid.).

We can conclude that the value orientation of students in vocational education and training does not differ much from the value orientation of students in general secondary education. Students in vocational education and training may have a poorer adaptation (compared to the secondary school students), relating to demands of the school system as such (regular school attendance, classes being led *ex cathedra*, written and oral assessment etc.), which is why it would be worth exploring some alternative ways of obtaining either vocational or general secondary education. Medveš (2013) warns that the current *hybrid model* of vocational education, based on a combination of academic type of education and apprenticeship, has led to the vocational education becoming the weakest link in the educational vertical ladder in Slovenia. Flere et al. (2008) came to similar conclusions. In the case of various paths to vocational education being trimmed, this would most likely even lower the motivation of young people to enrol in vocational schools, especially students who would like to enter the job market sooner and those students who would like to obtain training for some rare professions as well as those who (for various reasons) cannot or will not be included in the general way of obtaining vocational education.

CONCLUSION

Our findings are based on studies that examined the image of vocational school students, and reveal that the academic success of students in vocational schools differs from students in vocational training and general education programmes. Differences in academic success were significantly related to the influence of the students' environments (Flere et al., 2008; Flere, 2010), and vocational education in its present form was found to further reproduce and deepen differences among students instead of minimizing them; a finding that concurs with what has been found in the previous studies (Medveš et al., 2008). Differences among students enrolled in various educational programmes are, moreover, maintained through the uncritical reproduction of ideological images of adolescents, which becomes especially problematic due to the views held by teachers, who perceive students as undisciplined, indecent and lacking motivation. Instead of doing the opposite, such views become additional agents in contributing to the inferior position of vocational education in the society. Furthermore, the analysed studies revealed no significant differences between value orientation of adolescents as a general group and those of the students in vocational schools. Both groups relate more closely to the new, post-materialistic values (health, family and friendship), which are replacing the old values, such as money, leadership, power etc.

The findings of our study are topical for various reasons. The image of students enrolled in vocational education can be understood as a result of educational politics, with this very image of students additionally deepening the discussed problems of vocational education (low numbers of enrolled students compared to other levels of secondary education; the question of education–discipline; deepening of social injustices). Based on the above–discussed findings, we cannot confirm the existence of a social and psychological segregation of the vocational education in Slovenia. The discussed problems are typical not only of Slovenia, but are also present in other European countries (Flere, 2010, p. 132; OECD, 2016). However, educational politics that only serves to additionally intensify the problematic situation of the vocational education is clearly misguided. On the one hand, vocational schools in Slovenia seem to have no perspective within the existing system of secondary education,¹⁰ while on the other hand, some European documents uncritically direct member states towards improving the image of vocational education, and representing it as one of the answers for the current state of youth in the broader society (e.g. lowering the rate of youth unemployment through promoting the acquiring of the status of an apprentice in a dual system¹¹). Apprenticeship is portrayed as a magic wand that could be applied to resolve the problems of employability of youth, despite the fact that students tend to continue climbing the educational vertical ladder. This leads us to the conclusion that the existing system of vocational education only serves to prolong the path towards achieving the desired level of education for some students, and that the wish to find employment after completed formal education is the main aim of the apprenticeship. When analysing the factors that present an important base for the successful introduction of apprenticeship in Slovenia, researchers should also analyse the images of students, and that of those images play in the mentoring work during the time when students in vocational education come in contact with the employers. Based on the existence of various types of mentoring, an answer could perhaps be found in the creation of special mentoring groups, which would aim at correcting the deficits that arise due to the unfavourable influence of students' environment.

REFERENCES

- Althusser, L. (2000). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba / *cf.
- Apple W. M. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Aristotel. (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Beck, U. (Ed.). (1997). *Kinder der Freiheit*. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Boyden, J. and Bourdillon, M. (2014). *Growing up in Poverty: Findings from Young Lives*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

¹⁰ Krek and Mertljak (2011) suggest a radical reorganization of the three-year vocational training into a four-year training.

¹¹ Analyses of various European educational systems show that the countries with the least problems with youth employability are those with a well-developed system of apprenticeship (e.g. Denmark, Germany and Austria) (Krek and Mertljak, 2011).

- Cankar, F., Deutsch T. (Eds.) (2015). *Mladi, šola in izzivi prihodnosti: razvoj ustvarjalnosti in inovativnosti kot sestavin podjetniške naravnosti in spretnosti v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Dolby, N. and Rizvi, F. (2008). Introduction: Youth, Mobility and Identity. In N. Dolby, and F. Rizvi (Eds.), *Youth Moves: Identities and Education in Global Perspective* (pp.1–15). New York, London: Routledge.
- Ellingson, J. E., Smith, D. B. and Sackett, P. R. (2001). Investigating the Influence of Social Desirability on Personality Factor Structure. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 122–133.
- European Commission. (2010). *Europe 2020. A strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%2059%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%2020%20-%20EN%20version.pdf>.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M., Kirbiš, A. and Naterer, A. (2008). *Dejavniki šolske uspešnosti v poklicnem izobraževanju: poročilo o rezultatih raziskave*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Flere, S. (Ed.). (2010). *Kdo je uspešen v slovenskih šolah?* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Furedi, F. (2009). *Socialisation as Behaviour Management and the Ascendancy of Expert Authority*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Gomboc, S. (2011). Samouresničujejoča se prerokba: pojav in implikacije. *Psihološka obzorja*, 20(2), 83–105.
- Govekar–Okoliš, M. and Kranjčec, R. (2013). Uspešnost mentorstva v izobraževanju starejših odraslih. *The Andragogic Perspectives*, 19(3), 80–91.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton, Chichester: Princeton University Press.
- Jeznik, K. (2013). *Oblikovanje identitete mladih skozi sodobne koncepte vzgoje* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Jeznik, K. (2015). From the Acknowledgment to the Recognition of Children's and Adolescents' Identity. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 66(1), 28–45.
- Juhant, M. and Levč, S. (2011). *Varuh otrokovih dolžnosti: ali nehaite se ukvarjati z otrokovimi pravicami!* Mavčiče: Čmrli, komuniciranje in ustvarjalnost.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki. *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 26(11), 147–158.
- Kodelja, Z. (2014). The ideology of Evaluation and the Pedagogic Discourse. In V. Pobežin (Ed.), *Drugo pedagoškega diskurza* (pp.179–190). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kovač Šebart, M. (2015). How to Evaluate and Judge when the Moral–Educational Dimension of Instruction is Concerned? *Review of European studies*, 7(11), 138–146.
- Krek J. and Metljak M. (Eds.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kristjánsson, K. (2010). *The Self and Its Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2005). Disciplina in/ali vzgoja v javni šoli oziroma vrtcu. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 56/122(4), 6–13.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora–zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 58 (pos. izd.), 56–71.
- Kroflič, R. and Smrtnik Vitulić, H. (2015). The Effects of the Comprehensive Inductive Educational Approach on the Social Behaviour of Preschool Children in Kindergarten. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 53–69.

- Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Vončina, V., Ermenc, K. S., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar, V. and Peček, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kuhar, M. and Razpotnik, Š. (2011). *Okviri in izzivi socialnega dela v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kuhar, M. and Reiter, H. (2012a). Frozen Transitions to Adulthood of Young People in Slovenia? *Sociologija*, 54(2), 211–226.
- Kuhar, M. and Reiter, H. (2012b). Parental Authority in Flux: A Qualitative Exploration of Manifestations of Power in Parent – Child Relationships. *Revija za sociologijo*, 42(3), 277–304.
- Kuhar, M. and Reiter, H. (2014). Leaving Home in Slovenia: A Quantitative Exploration of Residential Independence Among Young Adults. *Journal of adolescence*, 37(8), 1409–1419.
- Lasch, C. (2012). *Kultura narcizizma: ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lavrič, M., Flere, S., Tavčar Krajnc, M., Klanjšek, R., Musil, B., Naterer, A., Kirbiš, A., Divjak, M. and Lešek, P. (2011). *Mladina 2010. Družbeni profil mladih v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino; Maribor: Aristej.
- Lovšin, M. (2015). The (Un)Attractiveness of Vocational and Technical Education: Etheoretical Background. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(1), 101–120.
- Medveš, Z. (2013). Poklicno izobraževanje je pred desetletjem skrenilo na slepi tir. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 64(1), 10–30.
- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, K.S., Peček, M., Lesar, I. and Pevac Grm, S. (2008). Contribution of Vocational Education and Training to Equity and Social Inclusion. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 59(5), 74–94.
- Miheljak, V. (Ed.). (2002). *Mladina 2000. Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad Republike Slovenije za mladino in Založba Aristej.
- Mikulec, B. (2015). Concepts of Knowledge, Subjectivity and Adult Education in European Adult Education Policy. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 66(4), 48–63.
- Milivojević, Z. (2012). Priznati je treba, da je s šolskim sistemom nekaj hudo narobe. *Didakta*, 21(151), 4–8.
- Moss, P. (2008). Toward a New Public Education: Making Globalization Work for Us All. *Child development perspectives*, 2(2), 114–119.
- OECD skills outlook 2015 : youth, skills and employability (2015). Paris : OECD. Retrived from http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2015_9789264234178-en;jsessionid=1blhv3665m7fw.x-oecd-live-02.
- OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed, PISA*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/low-performing-students_9789264250246-en#page1.
- Poročilo o razvoju 2015 (2015). UMAR: Ljubljana. Retrieved from http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/zaposlovanje/Smernice_APZ_2016_2020__final.pdf.
- Rawls, J. (1971): *A Theory of Justice*. Cambridge: Belknap Press.
- Resolucija o nacionalnem programu za mladino 2013–2022 (ReNPM13–22) (2013). Retrieved from http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/pdf/Nacionalni_program_za_mladino/resolucija_o_npm/Resolucija_o_NPM.pdf.
- Rousseau, J. J. (1959). *Emil ali o vzgoji*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Salecl, R. (2010). *Disciplina kot pogoj svobode*. Ljubljana: Krtina.

- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum Theory Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Boston: College.
- Skubic Ermenc, K., Mažgon, J. and Štefanc, D. (2014). The competence-based didactic approach in initial vocational education. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 509–526.
- Skubic Ermenc, K. and Mažgon, J. (2015). Bureaucratisation of the teaching profession in decentralised vocational education : the case of Slovenia, Europe. *International education studies*, 8(5), 12–20.
- Štirn Janota, P. (2015). The Inductive Approach on the Path from Prosocial to Ethical – a Case Study. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 66(1), 46–69.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odrasčanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M. (2013a). Spreminjanje vrednot v sodobnih življenjskih potekih. In A. Bjelčević (Eds.), *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj* (pp. 89–96). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ule, M. (2013b). Governance of Educational Trajectories in Slovenia: Dilemmas and Contradictions. *Annales*, 23(2), 291–302.
- Ule, M. (2015). The Role of Parents in Children's Educational Trajectories in Slovenia. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 66(1), 10–27.
- Ule, M. and Miheljak, V. (Eds.) (1995). *Prihodnost mladine*. Ljubljana: DZS.
- Usposabljanje mentorjev dijakom oziroma študentom za praktično usposabljanje oziroma izobraževanje v podjetjih* (2016). Retrieved from http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/IP/PROGRAM_MENTORJI_SPLOSNI_DEL_S_KATALOGI_22-4-2011.doc.
- Usposabljanje mentorjev PUD in PRI* (2012). Celje: Šolski center Celje. Retrieved from http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/Gradiva_ESS/Usposabljanje_mentorjev/MENTORJI_1Usposabljanje_mentorjev_PUD_PRI.pdf.
- Vodopivec Kolar, K. (2014). Anthropological Analysis of Narcissism in Selected Slovenian Primary Schools. In V. Pobežin (Eds.), *Drugo pedagoškega diskurza* (p.p. 147–168). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vpis študentov v višješolsko in visokošolsko izobraževanje, Slovenija, študijsko leto 2014/15* (2015). Ljubljana: Statistični urad RS. Retrived from <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5015&idp=9&headerbar=7>.
- Vuk Godina, V. (2011). Narcisizem kot nevidna značilnost in dimenzija vedenje slovenske mladine. In A. Naterer (Eds.), *Mladi 2010* (p.p. 125–143). Maribor: Subkulturni azil.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). *Uradni list RS*, 79. Retrived from <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200679&stevilka=3449>.
- Zaposlovanje mladih 2015* (2015). Mladinski svet Slovenije. Retrieved from http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/Zaposlovanje_mladih_MDM_2015.pdf.
- Žorž, B. (2012). *Razvajenost – rak sodobne vzgoje*. Celje: Društvo Mohorjeva družba.



Katja Palčič

VLOGA MENTORJA PRI UMETNIŠKEM USTVARJANJU V SKUPINI ODRASLIH Z MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

POVZETEK

Prispevek predstavlja ugotovitve raziskave, ki se je osredotočala na vlogo mentorja pri umetniškem ustvarjanju v skupini odraslih z motnjo v duševnem razvoju. Podatki so bili zbrani v obdobju 2014–2016 z metodo opazovanja z udeležbo ter s pomočjo polstrukturiranih intervjujev z mentorji. Raziskava izhaja iz predpostavke, da je umetniško ustvarjanje pomemben del življenja in izobraževanja oseb z motnjo v duševnem razvoju. Vloga mentorja, ki vodi skupino oseb z motnjo v duševnem razvoju, se razlikuje od vloge mentorja v skupinah oseb brez motnje v duševnem razvoju. Rezultati raziskave so predstavljeni po sklopih, ki zajemajo ugotovitve o izbranih področjih delovanja mentorja: motiviranje skupine, vodenje, spodbujanje samostojnosti udeležencev, individualizacija in prilagajanje procesa udeležencem, prilagajanje aktivnosti dejanski starosti oseb z motnjo v duševnem razvoju, vključevanje udeležencev v nastajanje procesa, kombiniranje različnih aktivnosti.

Ključne besede: mentorstvo, metode izobraževanja, osebe s posebnimi potrebami, timsko delo, participacija

THE ROLE OF THE MENTOR IN CREATIVE ARTS ACTIVITIES IN A GROUP OF ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES – ABSTRACT

The article presents the findings of research on the mentor's role in creative arts activities in a group of adults with intellectual disabilities. Over the period between 2014–2016, data has been collected employing the participant observation method and semi-structured interviews with mentors. The research proceeds from the assumption that creative arts play an important part in the life and education of a person with intellectual disabilities. The role of a mentor, who leads a group of people with intellectual disabilities, differs from the role of a mentor in a group of people without intellectual disabilities. The results of the study are presented in subsets which encompass the findings related to the following fields of mentor activities: group motivation, guidance, promoting participant independence, individualization and adaptation of the process to the needs of the participants, adjusting the activities to the actual age of the person with intellectual disabilities, involvement of participants in the formation of the process, and combination of different activities.

Keywords: mentorship, educational methods, persons with special needs, team work, participation

UVOD

Osebe s posebnimi potrebami so še vedno ena izmed skupin, ki ostaja na robu družbe in je pogosto izključena iz družbenega življenja, nameščena v ločene institucije (Rutar, 2015; Kroflič, 2014). Ponudba izobraževanja¹ je zanje veliko manjša kot za večinsko populacijo. In če koncept vseživljenjskega učenja, kot ga uveljavljajo politični dokumenti, npr. Lizbonska strategija, Konvencija o pravicah invalidov (2006), in različni raziskovalci (prim. Aspin, Chapman, Evans in Bagnall, 2012), poudarjajo enake možnosti za vse, potem bi morali oblikovati tudi izobraževalne možnosti, ki bi bile prilagojene značilnostim posebnih ciljnih skupin. Vseživljenjsko učenje, ki vključuje vse skupine in deluje inkluzivno, pomembno vpliva na razvoj vsakega posameznika in družbe kot celote. Za ta namen se razvijajo različne strategije izobraževanja. V sodobnosti so najbolj znane metode, povezane z e-izobraževanjem in novimi tehnologijami, mnoge pa so povezane tudi z umetnostjo.² Oboje se uveljavlja tudi pri delu s skupinami s posebnimi potrebami. Namen naše raziskave je bil ugotoviti, kakšna je vloga mentorja pri vpeljevanju različnih metod umetniškega ustvarjanja v skupini odraslih z motnjo v duševnem razvoju.

Osebe s posebnimi potrebami in načini vključevanja v družbo

Besedna zveza »oseba s posebnimi potrebami« se navadno uporablja za ljudi z nekim primanjkljajem (slepi, slabovidni, gibalno ovirani, ljudje po poškodbi glave, ljudje z motnjo v duševnem razvoju idr.). V slovenskem prostoru zasledimo uporabo različnih izrazov: invalid, oseba z invalidnostjo, hendikepirani, funkcionalno ovirane osebe, osebe s posebnimi potrebami. V strokovni literaturi ni soglasja o poimenovanju. Rutar (2015) in Kačič, Bavčar in Sudec Bednařik (2015) uporabljajo termin hendikepirani, Brecelj, Vidmar in Boštjančič (2014) uporabljajo termin invalid ali osebe z invalidnostjo, Dremelj (2009) in Gorjup (2006) pišeta o osebah s posebnimi potrebami, Žagar (2012) pa o drugačnih učencih.

Slovenska zakonodaja kot skupine oseb s posebnimi potrebami opredeljuje tiste skupine oseb, ki med svojim razvojem, pa tudi kasneje, potrebujejo določene oblike pomoči ali prilagoditev, ki omogočijo razvoj njihovih potencialov v največji možni meri. Zakon o izenačevanju možnosti invalidov (2010) opredeljuje invalide kot osebe z dolgotrajnimi telesnimi, duševnimi in senzoričnimi okvarami ter motnjami v duševnem razvoju, ki jih v povezavi z različnimi ovirami lahko omejujejo, da bi enako kot drugi polno in učinkovito sodelovali v družbi. Med osebe s posebnimi potrebami uvrščamo:

- osebe z motnjami v duševnem razvoju,
- slepe in slabovidne osebe oziroma osebe z okvaro vidne funkcije,
- gluhe in naglušne osebe,

1 Z besedo izobraževanje bomo označevali namerno organizirano dejavnost, intencionalno vpeljevanje procedur, ki omogočajo učenje. Z besedo učenje bomo označevali procese učenja, ki se dogajajo, a niso posebej načrtovani.

2 Brookfield (2013) v svojem delu metodam poučevanja odraslih namenja posebno poglavje za opis uporabe umetnosti pri poučevanju (*Teaching using the creative arts*).

- osebe z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirane osebe,
- dolgotrajno bolne osebe,
- osebe s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- osebe z avtističnimi motnjami ter
- osebe s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Vovk-Ornik, 2015).

Polno in učinkovito sodelovanje ter vključenost v družbo je eno od splošnih načel Konvencije o pravicah invalidov (2006). Skupine oseb s posebnimi potrebami na različne načine vključujemo v družbo ter s tem spodbujamo sprejemanje in razumevanje drugačnosti. Odnos do drugačnosti je namreč »temeljni katalizator razvoja aktivne strpnosti in inkluzivne kulture skupnosti«, piše Kroflič (2006, str. 28). Naj omenimo nekaj projektov, ki smo jih v zadnjih letih zasledili v Sloveniji na področju vključevanja oseb s posebnimi potrebami: Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije Sonček že od leta 1993 izvaja projekt »Korak k sončku«, ³ Center za usposabljanje, delo in varstvo Dolfke Boštjančič Draga (CUDV Draga) je dal pobudo za odprtje gostilnice Druga violina, ki deluje od leta 2013, Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana (ZSSM Ljubljana) organizira projekt »Večerja v temi«, ⁴ Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik (CIRIUS Kamnik) je v letih 2009–2012 sodeloval pri projektu aktivendrzavljan.si.⁵ Na področju vključevanja oseb s posebnimi potrebami v družbo imamo tudi številne objave (Kobal Grum in Kobal, 2009; Majerhold, 2014; Rutar, 2015; Založnik, 2006).

Značilnosti oseb z motnjo v duševnem razvoju in njihove možnosti za vključevanje v družbo

V članku se osredotočamo na osebe z motnjo v duševnem razvoju. Definicij motnje v duševnem razvoju je več. V sodobnosti se široko uporablja definicija Ameriškega združenja za mentalno retardacijo, pri kateri Žagar (2012) poudarja tri vidike: (1) podpovprečno intelektualno delovanje (IQ pod 75), (2) omejitve v adaptivnem vedenju in (3) razvojno obdobje od rojstva do 18. leta starosti. Zavod RS za šolstvo uporablja opredelitev, po kateri je motnja v duševnem razvoju nevrološko pogojena razvojna motnja, ki se pokaže pred dopolnjenim 18. letom starosti, osebe z motnjo v duševnem razvoju pa so tiste, ki imajo pomembno manjše intelektualne sposobnosti (splošno inteligenco, sposobnosti učenja, sklepanja in reševanja problemskih okoliščin, sposobnosti abstraktnega mišljenja in presojanja) ter pomembna odstopanja prilagoditvenih spretnosti (Marinč idr., 2015). Osebe z motnjo v duševnem razvoju so torej tiste, ki imajo znižano splošno ali specifično raven

³ Opis projekta »Korak k sončku« je dostopen na: <http://www.soncek.org/kaj-delamo/izobrazevanje/ena-sola-za-vse/projekt-korak-k-soncku/>.

⁴ Dušak, D. (b. l.). Projekt: Večerja v temi – Kako in kaj delamo, kaj smo se naučili in kaj se še moramo naučiti. Pridobljeno s <http://582.gvs.arnes.si/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/ve%C4%8Derja-v-temi-OPIS.pdf>.

⁵ Opis in potek projekta aktivendrzavljan.si je dostopen na: http://www.cirius-kamnik.si/projekti/projekt_aktiven_drzavljan.

inteligentnosti, manjše sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar povzroča neskladje med njihovo mentalno in kronološko starostjo (Može Cedilnik in Uršnik, 2011).

Motnje v duševnem razvoju so lahko kombinirane z drugimi razvojnimi motnjami, stopnjo motnje pa določimo glede na skupni rezultat IQ ter na podlagi ugotovljenih prilagoditvenih funkcij. Tako ločimo osebe z lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju (Marinč idr., 2015). Motnja v duševnem razvoju je vseživljenjski problem. Zaradi zmanjšanih intelektualnih sposobnosti posamezniki niso nikoli popolnoma samostojni, kar pa ne pomeni, da se ne morejo učiti, izražati, napredovati.

Skupina oseb z motnjo v duševnem razvoju je večinoma izključena iz širše družbe, saj je to edina skupina oseb s posebnimi potrebami, ki se ne more šolati v splošni osnovni šoli. Zanje pripravljajo prilagojen in poseben program vzgoje in izobraževanja.⁶ Čeprav ti izobraževalni programi individualno obravnavajo vsakega posameznika in so skupini oseb z motnjo v duševnem razvoju prilagojeni, pa te posameznike ločujejo od preostalih otrok in mladostnikov. Ko osebe z motnjo v duševnem razvoju odrastejo, so večinoma še vedno izključene iz širše družbe. Večina jih živi v centrih za usposabljanje, delo in varstvo (CUDV), varstveno-delovnih centrih (VDC) ali pa v stanovanjskih skupinah, zgolj redki so v organizacijah skupaj z drugimi ljudmi.

Ena izmed dobrih praks vključevanja oseb z motnjo v duševnem razvoju v družbo v Sloveniji je gostilnica Druga violina, v kateri strežejo ljudje s posebnimi potrebami in po tej poti razbijajo predsodke o svoji nezmožnosti. Ena od možnosti vključevanja oseb z motnjo v duševnem razvoju v družbeno okolje je tudi tista, ki jo daje umetnost. Tako so v letu 2010 na Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava (CIRIUS Vipava) pripravili plesno predstavo Rdeči čevljički,⁷ februarja 2016 je bil 3. festival Tantadruj,⁸ maja 2016 pa 10. mednarodni festival »Igraj se z mano«.⁹

Umetniško ustvarjanje¹⁰ v skupini oseb z motnjo v duševnem razvoju

Vpetost v umetniško ustvarjanje je danes pogosto v ozadju, saj v izobraževanju v ospredje prihajajo različne družboslovne in naravoslovne vede, ki po sodobnih kulturnih merilih prinašajo uporabnejša znanja, omogočajo zaposlitev in se prilagajajo trgu dela. Umetniško

6 V prilagojeni program so vključene osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju, v posebni program pa tiste z zmerno, težjo ali težko.

7 Plesno predstavo Rdeči čevljički je pripravila plesna skupina Vrtljak v sodelovanju z M&N Dance Company in plesnim klubom TERPSIHORA Šempeter Vrtojba.

8 Festival Tantadruj je srečanje gledaliških skupin oseb z motnjami v duševnem razvoju, ki ga organizira CUDV Draga. Opis in program festivala, ki je bil 1. februarja 2016, je dostopen na: <http://www.spanskiBORCI.si/7/903/festival-tantadruj.html>.

9 Mednarodni festival »Igraj se z mano« spodbuja socialno integracijo in inkluzijo oseb s posebnimi potrebami. Pridobljeno s <http://www.igrajsezmano.eu/>

10 Izraz umetniško ustvarjanje bomo uporabljali za skupek vseh vrst ustvarjanja: likovno, glasbeno, plesno-gibalno, dramsko in lutkovno.

ustvarjanje pa je – kljub zanemarjenosti – zelo pomembno v življenju vseh ljudi in še posebno oseb s posebnimi potrebami. Osebe s posebnimi potrebami so z umetnostjo povezane kot ustvarjalci, izvajalci, prenašalci in/ali uporabniki umetniških del (Kačič idr., 2015). Razvoj in uporabo ustvarjalnih ter umetniških sposobnosti poudarja tudi Konvencija o pravicah invalidov (2006). Ker imajo osebe z motnjo v duševnem razvoju pogosto težave tudi na govornem področju (Može Cedilnik in Uršnik, 2011; Novljan in Jelenc, 2000), se večina med njimi lažje izraža skozi neverbalno komunikacijo, kar jim lahko omogočimo z umetniškim ustvarjanjem.

Umetniško ustvarjanje je človekova lastnost, ni omejena na nekatere posameznike, ampak imamo to sposobnost in potrebo vsi ljudje (Kroflič, 2015). Ustvarjanje je pogosto opredeljeno kot izražanje nečesa, kar je v družbi sprejeto kot »nenormalno«, neobičajno, marginalizirano, diskriminirano, celo nadčloveško (Kačič idr., 2015), saj gre pri ustvarjalnosti za oblikovanje nečesa novega, kar okolje preseneti.

Umetnost je eden najprimernejših medijev za razvoj identitete, sebstva in moralne samopodobe (Kroflič, Štirn Koren, Štirn Janota in Jug, 2010). Umetnost je neulovljiva in osebna ter kot taka omogoča drugačnost in osebno izražanje (Gorjup, 2006), zaradi česar menimo, da je pomemben del življenja oseb z motnjo v duševnem razvoju. Izdelek poleg zavednega izraža tudi nezavedno, zato je umetnost izjemno pomembna, ko raziskujemo čustva, občutke in odnose, pa tudi duhovne razsežnosti, misli in ideje, ki jih posameznik izraža ob ustvarjanju (Kroflič, 2015; Gorjup, 2006). Za osebe z motnjo v duševnem razvoju ima velik pomen tudi zato, ker jim skozi umetniško ustvarjanje omogoča svobodo (Kačič idr., 2015; Kroflič, 2015).

Zaradi tega menimo, da je pomembno spodbujati ustvarjalnost oseb z motnjo v duševnem razvoju prek različnih umetniških dejavnosti, kot so likovno ustvarjanje, dramska igra, glasbene delavnice (petje, igranje instrumentov), plesno-gibalno ustvarjanje idr. Uporaba izobraževalnih strategij z umetnostjo pa implicira tudi delovanje mentorja v skupini.

Mentor v skupini oseb z motnjo v duševnem razvoju

Mentorstvo razumemo kot proces, v katerem izkušena oseba podpira, pomaga in vodi manj izkušeno osebo pri razvoju znanja in veščin ter pri poklicni in osebni rasti (Klinge, 2015), mentorja pa kot tistega, ki ima znanje in izkušnje o nekem strokovnem področju, zaradi česar lahko mentorirancu svetuje, ga poučuje, vodi, spremlja, podpira, usmerja, spodbuja, motivira (Findeisen, 2012). Izkušnje in znanje na nekem področju so ena od pomembnih lastnosti mentorja. V naši raziskavi je to področje delovanja z umetnostjo. Mentor ima tako različne vloge: je spodbujevalec, vzornik, motivator, podpornik in/ali svetovalec (Opalk, 2003). Biti mora čim bolj demokratičen, odločen, ustvarjalen in samozavesten, mentoriranec pa mu mora zaupati (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2012, 2013). Tudi skupino oseb z motnjo v duševnem razvoju in vsakega posameznika v skupini mentor vodi skozi umetniško ustvarjanje, jih usmerja ter jim pomaga pri izražanju njihovih umetniških potencialov.

V slovenskem prostoru nismo zasledili člankov in raziskav o mentorstvu v skupini odraslih z motnjo v duševnem razvoju, v tujini pa v zadnjih letih pogosteje raziskujejo to področje in najdemo lahko objave o mentorstvu odraslim z motnjo v duševnem razvoju v visokošolskem izobraževanju (Farley, Gibbons in Cihak, 2014; Giust in Valle-Riesta, 2014). Avtorji poudarjajo pomen vrstniških, medsebojnih mentorjev (*peer supporter mentor*), o katerih pišejo tudi Savage idr. (2013). Raziskave na področju mentorstva se v zadnjih letih usmerjajo tudi v aktivno mentorstvo za starejše osebe z motnjo v duševnem razvoju (prim. Chng, Stancliffe, Wilson in Anderson, 2013; Wilson idr. 2013).

Na podlagi navedenega smo oblikovali ključno raziskovalno vprašanje, kakšno vlogo ima mentor pri umetniškem ustvarjanju v skupini odraslih z motnjo v duševnem razvoju in katere so značilnosti njegovega delovanja.

METODOLOGIJA

Osnovna metodološka paradigma je bila kvalitativna. V raziskavi smo za zbiranje podatkov uporabili metodo opazovanja z udeležbo. V novembru in decembru 2014 smo aktivno sodelovali na likovnih delavnicah za skupino odraslih z motnjo v duševnem razvoju in opazovali vlogo mentorja v procesu ustvarjanja. Pri ustvarjanju so sodelovali odrasli z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, med katerimi je večina potrebovala vodenje z roko ena na ena. V tem času smo pisali dnevnik dogajanja. V letih 2015 in 2016 smo zbirali podatke s pomočjo intervjujev. Izvedli smo pet polstrukturiranih intervjujev s strokovnimi delavci, ki na različne načine ustvarjajo z osebami z motnjo v duševnem razvoju. Pripravili smo opomnik za intervju, v katerega smo vključili odprta vprašanja, ki smo jih med potekom intervjuja dopolnjevali s podvprašanji (Josselson, 2013). Dva intervjuja sta bila izvedena v letu 2015, trije pa v letu 2016. Med intervjuvanci so bile tri ženske, ki z osebami z motnjo v duševnem razvoju ustvarjajo glasbeno, likovno, plesno-gibalno in/ali dramsko. Dva intervjuvanca sta bila moška. Oba z osebami z motnjo v duševnem razvoju izvajata gledališke predstave. Podatke, ki smo jih pridobili z intervjuji in opazovanjem z udeležbo, smo obdelali po metodi utemeljene teorije (*grounded theory*), ki vključuje natančen opis podatkov in konteksta (Flick, 2014). Podatke smo analizirali in klasificirali s tehniko kodiranja zapisov.

Da bi dobili odgovor na ključno vprašanje, smo tega razčlenili na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Katere elemente zajema vloga mentorja, ki umetniško ustvarja s skupino oseb z motnjo v duševnem razvoju?
- Na kaj je mentor pozoren pri umetniškem ustvarjanju v skupini oseb z motnjo v duševnem razvoju?
- Katere so značilnosti uspešnega mentorja pri umetniškem ustvarjanju v skupini oseb z motnjo v duševnem razvoju?
- Katere naloge ima mentor pri umetniškem ustvarjanju v skupini oseb z motnjo v duševnem razvoju?

Ko smo analizirali dnevniške zapise in prepise intervjujev, smo glede na zgornja vprašanja oblikovali posamezne kategorije.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Rezultate kvalitativne raziskave bomo prikazali in analizirali po sklopih, ki zajemajo ključne ugotovitve glede na posamezne kategorije:

- mentor kot motivator,
- mentor kot vodja in pomočnik ter timsko delo kot dejavnik izvedbe,
- mentor kot spodbujevalec ter krepitev samostojnosti oseb z motnjo v duševnem razvoju,
- individualizacija in prilagajanje procesa,
- prilagajanje aktivnosti dejanski starosti oseb z motnjo v duševnem razvoju,
- participacija oseb z motnjo v duševnem razvoju,
- zaupanje, pohvala ter realni cilji kot ključni elementi uspešnega mentorstva,
- kombiniranje različnih aktivnosti kot pogoj za krepitev samozvesti, samostojnosti ter socialne vključenosti.

Skladno z značilnostmi podajanja rezultatov kvalitativne raziskave (Flick, 2014; Josselson, 2013) bomo ob opisovanju podatkov, ki smo jih pridobili z našo empirično raziskavo, sprti interpretirali in primerjali rezultate tudi z drugimi viri.

Mentor kot motivator

Ko smo skupaj z osebami z motnjo v duševnem razvoju ustvarjali na likovnem področju, smo ugotovili, da je pred vsako dejavnostjo pomembno motiviranje skupine in vsakega posameznika, kar potrjujejo tudi intervjuvanci: *»Osebe z motnjo v duševnem razvoju bodo namreč sodelovale šele takrat, ko bomo pritegnili njihovo pozornost ter vzbudili v njih zanimanje za ustvarjanje.«*¹¹ [Intervjuvanec 3]¹²

Iz zapisov intervjujev in opazovanja smo ugotovili, da je zelo pomemben element mentorjeve vloge zmožnost motiviranja skupine. Osebe z motnjo v duševnem razvoju za svoj razvoj potrebujejo stimulacijo (Grubešič, 2014), zato je pred vsakim ustvarjanjem treba vzbuditi zanimanje za ustvarjanje in željo po njem, kar lahko poteka na različne načine. Mentor navadno skupini razloži, kaj in kako bodo ustvarjali, pri tem mora biti njegova razlaga čim bolj jasna in razumljiva za udeležence.¹³ Če je razlaga preveč abstraktna ali preveč zahtevna za udeležence v skupini, posameznika ne bo motivirala za ustvarjanje.

11 Intervjuvanci so na vprašanja odgovarjali zelo specifično – nekateri so se izražali strokovno, drugi so uporabljali umetniški jezik. Poleg tega so posamezniki govorili v narečnem, pogovornem jeziku. Za namen raziskave smo citate preoblikovali in jih zapisali v knjižni slovenščini.

12 Da bi ohranili nevtralnost pri zapisih, smo za vse intervjuvance uporabili moški slovnični spol.

13 Že Brajša (1983) postavlja jasno komunikacijo na sam vrh seznama lastnosti učinkovitega mentorja, kar velja za vsa okolja. Poudarja, da mora biti njegova komunikacija koherentna – verbalno in vedenjsko mora izražati prav tisto, kar dejansko misli in čuti, saj zgolj tako pridobi zaupanje mentorirance. Podobno najdemo tudi v sodobnih virih o mentorstvu (Allen in Eby, 2010; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2012, 2013).

Motiviranje posameznikov ni enostavno, zato mora biti mentor ustvarjalen pri izboru svojih metod, saj posameznike motivirajo različne stvari. Nekoga lahko motivirajo stiki v skupini ne glede na vsebino (Novljan in Jelenc, 2000), drugi pa potrebujejo dodatno motiviranje pred vsakim srečanjem in tudi med njim.

Mentor kot vodja in pomočnik ter timsko delo kot dejavnik izvedbe

Kot pomemben element pri vlogi mentorja se je izkazala zmožnost motiviranja skupine. Drugi pomemben element pa je zmožnost vodenja procesa in skupine ter razvijanja timskega dela.

Intervjuvanci poudarjajo, da je stopnja pomoči in vodenja odvisna od posameznikove stopnje motnje v duševnem razvoju ter njegovih prirojenih in pridobljenih težav. Intervjuvanec 2: *»Nekateri pri tem ne potrebujejo nobene pomoči, drugi verbalno spodbudo, nekateri pa vodenje z roko.«* Podobno razlagajo tudi drugi intervjuvanci. Intervjuvanec 3 o gledališki dejavnosti: *»Ko gre za osebe z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju, skoraj vsak izmed njih potrebuje tudi individualno vodstvo, saj so zelo redki med njimi taki, ki bi bili lahko samostojni na odru.«*

Tudi pri likovnem ustvarjanju smo z udeleženci delali po metodi ena na ena, saj je kar nekaj udeležencev imelo težave na področju fine motorike.

Naslednja podkategorija, ob kateri so se zbirale kode, je zmožnost mentorja, da razvija timsko delo z drugimi udeleženci, ki so pomočniki osebam z motnjo v duševnem razvoju. Intervjuvanec 3: *»Izredno dobrodošle so razne pomoči določenih prostovoljnih skupin. /.../ Če se ustvari ena taka ekipa ljudi, kjer bi se lahko primarno res delalo ena na ena, lahko vključiš tudi tiste, ki potrebujejo absolutno vodenje.«*

Analiza intervjujev in opazovanja je pokazala, da je mentor predvsem tisti, ki ponuja pomoč in vodi, kar potrjujejo tudi ugotovitve iz drugih raziskav (npr. Allen in Eby, 2010; Findeisen, 2012; Opalk, 2003). Osebe z motnjo v duševnem razvoju so si med seboj zelo različne, zaradi česar potrebujejo tudi različne stopnje pomoči in vodenja. Osebe z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju so bolj samostojne, osebe s težjo in težko motnjo pa potrebujejo več pomoči (Može Cedilnik in Uršnik, 2011; Žagar, 2012). Pogosta je tudi sopojavnost čustveno-vedenjskih težav, govorno-jezikovnih motenj, težav na gibalnem področju, v motoriki (Novljan in Jelenc, 2000; Može Cedilnik in Uršnik, 2011). Zaradi tega je pomembno, da se ustvari tim, v katerega so vključeni mentorji s strokovnim znanjem na področju specialne pedagogike in didaktike ter drugi pomočniki prostovoljci. Tako zagotovimo mentorsko delo za celotno skupino.

Timsko delo v skupini oseb brez motnje v duševnem razvoju ni tako izrazito, saj lahko posamezniki razmeroma samostojno izvajajo aktivnosti, v skupini oseb z motnjo v duševnem razvoju pa je izredno pomembno, predvsem za vključitev oseb z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.

Mentor kot spodbujevalec in krepitev samostojnosti oseb z motnjo v duševnem razvoju

Intervjuvanci menijo, da lahko umetniško ustvarjanje pozitivno vpliva na razvoj samostojnosti oseb z motnjo v duševnem razvoju, zato je pomembno, da jim samostojnost tudi omogočamo. Intervjuvanec 3: *»Mi največjo napako delamo takrat, kadar delamo preveč stvari namesto njih. /.../ Najlepše je, če mu daš možnost, da se sam preizkusi, ter tako vidiš, kje je in kaj zmore.«* Pri tem je pomembno, da mentor osebe z motnjo v duševnem razvoju spodbuja skozi celoten proces, kar poudarjajo tudi intervjuvanci.

»Sam predvsem glasbeno ustvarjam z njimi (prepevamo ob kitari). Tudi tam velja, da kar znajo, znajo, se sicer marsičesa lahko naučijo, vendar ob spodbudi in nekako nezavedno.« [intervjuvanec 1]

Analiza je pokazala, da mora mentor osebe z motnjo v duševnem razvoju spodbujati skozi celoten proces in jim dajati možnosti za čim večjo samostojnost. Preprečevanje samostojnosti, če so je posamezniki z motnjo v duševnem razvoju zmožni, te osebe psihično in mentalnohigiensko obremenjuje (Novljan in Jelenc, 2000). Mentor naj bi znal oceniti (z uporabo različnih metod), kolikšne samostojnosti so osebe z motnjo v duševnem razvoju zmožne, in jih nato spodbujati, da samostojnost razvijajo. Čim večja samostojnost vsakega posameznika je eden izmed pomembnih ciljev, ki mu mora mentor slediti, ko dela z osebami z motnjo v duševnem razvoju.

Individualizacija in prilagajanje procesa

Mentor mora proces umetniškega ustvarjanja individualizirati, prilagoditi možnostim in stopnji oviranosti ter željam in interesom oseb z motnjo v duševnem razvoju. Naši sogovorniki izjavljajo, da je prilagajanje procesa umetniškega ustvarjanja osebam z motnjo v duševnem razvoju ena izmed njihovih pomembnejših in obsežnejših nalog. To mnenje smo zasledili v vseh intervjujih.

Intervjuvanec 1 (z vidika likovnega ustvarjanja): *»Potrebno je pogledati sposobnosti vsakega posameznika, kakšno telesno poškodbo ima, ali sploh lahko drži čopič, barvice ali je bolje, da ustvarja s prstnimi barvami.«*

Intervjuvanec 5 (z vidika dramskega ustvarjanja): *»Potrebno je prilagoditi vse vaje. Osebe z motnjo v duševnem razvoju so namreč verbalno zelo šibke. Težko se jih razume. Marsikatera predstava je recimo prilagojena tako, da ni teksta ali pa je vnaprej posnet.«*

Intervjuvanec 3 (z vidika dramskega ustvarjanja): *»Kako mu prilagoditi zadeve, da bo lahko na odru sam držal neko stvar, ali pa, kako prilagoditi kostum, da ga ne bo oviral. Pa tudi recimo, kako poenostaviti neko besedilo, da se ga bo lahko sam naučil, kako mu prišepniti, če ga bo pozabil.«*

V zadnjem času se v vzgoji, izobraževanju in učenju na vseh stopnjah vedno bolj poudarja individualizacija (Dremelj, 2009; Krajnc, 2012), ta pa v skupini oseb z motnjo v duševnem razvoju pride še posebej do izraza. Analiza intervjujev in opazovanja kaže, da se izjemno

pomembno in zahtevno delo mentorja nanaša na prilagajanje metod, tehnik, pripomočkov ter samega procesa zmožnostim vsakega posameznika, njegovi stopnji oviranosti ter hkrati njegovim željam in interesom. Potrdimo lahko ugotovitve drugih avtorjev (Gorjup, 2006; Može Cedilnik in Uršnik, 2011; Žagar, 2012). Strinjamo se s Krajncem (2012), da je pomembno, da mentor opazi posameznikova močna področja, na katerih gradi ves proces ustvarjanja. Tudi osebe z motnjo v duševnem razvoju imajo svoja »močna področja« in prav na teh mentor gradi proces ustvarjanja. Proces prilagajanja ustvarjanja osebam z motnjo v duševnem razvoju terja od mentorja precej ustvarjalnosti pri delu.

Individualizacija in prilagajanje procesa posameznim osebam z motnjo v duševnem razvoju pomeni za mentorja nenehno učenje na delovnem mestu in razvoj profesionalnih zmožnosti.

Prilagajanje aktivnosti dejanski starosti oseb z motnjo v duševnem razvoju

Intervjuvanci postavljajo v ospredje, da moramo z odraslimi z motnjo v duševnem razvoju delati v skladu z njihovo dejansko starostjo. Intervjuvanec 3: *»Previdni moramo biti, da aktivnosti, ki jih pripravljamo zanje, ne pootročimo. Tako ne boš dal nekomu, ki ima 20 let, plesati račke ali pa miki miške, ampak boš prilagodil aktivnost njihovi dejanski starosti.«*

Naši sogovorniki svoje dejavnosti prilagajajo dejanski starosti oseb z motnjo v duševnem razvoju, kar se kaže kot pomembna naloga mentorja. Ker gre za odrasle z motnjo v duševnem razvoju, jih mora mentor obravnavati kot odrasle ne glede na njihove sposobnosti in spretnosti (Tratnjek in Hameršak, 2004). Aktivnosti mora tako prilagoditi njihovim zmožnostim ter hkrati tudi njihovi starosti, na kar je opozorila že Jelenc Krašovec (2005).

Ko umetniško ustvarjamo z odraslimi brez motnje v duševnem razvoju, je izvajanje aktivnosti, primernih za odrasle, samoumevno, pri umetniškem ustvarjanju v skupini odraslih z motnjo v duševnem razvoju pa mora mentor temu nameniti posebno pozornost.

Participacija oseb z motnjo v duševnem razvoju

Ena izmed nalog mentorja je tudi vključevanje oseb z motnjo v duševnem razvoju v celoten proces umetniškega ustvarjanja. Intervjuvanec 3: *»Veliko jim pomeni, če mentor pred delavnico izbere enega pomočnika med osebami z motnjo v duševnem razvoju. /.../ Na ta način, ko lahko sami vplivajo na celoten proces, ko lahko o stvareh odločajo, se počutijo pomembne.«* Kljub temu pa intervjuvanci pravijo, da osebe z motnjo v duševnem razvoju običajno niso vključene v proces odločanja in načrtovanja.

»Zgodbo si zamisli specialna pedagoginja, ki z njimi dramsko ustvarja. Tudi vloge si ponavadi tako zamisli, da so prilagojene posamezniku, ki jo bo odigral. Ker jih že toliko pozna, da ve, kaj bo kdo izmed njih zmogel. Tako se jim ona približa, ne da bi sami raziskovali.« [intervjuvanec 5]

Kot opažajo intervjuvanci, je pri ustvarjanju z osebami z motnjo v duševnem razvoju pomembno, da jih mentor sprejme take, kot so: *»Če ne upoštevamo njihovih želja in jim ne*

pustimo, da so, kar so, da ustvarjajo v skladu s tem, kar so, da sami ustvarjajo zgodbo, potem zatremo tisto ustvarjalno v njih.» [Intervjuvanec 4]

Participacija oseb z motnjo v duševnem razvoju bi morala biti izhodišče vsakega umetniškega ustvarjanja. Direktivna razlaga pomena in omejevanje samostojnega iskanja možnih pomenov je namreč ena izmed ovir pri vzgoji skozi umetniško ustvarjanje (Kroflič, 2014). Tudi osebe z motnjo v duševnem razvoju morajo aktivno sodelovati pri načrtovanju in izpeljavi ustvarjanja, saj jim s tem pomagamo, da napredujejo. Mentor mora biti zmožen vključevati udeležence v nastajanje procesa.

Zaupanje, pohvala in realni cilji kot ključni elementi uspešnega mentorstva

Pohvale so po mnenju intervjuvancev izjemno pomembne pri umetniškem ustvarjanju v skupini oseb z motnjo v duševnem razvoju.

»Zelo radi nastopajo, še rajši pa imajo aplavz na koncu.» [Intervjuvanec 5] Intervjuvanec 1: *»Vodi jih nek notranji občutek, ne ženejo se za uspehom, so pa veseli priznanja, pohvale.*»

Intervjuvanci poudarjajo, da mentor ne sme imeti nobenih predsodkov, da mora zaupati v svojo skupino: *»On bo začutil to, da se trudiš, da verjameš v njega, da vanj zaupaš.*» [Intervjuvanec 3] Intervjuvanec 4 poudarja, da je poleg strokovnega znanja izredno pomembno tudi »srce« mentorja, kar pomeni mentorjeve osebnostne značilnosti in profesionalno zavzetost.

»Pri ustvarjanju z njimi moraš biti občutljiv in pozoren. Ne smeš se ukvarjati s končnim izdelkom tako zelo kot s samim procesom.» [Intervjuvanec 3]

Pri umetniškem ustvarjanju v skupini odraslih z motnjo v duševnem razvoju je pomembno, da mentor zaupa v svojo skupino, da zaupa v vsakega posameznika in vanj verjame, kar postavljajo v ospredje tudi drugi avtorji (Klinge, 2015; Krajnc, 2012). Pri tem mora biti mentor usmerjen k napredovanju in ne k uspehu, kot bi ga razumeli v kontekstu izobraževanja oseb brez motenj v duševnem razvoju. Kakovost mentorjevega dela izhaja iz obvladovanja procesa ustvarjanja in ne toliko iz končnega izdelka. Mentor si mora postaviti realne cilje in pričakovanja (Gorjup, 2006), predvsem pa mora videti napredek pri vsakem posamezniku, saj so pohvale, kot smo zgoraj omenili, izredno pomembne za razvoj njihove samozavesti.

Kombiniranje različnih aktivnosti kot pogoj za krepitev samozavesti, samostojnosti in socialne vključenosti

Če mentorji kombinirajo različne vrste umetnosti in različne aktivnosti, povezane z njimi, se kažejo boljši rezultati. Kot nam je zaupal intervjuvanec 2: *»Ustvarjanje ob glasbi je način, ki se ga na likovnih delavnicah zelo velikokrat poslužimo, saj glasba naredi prijeten in umirjen ambient, v katerem se uporabniki lažje izrazijo.*» Intervjuvanci poudarjajo, da pri likovnem ustvarjanju lahko naredijo inštrumente, scenografijo in maske za dramsko igro, oblačila za plesni nastop. Ko ustvarjajo dramsko igro, lahko to kombinirajo

s plesno-gibalnimi aktivnostmi, lahko pripravljajo glasbo in besedila. Intervjuvanec 3 pa gre celo dlje od tega: *»Kakšna naša dekleta so zelo dobra pri frizurah, se zelo rade ličijo, tako da lahko ustvarijo celotno podobo, ki bo stala na odru.«*

Po mnenju intervjuvancev je pomembno, da se mentor zaveda, da gre za socialno učenje, da je to proces, ki poteka v socialnem kontekstu, ki posamezniku omogoči občutek pripadnosti skupini.

Izbrane metode umetniškega ustvarjanja omogočijo krepitev občutka socialne vključenosti, razvoj čuta do sočloveka in pridobivanje samozavesti, kar so po Novljanovi in Jenčev (2000) bistvene razvojne naloge, ki jih poskušamo izpolniti z izobraževanjem in učenjem oseb s posebnimi potrebami.

SKLEP

V zaključku lahko strnemo odgovor na raziskovalno vprašanje, katere so značilnosti mentorjeve vloge pri umetniškem ustvarjanju v skupini odraslih z motnjo v duševnem razvoju. Za mentorsko delo v teh skupinah so pomembne zmožnost motiviranja posameznikov in skupine, zmožnost vodenja procesa in vključevanja oseb z motnjo v duševnem razvoju v izvajanje umetniških delavnic ter zmožnost vključevanja drugih v timsko delo, predvsem pri individualizaciji dela. Mentor mora znati prilagoditi dejavnosti realni starosti oseb (izogniti se mora pootročenju umetniških delavnic). Odločilnega pomena za uspešno mentorstvo v skupinah oseb z motnjo v duševnem razvoju so realno postavljeni cilji in kombiniranje različnih dejavnosti.

Z raziskavo smo pokazali, da je vloga mentorja pri umetniškem ustvarjanju v skupini odraslih z motnjo v duševnem razvoju sicer podobna, kot so pokazale raziskave o mentorstvu v drugih skupinah (Findeisen, 2012; Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2012, 2013; Klinge, 2015; Opalk 2013), ima pa nekatere značilnosti, ki drugod niso bile raziskane. Pri umetniškem ustvarjanju v skupini oseb z motnjo v duševnem razvoju namreč prideta bolj do izraza timsko delo z drugimi pomočniki (lahko tudi prostovoljci) in individualizacija procesa ustvarjalnih delavnic. Teh ugotovitev ne moremo primerjati z drugimi raziskavami v slovenskem okolju, ker jih o vlogi mentorja v skupini oseb z motnjo v duševnem razvoju v Sloveniji še nismo zasledili.

Ugotovitve raziskave so omejene zaradi značilnosti kvalitativne metodologije in majhnega števila intervjujev. Področje bi bilo treba nadalje raziskovati, saj bi potrebovali tudi dodatna usposabljanja za mentorje, ki delajo v skupinah odraslih s posebnimi potrebami. Odgovori intervjuvancev so pokazali, da kljub prepričanju, da je participacija oseb z motnjo v duševnem razvoju izjemno pomembna, te osebe pogosto nimajo možnosti sodelovanja, zato bi morali raziskati, na kakšne načine bi jih lahko razmeroma enakovredno vključili v celoten proces.

LITERATURA

- Allen, T. D. in Eby, L. T. (ur.). (2010). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspective approach*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell.
- Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K. in Bagnall, R. (ur.). (2012). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht: Springer.
- Brajša, P. (1983). *Vodenje kot medosebni proces*. Ljubljana: Univerzum.
- Brecelj, V., Vidmar, G. in Boštjančič, E. (2014). Načrtovanje kariere invalidov – želje in ovire. *Andragoška spoznanja*, 20(4), 49–61.
- Brookfield, S. (2013). *Powerful Techniques for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chng, J. P. L., Stancliffe, R. J., Wilson, N. J. in Anderson, K. (2013). Engagement in retirement: an evaluation of the effect of Active Mentoring on engagement of older adults with intellectual disability in mainstream community groups. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(12), 1130–1142.
- Dremelj, P. (2009). Individualizacija in osebe s posebnimi potrebami. V D. Kobal Grum in B. Kobal (ur.), *Poti do inkluzije* (str. 29–35). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Farley, J. A., Gibbons, M. M. in Cihak, D. F. (2014). Peer Mentors in a Postsecondary Education Program for Students with Intellectual Disabilities. *College Student Journal*, 48(4), 651–660.
- Findeisen, D. (2012). Kako razumeti mentorsko razmerje in njegove posledice?: Mentorsko razmerje kot sistem znanja, recipročnega učenja, delovanja in odnosov. *Andragoška spoznanja*, 18(2), 31–42.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Giust, A. in Valle-Riestra, D. (2014). *Supporting Students with Intellectual Disabilities in Higher Education through Mentoring*. Pridobljeno s <http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1386&context=sferc>.
- Gorjup, T. (2006). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami pri pouku likovne vzgoje/likovno-terapevtski vidik. V B. Založnik (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 55–62). Nova Gorica: Educa.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2012). Vloga mentorja v izobraževanju starejših odraslih in razvoj mentorskega odnosa. *Andragoška spoznanja*, 18(2), 43–53.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2013). Uspešnost mentorstva v izobraževanju starejših odraslih. *Andragoška spoznanja*, 19(3), 80–91.
- Grubešič, S. (2014). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Jelenc Krašovec, S. (2005). Osebe z motnjo v duševnem razvoju kot ciljna skupina v izobraževanju odraslih. V V. Bužan, A. Golob, A. Mercina in J. Ulaga (ur.), *Odrasle osebe z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju: Zbornik prispevkov ob dvajseti obletnici Doma Škofljica, CUDV Dolfke Boštjančič Draga* (str. 45–53). Ig: CUDV Dolfke Boštjančič Draga.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for Qualitative Inquiry*. New York: The Guilford Press.
- Kačič, M., Bavčar, E. in Sudec Bednařik, K. (2015). Uvodnik: Posebne potrebe niso ovira za umetniško ustvarjanje. V M. Kačič in K. Majerhold (ur.), *Umetnost in hendikep: Zbornik prispevkov ob 95. obletnici ZDSSS* (5–10). Ljubljana: Rikoss.
- Klinge, C. M. (2015). A Conceptual Framework for Mentoring in a Learning Organization. *Adult learning*, 26(4), 160–166.
- Kobal Grum, D. in Kobal, B. (ur.). (2009). *Poti do inkluzije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Konvencija o pravicah invalidov*. (2006). Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/konvencija_o_pravicah_invalidov.pdf.

- Krajnc, A. (2012). Individualizacija izobraževanja vodi v mentorstvo: gibanje »Znaš, nauči drugega. *Andragoška spoznanja*, 18(2), 19–30.
- Kroflič, B. (2015). Umetnostna terapija – pomoč z umetnostjo. V M. Peljhan (ur.), *Fototerapija: Od konceptov do praks* (str. 69–82). Kamnik: Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomaćiti drugačnost?: Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji. *Sodobna pedagogika*, 57(pos. izd.), 26–39.
- Kroflič, R. (2014). Vzgoja preko umetniške izkušnje. V K. Majerhold (ur.), *Zbornik za spodbujanje demokratičnega emancipiranega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin ter obiskovalci* (str. 182–197). Ljubljana: Društvo ŠKUC, Galerija Škuc.
- Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P. in Jug, A. (ur.). (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših: Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodomat.
- Majerhold, K. (ur.). (2014). *Zbornik za spodbujanje demokratičnega emancipatornega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin ter obiskovalci*. Ljubljana: Društvo ŠKUC, Galerija Škuc.
- Marinč, D., Burnik, F., Vališer, A., Barborič, K., Potočnik Dajčman, N. in Dretnik, F. (2015). Otroci z motnjami v duševnem razvoju. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 6–7). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Može Cedilnik, H. in Uršnik, S. (2011). Otroci z motnjami v duševnem razvoju. V N. Vovk Ornik (ur.), *Delo z otroki s posebnimi potrebami* (pogl. 13/1). Maribor: Forum Media.
- Novljan, E. in Jelenc, D. (2000). *Izobraževanje odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju*. Ljubljana: Centerkontura.
- Opalk, V. (2003). *Vloga mentorja in podjetja pri strokovnih praksah: priročnik za usmerjanje mentorjev in vzpostavitev učinkovitega programa strokovne prakse v podjetju*. Ljubljana: Pedagoški center Ekonomske fakultete.
- Rutar, D. (2015). Sociologija hendikepa in nove družbene prakse. V D. Rutar, R. Kralj in I. Praznik (ur.), *Hendikep, delo in družba: Dodatno usposabljanje dijakov s posebnimi potrebami in zagotavljanje kakovosti prehajanja v delovna okolja* (str. 7–76). Kamnik: Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.
- Savage, H., Nováková, P., Holla, J., Sima, A., Burlacu, C., Vilademunt, I., Gutierrez Roca, A., Humisto, T., Latimier, C. in Magri, L. (2013). *Advice and guidelines for the peer supporter mentor*. Brussels: Inclusion Europe.
- Tratnjek, S. in Hameršak, P. (2004). *Vloga defektologa v posebnem socialnem zavodu*. Pridobljeno s http://www.hrastovec.org/fileadmin/user_upload/dokumenti/Strokovna_knjiznica/Hamer__ak_P._Tratnjek_S._Vloga_defektologa_v_posebnem_socialnem_zavodu.pdf.
- Vovk-Ornik, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Wilson, N. J., Bigby, C., Stancliffe, R. J., Balandin, S., Craig, D. in Anderson, K. (2013). Mentors' experiences of using the Active Mentoring model to support older adults with intellectual disability to participate in community groups. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(4), 344–355.
- Zakon o izenačevanju možnosti invalidov*. (2010). Pridobljeno s https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/deloDZ/zakonodaja/izbranZakonAkt?uid=C12563A400338836C12577C80049BDBE&db=spr_zak&mandat=VII.
- Založnik, B. (ur.). (2006). *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa.
- Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.



Primož Krašovec

ŠE ENKRAT O NEOLIBERALIZMU III: PSIHOAFEKTIVNI UČINKI NEOLIBERALIZMA IN NEOLIBERALNA SUBJEKTIVNOST

POVZETEK

Članek se ukvarja z delovanjem neoliberalizma na mikrosocialni ravni in na ravni individualne psihologije. Neoliberalna ekonomija pomeni zaostritev konkurenčnega pritiska in ocenjevanja ne le podjetij, temveč tudi posameznikov; hkrati pa neoliberalna politika pomeni depolitizacijo posameznikov, ki so le še podjetniki samih sebe. Neoliberalizem zato ne deluje kot klasične politične ideologije, ki so še predvidevale (in delovale na) politično subjektiviranega posameznika, temveč kot posebna etika vsakdanjega življenja, etika izbire, strateške racionalnosti investicij lastnega človeškega kapitala, ki je, ravno zato ker je apolitična, izrazito psihološka ter se izraža v epidemiji depresije in tesnobe na eni strani in množičnem iskanju sreče na drugi strani.

Ključne besede: neoliberalizem, psihologija, etika, sreča, depresija, tesnoba

ONCE AGAIN ON NEOLIBERALISM III: PSYCHOAFFECTIVE EFFECTS OF NEOLIBERALISM AND NEOLIBERAL SUBJECTIVITY - ABSTRACT

The article examines how neoliberalism functions on a micro-social level and on the level of individual psychology. Neoliberal economic regime brings an intensification of the competitive pressure and a quantification of not only the companies, but also individuals. At the same time the neoliberal politics introduces a depoliticization of individuals, who are reduced to a role of their own promoters. This is why neoliberalism no longer works in the manner of classical political ideologies, which still presupposed the individual as a political subject, but as a specific kind of ethics of everyday life; an ethics of choice, and of strategic rationality of investment of one's human capital. Precisely because it is apolitical, neoliberal ethics is pronouncedly psychological, and is manifested through the epidemics of depression and anxiety on the one hand, and as a mass pursuit of happiness on the other hand.

Keywords: neoliberalism, psychology, ethics, happiness, depression, anxiety

NEOLIBERALNA EKONOMIJA IN SPREMINJANJE DUŠE

Ena izmed najbolj znanih izjav, ki zgošča *credo* neoliberalizma, izrekla pa jo je Margaret Thatcher leta 1981, je: »Ekonomija je le sredstvo, cilj je spremeniti dušo.« V tem članku bomo poskušali raziskati spreminjanje duše, povezano z neoliberalno ekonomijo, in učinke tega spreminjanja, ki smo jih očrtali že v prvem članku (Krašovec, 2016a). Tam smo omenili ponotranjenje razrednega razmerja, ki ga sprožijo nove tehnike upravljanja na delovnem mestu in eksperimenti z ekonomsko demokracijo in toyotizmom, ko zaposleni prevzamejo nase odgovornost za uspešnost in konkurenčnost podjetja ter kakovost izdelkov.

V tem primeru se razredno razmerje spremeni. Že v klasičnem, fordističnem podjetju se poosebitev kapitala razcepi na eni strani na lastnike podjetja in na drugi na menedžerje, ki niso nujno lastniki ali pa so lastniki le manjšega dela delnic, oziroma na lastniško in upravljavsko funkcijo, kjer lastnikom podjetja (delničarjem) pripada pravica razpolagati s profitom – to je pravica, ki izhaja ravno iz njihovega lastništva podjetja. Menedžerji pa dobijo pooblastila za vodenje podjetja, to je izvajanje neposrednega discipliniranja in nadzora na delovnem mestu.

Organizacijska struktura fordističnega podjetja je zato strogo vertikalna, hierarhična in avtoritarna. Menedžerji ukazujejo, kaznujejo, dajejo navodila in preverjajo storilnost zaposlenih, a ne zato, ker bi bili (nujno) sadisti, temveč zato, ker prevajajo (v tehničnem, ne lingvističnem pomenu) pritiske prisilnega zakona konkurence – nujnost neskončnega povečevanja produktivnosti – v osebno »komando«. So kot nekakšna membrana, ki loči zaposlene v podjetju, ki se ukvarjajo vsak s svojimi specializiranimi opravili in pogosto ne poznajo celote delovnega procesa, od makroekonomskih sil, ki določajo logiko tega procesa (neskončno iskanje čim večjih profitov v konkurenčnem tekmovanju z drugimi podjetji). Takšna hierarhična organizacijska struktura ni primarno psihološko motivirana – lastniki ne maksimizirajo profitov zaradi pohlepa, temveč zato, da bi se izognili propadu v konkurenčni tekmi, in menedžerji ne disciplinirajo in nadzorujejo zaposlenih iz užitka v nadrejenosti, temveč zato, da ohranjajo raven produktivnosti, primerljivo s konkurenco – a ima psihološke učinke. Menedžerji lahko dejansko razvijejo avtoritarne osebnostne poteze, medtem ko zaposleni pogosto mikrosabotirajo delovni proces z nevidnim podaljševanjem odmorov, kreativnim razumevanjem menedžerskih navodil, prikrievanjem optimalnih načinov dela nadrejenim in podobno.

V vsakem primeru klasično hierarhično in avtoritarno razredno razmerje pomeni, da se različne ekonomske funkcije pripnejo na različne osebe, kar zaposlenim omogoča določeno družbeno in psihično distanco do zahtev in prisil delovnega procesa ter s tem določen prostor avtonomije, četudi intimne, in možnosti upora. A za razredno razmerje samo, čeprav je njegov obstoj nujen za delovanje kapitalistične ekonomije, ni nujno, da se pripenja na različne osebe. Kot pokažejo ravno neoliberalne spremembe delovnega procesa v smeri novih, mehkejših menedžerskih tehnik, prenosa določenih menedžerskih obveznosti in pooblastil na zaposlene, povečanja avtonomije in odgovornosti zaposlenih

in tako dalje, se lahko ne le posamezni pol razrednega razmerja (funkcija delavca in funkcija kapitalista), temveč razredno razmerje v celoti pripne na eno samo osebo oziroma skupino posameznikov.

Ko zaposleni hkrati postanejo menedžerji, prisilni zakon konkurence nanje deluje neposredno: sami morajo iznajti načine neskončne maksimizacije profita in konkurenčnosti podjetja. Razredno razmerje s tem deluje od znotraj, se ponotranji. V demokratičnih podjetjih razredni boj na delovnem mestu ni več družbeni boj med jasno ločenima družbenima skupinama, temveč notranji, psihični boj znotraj zaposlenih – boj med težnjo po samoohranitvi, to je zmanjševanju intenzivnosti in obsega dela, ter težnjo po uspešnosti podjetja, ki deluje v nasprotni smeri, pri čemer večja uspešnost podjetja lahko pomeni tudi višje dohodke zaposlenih, torej na neki način prispeva tudi k samoohranitvi, čeprav jo hkrati ogroža. Ponotranjenje razrednega boja ima »bipolarne« psihološke učinke, obdobja evforije in entuziazma se izmenjujejo z obdobji izgorelosti. Po drugi strani pa tisto, kar Sennett in Cobb (1993) imenujeta skrite rane razredne podrejenosti, niso več občutki ponižanosti in podrejenosti, temveč občutki neuspešnosti in nesposobnosti ter premajhne ali preslabe socializiranosti, nezmožnosti komunikacije in sodelovanja s kolegi na delovnem mestu.

V neoliberalizmu tisti, ki delajo v tako imenovanih postfordističnih podjetjih, ne čutijo le psihičnih učinkov enega pola razrednega razmerja (ekonomska podrejenost), temveč celoto razrednega boja. Nimajo več zunanje instance, na katero bi lahko projicirali svoje nezadovoljstvo in proti njej izvajali svoj upor, zato psihični razredni boj dobi obliko nenehne samorefleksije in spreminjanja samega sebe, treninga komunikacijskih veščin, dodatnega izobraževanja in iskanja kreativnih izboljšav delovnega procesa. Novost postfordističnega načina dela je nenehen in neizogiben občutek krivde – ne le ob posameznih spodrslih in neuspehih, temveč tudi občutek, da nobena na prvi pogled še tako dobra tehnika ali inovacija ni dovolj. Klasični proletarci so svoje napake (namerne ali nenamerne) še lahko racionalizirali kot sabotaže in s tem kot obliko upora, postfordističnim delavcem pa ta možnost ni več dostopna. Z napako škodiš le sebi in svojim kolegom, nič več, vsaj v egalitarnih postfordističnih podjetjih, »šefom«. Instance »šefa«, ki deluje od znotraj, ni mogoče jasno ločiti od drugih psihičnih instanc in je postaviti kot sovražnika, proti kateremu se borimo, medtem ko hkrati vsaka izboljšava samih sebe razširjeno reproducira tudi razredni boj znotraj nas.

Medtem ko zgoraj napisano velja za nekoliko idealizirano podobo postfordističnih podjetij v razvitih kapitalističnih državah in večina svetovnega proletariata še vedno dela pod klasičnim, avtoritarnim nadzorom »šefov« in gre za sicer pomembno modifikacijo razrednega razmerja, ki pa je ne moremo posplošiti na celoto današnje svetovne kapitalistične ekonomije, se razredno razmerje v neoliberalizmu spremeni (in ima drugačne psihične učinke) tudi v posebnem segmentu ekonomije, ki postaja vse bolj razširjen (tudi v Sloveniji): prekarno delo in samostojni podjetniki (s. p., espeji). Prekarni delavci in espeji so, vsaj na prvi pogled, nasprotje za kapitalizem značilnega proletarskega stanja. Samostojni podjetniki niso razlašeni, temveč posedujejo lastna produkcijska sredstva (recimo

prenosne računalnike). Iz tega bi lahko prehitro sklepali, da niso v proletarski poziciji. A te ne opredeljuje toliko formalno lastništvo – Marx se je morda v svojih analizah preveč osredotočal na zasebno lastnino, saj je bila ta v času pisanja *Kapitala* prevladujoča oblika nadzora kapitala nad delom in delavci –, temveč možnost učinkovitega nadzora nad družbeno produkcijo, ki ima lahko različne družbene oblike. Zasebna lastnina pomeni le eno izmed njih, ki danes morda ni več tako odločilna kot v preteklosti.

Množično razlaščenje kmetov in nasilno uničevanje oblik podeželske samooskrbne ekonomije v procesu prvotne akumulacije je bilo res nujni zgodovinski pogoj vzpostavitve kapitalističnega produkcijskega načina, katerega konkretna metoda so bile zaplembe zemlje in druge oblike formalnega spreminjanja lastniških odnosov (Marx, 2013, str. 585–623). A osnova delovanja in reprodukcije razvitega kapitalizma ni toliko delavsko ne-lastništvo produkcijskih sredstev v formalnopравnem pomenu kot sistem oblastnih tehnik, ki omogočajo in zagotavljajo, da se bo družbena produkcija izvrševala na kapitalistični način. Pri tem je institucija zasebne lastnine, čeprav je bila primarna tema zgodnjekapitalističnih filozofskih in političnoekonomskih meditacij, le ena (in nikakor ne absolutno nujna) izmed teh tehnik. Ravno sodobni primeri samostojnega podjetništva kažejo, da proletarci niso nujno ločeni od produkcijskih sredstev.

Če so dovolj disciplinirani in socializirani v kapitalistični način mišljenja in življenja, so prav lahko lastniki svojih produkcijskih sredstev. Še več, to pomeni, da sami nosijo stroške njihove oskrbe, popravil in »moralnega zastarevanja« (ko se na trgu pojavi boljše delovno sredstvo in je potrebno v hipu zastarele iMace nadomestiti z novimi). Ko kapitalizem postane prevladujoč in vseprisoten ekonomski sistem, sam pritisk konkurence poskrbi za discipliniranje ekstravagantnih poskusov nekapitalistične družbene produkcije – takoj, ko presežejo nišno mikroprodukcijo, ti na trgu propadejo. Poleg tega s. p. in prekarni delavci niso samonikli revolucionarni levičarji, ki bi jih moral kapitalistični sistem najprej streti z razlaščanjem in neposredno represijo, da bi lahko iz njih nato naredil proletarce, temveč so, tako kot vsi preostali, socializirani v kapitalistično družbo, v njene kriterije osebnega uspeha in pravila igre.

Tako prekarni delavci kot espeji so še vedno v proletarskem stanju, še vedno so del kapitalističnega razrednega razmerja, a na spremenjen način. Razredno razmerje se ne spremeni tako, da bi prekarni delavci in espeji s tem, ko postanejo bolj podjetniški, postali manj proletarski, temveč ostanejo proletarci in ob tem nase prevzamejo in ponotranjijo še del podjetniške funkcije. Pa ne tistega dela podjetniške funkcije, ki pomeni pravico do razpolaganja s presežno vrednostjo (ta ostaja naročnikom), temveč dela, ki pomeni povečan psihični pritisk odgovornosti za lasten uspeh in nenehen občutek ogroženosti ob potencialnem neuspehu, nujnost nenehnega samoizpolnjevanja in samoizboljševanja ter občutek krivde in sramu, če kljub vsemu ne uspemo. Ob tej podobnosti v spremembi razrednega razmerja v primeru (redno) zaposlenih v postfordističnih podjetjih na eni strani ter prekarnimi delavci in espeji na drugi obstaja tudi pomembna razlika med njimi. Pri prvih se razmerje razredne dominacije ponotranji in spremeni v notranji boj brez zunanega, avtoritarnega razrednega nadzora, medtem ko se v distanci, ki ločuje prekarne

delavce in espeje od naročnikov, avtoritarna razsežnost razrednega razmerja, nasprotno, okrepi. Rečeno drugače: ravno odstranitev prekarnih delavcev iz podjetja poveča disciplinski razredni pritisk nanje. Tisto, kar ponotranjijo, ni razredno razmerje samo – to jim je še vedno zunanje in ga doživljajo v obliki nadzora in avtoritete naročnikov –, temveč razmerje konkurence ne med posameznimi podjetji, temveč posameznimi prekariziranimi in espejiziranimi delavci. Prekarni delavci in espeji ne postanejo hkrati podjetniki in proletarci, temveč postanejo podjetniki *kot* proletarci, to je skrbniki in upravljavci lastnega človeškega kapitala v konkurenci z vsemi drugimi proletarci podjetniki. Psihični učinki tega procesa so podobni kot v primeru postfordističnih delavcev, a brez omilitve v hierarhičnosti in avtoritarnosti razrednega razmerja.

Takšna psihična slika ni učinek neoliberalne ideologije ali politične propagande, temveč del dejanskih ekonomskih razmerij. Atomizirani prekarni delavci in espeji nimajo niti možnosti psihične in emocionalne opore pri poklicnih kolegih, saj so individualizirani in atomizirani ter objektivno postavljeni v položaj konkurenčnega tekmovanja z vsemi preostalimi. V sebi obenem nosijo vse rane proletarskosti, ki se ne kompenzira s povečano avtonomijo, in vso težo konkurenčnosti, ki je obenem ekonomska in osebna, torej strukturira tudi intimna medosebna razmerja.

Hkrati danes proletariat (v celoti) ne le bolj neposredno čuti tveganja, povezana z negotovostjo zaposlitve, temveč tudi različne oblike finančnih tveganj, povezanih s financiacijo osebnih dohodkov in socialnih zavarovanj. Tudi ta tveganja se ponotranjijo z razvojem novih oblik strateške racionalnosti, kjer se ogroženost (možnost finančnih kriz ali nenadnih sprememb tečajev valut, v katerih imamo kredite) prevaja v proces izvajanja svobodne izbire in osvajanja tako imenovane finančne pismenosti in kjer se potencialni neuspeh posledično pripisuje slabim izbiram in iracionalnemu vedenju, to je nesposobnosti in premajhni pazljivosti pri ocenjevanju in upravljanju tveganj. Kapitalistični račun v času financiacije ne postane le del vsakdanjega življenja (Martin, 2002), temveč tudi metoda notranjega, psihičnega samoupravljanja (ob pomoči strokovnjakov in osebnih svetovalcev ali brez njih) na način izogibanja tveganju oziroma iskanja in popravljanja slabih miselnih in vedenjskih vzorcev, ki lahko pripeljejo do ekscesnega, neobvladljivega finančnega tveganja.

V neoliberalizmu naših duš ne spreminja toliko potrošništvo ali odsotnost tradicionalnih očetovskih avtoritet¹ kot spremembe produkcijskih razmerij ter z njimi povezana negotovost, izpostavljenost tveganju, konkurenčnost, ki presega strogo ekonomska razmerja in postaja osnovna metoda uravnavanja družbenih razmerij tako na medosebni kot makro-družbeni ravni, ter bipolarna struktura samopodjetnosti.

1 Kar je poudarek številnih enostranskih analiz poznega ali neoliberalnega kapitalizma, ki so v obsodbah epidemije narcizma pogosto moralistične in se največkrat iztečejo v nostalgijo po tradicionalnih avtoritetah in kompleksno celoto ekonomskih in političnih sprememb, značilnih za neoliberalizem, reducirajo na družinske zadeve in vrednote. Glej Lasch (2012).

NEOLIBERALNA POLITIKA IN IDEOLOGIJA

Doslej smo govorili o psihičnih učinkih neoliberalne ekonomije, torej da določene spremembe produkcijskih razmerij (ponotranjenje razrednega razmerja, prekarnost, samostojno podjetništvo) in financializacija spremenijo tudi »duše« posameznikov, ki so vpeti v ta razmerja, kar pomeni, da družbena struktura deluje na psihično strukturo. A neoliberalizem je, morda še bolj poudarjeno, psihološki še na drugačen način ali na drugi ravni: medtem ko neoliberalna ekonomija modificira predobstoječe razmerje med (ekonomskim) družbenim in psihičnim z ukinjanjem njune medsebojne distance (konkurenčnost in podjetnost delujeta hkrati od zunaj in od znotraj), neoliberalna politika, o kateri smo pisali v drugem članku (Krašovec, 2016b), to distanco poveča.

Najpomembnejša značilnost neoliberalne politike je ravno njena tehnokratskost, to je vladavina stroke in od klasičnih demokratičnih načinov politične refleksije in odločanja oddaljenih, imuniziranih institucij. To v nasprotju z neoliberalno ekonomijo ne pomeni povečanega političnega pritiska in neposrednega delovanja politike na individualne »duše«, temveč, ravno obratno, politično desocializacijo posameznikov in vsakdanjega življenja. Ko nacionalne demokratične institucije, četudi že same po sebi nepopolne in problematične, postanejo tehnični servisi izvedbe direktiv in strategij Evropske komisije in Evropske centralne banke in ko se politične razprave reducirajo na medijski spektakel v prostoru, ki ni več javen, temveč množično privaten, se temu ustrezno zmanjšata tudi pomen in moč političnega mišljenja in delovanja posameznikov, ki niso vključeni v tehnokratske politične projekte. Medijski in politični prostor sta – vsaj če politiko razumemo kot soočanje različnih, tudi radikalnih, političnih idej in oblik političnega delovanja in ne le kot iskanje tehničnih načrtov organizacije družbe v danih, naturaliziranih sistemskih parametrih – depolitizirana (Močnik, 2006, str. 67–70).

Ideološki diskurz, ki vsako idejo sistemske spremembe nevtralizira in izloča kot ne-realistično, neodgovorno, celo nevarno, ki takšne ideje, preostanek političnega v depolitizirani neoliberalni politiki, obravnava izrazito sovražno in posmehljivo, kot izraz neprilagojenosti in psihične motenosti tistega, ki jih izreka, Mark Fisher (2009) imenuje kapitalistični realizem. A ne gre za to, da bi neoliberalne politične elite z uporabo te ideologije zavedle množice in jih indoktrinirale v politično nemoč in pasivnost – politična nemoč in pasivnost množic sta dejanska pojava in učinek dejanskih neoliberalnih sprememb političnega prostora in institucij. Kapitalistični realizem ne zavaja. Je diskurz sprijaznenosti z obstoječim, njegova ideološka funkcija ni toliko »produkcija privolitve« kot predstavljanje stanja stvari kot neizogibnega in naravnega (Bourdieu in Wacquant, 2003). Ravno zato, ker pomeni omejevanje in politično nevtralizacijo demokracije, neoliberalna politika ne zahteva aktivne privolitve množic – sicer je izrazito medijska, a hkrati ni populistična v klasičnem pomenu te besede. Če množice nimajo niti neposrednega niti posrednega vpliva na politiko, tudi to, kaj si mislijo o politiki in kako jo sprejemajo, ni posebej politično pomembno, dovolj je le negativna propaganda (»drugače ne gre, takšna je objektivna nujnost«).

Depolitizirane množice so reducirane na gole produkcijske faktorje, človeški material ekonomije (Bonefeld, 2002, str. 118, 127). Neoliberalna dedemokratizacija, še posebej v kontekstu EU, pomeni predvsem omejevanje in ukinjanje možnosti političnega vpliva množic na ekonomsko politiko. Na evropsko raven in zunaj dosega demokratičnih institucij, ki so omejene na nacionalno raven, se v procesu tako imenovanih evropskih integracij prenese ravno odločanje o temeljnih ekonomskih vprašanjih, kot je monetarna politika. Ekonomije tako ni več mogoče obvladovati in spreminjati po politični poti. Nasprotno: človeški material je tisti, ki se mora prilagajati ekonomiji ter jo narediti bolj konkurenčno z večjo produktivnostjo in intenzivnostjo dela, z več inovativnosti in podjetnosti tako na institucionalni ravni kot na ravni vsakdanjega življenja ter s spremembami socialne politike in fleksibilizacijo trgov delovne sile.

Neoliberalna politika tako ne spreminja duš s svojo prisotnostjo, temveč s svojo odsotnostjo, z umikom in omejevanjem možnosti političnega spreminjanja ali vsaj socializacije kapitalističnih ekonomskih razmerij. To, po eni strani, odpre prostor za v prejšnjem poglavju orisano zaostritev psihičnih pritiskov, povezanih z neoliberalnimi spremembami ekonomije same. Če ni možnosti političnega vplivanja na ekonomska razmerja, je vse, kar nam preostane, iskanje individualnih strategij prilagajanja ali vsaj, z angleško besedo, *coping*. Po drugi strani neoliberalna politična desocializacija pomeni, da kot posamezniki nismo več politično socializirani, da smo prisilno politično pasivni in nemočni.

Toda ali ni govoriti o prisilni pasivnosti in nemoči vsaj nenavadno, če že ne v nasprotju z dejstvi, vsaj če upoštevamo hiperinflacijo same besede aktivnost v novi socialni politiki: aktivna politika zaposlovanja, družbena aktivacija ranljivih družbenih skupin v projektih socialnega podjetništva, aktivno državljanstvo, aktivacija civilne družbe, prostovoljstvo in aktivizem? Ali ni neoliberalna družba ravno hiperaktivna družba, ki prezira pasivnost in nedejavnost?

To je sicer res, a gre za različni vrsti in družbeni ravni aktivnosti. Aktivnost, ki jo danes uvajajo in spodbujajo državne institucije in nevladne organizacije, ni politična aktivnost, temveč aktivnost depolitizirane družbe, ki se osredotoča na skupnost (še ena izmed ključnih besed neoliberalizma) in upravljanje individualnih duš. Množica identitetnih skupnosti in posamezniki, ki se ne pritožujejo (sovražnost do politične kritike, ki v depolitizirani družbi deluje moteče), temveč iščejo rešitve (ki niso politične). Neoliberalna civilnodružbena, skupnostna in posamezniška aktivnost je sicer res aktivnost, a depolitizirana aktivnost, torej aktivnost, ki je politično pasivna. Aktivna politika zaposlovanja ne pomeni iskanja političnih rešitev za strukturno nezaposlenost, temveč aktivacijo posameznikov, ki morajo sprejeti osebno odgovornost za lastno nezaposlenost, začeti razmišljati bolj pozitivno, dejavno iskati zaposlitev, delati na sebi, da bodo postali bolj zaposljivi, in tako naprej. Socialno podjetništvo ne pomeni politične kritike ali spreminjanja danih, kapitalističnih ekonomskih razmerij, temveč vključevanje prej izključenih družbenih skupin (duševno ali telesno oviranih, narkomanov in drugih družbenih izobčencev) vanje, njihovo nepolitično aktivacijo. Tudi skupnostni in nevladni aktivizem je tehničen, namenjen

reševanju problemov, in ne kritiki in spreminjanju politične strukture, ki te družbene probleme poraja.

V takšni družbeni situaciji so deležni sovraštva in prezira ravno poskusi biti politično aktivni, s kritiko prekiniti ali vsaj načeti naturalizacijo danega. Tako v političnem diskurzu kot v popularni kulturi danes kot najbolj negativna figura nastopa »hejter«² kot nasprotje toku življenja prepuščene in aktivne subjektivnosti (Krašovec, 2016c). V situaciji dejanske neoliberalne depolitizacije družbe se pomena aktivnosti in pasivnosti zamenjata: aktivno negativno zavračanje obstoječega nastopa kot nevzdržna, nekonstruktivna pasivnost, medtem ko pasivna afirmativna prepuščenost obstoječemu nastopa kot pozitivni zgled družbene aktivnosti in odgovornosti (Smetnjak, 2013). Aktivnost hejterja je blokirana, saj nima javnega prostora in političnih institucij, v katerih bi se lahko udeležila; hkrati pa je aktivnost državnih, nevladnih in samoniklih skupnostnih aktivacij politično pasivna.

Tudi zato neoliberalizem – vsaj kot deluje danes – ni klasična politična ideologija. Če že deluje kot politična ideologija, deluje negativno, kot kritika množične demokracije (Bonfeld, 2013) ali, v bolj podrobnih in konkretnih razpravah, kot kritika ekscesne politizacije posameznih institucij (Friedman, 1980). A na praktični, vsakdanji ravni, to je na ravni seminarjev na zavodu za zaposlovanje, obravnave primerov na centrih za socialno delo, dnevne politike in mikrofizike upravljanja v javnih institucijah, nevladnih organizacijah, kulturnih zavodih in drugje, neoliberalizem ne deluje kot politična ideologija, o kateri je treba nekoga prepričati, temveč kot posebna oblika individualne in institucionalne etike. Neoliberalna etika ni politični program ali utopična predstava družbe prihodnosti, temveč skupek relativno prožnih organizacijskih metod in tehnologij na eni strani ter določenih subjektivnih drž in afektivne »ekonomije« na drugi.

Kot takšna neoliberalna etika deluje na drugačni, veliko bolj kapilarni ali molekularni ravni kot klasične politične ideologije (liberalizem, konservativizem, komunizem) in ne zahteva niti ne potrebuje nosilne figure voditelja ali utelešenja v obliki politične stranke z jasnim, eksplicitnim programom. To ne pomeni, da včasih ne deluje skozi velike politične osebnosti in agresivno strankarsko politiko in z njihovo pomočjo (kot v primeru vlad Thatcherjeve, Reagana ali Pinocheta), a neoliberalizma ne moremo reducirati na eksplicitne politične programe, ekskluzivno politično ideologijo ali določene politične stranke. V primeru omenjenih »pilotnih« neoliberalnih projektov se politična ideologija določenih strank in neoliberalna etika sicer ujemata, a to nikakor ni nujno. Neoliberalne politike pogosto izvajajo tudi iskreno levičarski politiki, medtem ko se na desnici redko-kdo eksplicitno identificira z neoliberalizmom (Šušteršič, 2012).

Neoliberalizem je tako (a)politično učinkovit ravno zato, ker deluje na veliko bolj kompleksno-konkretni ravni kot klasične politične ideologije in programi: deluje krtovsko, na ravni mikroorganizacije delovnih, medosebnih in socialnih razmerij kot oblika subjektivnih drž in metod odzivanja, ki nima vnaprej določene vsebine ali pravih stališč, s katerimi bi se bilo treba strinjati, temveč deluje neodvisno od katerihkoli političnih

2 Hejter (iz angl. *hater*) pomeni negativno nastrojeno in do vsega kritično osebo.

stališč in vsebin in hkrati (ter zato) s katerimikoli političnimi stališči in vsebinami. Tudi levičar, ki se obnaša konkurenčno, skrbi za svoj človeški kapital, je družbeno aktiven in razmišlja pozitivno, deluje v skladu z neoliberalno etiko in reproducira neoliberalna družbena razmerja, ne da bi bil zato, na ravni političnega prepričanja in idej, kaj manj levičar. Neoliberalna etika v nasprotju s klasičnimi političnimi ideologijami ni cenzorska ali spreobračevalska, ne poskuša odpraviti drugačnih pogledov na svet ali nas prepričati o svojem. Pravzaprav, na mikrosocialni ravni, ne ponuja lastne velike ideologije, temveč praktične tehnike prilagajanja svetu, kakršen pač je, možnosti spreminjanja sebe in kulture pozitivnega razmišljanja (ne glede na to, v katerem političnem žargonu, če sploh, se to izraža) ter aktivnega, afirmativnega razmerja do sveta okoli sebe in lastnega življenja.

V realno obstoječi neoliberalni družbi, v kateri so možnosti politične kritike in delovanja drastično omejene, je neoliberalna etika izrazito psihološka. Neoliberalizem na politično-etični ravni že dolgo ni več zunanja nevarnost, ki bi prihajala iz čikaške šole ali vrhovnih institucij EU, temveč deluje od znotraj, a v nasprotju s psihičnimi učinki neoliberalne ekonomije ne kot ponotranjenje zunanjega pritiska, temveč kot etika prilagoditve na depolitizacijo družbenega in vsakdanjega življenja ter iskanja sreče v njem. Ko se politika umakne iz dosega množic in ko osnovna ekonomska in politična razmerja, ki določajo naša življenja, delujejo kot naturalizirana objektivna nujnost, primarno prizorišče postpolitične politike postane mikrosamoupravljanje posameznih duš ob pomoči javnih socialnih institucij, terapevtske in psihofarmakološke industrije ter različnih civilnodružbenih oblik samopomoči. Ključno osebno politično vprašanje tako postane, kako ujeti tok življenja, da nas ta ne bi pustil ob strani, kako zatreti negativne miselne in vedenjske vzorce, se naučiti razmišljati pozitivno in najti srečo.

ŽIVLJENJE IN SREČA, DEPRESIJA IN TESNOBA

Izgnana ekonomska in politična razmerja nadomesti upravljanje življenja tako na individualni kot na širši, družbeni ali institucionalni ravni. Življenje je tisto, kar ostane, ko se politika umakne ter ekonomske sile in tehnokratsko upravljanje prebivalstva dobijo videz naravnih zakonov, kar se izraža v hipertrofiji metafor iz narave (gospodarska rast, rast prebivalstva, tok migracij, val kriminala). Družba kot množica posameznih življenj, katerih uspešnost je ob družbeni strukturi, ki je naturalizirana, dana, večna in nujna, odvisna le od njihove podjetnosti, samoiniciativnosti, aktivnosti in pozitivne psihične naravnosti. Prevladujoča oblika subjektivnosti v neoliberalizmu je osiromašeni vitalizem, ki se prepušča tej simulaciji življenja, v kateri je vse, kar nam preostane, iskanje sreče, notranje izpolnitve in osebne rasti, kar hkrati pomeni preseganje drže zavračanja in negativne miselnosti ter učenje drže sprejemanja in pozitivne naravnosti do življenja. Ko sta naturalizirani tako ekonomska kot politična družbena struktura, je naturalizirano tudi razmerje do njiju: to je lahko, če nočemo tvegati nesreče, lahko le prilagajanje, adaptacija (Dardot in Laval, 2013, str. 70–80). In obratno: drža kritičnosti in zavračanja ni več ena izmed subjektivnih pozicij, ki jih je mogoče zavzeti, temveč znak neprilagojenosti in asocialnosti, simptom osebne psihopatologije.

V takšni družbenozgodovinski situaciji, ko osnovne družbenostrukturne določitve ne morejo biti predmet kritike in so povsem naturalizirane, se odpre prostor za zmagoslavno vrnitev in prepoved biopsihiatrije. Po tem, ko je bila predmet številnih kritik tako zaradi svoje znanstvene šibkosti kot zaradi svojih oblastnih učinkov ter vsaj deloma ovržena in diskreditirana, so danes teorije in tehnike, ki psihopatologije reducirajo na kemično neravnovesje v možganih in se ne ukvarjajo z družbeno pogojenostjo psihičnih motenj ali družbenim položajem in situacijo posameznika, ki jih trpi, ponovno prevladujoče (Healy, 2002). Če duševne bolezni vidimo kot kemično neravnovesje, čisto organsko motnjo v možganih, to pomeni, da je njihov izvor povsem notranji, neodvisen od mikro- in makrodružbenih dejavnikov (osebne zgodovine, družinskih razmerij, razrednega, rasnega in spolnega položaja) in jih je mogoče tudi zdraviti kot take, ne glede na družbena razmerja, ki ostajajo naravna danost in nujnost, z različnimi farmakološkimi sredstvi, predvsem antidepresivi in anksiolitiki (zdravili proti tesnobi).³ Tudi antipsihotiki, nekoč precej redka in eksotična zdravila, ki so se uporabljala samo v specializiranih psihiatričnih institucijah, se danes predpisujejo tudi zunaj njih in za vedno več psihičnih motenj, tudi tistih, ki po uradnih klasifikacijah ne štejejo med hujše duševne bolezni in ne zahtevajo hospitalizacije (Moncrieff, 2013). Zidovi nekdanjih norišnic kot od preostanka družbe ločenih, zaporniških oziroma totalnih institucij se s tem simbolno podrejo. Norišnice sicer še vedno obstajajo, a načini obravnave duševnih bolezni, značilni zanje, se s širitvijo farmakološkega razumevanja in obravnavanja duševnih motenj in bolezni razširijo tudi zunaj njih, po celotnem družbenem polju (James, 2014a). Tablete prevzamejo funkcijo družbenega nadzora norosti, delujejo kot kemični prisilni jopič in oblazinjene sobe.

Desocializacija duševnih motenj in bolezni – to je njihova obravnava brez upoštevanja osebnih, političnih in družbenih dejavnikov – pomeni njihovo medikalizacijo, obravnavo na način povsem organskih, notranjih motenj, ki jih lahko zdravimo z ustreznimi zdravili. Obe naturalizaciji, značilni za neoliberalizem, naturalizacija družbene strukture in naturalizacija duše, delujeta hkrati in komplementarno. Psihični zlomi in motnje kot domena psihiatrije so desocializirani in postanejo predmet medicinskih diagnoz in farmakološkega zdravljenja. A ker družbeni in osebni dejavniki psihičnih motenj in zlomov vseeno vztrajajo oziroma jih farmakološko zdravljenje ne more odpraviti, medikalizacija v večini primerov postane – v nasprotju z zdravljenjem denimo gripe – trajno stanje, kjer antidepresivi, anksiolitiki ali antipsihotiki ne vodijo do ozdravitve, temveč zatrejo simptome in omogočijo nadzor nad vedenjem uporabnika, ki s tem postane minimalno družbeno funkcionalen ali pa vsaj ne pretirano moteč (Moncrieff, 2013).

Psihiatrija danes s tem deluje kot nekakšna psihosocialna »mejna policija«, ki upravlja in prevzame nadzor nad tistimi, ki nikakor ne morejo ujeti toka življenja in so trajno nesrečni. A to po drugi strani ne pomeni, da iskanje sreče in pozitivnosti, razen posameznih patoloških ekscesov, delujeta gladko in sama od sebe. Tudi kemično uravnovešeni posamezniki se morajo iskanja sreče in pozitivnosti naučiti in v tem primeru lahko, paralelno z

3 Po poročanju Dela (Delić, 2015) antidepresive in anksiolitike jemlje četrtnina prebivalcev Slovenije.

družbeno širitvijo psihiatrije (ki posameznike ne le izloča iz družbe in jih zapira v psihiatrične institucije, temveč svoje postopke in metode zdravljenja vse bolj izvaja tudi zunaj teh institucij), opazimo tudi družbeno širitev psihoterapije (Moloney, 2013). Ta ni več, ali vsaj ne izključno, namenjena zdravljenju, temveč se tehnike in metode klinične psihologije vse bolj uporabljajo tudi v izobraževanju, resocializaciji revnih in brezposelnih, menedžmentu na delovnih mestih, neformalnih skupinah za samopomoč, tečajih sproščanja in meditacije in tako dalje. Psihoterapevtske tehnike in metode so konkretna vsebina tako državnih kot neformalnih aktivnih politik in politik aktivacije, kjer se, denimo z uporabo nevrolingvističnega programiranja ali čuječnostne meditacije, učimo biti pozorni nase, na naše notranje dogajanje, negativne vzorce, ki nam onemogočajo srečnost in uspeh, ter spreminjamo svoje mišljenje in vedenje tako, da se nam izboljšajo poslovni rezultati in samopodoba, zgladijo medosebna razmerja in podobno. Gre za tisto, kar Foucault (2015, str. 31–49) imenuje produktivnost oblasti. Oblast tudi v tem primeru ne deluje kot represija, temveč kot produkcija določenih oblik subjektivnosti, ki so v neoliberalizmu izrazito individualizirane in psihologizirane. Posamezna duša nastopa obenem kot vir vseh težav v »življenju« (negativna samopodoba in način mišljenja) in kot vir njihovega reševanja (notranja sprememba, ki odklene prej blokirane duhovne potenciale).

Če družbeno posplošena psihiatrija naturalizira in s tem desocializira »odklone«, posplošena psihoterapija spiritualizira »življenje«. A tu ne gre za ideološki trik, slepilo ali manipulacijo, temveč za dejanske družbene sile in procese. Posplošitev psihiatrije in medikalizacijo duševnih motenj in bolezni bi lahko prehitro in površno kritično odpravili le kot zaroto farmacevtske industrije, ki išče nove tržne priložnosti in večje profite ter z oglaševalskimi in trženjskimi manipulacijami zavaja potrošnike v kupovanje svojih produktov, ki jih v resnici ne potrebujejo. Tako kot vsaka kapitalistična industrijska panoga tudi farmacevtska industrija seveda nenehno išče nove načine maksimizacije svojih profitov, a le z iskanjem farmacevtskih profitov ne moremo pojasniti posebne družbene oblike posplošitve psihiatrije v neoliberalizmu. Povezave med farmacevtsko industrijo in institucionalno psihiatrijo sicer obstajajo, tako kot tudi primeri prikrivanja škodljivih stranskih učinkov posameznih psihofarmakoloških sredstev ali njihove neučinkovitosti pri zdravljenju. A kritike, ki ostanejo le pri tem, so še vedno preveč splošne – vsako kapitalistično podjetje, ki je dovolj veliko in vplivno, pritiska na državne institucije v iskanju dodatnih ugodnosti in, kolikor lahko, zavaja potrošnike – ter hkrati zanemarljavo realno psihično trpljenje, ki je učinek neoliberalnih družbenih razmer, ter realno potrebe po psihiatrični pomoči in zdravljenju (James, 2014b).

Podobno je s posplošitvijo psihoterapije, pozitivno psihologijo in industrijo sreče (Moloney, 2013, str. 167–180), ki jih lahko ravno tako prehitro, površno in prezirljivo zavrnamo kot *new age* nesmisle in ideološko iluzijo. Tudi tukaj posmehovanje meditacijam in *pop* psihološkim tehnikam samopomoči spregleda realnost psihološkega opustošenja v neoliberalizmu (James, 2015). V nobenem od teh dveh primerov ne gre za komercialno ali državno vsiljevanje psihiatrije ali psihoterapije. Razlog današnjega komercialnega uspeha tako različnih oblik psihofarmakologije kot psihoterapije in hkrati tudi osnovni pogoj za

možnost njune družbene širitve je, da posamezniki, tako na trgu kot pri socialnih institucijah, v večini primerov sami iščejo psihiatrično pomoč in psihološko vodenje. Problem psihiatrije in psihoterapije ni v tem, da bi vsiljevali svojo ideologijo z namenom prodaje realno nepotrebnih zdravil in terapij, temveč v tem, da realni problem psihičnega trpljenja rešujeta na individualiziran in s tem neučinkovit način, saj zdravila in terapije lahko ublažijo akutne simptome psihičnega trpljenja, a ga ne morejo odpraviti. To pomeni, da ne le ne odpravljata psihičnega trpljenja, temveč ga aktivno desocializirata in depolitizirata, obravnavata kot problem individualnih patologij in nezmožnosti osebne prilagoditve, ne pa kot nujni učinek neoliberalnih socioekonomskih in političnih razmerij samih.

Epidemija depresije in tesnobe (World Health Organisation, 2016) kot značilnih duševnih stanj neoliberalizma ni učinek oglaševalske propagande farmacevtske ali terapevtske industrije, a ju hkrati tudi ne moremo pojasniti z individualiziranimi teorijami akademske psihiatrije in psihologije. Nevrokemične teorije depresije in tesnobe so le opisne. Lahko sicer pojasnijo, kakšna je nevrokemična struktura možganov depresivnih ali tesnobnih posameznikov, ne pa tudi, kaj sproži takšno nevrokemično stanje ter, predvsem, zakaj je začelo število depresij in tesnob naraščati ravno konec dvajsetega in v enaindvajsetem stoletju, v zgodovinskem obdobju socioekonomske in politične prevlade neoliberalizma (Bryant, 2010). Na tej točki mora družbena teorija dopolniti nevrolško in psihološko.

Depresija in tesnoba sicer pomenita tudi določeno nevrokemično stanje in določene psihične simptome na ravni posameznih možganov in duš, a sta, če ju želimo razumeti v celoti, družbena pojava, učinka določenih družbenih razmerij (tako nevrokemični kot psihični simptomi so učinek, ne vzrok depresije in tesnobe), ki so kot taka tranzitivna in intersubjektivna. Tesnoba je učinek prekarnosti, splošne življenjske negotovosti, nerednosti finančnih dohodkov ob hkratni rednosti finančnih obveznosti, kar se izraža kot skrb in strah, ki sta glede na splošne družbene razmere realna in racionalna. Nenehna skrb, da ne bomo zmogli plačati računov ali odplačati kredita, nenehen strah pred izgubo službe ali deložacijo nikakor ni patološki simptom ali iluzija, temveč običajno duševno stanje prekarnih delavcev (James, 2014c). Ker je tesnoba nujni psihični učinek prekarnosti, lahko tablete ali terapija deloma obvladajo njene simptome in preprečijo, da bi nas ti onesposobili za tudi neredno, prekarno delo, a to pomeni le upravljanje tesnobe, ne njeno odpravo.

Podobno je z depresijo. Tudi depresija ni patološki eksces, motnja ali odstopanje od načina življenja v neoliberalni družbi, temveč eden izmed učinkov oziroma odzivov na depolitizacijo družbenega življenja, ki je realen proces. Depresija izraža splošno politično desocializacijo in nemoč na individualni ravni. Ko se nam stvari preprosto dogajajo, ko nanje nimamo vpliva, ko je tudi manično iskanje sreče in novih izzivov neuspešno, depresija pomeni individualni umik iz sveta, v katerem in na katerega ni več mogoče delovati, kjer ekonomske sile postanejo avtonomne in politika postane domena stroke: popolno afektivno izključitev. V času, ko tudi afekte kolonizirata tako kapital (kreativnost, samoiniciativnost, komunikativnost na delovnem mestu) kot industrija sreče, depresija pomeni obliko samouničevalne individualne divje stavke.

LITERATURA

- Bourdieu, P. in Wacquant, L. (2003). Neoliberalni novorek. *Družboslovne razprave*, 19(43), 57–63.
- Bonfeld, W. (2002). European Integration. *Capital and Class*, 26(117), 117–142.
- Bonfeld, W. (2013). Human Economy and Social Policy. *History of the Human Sciences*, 26(2), 106–125.
- Bryant, L. (2010). *Depression, Affectivity, and Capitalism*. Pridobljeno s <https://larvalsubjects.wordpress.com/2010/02/09/depression-affectivity-and-capitalism/>.
- Dardot, P. in Laval, C. (2103). *The New Way of the World*. London: Verso.
- Delić, Anuška (2015). *Slovenija, dežela antidepresivov in anksiolitikov*. Pridobljeno s <http://www.delo.si/ozadja/slovenici-ndash-medikaliziran-narod.html>.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist Realism*. London: Zero Books.
- Foucault, M. (2015). *Družbo je treba braniti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Friedman, M. (1980). *Free to Choose*. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=f1Fj5tzuYBE>.
- Healy, D. (2002). *The Creation of Psychopharmacology*. Cambridge: Harvard University Press.
- James, A. (2014a). *Authoritarianism, Work and Therapy*. Pridobljeno s <https://libcom.org/blog/authoritarianism-work-therapy-14072014>.
- James, A. (2014b). *Hallucination #1*. Pridobljeno s <https://attemptsatliving.wordpress.com/2014/07/26/hallucination-1/>.
- James, A. (2014c). *The Anxious Worker*. Pridobljeno s <https://libcom.org/blog/anxious-worker-06062014>.
- James, A. (2015). *Negative Affirmations*. Pridobljeno s <https://libcom.org/blog/negative-affirmations-critique-positive-thinking-12072015>.
- Krašovec, P. (2016a). Še enkrat o neoliberalizmu I: ekonomija. *Andragoška spoznanja*, 22(1), 57–70.
- Krašovec, P. (2016b). Še enkrat o neoliberalizmu II: politika. *Andragoška spoznanja*, 22(1), 71–84.
- Krašovec, P. (2016c). *Spoznajmo sovražnika*. Pridobljeno s <http://revijapanika.si/2016/01/24/spoznajmo-sovraznika/>.
- Lasch, C. (2012). *Kultura narcizizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Martin, R. (2002). *Financialization of Daily Life*. Philadelphia: Temple University Press.
- Marx, K. (2013). *Kapital I*. Ljubljana: Sophia.
- Močnik, R. (2006). *Svetovno gospodarstvo in revolucionarna politika*. Ljubljana: /cf.
- Moloney, P. (2013). *The Therapy Industry*. London: Pluto Press.
- Moncrieff, J. (2013). *The Bitterest Pills*. Basinstoke: Palgrave Macmillan.
- Sennett, R. in Cobb, J. (1993). *The Hidden Injuries of Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smetnjak (2013). *Pop-up Janša*. Pridobljeno s <http://www.smetnjak.si/2013/12/pop-up-jansa/>.
- Šušteršič, J. (2012). *Zanima me, kaj bo naredila ta vlada, ne pa, kaj je kdo miniral v preteklosti*. Pridobljeno s <http://www.mladina.si/113594/janez-sustersic-zanima-me-kaj-bo-naredila-ta-vlada-ne-pa-kaj-je-kdo-miniral-v-preteklosti/>.
- Thatcher, M. (1981). Interview for *Sunday Times*. Pridobljeno s <http://www.margaretthatcher.org/document/104475>.
- World Health Organisation (2016). *Depression in Europe*. Pridobljeno s <http://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/pages/news/news/2012/10/depression-in-europe/depression-in-europe-facts-and-figures>.



Eva Repe

PROCES PRENOVE PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA Praktično usposabljanje v bolonjskih študijskih programih

POVZETEK

Prispevek se osredotoča na formalno in vsebinsko prenovo praktičnega usposabljanja, ki je (lahko) del visokošolskih študijskih programov. Ob reformi študija po bolonjskih načelih so visokošolski zavodi prenovili tudi praktično usposabljanje. Predstavljeni so pravni okviri za prenovo študijskih programov in kako je ta potekala na Univerzi v Ljubljani. Članice univerze so ob upoštevanju načel bolonjske pre-nove in predpisov, ki so urejali to področje, pri procesu izhajale iz izkušenj izvajanja prakse v »starih« programih ter sledile napotkom, ki so bili oblikovani v začetnih letih uvajanja bolonjske pre-nove. Danes, ko so študijski programi prenovljeni, bo treba pozornost nameniti nadaljnjemu napredku in razvoju ka-kovosti študijskih programov in s tem tudi praktičnemu usposabljanju.

Ključne besede: *praktično usposabljanje, bolonjska prenova, Univerza v Ljubljani, študijski programi*

THE PROCESS OF THE REFORM OF PRACTICAL TRAINING AS AN EDUCA-TIONAL COMPONENT OF STUDY PROGRAMMES – PRACTICAL TRAINING IN REFORMED STUDY PROGRAMMES - ABSTRACT

The paper focuses on the reform of practical training, the latter often representing one of the educational components of study programmes. Higher education institutions have reformed the study programmes following the goals and principles of the Bologna process, which also included the reform of practical training. The paper presents the legal framework of the reform and highlights how the reform was car-ried out at the University of Ljubljana. The UL Members have followed the principles and legal frame-work of the Bologna process, but also employed experience from the »pre-reformed« study programmes as well as university guidelines formed at the beginning of the reform process at the UL. Today the study programmes are reformed and the university must focus on the further progress and improvement of the quality of the programmes and practical training.

Keywords: *practical training, Bologna process, University of Ljubljana, study programmes*

FORMALNA IN VSEBINSKA PRENOVA PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA V ŠTUDIJSKIH PROGRAMIH

Bolonjska deklaracija je v evropskem prostoru sprožila procese, ki so preoblikovali visokošolsko izobraževanje s ciljem uskladiti evropske sisteme visokega šolstva. Cilj naj bi dosegli z različnimi ukrepi, kot so vzpostavitev primerljivih in preglednih visokošolskih struktur in stopenj, vzajemno priznavanje relevantnih in primerljivih visokošolskih kvalifikacij, vzpostavitev medsebojno priznanih kreditnih sistemov in sistemov zagotavljanja kakovosti, spodbujanje mobilnosti študentov in visokošolskih učiteljev, razvijanje evropske dimenzije v izobraževanju ter večje konkurenčnosti evropskega visokega šolstva v svetu (Bolonjski proces, b. d.).

V procesu bolonjske prenove študijskih programov sestavni del pomeni tudi prenova praktičnega usposabljanja, ki študentom omogoča nadgrajevanje znanja, pridobljenega na fakulteti, z izkušnjami v realnem delovnem okolju. Praktično usposabljanje je pomemben del pridobivanja in razvijanja specifičnih kompetenc, ki so usmerjene zlasti v večjo zaposljivost diplomantov.

Kako je prenova praktičnega usposabljanja potekala na Univerzi v Ljubljani (UL)? V študiji Bolonjska prenova po ljubljansko je bilo ugotovljeno, da je prenova na UL vključevala vse deležnike in obsegala:

- »programsko prenovo in strukturne spremembe stopenj izobrazbe,
- prilagoditev v organizaciji dela in izvedbi postopkov,
- redno obveščanje in usposabljanje znotraj univerze na področju različnih tem, povezanih s prenovo in cilji,
- okrepitev in ustanovitev določenih služb,
- vzpostavitev sistema za zagotavljanje kakovosti,
- publikacije« (Svetlik, Kristl, Širok, Komljenovič, 2012, str. 12).

Proces prenove praktičnega usposabljanja, ki je bil del prenove študijskih programov, je dejansko vključeval vse zgoraj naštet. Članice UL so ob upoštevanju načel bolonjske prenove in predpisov, ki so urejali to področje, pri procesu izhajale iz izkušenj izvajanja prakse v »starih« programih ter sledile napotkom, ki so bili oblikovani v začetnih letih uvajanja bolonjske reforme.

Zakonska podlaga za oblikovanje in uvajanje bolonjskih študijskih programov v Sloveniji je bila sprememba Zakona o visokem šolstvu (ZVis-D) iz leta 2004, s katero je bil določen tristopenjski izobraževalni sistem na dodiplomski in podiplomski stopnji. Pred tem so bili programi razvrščeni v dodiplomske (za pridobitev visoke strokovne izobrazbe in za pridobitev univerzitetne izobrazbe) ter v podiplomske (za pridobitev specializacije, magisterija in doktorata znanosti) (ZVis, 1993). S spremembo so bili v primerjavi s prejšnjim sistemom natančneje opredeljeni posamezni študijski programi. V ZVis iz leta 1993 praktično usposabljanje ni bilo omenjeno, nasprotno pa sprememba ZVis iz leta 2004 vključuje tudi *praktično izobraževanje* in navaja, kateri programi naj bi ga vključevali (glej Sliko 1).

Prvostopenjski visokošolski strokovni študijski programi študentom omogočajo:

- pridobitev strokovnega znanja in usposobljenost za uporabo znanstvenih metod pri reševanju zahtevnih strokovnih in delovnih problemov,
- razvijanje zmožnosti za sporazumevanje v stroki in med strokami,
- strokovno kritičnost in odgovornost,
- iniciativnost in samostojnost pri odločanju in vodenju.

Obvezen sestavni del teh študijskih programov je praktično izobraževanje v delovnem okolju.

Prvostopenjski univerzitetni študijski programi študentom omogočajo:

- pridobitev strokovnega znanja s študijem teoretičnih in metodoloških konceptov,
- usposobljenost za prenos in uporabo teoretičnega znanja v prakso,
- reševanje strokovnih in delovnih problemov (iskanje novih virov znanja in uporaba znanstvenih metod),
- razvijanje zmožnosti za sporazumevanje v stroki in med strokami,
- strokovna kritičnost in odgovornost,
- iniciativnost in samostojnost pri odločanju ter vodenju zahtevnega dela.

Sestavni del teh programov je lahko tudi praktično izobraževanje v delovnem okolju ali sodelovanje pri raziskovalnem delu.

Drugostopenjski magistrski študijski programi študentom omogočajo:

- poglobljanje znanja na širših strokovnih področjih,
- usposabljanje za iskanje novih virov znanja na strokovnem in znanstvenem področju,
- uporabo znanstvenoraziskovalnih metod v širšem spektru problemov in v novih spremenjenih okoliščinah,
- prevzemanje odgovornosti za vodenje najzahtevnejših delovnih sistemov ter
- razvijanje kritične refleksije, socialnih in komunikacijskih zmožnosti za vodenje skupinskega dela.

Obvezen sestavni del teh programov so projektne naloge v delovnem okolju oziroma temeljne, aplikativne ali razvojne raziskovalne naloge.

Slika 1: Praktično izobraževanje v študijskih programih, določeno z ZVis-D (2004)

Z uveljavitvijo Meril za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov Sve-ta RS za visoko šolstvo (2004), na podlagi katerih je bila oblikovana večina bolonjskih študijskih programov,¹ je bilo tudi natančneje določeno, kaj vključuje predmetnik – med drugim tudi, da je treba določiti delež praktičnega usposabljanja v programu, način iz-vedbe in kreditno vrednotenje. Z merili iz leta 2004 je bilo določeno, da se tudi pra-ksa, če jo program vključuje, šteje kot ena izmed študijskih obveznosti enako kot druge učne enote. Zapisano je še, da visokošolski zavod kandidatom priznava pridobljeno za-nje, zmožnosti ali usposobljenost, pri čemer se upoštevajo tudi ustrezne delovne izkušnje (praktično usposabljanje in druge oblike, ki temeljijo na delovni praksi in izkušnjah). S kreditnim sistemom ECTS, ki ga je Slovenija prevzela v svoj visokošolski pravni red,² je bilo določeno, da se kreditne točke opredelijo in podelijo celotnim kvalifikacijam, a hkrati tudi njihovim sestavnim enotam, tudi praktičnemu usposabljanju (ECTS uporabniški pri-ročnik, 2009). V Merilih za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS (2004)

1 Po ustanovitvi Nacionalne agencije RS za visoko šolstvo (NAKVIS) so leta 2010 stopila v veljavo nova merila (Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov, Uradni list RS, št. 95/2010), v letu 2014 pa še prenovljena merila (Uradni list RS, št. 40/2014), na podlagi katerih so bili oblikovani in akreditirani novi študijski programi, tudi ta merila vključujejo določila o praktičnem izobraževanju.

2 Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS Sveta RS za visoko šolstvo, Uradni list RS, št. 124/2004, po ustanovitvi NAKVIS pa Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS, Uradni list RS, št. 95/2010.

je predvideno priporočilo, da naj bi bil teden dni praktičnega usposabljanja ovrednoten z dvema kreditnima točkama.

Sistem ECTS je ključno sredstvo bolonjskih študijskih programov, s katerim se v središče postavlja študent; prenovljeni programi so bili zasnovani tako, da so kot izhodišče vzeli učne izide (znanje, kompetence, sposobnosti in spretnosti). Opis učnih izidov je podlaga za oceno obremenitve študenta in dodelitev kreditnih točk. V središču priprave in izvedbe programa naj bi bile potrebe študenta, ki naj bi imel več izbire pri načinu, tempu, vsebini in kraju učenja (ECTS uporabniški priročnik, 2009).

Nasprotno je načrtovanje predbolonjskih študijskih programov »temeljilo predvsem na vsebinsko oblikovanih ciljih, poudarjeni so bili pristopni pogoji, trajanje študija, predmetnik z urami in vsebino (teme, teorije ipd., ki jih mora študent usvojiti) ter predavatelji. Obremenitev študentov se šteje kot število ur v stiku s predavatelji.« (Markelj, 2006, str. 123) V starih študijskih programih praksa največkrat ni bila opredeljena kot poseben predmet študijskega programa. Bila je pogoj za dokončanje študija in se je priznala kot opravljena obveznost brez ocene (Mikoš, Istenič Starčič in Jaklič, 2012).

Pri prenovi študijskih programov, ki izobražujejo za regulirane poklice, je bilo treba upoštevati še direktivo EU, ki je nadomestila prejšnje direktive (Direktiva 2005/36/ES o priznavanju poklicnih kvalifikacij, 2005), pri prenovi pedagoških študijskih programov pa Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev (2008), ki vključujejo določbe o obsegu in vsebini praktičnega dela študija.

PROGRAMSKA PRENOVA

Večina programov UL je bila prenovljena v obdobju od leta 2004 do 2010, največ po letu 2006. Članice UL so za prenovljene študijske programe same dajale pobudo in pripravile programe za posamezna strokovna področja. Pri tem so upoštevale slovenske posebnosti in pogoje, hkrati pa tudi primerljivost s sorodnimi programi v Evropi (Svetlik, Kristl, Širok in Komljenovič, 2012).

UL je leta 2006 pripravila in sprejela strategijo za obdobje 2006–2009 (Strategija 2006–2009, 2006), kjer si je zastavila sedem strateških ciljev, z dosego katerih je želela pripomoči k boljši kakovosti, večji povezanosti ter skrajševanju časa med ustvarjanjem, pridobivanjem, prenosom in uporabo znanja.³ Iz postavljenih ciljev je razvidno, da se je univerza zavedala pomena praktičnega usposabljanja. V okviru drugega cilja »uvajanje študijskih programov v skladu z načeli bolonjskega procesa« je predvidela, da bi bilo usposabljanje

3 V obdobju 2006–2009 je UL (senat UL, komisije senata UL in strokovne službe rektorata) sprejela največ usmeritev za pripravo bolonjskih študijskih programov, akreditiranih je bilo največ oziroma večina prenovljenih in novih študijskih programov – v tem obdobju se je iztekel zakonsko določeni rok za prenovo študijskih programov, kajti »starih« programov po študijskem letu 2009/2010 ni bilo več mogoče razpisati. (»Visokošolski zavodi uvajajo študijske programe za pridobitev izobrazbe in študijske programe za izpopolnjevanje po tem zakonu postopoma, najpozneje pa v študijskem letu 2009/10. Ob uvedbi študijskih programov po tem zakonu razpis za vpis v dosedanje študijske programe ni več mogoč.«, ZVis – UPB7, Uradni list RS, št. 32/12 in spremembe).

v delovnem okolju in vključevanje specialistov iz prakse v študijski proces eden izmed načinov za oblikovanje kakovostnih programov oziroma za njihovo odlično in učinkovito implementacijo, spremljanje in posodabljanje. Četrty strateški cilj UL, predviden v strategiji, je »povečevanje pretoka znanja v prakso« (glej Sliko 2), kar naj bi dosegla z:

- vključitvijo več praktičnega usposabljanja (PU) v študijske programe vseh stopenj;
- vključevanjem študentov v delovno in raziskovalno okolje;
- vključevanjem strokovnjakov iz prakse v pedagoški in raziskovalni proces ter njihovo usposabljanje za pedagoško delo;
- vključevanjem pedagogov in raziskovalcev v uporabne raziskave in razvojno delo;
- oblikovanjem kolegija gospodarstvenikov in
- spremljanjem zaposljivosti diplomantov in vzdrževanjem stikov z njimi, vključno z oživitvijo oziroma vzpostavitvijo združenj diplomantov.

PODCILJI IZ STRATEGIJE 2006–2009

Iz splošnih strateških ciljev UL so izhajali operativni cilji, ki so bili specifični, merljivi in časovno opredeljeni (glej Sliko 2).

Strateški cilj C4: Povečanje uporabnosti in pretoka znanja				
Pod cilji	Operativni cilji	Kazalnik	Odgovornost	Časovni okvir
V programe vključiti več praktičnega usposabljanja in razvoja kompetenc.	V povprečju naj bi vsak program zagotavljal najmanj 30 KT praktičnega usposabljanja	Število pridobljenih KT Število podjetij in drugih organizacij	Prorektor Vodstva članic	2006–2009
Vključevanje študentov 2. in 3. stopnje v raziskovalno in razvojno okolje	Vsak študent naj bi pridobil najmanj 30 KT v raziskovalnem okolju	Število pridobljenih kreditnih točk	Prorektor Vodstva članic	2006–2009
Vključevanje strokovnjakov iz prakse v pedagoški in raziskovalni proces.	Vsaj pol KT pridobljenih v delovnem in raziskovalnem okolju s sodelavci iz prakse	Število raziskovalcev iz prakse Število opravljenih ur s pedagogi/ raziskovalci iz prakse	Prorektor Vodstva članic	2006–2009
Vključevanje pedagogov in raziskovalcev v uporabne raziskave in razvojno delo	Vsak drugi pedagog oz. raziskovalcev sodeluje v enem raziskovalnem / razvojnem projektu	Število vključenih pedagogov in raziskovalcev v uporabne in razvojne projekte	Prorektor Vodstva članic	2006–2009
Izobraževanje in usposabljanje mentorjev praktičnega usposabljanja	Izdelava programov izobraževanja in usposabljanja mentorjev Letno vključiti 2 skupini mentorjev	Število vključenih in usposobljenih mentorjev	Prorektor Vodstva članic	2006 - 2009
Spremljanje zaposljivosti diplomantov in vzdrževanje stikov z njimi	Vsaka fakulteta mora spremljati zaposljivost svojih diplomantov in krepiti stike z njimi.	Stopnja zaposljivosti kot razmerje med številom diplomantov in številom brezposelnih več kot šest mesecev Število združenj diplomirancev	Vodstva članic	2006–2009

Slika 2: Strateški cilj – povečanje uporabnosti in pretoka znanja (Strategija 2006–2009, 2006)

Univerza je o praktičnem usposabljanju organizirala tudi tri posvete; prvega, ključnega, v letu 2006 (Praktično usposabljanje študentov), ko je bila večina članic še globoko v pripravi novih, prenovljenih študijskih programov. Na posvetu so sodelovali vsi relevantni deležniki – predstavniki vodstva univerze, predstavniki članic, visokošolskega ministrstva, delodajalcev in študentov. Oblikovana je bila posebna delovna skupina, ki naj bi pripravila dokumente, potrebne pri prenovi praktičnega usposabljanja. Ta skupina, ki so jo sestavljali predstavniki članic UL in rektorata, je v letu 2007 pripravila Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani (Kristl idr., 2007), s katerimi je bila postavljena splošna vsebinska in organizacijska podlaga za to področje (glej Sliko 3). Da je praktično usposabljanje široko in pestro področje, je razkrila že terminologija, ki so jo uporabljali po članicah (praktično izobraževanje, študijska praksa, pedagoška praksa, delovna praksa, strokovna praksa, počitniška praksa, praksa, praktično delo, klinična praksa, klinične vaje, nastopi, hospitacije ...). Namen brošure je bil poenotenje osnovnih smernic na univerzitetni ravni, s čimer bi pomagali članicam pri prenovi praktičnega usposabljanja ter omilili oziroma rešili številne težave, ki so se pojavljale pri izvajanju praktičnega usposabljanja. Članice naj bi pri praksah ohranile značilnosti posameznih strokovnih področij.

1. Uvod
2. Pravne osnove za izvedbo praktičnega usposabljanja
3. Konceptualna izhodišča
4. Razvoj kompetenc med praktičnim usposabljanjem
5. Cilji praktičnega usposabljanja
- 5.1. Cilji za področje tehnike in naravoslovja
- 5.2. Cilji za področje družboslovja in humanistike
- 5.3. Cilji praktičnega usposabljanja za regulirane poklice
6. Možnosti praktičnega usposabljanja v mednarodnem okolju
7. Vloga fakultete pri praktičnem usposabljanju
- 7.1. Program praktičnega usposabljanja (učni načrt)
- 7.2. Napotitev, spremljanje, nadzor in evidenca študentov pri praktičnem usposabljanju
- 7.3. Podpora, pomoč in svetovanje študentom pri praktičnem usposabljanju
- 7.4. Dokumenti, potrebni za izvedbo praktičnega usposabljanja
8. Vloga in obveznosti študenta
9. Mentorstvo v praktičnem usposabljanju
- 9.1. Naloge koordinatorja / mentorja na fakulteti
- 9.2. Naloge 'zunanjega' mentorja
10. Primeri dobre prakse
- 10.1. Praktično usposabljanje na fakulteti za upravo
- 10.2. Sportfolio.Si – e-učeča skupnost na področju praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov fakultete za šport
- 10.3. Praktično usposabljanje kot del načrtovanja delovne kariere na ekonomski fakulteti
- 10.4. Oblikovanje modela praktično-pedagoškega usposabljanja na pedagoški fakulteti v Ljubljani
11. Literatura in viri
12. Priloge

Slika 3: Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani (Kristl idr., 2007)

Izhodišče za načrtovanje in izvajanje bolonjskih študijskih programov so kompetence. Pri pripravi predmetnikov študijskih programov, ki so vključevali praktično izobraževanje, so članice morale domisliti obseg oziroma število ur prakse in posledično število kreditnih točk ter vsebinski del – od predvidenih ciljev in predmetno specifičnih kompetenc do načinov, kako priti do ciljev in po katerih se bodo predvideni učni izidi preverjali. Vse to je bilo zaobjeto v predmetniku in učnem načrtu.

ORGANIZACIJA, IZVEDBA IN SPREMLJANJE PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA

Kot je razvidno iz primerov dobrih praks (Kristol idr., 2007; Gradivo za posvete o praktičnem usposabljanju leta 2006, 2009 in 2012), se je večina članic že prej zavedala pomena praktičnega izobraževanja v programih. Strokovna praksa je vitalni del učnega procesa, so na Ekonomski fakulteti UL zapisali že leta 2003 (Opalk, 2003). Pri večini članic UL je uvajanje bolonjskih študijskih programov pomenilo tudi spremembo dotedanje ureditve praktičnega usposabljanja, ne le strukturne spremembe v študijskih programih, torej tudi spremembe v organizaciji, izvedbi in spremljanju oziroma evalviranju praks. S smernicami so bile opredeljene vloge, naloge, obveznosti in kompetence študenta, fakultete/akademije, mentorjev – zunanjih in notranjih ter koordinatorjev praktičnega usposabljanja. Temeljni pogoj za uspešno izvedbo praktičnega usposabljanja je partnerski odnos med visokošolskimi zavodi in zunanjimi institucijami. Bistveni elementi so sodelovanje, pomoč ter zaupanje med študentom, mentorjem na visokošolskem zavodu in mentorjem v delovni organizaciji.

Smernice so že tudi postavljale v ospredje kakovost praktičnega usposabljanja in s tem sledile strateškemu cilju glede spremljanja in zagotavljanja kakovosti na UL (Strategija 2006–2009, peti cilj: Vzpostavitev celovitega sistema spremljanja in zagotavljanja kakovosti). Postavitev izhodišč je osnova za zagotavljanje kakovosti. Za kakovostno izpeljavo praktičnega usposabljanja je pomembno, da ima praksa jasno oblikovane cilje, da je natančno načrtovana in evalvirana – torej na eni strani natančen in sistematičen načrt poteka prakse z opisom nalog in obveznosti vseh udeležencev, na drugi strani pa preverjanje izpolnjevanja nalog in obveznosti vseh, stopnje usvojenih kompetenc študentov ter zadovoljstva vseh udeležencev (Trškan, Komidar in Hrovat, 2015).

SKLEP

Bolonjska reforma je članice UL prisilila v poglobljen razmislek o obliki in vsebini študija, številne od njih so zakonsko določeno prenovo programov izkoristile tudi za prenovo praktičnega usposabljanja. Razmisliti so morale o ciljih in kompetencah, ki naj bi jih pridobil študent, o obsegu praktičnega usposabljanja, o organizaciji in povezavi te učne enote z drugimi učnimi enotami študijskega programa, hkrati pa študente pripraviti na delo v zunanjem okolju, sodelovati z zunanjimi institucijami, pomagati pripraviti mentorje in jih usposablјati za opravljanje mentorskih nalog ter ne nazadnje redno opravljati

evalvacijo praktičnega usposabljanja. V številnih študijskih programih so želele odpraviti primanjkljaj prakse in omogočiti, da bi študenti teoretsko znanje takoj tudi praktično preizkusili in gradili svoje znanje na podlagi izkušenj. Ponekod so okrepili delovanje službe, ki je na fakulteti skrbela za praktično usposabljanje, aktivirali spletne forume v podporo izvajanju praktičnega usposabljanja in drugo (primer Fakultete za socialno delo UL, glej Mesec, 2015).

Univerza v Ljubljani je vse svoje študijske programe v skladu z načeli bolonjskega procesa prenovila do zakonsko določenega roka (Svetlik idr., 2012). Vendar je bilo v aktualni strategiji pri analizi prednosti, slabosti, priložnosti in tveganj kot šibka točka ugotovljeno, da bo večjo pozornost treba nameniti kakovosti študijskega procesa, med drugim tudi v smislu povezave med študijem, raziskovalnim in razvojnim delom ter praktičnim usposabljanjem (Pejovnik, 2012).

Ob zavedanju pomena praktičnega usposabljanja, hkrati pa tudi tega, da je marsikatero vprašanje še odprto, bo v prihodnje treba pozornost nameniti predvsem kakovosti izvajanja praktičnega usposabljanja. Ob tem lahko za konec povzamemo besede prof. dr. Julijane Kristl, prorektorice UL v času od 2005 do 2013, ki je kot ključne ukrepe za nadaljnji napredek in razvoj kakovosti študijskih programov med drugim navedla: »pregled doseganja učnih rezultatov in po potrebi prenova programov, glede na odziv študentov, neodvisnih ocenjevalcev, delodajalcev in drugih strokovnih teles, z vidika kompetentnosti za zaposlitev ali nadaljevanje izobraževanja« ter »nenehno preverjanje in zagotavljanje kakovosti« (Flander idr., 2013, str. 21). Enako velja za praktično usposabljanje kot vitalni del študijskih programov.

LITERATURA

- Bolonjski proces.* (b. d.). Pridobljeno s http://www.arhiv.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/bolonjski_proces/vsebina/.
- Direktiva Evropskega parlamenta in sveta 2005/36/ES z dne 7. septembra 2005 o priznanju poklicnih kvalifikacij. (2005). *Uradni list Evropske unije*, L 255. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:sl:PDF>.
- ECTS uporabniški priročnik.* (2009). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Pridobljeno s http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_sl.pdf.
- Flander, A. idr. (2013). *Bolonja po Bolonji: popotnica ob 10-letnici prenove študijskih programov v Sloveniji*. Ljubljana: ŠOS, CMEPIUS. Pridobljeno s http://www2.cmepius.si/files/cmepius/userfiles/publikacije/2013/Bolonja_po_bolonji.pdf.
- Gradivo za posvete o praktičnem usposabljanju.* (2006, 2009 in 2012). Interno gradivo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Kristl, J., Juriševič, M., Šoukal-Ribičič, M., Pucelj, J., Vrtačnik, M., Trošt, Z., ... Kolenc, M. (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Markelj, N. (2006). Neskladnosti v bolonjskem kurikulumnem načrtovanju študijskih programov. *Sodobna pedagogika*, 57(4), 112–130. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-2X5NKOCQ/9388f81e-27ba-41c2-8a9e-7f5c47ee33cd/PDF>.

- Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. (2010). *Uradni list RS*, št. 95. Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=100933#!>/Merila-za-akreditacijo-in-zunanjo-evalvacijo-visokosolskih-zavodov-in-studijskih-programov.
- Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. (2014). *Uradni list RS*, št. 40. Pridobljeno s <http://www.nakvis.si/sl-SI/Content/GetFile/634>.
- Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev. (2008). *Uradni list RS*, št. 70. Pridobljeno s http://www.uradni-list.si/_pdf/2008/Ra/r2008070.pdf.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. (2004). *Uradni list RS*, št. 101. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=MERI20>.
- Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS. (2004). *Uradni list RS*, št. 124. Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2004124&stevilka=5200>.
- Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS. (2010). *Uradni list RS*, št. 95. Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=100935#!>/Merila-za-kreditno-vrednotenje-studijskih-programov-po-ECTS.
- Mesec, B. (2015). Deset let bolonjske reforme na fakulteti za socialno delo. *Socialno delo*, 54(3–4), 169–178.
- Mikoš, M., Istenič Starčič, A. in Jaklič, S. (2012). Statistično-demografska analiza praktikantov študentov geodezije v Sloveniji v obdobju 2008–2011. *Geodetski vestnik*, 56(3), 513–536. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-FJWSOI7Y/0c48baa1-090b-4bd5-8441-426d45f533b9/PDF>.
- Opalk, V. (2003). *Vloga mentorja in podjetja pri strokovnih praksah*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta v Ljubljani, Enota za založništvo in Pedagoški center Ekonomske fakultete.
- Pejovnik, R. S. (ur). (2012). *Odlični in ustvarjalni: strategija Univerze v Ljubljani 2012–2020*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Strategija 2006–2009*. (2006). Ljubljana: Rektorat Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s <https://www.uni-lj.si/mma/strategija2006-2009/2013070911240553/>.
- Svetlik, I., Kristl, J., Širok, M. in Komljenovič, J. (2012). *Bolonjska prenova po ljubljansko*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Trškan, D., Komidar, L. in Hrovat, L. (2015). *Kazalniki kakovosti pedagoške prakse na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu /ZVis-D/. (2004). *Uradni list RS*, št. 63. Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=49671#!>/Zakon-o-spremembah-in-dopolnitvah-Zakona-o-visokem-solstvu-%28ZViS-D%29.
- Zakon o visokem šolstvu /ZVis/. (1993). *Uradni list RS*, št. 67. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledNpb?idPredpisa=ODLU35&idPredpisaChng=ZAKO172>.
- Zakon o visokem šolstvu uradno prečiščeno besedilo /ZVis-UPB7/. (2012). *Uradni list RS*, št. 32. Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=108446>.



Helena Mesarič

KAKO MLADIM DELAVCEM PRIBLIŽATI VARNOST IN ZDRAVJE PRI USPOSABLJANJU ZA DELO

POVZETEK

Podatki Evropske skupnosti kažejo, da je mlada delovno aktivna populacija v starosti od 18 do 24 let zlasti zaradi pomanjkanja izkušenj in znanja o zagotavljanju varnosti in zdravja pri delu ter nezadostne usposobljenosti za varno in zdravo delo posebej ogrožena v smislu večjega tveganja poškodb pri delu in poklicnih bolezni v primerjavi s preostalo delovno populacijo. Delodajalci morajo vzpostaviti ustrezen sistem za zagotavljanje varnosti in zdravja pri delu s poudarkom na usposabljanju za varno delo dijakov in študentov, ki so na delovni praksi, ter novozaposlenih mladih oseb. Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti vodi vrsto projektov promocije varnosti in zdravja pri delu, s katerimi si prizadeva spodbuditi kulturo varnosti med mladimi v Sloveniji. Cilj nacionalnega programa uvajanja varnosti in zdravja pri delu v vzgojo in izobraževanje je, da vzgojiteljem in učiteljem ponudi različna orodja in pripomočke, s katerimi bodo lahko mladim na zanimiv način približali varnost in zdravje pri delu.

Ključne besede: mladi delavci, nezgode pri delu, usposabljanje, kultura varnosti

HOW TO BRING ISSUES OF HEALTH AND SAFETY CLOSER TO YOUNG WORKERS DURING THEIR WORK TRAINING – ABSTRACT

The data collected by the European Community indicates that the young, economically active population, aged from 18 to 24 years, is more likely to suffer from occupational injuries and occupational diseases in comparison with the rest of the working population, due to the lack of experience and knowledge about health and safety in the workplace, and insufficient training for safe and healthy work practices. Employers must establish an adequate system to ensure workplace health and safety, with an emphasis on providing safety training for pupils and students undergoing apprenticeship and the newly-employed young people. The Ministry of Labour, Family, Social Affairs and Equal Opportunities runs a series of projects aiming to promote health and safety culture among young people in Slovenia. The goal of the national programme for introducing occupational health and safety into the education process is offering a variety of tools and devices for educators and teachers, which can be employed to introduce the issues of occupational health and safety to young people in an exciting and engaging manner.

Keywords: young workers, occupational injuries, training, safety culture

NEZGODE MED MLADIMI DELAVCI

Po podatkih Eurostata (Portal za varnost in zdravje pri delu, 2016) je v EU pogostost nezgod pri delu med delavci (»Delavec ali delavka (v nadaljnjem besedilu: delavec) je oseba, ki pri delodajalcu opravlja delo na podlagi pogodbe o zaposlitvi. Kot delavec v smislu tega zakona se šteje tudi oseba, ki na kakršnikoli drugi pravni podlagi opravlja delo za delodajalca, ali oseba, ki pri delodajalcu opravlja delo zaradi usposabljanja.« (Zakon o varnosti in zdravju pri delu, 2011)), starimi od 18 do 24 let, za več kot 40 odstotkov večja kot v drugih starostnih skupinah. Razlike med dejavnostmi in poklici so precejšnje. Najbolj nevarno je prvo leto zaposlitve.

Slovenski delodajalci so v letu 2014 Inšpektoratu RS za delo prijavili 8.793 nezgod pri delu. V nekaj manj kot 10 odstotkov nezgod so bili vpleteni delavci, stari manj kot 25 let.

Evropska agencija za varnost in zdravje pri delu (EU-OSHA, 2006) kot razloge za pogo-
ste nezgode pri delu med mladimi navaja:

- slabo usposobljenost za varno opravljanje delovnih nalog;
- neizkušenost mladih, ki se ne zavedajo tveganj, ki so jim izpostavljeni;
- nepoznavanje dolžnosti delodajalca na področju zagotavljanja varnosti in zdravja pri delu;
- nepoznavanje pravic in dolžnosti delavca;
- nizka zavest o pomembnosti varnosti in zdravju pri delu;
- vrste del in delovne razmere, v katerih delajo mladi;
- nezrelost mladih delavcev.

Primer iz osebne prakse, maj 2015:

Dijak si je na delovni praksi poškodoval oko, ker kljub opozorilom mojstra pri razdiranju krogličnega ležaja ni uporabil zaščitnih očal. Sam pri sebi je namreč presodil, da obstaja minimalna verjetnost, da mu ležajna kroglica izleti v obraz. Težji poškodbi očesa sta botrovali napačna presoja in neizkušenost mladega dijaka.

Podatki kažejo, da so mladi ljudje bolj podvrženi poškodbam kot starejši delavci, saj praviloma na začetku dela niso dovolj usposobljeni in nimajo zadostnih izkušenj z delovnimi sredstvi (ročno orodje, stroji in podobno). Obenem pa se pri delu želijo izkazati in dokazati, vendar so prav zaradi svoje starosti (psihofizična nezrelost) in neizkušenosti lahko bolj ranljivi in izpostavljeni večjemu tveganju pri delu. Teže tudi odkrito spregovorijo o morebitnih težavah in dilemah pri delu, ker se bojijo, da nadrejeni zanje ne bodo imeli razumevanja.

ZAHTEVE PREDPISOV ZA VARNOST IN ZDRAVJE PRI MLADIH DELAVCIH

Širša definicija mladih delavcev po zakonodaji (Zakon o delovnih razmerjih, 2013) zajema vse osebe, ki so mlajše od 18 let in opravljajo delo na kakršnikoli pravni podlagi.

Delavcu, ki še ni dopolnil 18 let starosti, se ne sme naložiti:

- delo, ki se opravlja pod zemljo ali pod vodo,
- delo, ki objektivno presega njegove telesne in psihološke sposobnosti,
- delo, ki vključuje škodljivo izpostavljanje dejavnikom, ki so strupeni, karcinogeni, ki povzročajo dedne genske poškodbe ali škodujejo nerojenemu otroku ali kako drugače kronično vplivajo na človekovo zdravje,
- delo, ki vključuje škodljivo izpostavljanje sevanju,
- delo, ki vključuje tveganje za nesreče, ki ga mlada oseba ne more prepoznati ali se mu izogniti zaradi svoje nezadostne pozornosti do varnosti ali zaradi pomanjkanja izkušenj ali usposobljenosti,
- delo, ki vključuje tveganje za zdravje zaradi izjemnega mraza, vročine, hrupa ali vibracij (Zakon o delovnih razmerjih, 2013).

Delavcu, ki še ni dopolnil 18 let starosti, se tudi ne sme naložiti delo, pri katerem je izpostavljen dejavnikom tveganja, ter dela, ki so podrobneje določena s podzakonskim aktom, to je Pravilnikom o varovanju zdravja pri delu otrok, mladostnikov in mladih oseb (2015), če iz ocene tveganja izhaja nevarnost za varnost, zdravje in razvoj delavca.

V podzakonskem aktu so določeni tudi pogoji, pod katerimi lahko delavec, ki še ni dopolnil 18 let, izjemoma opravlja dela, ki so prepovedana, in sicer v primerih izvajanja praktičnega izobraževanja v okviru izobraževalnih programov, če se delo opravlja pod nadzorom pristojnega delavca. Zakon določa tudi omejitve glede opravljanja nočnega dela mladih delavcev, delovni čas, odmor in počitek.

Kategorija mladih delavcev vključuje tudi:

- delo otrok, mlajših od 15 let, ki sodelujejo pri snemanju filmov, pripravi in izvajanju umetnostnih, scenskih in drugih del s področja kulturne, umetniške, športne in oglaševalske dejavnosti;
- lažje delo otrok, starejših od 13 let, med šolskimi počitnicami, in sicer v obsegu in pod pogojem, da dela, ki jih bodo opravljali, ne ogrožajo otrokove varnosti, zdravja, morale, izobraževanja in razvoja;
- delo vajencev, dijakov in študentov, ki so dopolnili 14 let in opravljajo delo v okviru izobraževalnih programov oziroma praktičnega izobraževanja;
- začasno in občasno delo dijakov in študentov;
- delavce, starejše od 15 let in mlajše od 18 let, ki so zaposleni po pogodbi o zaposlitvi.

Varnost in zdravje mladih delavcev pri delu opredeljujejo krovna Direktiva Sveta 94/33/ES (1994) in druge, ki določajo minimalne zdravstvene in varnostne zahteve v zvezi z izpostavljenostjo delavcev poklicnemu tveganju. V pravni red RS je vsebinsko prenesena tudi Okvirna direktiva Sveta 89/391/EGS (1989), ki med drugim določa, da morajo biti pred nevarnostmi in škodljivostmi pri delu še posebej zavarovane občutljive in rizične skupine.

Pravilnik o varovanju zdravja pri delu otrok, mladostnikov in mladih oseb (2015) opredeljuje mlado osebo, otroka in mladostnika na naslednji način:

- mlada oseba je vsaka oseba pod 18. letom starosti, ki je v delovnem razmerju na podlagi pogodbe o zaposlitvi;
- otrok je vsaka oseba pod 16. letom starosti ali oseba, ki je vključena v obvezno redno šolanje;
- mladostnik je vsaka oseba, ki je stara vsaj 16 let ter ne več kot 18 let in ni več vključena v obvezno redno šolanje.

Prav tako določa splošne dolžnosti delodajalca, ki mora na podlagi ocene tveganja sprejeti potrebne ukrepe za varnost in zdravje otrok, mladostnikov in mladih oseb. Posebna pozornost je namenjena: opremljanju in načrtovanju delovnega mesta, naravi, stopnji in trajanju izpostavljenosti fizikalnim, biološkim in kemičnim škodljivostim, psihološkim ter drugim obremenitvam, obliki, vrsti in uporabi delovne opreme, strojev, aparatov in naprav ter načinu, kako jih uporabljajo, načrtovanju delovnih procesov in operacij ter organizaciji dela, stopnji izobraževanja, usposabljanja in inštrukcij pri mladih osebah. Delodajalec mlade osebe ali mladostnike obvesti o možnih tveganjih ter o vseh ukrepih za zagotovitev varnosti in zdravja. O možnih tveganjih ter vseh ukrepih za otrokovo varnost in zdravje delodajalec obvesti otrokove zakonite zastopnike. Delodajalec zagotovi varovalne in preventivne ukrepe za zdravo in varno delo otrok in mladostnikov, ki je primerno njihovi starosti. Pri tem vključi pooblaščenega zdravnika, strokovne delavce in druge strokovne službe. Na delovnih mestih, kjer iz ocene tveganja izhaja tveganje za varnost, telesno ali duševno zdravje ali za razvoj mladih oseb, delodajalec zagotovi reden zdravstveni nadzor in predhodne ter obdobjne zdravstvene preglede mladih oseb. Obdobni usmerjeni zdravstveni pregledi se opravijo v obdobju, ki je navedeno v oceni tveganja in ni daljše od enega leta (Pravilnik o varovanju zdravja otrok, mladostnikov in mladih oseb, 2015).

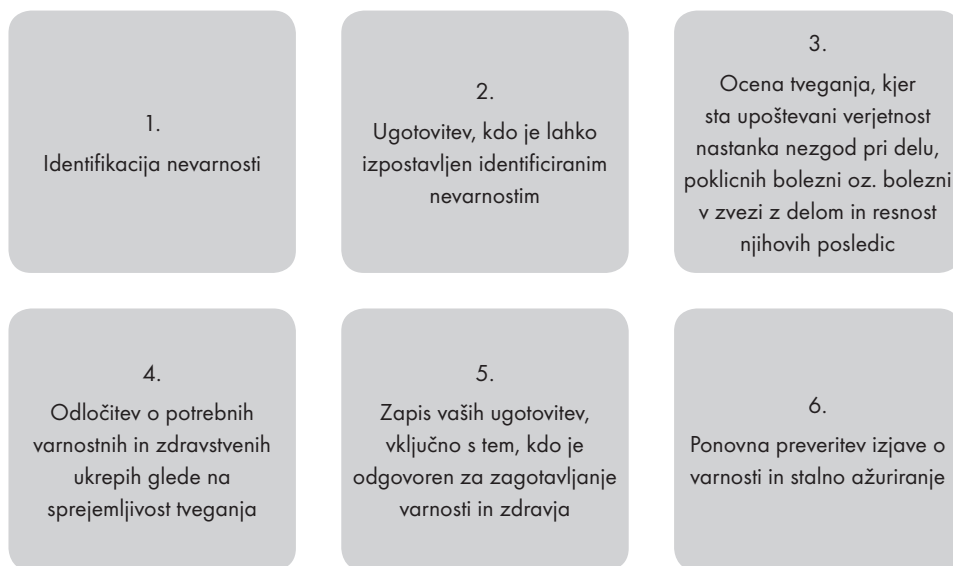
S stališča zakonodaje je za delo dijaka ali študenta v celoti odgovorna oseba, pri kateri se izvaja delo. Zakon o varnosti in zdravju pri delu določa, da je delodajalec dolžan izvajati vrsto ukrepov z namenom obvladovanja in odpravljanja nevarnosti pri delu. S tem namenom pisno oceni tveganja, ki so jim pri delu izpostavljeni delavci ali bi jim lahko bili izpostavljeni.

Evropski in nacionalni viri (Evropska agencija za varnost in zdravje pri delu, 2007) kažejo, da so mladi delavci mnogo bolj izpostavljeni naslednjim fizikalnim dejavnikom pri delu: hrupu, vibracijam, vročini in mrazu ter ravnanju z nevarnimi snovmi. Glasnemu hrupu so izpostavljeni zlasti mladi, ki delajo v gostinstvu in gradbeništvu. Mladi delavci so tudi posebno dovzetni za poškodbe zaradi akustičnega šoka, saj pomenijo velik delež delovne sile, ki dela v klicnih centrih.

Rezultati študije Evropske agencije za varnost in zdravje pri delu (2007), ki temelji na nacionalnih virih in virih EU, kažejo, da mladi delavci v primerjavi z delovno aktivnim prebivalstvom povprečne starosti pogosteje opravljajo fizično zahtevno delo (kot je delo v prisilni drži, premeščanje težkih bremen in ponavljajoče se delo). Mladi delavci so zato izpostavljeni znatno večjemu tveganju za razvoj kostno-mišičnih obolenj (vključno z bolečinami v križu). Raziskave (Evropska agencija za varnost in zdravje pri delu, 2007)

nadalje kažejo, da so mladi delavci očitno slabše obveščeni o tveganjih, povezanih z delom, ki ga opravljajo. Ker v današnjem svetu tempo življenja in dela narašča, morajo mladi čedalje pogosteje opravljati delo v kratkih rokih in z veliko hitrostjo. In čeprav študije kažejo, da mladi delajo manj ur kot delovno aktivno prebivalstvo povprečne starosti, opravljajo več izmenskega dela in imajo bolj neredne delovnike. Mladi delavci tudi pogosteje poročajo o nezaželeni spolni pozornosti. Pri mladih ženskah, ki opravljajo priložnostna dela v gostinstvu in storitvenih dejavnostih, je nekajkrat večja verjetnost, da bodo žrtve spolnega nadlegovanja.

Kot je razvidno iz Slike 1, obsega postopek ocenjevanja tveganja za varnost in zdravje delavcev pri delu šest temeljnih korakov.



Slika 1: Postopek ocenjevanja tveganja za varnost in zdravje pri delu (Zakon o varnosti in zdravju pri delu, 2011)

Po izvedenem ocenjevanju tveganja mora delodajalec izdelati in sprejeti izjavo o varnosti z oceno tveganja. To je listina, s katero delodajalec pisno izjavi, da izvaja vse ukrepe za zagotovitev varnosti in zdravja pri delu, in sicer glede preprečevanja tveganja pri delu, obveščanja in usposabljanja delavcev, dajanja navodil, ustrezne organiziranosti ter zagotavljanja potrebnih materialnih sredstev v ta namen. Delodajalec mora izjavo o varnosti z oceno tveganja objaviti na običajen način in jo v delu, ki se nanaša nanje, posredovati delavcem vsakokrat, ko se spremeni in dopolni, prav tako pa tudi novozaposlenim in vsem drugim navzočim na delovnem mestu ob začetku dela (Zakon o varnosti in zdravju pri delu, 2011).

USPOSABLJANJE ZA VARNO IN ZDRAVO DELO

Mladim delavcem je treba nameniti posebno pozornost pri izpolnjevanju vseh predpisanih obveznosti, med katerimi sta tudi zagotavljanje obveščanja delavcev s pisnimi navodili in obvestili z namenom seznanjanja z vrstami nevarnosti na delovnem mestu ter z varnostnimi ukrepi, potrebnimi za preprečevanje nevarnosti in zmanjšanje škodljivih posledic, in zagotavljanje usposabljanja delavcev za varno opravljanje dela.

Vzrok poškodb pri delu je pogosto pomanjkanje informacij in nekritično razmišljanje mladih, kar v nekaterih primerih spodbujajo sami delodajalci s tem, ko usposabljanja izvajajo v splošni obliki zgolj z namenom, da zadostijo zakonskim zahtevam.

Večina delodajalcev, kot ugotavljam iz svojih dolgoletnih strokovnih izkušenj, ne zaposluje svojega strokovnega delavca za področje varnosti pri delu, ampak se raje odločajo za sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki, kar ima lahko nekatere prednosti, a tudi pomanjkljivosti, kot so:

- zunanji izvajalci pogosto ne poznajo zadosti vseh aktivnosti delodajalca, zato je nujno, da se program usposabljanja pripravi in izvede v sodelovanju z delodajalcem oziroma s strokovnimi in odgovornimi osebami, po potrebi pa tudi še z drugimi strokovnjaki, specialisti za posamezna področja;
- vsi izvajalci usposabljanj nimajo ustreznih andragoških znanj. Zgolj praktične izkušnje ne morejo nadomestiti tega, kar združuje in posplošuje andragoška teorija na podlagi izkušenj in znanstvenih raziskovanj ter izsledkov sorodnih ved.

Eden najpomembnejših preventivnih ukrepov delodajalca je usposabljanje delavcev za varno delo z namenom pridobivanja znanj, spretnosti in navad, ki delavcem omogočajo varno in zdravju neškodljivo opravljanje dela. Z usposabljanjem želimo doseči takšne spremembe v stališčih in ravnanju posameznika, da bo ozaveščen in motiviran za varno delo. Izvajalec usposabljanja je običajno strokovna oseba delodajalca ali institucija oziroma zunanji strokovni delavec, ki ima ustrezno dovoljenje za izvajanje strokovnih nalog varnosti pri delu (dovoljenje za delo ministrstva za delo družino, socialne zadeve in enake možnosti, v nadaljevanju MDDSZ).

Zakon o varnosti in zdravju pri delu (2011) od delodajalca zahteva, da usposobi delavce pred nastopom dela, ob sklenitvi delovnega razmerja, pred razporeditvijo na drugo delo, pred uvajanjem nove tehnologije in novih sredstev za delo ter ob spremembi v delovnem procesu, ki lahko povzroči spremembo varnosti pri delu. Usposabljanje mora biti prilagojeno posebnostim delovnih mest, na katerih delajo delavci, ter se izvajati po vnaprej izdelanih programih, ki so vsebinsko prilagojeni vrstam tveganj za varnost in zdravje pri delu.

Skladno z načeli pedagoško-andragoške stroke se usposabljanje praviloma zaključi z ustreznim preizkusom pridobljenega znanja, veščin, načinov ravnanja in podobno. Tudi zakon sledi tem načelom, saj nalaga delodajalcem, da izvajajo občasne preizkuse teoretične in praktične usposobljenosti za varno delo za vse delavce, ki delajo na delovnih mestih, na katerih iz ocene tveganja izhaja, da na njih obstaja večja nevarnost za poškodbe ali

zdravstvene okvare. Predpisan je tudi rok za izvedbo občasnih preizkusov, ki ne sme biti daljši od dveh let. Usposobljenost za varno delo preverja delodajalec na delovnem mestu.

Vse našteje zahteve v zvezi s pripravo in izvedbo usposabljanja pomenijo minimalni standard za vse zaposlene pri kateremkoli delodajalcu.

Kakovosten program teoretičnega in praktičnega usposabljanja temelji na analizi določenega opravila in funkcije, ki jo opravlja delavec. Izvajalec usposabljanja (na primer mentor pri praktičnem usposabljanju) mora vedeti, katera znanja in spretnosti naj udeleženec pridobi na usposabljanju. Preverjanje in ocenjevanje pridobljenega znanja in veščin je poseben izziv. Ne preverjamo samo znanje posameznika, temveč tudi njegove sposobnosti prenašanja naučenega v različne okoliščine ter oblikovanje kritičnega mišljenja.

Učinkovito usposabljanje delavcev oziroma mentorjev mladih mora:

- odsevati dejanske situacije, v katerih delavci opravljajo svoje naloge. V ta namen je treba predhodno pripraviti program, ki je skladen s posebnostmi delovnih mest, še pred tem pa proučiti vsa tveganja, ki nastopajo v delovnem procesu na posameznih delovnih mestih;
- biti prilagojeno sposobnostim posameznika za doajemanje novih spoznanj in informacij;
- izhajati predvsem iz tega, kar je delavcem psihološko in prostorsko bliže, iz njihovih delovnih in življenjskih izkušenj;
- biti sistematično in nazorno, kar bistveno olajša in pospešuje doajemanje in pomnjenje;
- vsebovati aktivne metode dela, ki vodijo v kritično razmišljanje.

Sodobna andragoška načela zahtevajo ustrezne izobraževalce (strokovni delavec delodajalca, delovodja, mentor in podobno), primerne razmere (materialno-tehnična sredstva) in čas, ki je potreben za uresničevanje vzgojno-izobraževalnih nalog. Usposabljanje za varno delo na delovnem mestu je pomembna sestavina delovnega procesa, zato mora biti izvedeno in preverjeno tako v skladu z zahtevami dela kot z načeli vzgojno-izobraževalnega procesa. Slednje od izobraževalcev zahteva ustrezen andragoški pristop, kar je prvi pogoj za učinkovit vzgojno-izobraževalni proces, ki je usmerjen k doseganju pomembnega cilja, da mladim delavcem omogoči varen začetek poklicne poti.

NADZOR MLADIH DELAVCEV PRI DELU IN ZGLED MENTORJEV

Posebno problematično področje je pomanjkanje nadzora nad spoštovanjem varnostnih pravil. Preventivni varnostni postopki so sicer opredeljeni, vendar sistem pravil v praksi ne funkcionira.

Delodajalci morajo pripraviti oceno tveganja, ki identificira tveganja mladih delavcev pri delu. Na tej podlagi morajo biti vzpostavljeni mehanizmi preventivnih ukrepov za zmanjševanje tveganj, opredeljene obveznosti, pristojnosti in odgovornosti posameznika, vključno z režimom nadzora.

Delavci oziroma mentorji, ki nadzirajo mlade, morajo dobro razumeti svojo vlogo. Vedeti morajo, kaj se od njih pričakuje in kako naj izvajajo nadzor, predvsem pa dajati dober zgled. Poudarjati, da je nevarno ravnanje nesprejemljivo, hkrati pa ne ravnati ustrezno pomeni slab zgled, ki ga mladi takoj opazijo.

Primer iz osebne prakse, avgust 2015:

Mojster je poučeval dijaka na delovni praksi o tehnikah varjenja, pri čemer sam ni uporabil zaščite za oči in obraz za zavarovanje pred neionizirajočim sevanjem.

Nadzor mladih delavcev obsega (povzeto po nasvetih Sveta za učenje spretnosti in Kraljeve družbe za preprečevanje nezgod, ROSPA, 2006):

- *oceno sposobnosti/zmogljivosti za opravljanje nalog;*
- *ugotavljanje nevarnosti, zaradi katerih bi se lahko mladi poškodovali; mladi so bolj ranljivi in potrebujejo skrbnejši nadzor kot drugi delavci;*
- *vzpostavitev učinkovitih kontrolnih/varnostnih ukrepov za preprečevanje poškodb: osebna varovalna oprema, obveščanje, usposabljanje, postopki in nadzor;*
- *stalno izboljševanje in poenostavljanje varnih delovnih praks;*
- *obveščanje in poučevanje o dobri praksi;*
- *izvajanje praktičnega prikaza pravilnega postopka; po potrebi naj se prikaz izvede počasi;*
- *dodelitev nalog v skladu s posameznikovimi sposobnostmi in zagotavljanje neposrednega nadzora, dokler ni sposoben samostojno opravljati nalog;*
- *preverjanje njegovega razumevanja pravilnega postopka in potrebnih varnostnih ukrepov;*
- *opazovanje njegovega dela in po potrebi ponovitev prikaza za izboljšanje razumevanja;*
- *poslušanje posameznikov, posvetovanje z njimi in izmenjava mnenj, na primer z njihovo vključitvijo v pripravo ocene tveganja;*
- *obveščanje mladih o tem, kje lahko ob odsotnosti mentorja dobijo pomoč/nasvete in kaj naj naredijo, če so v negotovosti;*
- *zagotavljanje, da poznajo postopke v nujnih primerih;*
- *objavljanje vseh pisnih dokumentov o varnih delovnih postopkih in osebni varovalni opremi/obleki, povezanih z delovnimi dolžnostmi;*
- *privzganje vrednot, pojasnjevanje pomena varnosti in zdravja pri delu, spodbujanje pravilnega odnosa, ozaveščanje in dajanje dobrega zgleda;*
- *spodbujanje, podpiranje, pospeševanje in usmerjanje;*
- *nadzorovanje, organiziranje in po potrebi kaznovanje.*

Nekateri delodajalci mladim dodelijo mentorje. Mentorstvo vključuje (povzeto po nasvetih Sveta za učenje spretnosti in Kraljeve družbe za preprečevanje nezgod, ROSPA, 2006):

- *poučevanje mladih o pravilnem načinu opravljanja dela, s čimer bodo pridobili temelje za svojo prihodnjo poklicno pot;*

- spodbujanje mladih, da sodelujejo, postavljajo vprašanja o tveganjih in varnostnih ukrepih na delovnem mestu;
- razpravo in poročanje o vseh nevarnostih, ki jih vidijo;
- željo mladih, da bi izpolnili pričakovanja, je treba koristno usmeriti;
- zagotovitev, da je prav, da rečejo »ne«, če ne vedo zagotovo, kaj naj storijo;
- poudarjanje nujnosti nošenja ustrezne varovalne opreme in uporabe pravilnih varnostnih ukrepov.

SKLEP

Delodajalec se mora zavedati ranljivosti mladih na delovnem mestu kot posledice njihove nezrelosti, pomanjkanja izkušenj in nerazumevanja vprašanj, povezanih z zagotavljanjem varnosti in zdravja pri delu. Mlade je treba zaposlovati na primernih in varnih delovnih mestih, ki ustrezajo njihovim psihofizičnim sposobnostim in njihovemu znanju ter jim zagotoviti ustrezno usposabljanje, nadzor in zaščito.

Mladim je pred začetkom dela treba zagotoviti učinkovito usposabljanje s področja varnosti in zdravja pri delu, pri čemer jih je treba še posebej opozoriti na posebne nevarnosti, ki izhajajo iz narave dela (delo z ročnim orodjem, čistili in podobno), splošne nevarnosti na delovnem mestu, na koga se obrniti v nujnih primerih, če potrebujejo prvo pomoč ali če se poškodujejo, kako naj se zaščitijo na delovnem mestu, na koga so se dolžni obrniti, če menijo, da je ogroženo njihovo življenje in zdravje, da imajo dolžnost, da se varujejo pri opravljanju dela.

Zakon o varnosti in zdravju pri delu določa (2011) pomembno temeljno načelo, po katerem morajo biti vsi izobraževalni programi na univerzah in šolah vseh vrst in stopenj oblikovani tako, da sta vzgoja in izobraževanje v zvezi z varnostjo in zdravjem pri delu sestavni del programov izobraževanja. Usposabljanje za varno in zdravo delo pa je sestavni del uvajanja v delo.

Zakonske določbe se v praksi uresničujejo z različnimi inovativnimi programi, projekti, publikacijami in aktivnostmi, ki jih ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti v sodelovanju z ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport, Zavodom RS za šolstvo ter Nacionalnim inštitutom za javno zdravje izvaja v okviru programa uvajanja varnosti in zdravja pri delu v vzgojo in izobraževanje.

Nacionalni program uvajanja varnosti in zdravja pri delu v vzgojo in izobraževanje (Portal za varnost in zdravje pri delu, 2016) ima namen spodbujanja prizadevanj za varen in zdrav začetek poklicne poti mladih. MDDSZ je objavilo spletišče Varen začetek, na katerem so na voljo informacije za učence, dijake in študente, mlade delavce, delodajalce in starše. Namen programa je seznanjanje otrok, učencev, dijakov in študentov z osnovnimi pravili varnega dela. Program seveda nima namena postaviti varnosti in zdravja pri delu v ospredje kurikula, saj je slednji dovolj odprt, da dovoljuje učiteljevo kreativnost, zato ga po mnenju ministrstva ni treba niti spreminjati niti dopolnjevati z vsebinami varnosti in zdravja pri delu. Ocenjuje se, da so učitelji pri svojem delu

kreativni in znajo v okviru svojih predmetov učencem predstaviti tudi praktična pravila varnega dela.

Naloga programa je predvsem v tem, da vzgojiteljem in učiteljem ter mentorjem pri praktičnem usposabljanju oziroma usposabljanju za delo ponudi različna orodja in pripomočke, s pomočjo katerih bodo lahko mladim na zanimiv način približali varnost in zdravje pri delu.

V zvezi z varnostjo mladih delavcev Evropska agencija za varnost in zdravje pri delu že vrsto let izvaja raznovrstne inovativne programe. Na uradni strani EU-OSHA je spletni portal Varen začetek, ki je namenjen mladim ter njihovem varnemu in zdravemu začetku poklicne poti ter seznanjanju z različnimi tveganji na delovnih mestih.

Na podlagi teh aktivnosti in kampanj si je treba prizadevati za tesnejše sodelovanje vseh subjektov v vzgojno-izobraževalnem ter delovnem procesu, ki so odgovorni za varnost in zdravje pri delu s skupnim ciljem, da se zagotovi čim višja raven varnosti in zdravja pri delu mladih delavcev.

LITERATURA

- Direktiva Sveta 94/33/ES o varstvu mladih ljudi pri delu.* (1994). Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/delovna_razmerja_in_pravice_iz_dela/varnost_in_zdravje_pri_delu/mednarodni_predpisi_s_podrocja_varnosti_in_zdravja_pri_delu/.
- Evropska agencija za varnost in zdravje pri delu, EU-OSHA: bilten Facts št. 64, Varstvo mladih na delovnem mestu.* (2006). Pridobljeno s http://www.osha.mddsz.gov.si/resources/files/pdf/Factsheets_64_Varstvo_mladih_na_delovnem_mestu.pdf.
- Evropska agencija za varnost in zdravje pri delu, EU-OSHA: bilten Facts št. 70, Mladi delavci – dejstva in številke: izpostavljenost tveganjem in vplivi na zdravje.* (2007). Pridobljeno s http://www.osha.mddsz.gov.si/resources/files/pdf/Factsheet_70_-_Mladi_delavci_2013_dejstva_in_stevilke._Izpostavljenost_tveganjem_in_vplivi_na_zdravje.pdf.
- Okvirna direktiva Sveta 89/391/EGS o uvajanju ukrepov za spodbujanje izboljšav varnosti in zdravja delavcev pri delu* (1989). Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/delovna_razmerja_in_pravice_iz_dela/varnost_in_zdravje_pri_delu/mednarodni_predpisi_s_podrocja_varnosti_in_zdravja_pri_delu/.
- Portal za varnost in zdravje pri delu, Uvajanje varnosti in zdravja pri delu v vzgojo in izobraževanje.* (2016). Pridobljeno s <http://www.osha.mddsz.gov.si/aktivnosti/projekti/vkljucevanje-varnosti-in-zdravja-pri-delu-v-izobrazevanje>.
- Portal za varnost in zdravje pri delu.* (2016). Pridobljeno s <http://www.osha.mddsz.gov.si/varnost-in-zdravje-pri-delu/informacije-za-prednostne-skupine/mladi>.
- Pravilnik o varovanju zdravja pri delu otrok, mladostnikov in mladih oseb.* (2015). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=122956>.
- Svet za učenje spretnosti in Kraljeve družbe za preprečevanje nezgod, ROSPA. Evropska agencija za varnost in zdravje pri delu, EU-OSHA: bilten Facts št. 62, Varnost mladih delavcev – nasveti za nadzornike.* (2006). Pridobljeno s http://www.osha.mddsz.gov.si/resources/files/pdf/Factsheets_62_-_Sicherheit_juenger_Arbeitnehmer_2013_Hinweise_fur_Aufsichtfuehrende.pdf.
- Zakon o delovnih razmerjih.* (2013). Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/1/content?id=112301>.
- Zakon o varnosti in zdravju pri delu* (2011). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201143&stevilka=2039>.



Sonja Kump

EVROPEIZACIJA IZOBRAŽEVANJA IN PRIZNAVANJE REZULTATOV UČENJA Ocena doktorskega dela Boruta Mikulca

Od decembra 2015 imamo v knjižnici Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani doktorsko delo s področja andragogike, nastalo v okviru interdisciplinarnega doktorskega študijskega programa Humanistika in družboslovje, ki je pomembna znanstvena pridobitev za andragoško in tudi pedagoško stroko.

Disertacija Boruta Mikulca z naslovom »Evropeizacija izobraževanja in priznavanje rezultatov učenja« je razdeljena na štiri vsebinske sklope (uvodni, teoretski, empirični in zaključni del). V uvodnem delu avtor predstavi izhodišče raziskave in opredeli raziskovalni problem, v nadaljevanju opiše in utemelji raziskovalno metodologijo ter opredeli osnovne pojme, ki jih uporablja v besedilu. Disertacija izhaja iz teze, »da se pod procesi globalizacije in evropeizacije oblikujeta skupen evropski izobraževalni prostor in evropska izobraževalna politika, v okviru katerih se kot ključen cilj vzpostavlja merljivost in uporabnost znanja za prilagajanje spremembam na trgu dela in v družbi«. Avtor je temeljno tezo dokazoval s petimi raziskovalnimi vprašanji, ki jih je razčlenil v pet podtez. Vpliv evropeizacije izobraževanja na teoretski in empirični ravni je preverjal na primeru evropskega ogrodja kvalifikacij in na primeru priznavanja formalno, neformalno in priložnostno pridobljenega znanja oziroma rezultatov učenja. Pri preverjanju svoje teze je posebno pozornost namenil izobraževanju odraslih.

Teoretski sklop disertacije je razdeljen v tri poglavja, v katerih avtor poglobljeno obravnava znanje z vidika posameznih disciplin ter posebej kritične teorije in postmodernizma, predstavi značilnosti globalizacije in evropeizacije izobraževanja ter analizira evropeizacijo izobraževanja v luči evropskega ogrodja kvalifikacij, rezultatov učenja ter priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. V tem delu disertacije je uporabil analitično deskriptivno metodo in analitično interpretativno metodo, s katerima je s postopki primerjanja in sinteze razvijal teoretsko zasnovo za primerjalno raziskavo v empiričnem delu disertacije. Ker je pojem znanja zelo kompleksen in večdimenzionalen, avtor najprej predstavi poudarke iz razprav o znanju v epistemologiji, pedagogiki in andragogiki, psihologiji in sociologiji. Posebej poudari uporabo pojma znanje v okviru evropske

izobraževalne politike, pri čemer ugotavlja, da se nadomešča s pojmi, kot so kompetence, rezultati učenja in pismenost. Sprašuje se, ali to pomeni izgubo na primer teoretskega znanja, ki služi splošni izobrazbi, oziroma ali je znanje v evropski izobraževalni politiki izpostavljeno pragmatizmu, marketizaciji, poblagovljenju in instrumentalizaciji. Sledi poglobljena razprava o pomenu znanja v dveh tradicijah teorije izobraževanja odraslih, to je v kritični teoriji in postmodernizmu. V okviru kritične teorije avtor postavi v ospredje Habermasovo teorijo znanja in komunikativne akcije ter njegov vpliv na teorijo izobraževanja odraslih, pri čemer se osredotoči zlasti na teorijo oziroma ključne koncepte transformativnega učenja. V razpravi o znanju v postmodernizmu avtor izhaja iz Lyotardovega razumevanja spremenjene vloge in namena znanja ter Foucaultovega razumevanja znanja in oblasti. Na podlagi analize spoznanj kritične teorije in postmodernizma izpelje razumevanje treh ključnih konceptov, ki so pomembni za nadaljnjo razpravo, to je vseživljenjsko učenje, emancipacija in opolnomočenje ter priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

V poglavju o globalizaciji in evropeizaciji izobraževanja so najprej predstavljene družbene spremembe na ekonomski, politični in kulturni ravni, ki so posledice procesov globalizacije. Temu sledi predstavitev globalizacije izobraževanja z vidika zgodovinske in teoretskih perspektiv ter z vidika vladavine in vladanja, to je učinkov »nove oblike vladavine«, ki preoblikuje avtoriteto in moč nacionalne države. Posebno pozornost nameni proučevanju vpliva politične ravni globalizacije v Evropi in na tej podlagi opredeli koncept evropeizacije izobraževanja, ki poudarja politično naravo oblikovanja izobraževalne politike, in pojasni, na kakšen način evropeizacija izobraževanja vpliva na spremembe v razumevanju vloge izobraževanja odraslih, znanja, vladanja in subjektivnosti v evropskem prostoru. Avtor poglavje sklene z ugotovitvijo, da evropeizacija v izobraževanju odraslih v ospredje postavlja instrumentalni namen izobraževanja. Takšno izobraževanje je instrument za doseganje evropskega reda konkurenčnosti in želenih subjektivitet odraslih, to je fleksibilnih delavcev in aktivnih državljanov, ki se vse življenje učijo.

Zadnje poglavje teoretskega dela vključuje obravnavo dveh primerov evropeizacije izobraževanja, ki sta pomembna za izobraževanje odraslih. Prvi se nanaša na priporočilo o uvedbi evropskega ogrodja kvalifikacij in vzpostavitev nacionalnega ogrodja kvalifikacij, drugi pa na uvajanje sistema priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Skupni imenovalac obeh opisanih primerov je koncept rezultatov učenja, ki po oceni avtorja v veliki meri vključuje redukcijo znanja na en sam sistem in kriterij učinkovitosti, to je na finančno in tehnološko učinkovitost.

V empiričnem delu disertacije so najprej opisane značilnosti primerjalne raziskave in predstavljeni njeni potenciali ter omejitve, kar avtor navezuje na tradicijo primerjalnega raziskovanja na področju izobraževanja in še posebej izobraževanja odraslih. V vzorec primerjalne raziskave je vključil naslednje države: Anglijo, Dansko, Francijo, Nemčijo, Portugalsko in Slovenijo. Izbor držav je naredil na podlagi treh kriterijev: glede na model evropskega izobraževanja, stopnjo razvitosti nacionalnega ogrodja kvalifikacij in glede na razvitost sistema priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. V

primerjalno analizo je vključil 11 enot primerjave, in sicer so to: kontekst, namen in cilji nacionalnega ogrodja kvalifikacij; struktura nacionalnega ogrodja kvalifikacij; temeljni pojmi nacionalnega ogrodja kvalifikacij; rezultati učenja in opisniki nacionalnega ogrodja kvalifikacij; ujemanje ravni nacionalnega ogrodja kvalifikacij z evropskim ogrodjem kvalifikacij; kvalifikacije in tipi kvalifikacij v nacionalnem ogrodju kvalifikacij; vključenost odraslih v formalno in neformalno izobraževanje ter sistem priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja; kontekst, sistem in politika priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja; namen priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja; metode priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja; povezava nacionalnega ogrodja kvalifikacij ter priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja.

Na temelju teoretskega in empiričnega proučevanja ugotavlja, da se danes z diskurzom o merljivosti znanja, ki ga spodbuja evropeizacija izobraževanja, favorizirata predvsem instrumentalna in performativna vrednost znanja, s tem pa je ekonomistično-pragmatična paradigma izobraževanja »kolonizirala« evropski izobraževalni prostor. V tem kontekstu so usposobljenost, kompetenca in rezultati učenja postali prevladujoč diskurz v izobraževanju. Evropska izobraževalna politika se implementira s pomočjo tako imenovane mehke zakonodaje, pri čemer bistveno vpliva na pojmovanje znanja in izobraževanja odraslih ter oblikovanje zaželenih subjektivnosti. Znanje je vse bolj opredeljeno z uporabno vrednostjo, postaja blago in ni vrednota samo po sebi. Avtor ugotavlja, da je poudarek na znanju kot končnem rezultatu izobraževanja in učenja, ki ga v različnih kontekstih pridobivamo skozi vse življenje. Najpomembnejše je tisto znanje oziroma rezultati učenja, ki jih lahko dokažemo.

Borut Mikulec v nadaljevanju postavi v ospredje tradicijo izobraževanja odraslih, ki je imelo pomembno vlogo v socialnem, političnem in kulturnem razvoju družbe, in meni, da je dopuščanje »tehnično-instrumentalne« redukcije tega področja nesprejemljivo. V času, ko se s kolonizacijo izobraževalnega prostora udejanja predvsem teza o tem, da »ni nobene alternative«, bi bilo nujno tako v teoriji kot v praksi izobraževanja odraslih na eni strani pokazati na to, da alternativa obstaja, na drugi strani pa tudi omogočiti prostor za udejanjanje te alternative. Avtor ob koncu razčleni tri možne alternative. Prva je aktivno vključevanje v »evropska izobraževalna omrežja«, v katerih nastaja politika EU na področju izobraževanja odraslih in v okviru katerih se je treba zavzemati za humanistične, družbenokritične in emancipatorne vsebine ter vizije izobraževanja, in sicer na način habermasovskega udejanjanja komunikativne akcije. Druga alternativa gre v smeri povezovanja izobraževanja odraslih z družbenimi gibanji in skupnostnim izobraževanjem ter njihovim medsebojnim »mreženjem« na lokalni in globalni ravni, saj so to prostori, ki proizvajajo novo znanje in imajo potencial za opolnomočenje posameznikov in skupin v foucaultovskem in ranciérovskem smislu. Tretja možna alternativa se navezuje na sistem formalnega izobraževanja, v okviru katerega naj bi izobraževanje odraslih vključevalo vse tri temeljne domene izobraževanja, to je kvalifikacijsko, socializacijsko in subjektivizacijsko.

Doktorska disertacija »Evropeizacija izobraževanja in priznavanje rezultatov učenja« je nastala ob izčrpnem in poglobljenem študiju. Posebna kvaliteta disertacije je njen prispevek h konceptualni opredelitvi rezultatov učenja, ogrodij kvalifikacij ter neformalno in priložnostno pridobljenega znanja. Na temelju teoretskih premislekov in rezultatov primerjalne analize je Borut Mikulec ovrednotil obstoječi model priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja skozi nacionalno ogrodje kvalifikacij in s tem prispeval tudi k oblikovanju smernic za izboljšanje andragoške prakse v Sloveniji. Poleg tega lahko ugotovitve disertacije služijo kot izhodišče za premislek oblikovalcev in izvajalcev javne politike izobraževanja odraslih o nadaljnjih nacionalnih smereh v procesih evropeizacije izobraževanja odraslih.



Rob Evans, Ewa Kurantowicz, Emilio Lucio-Villegas (ur.)

RESEARCHING AND TRANSFORMING ADULT LEARNING AND COMMUNITIES

Rotterdam, Boston, Sense & ESREA, 2016

Delo, ki je nastalo v Evropskem združenju raziskovalcev izobraževanja odraslih, prikazuje skupnostno izobraževanje s treh zornih kotov, čemur sledi tudi razvrstitev besedil v tri sklope. V prvem so razmisleki o učenju in izobraževanju glede na naslednje koncepte: vseživljenjskost učenja, demokratičnost, refleksivnost, političnost; v drugem sklopu so tematizirani izbrani procesi ali ciljne skupine, kot so mlajši odrasli, izobraževalci, migranti; v tretjem sklopu pa so zbrani prispevki o učenju v družbenih gibanjih, ki implicirajo socialne spremembe v povezavi z emancipatornimi skupnostnimi procesi, okoljskimi gibanji, delitvijo moči. Izziv je v dialogu, oblikovanju skupnosti in transformacijah (transformativnem učenju). Avtorji in avtorice, ki prihajajo iz različnih geografskih okolij (Belgija, Škotska, Švica, Poljska, Španija, Portugalska, Mehika, Kanada), zagovarjajo vključenost ljudi v transformativno učenje, razmislek o re-lokaciji družbenega učenja kot demokratične prakse in s tem povezano participatorno akcijsko raziskovanje. V uvodu se uredniki sklicujejo na razmišljanja K. Geertza (*The Interpretation of Cultures*) o razmerju med kulturnimi dejavniki in socialno strukturo, ki niso le odsev drug drugega, temveč so spodbuda za razvoj. V družbah, kjer so spremembe nekaj sprejemljivega/pričakovanega in jih ljudje ne dojemajo kot nekaj »nenormalnega«, bomo odkrili bolj ali manj radikalne diskontinuitete med kulturnimi praksami in družbeno strukturo. To se kaže tudi v procesih transformacije skupnosti in s tem povezanim izobraževanjem odraslih. Avtorji in avtorice se v svojih prispevkih ne sprašujejo o sicer najbolj pogosti vrsti izobraževanja odraslih, to je izobraževanje za delo, temveč o izobraževanju za spreminjanje, za razvoj skupnosti in preseganje individualizma, uzretje Drugega kot pomembnega elementa za razvoj postmoderne etike.

Kot raziskovalna metoda se v takem miselnem okolju uveljavlja participatorno akcijsko raziskovanje (PAR), ki poudarja vključevanje vseh akterjev tako v izobraževanje kot v raziskovanje. Ključna značilnost obojega je »vivencia« ali življenjskost. Fals uporablja koncept »vivencia« za skupek stališč in vrednot, ki osmišljajo življenjske prakse. Vivencia ima dvojni pomen. Po eni strani omogoča, da ljudje osmislijo dogodke, predstavlja simbolni svet, po drugi strani pa pomeni, da ljudje, ki živijo v neki kulturi, to kulturo najbolje poznajo, ker je del njihovih življenj. Raziskovanje socialne realnosti z modelom PAR je korak k spreminjanju ob naslonitvi na vivencio/življenjskost.

V prvem delu monografije se Budd Hall sprašuje o razvoju kritičnega družbenega znanja tudi v alternativnih okoljih, kakršna so socialna gibanja. Sledi razmišljanje o vlogi izobraževalca v skupnosti, ki sloni na deliberativnem modelu demokracije. Izobraževalec ima v takem okolju vlogo posrednika/mediatorja. Lokalne skupnosti in različna socialna gibanja, ki so v svojih državah na periferiji, so še posebno pod pritiskom (tako globalnih trendov kot vpliva centra v svoji državi), če želijo ohranяти uravnoteženo lokalno kulturo. Pri tem je uporaben participatorni model skupnostnega izobraževanja, zapišeta Kurantowicz in Bilon. Participatorni modeli so torej nujni tako v raziskovanju kot v izobraževanju.

V drugem delu so opisani posamezni primeri (Škotska, Švica, Poljska, Portugalska, Belgija, Turčija), kako se v lokalnem okolju soočajo z migracijami, etničnimi manjšinami, družbeno marginaliziranimi skupinami. Temeljna ugotovitev iz različnih okolij je, da se demokratični odnosi gradijo, zato je treba to, kar v nekem času razumemo kot demokratičnost, v nekem drugem času ponovno preizprašati in tako vzpostaviti refleksiven pogled. Naj kot primer za to omenimo, da Hong in Crowther opozarjata, da je »demokratično učeče se mesto« lahko oblikovano kot del demokratičnih tokov ali kot del neoliberalnih tokov, ki spodbujajo skrajno individualizirano različico državljanosti. Da bi lahko ljudje kritično razmislili o dogajanju, jim je treba ponuditi prostor, kjer se skupine srečujejo in imajo možnost, da razmislijo, kaj njim kot skupini pomeni kakovostno življenje. Občutenje medsebojne povezanosti (in socialnega kapitala) v enem od prispevkov ponazarjajo z metaforičnim vprašanjem, zakaj izbrati eno roko pred drugo, če lahko uporabimo obe. To se nanaša tudi na raznovrstno izobraževanje, ki naj razrahlja dihotomijo med akademskimi praksami in skupnostnim/kulturnim učenjem.

V tretjem delu so zanimivi primeri terenskih raziskav, ki kažejo izseke iz učenja različnih skupin: opismenjevanje žensk v Turčiji, učenje v gibanju Chiapas v Mehiki, lokalne spremembe na Portugalskem, kjer se izobraževalec/edukator kaže kot iniciator sprememb. Medtem ko je bila v prvem delu omenjena vloga izobraževalca kot mediatorja, je tukaj orisana vloga spodbujevalca novosti. Vsem besedilom pa je inherentno optimistično sporočilo, da lahko ljudje z izobraževanjem presežejo nevidno strukturirajočo se bodisi etnično identiteto bodisi socialno strukturo delitve moči. Prebivalci, ki so dejavni v lokalnih gibanjih (na primer v ekološkem), so glavno gibalno v nasprotovanju neoliberalnim reformam, ki onesnažujejo in diskriminirajo.

Knjiga bo zanimiva tudi za slovenske bralke in bralce, saj prinaša metodološko, geografsko in vsebinsko raznolike raziskave, pri čemer jim je skupen pogled na emancipatorno vlogo izobraževanja. Skupnosti, ki so bile vključene v raziskave, niso »naivno« predstavljene kot brezkonfliktne in hitro se učeče. Nasprotno. V skupnostih se dogajajo konflikti, toda spremembe so nekaj vsakdanjega, zato je tudi učenje nekaj vsakdanjega. Tvorba (spo)znanja oblikuje zavest vseh in udeleženosť v tem procesu je pot k ozaveščenemu odločanju in delovanju.



Vaš um v vrhunski formi.

www.bilobil.si

Izboljšana prekrvitev za večjo moč uma.

Redna uporaba Bilobila:

- ➔ razširi krvne žile in izboljša pretok krvi v možganih,
- ➔ krepi delovanje možganskih celic, saj izboljša izrabo kisika in glukoze,
- ➔ varuje možganske celice pred škodljivimi vplivi radikalov.

Bilobil vsebuje izvleček iz listov *Ginkga bilobe*.

Bilobil®



KRKA

*Naša inovativnost in znanje
za učinkovite in varne
izdelke vrhunske kakovosti.*

Pred uporabo natančno preberite navodilo!
O tveganju in neželenih učinkih se posvetujte z zdravnikom ali s farmacevtom.

NAVODILA AVTORJEM

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

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

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

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

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

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

Obseg prispevkov

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

Oblikovanje prispevkov

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

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

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

Reference v besedilu

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

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

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

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

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

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

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

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

Paper Length

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

Style Sheet

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

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

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

References

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



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA