

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

The Andragogic Perspectives

3
2013

Uspešnost mentorstva v izobraževanju starejših
odraslih

Nevidni učinki programa PUM

Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in
izobraževanja

IMPRESUM

Založnik/Published by:

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

Za založbo/For the publisher:

Andrej Černe, dekan Filozofske fakultete

Glavna urednika/Editors in Chief:

dr. Nives Ličen in doc. dr. Marko Radovan

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak

Lektorica/Proof-reader:

Julija Klančičar

Uredniški odbor/Editorial Board:

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

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

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

Asistentka uredništva/Editorial Assistant:

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

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Revija Andragoška spoznanja, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Poslovni račun/Account: 01100-6030707216, sklic 145414/7626.

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The review Andragogic Perspectives is published four times a year. Letna naročnina za individualne naročnike je 50 €, za ustanove in podjetja 70 €, za študente 30 €. DDV 9,5 % je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo na sedežu uredništva, v knjigarni Filozofske fakultete ter knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk/The printing house: Birografika Bori, Ljubljana

Sponzor/Sponsor: Doba fakulteta Maribor

Revijo subvencionirajo/Review subsidized by: Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Znanstvena založba Filozofske fakultete, Elektro Ljubljana

Naklada/Number of copies: 500 izvodov

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

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



ANDRAGOŠKA SPOZNAJJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Vsebina

Nives Ličen

UVODNIK

ZGODBE O USTVARJALNEM UČENJU MED UTOPIJO IN VSAKDANJOSTJO

5

Znanost razkriva

Manuel Kuran

NEVIDNI UČINKI PROGRAMA PUM

10

Anna Gawel

EDUCATIONAL ASPECTS OF HUMAN HEALTH IN ADULTHOOD

23

Nives Ličen

PARADOKSI NARATIVNE METODE PRI RAZISKOVANJU UČENJA IN SITU

32

Vanja Kiswarday

ANALIZA KONCEPTA REZILIENTNOSTI V KONTEKSTU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

46

Rajka Bračun Sova

RAZVOJ ODNOSA STAREJŠIH ODRASLIH DO SODOBNE LIKOVNE UMETNOSTI

65

Za boljšo prakso

Monika Govekar-Okoliš

USPEŠNOST MENTORSTVA V IZOBRAŽEVANJU STAREJŠIH ODRASLIH

80

Renata Kranjčec

PROGRAM ZA MEDNARODNO OCENJEVANJE KOMPETENC ODRASLIH – PIAAC

92

Jasmina Mirčeva

	POGOVARJALI SMO SE	
<i>Tatjana Bradeško</i> <i>Dušana Findeisen</i>	O skupnem ustvarjanju programa v študijski skupini starejših odraslih	96
	KNJIŽNE NOVOSTI	99
	AVTORJEM NA POT	103

Popravek

V prejšnji številki 2/2013 je prišlo do neljube napake v rubriki Knjižne novosti v prvem odstavku teksta, in sicer pri navedbi direktorja velenjskega podjetja Miel, ki ni mag. Andrej Blatnik, ampak mag. Andrej Rotovnik. Gospodu Andreju Rotovniku se za napako opravičujemo.

ZGODBE O USTVARJALNEM UČENJU MED UTOPIJO IN VSAKDANJOSTJO ...

... ker svet ni le trg, je tudi šola (The world is not just a market, but also a school.)

Drugi del naslova je geslo, ki se utripajoče izpisuje na spletni strani profesorja Anila K. Gupta, priznanega strokovnjaka za inovacije v gospodarstvu. Gospodarstvo po njegovem mnenju potrebuje nenehno učenje s poudarkom na inovativnem učenju. Podobno velja tudi za druga področja človekove dejavnosti. Že dolgo časa poznamo tehnično inovativnost, poslovno inovativnost, mlajši pa je koncept socialne inovativnosti. Vedno bolj živahno se v današnjih tranzicijskih časih sprašujemo o vlogi ustvarjalnosti pri učenju in izobraževanju v različnih okoljih ter o vplivu učenja in izobraževanja na inovativnost.

Inovacije, ki vključujejo človeka kot telesno in duhovno bitje ter izhajajo iz prepleta zavestnega in nezavednega, so nujne, če želimo razvijati trajnostno in pravično kulturo kot protiutež divjemu potrošništvu. Temu sledi tudi učenje. Od mehanicističnih pristopov prenosa informacij se premikamo v smer iskanja dialoga pri upravljanju informacij v prostoru in času. Od izobraževanja kot prenosa znanja se gibljemo v smeri ustvarjanja znanja in pomenov ter kritične refleksije. Pregled sodobnih odnosov v tako imenovanem razvitem svetu kaže, da o življenju prepogosto razmišljamo skozi prizmo monokulture finančnih trgov, ki med ljudmi ustvarja take odnose kot med potrošniki in trgovci. Monokultura je postala tako močna, da tudi o učenju razmišljamo kot o dejavnosti prodaje in nakupa ter nadvlade posameznih skupin (ki lahko prodajajo znanje) nad drugimi skupinami.

UVODNIK

Nasprotno od tega (to je ponavljanja vzorcev porabe/nakupa že znanega) se lahko vprašamo, kako gojiti inovativnost v različnih okoljih. Kako lahko z učenjem re-kreiramo znanje posameznika in skupnosti in kakšno je ustvarjalno učenje? Zgodbe o ustvarjalnem učenju vključujejo prenos znanja in ustvarjanje znanja. Ustvarjalnost sloni na znanju, ki je že v prostoru, izkušnji in pogumu za odkrivanje. Ustvarjalno učenje združuje troje: prilagajanje in odkrivanje ter izumljanje. Ljudje prilagodijo svoje delovanje in načine vrednotenja obstoječemu stanju, s čimer si izboljšajo življenje. Naj najprej s primerom povemo, kaj ni ustvarjalno učenje, čeprav na prvi pogled deluje kot ustvarjalno. Predavatelj v zasebnem svetovalnem podjetju se izrazi takole: »Meni bi sicer bolj ugajal trajnostni razvoj, a dejstvo je, da živimo v potrošniški družbi in se moramo tako obnašati.« Sprejme pravila in se prilagodi (konformira), ne da bi razmišljal, ali lahko razvije nove socialne prakse. Ali lahko s svojim svetovanjem spodbudi kritično refleksijo ali le spodbuja (s coachingom in drugimi metodami) k sledenju pravilom menedžmenta, ki ga najame, da svetuje zaposlenim? Finančni monokulturi izreče svoj da. In navidezno predava o »učecem se okolju ali o refleksivnem okolju«, prikrito pa sporoča, naj se ljudje prilagodijo »dejstvom trga«. Bolj kot učenju je to podobno dresuri. Ustvarjalno učenje s prilagajanjem pomeni, da se novemu okolju primerno razvijejo nove oblike, nove funkcije delovanja. Ljudje se prilagodijo

pomanjkanju vode tako, da zgradijo vodnjake. Ponekod zgradijo most čez potok tako, da povežejo korenine dreves, ki rastejo na nasprotnih bregovih. Tak način gradnje mostu zahteva kolektivno akcijo v lokalnem okolju. Ne vdajo se »dejstvu narave«, da je tam potok, temveč izumijo način, kako priti čez. Ta njihova inovacija je tehnična in tudi socialna, ker sloni na celotnem ekosistemu (če uporabimo poimenovanje po Bronfenbrennerju). Kaj naredimo kot socialne in kulturne inovacije v lastnem okolju, da bi »dejstva trga« premostili in oblikovali nove odnose ter ne le sofisticirano razvijali pritisk odnosa prodajalec – kupec? Nekatere oblike skrbnosti smo poznali v svoji preteklosti in o njih lahko preberemo v knjigi Znamenja trajnosti, ki je predstavljena v zadnjem delu revije. Ljudje se učimo s posnemanjem, zgledujemo se po drugih, tudi po izkušnjah iz preteklosti, kjer ob tako imenovanem tradicionalnem znanju iščemo možnosti za uporabo v novih okoljih.

Drugačno od prilagajanja je učenje z odkrivanjem. Človek je spoznal (odkril), kako se rastline branijo pred škodljivci, in te snovi uporabil za pripravo zaščitnih sredstev. Odkril je princip, kako se razvijejo avtoritarni odnosi, in se, če se tako odloči, takim razmeram izogiba ali pa jih prepreči. Kaj pa naredimo, ko nimamo vzorcev, ki bi jih posnemali? Ko se stari vzorci izkažejo kot neuporabni, moramo ustvariti nove. Tedaj nastopi učenje s kombiniranjem in izumljanjem novega. O tej vrsti učenja govori več razprav v tej številki. Gawel opisuje razvoj novega odnosa do zdravja (salutogeneza) in implikacije za izobraževanje. Kiswardayeva analizira koncept rezilientnosti v okolju vzgoje in izobraževanja in uvaja ustvarjalno prepletanje pojmovanj. Bračun Sova raziskuje, kako lahko s sodobno umetnostjo spodbujamo razmišljanje. V članku Razvoj odnosa starejših odraslih do sodobne likovne umetnosti predstavi raziskavo o učenju kot »izzivanju že znanega«, o uče-

nju, ki spreminja dožemanje kulturnega okolja. Kuran poudarja pomen znanja, s katerim človek aktivno posega v svoje okolje, in opozori, da s sodobnimi raziskovalnimi pristopi ne zajamemo vseh učinkov, ki jih ima izobraževanje. Potrebujemo nove raziskovalne pristope.

V sodobnosti lahko govorimo o **kulturi ustvarjalnega učenja** ali vsaj o potrebi, da bi tako kulturo razvili. Med razlogi za to je tudi zanimanje za oblikovanje identitete in približevanje živim izkušnjam ljudi. Sledimo lahko premikom v raziskovanju, kjer postajajo pomembne teme o učenju kot ustvarjalni transformaciji posameznika v dialogu z drugimi ljudmi in v dialogu s svojo življenjsko zgodbo. Tega vprašanja se dotika članek o narativni metodi. Različni evropski avtorji, npr. Aubert, Boutinet, Honoré, razmišljajo o duhovni emancipaciji (émancipation spirituelle), ki ni usidrana v religiji, temveč pomeni transformiranje subjekta v (od)ločevanju od egocentrizma. Bernard Honoré meni, da je življenje prekrito z neavtentičnimi dejavnostmi, repetitivnostjo in konformizmom. Da bi to spremenili, potrebujejo odrasli odprtost duha in ljubezen do življenja. Iz tega izhaja ustvarjalno učenje.

Izobraževanje odraslih (raziskovanje, razvijanje, praksa) je še vedno bolj usmerjeno na tista vozlišča (ekonomsko-politično-institucionalni sistem), ki organizirajo izobraževanje, manj pa na človeka, ki se uči. Včasih se oblikujejo zagovori tega stanja, češ da je treba ščititi sistem organiziranega izobraževanja pred vdorom neoliberalizma. Najbrž je to res, vendar je hkrati tudi ohranjanje položaja. Prilagajanje obstoječemu kot ohranjanje sistema (brez ustvarjalnega učenja) pa pomeni onemogočanje transgresije. Ne upošteva, da je človek izjemno ustvarjalen, da pa rad ohranja vzpostavljene sisteme. Če poudarjamo predvsem prilagajanje posameznika obstoječim sistemom,

lahko izobraževanje (in vseživljenjsko učenje) dobi premožnost manipulacije in postane instrument skupin z družbeno močjo. Če pa sledimo humanističnim načelom, bomo v izobraževanju v odraslosti razvijali predvsem podporo, spremljanje, ki omogoča (avto)biografičnost učenja in spodbuja inovativnost v vseh skupinah ljudi ter kritično razmišljanje. Je to utopija? Je utopija pričakovati, da bi imeli v podjetjih službo za navdihovanje zaposlenih? Je utopija pričakovati, da bi razvili središča za spodbujanje intuicije in ustvarjalnosti v lokalnem okolju?

Leto 2013 prinaša nekaj pomembnih dogodkov v izobraževanju odraslih, med drugim tudi trienalno konferenco ESREA (septembra v Berlinu) z naslovom Spreminjanje konfiguracij izobraževanja odraslih v tranzicijskih časih. V prispevkih opazimo, da se področje izobraževanja odraslih spreminja, nastajajo nova polja raziskovanja (izobraževanje in zdravje, izobraževanje in nasilje, eko izobraževanje, biografsko učenje ...), novi akterji in oblike učenja. Odpira se veliko področij, ki niso povezana s trgom, dobičkom, temveč s kakovostjo bivanja in ustvarjalnostjo.

Ljudska modrost pravi, da nič ni bolj jasno kot tisto, kar je že bilo odkrito, in nič ni bolj nejasno kot tisto, kar bo odkrito jutri. Učenje vsebuje oboje. Prenaša že odkrito in omogoča iskanje novega. Ustvarjalno učenje počasi postaja sestavni del vseh dejavnosti, je del poklicnih praks, družinskega življenja, soočanja z boleznijo, ustvarjanja odnosov in oblikovanja samega sebe, zato se bodo – po mojem mnenju – centri za razvoj ustvarjalnega učenja in intuicije prelevili iz utopije v vsakdanjost.

LITERATURA IN VIRI:

Changing configurations of adult education in transitional times (2013). Dostopno na: www.ebwb.hu-berlin.de/aktuelles/esrea (14. 8. 2013).

Grassroot Innovations for Inclusive Development (2013). Dostopno na: www.sristi.org/educational-innovations (14. 8. 2013).

Honoré, B. (2013). *Ouverture spirituelle de la formation*. Paris: L'Harmattan.

Toriello, F. (2012). *Paulo Freire, Enrico Smaldone, Lorenzo Milani: La passione per l'uomo. La speranza per un mondo diverso*. Salerno: Editrice Gaia. Dostopno na: www.anilkgupta.com (28. 8. 2013).

Nives Ličen



ZNANOST RAZKRIVA



NEVIDNI UČINKI PROGRAMA PUM

Primerjava izbranih rezultatov evalvacije programa iz let 2002 in 2010

POVZETEK

Ključne kompetence oziroma temeljne zmožnosti postajajo vse pomembnejše tudi v izobraževanju odraslih. Čeprav je Evropski svet članic Evropske unije oblikoval Evropski referenčni okvir temeljnih zmožnosti, se od držav članic pričakuje, da predlagani nabor ključnih kompetenc prilagodijo kulturnim in izobraževalnim posebnostim posamezne države. Po drugi strani se tudi ključne kompetence v različnih programih izobraževanja odraslih zelo različno izražajo in razvijajo. V prispevku se osredotočamo na ključne kompetence skozi primerjavo izbranih rezultatov evalvacijskih študij programa Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) iz let 2002 in 2010. Posebno pozornost namenjamo vlogi ključnih kompetenc mladih v kontekstu družbenih sprememb, ki so se v zadnjem desetletju dogajale na področju izobraževanja in zaposlovanja mladih. Prispevek končujemo z razmislekom o drugačnem vrednotenju uspešnosti programa PUM, pri katerem bi bilo smiselno upoštevati tudi učinke programa na razvoj ključnih kompetenc.

Ključne besede: ključne kompetence, temeljne zmožnosti, izobraževanje odraslih, evalvacija, osipniki, mladina

THE INVISIBLE EFFECT OF THE PLYA PROGRAMME

Comparison of selected results of the evaluation of the programme in 2002 and 2010 – ABSTRACT

It is interesting to note that key competences are becoming an important issue in adult education. Although the European Council of the European Union has created a European reference framework of key competences, the member states are expected to adapt the proposal to cultural and educational specificities of their countries. However, in various adult education programmes key competences are defined and developed in a very different way. In this paper, we focus on key competences by comparing the evaluations of the program Project Learning for Young Adults (PLYA) implemented in the years 2002 and 2010. In conclusion we consider the evaluation of different approaches to the PLYA programme, taking into account its effects on the development of key competences.

Keywords: competences, adult education, evaluation, dropouts, youth

UDK: 374.7

UVOD

Vprašanje ključnih kompetenc oziroma »temeljnih zmožnosti«, kot pogosto slovenimo ključne kompetence, je že od lizbonskega pomladanskega vrha leta 2000 deležno precejšnje strokovne pozornosti. Takrat je Evropski svet članic Evropske unije pozval k oblikovanju enotnega evropskega okvira, ki bi opredelil enoten nabor ključnih kompetenc na ravni Evropske unije (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta, 2006). Oblikovanje Evrop-

skega referenčnega okvira temeljnih zmožnosti je postalo ena od treh prednostnih nalog. Glavni vprašanja, na kateri naj bi dal odgovor Evropski referenčni okvir, pa sta bili, »kaj lahko imamo za glavna področja temeljnih veščin in kako naj bi jih opredelili ter opisali« (Škulj, 2006).

Evropski referenčni okvir ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje je bil leta 2006 sprejet tudi zato, ker se medosebne, zaposlovalne in družbene spremembe dogajajo vse hitreje. Te

spremembe so zahtevale kompleksnejše odzivanje izvajalcev izobraževalnih programov in načrtovalcev politik. Namen Evropskega referenčnega okvira je nedvoumna opredelitev in določitev števila ter vsebine temeljnih zmožnosti, ki jih državljani Evrope potrebujejo za svojo osebno izpolnitev, socialno udeležbo, aktivno državljanstvo in zaposlitev v družbi znanja. Tako Evropski referenčni okvir opredeljuje naslednje temeljne zmožnosti¹ (Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta, 2006: 13):

- sporazumevanje v maternem jeziku,
- sporazumevanje v tujem jeziku,
- matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
- digitalna pismenost,
- učenje učenja,
- socialne in državljanske kompetence,
- samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje.

Čeprav je cilj Evropskega referenčnega okvira zagotavljati skupno referenco na evropski ravni za načrtovalce politik, izobraževalce in udeležence v programih, se od članic Evropske unije pričakuje, da navedeni nabor čim bolj prilagodijo kulturnim in izobraževalnim posebnostim vsake članice posebej (Kuran, 2012: 57). Ključne kompetence se navsezadnje v različnih programih izobraževanja odraslih zelo različno izražajo in razvijajo.

V prispevku se osredotočamo na primerjavo evalvacijskih študij programa Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) iz let 2002 in 2010. Posebno pozornost namenjamo vlogi ključnih kompetenc mladih v kontekstu družbenih sprememb, ki so se v zadnjem desetletju dogajale na področju izobraževanja in zaposlovanja mladih. Prispevek končujemo z razmislekom o drugačnem vrednotenju uspešnosti programa PUM, pri katerem bi bilo smiselno upoštevati tudi razvoj mehkih znanj, ki jih zaobjema koncept ključnih kompetenc.

HETEROGENOST RAZUMEVANJA KOMPETENC V IZOBRAŽEVANJU

Preden obravnavamo razvoj ključnih kompetenc v programu Projektno učenje za mlajše odrasle, moramo nekaj povedati o vsebini kompetenc na splošno. Mednarodne in slovenske študije kažejo, da pojem »kompetenca« v sebi skriva več razsežnosti. Različne opredelitve so med seboj pogosto neusklajene ali celo diametralno nasprotno (Winterton idr., 2006: 29). Takšna terminološka polifonija je večkrat tudi posledica različnih kulturnih tradicij v psihološkem raziskovanju in izobraževanju, zato se pojem kompetenca v izobraževanju odraslih uporablja precej arbitrarno (Štefanc, 2006: 67). Seveda se takoj na začetku postavlja vprašanje, od kod takšna interdisciplinarna razširjenost tega pojma. Sternberg in Grigorenkova (2003) menita, da je fleksibilna in neoprijemljiva – mi bi dodali še »zelo težko merljiva« – narava pojma kompetenca precej uporabna za zapolnitev vrzeli med učenjem in izobraževanjem na eni strani ter potrebami delovnih mest in življenjske uspešnosti na drugi strani.

V strokovni literaturi se med glavnimi dejavniki, ki vplivajo na omenjeno heterogenost in razširjenost pojma, omenjajo predvsem štirje: pragmatični, zgodovinski, družbeni in izobraževalni. To pa seveda ne pomeni, da ti štirje dejavniki tudi izčrpajo celotno področje pogojev, ki sodoločajo razumevanje kompetenc v strokovnih diskurzih.

Med pragmatičnimi dejavniki heterogenega razumevanja kompetenc Weinert (1999: 3) postavlja v ospredje okoliščino, da se pojem hkrati uporablja v znanstvenem in vsakdanjem diskurzu. Pomenske koordinate vsakdanjega in znanstvenega jezika se lahko radikalno razlikujejo, včasih si celo nasprotujejo,

zato se v uporabi pojma kompetenca pogostokrat izgubi občutek prehoda iz znanstvenega v vsakdanji jezik. Razumevanje kompetenc v vsakdanjem življenju se sicer lahko popolnoma sklada z znanstvenim razumevanjem, a prav tako se lahko uporablja za opisovanje drugačnih, sicer podobnih pojavov. Takrat se uporablja večinoma kot prisposodba, ki je raztegljiva, prikladna za pojasnjevanje množice pojavov, ki tako ali drugače opisujejo učinkovit posameznikov odnos z okoljem. Če je ta distinkcija o uporabi pojmov v različnih kontekstih ozaveščena, načeloma ne prihaja do interferenc med znanstvenim in vsakdanjim jezikom. A kot navaja Weinert (1999: 3) v zgodovini in sedanjosti izobraževalne prakse nekateri raziskovalci in praktiki uporabljajo pojem kompetenca tako, kot ga razumemo v vsakdanjem jeziku, kar »precej otežuje poskuse razvoja enotnih teoretičnih osnov, ki bi bile uporabne v praksi«.

Zgodovinski dejavniki so tesno povezani s preteklim razvojem socialne psihologije. Sternberg in Grigorenkova (2003) trdita, da so bile kompetence v predstavah psiholoških raziskovalcev vedno videne ali kot končna stopnja raziskovanja človeških sposobnosti (ang. »ability«) ali kot začetek raziskovanja procesov pridobivanja izvedenskega znanja. Na klasičnem psihološkem zemljevidu so se torej kompetence vedno umeščale nekje med sposobnostjo kot osebno kategorijo na eni strani in znanjem kot družbeno kategorijo na drugi strani. Ta razmerja so bila sicer pogostokrat osvetljena z različnih zornih kotov; največkrat se je poskušalo opredeliti odnos med kompetencami in sposobnostmi ali kompetencami in znanjem, redkokdaj pa so bili zajeti vsi trije vidiki.² Zaradi delitve koncepta kompetenc na dimenzije je večkrat prihajalo do tako imenovane »konflacije«, pojava, ko je zaradi podobnosti ali prehajanja enega stanja v drugega zamegljena

distinkcija med pomembnimi posebnostmi sicer zelo podobnih pojavov.

Ob opredelitvi kompetence se je v psihometriji zastavljalo tudi vprašanje, kako kompetenco izmeriti. Vse od frenologije Franca Galla pa Galtona in Spearmana vse do behaviorizma v 50. in kognitivizma v 60. letih prejšnjega stoletja je med psihologi prevladovalo prepričanje, da se lahko razlike v znanju in sposobnostih »odklonskih« posameznikov (tako nadpovprečnih kot podpovprečnih) pojasnijo pretežno z biološkimi in prirojenimi dejavniki (Gould, 2000; Sperberg in Grigorenkova, 2003: 99). Te biološke dispozicije naj bi najbolj celostno zaobjemala prav mera inteligenčnega kvocienta (Gould, 2000). McClelland (1973) je bil že pred 40 leti do takšne predpostavke zelo kritičen, saj je izrecno poudarjal, da inteligenčni kvocient ni zadovoljiv napovedovalec uspešnosti ne na delovnem mestu ne v vsakdanjem življenju. Prav McClelland je predlagal kompetenčni model kot alternativo napovedovanja uspešnosti posameznika in tako zgodovinsko posodobil paradigmo človeškega razumevanja znanja, sposobnosti in kompetenc. Pomen inteligenčnega kvocienta se je v pedagoški, izobraževalni in zaposlitveni praksi tako nekoliko relativiziral, v ospredje pa je stopil koncept kompetenc kot avtonomno polje proučevanja razmerja med sposobnostmi in uspešnostjo v vsakdanjem življenju.

Nič manj pomembno kot zgodovinski dejavniki niso na pluralnost opredelitev kompetenc vplivale družbene spremembe, ki smo jim bili priče od 70. let prejšnjega stoletja naprej. Te družbene spremembe so domnevno posledica nekaterih spoznanj o razpoložljivosti naravnih virov. Svetlik (2006: 5) tako govori o »vrnitvi kompetenc«, ki so posledica treh velikih pretresov v strukturi družbenih razmerij na prehodu iz industrijske v postindustrijsko

družbo. Med te pretrese po njegovem sodi tudi splošno zavedanje, da so svetovni naftni viri omejeni, kar je postavilo pod velik vprašaj do takrat prevladujoči model rasti gospodarstva (nebrzdano odpiranje novih tovarn z nizko dodano vrednostjo, zaposlovanje s kratkoročnimi cilji, nenadzorovana poraba energije in surovin za množično produkcijo izdelkov in storitev).³

Zadnji pomembni dejavniki, ki so vplivali na bogato heterogenost razumevanja kompetenc v praksi, so izobraževalne narave. Proizvodnja dobrin v razvitih državah je že ob koncu 60. let prejšnjega stoletja začela izgubljeni tekmo s povpraševanjem in potrošništvom, zato so začeli sistemsko spodbujati imigracijo delavcev iz manj razvitih držav v evropske gospodarske velesile (predvsem Nemčijo in Francijo).⁴ To je bil velik izobraževalni izziv za države gostiteljice, ki so naenkrat dobile manj izobraženo množico nizko kvalificirane delovne sile. Tudi očiten trend potrošništva je pred podjetja postavljala povsem nove zahteve: individualizirano, varčno in trajno proizvodnjo, kjer »ni več prostora za nekvalificirane in polkvalificirane delavce, ki izvajajo vnaprej določene delovne naloge po navodilih predpostavljenih« (Svetlik, 2006: 5). Ponovno se je pojavila gospodarska potreba po kompetentnih delavcih, ki »vedo kako«, saj je vse več nenačrtovanih in netipičnih nalog. Torej podoben pristop, kot je bil znan v predindustrijski dobi na poti od vajenca do pomočnika in mojstra (Kramberger v Svetlik, 2006).

OPREDELITEV KLJUČNIH KOMPETENC

Skladno z opisanimi pragmatičnimi, zgodovinskimi, družbenimi in izobraževalnimi spremembami se je spreminjalo tudi pojmovanje

kompetenc v stroki. Jedrna os je ostajala in še vedno ostaja kontinuum med psihološkimi oziroma notranjimi (sposobnost, inteligenčni kvocient) in družboslovnimi ali zunanjimi dejavniki (družbeni kontekst, v katerem se kompetence razvijajo). Tako se je v slovenskem izobraževalnem prostoru precej uveljavila tridelna opredelitev kompetence, ki sta jo leta 2001 predlagala Musek in Pečjak (2001). Kompetenca je razumljena kot kompozit znanj, veščin in sposobnosti na eni strani, osebnostnih in vedenjskih značilnosti na drugi ter prepričanj, motivov in vrednot na tretji strani.⁵ Podobno kot v mednarodnem prostoru se je tudi v slovenskem okolju globoko zasedrila utemeljena predstava o tem, da kompetenca ni pojmovni in konceptualni monolit, ampak kompleksno zgrajen konglomerat različnih razsežnosti. Vsaka razsežnost prispeva svoj delež k pojasnitvi kompetence. Ta predstava je že ozaveščena, kar se kaže v tem, da tako psihološke kot holistične opredelitve kompetenc v slovenskem prostoru zagovarjajo večrazsežnostni pristop, čeprav dokončnega poenotenja o tem, katere so pravzaprav te razsežnosti, še ni.

Ciljna skupina programa PUM so mladi osipniki.

Ena izmed temeljnih delitev kompetenc je delitev na ključne (tudi temeljne, splošne, prenosljive, multifunkcionalne, generične in multidimenzionalne) in poklicne kompetence (tudi specifične). Poklicne kompetence se v literaturi najpogosteje delijo na generične, poklicno specifične in organizacijsko specifične. Pri tem se pokaže prva nejasnost v opredelitvah, ko se pojem generičnih kompetenc včasih uporablja kot sopomenka za ključne kompetence (glej Svetlik, 2006), včasih pa kot podpomenka poklicnih kompetenc (glej Klemenčič, Možina, Žalec, 2009). Prav tako je različna notranja struktura poklicnih kompetenc; včasih je ta razdeljena na generične

in poklicno specifične, včasih vključuje še organizacijske.

Štefanc (2006) opredeljuje ključne kompetence kot tiste, ki so neodvisne od konteksta delovanja ter posamezniku omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje v širokem spektru različnih dejavnosti. Za tako opredeljene ključne kompetence je značilno, da so prenosljive med različnimi poklici, predvsem pa posamezniku omogočajo dejavno udeležbo v družbi in osebnostni razvoj. To hkrati pomeni, da ključne kompetence na različnih ravneh zahtevnosti sestavljajo jedro vsake, tudi poklicne izobrazbe. Svetlik (2006: 9) jih zato imenuje kar »multifunkcionalne« oziroma »transdisciplinarne«. Shematsko je najbolj plastičen prikaz razmerij med ključnimi, poklicnimi in organizacijskimi kompetencami piramidalna struktura, kjer je na najnižji ravni osem ključnih kompetenc. Te kompetence so jedro vsake poklicne kompetence ne glede na to, ali gre za poklicnogenerično ali poklicnospecifično zmožnost (Kuran, 2012: 43). Čeprav temelji ideja ključnih kompetenc na predpostavki, da je »mogoče identificirati omejeno in razmeroma majhno (ter posledično kurikularno bolj obvladljivo) število temeljnih zmožnosti, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki posamezniku ne glede na specifične okoliščine omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje v širokem spektru različnih dejavnosti« (Štefanc, 2009 v Klemenčič, Možina in Žalec, 2009), je v praksi bistveno drugače in takšna definicija ključnih kompetenc najverjetneje popolnoma zadovolji le avtorja te opredelitve.⁶ Zato na tem mestu ne bomo veliko tvegali, če bomo za potrebe primerjave evalvacijskih študij programa PUM ključne kompetence razumeli kot zmožnost posameznika, da pridobljeno znanje in veščine v skladu s svojimi vrednotami in stališči uporabi v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah.

V nadaljevanju si bomo ogledali vpliv programa PUM na razvoj temeljnih zmožnosti pri mlajših odraslih, ki so ciljna skupina programa PUM, ter orisali ključne družbene spremembe v zadnjem desetletju, ki so vplivale na spremembe v zaposlovanju in izobraževanju mladine.

MLADINA V DRUŽBENIH SPREMEMBAH PRETEKLEGA DESETLETJA

Mladost je – ne glede na družbene razmere, ki se nenehno spreminjajo – zahteven življenjski cikel za vsakega posameznika. Mladostniki si namreč zastavljajo specifična vprašanja in dileme odraščanja, ki terjajo takojšnje odgovore in odzivanje. Številna omenjena vprašanja so tesno povezana z izobraževalnim in zaposlitvenim statusom mladostnikov; prav ta status močno sodoloča njihovo prihodnjo kariero. Uletova (2008: 226) k temu dodaja, da je izobrazba izjemno pomembna tudi za socialno uvrščanje in kakovost življenja otrok in mladostnikov, zato je izpad iz izobraževalnega sistema »nekaj najbolj dramatičnega in problematičnega, kar se lahko zgodi mlademu človeku, primerljivo kvečjemu z nezmožnostjo vstopa v delo oziroma z nezaposlenostjo«. Po definiciji so takšni mladi, ki zapustijo šolo pred koncem izobraževalnega programa oziroma preden izdelajo razred, ne da bi se prepisali na drugo šolo ali v katero drugo izobraževalno ustanovo, statistično obravnavani kot »osipniki«.⁷

Prav osipniki – torej mladi, ki niso vključeni v izobraževanje ali zaposlitev – so ciljna skupina programa Projektno učenje za mlajše odrasle ali krajše PUM. Program je leta 1999 sprejel Strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje, uradni kurikulum pa je nastal kot »odgovor na vse pogostejše pojavljanje

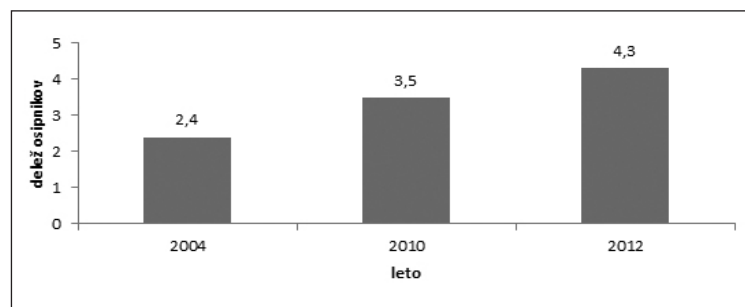
mladih, ki so opustili svoje začetno šolanje in so se pojavljali v polju izobraževanja odraslih» (Klemenčič v Dobrovoljc, 2003: 41). Program PUM ima zelo različne cilje, med glavnimi pa je seveda pomagati mlajšim odraslim pri pridobivanju izkušenj in znanja, ki bi jim omogočili uspešnost pri nadaljevanju izobraževanja ali v izbrani poklicni karieri (Velikonja, 2000: 10). Zelo pomemben sekundarni cilj pa je tako imenovana socialnointegracijska vloga programa PUM. Ta socialnointegracijski vidik programa PUM je sicer že bil ocenjen v nacionalni evalvaciji leta 2002 (Dobrovoljc, 2003), za nas pa so rezultati takratne evalvacije koristni predvsem kot primerjalni podatki, s katerimi lahko primerjamo rezultate evalvacije iz leta 2010.

Status mladostništva in z njim povezano izobraževanje oziroma zaposlitev seveda nista konstantna. Spreminjata se glede na vse hitrejše in občutnejše družbene spremembe. Da bi te strukturne spremembe čim bolj plastično orisali, se bomo naslonili na dve nacionalni raziskavi o mladini: Mladina 2000 (Mihelj, 2002) in Mladina 2010 (Lavrič, 2011). Spremenjene razmere na trgu dela in v izobraževanju, pa tudi spremembe v ciljni skupini mlajših odraslih pred program PUM postavljajo nova vprašanja, zlasti ali je program v spremenjenih družbenih razmerah še učinkovit pri socialni integraciji osipnikov. Iskanje odgovora na to in druga vprašanja je bil eden izmed ciljev nacionalne evalvacije javno veljavnega programa Projektno učenje za mlajše odrasle iz leta 2010.

Pred primerjavo rezultatov evalvacije programa PUM primerjajmo še izbrane rezultate omenjenih nacionalnih raziskav o mladini. Primerjava rezultatov iz raziskave Mladina 2000 (Mihelj, 2002) in Mladina 2010 (Lavrič, 2011) pokaže, da je delež osipa med mladimi razmeroma konstanten. Leta 2004 deni-

mo je med mladimi od 15. do 24. leta znašal 2,4, leta 2010 pa 3,2 odstotka. Osipništvo torej glede na statistične podatke rahlo narašča, vendar je delež mladih, ki zgodaj opustijo šolanje, še vedno najmanjši med državami EU 27 (Lavrič, 2011: 94).⁸ Ta podatek je skladen s tako imenovano subjektivno zaznavo srednješolskega okolja, ki je bila tako leta 2000 kot leta 2010 na razmeroma visoki ravni. Srednješolci so leta 2000 subjektivno zaznavo šolskega okolja, za katero lahko rečemo, da predstavlja neke vrste indeks dobrega počutja, na lestvici od 1 do 5 ocenili s 3,9. Leta 2010 se je ta ocena nekoliko znižala, vendar je s stopnjo 3,5 še vedno kazala na razmeroma dobro počutje srednješolcev v šoli.

Graf 1: Delež osipnikov v starostni skupini od 15 do 24 let



Vir: Mihelj, 2002; Lavrič, 2011

Manj pozitivne so bile družbene spremembe, ki bi izobraženim mladim olajšale prvo zaposlitev. Stopnja brezposelnosti med mladimi v starostni skupini od 18. do 24. leta se je namreč od leta 2000, ko je bila 18-odstotna, dvignila kar na 25 odstotkov. Poleg tega so še tisti, ki so našli poti do zaposlitve, izgubili nekoč samoumevno varnost starejših generacij – zaposlitev za nedoločen čas. Delež zaposlitev za nedoločen čas se je namreč od leta 2000 do 2010 zmanjšal skoraj za polovico (Lavrič, 2011: 133). Pri izobraževanju je Slovenija v primerjalni perspektivi od leta 2000 do 2010 precej napredovala, saj slovimo po že

omenjenem najmanjšem izpadu iz srednješolskega izobraževanja v Evropski uniji. Hkrati pa je Slovenija vodilna tudi po številu mladih od 20. do 24. leta, ki so vključeni v terciarno izobraževanje. Študira namreč kar 47 odstotkov celotne populacije te starosti.⁹

Zdi se torej, da je deset let kasneje mladostniška izobraževalna evforija, ki smo ji priče v obliki množičnih vpisov v različne študijske programe, bolj kot ne posledica občutnega poslabšanja zaposlitvenih možnosti mladih.

NAMEN IN POTEK EVALVACIJE PROGRAMA PROJEKTNO UČENJE ZA MLAJŠE ODRASLE 2010

Evalvacija programa PUM iz leta 2010, ki jo je izvedel Andragoški center Slovenije, je potekala v okviru projekta ESS Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja od 2009 do 2011. Izpeljana je bila ob upoštevanju prej omenjenih družbenih sprememb. Temeljni cilj evalvacije je bila strokovna in znanstvena ocena doseganja ciljev in učinkov programa na nacionalni ravni z namenom, da se oblikujejo strokovne podlage za prenovo javno veljavnega programa PUM in programa temeljnega usposabljanja mentorjev. Kot smo že omenili, to ni bilo prvič, da je bil program PUM evalviran. Prva evalvacija, ki se je osredotočala predvsem na socialnointegracijsko vlogo programa PUM, je bila v okviru Andragoškega centra Slovenije izpeljana od oktobra 2000 do septembra 2002, publikacija s podrobnimi rezultati pa objavljena leta 2003 (Dobrovoljc, 2003). Takrat je evalvacija potrdila ugodno socialnointegracijsko vlogo programa PUM. Evalvacija programa PUM iz leta 2010 je bila zastavljena nekoliko širše in je poleg socialnointegracijske vloge programa PUM presojala tudi ustreznost ciljne skupine in doseganje zastavljenih

ciljev. Predmet evalvacijske študije sta bila program Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) in temeljno usposabljanje mentorjev v programu PUM (TUM PUM), naročnik projekta pa Sektor za izobraževanje odraslih pri takratnem ministrstvu za šolstvo in šport.

Temeljni cilj evalvacije iz leta 2010 izhaja iz primarnih in sekundarnih ciljev programa PUM. Primarni cilj programa PUM je pomoč mladim pri pridobivanju izkušenj in znanja, ki bi jim omogočili uspešnost pri nadaljevanju izobraževanja ali izbrani poklicni karieri (Velikonja, 2000: 10.). Problemske ravni izvedene evalvacije hkrati nakazujejo tudi obseg interesnih skupin, ki so bile kot subjekti vključene v raziskavo. Evalvacijska študija je tako imela cilj ugotoviti, koliko javno veljavni program Projektno učenje za mlajše odrasle in temeljno usposabljanje za mentorje v programu PUM zadovoljujeta potrebe v njih opredeljenih ciljnih skupin in koliko programa dosejata zastavljene cilje glede na to, da so se v zadnjih letih hitro spreminjale družbene razmere in struktura ciljnih skupin.

Za ta namen je bilo skupaj opravljenih 175 anketiranj na terenu, 91 spletnih anket in 21 intervjujev, skupaj 287 pravilno in popolno izpolnjenih instrumentov. V raziskavi je bilo zajetih 151 udeležencev iz programa PUM, kar pomeni devet odstotkov vseh udeležencev v programu PUM od leta 2005 do leta 2010. Sodelovalo je tudi 75 odstotkov (36) vseh mentorjev, ki so od leta 2005 do 2010 izvajali program PUM, ter 82 odstotkov vseh direktorjev institucij, ki izvajajo javno veljavne programe za dvigovanje ravni pismenosti. Za potrebe zajema podatkov je bilo opravljenih 21 kvalitativnih intervjujev, v raziskavo pa so bili vključeni udeleženci programa PUM, mentorji, ki program izvajajo, direktorji izvajalskih institucij, načrtovalci politik ter predstavniki lokalnih skupnosti po Sloveniji.

Tabela 1: Pregled zajema podatkov v nacionalni evalvaciji 2010

Način zajema	Frekvenca
Anketiranje na terenu	175
Spletne ankete	91
Kvalitativni intervjuji	21
Skupaj izpolnjenih instrumentov	287

Vir: Javrh, P.; Možina, E.; Kuran, M.; Vrbajnsčak, K., 2010

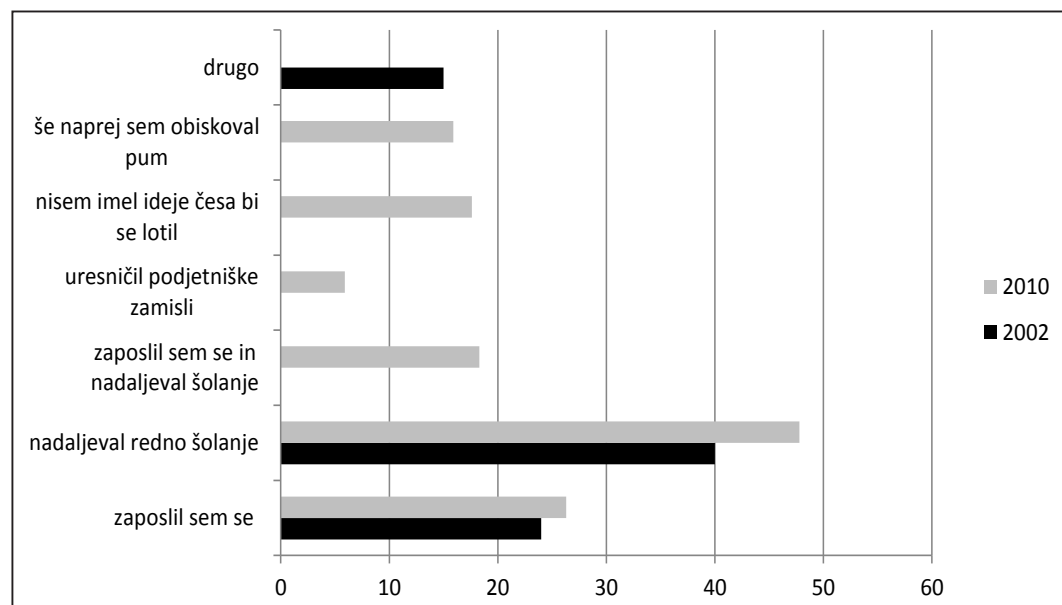
PRIMERJAVA IZBRANIH REZULTATOV EVALVACIJE PROGRAMA PUM 2002 IN 2010

Glavna in nesporna ugotovitev evalvacijske študije iz leta 2010 je, da ne samo, da je program PUM v spremenjenih družbenih okoliščinah še vedno učinkovit za predvideno ciljno skupino (osipnike), ampak je ta program še bolj učinkovit v letu 2010, kot je bil v letu 2002. Podatki namreč kažejo, da je bilo tako leta 2002 kot leta

2010 približno tretjina takih udeležencev, ki jih program ni motiviral do te mere, da bi uresničili enega od predvidenih ciljev (ponovna vključitev v izobraževanje ali zaposlitev). Splošna ugotovitev evalvacije iz leta 2002 je pokazala, da ima program PUM nedvomne socialnointegracijske učinke, saj so raziskovalci ugotovili, da se kar 40 odstotkov udeležencev programa PUM po izteku programa izobražuje, devet odstotkov jih je redno zaposlenih, 15 odstotkov jih je zaposlenih za določen čas, dva odstotka se jih bo začelo šolati, 21 odstotkov jih je brezposelnih (Knaflič v Dobrovoljc, 2003: 157).

Pri evalvaciji leta 2010 je bilo to ključno vprašanje ponovljeno, pridobljeni pa so bili naslednji podatki: dobra petina (26 odstotkov) se jih je zaposlila, skoraj polovica (48 odstotkov) jih je nadaljevala šolanje, skoraj petina (18 odstotkov) pa se je in zaposlila in hkrati nadaljevala izobraževanje, šest odstotkov jih je uresničila podjetniške ideje. Dobrih 17 odstotkov jih ni imelo ideje, kaj narediti, 15 odstotkov pa jih je

Graf 2: Primerjava izhodov programa PUM v letih 2002 in 2010¹⁰



Vir: Javrh, P.; Možina, E.; Kuran, M.; Vrbajnsčak, K., 2010; Dobrovoljc, 2003

nadaljevalo obiskovanje programa PUM – čeprav so bili eno leto vanj že vključeni. 83 odstotkov udeležencev je po svojem lastnem mnenju zaradi udeležbe v PUM prišlo do pozitivnih sprememb v življenju: pri nekaterih so bile to manjše spremembe, pri drugih večje. Takšno oceno so dale tudi tri četrtine vprašanih mentorjev v programu PUM. Zaradi znanj, ki so jih prejeli v programu, je bila velika večina udeležencev zelo pogosto tudi bolj uspešna, kar potrjuje tudi skoraj tri četrtine anketiranih nekdanjih udeležencev programu PUM.

Ključni razlog, zakaj je program PUM razmeroma uspešen pri doseganju primarnega cilja, torej da se udeleženci po končanem programu PUM bodisi vključijo v nadaljnje izobraževanje bodisi se zaposlijo, raziskovalci iz evalvacije 2002 vidijo predvsem v dobri zasnovi in izvedbi programa pri izvajalcih. Kot najpomembnejši dejavnik pa se omenja predvsem način oziroma metodika dela, ki temelji na konceptu projektnega dela, pri katerem imajo udeleženci vpliv na vsebine poučevanja ter tako soustvarjajo izobraževalno prakso in usmeritev (Knaflič v Dobrovoljc, 2003:125). V Evalvaciji 2010 je bilo vprašanje o razlogih za uspešnost zastavljeno še enkrat. Udeleženci v programu PUM so bili vprašani, kaj je po njihovem mnenju glavni razlog, da je program pri tako imenovani socialni integraciji razmeroma uspešen. Večina udeležencev je jasno potrdila, da je pomemben dejavnik drugačna metodika poučevanja – prav to so v formalnem izobraževanju pogrešali. Odgovori na vprašanje »Koliko so po vašem metode dela vplivale na uspešnost programa?« so nedvomno potrdili tezo, da je metoda projektnega dela po njihovem osebnem mnenju ključna za učinkovitost programa.

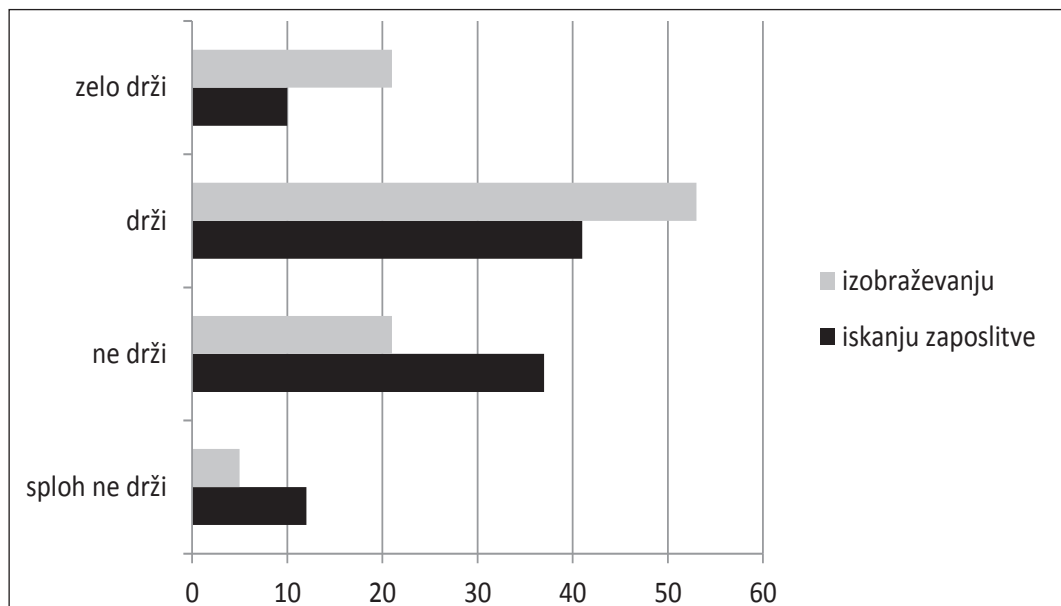
Evalvacija iz leta 2010 se je osredotočila tudi na skladnost med pričakovanji in dejansko zadovoljitvijo potreb pri udeležencih. Leta 2002 je evalvacijska študija zaznala, da so za udele-

žence poleg splošne razgledanosti pomembne tudi tako imenovane mehke veščine in znanja, ki jih lahko razumemo kot ključne kompetence oziroma temeljne zmožnosti (digitalna pismenost, socialne veščine, učenje učenja itd.). Iz tega nabora mehkih znanj so najpogosteje navajali pomoč pri učenju, pomoč pri uresničevanju drugih, neizobraževalnih ciljev ter vzpostavljanje novih socialnih vezi. Pričakovanja, ki so jih udeleženci programa PUM najpogosteje navajali v evalvaciji deset let kasneje, so bila pravzaprav zelo podobna. Večina je pričakovala predvsem sproščeno vzdušje, ki so ga v formalnem izobraževanju pogrešali, in individualen pristop mentorjev, ki bi jim lahko pomagal pri uresničevanju njihovih izobraževalnih in vsakdanjih ciljev. Izkazalo se je, da so udeleženci, ki prihajajo iz ranljivih skupin, pripravljene na nadaljevanje formalnega izobraževanja in/ali vključitev na trg dela (doseganje primarnih ciljev programa PUM) šele takrat, ko zadovoljijo bolj osnovne potrebe (Knaflič v Dobrovoljc, 2003: 125).

S terminologijo ključnih kompetenc ali konceptom hierarhije potreb, ki ga je razvil Maslow (Myers, 2006), bi lahko rekli, da so udeleženci programa PUM pripravljene na ponovno vključitev v izobraževanje ali zaposlitev šele takrat, ko zadovoljijo osnovnejše potrebe po sporazumevanju, varnosti, socialnih odnosih in pripadnosti. Prav te manj vidne vidike pogosto povezujemo z naborom osmih ključnih kompetenc, ki so bile predstavljene v uvodu. Program PUM v tem smislu, ko vpljuje drugačne metode poučevanja, ki ne povzročajo strahu in stresa, zadovoljuje potrebo po varnosti in sproščenosti. S tem, ko program vključuje tudi družinske odnose, pa se poskuša zadovoljiti potreba po pripadnosti (tudi z vzpostavljanjem ugodne socialne klime).

Orisane družbene spremembe so vplivale tudi na vsakodnevne potrebe mladih, zato je

Graf 3: Odgovori na vprašanje »Zaradi udeležbe v programu PUM sem bolj uspešen pri ...?«



Vir: Javrh, P.; Možina, E.; Kuran, M.; Vrbajščak, K., 2010

evalvacija iz leta 2010 ovrednotila tudi koristnost vsebin v programu PUM za vsakdanje življenje udeležencev. Zastavljalo se je vprašanje, ali je program PUM sploh koristen za reševanje vsakdanjih težav, s katerimi se udeleženci srečujejo po končanju programa PUM. Evalvacija iz leta 2002 je zaznala korist za udeležence v življenju, evalvacijska študija iz leta 2010 pa je zastavljala konkretno vprašanje o tem, koliko so znanja, ki so jih udeleženci pridobili v programu, koristna v vsakdanjem življenju. Ugotovljeno je bilo, da je pridobljeno znanje precej uporabno v vsakdanjem življenju, predvsem takrat, ko iščejo službo (dobra petina) ali ko se poskušajo naprej izobraževati (tri četrtine). Je pa iz rezultatov jasno razvidno, da je program PUM vendarle bolj usmerjen v izobraževalni kot zaposlitveni cilj.

Na koncu omenimo še vidik doseganja tako imenovanih sekundarnih ciljev, kamor sodijo osebnostne lastnosti in veščine, kot so samozavest, razvijanje socialnih kompetenc,

kulturna razgledanost, vpetost v lokalno okolje in podobno. To so sicer cilji, ki jih izvajalci programa PUM pričakujejo, vendar niso predmet podobnega sistematičnega spremljanja kot prej omenjeni primarni cilji. Evalvacijska študija iz leta 2002 je sekundarnih ciljev poimenovala sociokulturno delovanje. V evalvacijski študiji iz leta 2010 pa je bil ta vidik poimenovan kot »presežni učinki« programa PUM, saj gre za pozitivne učinke, ki presegajo strogo predpisane primarne cilje programa, hkrati pa jih je bistveno težje meriti in ovrednotiti. Takšno sociokulturno delovanje je bilo opaženo že v prvi evalvaciji, kjer so udeleženci potrdili osebnostne spremembe, mentorji pa dodali, da so socialne vezi, ki jih vzpostavljajo udeleženci v programu, izjemno pomembne za njihovo izobraževalno prihodnost. Prav tako so mentorji opazili prilagajanje, sposobnost zastavljanja novih ciljev, strpnost in kooperativnost. Tudi v evalvaciji leta 2010 je bilo ugotovljeno, da je sklepanje socialnih vezi najpomembnejši presežni učinek programa.

Pomembno je tudi to, da kar dve tretjini udeležencev najdeta hobi oziroma konjiček, ki ga razvijata tudi potem, ko zapustita program PUM. Kar četrtnina udeležencev se po programu PUM vključi v različne neformalne tečaje, seminarje ali usposabljanja, ki se izvajajo znotraj izvajalske organizacije.

V programu PUM torej še zdaleč ne gre samo za doseganje strogo določenih primarnih ciljev, kot sta vpis v izobraževanje ali vstop na trg dela, ampak predvsem za razvoj mehkih znanj in kompetenc, ki so neodvisne od konteksta delovanja, kar v izobraževanju odraslih vse pogosteje imenujemo področje ključnih kompetenc oziroma temeljnih zmožnosti. Prav ta paradigmatični premik od očitnih ciljev programov v izobraževanju odraslih (denimo število vključenih v formalno izobraževanje po opravljenem programu) k manj vidnim, »mehkim« učinkom programov postavlja pred raziskovalce povsem nova metodološka in psihometrična vprašanja, s katerimi se bodo morali spoprijeti v prihodnje.

SKLEP

Rezultati nacionalne evalvacijske študije nedvomno potrjujejo tezo, da je program Projektno učenje za mlajše odrasle – kljub spremenjenim družbenim razmeram na trgu dela in izobraževanja (ali pa prav zaradi tega) – še vedno aktualen in učinkovit. O tem pričajo navedeni podatki o številu udeležencev programa PUM, ki se po končanem programu vključijo v izobraževanje ali najdejo zaposlitev. Na to konstantnost uspešnosti vpliva več dejavnikov, med katerimi strokovnjaki najpogosteje omenjajo edinstveno metodiko poučevanja, ki je že v konceptu odprta za interaktivne intervencije udeležencev. Očitno je prav ta specifična metodika univerzalni gradnik programa PUM, ki je dokaj neodvisna od družbenega konteksta

in učinkuje v zelo različnih okoliščinah mladostniškega vsakdanjega življenja. Sami bi k temu dodali še to, da je program PUM učinkovit v različnih družbenih razmerah in za različne ciljne skupine zagotovo tudi zato, ker razvija tako imenovane temeljne zmožnosti, ki so že po definiciji neodvisne od konteksta delovanja in mladim omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje v širokem spektru različnih dejavnosti. To so tako imenovani presežni učinki (poimenovanje iz evalvacijske študije 2010) oziroma »sociokulturno delovanje« (poimenovanje iz evalvacijske študije 2002) programa PUM, ki so sicer psihometrično nevidni, a jih udeleženci občutijo še dolgo potem, ko program zapustijo.

Na koncu poskušajmo predvideti prihodnost ocenjevanja učinkovitosti programov za razvoj ključnih kompetenc, pred tem pa navedimo kratko zgodbo (Freedman, 2010):

Policist ponoči zagleda pijanega gospoda, ki nekaj išče pod cestno svetilko, in ga vpraša: »Kaj ste izgubili?« Gospod mu odgovori: »Ključke.« Skupaj iščeta še nekaj minut, potem pa policist še enkrat vpraša: »A ste prepričani, da ste ključke izgubili pod tole svetilko?« »Ne, nisem prepričan,« odgovori gospod, »a tukaj, pod svetlobo, imam vsaj malo možnosti, da jih najdem.«

Zgodba o iskanju ključev pod ulično svetilko je zelo podobna zgodbi o evalvaciji (primarnih) učinkov programa PUM. Dejstvo je, da je za zdaj najlažje izmeriti tiste učinke, ki so najbolj vidni, in predvsem tam, kjer je učinek najbolj »na očeh«: v izhodih programa v izobraževanje ali zaposlovanje. Kvalitativni intervjuji, ki so bili opravljeni med evalvacijsko študijo 2010, pa kažejo, da vsi, ki so vključeni v izvedbo programa PUM (udeleženci sami, mentorji v programih, direktorji izvajalskih institucij, predstavniki lokalnih skupnosti

itd.), opravijo izjemno veliko nevidnega, psihometrično bistveno težje zaznanega dela. A to pove več o omejitvah obstoječih metodoloških pristopov k spremljanju razvoja temeljnih zmožnosti kot pa o sami učinkovitosti programov, ki so predmet evalvacijskih študij. Misliti in razumeti temeljne zmožnosti v številnih seveda ni samo izziv javno veljavnega programa Projektno učenje za mlajše odrasle, ampak izziv, s katerim se bodo v prihodnosti morali spopasti vsi, ki se raziskovalno ali razvojno ukvarjajo z izobraževanjem nasploh.

Pred nami sta torej dve možni poti: ali bomo v primeru programa Projektno učenje za odrasle še vedno vztrajali in poudarjali samo delež tistih, ki se po končanem programu vključijo v izobraževanje in/ali na trg dela, ali pa si bomo priznali, da je trenutno razumevanje temeljnih zmožnosti poenostavljeno in zgolj teoretsko. Za celostno oceno učinkovitosti programov, kakršen je PUM, bo treba najprej razumeti vso kompleksnost temeljnih zmožnosti, razviti znanstveno zanesljive instrumente za spremljanje razvoja temeljnih zmožnosti v programu in tako »mehke« učinkov pri udeležencih narediti vidne.

LITERATURA

- DeSeCo 2005. *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. 2005. Dostopno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (12. 10. 2011).
- Drofenik, O. (2011): Temeljne zmožnosti. V: *Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Ljubljana.
- Education and Training. *Monitor 2012* (2012). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ermenc, K. (2006): Ključne kompetence, kaj so in kako jih razumemo. *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 75–76.
- Ermenc, K. (2006). Kompetenčni pristop h kurikularnemu načrtovanju: pojem, nekatere implikacije in dileme. *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 21–27.
- Freedman, D. H. (2010): *Wrong: Why Experts Keep Failing Us*. New York: Little, Brown and Company.
- Javrh, P.; Možina, E.; Kuran, M.; Vrbajnsčak, K. (2010): *Evalvacijska študija. Javno veljavni program Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) in program Temeljno usposabljanje za mentorje (TUM PUM)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Javrh, P. (ur.) (2011): *Obrazi pismenosti. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Gardner, H. (1995): *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Gould, S. J. (2000): *Zamera človeka*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Dobrovoljc, A.; Istenič Starčič, A. (ur.) (2003): *Evalvacija socialnointegracijske vloge programa Projektno učenje za mlajše odrasle*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Jarvis, P.; Griffin, C. (2003). *Adult and Continuing education. Major themes in Education*. London in New York: Routledge.
- Klemenčič, S.; Možina, T.; Žalec, N. (2009): *Kompetenčni pristopi k spopolnjevanju andragoških delavcev*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kuran, M. (2012). Temeljne zmožnosti v Evropskem referenčnem okviru. V: Javrh, P.; Kuran, M. *Temeljne zmožnosti odraslih*. Ljubljana.
- Lavrič, Miran (ur.) (2011). *Mladina 2010: Družbeni profil mladih v Sloveniji*. Maribor: Aristej.
- Marentič Požarnik, B. (2006): Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo, pa tudi strokovno utemeljeno spreminjanje pouka. *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 27–33.
- Maretič Požarnik, B.; Peklaj, C. (2002): *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Myers, D. G. (2006). *Psychology*. New Yourt: Worth Publishers.

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence'. *American Psychologist*, 28: 1–14.
- Miheljak, V. (ur.) (2002): *Mladina 2000: Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje*. Maribor: Aristej.
- Musek, J.; Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Priporočilo evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sl:PDF> (18. 5. 2013).
- Raven, J.; Stephenson, J. (2001). *Competence in the learning society*. New York: Peter Lang Publishing.
- Rychen, S. D.; Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Gottinghen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, S. D.; Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society*. Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sternberg, R.; Grigorenko, E. (2003): *The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svetlik, I. (2006). O kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje*, 1: 4–11.
- Škulj, J. (2006). *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Movit na Mladina.
- Štefanc, D. (2006). Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*, 5: 66–85.
- Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Velikonja, M. (ur.) (2000). *Projektno učenje za mlajše odrasle*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Weinert, F. E. (1999). *Concept of Competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Winterton, J.; Le Deist, F.; Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Cedefop Reference series.
1. Vrstni red ne izraža pomembnosti temeljnih zmožnosti.
 2. Sternberg in Grigorenkova (prav tam) kot izjemo omenjata v izobraževanju odraslih precej priznanega psihologa Howarda Gardnerja (1995), avtorja modela multiplih inteligenc, ki je v svojem pristopu razumevanja inteligence poskušal pokriti celotni spekter pojavnosti: od kognitivnih sposobnosti do družbene manifestacije znanja.
 3. Dodatna vprašanja o linearni gospodarski rasti je v zadnjem času odprla tudi vsesplošna ekonomska in socialna kriza, ki jo od leta 2008 naprej občuti tudi izobraževanje odraslih v Sloveniji.
 4. Eden zadnjih primerov dvostranskega sodelovanja na področju zaposlovanja mladih je povezovanje med Španijo in Nemčijo, pri čemer je od marca 2012 delo v Nemčiji našlo 565 španskih delavcev (vir: <https://ec.europa.eu/eures/main.jsp?lang=sl&catId=9835&myCatId=9835&parentId=20&acro=news&function=newsOnPortal>) (23. 5. 2013).
 5. Ni pa to edina opredelitev kompetence v izobraževanju. Predvsem v izobraževanju odraslih se je dobro uveljavila tudi tako imenovana čebulna struktura kompetence, ki vsebuje spoznavno, čustveno-motivacijsko in akcijsko sestavino (Marentič Požarnik, 2006: 29).
 6. Weinert (v Svetlik, 2009: 9) je denimo v nemški literaturi o poklicnem izobraževanju prepoznal kar 650 različnih predlogov poklicnih in ključnih kompetenc.
 7. Za podrobnejšo analizo osipništva glej Ule, 2008: 222–226.
 8. Najnovejši primerjalni podatek, ki je na voljo o osipništvu, je bil objavljen novembra 2010 v dokumentu Evropske komisije z naslovom »Education and Training, Monitor 2012«, kjer se omenja 4,2-odstotni osip, vendar je ob podatku pripisana opomba, da je pridobljen na (pre)majhnem vzorcu ciljne skupine.
 9. Za primerjavo: v Avstriji je delež študirajoče populacije med 20 in 24 let le 24 odstotkov (Lavrič, 2011: 98).
 10. Pri evalvaciji iz leta 2010 je bilo na vprašanje o izhodih možnih več odgovorov. Kjer so udeleženci programa PUM odgovarjali na enake postavke, so predstavljeni primerjalni podatki. Kjer se postavke razlikujejo, so predstavljeni podatki za posamezno evalvacijo.

EDUCATIONAL ASPECTS OF HUMAN HEALTH IN ADULTHOOD

Asst. Prof. Dr.
Anna Gawęł

Jagiellonian
University in
Krakow

ABSTRACT

This paper discusses the issues concerning health in the education of adults. The starting point for this discussion is contemporary understanding of health in social sciences, which identifies it with the physical, psychosocial and spiritual well-being. Its processual nature is also emphasised, since a person's health level is determined by a number of subjective and environmental factors. This allows for adaptation of the salutogenic thesis regarding the possibility of health improvement through health education and health promotion. The concept of environmental and socio-cultural health determinants and the issues of a health-related quality of life serve, in addition, as a point of reference and theoretical background for this pedagogical discourse on health as a subject of adult education.

Keywords: health, quality of life, health education, health promotion, adult education

IZOBRAŽEVALNI VIDIKI ČLOVEŠKEGA ZDRAVJA V ODRASLOSTI – POVZETEK

Članek obravnava tematiko zdravja v izobraževanju odraslih. Izhodišče razprave je sodobno pojmovanje zdravja, ki se uveljavlja v družbenih vedah in se razume kot fizična, psihosocialna in duhovna dobrobit. Poudarjena je tudi misel, da je zdravje proces in da zdravstveno stanje določajo tako subjektivni kot okoljski dejavniki. To odpira vrata teoriji salutogeneze, povezani s prepričanjem, da je zdravje mogoče izboljšati s pomočjo zdravstvene vzgoje in promocije zdravja. Koncept okoljskih in sociokulturnih dejavnikov, ki odločajo o zdravju, in vprašanja, ki se nanašajo na z zdravjem povezani vidik kakovosti življenja, so tudi uporabljeni kot referenčni okvir in teoretska podlaga za to pedagoško razpravo o zdravju kot predmetu izobraževanja odraslih.

Ključne besede: zdravje, kakovost življenja, zdravstvena vzgoja, promocija zdravja, izobraževanje odraslih

UDK: 374.7:61

INTRODUCTION

Health is one of the most important values for human beings. It affects the way we live our everyday lives, fulfil our social roles, implement our plans and aspirations; it influences the level of satisfaction and contentment with life. Health also has economic implications for both the individual and the society. The good health of the population constitutes the basic condition for sustainable development. In view of the increasing demographic problems connected with ageing of the European Union population and the changes in social consciousness in recent years, in which the emphasis has been shifted from “living to

survive” to “quality of living”, health promotion in early, middle and late adulthood becomes an issue of the highest importance. Health promotion is inextricably linked with health education, thus the discussion centred around the goals of educational activities in this field, addressed to adult learners, becomes a significant task of andragogy.

RECOGNITION OF HEALTH IN SOCIAL SCIENCES

A dynamic development of interest in health by social sciences has been observed since the second half of the 20th century when the

definition proposed by the Constitution of the World Health Organization in 1948 became popular. This definition proposed a recognition of health that was much broader than the biomedical understanding, built originally on the Enlightenment philosophy of Descartes. In the biomedical approach, which persists in the pathogenic paradigm, health and illness are treated as wholly separable categories; health is regarded as absence of disease, its determinants are perceived as biological factors - primarily the genetic makeup - and effectiveness of the treatments provided by health services. The consequence of this biomedical approach, still alive in people's minds, is the

The health is a prerequisite for self-realisation.

belief that health is a medical category; and that as such it remains outside of a person's control and, consequently, cannot be subject of a person's conscious activities.

By extending the scope of the concept, health has become associated with a holistic approach, which identifies it with physical, mental and social well-being and not merely the absence of symptoms of illness. In recent decades, spiritual health has become an aspect that attracts an increasing amount of attention. What is more, the ways in which spirituality influences the level of somatic health are also recognised (Heszen and Sęk, 2007: 72; Heszen, 2008). The concept of a holistic approach to health has been reflected in a holistic and functional model, which sees the human body as a dynamic system, subject to the principles of regulation and self-organisation. This approach invokes the Bertalanffy's systems theory (1984), in which the relationship between various dimensions of health and also between human health and life environment can be analysed in the context of their inherent potentials. The utilisation of these potentials allows for

attainment of health as a state of dynamic equilibrium.

A typical trend, found in most of today's health approaches in social sciences, places emphasis on its variability. Health is regarded here as a person's continuous journey through life, recorded on the health-disease continuum. The route of this journey is determined by the availability of health-supporting subjective and environmental resources. This way of defining health falls within the salutogenic paradigm (Antonovsky, 1979), the assumptions of which allow the search for ways of achieving health through individual activities and environmental interventions. The issue of health is also discussed here in the axiological perspective. It is recognised that health is a prerequisite for self-realisation and a determinant of the quality of life (Woynowska, 2007: 38).

To summarise, it can be stated that modern understanding of health in social sciences takes into account its multi-dimensionality. This is a relative emancipation from medical indicators, combined with simultaneous ennoblement of the subjective perception of health, which gives it the status of a quality which allows leading a full, meaningful and productive life. On the other hand, it also includes search for positive health indicators and the assumption that they can be formed in the course of a personal activity, which emphasises its targeted environmental impact. This approach also determines the basic foundations for a pedagogical interpretation of the phenomenon of health.

HEALTH AND QUALITY OF LIFE

In social sciences the concept of quality of life is sometimes related to an objective

assessment of a person's living conditions and the level of satisfaction of their material needs. However, the analyses carried out in this field place the emphasis primarily on the subjective approach, reflecting the level of personal well-being and life satisfaction. Hence it may be concluded that the inclusion of not only one's well-being and functional capacity, but also of the level of perceived life satisfaction in the concept of health, helps to emphasise the "living to survive" aspect of life quality. The subjective evaluation of the quality of life, regarded as a cognitive and emotional category - the essence of which is to make an assessment and evaluation of different walks of life and life as a whole - is clearly connected with the environmental context of the various spheres of life and human activities (family, education, work, leisure, health, civic life, etc.) on the one hand, and self-esteem, perception of one's own health and functioning in the psychosocial dimension on the other (Heszen and Sęk, 2007: 57-59; Kościńska, 2010: 24). As regards the latter, it can be reasonably concluded that health and social problems, generated by the rapid development of modern civilisation and the changing demographic profile of the population, have made quality of life an issue of individual experience of the world, the assessment of which cannot be made without consideration of positive health indicators, termed physical, psychosocial and spiritual well-being.

Due to the fact that the primary purpose of educational impact is "(...) the release of human potential, including physical, biological, social and spiritual resources, which can then be used in the quest for self-realisation leading ultimately to a sense of life fulfilment" (Daszykowska, 2007: 62), a pedagogical understanding of the quality of life often emphasises its association with the prospects

of multi-dimensional development, human creativity and fulfilment of life aspirations and goals in compliance with adopted values and expectations (ibid.: 11,18). In this context it should be stated that one of the fundamental conditions for successful development and self-realisation at every stage of life is having appropriate health capacity.

The exemplification of the central position of health in the complexity of health pedagogical impacts, aimed at the improvement of the quality of human life, is the concept of *health-related quality of life* (WHO, 1991). This concept defines physical, mental, spiritual, social and environmental dimensions of the quality of life. Their operationalisation indicates that the development of health-related quality of life is part of educational activities in the field of education and social support. The physical dimension includes health education, sex education, education for physical activity and rational leisure as well as development of psychosocial competencies, including communication, which are related to building of self-image and coping with stress. Educators should also foster activities that help to awaken aesthetic sensitivity and the ability to explore and experience arts, the effects of which can be considered in the context of development of the spiritual dimension of the quality of life. It can therefore be reasonably argued that health constitutes an important reference point for a variety of pedagogical activities aimed at enhancing quality of human life.

HEALTH AS A SUBJECT OF EDUCATION

By adopting the provisions of the salutogenic approach, we are able not only to identify the "sources" of health, but also to search for

new ones. Placement of health resources in the human environment and identification of their components, which can be shaped by people in a manner that benefits the health of the population, help us to realize that the most efficient and cost-effective way of obtaining health resources are educational activities, which, in the context discussed, fall into the domain of health education.

The concept of health education is defined in a number of ways. According to Woynarowska and the authors she quotes (2007: 102) health education should be understood as a process of learning about health and disease, particularly about how to take care of one's own and other people's health. The aim of health education is development of a health-promoting lifestyle and raising of individual and group competences at a variety of social levels. It also includes creation of opportunities for planned learning, which should result in informed decisions regarding health, followed by appropriate behaviour. The author thereby substantially enlarges the understanding of health education, encompassing not only people in bad health but also healthy people. Included are the provisions of the Ottawa Charter for Health Promotion (WHO, 1986), stating that human health is created and experienced in daily life habitats and constitutes one of the key determinants of the quality of life. She defines health education as "... a life-long process in which people learn how to live in order to maintain and improve their own health and the health of the others, to actively participate in the treatment of any illness or disability, deal with the situation and reduce its negative effects" (Woynarowska, 2007: 103).

It should be emphasised that this concept of health education covers not only intentional activities, but also occasional and incidental, institutional and individual, and any other in-

ternally motivated activities, including self-education and self-training, which support positive personal development and enable people to become conscious creators of their own health and participants in the activities promoting other people's health and environmental protection (Gaweł, 2008: 157; Charońska, 1997: 24).

The contemporary image of health education is influenced by the changes in people's perception of the world, health and quality of life associated with it, which has been observed in recent years. The sources of these changes are believed to belong to the realm of philosophy and social activities. The changes concern the shift in social consciousness, replacing the biomedical understanding of health, based on the Cartesian philosophy, with a holistic and systems approach, in which health is recognised as an integral, organised system, evolving in the interaction with the surrounding biosphere, culture and physical and social environment. It is generally accepted that the level of health depends primarily on a person's lifestyle and health behaviour, which are, to a significant degree, determined by factors of personal and socio-cultural nature. One of the main tasks of health education in this context is to increase the understanding of the factors determining the level of health and, above all, to facilitate development of system of beliefs, complying with the salutogenic model of health. Health education should, therefore, focus on building a "health-oriented" consciousness at each stage of a person's life.

Specific health education as an area of pedagogical activity generates the need for multifaceted recognition. Firstly, it is characterised by the necessity to take into account the various forms of execution and the specificity of its recipients. Health education can in fact be implemented not only within the system of

education, but is also included in the health care system and local educational programmes, addressed to specific locations or vocational groups. The objectives of health education should take into consideration the characteristics of the human psychophysical structure, which is closely connected with a person's age and their biologically determined capabilities to acquire knowledge and gain skills. It should also observe the requirements and health issues of persons subjected to the educational activity. Designers of educational programmes should take into consideration everyday health behaviour of the participants, the level of their medical knowledge, their declared belief system regarding health determinants as well as their social skills. To keep the activities within the public health education diverse and multifaceted, it is necessary to involve many specialised disciplines of social and medical sciences, such as health pedagogy, social pedagogy, psychology of health, sociology of health, hygiene, epidemiology, etc. (Gawel, 2006: 179 -180).

Making health a subject of pedagogical discussion fits into the paradigm founded primarily on the sources of health. It seems that identification of these sources in human consciousness constitutes a sufficient prerequisite for the claim that health may be obtained through the process of education. The social significance of such targeted educational activities is confirmed by the changes effected in the common health consciousness, ranking as a "third health care revolution" (Gawel, 2011: 97-98).

ADULTS AS RECIPIENTS OF HEALTH EDUCATION

One of the effects of the rapid development of scientific and technical civilisation of the last decades is emergence of the ambition to reach

high standards of living. It often entails the necessity to adjust one's lifestyle to the expectations of the labour market and an increased pace of life, disproportioned to human capabilities. At the same time, the requirements of modern life generate functional risk factors for chronic non-infectious diseases, which include a feeling of general discomfort, fatigue, sleep disturbances, distress and depression (Bielecki, 2008). On the other hand, the deepening social stratification, associated with demographic processes, inequalities in access to the labour market and social benefits, lead to expansion of poverty and social exclusion. These trends result in a deterioration of health conditions for modern man and are reflected in a high rate of civilisation diseases, manifest in the developed countries for several decades, among which the most common are cardiovascular diseases, cancer and mental health disorders.

Additionally aggravating this situation are the biomedical view of health and the "consumerist view of the quality of life", deeply rooted in the minds of many people. The former leads to the conviction that individuals are not accountable for their own health and to the belief that medicine has the power to heal and shall act as the "health provider". The latter has to do with the perception of health in people's minds, which is often neglected in the face of other values. One of the most important challenges of health education for adults is, therefore, creation of health awareness.

Health awareness as a substructure of human consciousness is a complex cognitive structure, consisting of a relatively fixed perception of health and illness. It contains knowledge and beliefs connected with health and diseases, including the beliefs

related to health valuation, attribution of health resources, personal susceptibility to disease, causality of disease and methods of treatment (Gaweł, 2011: 91). The significance of health consciousness in the discussion of the objectives of health education relies on a psychologically proven theory on the relationship between human consciousness and the sphere of health-related behaviours. Theoretical models of health behaviours, developed on the basis of empirical research, suggest that health beliefs, inherent in human consciousness, can be considered to be direct or indirect predictors of health-focused activities¹. It can, therefore, be reasonably argued that health awareness is a category of education. Undertaking activities aiming at its development at each stage of life is an important educational task.

This task constitutes part of the strategy of education, aimed at improving the level of “health literacy”, seen nowadays as one of the major challenges for public health in the 21st century. This strategy targets adults and focuses on the cognitive mechanisms and social skills, required to motivate them to seek information on health and to gain the skills needed to comprehend it and then translate it into activities which are designed to improve and maintain good health (Nutbeam, 1998). It assumes that systematic implementation should lead to “functional health literacy”, the goal of which is to raise awareness of health determinants and the use of healthcare services. The next step, the “interactive health literacy”, would motivate and enable adults to act in a health-promoting way. The highest level is referred to as the “critical health literacy”. Its achievement is seen as a precondition for empowering people to take control of their

own health and its determinants, depending on the social and economic conditions of life (Iwanowicz, 2009).

PEDAGOGICAL ASPECTS OF HEALTH PROMOTION

From a practical point of view, educational activities targeting adults have the greatest chance of successful implementation within the framework of health promotion. The most commonly quoted definition of health promotion, to be found in the Ottawa Charter (WHO, 1986), specifies it as the process which enables people to increase control of their health and improve it. Control of one’s health involves awareness of one’s health issues, understanding health risks and the factors enhancing its potential, motivation to work towards health improvement and the skills which enable these activities. Gaining control over health is therefore inherently connected with educational activities. These activities alone, however, cannot guarantee acquisition of health; it is also necessary to fulfil the conditions required to meet health needs and to implement a health-promoting lifestyle. The second trend in health promotion activities has, therefore, the nature of environmental interventions, the goal of which is sharing resources and ensuring the political, social and economic conditions which will help to protect, strengthen and improve health. A good example of these activities is implementation of legal regulations ensuring health protection and psychological support for the employees in the helping professions, distinguished by severe exposure to psychosocial burdens (see: Gaweł, Kościelniak, 2013: 229-232).

Recognition of health promotion as an intervention in the social systems, stimulating them to develop into healthy environments

(Karski, 2003: 17), means “incorporating” health in various social systems, ranging from family and workplace to local community.

When a personal environment becomes the field of educational intervention in health promotion, a number of social effects can be observed, e.g. involvement of people and their activation, a sense of belonging and social cohesion. This shows how educational activities can promote maintenance of health in individuals and communities by highlighting the role of activating educational activities in health building of individuals and communities. These activities are part of the model of health promotion, the goal of which is empowerment of individuals and communities, to make them properly informed and participate voluntarily in social activities increasing individual and social control over the conditions of life and health promoting activities (Woynarowska, 2007: 136).

The notion of empowerment in health promotion in the health strategy of the European “Health for All” programme (WHO, 1985) is expressed by the slogan “Your health is in your hands”. Please note that this strategy has clear pedagogical implications, the responsibility for one’s own health implies also dealing with social health inequalities.

HEALTH EDUCATION AND HEALTH PROMOTION IN THE FACE OF HEALTH INEQUALITIES

The concept of health inequalities regards avoidable differences in health status and occurrence of severe health problems in individuals or groups, resulting from inequalities in access to social, economic and geographic (security of place of living) health resources (Laskowska, 2012: 88).

The causes of health inequalities are differences in social status - poverty, unemployment and low educational levels - resulting in limited access to health protecting goods, and the differences in lifestyles, associated with social stratification in the context of typical health behaviours. Health-related behaviour of a person is conditioned not only by the characteristics of individuals, their level of knowledge, beliefs, personality traits and strength of motivation, but also by a combination of external factors, particularly socio-economic living conditions.

The relationship between health conditions and socio-economic factors can be explained with the cause-effect sequence occurring in a chain of events. This perspective makes it clear that a low socio-economic status and a difficult financial situation can, in the long term, lead to deterioration of the psychosocial condition of a person, which results in a low sense of security, low self-esteem and/or disintegration of one’s social ties. A low level of psychosocial well-being constitutes a risk factor for unhealthy behaviour - smoking, alcohol consumption and drug abuse – which is a way of dealing with the challenging situation. Such behaviours, combined with health practices typical of people who, due to material deprivation, live in a world of “limited choice”, e.g., poor diet or limited access to prescribed drugs, are likely to suffer worsening of their biological condition through worsening of the physiological parameters of the risk factors. This in turn results in a lower level of adaptability and, consequently, may lead to a predisposition to ill health (Słońska and Woynarowska, 2002: 17-18).

Finally, the correlation between a personal health condition and the capability to protect and improve it should be emphasised, since poor health, resulting from a chronic

illness or disability, constitutes a barrier in access to many areas of social activity, including education, work and recreation, without which it is not possible to achieve a state of physical and psychosocial well-being (Włodarczyk, 2007). In this context, provision of social support is an important component of the efforts for personal health protection and improvement. This supporting aspect, once clearly defined, must be reflected in a variety of institutionalised and informal educational activities, performed in the community.

A low educational level is often seen as a source of health inequality. In the literature on the subject it is emphasised that education is an important determinant of one's lifestyle, level of health and longevity. At the same time it should be noted that education constitutes capital, which determines the position of individuals in the society and their social and economic opportunities, as it facilitates acquisition of the basic social status resources, such as professional qualifications, a good job, satisfactory earnings, which indisputably have a positive impact on people's health (Tobiasz-Adamczyk, 2000: 117-136; Sowa, 2007: 25). In this context, the concept of education as a health resource (Woynarowska, 2012: 9-10) and the idea of lifelong education become particularly significant.

SUMMARY

Health as a phenomenon of human life and the foundation of its quality is not granted to us by nature as a kind of *status quo*; it requires constant protection and improvement. The research of social sciences concerning the risks and protective factors provides the basis for the assumption that health should be a subject of educational activities. These are highly important for adults who, due to their roles

and the fact that they have to struggle with numerous risks, generated by the modern world, need the educational and social support to develop a health-oriented self-awareness and the capability to use health resources.

To summarise, in the light of U. Beck's concept of risk society, health education and promotion should be seen as the key strategy for improvement of the quality of human life in the 21st century. The progress of science, technology, modernisation of the society and globalization may generate various types of risk, which affect numerous areas of private and social life of modern man, among which health risk is essential. Its negative consequences - illness, disability, suffering and death - constitute a specific code for interpretation of all dimensions of human life (Gałuszka, 2008: 18-19).

REFERENCES

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior*. Maidenhead: Open University Press.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bertalanffy, L. (1984). *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bielecki, W. (2008). Funkcjonalne czynniki ryzyka przewlekłych chorób niezakaźnych – między teorią a socjomedyczną praktyką. V: Gałuszka, M. (Eds.), *Zdrowie i choroba w społeczeństwie ryzyka biomedycznego*. Łódź.
- Charońska, E. (1997). *Zarys wybranych problemów edukacji zdrowotnej*. Warszawa: Centrum Edukacji Medycznej.
- Daszykowska, J. (2007). *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gałuszka, M. (2008). *Spoleczeństwo ryzyka i biomedycyna ryzyka*. V: Gałuszka, M. (Eds.), *Zdrowie i*

- choroba w społeczeństwie ryzyka biomedycznego. Łódź.
- Gaweł, A. (2006). Zdrowie w perspektywie pedagogicznej. Indywidualne wybory i społeczne interes. V: Kowalski, M.; Gaweł, A., *Zdrowie – wartość – edukacja*. Kraków.
- Gaweł, A. (2008). Wychowanie zdrowotne w perspektywie teoretycznej. V: Kubiak-Szymborska, E., Zajac, D. (Eds.), *Teoria wychowania w okresie przemian*. Bydgoszcz.
- Gaweł, A. (2011). Świadomość zdrowotna jako kategoria wyznaczająca cele edukacji zdrowotnej. V: Gaweł, A.; Bieszcza, B. (Eds.), *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*. Kraków.
- Gaweł, A.; Kościelniak, M. (2013). Health Education in Teacher Education and professional Development. V: Karlovitz, J.T. (Eds.), *Questions and Perspectives in Education*. Komarno.
- Heszen, I. (2008). *Zasoby duchowe człowieka a zdrowie somatyczne*. V: Brzeziński, J. M; Cierpińska, L. (Eds.), *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*. Gdańsk.
- Heszen, I.; Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Iwanowicz, E. (2009). Health literacy jako jedno ze współczesnych wyzwań zdrowia publicznego, *Medycyna Pracy*, 60 (5): 427-437.
- Karski, J. B. (2003). *Praktyka i teoria promocji zdrowia. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: CeDeWu Sp. z o.o.
- Kościńska, E. (2010). *Edukacja zdrowotna seniorów i osób przewlekle chorych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Laskowska, I. (2012). *Zdrowie i nierówności w zdrowiu – determinanty i implikacje ekonomiczno-społeczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nutbeam, D. (1998). Health promotion glossary. *Health Promotion International*. 13: 349–364.
- Schwarzer, R. (1997). *Poczucie własnej skuteczności w podejmowaniu i kontynuacji zachowań zdrowotnych. Dotychczasowe podejścia teoretyczne i nowy model*. V: Heszen-Niejodek, I.; Sęk, H. (Eds.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa.
- Słońska, Z.; Woynarowska, B. (2002). *Programy dla zdrowia w społeczności lokalnej*, Warszawa: Instytut Kardiologii im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego.
- Sowa, A. (2007). *Społeczne uwarunkowania zdrowia. Podejścia badawcze* In S. Golinowska (Eds.), *Polityka zdrowotna wobec dostępności opieki zdrowotnej, wykluczenia oraz nierówności w zdrowiu. Raport z badań*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Tobiasz-Adamczyk, B. (2000). *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- WHO (1985). *Targets for health for all 2000*. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.
- WHO (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion. An International Conference on Health Promotion. The move towards a new public health*. Ottawa: World Health Organization.
- WHO (1991). *Report of the WHO Meeting on the Assessment of Quality of Life in Health Care*. Geneva: World Health Organization (MNH/PSF/91.4).
- Włodarczyk, C.W. (2007). Polityka zdrowotna i wykluczenie społeczne. V: Golinowska, S. (Eds.), *Polityka zdrowotna wobec dostępności opieki zdrowotnej, wykluczenia oraz nierówności w zdrowiu*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Woynarowska, B. (2007). *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woynarowska, B. (2012). Związki między zdrowiem a edukacją. V: Woynarowska, B. (Eds.), *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli gimnazjum*. Warszawa.
1. The meaning of the beliefs mentioned in a person's intentional health activity can be seen in the models of health behaviours designed within health psychology, e.g.: *Theory of Planned Behaviour (TPB)* by I. Ajzen (2005); *Health Action Process Behavior (HAPA)* by R. Schwarzer (1997).

PARADOKSI NARATIVNE METODE PRI RAZISKOVANJU UČENJA IN SITU

POVZETEK

Zanimanje za učenje v vsakdanjem življenju ali učenje in situ se je stopnjevalo v zadnjih 20 letih in postaja pomembno področje andragoških raziskav. To implicira uporabo novih raziskovalnih metod. V članku je predstavljen pomen biografskih narativnih pristopov v raziskavah učenja in situ odraslih. Z analizo pripovedi življenjske zgodbe pokažemo uporabnost in heterogenost narativnih pristopov ter pomen poslušanja pri zbiranju gradiva. Poudarjena sta senzibilnost do pripovedovalca in predajanje moči pripovedovalčevemu glasu kot sporočilu (opolnomočenje). Narativna metoda omogoča preiskovanje izkušenj in reflektivno ustvarjanje pomenov in je le navidezno hitra in lahkotna. V sklepnem delu predstavimo nekatere paradokse narativne metode.

Ključne besede: naracija, življenjska zgodba, raziskovanje, metoda, učenje in situ, učenje odraslih

PARADOXES OF THE NARRATIVE METHOD IN RESEARCHING LEARNING IN SITU – ABSTRACT

Scientific interest in everyday learning, or learning in situ, has been growing in the last twenty years, and so new research methods have been developed implicitly. This paper presents the importance of biographical and narrative methods in the research of everyday learning. The life story narratives are analysed and the usefulness and heterogeneity of the narrative method are demonstrated. Special attention is paid to the sensibility, sympathetic listening, and empowerment of the narrator. The narrative method makes it possible to explore experiences and reflexive meaning making. It seems easy to use, but during the research process the researcher has met with many paradoxes, which he deals with in the last part of the paper.

Keywords: narration, life story, research, method, learning in situ, adult education

UDK: 374.7

UVOD

Miselni okvir naše razprave začrtujeta dve izhodišči. Prvo se nanaša na nastajanje novih pojmovnih zemljevidov, ki usmerjajo raziskovanje v andragogiki. S prepletanjem znanosti v interdisciplinarna področja in z novimi odkritji o delovanju človeškega uma, predvsem v nevroznanostih in kognitivnih znanostih (prim. Lakoff, Johnson, 1999; Noë, 2004; Shapiro, 2011), se ne razvijajo le nove prakse, temveč tudi novi koncepti, med katerimi je »učenje v vsakdanjem življenju«, ki poudarja pomen prakse, delovanja in utelešenega (spo)znanja. V povezavi s tem in s tradicijo andragoških raziskav o neformalnem učenju se pojavljajo pojmi situacijsko učenje,

biografsko učenje, učenje iz življenja, učenje na delovnem mestu, izkustveno učenje. Ugotovitve kognitivnih znanosti kažejo, da je večina človeškega mišljenja in posredno učenja nezavedna, vpeta v celovito telesno dejavnost posameznika, in da ne moremo prosto dostopati do mehanizmov mišljenja in učenja, zato potrebujemo metode, ki vzorce učenja odkrivajo prek refleksije in vzratnega opazovanja.

Drugo izhodišče se nanaša na raziskovalne metode. Na raziskovanje učenja sta v zadnji tretjini prejšnjega stoletja vplivala miselni tok fenomenologije in poststrukturalizem. Pojavljajo se nove raziskovalne metode ali pa se oživljajo nekatere stare. Taka je tudi narativna metoda, ki je bila pogosto uporabljena v 20.

in 30. letih 20. stol. Nato je izgubila veljavo, ko so postajale vse bolj pomembne statistične metode. V zadnjih 20 letih pa opazamo vzpon kvalitativnih metod in z njimi tudi narativnih pristopov. Narativne metode se uporabljajo v psihologiji, psihiatriji, sociologiji, antropologiji, socialnem delu, medicinskih raziskavah. V andragogiki se povezujejo z različnimi področji učenja, na primer s kariero in učenjem na delovnem mestu, z izkušnjo staranja in prehodov v življenjskem ciklu, migracijami in vstopanjem v nova okolja, z doživljanjem bolezni in oblikovanjem telesne identitete, kar večinoma raziskujemo v kontekstu sodobnih teorij o biografskem učenju ali učenju iz življenja, kjer proučujemo posameznikovo doživljanje v vsakdanjem življenju kot vir učenja.

V razpravi bomo najprej predstavili raziskovanje učenja v vsakdanjem življenju, nato se bomo osredotočili na narativno metodo in njene značilnosti. V sklepnem delu bomo pojasnili, kako lahko opazimo paradokse pri narativni metodi.

RAZISKOVANJE UČENJA V VSAKDANJEM ŽIVLJENJU

Raziskovanje učenja v vsakdanjem življenju implicira interdisciplinarnost, saj so dogodki in izkušnje – ki jih raziskujemo kot vir učenja – vsebinsko vpeti v različne prakse. Učenje v vsakdanjem življenju se torej povezuje z različnimi področji doživetij (delo, družina, potovanja, migracije, zlorabe, lokalno okolje, bolezen in drugo) in tudi z različnimi vedami, ki jih te izkušnje zanimajo. Raznolikost vodi v uporabo različnih teoretskih konceptov in metodoloških pristopov v empiričnih raziskavah, kar je lahko bogat vir, ko se lotevamo raziskovanja učenja. Biografska paradigma je v andragogiki tesno povezana s teorijo učenja kot celovitim procesom spreminjanja posa-

meznika, ki jo razvija Jarvis (2006), s teorijo narativnega (Rossiter, Clark, 2010; Goodson in drugi, 2010) in transformativnega učenja (Cranton, Taylor, 2012). Situacijsko ali neformalno učenje se v raziskavah premika z obrobja tudi v slovenskem okolju (prim. Kelava, 2013). Razlogi za to so raznovrstni, omenili bomo le nekatere, denimo možnost odkrivanja tihega znanja kot elementa intelektualnega kapitala v povezavi s potrebami dela, odkrivanje zmožnosti, ki jih je mogoče certificirati, konstrukcija socialnih vlog, želja po krčenju financiranja organiziranega izobraževanja odraslih, spodbujanje posameznika kot tvorca svojega znanja.

Zanimanje za učenje v vsakdanjem življenju sega v andragogiki v 70. leta prejšnjega stoletja, ko je Tough raziskoval učne projekte odraslih. Na različnih celinah so kasneje nastale interdisciplinarne raziskovalne skupine. Med vplivnejše lahko štejemo skupino avstralskih znanstvenikov na Univerzi v Sydneyju, ki jo vodi M. Tennant in deluje v okviru univerzitetnega raziskovalnega centra (Key University Research centre in Organisational, Vocational and Adult learning) (prim. Chappell in drugi, 2003). V Severni Ameriki sta dve jedri raziskovanja učenja v vsakdanjem življenju. Eno je v Kanadi v okviru raziskovalne mreže NALL (New Approaches to Lifelong Learning); to jedro nadaljuje delo, ki ga je začel že Tough z raziskovanjem učnih projektov na Univerzi v Torontu. Drugo nastaja ob mreži znanstvenikov, ki jih družijo teorija transformativnega učenja. V Evropi se pojavljajo raziskovalne skupine na Univerzi v Ženevi, kjer deluje profesorica M. C. Josso, ki učenje in razvoj sebstva združuje s kognitivnimi vedami in budistično meditacijo, podobno kot je to povezoval F. Varela. Na Univerzi v Milanu so razvili posebno šolo avtobiografije pod vplivom fenomenologije, semiotike in transformativnega učenja; vodita jo D. Demetrio in L.

Formenti. V Veliki Britaniji je potekala obsežna raziskava (2003–2007) z naslovom *Learning Lives: Learning, Identity, and Agency in the Life Course*.

Pri proučevanju učenja v vsakdanjem življenju so v empiričnih raziskavah najbolj pogoste kvalitativne metode, kar opazimo v delih različnih avtorjev, na primer Biesta, Field, Hodkinson, Macleod, Goodson (2011), Roberts (2009), Andrews, Squire in Tamboukou (2008), Strati (2007), in za katere že lahko ugotovimo, da so se (vsaj deloma) znebile predsodka, da kvalitativno raziskovanje ni dovolj znanstveno, ker ni dovolj analitično rigo-

Narativne metode so primerne za razumevanje vsakdanjih praks.

rozno. Še posebno narativne metode so veljale za ne dovolj »resne« raziskovalne metode, ker niso zagotavljale zadostne zanesljivosti, saj isti instrument ne zagotavlja enakih podatkov v različnih časih. Pri raziskovanju učenja raziskav

ne moremo načrtovati na enak način kot pri raziskovanju naprav, ker učenje ni nekaj, kar bi bilo zunaj ljudi in o čemer ljudje, ki so del raziskave, ne bi nič vedeli in se med raziskavo ne bi spreminjalo. Premik pri vrednotenju se je zgodil s spoznanji kognitivnih znanosti in s feminističnimi raziskavami (prim. Gluck, Patai, 1991), ki so tudi združile različne discipline na področjih tematskega prekrivanja in s tem tudi – med drugim – pokazale na umetno delitev znanja, ki nastaja v akademskih krogih. To je za metodo življenjske zgodbe pomembno, ker je izrazito interdisciplinarna.

Učenje sredi življenjskega okolja najdlje proučujejo z etnografskimi metodami (Linde, 2009; Lave, 2011), med katerimi so pogoste biografske narativne metode, še posebej v povezavi s pogledi na učenje kot nenehnim procesom nastajanja sebstva (prim. Tennant, 2012), transformacije znanja in identitete

(Cranton, Taylor, 2012) ter s povezovanjem učenja s konceptom delovalnosti (agency) in prakse, ki spreminja identiteto (Wenger, 2006). Narativne metode omogočijo rekonstrukcijo procesov učenja. Drugi analitični bazen pa so biografske raziskave, povezane s kritično etnografijo, kjer je osrednja tematika vprašanje identitete in družbene moči ter opolnomočenje govorca. V andragoških raziskavah so se narativne metode kot del kvalitativne paradigme uveljavile po razširitvi konstruktivistične epistemologije, vendar je bilo več vplivov. Na uporabo narativnih pristopov so vplivali pragmatizem, hermenevtika, fenomenološka sociologija in etnometodologija v raziskavah na presečiščih med andragogiko in etnologijo ter antropologijo. Ko se te metode v polju raziskovanja učenja v odraslosti začnejo uveljavljati kot enakovreden način zbiranja podatkov in tvorbe spoznanj, se začnejo pogosteje uporabljati tudi etnografska opazovanja, participatorna opazovanja, terenski zapiski, prosti intervjuji, analiza diskurza.

Narativne metode so primerne za razumevanje vsakdanjih praks. To potrjujejo empirične raziskave, na primer delovnih praks (Shamir, Eilam, 2005; Strati, 2007; Rogoff, 2008; Marsick, 2009), družinskih praks (Gullestad, 1995, 1992) in prenosa znanja med generacijami v družini (Inowlocki, 1993), ruralnega razvoja (Suárez-Ortega, 2012), ki jih ne moremo opazovati laboratorijsko (ali in vitro), ker se v laboratorijskem okolju ne bo razvilo toliko zavzetosti, upanja, zavisti, ljubezni in različnih kognitivnih slogov. Omenjene raziskave kažejo, da so biografske narativne metode primerne za spoznavanje socializacije, konstrukcije socialne resničnosti, oblikovanja identitete in oblikovanja znanja odraslih v različnih skupinah in okoljih.

Poleg interdisciplinarnosti je na proučevanje situacijskega učenja in razvoj metod vplival tudi epistemološki obrat v prejšnjem stoletju,

ki se je odvil tudi v andragogiki. Epistemološke spremembe so se zgodile predvsem pod vplivom že omenjene fenomenologije, kritične (emancipatorne) družbene teorije, konstruktivizma in poststrukturalizma (prim. Chapell in drugi, 2003; Grbich, 2006; Uhan, 2011). Diskusije, ki spremljajo spreminjanje na omenjenih področjih, postavljajo vprašanja, kako spoznavamo, kaj je v znanosti sprejemljivo spoznavanje, in glede na to, kako načrtujemo in izpeljemo raziskovanje. Odgovor na vprašanje, kaj je sprejemljivo kot znanstveno spoznanje, vpliva na uporabo narativnih pristopov. Epistemologija poststrukturalizma je s poudarjanjem antijunakov, kompleksne večdimenzionalne in fluidne identitete ter diskurzivnega formiranja te pristope še izraziteje razvila, saj daje prednost raziskovanju malih zgodb (vsakdanjosti) in individualni interpretaciji zgodb.

Posebni pristopi so tako imenovane avtoetnografije, kjer je predmet proučevanja osebna zgodba raziskovalca. Take so raziskave osebnega učenja ob bolezni, ločitvi, mobingu, poklicni izgorelosti. Ellis (1995) opisuje osebno izkušnjo spremljanja umirajočega bolnega moža in kako se je sama ob tem spreminjala v negovalko ter kako se je ob tem oblikovala njena identiteta. Moore (2012) v svoji avtoetnografiji opisuje konstrukcijo jeze in frustracije ter drugih občutenj ob soočanju s kronično boleznijo, Defenbaugh (2008) pa oblikovanje telesne identitete.

NARATIVNO RAZISKOVANJE

Študije pripovedi in njihovo raziskovanje izhajajo iz književnosti (Koron, Leben 2011), kjer so del uveljavljenega področja naratologije, v humanistiko in družboslovje pa so se razširili do take mere, da ponekod srečamo poimenovanje narativni obrat (narrative turn)

kot oznako za ključni obrat pri razvoju raziskovalnih metod (Atkinson, 1998; Goodson, Sikes, 2001; Roberts, 2009).

Narativna analiza je osredotočena na zgodbe, ki jih povedo sogovorniki. Osebne pripovedi so temeljna oblika človeške komunikacije in so tako vsakdanje, da se niti ne zavedamo njihovega pomena. Pripovedovanje zgodb ima različne funkcije. Feministične raziskave poudarjajo emancipatorno vlogo samega procesa ubeseditve in pripovedi (upovedovanje lastnega doživljanja) ter nato analize. Ustna zgodovina in tako imenovano delo s spomini (memory work) postavljata v ospredje ohranjanje spominov. Obe vrsti narativnih raziskav sta se razvili tudi med slovenskimi raziskovalci in raziskovalkami. Za slovenski prostor so pomembna raziskovalna »zgodbena« dela avtoric Čebulj Sajko, Ramšak, Verginella, Milharčič Hladnik, Urek, če omenimo le nekatere.

UPORABNOST NARATIVNE METODE V ANDRAGOGIKI

Narativna metoda omogoča vpogled v celovit proces nastajanja znanja in identitete. Z zornega kota (biografskega) učenja je pri naraciji pomembno dvojje: (a) kako pripovedovalec ustvari pripovedno zaporedje, kar posredno kaže na urejanje doživljenega, in (b) kako se razvije razumevanje dogodkov in povezav med nasledjem.

Pripovedovanje zgodbe predpostavlja, da avtor svoje izkušnje postavi v obliko zgodbe (zaporedje in povezave). Ko zgodbo pove, lahko odkrije globlje pomene prek refleksije sistema dogodkov. To lahko ilustriramo z izjavo enega od sodobnih pisateljev.

Ko so Paola Giordana, avtorja romana Samotnost praštevil, vprašali, koliko časa je pisal

prvo knjigo, je odgovoril: »Devet mesecev. Ampak vse je bilo že v meni, 20 let se je naglago in potem je samo prišlo na plan. Nekaj, kar se nabira dolgo, postaviš v besede. Sploh se nisem zavedal, kaj delam, in marsikaj iz knjige sem razumel veliko pozneje.« (Giordano, 2013) Izkušnje niso vir samo za umetnika, izkušnje in pripovedovanje o njih so del formiranja vsakega človeka. Govorimo lahko o narativni vzgoji (formiranju), razvoju narativne identitete, narativnem učenju in o narativni terapiji ter vplivu zgodbe na mentalno zdravje. Biografska narativna metoda je na področju mentalnega zdravja že dolgo v uporabi. V psihiatrijo jo je uvedel že Jaspers. V tem prispevku pa nas ne zanima zgodba kot način zdravljenja ali učenja ali kot metoda za samovzgojo. To smo omenili, ker ima posredno narativna metoda kot raziskovalna metoda tudi vzgojni (in včasih terapevtski) vpliv. Zanima nas narativna metoda kot raziskovalna metoda, ki je primerna za raziskovanje izkušenj in spominov ter nastajanja pomenov pri posameznikih in skupinah. Zelo primerna je tedaj, ko želimo spoznati individualna pojmovanja, saj lahko ugotavljamo, kako ljudje konstruirajo pomene in kako nato pomenske strukture delujejo v življenju.

Zgodbe, spomini, pripovedi imajo v odnosu do raziskovanja učenja dvojno vlogo. Prvič so to historični in socialni fenomeni, v katere posamezniki vstopajo (so del njihovih doživetij). V kulturnem okolju obstajajo zgodbe in kolektivni spomini, s katerimi se srečuje posameznik in jih sprejema v svoj referenčni okvir in jih nato uporablja pri svojih zaznavah. Drugič pa so zgodbe osebni konstrukti. Posamezniki ustvarjajo svoje lastne zgodbe. Pripovedovani svet je tako naseljen z osebami, ki so del sprejetih kulturnih praks, zgodovinskega časa in aktualnega nastajanja zgodbe. Primeri empiričnih raziskav, ki smo jih omenjali zgoraj, na primer analiza pripovedi

o bolezni, analiza pripovedi migrantov, analiza pripovedi o izkušnjah ob umetni oploditvi, analiza pripovedi žensk ob ponovni vključitvi v izobraževanje, kažejo, da je to metoda za raziskovanje izkušenj, nastajanja in prenašanja pomenov, doživljanja odnosov ter sporočanja o moči, vplivu, statusih, kar je vse sestavni del situacijskega učenja. Učenje je odvisno od tega, kdo je vključen v interakcijo in kako posameznik doživlja interakcijo, kako doživlja svoj socialni položaj. To postane v pripovedi razvidno.

Ko izberemo narativne metode, se kot ključna v empiričnih raziskavah pogosto postavijo vprašanja o tem, katera orodja posamezniki in skupine uporabljajo za uresničevanje praks in oblikovanje sebstva. To so vprašanja v povezavi z/s:

- konstrukcijo pomenov, rekonstrukcijo pomenov, formiranjem kontradiktornih pomenov,
- delovanjem mrež pomenov v življenju,
- analizo vplivnikov na tvorjenje pomenov (na primer kdo in s kakšnim namenom producira pomene in kdo jih konzumira),
- zavrnitvijo ali sprejetjem pomenov in s kontekstualizacijo pomenov (mrež pomenov je veliko in posameznik se v situaciji odloča o sprejemanju oziroma zavrnitvi med pomeni, ki so na voljo).

Narativne metode omogočajo, da spoznavamo učenje ljudi, ko se vključujejo v socialne mreže, ko komunicirajo, učenje izražanja občutij, spreminjanja praks in podobno. Omogočajo nam poglobitev v procese nastajanja subjektivnih resnic in življenjskega sveta, ki nato vpliva na interpretacijo preteklosti, razumevanje, odnose in izbire v sedanjosti ter upanje za prihodnost. Zgodba vedno korenini v preteklosti in ima svoje nadaljevanje v prihodnosti.

RAZVOJ NARATIVNEGA RAZISKOVANJA

Razvoj narativnega raziskovanja je »melange« različnih vplivov. Poleg vplivov fenomenologije so opazni tudi vplivi humanistične psihologije in simboličnega interakcionizma. Plummer (1995) je v kontekstu simboličnega interakcionizma razvil sociologijo zgodb (sociology of stories), ki se sprašuje o socialnem procesu produkcije in uporabe zgodb ter o tem, kakšne socialne vloge imajo zgodbe. Tok vplivov prihaja iz ruskega strukturalizma in nato iz poststrukturalizma, kjer je močno zanimanje za narativno fluidnost, kontradiktornost in odnose moči v diskurzu.

Narativno raziskovanje ima več ravni, ki so se v zadnjih desetih letih razvile v specifična področja. Termin narativna metoda se uporablja za več oblik, od tekstovnih do filmskih, od pripovedovanih avtobiografij do časopisnih člankov. Zgodbo kot osnovo naracije opredelimo kot pripoved o zaporedju dogodkov, ki si sledijo v času, kar je lahko posredovano z jezikom (govor) ali sliko (film). Ločujemo med zaporedjem dogodkov, kot so potekali v realnem času, in zaporedjem dogodkov, kot so prikazani v zgodbi. Dihotomijo poimenujejo z besedama *plot* in *story* (prim. Labov, 1972). Ramšak (2003: 59) ločuje tudi med doživeto zgodbo, ki je predmet genetične analize (rekonstrukcija izkušenj v času, ko so se zgodile), in pripovedovano zgodbo (rekonstrukcija sedanjih pomenov).

Na razvoj metode kažejo tudi postopki za analizo pripovedi. Zgodba (pripoved, naracija) je portret osebnih dogodkov in jo razumemo kot enoto, ki ima svoj začetek in konec, ima svojo sintakso in semantiko. Pri uporabi metod ustne zgodovine (oral history), življenjske zgodovine (life history) je zelo pogosta hermenevitična analiza, s katero iščemo pomen

in razvijamo interpretacijo, ki jo lahko vedno znova dopolnjujemo.

Uporabljena je tudi strukturalistična sociolingvistična analiza, ki jo je razvil Labov (1972) in se po njem tudi imenuje (labovian narrative analysis). Osredotoča se na strukturo naracije. Od te analize se nekoliko razlikuje sociokulturni pristop, ki upošteva politični, religiozni in gospodarski kontekst. V raziskovalni praksi sta navadno uporabljena oba skupaj in bi ju težko ločevali.

Te pristope dopolnjuje poststrukturalistična semiotična analiza pripovedi.

Semiotične analize (pojavlja se tudi izraz investigativne raziskave) bolj zanima iskanje skritih pomenov v jeziku v določenem kulturnem kontekstu. Raziskovalci so pozorni na razumevanje simbolov, mitov, moči v diskurzih, na primer v odnosu med pacientom in zdravnikom (prim. Defenbaugh, 2008), neverbalnih sporočil. Najpogosteje se srečamo s tako imenovano poststrukturalistično analizo diskurza, ki ni pozorna na že sprejete pomene, temveč išče različne pomene, ki se navadno skrivajo za površinsko strukturo. Poststrukturalistično analizo uporabimo, ko predpostavljamo multiplost pomenov in reprezentacij, ko želimo spoznati proces ustvarjanja in prenašanja pomenov, ko nas ne zanima (le) vsebina, temveč proces nastajanja pomena.

Poststrukturalistična analiza ne uporablja binarnih opozicij. Luce Irigaray (1985), poststrukturalistična feministična avtorica, je kritizirala uporabo omejenih socialnih okvirov, ki so vzpostavljeni kot opozicije, na primer moško/žensko. Če – po analogiji z njenim razmišljanjem o spolnosti – analiziramo pripovedi o biografskem učenju z zornega kota dualizma žensko/moško, bo družbeni spol, ki je pri učenju veliko bolj neopazen kot pri

spolnosti, ustvaril pozicijo »drugega«. Irigaray (prav tam: 18) zapiše, da se spolnost elaborira kot moška spolnost. V 70. in 80. letih prejšnjega stoletja se je tudi izobraževanje odraslih elaboriralo kot moška dejavnost, še več, kot dejavnost belih moških. Danes bi lahko v geragogiki postavili kot izziv vprašanje, ali se izobraževanje v poznejših letih elaborira kot ženska dejavnost in dobi pozicijo drugega moški družbeni spol. S pristopom, ki predpostavlja dihotomijo, lahko sproduciramo marginalizacijo. Te zakrite povezave lahko ugotovljamo s poststrukturalistično analizo naracij.

Poststrukturalizem začne za prikaz prepletenih, nelinearnih, nehierarhičnih pojavov, kakršno je tudi učenje, uporabljati metaforo pulzirajočih mrež. To pa povzroča nelagodje, ker odpira kompleksna vprašanja o tvorbi znanja. Poststrukturalistični semiotični pristop k analizi pripovedi sloni na kompleksnih pomenih, ki so omejeni le z zmožnostjo imaginacije akterjev, zato se pojavi pozicija skeptičnega bralca zgodbe, ki išče izzive in različne pomena metafor ter alternativne interpretacije. To pomeni, da kot raziskovalec nikoli ne končaš analize pripovedi in nikoli ni napisana zadnja beseda. Človekovo bistvo je igrivo in človekova zgodba je usmerjena proti nečemu, kar je šele treba doseči; človek se s svojim delovanjem in pripovedovanjem ustvarja. V raziskovalni praksi to pomeni, da pri zbiranju življenjskih zgodb opravimo več intervjujev z isto osebo.

RAZNOLIKOST NARATIVNEGA RAZISKOVANJA

Avtorji in avtorice metodoloških razprav in priročnikov ugotavljajo, da so se narativne metode razširile v različne družboslovne in humanistične raziskave (Andrews in drugi, 2008; Riesmann, 2008; Roberts, 2009;

Uhan, 2011), postale so element reflektivne metodologije (Alvesson, Sköldberg, 2004) in združujejo različna področja (Suarez-Ortega, 2012; Flick, 2011). Tako je nastala raznolikost, ki jo bomo predstavili pred različnih tipologij pripovedi.

Najbolj pogosto se sprašujemo, kako pripovedi čim bolj učinkovito uporabiti kot vir podatkov. Narativne metode se razlikujejo od statističnih obdelav podatkov, kjer imamo razmeroma jasen niz od začetka do konca priprave in izvedbe raziskave. Tudi za model utemeljene teorije (grounded theory) kot vrste kvalitativne raziskave najdemo razmeroma jasna navodila, kako uporabiti podatke. Za narativne metode pa nimamo sledja postopkov, zato so možni raznovrstni postopki in prikazi rezultatov. Že v fazi zbiranja podatkov, ko so nam lahko vir pripovedovane ali zapisane zgodbe, ko prisluhnemo vsakdanjim pripovedim na terenu ali pa opravimo tematske intervjuje, se pokaže raznolikost. Narativne raziskave lahko vključujejo tudi analizo nakupovalnih seznamov, kuharskih receptov, filmskih pripovedi. Večinoma razumemo naracijo na dva načina, ki vodita v strukturiranje raziskovanja, in sicer:

- (a) kot pripoved o dogodku (event-centred narrative research) in(al)i
- (b) pripoved o izkušnji (experience-centred narrative research).

V obeh primerih gre za sporočanje notranje reprezentacije nekega fenomena (dogodek, razmišljanje, čutenje), ki ji pripoved daje zunanjo ekspresijo (obliko).

Omenjena pristopa se v raziskovalni praksi razlikujeta. Prvi izhaja iz predpostavke, da so individualne reprezentacije razmeroma stabilne, kar posredno kaže na vpliv strukturalizma. Pri drugem pa predpostavljamo, da se reprezentacije spreminjajo skozi čas in glede

na okoliščine, v kakršnih posameznik živi. Torej lahko isti fenomen tvori različne zgodbe tudi pri isti osebi v različnih časih.

Poleg pripovedi o dogodkih in pripovedi o izkušnji se pojavlja tudi tretja vrsta narativnega raziskovanja, ki izhaja iz predpostavke, da zgodba nastaja v dialogu z raziskovalcem (co-constructed narratives) (Andrews in drugi, 2008). Zgodba v teh primerih nastaja v pogovoru (lahko tudi prek e-pošte ali bloga, v oblaku ...). Skupaj ustvarjene zgodbe so ekspresije kognitivnih in afektivnih stanj in procesov pri vseh akterjih. Dialoško konstruirana zgodba ni le ekspresija notranjega sveta pripovedovalca, temveč nastaja kot forma v nekem kulturnem kontekstu skupine ali dvojice, v katero je vključen raziskovalec, in je tudi forma socialnega reda, pravil, ki veljajo v nekem okolju. Prav ta so pogosto predmet raziskav.

Poleg koncepta naracije je pri narativni metodi pomemben tudi koncept delovalnosti (agency). Tisti raziskovalci, ki bolj poudarjajo naracije o individualizirani izkušnji, poudarjajo tudi vpliv zgodbe na oblikovanje identitete in na delovalnost. Tisti, ki sledijo naracijam o dogodkih, pa manj govorijo o delovalnosti.

Druga je delitev na male in velike zgodbe (small in big stories), ki jo uporablja Freeman (2006, v Andrews in drugi, 2008). Pri malih zgodbah smo pozorni na mikrosocialne strukture v vsakdanjem življenju, ki se dogajajo kot »naravni« poteki. To je nekaj, kar je samo po sebi umevno in na kar navadno sploh nismo pozorni. Pri velikih zgodbah iščemo izkustveno bogastvo, posebnosti in reflektivno prakso. Tako imenovane male zgodbe so cenjene v etnometodologiji, ki se posveča navadnim vsakdanjim dejavnostim in s tem povezanim učenjem kot praksi, prek katere člani neke skupnosti tvorijo in upravljajo odnose, dejavnosti, življenjski svet. V sodobnosti kulture

ne razumemo kot nekaj razmeroma stabilnega, temveč kot proces, ki se nikoli ne konča, kar velja tudi za mikro kulturo posameznih skupin. Akterji v takem okolju rekonstruirajo pomene in identiteto. Formenti in Gamelli (1998) sta z metodo naracije raziskovala nastajanje identitete v izobraževalnih okoljih. Zanimalo ju je, kako posameznik spoznava sebe v mikro kulturah (šole, univerze, družine) v okoljih in dogodkih, ki niso nič posebnega. Velike zgodbe bi povezali z izjemnimi dogodki v izobraževalnem okolju.

Delitev na male in velike zgodbe je zanimiva tudi zaradi povezave s pisanjem transkriptov. Sodobni avtorji, ki se ukvarjajo z malimi zgodbami, še posebej tisti, ki zbirajo slikovni material, posnetke in drugo, so kritični do prevladujočega načina analize pripovedi. To je analiza transkripta, zapisanega besedila. Torej je pomemben zapisani jezik in večino ma gre za analizo vsebine. Nepozorni smo na primer do neverbalne komunikacije. Kritiki govorijo o tiraniji transkriptov. Če je analiza opravljena predvsem kot analiza jezikovnega zapisa, je lahko zavajajoča, ker izgubimo veliko drugih podatkov.

Tretji način kategorizacije pripovedi je pripravljen glede na različne moduse ali žanre za ustvarjanje zgodb. A. Gray (2007: 115–125) piše o naslednjih modusih:

- (avto)biografija (autobiography),
- pričevanje (testimony),
- življenjska zgodba (life story),
- spomini (memory).

Podobne zasledimo tudi pri Robertsu (2009), ki posebej loči še ustno zgodovino (oral history).

Ramšak (2003: 34–38) loči dva žanra, in sicer avtobiografijo (lastni življenjepisi) in biografijo (opis zunanje življenjske poti). Med biografske žanre lahko štejemo tudi

spoved, anamnezo (bolezni), dnevnik, formalni curriculum vitae, ki bi bili vsi lahko vir za raziskovanje osebnih sprememb.

Vsak od modusov ima svoje značilnosti. Avtobiografija je zelo pomemben žanr tako v literarnih vedah kot v terapiji in vzgoji. Ker sta avtor in subjekt ista oseba, gre za samorazkrivanje. C. Steedman (1986) avtobiografsko opisuje odnose z materjo. Predstavlja povezavo med svojo biografijo in biografijo svoje matere. Pri tem uporabi zgodovinske podatke, psihoanalitično, feministično in kulturno interpretacijo. Norveška antropologinja M. Gullestad (1995) je z analizo biografskih pripovedi raziskovala vrednote. Avtobiografija (pripoved) je lahko tudi topika raziskovanja sama po sebi in jo navadno analiziramo diskurzivno. Sprašujemo se, kako je zgodba povedana, kakšne metafore uporablja in podobno.

Lahko pa avtobiografijo proučujemo kot vir za oblikovanje sebstva. V tem primeru lahko avtobiografijo opazujemo kot performans.

Avtobiografija je zelo pomemben žanr.

Pri praktičnem načrtovanju in izpeljavi sta lahko opora dva strateška pristopa, znana tudi iz drugih raziskovalnih metodologij. Omenjam ju, ker sta lahko vir za četrto tipologijo. Prvega lahko imenujemo induktivni. Osnovna izhodišča uporabe indukcije so enaka kot pri utemeljeni teoriji (grounded theory). Pri zbiranju podatkov upoštevamo načelo saturacije podatkov. Najbolj pogosta tehnika je nestrukturiran ali delno strukturiran intervju. Deduktivni pristop pa pomeni, da z narativno raziskavo testiramo izbrane koncepte ali teorijo. Kot tehniko v teh primerih pogosto uporabljamo osredotočene ali tematske intervjuje. V prvem primeru izhaja kodiranje iz zgodb samih, v drugem pa so kode pripravljene glede na teoretska izhodišča.

POSLUŠANJE IN ODNOSI MED RAZLIČNIMI ELEMENTI PRI ZBIRANJU GRADIVA

Pri zbiranju gradiva razlikujemo med prostim pripovedovanjem zgodbe in usmerjenim pripovedovanjem, ki ga vodimo podobno kot tematski intervju. Oblika, ki jo sestavljajo vprašanja in odgovori, fragmentira izkušnjo, medtem ko prosta pripoved omogoča, da pripovedovalec poveže različne teme iz svojega življenja na način, ki ga spraševalec pri pravi vprašanju ne bi predpostavljajal.

Pri zbiranju gradiva smo pozorni na odnos med zbiralcem/raziskovalcem in pripovedovalcem. Z intervjujem pridobimo podatke o osebnih prepričanjih, verjetjih, čustvih in frustracijah, sanjah in podobno. O tem ljudje neradi govorijo, zato je odnos med spraševalcem in pripovedovalcem ključnega pomena. Raziskovalec je lahko tudi sam pripovedovalec svoje zgodbe, lahko pa je samo poslušalec. Druga pozicija je bila značilna za tako imenovane objektivne pristope, ko je bil raziskovalec oddaljeni opazovalec in zapisovalec in ni vključeval svoje zgodbe v pripovedovanje. Med tema dvema pozicijama – vključenost/izključenost – je veliko vmesnih stopenj, za katere ni nobenega pravila, kako jih uporabiti. Naslednji pomembni odnos je tisti med pripovedovalcem in zgodbo. Ali pripovedovalec pripoveduje svojo zgodbo, upoveduje svojo izkušnjo ali pa pripoveduje o nekem dogajanju v okolju ali o javnih zgodbah? Vsak od teh odnosov bo vodil v različno pripoved.

Kako naj se vedemo med zbiranjem gradiva, da bo sogovornik opolnomočen, da bo lahko vplival na pripoved, da ne bo razvrednoten v odnosu do strokovnjaka? To je vprašanje, s katerim se ukvarja večina zbiralcev pripovedi. Pri uporabi narativne metode se naslanjamo na sociologijo poslušanja, kot jo je poimenoval

Melucci (2000). Temeljno načelo v sodobnih pristopih je dialoškost, ki implicira odmik od pretežno »hladnega racionalnega spoznavanja«, ki se omeji na racionalne zmožnosti. Raziskovanje naj se vzpostavi kot dialog med raziskovalcem in pripovedovalcem, v katerem prihaja do sporočil na vseh ravneh človekove izkušnje. Za narativno raziskovanje so povedne besede in tišina, gibi in pogledi. Včasih je tišina bolj zgovorna kot besede. Tudi tišino moramo znati slišati in je ne (v morebitni nestrpnosti) preglasiti s podvprašanji.

PARADOKSI NARATIVNE METODOLOGIJE

Ob priljubljenosti metode se moramo zavedati tudi težavnosti, ki se pokaže pri zbiranju podatkov in interpretacijah, še posebej pri tako imenovanih občutljivih topikah, za katere pa je ravno narativna metoda zelo primerna. Zahtevno je tudi delo pri analizi konteksta in njegovi interpretaciji. V praksi opazimo več paradoksov, ki pa delujejo kot povezovanje protislovij, zato smo za naslov razprave uporabili izraz paradoksi narativne metode.

Pri narativni metodi je prvo protislovje že v uporabi zgodbe v kontekstu znanstvenega raziskovanja, ki naj bi bilo objektivno in rigorozno, ponovljivo in zanesljivo. Pripovedi pa lahko interpretiramo različno, v času nastajajo nove interpretacije in nove zgodbe. Zato se pri raziskovanju pojavlja dvom, ali je zgodba primerna metoda. Če sledimo avtorjem s področja simboličnega interakcionizma in poststrukturalizma (če omenimo le imena Goffman, Melucci, Kristeva, McAdams), lahko vidimo, da so ravno zgodbe tista oblika, s katero lahko spoznavamo, kako posamezniki in situ ustvarjajo svoj referenčni okvir, kakšne konceptualne vzorce uporabljajo in kako se ti spreminjajo. Ne moremo pa pričakovati, da

bomo v različnih časih dobili iste podatke. Toda lahko je prav ta raznolikost kazalnik načina oblikovanja sebstva ali referenčnega okvira. Ko v praksi delamo z naracijami, ugotovimo, da se zgodbe vedno dopolnjujejo. Če se z istim sogovornikom večkrat srečamo, dobimo dodatna pojasnila. Zgodba nenehno nastaja, ker nastaja njegov ali njen življenjski svet, ker se dopolnjuje interpretacija že povedanega. Iz razlik lahko sklepamo na učenje, ki se je zgodilo med samim procesom pripovedovanja.

Naracija se na prvi pogled zdi linearna. Značilnost zgodbe je zaporedje dogodkov, ki pa niso nujno povezani v takem zaporedju, kot je bilo v realnosti. Naracija je iluzija sekvenc in odnos s časom je pri narativnih metodah poseben. Biografske pripovedi premešajo realni linearni čas v pripovedni čas. Preteklost–sedanjost–prihodnost v pripovedi niso vedno tako razporejene kot v realnem poteku. Pripovedni ali narativni čas je čas, kot ga vidi pripovedovalec. Odprejo se protislovna vprašanja kot: kakšna je preteklost v preteklosti in kakšna je preteklost v sedanjosti, kakšna bo preteklost v prihodnosti. Iz teh povezav nastanejo občutenja. Obžalovanje se dogodi, ko ocenjujemo preteklosti iz sedanjosti. Da bi se razvilo upanje, potrebujemo prihodnji čas v povezavi s sedanjim. Prav občutenja dajejo osnovni ton pripovedi in jih navadno opazujemo posredno prek uporabljenih metafor in imaginarija, neverbalne komunikacije, premorov.

Pripovedi lahko razumemo na različne načine glede na čas izrečenega in glede na zorni kot (življenjski svet) bralca ali poslušalca. Besede so različno izrečene, poslušalec je različno dovzeten za variabilnost izrečenega. Vsako pripoved je mogoče brati in razumeti na različne načine, zato je pomemben dialog pri interpretaciji. Primerjava razumevanj omogoča razmislek o tem, katero razumevanje je

bližje informatorjevemu doživljanju. Pri uporabi narativne metode ne moremo postaviti ostro ločene vloge raziskovalca, ki raziskuje, in pripovedovalca, ki je raziskovani, kar smo nakazali že z načelom dialoščnosti pri zbiranju podatkov. Nevarnost, ki pri tem nastaja, je v zlivanju pripovedi, ko ne vemo več, kateri del je raziskovalčev in kateri pripovedovalčev.

Naracija uteleša nevidno diskurzivno moč, hierarhična razmerja se zrcalijo v jeziku (na primer uporaba narečja, žargona), zato uporabljamo metode samokritičnega in samorefleksivnega premisleka pred vstopom v dialog in tudi med potekom pripovedovanja. Pozorni smo na proces nastajanja (spo)znanja in skrbimo za upoštevanje multiplosti glasov. Ker je vsaka naracija sama po sebi tudi učenje, ker je urejanje doživetega, se skozi dialog lahko spremenijo pomeni pri informatorju/pripovedovalcu. Med samo raziskavo poteka učenje kot konstrukcija in rekonstrukcija. Pripovedovanje je performans, zato je pri raziskovanju nujen razmislek o pozicioniranju akterjev (raziskovalca in pripovedovalca). Spreminja se tudi raziskovalec. V dialogu s pripovedovalcem se tudi on ali ona uči. Pripoved ni le sredstvo, s katerim pripovedovalec strukturira svoje izkušnje, je tudi spodbuda raziskovalcu, da premišlja o svojih izkušnjah, zato raziskovalec uporablja tudi instrument dnevnika refleksij ali osebnega terenskega dnevnika, kjer zapisuje svoje osebne vtise, občutenja, dvome.

Doslej smo omenjali raziskovalca in pripovedovalca. Poleg omenjenih dveh vlog se pojavi še tretja, to je vloga bralca. Vsaka naracija je predmet več branj in različnih branj, ki se lahko zgodijo že med urejanjem gradiva ali pa ob pripravi zaključenega poročila o raziskavi. Če branje izhaja iz feministične perspektive, bo iskalo neenakost družbenih spolov, če izhaja iz katere druge teorije, bo v pripovedi odkrilo drugačne povezave in sporočila. Vsak bralec,

ne le raziskovalec, se srečuje s pripovedjo na podlagi svojih preteklih izkušenj in znanja, svojega življenjskega sveta, kar omogoča, da je pripoved tudi v fazi branja v procesu transformiranja. To nakazuje, da je za raziskavo dobro, da uporabimo več teoretskih okvirov za interpretacijo. Na prvi pogled bo tak način dela povzročal zmedenost in nedoslednost v pristopu k fenomenu. Toda šibkost te raziskovalne metode se najbolj pokaže takrat, ko uporabimo zgolj en analitični okvir ali teoretsko perspektivo (ali sociolingvističnega ali sociokulturnega, ali feminističnega ali družbeno kritičnega in podobno), ker je na ta način interpretacija omejena. Navadno pri kvalitativnih metodah uporabljamo triangulacijo pri virih podatkov. Pri narativnih metodah uporabimo triangulacijo tudi na ravni različnih interpretativnih teorij (prim. Flick, 2011). Uporaba več analitičnih okvirov osvetli omejenost posameznih spoznanj. Celovit pojav (učenje) projiciramo prek leč posameznih znanstvenih diskurzov, zato dobimo različne projekcije. Če učenje pojasnjujemo le z enim znanstvenim diskurzom, ostajamo omejeni pri interpretaciji.

Na prvi pogled je videti, da z narativnimi metodami dostopamo do subjektivne resničnosti. Zaznave so vedno selektivne, ker se ne zgodijo kot nekaj pasivnega, temveč so aktivni procesi, percepcije »izdelujemo« (Noë, 2012). Tudi spomini so subjektivni, spominska zgodba nastane s selekcijo in kombinacijo. Z narativnimi metodami je glede na to dostopna subjektivna resničnost. Vendar moramo upoštevati, da se subjektivna resničnost pozicionira v kulturo, v mreže moči in pomenov ter torej nastaja v sociohistoričnem kontekstu in ne moremo ločiti med individualnim in socialnim. Z analizo posameznih naracij lahko poleg subjektivne resničnosti spoznavamo zgodbe in metafore, ki so vodilne v neki skrupnosti, in dostopamo do kulturnih vzorcev.

Narativne metode terjajo veliko časa, čeprav se mogoče zdi, da ni tako. Veliko časa potrebujemo, da dobimo poglobljen vpogled v konstrukcijo življenjskega sveta, ker ta nenehno nastaja (tudi pod vplivom same ubeseditve). Za naracije velja, da niso preprosto »sporočene«, temveč so konstruirane, sestavljene ali iz-umljene. Za raziskovalca se vedno postavlja vprašanje, kako so iz-umljene in kaj je bilo iz-umljeno.

Za prakso je pomembno tudi spoznanje, da zgodbe, ki jih ljudje povedo, niso le besedilo, kot bi zgodbo prebrali v knjigi. Zgodbe so njihova resničnost, so njihovo življenje, so oni sami; ljudje se do pripovedi tako tudi vedejo. Kar slišimo, so zgodbe, ki dihajo njihovo življenje, zato mora biti raziskovalec dovolj občutljiv do ljudi, da jih ne prizadene in odvrne od pripovedi.

Različne zgodbe odpirajo meje (interdisciplinarnost, dialoškost, konstrukcija pomenov, relativnost časa) in vabijo tudi raziskovalca, da je kritičen do svoje konstrukcije in interpretacije v sklepnem delu raziskave, zato Creswell (2013) zapiše, da sta igrivi »pastiche« in »collage« dovoljena in pogosto tudi vključena v končno poročilo o raziskovanju.

SKLEP

Narativne metode smo obravnavali kot raziskovalne metode, s katerimi ustvarjamo spoznanja v izbranem strokovnem okviru. Narativna struktura je eden od temeljnih načinov, kako oblikujemo pomen izkušenj. Hkrati so tudi raziskovalne metode za osebno spoznavanje in v raziskovalnem procesu se oboje prepleta. Vsak človek (pripovedovalec, raziskovalec, bralec) nosi svojo zgodbo in šele s pogledom na strukturo (avto)biografije razume potek dogodkov in svoje učenje. Vsak pripovedovalec spoznava

svoje izkušnje in jih s pripovedjo re-konstruira. Svoje sebstvo in učenje poskuša retrospektivno spoznati. Učenje iz življenja poskuša razumeti s pogledom nazaj v svojo zgodbo. Z opazovanjem preteklosti ustvarja sedanost in motri prihodnost. Naracija je podobna palimpsestnemu prepisovanju. Vsaka nova pripoved kot nov sloj prekrije stare sedimente, a jih ne izniči. Oboje je za raziskovalca nenehna negotovost, ki spodbuja samorefleksijo.

LITERATURA IN VIRI

- Alvesson, M.; Sköldböck, K. (2004). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. London: Sage.
- Andrews, M.; Squire, C.; Tamboukou, M. (2008). *Doing Narrative Research*. London: Sage.
- Biesta, G. J. J.; Field, J.; Hodkinson, P.; Macleod, F. J.; Goodson, I. F. (2011). *Improving Learning through the Lifecourse*. London: Routledge.
- Chapell, C.; Rhodes, C.; Solomon, N.; Tennant, M.; Yates, L. (2003). *Reconstructing the Lifelong Learner*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Cranton, P.; Taylor, E. W. (ur.) (2012). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design*. Los Angeles: Sage.
- Defenbaugh, N. L. (2008). Under Erasure: The Absent Ill Body in Doctor-Patient Dialogue. *Qualitative Inquiry*, 14 (8): 1402–1424.
- Ellis, C. (1995). *Final Negotiations: A Story of Love, Loss and Chronic Illness*. Philadelphia: Temple University Press.
- Flick, U. (2011). Mixing methods, triangulation, and integrated research. V: Denzin, N. K.; Giardina, M. D. (ur.) *Qualitative inquiry and global crisis*. Walnut Creek.
- Formenti, L.; Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato*. Milano: R. Cortina.

- Giordano, B. (2013). *Intervju*. Dostopno na: www.siol.net/kultura/intervju/2013/06/paolo_giordano (12. 7. 2013).
- Gluck, S. B.; Patai, D. (ur.) (1991). *Women's Words: The Feminist Practice of Oral History*. London: Routledge.
- Goodson, I.; Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings*. London: Open University Press.
- Goodson, I.; Biesta, G.; Tedder, M.; Adair, N. (2010). *Narrative learning*. New York: Routledge.
- Gray, A. (2007). *Research practice for cultural studies*. Los Angeles: Sage.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Gullestad, M. (1992). *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Thought and Social Action in Modern Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gullestad, M. (1995). The intimacy of anonymity: reflections on a Norwegian life story competition. *Oral History*, 23 (2): 51–59.
- Inowlocki, L. (1993). *Grandmothers, mothers, and daughters: intergenerational transmission in displaced families in three Jewish communities*. New York: Routledge.
- Irigaray, L. (1985). *The Sex Which Is Not One*. Ithaca: Cornell University Press.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. New York: Routledge.
- Kelava, P. (ur.) (2013). *Neformalno učenje? Kaj pa je to?* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Dostopno na: www.pei.si/sifranti/StaticPage.aspx?id=140 (15. 8. 2013).
- Koron, A.; Leben, A. (ur.) (2011). *Avtobiografski diskurz: Teorija in praksa avtobiografije v literarni vedi, humanistiki in družboslovju*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1999). *Philosophy In the Flesh*. New York: Basic Books.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ličen, N. (2011). Biografska paradigma pri proučevanju učenja v vsakdanjem življenju. V: Vidmar, T.; Aksman, J. (ur.). *Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja*. Ljubljana.
- Linde, C. (2009). *Working the Past. Narrative and Institutional Memory*. New York: Oxford University Press.
- Marsick, V. J.; Watkins, K. E.; Callahan, M. W.; Volpe, M. (2009). Informal and Incidental Learning in the Workplace. V: Smith, M. C. (ur.). *Handbook of research on Adult Learning and Development*. New York.
- Melucci, A. (1998). *Verso una sociologia riflessiva: Ricerca qualitativa e cultura*. Bologna: Il Mulino.
- Melucci, A. (2000). *Parole chiave*. Roma: Carocci.
- Moore, I. S. (2012). The Beast Within: Life with an Invisible Chronic Illness. *Qualitative Inquiry*, 19 (3): 201–208.
- Noë, A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge, London: MIT Press.
- Noë, A. (2012). *Varieties of Presence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Plummer, K. (1995). *Telling Sexual Stories: Power, Change and Social Worlds*. London: Routledge.
- Ramšak, M. (2003). *Portret glasov*. Ljubljana: Društvo za proučevanje zgodovine, antropologije in književnosti.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage.
- Roberts, B. (2009). *Biographical research*. Maidenhead: Open University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. V: Hall, K.; Murphey, P.; Soler, J. (ur.). *Pedagogy and Practice*. Los Angeles, London.
- Rossiter, M.; Clark, M. C. (2010). *Narrative Perspectives on Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shamir, B., Eilam, G. (2005). What's Your Story? A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16 (3): 395–417.

- Shapiro, L. (2011). *Embodied Cognition*. New York: Routledge.
- Sit, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Steedman, C. (1986). *Landscape for a Good Woman*. London: Virago.
- Strati, A. (ur.). (2007). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Suárez-Ortega, M. (2012). Performance, Reflexivity, and Learning Through Biographical-Narrative research. *Qualitative Inquiry*, 19 (3): 189–200.
- Tennant, M. (2012). *The Learning Self*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Uhan, S. (2011). Misliti metodo: kvalitativna metodologija med teorijo in izkušnjo. *Družboslovne razprave*, 27 (67): 7–21.
- Wenger, E. (2006). *Comunit di pratica*. Milano: R. Cortina.

ANALIZA KONCEPTA REZILIENTNOSTI V KONTEKSTU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

POVZETEK

V prispevku predstavljamo rezilientnost kot raziskovalni fenomen, ki se v literaturi pojavlja v povezavi z dobro življenjsko prilagodljivostjo in prožnostjo ljudi v različnih težkih, prelomnih življenjskih situacijah. V ospredje postavljamo preskok, ki so ga pionirske študije naredile v raziskovalni paradigmi, ko so namesto modela, usmerjenega v problem, prevzele model rezilientnosti, ki se tesno navezuje na sodobne principe vseživljenjskega učenja. Iz pregleda različne literature sintetiziramo glavna spoznanja, opredelimo ločnice štirih raziskovalnih valov in poudarimo sodobno pojmovanje rezilientnosti. To nam služi tudi kot podlaga za utemeljitev slovenskega termina »življenjska odpornost in prožnost«. Raziskave s področja rezilientnosti jasno zarisujejo smernice za preventivno ekosistemsko delovanje. V prispevku se omejujemo na kontekst vzgoje in izobraževanja, saj so možnosti za preventivno krepitev posameznika tesno povezane s formalnimi in neformalnimi oblikami učenja. V tem konceptualnem okviru poudarjamo ključne varovalne dejavnike in kompetence, ki za posameznika pomenijo zunanje in notranje vire moči za rezilienten odziv v življenjskih preizkušnjah. Prispevek strnemo z orisom značilnosti »rezilientne« osebe.

Ključne besede: rezilientnost, raziskovanje rezilientnosti, varovalni dejavniki, dejavniki tveganja, vseživljenjsko učenje

AN ANALYSIS OF THE CONCEPT OF RESILIENCE IN THE CONTEXT OF EDUCATION – ABSTRACT

In this paper we present resilience as a research phenomenon, appearing in scientific literature in conjunction with positive patterns of recovery or adaptation identified in difficult life situations. We emphasize the paradigm shift from risk to resilience, manifest in pioneer studies and strongly connected with lifelong learning principles. Based on a review of the related literature we present four waves of resilience research and summarize the key findings, necessary to understand the modern concept of resilience. On these conceptual premises we suggest a Slovenian term for resilience. Research on resilience clearly delineates the guidelines for prevention practice. Fostering of resilience is a highly dynamic interactive process, operating at a deep structural, eco-systemic, human level and closely connected with formal and informal learning processes. In this conceptual framework, we highlight the most significant protective processes and mechanisms, which scholars have defined as external and internal strengths, resources and supports that promoting resilience in difficult life situations. We conclude the paper by outlining the characteristics of a "resilient" person.

Keywords: resilience, resilience research, protective factors, risk factors, lifelong learning

UDK: 374.7:159.98

UVOD IN OPREDELITEV REZILIENTNOSTI

V psihologiji je rezilientnost opredeljena kot eden od *ključnih mehanizmov in potencialov človekovega obstoja*, ki se manifestira v prelomnih situacijah (Rutter, 1990; Werner, 1990; Luthar in drugi, 2006). Čeprav se je znanstveno proučevanje rezilientnosti začelo konstitui-

rati šele v drugi polovici prejšnjega stoletja, pojmovanje rezilientnosti v svojem temelju ni nov koncept. Rezilientnost prepoznavamo skozi celotno zgodovino človeštva in je tudi zelo verjetna izkušnja vsakega izmed nas. V mnogih jezikih je beseda »*rezilienten*«¹ vključena v besedišče in je v najširšem smislu sinonim za dobro prilagoditev ne glede na okoliščine. Teorija rezilientnosti se je začela oblikovati po drugi

svetovni vojni. Proučevanje rezilientnosti je potekalo transdisciplinarno in se je razcepilo v štiri večje valove, ki jih v nadaljevanju podrobneje opisujemo. Na podlagi raziskovalnih spoznanj danes velja, da rezilientnost ni prirojena lastnost, temveč splošen mehanizem, ki se vzpostavlja kot kompleksen, z značilnostmi posameznika in okolja opredeljen učno-odnosni proces, ki omogoča življenjsko prožnost in odpornost v tveganih/stresnih/kriznih situacijah, spodbuja k čimprejšnji normalizaciji stanja in omogoča čim bolj učinkovit proces nadaljnega razvoja.

Najbolj splošno sprejeta in najpogosteje citirana je definicija pionirske skupine raziskovalcev, ki rezilientnost opredeljujejo kot *dinamičen proces, zmožnost ali rezultat uspešne prilagoditve posameznika ali skupine navkljub težkim ali ogrožajočim okoliščinam* (po Masten, Best in Garmezy, 1990). Zasedimo pa tudi naslednje opredelitve:

- *dinamičen in spremenljiv vir moči in zmožnosti, ki jih posameznik lahko uporabi, ko se znajde v težavah* (Garmezy, 1994, v Saaleebey, 1996: 298);
- *zmožnost kompetentnega funkcioniranja posameznika kljub izpostavljenosti večjim življenjskim stresorjem* (Kaplan in drugi, 1996, v Van Breda, 2001);
- *zmožnost pozitivnega odziva posameznika na izredne, dlje časa trajajoče težke ali bistveno spremenjene okoliščine* (Masten in drugi, 2004);
- *gonilo, ki človeka mobilizira, da se opre na razpoložljive notranje in/ali zunanje vire moči (varovalni dejavniki) in se s samouravnavanjem, prilagajanjem, učenjem, spreminjanjem in/ali preseganjem konstruktivno loti doživljanja in reševanja težav (dejavnikov tveganja)* (Masten in drugi, 2008; Grotberg, 2003).

Raziskovanje principov rezilientnosti je bilo v stoletju sprememb zelo aktualno, zato je bil

razvoj ekspanziven, oblikovalo se je izredno široko raziskovalno polje,² kjer se proučujejo pozitivne oblike prilagajanja v kontekstu zelo različnih dejavnikov tveganja. Z usmerjanjem posameznika in okolja v vzpostitev kompetenc in pomembnih mehanizmov, ki z večjo verjetnostjo sprožajo rezilienten odziv ob pojavu težav, ovir ali nesreč, pa so se na različnih področjih človekovega delovanja in življenja začeli razvijati tudi preventivni programi.

Zaradi pestrosti in širine raziskovalnega polja, ki se je razširilo tudi na področje preventive, so temeljni teoretiki, da bi preprečili napačno razumevanje koncepta rezilientnosti, postavili dva temeljna pogoja, ki morata biti izpolnjena oba hkrati, da sploh lahko govorimo o rezilientnosti: 1) izpostavljenost hudim ali dolgotrajnim težavam, stiskam, nevarnostim ter temu navkljub 2) pozitiven odziv posameznika/skupine na te okoliščine v smislu spreminjanja ali prilagajanja, ki preprečuje nadaljnjo ogroženost, omejuje ali zmanjšuje škodo ter omogoča čim boljši potek nadaljnega uresničevanja razvojnih nalog in ciljev (razvojnega napredovanja) posameznika ali skupine (Luthar in drugi, 2000: 543; Masten in Obradović, 2006). Raznolikost težav, okoliščin in njihovo individualno doživljanje še vedno dopušča subjektivnost pri ocenjevanju rezilientnosti, kar je razumljivo, saj so procesi, ki sprožajo rezilientnost v težkih okoliščinah, največkrat povsem edinstveni in zahtevajo personificiran pristop.

REZILIENTNOST – ŽIVLJENJSKA ODPORNOST IN PROŽNOST

Proučevanje rezilientnosti šele vstopa v slovenski raziskovalni prostor in doslej v Sloveniji še nismo zasledili teoretične opredelitve prevoda termina »rezilientnost«. Glede na latinski pomen in angleški prevod ter glede na

splošne in družboslovne opredelitve pomena rezilientnosti lahko termin slovenimo kot **življenjska odpornost in prožnost**.

Življenjska, ker se lahko izkazuje v vseh življenjskih obdobjih in na vseh področjih človekovega delovanja (ang. *during life span*), **odpornost**, ker kaže možnost posameznikovega odpora proti delovanju stresnih, neugodnih dejavnikov (posameznik je pripravljen zavzeti aktiven položaj pri reševanju težav in se ni pripravljen vdati v usodo), **in prožnost**, ker tudi če stres oziroma težke okoliščine posameznika sprva hudo obremenijo in zavrejo pozitivno smer njegovega razvoja, kasneje poišče oziroma vzpostavi mehanizme, ki

mu omogočajo, da zavzame aktiven položaj pri reševanju situacije in da je usmerjen v čim bolj uspešno nadaljevanje uresničevanja svojih razvojnih oziroma življenjskih nalog in ciljev.

Otroci potrebujejo pomoč in podporo kompetentnih odraslih.

ZGODOVINSKI RAZVOJ KONCEPTA REZILIENTNOSTI (PIONIRSKÉ ŠTUDIJE)

Za pionirske študije je značilen predvsem preskok v raziskovalni paradigmi: raziskovalci so namreč namesto medicinskega modela, ki se je usmerjal v proučevanje problema (bolezni), izbrali model, ki je usmerjen v proučevanje pogojev za uspeh, to je model rezilientnosti.³ Psihiater Norman Garmezy (1918–2009), ki velja za utemeljitelja teorije rezilientnosti, je postal pozoren na otroke, ki so odraščali v izredno težkih življenjskih razmerah (psihopatologija staršev), a so se kljub stresom in stalnim težavam uspešno spoprijemali s težkimi okoliščini vsakdanjega življenja, izpolnjevali glavne razvojne naloge in cilje ter socialno kompe-

tentno zaživel v družbi (Masten in Obradović, 2006). Garmezy je pri tem opazal pomembno varovalno moč posameznikovih osebnostnih lastnosti in kompetenc, ki so se kazale kot korelati in kazalci rezilientnosti; to je spodbujalo njegovo razmišljanje o možnostih za preventivno krepitev in razvoj kompetenc kot ključnih varovalnih dejavnikov (Garmezy in Rodnick, 1959, v Masten in Powell, 2003; Masten in Obradović, 2006).⁴ Obsežna longitudinalna študija je pomembna tudi s paradigmatško konceptualnega vidika, saj so raziskovalci v svojih elaboratih analizirali in opisovali predvsem potenciale in kompetence (vire moči), ki so opazovanim otrokom omogočali dobro funkcioniranje kljub potencialni ogroženosti – s tem je bil v letih 1973–1978 (nenačrtovano) prvič narejen **paradigmatški premik v raziskovanju iz (prej načrtovanega) medicinskega modela usmerjenosti v problem v (kasneje tako poimenovan) model rizičnost – rezilientnost** (Masten in Powell, 2003).

V istem obdobju je ob objavi rezultatov svoje longitudinalne študije⁵ raziskovalka Emmy Werner **prvič uporabila termin »rezilientnost« v družboslovni znanstveni literaturi**, ko je za rezilientno poimenovala skupino mladih odraslih (tretjina raziskovalnega vzorca), ki jim je kljub nespodbudnim, težkim okoliščinam in izkušnjam v otroštvu uspelo odrasti v skrbne, kompetentne in odgovorne odrasle (Werner, 1971, v Luthar in drugi, 2000). Otroci in mladostniki, ki so bili prepoznani in označeni za »rezilientne«, so sprva veljali predvsem za neranljive, nezlomljive srečneže, rezilientnost pa je bila razumljena kot lastnost, ki izvira predvsem iz pretežno prirojenih osebnostnih potez – enostaven (nekonflikten, lažje vodljiv), z ustreznim temperamentom, dobrimi socialnimi spretnostmi (Werner in drugi, 1971; Anthony, 1974, oboje v Luthar in drugi, 2000) ter dobrimi intelektualnimi in izvršilnimi zmožnostmi.

RAZVOJ KONCEPTA REZILIENTNOSTI PREK ŠTIRIH KLJUČNIH RAZISKOVALNIH VALOV

Raziskovanje rezilientnosti kot »pozitivne prilagoditve v kontekstu težav« je bilo zanimivo za raziskovalce na različnih področjih družboslovja, humanistike in edukacijskih ved, zato je nadaljnji razvoj te mlade raziskovalne veje potekal ekspanzivno (bliskovito in široko). Literatura navaja štiri valove raziskovanja, ki so sicer nastajali v kronološkem zaporedju, vendar potekajo vzporedno ter z novimi spoznanji medsebojno dopolnjujejo in nadgrajujejo razumevanje koncepta rezilientnosti.

Prvi val raziskovanj: opredeljevanje, prepoznavanje in merjenje rezilientnosti

V prvem valu (začel se je v drugi polovici prejšnjega stoletja) so se pionirji na področju raziskovanja rezilientnosti usmerjali predvsem v prepoznavanje, opredeljevanje in merjenje pojava ter ugotavljanje osebnostnih značilnosti »rezilientnih otrok«, kasneje so proučevali tudi značilnosti okolja, ki so se povezovale s pozitivnim življenjskim izidom otrok. Na podlagi empiričnih raziskav so oblikovali seznam glavnih notranjih in zunanjih varovalnih dejavnikov ter opredelili kazalce ogroženosti in rezilientnosti. Glavni namen teh študij je bil načrtovanje intervencijskih programov,⁶ usmerjenih v izboljšanje razmer, krepitev življenjske odpornosti in prožnosti ter večanje priložnosti za spodbujanje razvoja kompetenc, ki so potrebne za rezilientno odzivanje v težavah (Masten, 1997). S tem so želeli povečati delež otrok in mladostnikov, ki bi se v tveganih življenjskih okoliščinah odzvali rezilientno.

Rezultati longitudinalnih študij, v katerih so poleg otrok proučevali tudi značilnosti nji-

hovega okolja (družine, šole, lokalne skupnosti), so vplivali na spremembo prvotnega prepričanja, da je rezilientnost notranje pogojena in opredeljena predvsem z individualnimi osebnostnimi lastnostmi otrok in mladostnikov (Werner in Smith, 1982, ter Masten in Garmezy 1985, v Luthar in drugi, 2000). Raziskovalci so enotno prepoznavali nekatere varovalne dejavnike v okolju – med najpogostejšimi se je pojavljala pozitivna navezava na vsaj eno kompetentno odraslo osebo, ki so ji lahko otroci/mladostniki zaupali in bili deležni njenega zaupanja, sprejemanja, pomoči in podpore. Masten in Coatsworth (1998) poudarjata, da je ta pomembna odrasla oseba pogosto povezana s šolo oziroma vzgojno-izobraževalno institucijo. Glede na izvor so glavne varovalne dejavnike opredelili kot psihosocialne faktorje, ki imajo potencialno spodbujevalno vlogo pri rezilientnem vedenju, in jih razvrstili v tri skupine:⁷

1. Osebnostne značilnosti otrok/mladostnikov:
 - dobre intelektualne zmožnosti, (nekonflikten) temperament, dobre socialne spretnosti, strategije reševanja problemov, samoučinkovitost, samozaupanje, dobra samopodoba, interesi/hobiji, verovanje/duhovnost
2. Značilnosti družin, iz katerih izvirajo:
 - tesna, zaupna povezanost z vsaj enim družinskim članom, družinska dinamika in vzgojni slog staršev (toplina, struktura, visoka pričakovanja), ugoden socialno-ekonomski položaj otroka/družine, povezanost ožje družine s širšim družinskim okoljem, kultura odnosov med otrokom in pomembnimi odraslimi
3. Značilnosti njihovega širšega okolja:
 - povezava s prosocialnimi odraslimi zunaj družine, tudi z društvi in organizacijami, kakovostna, inkluzivno naravnana šola, dostop do izobraževanja na različnih ravneh (od predšolskega do univerzitetnega),

naklonjenost okolja vseživljenjskemu učenju, možnost kakovostnega šolanja, razpoložljivost socialnih sistemov za kakovostno preživljanje prostega časa, medgeneracijsko sodelovanje ter drugi vplivi iz okolja

Epistemološko je na konceptualizacijo teorije rezilientnosti pomembno vplivala ekosistemska teorija človekovega razvoja (Bronfenbrenner, 1994), ki je raziskovalce spodbujala k interaktivnim in multidisciplinarnim raziskovalnim pristopom po psihosocialnih in edukacijskih modelih. Spodbujanje rezilientnosti je s tem postajalo vedno bolj družbena odgovornost, predvsem do otrok, mladostnikov in ranljivih skupin prebivalstva, implementacija pa vse pomembnejši izziv za vzgojno-izobraževalni sistem.

Drugi val raziskovanj: razumevanje procesov in mehanizmov rezilientnosti

V drugem valu, ki se je začel okrog leta 1980, so se raziskovalci usmerili predvsem v dinamiko rezilientnosti (Luthar in drugi, 2000: 545; Masten in Obradović, 2006; Curtis in Cicchetti, 2007). Ob proučevanju varovalnih procesov je Michael Rutter (1990) poudaril vlogo štirih glavnih varovalnih mehanizmov, ki omogočajo sprožanje varovalnih procesov in hkrati pomembno povečujejo njihovo učinkovitost. To so:

1. maksimalna zaščita otroka pred škodljivim delovanjem in zmanjšanje (redukcija) škode, ki jo povzročajo dejavniki tveganja;
2. vključevanje varovalnih dejavnikov, ki zmanjšujejo možnosti za negativno veržno reakcijo dejavnikov tveganja;
3. izboljšanje otrokove samopodobe in samoučinkovitosti z razvojem in krepitevijo kompetenc in spretnosti za uspešno reševanje problemov;
4. zagotavljanje priložnosti in možnosti izbire med različnimi dejavnostmi, ki spodbujajo celostni razvoj osebnosti.

Z razločitvijo med varovalnimi dejavniki in varovalnimi mehanizmi je Rutter v teoriji rezilientnosti ustvaril prostor za raziskovanje možnosti za preventivno krepitev posameznika in okolja ter za oblikovanje bolj inkluzivne, socialno kohezivne in rezilientne družbe.

Prvi **množičnejši poziv k raziskovanju in obravnavi rizičnih skupin otrok po modelu rizičnost – rezilientnost** pa je leta 1984 povzročila 5. mednarodna konferenca *Early identification of children at risk: Resiliency factors in prediction*.⁸ V uvodnem nagovoru je William Frankenburg, priznani otroški zdravnik in raziskovalec, z ekosistemskega vidika osvetlil posledice negativnega diagnostičnega opredeljevanja in izhajanja iz modela deficitov pri obravnavi otrok in mladostnikov. V ospredje je postavil problematičnost diagnostičnih oznak in pretirane usmerjenosti zdravnikov in psihologov na probleme, kar na ravni mezosistemske dinamike povzroči preveč v patologijo usmerjen pogled na otroka tudi pri otrokovih starših in učiteljih. Ta negativni transfer v mikrosisteme lahko odnose pretirano in enostransko obremeni z otrokovimi težavami, otroka pa prikrajša predvsem na področju njegovih potencialov, ki so po modelu deficitov deležni premalo (vzgojno-izobraževalne!) pozornosti. Izhajajoč iz paradigme rezilientnosti, je zato poudaril pomen sprejemanja življenjske pestrosti in raznolikosti ter pozval k pozitivnemu pogledu in usmerjenosti v spodbujanje posameznikovih močnih področij in razvoj življenjsko pomembnih kompetenc (Frankenburg, 1987, v Grotberg, 1997).

Eden pomembnejših projektov v drugem raziskovalnem valu je **International Resilience Research Project (IRRP)**,⁹ ki je podobno kot raziskava Wernerjeve pokazal, da se je rezilientno odzivala tretjina vzorca. Na podlagi spoznanj iz prvega vala so rezilientnost že pojmovali kot dejavno interakcijo med posameznikom

in okoljem, zato so rezultati pomenili izziv za opredeljevanje učinkovitih spodbud iz okolja. Poudarjali so, da otroci potrebujejo pomoč in podporo odraslih, ki vedo, kako spodbujati razvoj rezilientnosti ter jih prek odnosa krepijo in dajejo zgled za učinkovito spoprijemanje s težavami (Grotberg, 2005).

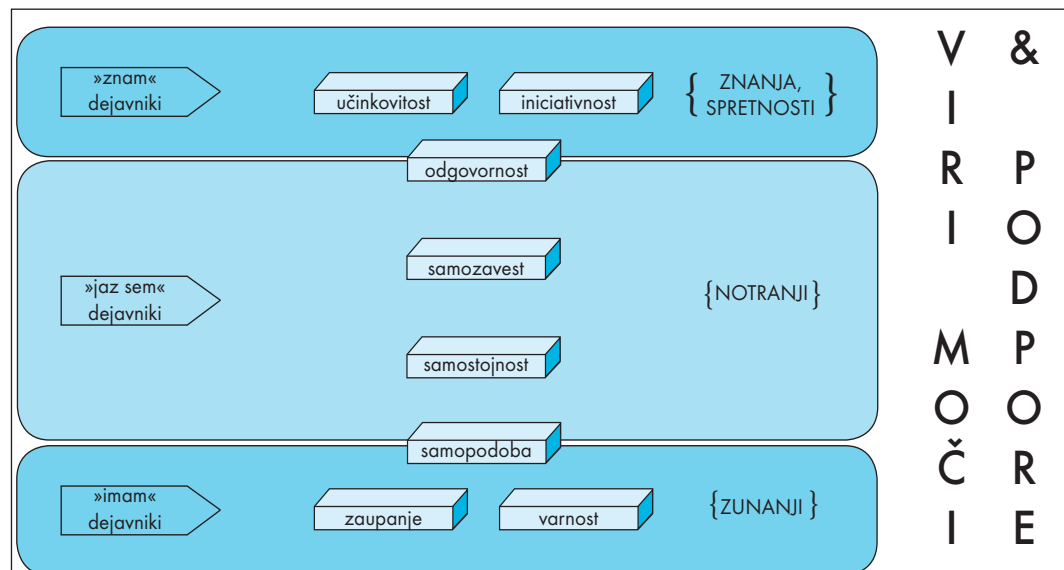
Grotbergova je poudarila, da rezilientno vedenje posameznika spodbuja interakcija njegovih **notranjih varovalnih dejavnikov (osebni viri moči)**, **zunanjih varovalnih dejavnikov (viri zunanje moči in podpore)**, **osebnih in medosebnih veščin** ter da ti soodvisni procesi pripomorejo k oblikovanju **sedmih temeljnih gradnikov rezilientnosti**, ki so: samozavest, samopodoba, odgovornost, samostojnost oziroma neodvisnost, zaupanje, iniciativnost in učinkovitost (Grotberg, 1995, 1997, 1999). Za razvoj preventivnega sistema, ki zagotavlja uravnoteževanje procesov in mehanizmov, ki spodbujajo in krepijo rezilientnost glede na individualne potrebe in značilnosti posameznika in njegovega okolja, lahko model Grotbergove

ponazorimo z vidika varovalnih dejavnikov virov moči in podpore (Slika 1).

Zunanji viri moči in podpore (»imam« dejavniki) so povezani s posameznikovim ožjim in širšim okoljem (družina, šola, vrstniške in interesne skupine, verske skupnosti, lokalno okolje), zato je v okviru teh dejavnikov potrebna predvsem skrb za povečanje razpoložljivosti in kakovosti neposrednih in posrednih odnosov posameznika z okoljem za zagotavljanje pomoči, podpore in strukture. Zunanji viri moči (»imam« dejavniki) **gradijo temelje zaupanja in občutka varnosti**.

Notranji viri moči (»jaz sem« dejavniki) so povezani s posameznikovim doživljanjem sebe, ki se oblikuje na podlagi fizičnih, psihičnih in socialnih lastnosti in pogojev, zato se v okviru teh dejavnikov spodbujajo zmožnost razumevanja okoliščin, zmožnost osredotočanja, zmožnost samouravnavanja, zvišanje stopnje notranje motiviranosti, izvršilna zmožnost za socialno odzivnost in

Slika 1: Model preventivnega sistema skrbi za procese in mehanizme, ki na ravni posameznika in okolja spodbujajo in krepijo rezilientnost



komunikacijske spretnosti. Notranji viri moči (»jaz sem« dejavniki) **gradijo samozavest, samopodobo, odgovornost, samostojnost.**

Osebnostne in medosebne veščine (»znam« dejavniki) so povezane z možnostmi za vseživljenjsko učenje, zato je v okviru teh dejavnikov treba poskrbeti za dovolj priložnosti in izbire za pridobivanje znanja, kompetenc in življenjskih spretnosti, kot so: spretnost reševanja problemov, komunikacijske spretnosti, zmožnost izražanja čustev in potreb, postavljanje realnih ciljev ... Ti dejavniki **gradijo iniciativnost in učinkovitost.**

Glede na vrednost, ki jo rezilienten odziv ob razvojnih prelomnicah, stiskah, nesrečah in težkih življenjskih preizkušnjah daje tako življenju posameznika kot njegovemu ožjemu okolju in družbi nasploh, so raziskovalci drugega vala raziskovanja rezilientnosti poudarjali pomen in odgovornost družbe za spodbujanje implementacije paradigme rezilientnosti predvsem na področju vzgoje in izobraževanja ter družbene skrbi za ranljive skupine prebivalstva (Wolin in Wolin, 1997; Benard, 1998; Lewis, 2000; Masten in drugi, 2008).

Tretji val raziskovanj: preventivno spodbujanje rezilientnosti

Za raziskave tretjega vala je značilna izrazita interdisciplinarnost, kar daje nastajajočim preventivnim programom širino in skladnost s sodobnimi znanstvenimi spoznanji. Spodbujanje predispozicij za rezilientnost na ravni družbe in posameznika je osredotočeno na dimenzijo živosti in kakovosti interakcije med posameznikom in okoljem. Avtorji (Benard in Marshall, 1999) najbolj omenjajo pomen treh transakcijskih procesov: skrb za spoštljive odnose, ki so usmerjeni v spodbujanje (ne v grajanje), sporočanje visokih pričakovanj in mentorska podpora pri njihovem izpolnjeva-

nju (namesto prežanja na neuspehe) ter omogočanje priložnosti za aktivno in pomembno soudeležbo.

Paradigma rezilientnosti po definiciji teži k iskanju, vzpostavljanju in aktiviranju virov moči, potencialov in poti, ki omogočajo čim bolj optimalne individualne in družbene pogoje ter ponujajo posamezniku, da v naboru možnosti in zmožnosti kompetentno izbira odločitve, kakršne vodijo k pozitivnemu izhodu iz trenutno neugodnih okoliščin in razmer.

Raziskave prvega in drugega vala (Werner in Smith, 1982; Garmezy, Masten in Tellegen, 1984; Grotberg, 1997) so pokazale, da se približno tretjini otrok in mladostnikov uspe »izviti« iz težav, ki v nekem obdobju ogrožajo njihov razvoj. Razpoložljivost notranjih in zunanjih varovalnih dejavnikov in virov moči ter značilna interakcija med temi otroki oziroma mladostniki in njihovim okoljem sta ustvarjali možnosti, da so odkrivali in uporabljali te potenciale ter presegli ovire, ki so jim jih postavljale težke okoliščine, brez večjih in dolgoročnih posledic za nadaljnje življenje in razvoj.

Večino, kar dvetretjinski delež otrok in mladostnikov, pa lahko glede na ugotovitve teh raziskav uvrščamo med ranljive otroke in mladostnike, ki potrebujejo konkretno podporo iz okolja. Z vidika ekosistemske teorije (Bronfenbrenner, 1997) sta v tem obdobju najpomembnejša mikrosistem doma oziroma skrbniškega okolja in šole ter odnos, ki se ustvarja med njima (mezosistem). Prek fizičnih (delovni čas, izčrpanost), psihičnih (razpoloženje, samopodoba, samozavest), socialno-ekonomskih, etično-moralnih in političnih zmožnosti na značilnosti (lastnosti in zmožnosti) mikro- in mezosistemov vpliva tudi ekso- in makrosistem. Spreminjanje okoliščin in predvsem spreminjanje njihovega vpliva na posameznika, ki ima kot biosistem

sebi lastne značilnosti, pa sta povezani tudi z razvojem in časovno dimenzijo, zaradi česar ima pomembno vlogo pri vzpostavljanju ustrezne podpore tudi kronosistem. Biološka dimenzija, s katero je Bronfenbrenner nazadnje dopolnil ekosistemsko teorijo (Bronfenbrenner in Morris, 2006) in poudaril vpliv posameznikovih genetskih, endokrinoloških in nevrokognitivnih značilnosti na interakcije v ekosistemu, je dala izhodišča za nastanek četrtega vala raziskovanj. Otrok oziroma mladostnik namreč s svojimi biopsihološkimi značilnostmi, z lastnim doživljanjem, doje-manjem, interpretacijo in odzivanjem na zunanje okoliščine pomembno vpliva na svoje okolje, predvsem na odnos s starši in družino, pa tudi z učitelji, razredom in drugimi sistemi, v katere se neposredno vključuje.

Vedno večjo, predvsem preventivno vlogo raziskovalci (Benard, 1997; Howard in drugi, 1999; Cefai, 2008) pripisujejo socialno-emocionalnemu kapitalu posameznika in okolja, zato poudarjajo, da je v šolah treba poskrbeti predvsem za zagotavljanje kakovostne kulture in klime, za komunikacijo, ki spodbuja sožitje, za skrbne odnose, ki spodbujajo participacijo in vzpostavljajo partnersko sodelovanje med družino, šolo in lokalnim okoljem, tako na področju šolskega dela kot pri razvoju potencialov, interesov in življenjskih spretnosti otrok in mladostnikov.

V obdobju splošne družbenoekonomske krize, ki lahko povzroča tudi številne psihosocialne travmatske posledice, Masten in Roisman (2005) v ospredje postavljata ranljivost mladih, ki pogosto ponotranjijo probleme svojega ožjega okolja. Ob pomanjkanju ustreznih spodbud in podpore v šoli ali lokalni skupnosti lahko neustrezno kanalizirana energija, ki jo ustvarja stiska, vodi v krepitev družbeno nesprejemljivih in/ali nezdravih oblik vedenja (mladostniško nasilje, prestopništvo, promi-

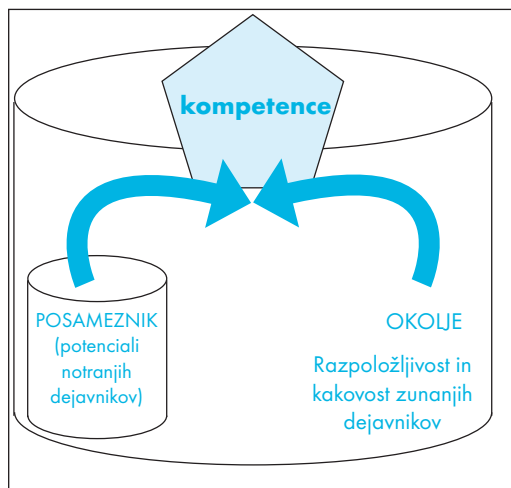
skuitetno vedenje, motnje hranjenja, zloraba drog, alkohola in drugih psihoaktivnih snovi ipd.). Hkrati se seveda zmanjšujejo možnosti za njihovo učno uspešnost, kar v najslabšem primeru lahko vodi tudi v opustitev šolanja. Rezultati njune longitudinalne študije kažejo, da pomanjkljive ali sploh nepridobljene kompetence v obdobju šolanja kot posledica nerezilientnih odzivov pomembno vplivajo na povečanje težav (prav tam). Ugotavljata, da pomanjkanje kompetenc recipročno deluje na simptome, ki se v različnih obdobjih lahko manifestirajo bodisi internalizirano bodisi eksternalizirano, pogosto pa lahko sprožajo tudi učinek snežne kepe. Masten in Roisman zato poudarjata, da je treba z veliko skrbjo in odgovornostjo načrtovati ekosistemski odziv za reševanje problema učne neuspešnosti in šolskega osipa. Podobno kot drugi raziskovalci (Benard in Marshall, 1999; Henderson in Milstein, 2003), ki so usmerjeni v implementacijo teorije rezilientnosti v prakso, menita, da so potrebni čim zgodnejša identifikacija največjih dejavnikov tveganja in uvajanje zgodnjih intervencijskih programov, predvsem pa skrb za preventivno vzpostavljanje ustreznih varovalnih dejavnikov in sistemov pomoči in podpore, ki bi otrokom in mladostnikom pomagali uravnoveževati njihovo notranjo težnjo po uveljavljanju in izkazovanju svojih zmožnosti v smeri, ki z večjo zanesljivostjo vodi do uspešnejše izvedbe razvojnih nalog in kompetentnega vključevanja v družbo.¹⁰

V teoriji rezilientnosti veljajo posameznikove kompetence za pomemben varovalni dejavnik ob pojavu težav (Grotberg, 1995; Masten in Obradović, 2006; Henderson, 2007). Če smo po definiciji varovalne dejavnike ločevali na notranje in zunanje, bi lahko posameznikove kompetence opredelili kot most ali rezultat pozitivne interakcije med posameznikom in njegovim okoljem. Več možnosti kot ima posameznik za vključevanje v različne sisteme v

okolju, bolj raznolike in utrjene so lahko njegove kompetence (Slika 2).

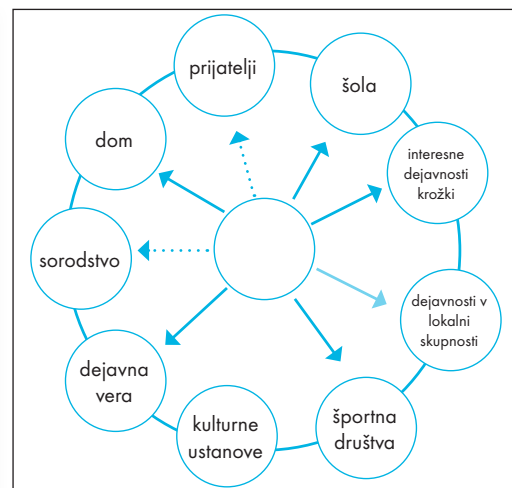
Spodbujanje rezilientnosti je pravzaprav krepitev razpoložljivih in vzpostavljanje novih virov zaščite, moči in pomoči na ravni posameznika in njegovega okolja z namenom, da bi posameznik kljub težavam zmožgal v določenem okolju čim bolj kakovostno živeti in opravljati svoje razvojne naloge. Učenje in pridobivanje najrazličnejših kompetenc je za človeka pomembno vse življenje, v obdobju otroštva in mladostništva pa je šolanje in pridobitev izobrazbe ena najpomembnejših razvojnih nalog (Masten in Obradović, 2006: 14).

Slika 2: Kompetence kot rezultat pozitivne interakcije med posameznikom (notranji viri moči) in njegovim okoljem (zunanji viri moči) – za vsakega otroka se lahko proučijo potrebe in potencialni viri (sistemi), v katerih lahko potrebne kompetence pridobiva, razvija, uporablja. S tako shemo lahko tudi ugotovimo šibkosti v interakciji med posameznikom in sistemom ter zagotovimo podporne ali kompenzacijske dejavnike.



Programi, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti, zato temeljijo na psihosocialnih in vzgojno-izobraževalnih modelih, konceptualno pa so usmerjeni v spodbujanje in razvoj kompetenc na tistih področjih, ki jih teorija rezilientnosti prepoznava kot ključne pri preseganju težav in ovir. Ker so okoliščine, v katerih je posameznik, po definiciji težke, se je za doseganje rezultatov oziroma za učin-

kovitost učenja treba toliko bolj usmeriti v vzpostavljanje čim bolj spodbudnega učnega okolja. Predvsem pa so prizadevanja usmerjena v spremembo stališč do otrok in mladostnikov v težavah. Odrasli, predvsem tisti, ki se ukvarjamo z vzgojo in izobraževanjem ter spodbujanjem proaktivnega psihosocialnega vključevanja otrok in mladostnikov v družbene sisteme, si za fokus ne smemo vzeti njihovih težav in pomanjkljivosti, ampak njihove zmožnosti in potencialne ter z odgovornostjo poiskati tudi vire moči v okolju – le tako lahko najbolj učinkovito pripomoremo k hitrejšemu in učinkovitejšemu izboljšanju njihovih življenjskih priložnosti.



Kot primer lahko navedemo kazalce rezilientnosti po avtorjih Bicart in Wolin (1997), nekatere zelo spodbujamo tudi v okviru sodobnega konstruktivistično zasnovanega pouka. Avtorja pravita, da verjetnost rezilientnega odziva napovedujejo: čim bolj temeljito poznavanje okoliščin problemske situacije, kar da posamezniku čim boljši vpogled v dogajanje (*insight*); razvoj čim višje stopnje

samostojnosti in samozavesti, kar zmanjšuje ali preprečuje odvisnost od drugega in povečuje intrinzično motivacijo; čim bolj širok spekter znanja in spretnosti, kar povečuje ustvarjalnost in iniciativnost posameznika; razvoj čim boljših komunikacijskih in socialnih spretnosti, kar pripomore k vzpostavljanju in ohranjanju podpornih odnosov; smisel za humor, ki preprečuje malodušje, obup in predajo; ter visoki standardi etično-moralnih vrednot pri izbiri odzivov, kar varuje pred nelegalnimi in zdravju škodljivimi izbirami. Številni raziskovalci iz prakse menijo, da bi implementacija paradigme rezilientnosti v vzgojo in izobraževanje vnesla mehanizme, ki bi omogočali uresničevanje inkluzije in socialne kohezije, saj oba koncepta terjata dobre zmožnosti za spoprijemanje s trajno drugačnimi okoliščinami, fleksibilnost, predvsem pa učinkovitost pri učnem in socialnem vključevanju otrok in mladostnikov z raznolikimi potrebami v vzgojno-izobraževalni sistem in povezanost med učenjem in življenjem.

Četrty val raziskovanj: integrativne študije

Integrativne študije principe rezilientnosti tolmačijo še bolj celostno in napovedujejo možnosti za bistveno bolj personificirane intervencije. Ob podpori sodobne tehnologije na področju genetike, nevrobehaviorizma in statističnega modeliranja omogočajo raziskovanje interakcij med odzivanjem posameznika in delovanjem njegovega nevroendokrinološkega, nevrološkega in imunskega sistema ob stresnih reakcijah (Luthar in drugi, 2000: 560). Mastenova in Obradovičeva (2006) sta prepričani, da bo integrativno raziskovanje rezilientnosti omogočilo tolmačenje domnev zgodnjih raziskovalcev, ki so predvidevali, da izkušnje in odnosi posameznika povsem konkretno in edinstveno zaznamujejo in oblikujejo. Sodobna nevroznanstvena spoznanja vpliv psihosocialnih izkušenj na strukturo in de-

lovanje možganov že potrjujejo. Nevroznanstvenica La Cerra pravi, da se posameznikovi možgani ob vsaki izkušnji edinstveno spreminjajo in *ustvarjajo nove, posamezniku lastne* (idiosinkratske) *sinaptične povezave in nevronske mreže* glede na informacije (pogoje, odzive, zahteve), ki jih prejmejo iz okolja (La Cerra, v Golden, 2007: 225). Te mrežne povezave se razvijajo z namenom, da posamezniku ponudijo možnost prilagoditve za preživetje v stalno spreminjajočem se okolju. Prilagoditvene zmožnosti možganov se povezujejo z reševanjem kompleksnih problemov, tudi tistih, s katerimi se posameznik (organizem) srečuje prvič, zato zmorejo več kot posamezni možganski centri, ki opravljajo specifične naloge in ustvarjajo različne kompenzacijske rešitve. Prav zaradi izjemne učljivosti, spremljivosti in prilagodljivosti možganov so nevroznanstveniki zelo naklonjeni konceptu rezilientnosti, vendar pa polemizirajo s formulacijo, ki rezilientnost razlaga kot zmožnost povrnitve v prvotno stanje. Človekovi možgani in mišljenje se spreminjajo z vsako izkušnjo in odzivom, ki ju prejmejo iz okolja, zato rezilientnost razlagajo kot miselno podprt odziv, ko posameznik na podlagi izkušenj, kompetenc in zunanjih virov prepozna in uresničuje možnosti za čim boljše funkcioniranje v okolju (La Cerra, 2007).

Implementacija spoznanj četrtega vala raziskav na področje vzgoje in izobraževanja je ob spoznanjih nevrokognitivnega modeliranja usmerjena predvsem v izboljševanje procesov učenja in poučevanja v segmentih, ki povečujejo učinkovitost učenja (Casey in drugi, 2005). Ker so slabše razvite izvršilne funkcije tudi kazalec slabše prilagodljivosti otrok in mladostnikov (Greenberg, 2006), se nekateri preventivni intervencijski programi za spodbujanje rezilientnosti posvečajo prav krepitvi posameznikovih metakognitivnih strategij in izvršilnih funkcij (na primer zmožnost

samonadzora, samoobvladovanja, razumevanje in obvladovanje čustvovanja, krepitev zaviralnih spretnosti, razvoj spretnosti reševanja problemov, zmožnost usmerjanja in vzdrževanja pozornosti).

Med ukrepi, povezanimi s slabitvijo dejavnikov tveganja, se nevroznanstveniki zavzemajo za omejevanje uporabe diagnostičnih oznak (sploh v vzgojno-izobraževalnih okoljih). Diagnostične oznake se namreč prepogosto fiksirajo v komunikacijo in v pričakovanja okolja ter zakodirajo v zavest posameznika. Sčasoma postanejo integralni del njegovega razvoja, oblikovanja samopodobe in občutka lastne vrednosti, kar posledično vpliva tudi na vedenje¹¹ in zavira rezilientnost možganov, v katerih se procesi dogajajo z nenehno težnjo po čim boljšem prilagajanju možnostim in pričakovanjem okolja (La Cerra, Bingham, 1998, 2003). Pozitivne izkušnje lahko posameznik pridobiva predvsem po zaslugi svojih močnih področij. Ob tem doživlja občutek lastne vrednosti in učinkovitosti, kar ga notranje motivira za nadaljnje učenje in doseganje razvojnih ciljev (motivacija ni le stvar volje, temveč neuroendokrinoloških spodbud). Obratno pa, kadar je posameznik izpostavljen kroničnim travmatskim stresorjem, biokemične spremembe v možganih zmanjšujejo zmožnost usmerjanja in vzdrževanja pozornosti in koncentracije ter zmožnost organizacije in procesiranja informacij (Meichenbaum, 2008; Walser, 2009).

IMPLEMENTACIJA KONCEPTA REZILIENTNOSTI V KONTEKST VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Tako kot vsak sistem tudi šolski prostor vključuje dejavnike, ki spodbujajo življenjske priložnosti (varovalni dejavniki), in dejavnike, ki povečujejo možnost težav (dejavniki tveganja) (Grotberg, 1999; Clay in Silberberg, 2004; Ma-

sten in drugi, 2008). Oboji so spremenljivi interin intradinamični in na oboje lahko vplivamo. Izvirajo lahko iz posameznika, družinskega sistema ali pa širšega okolja (Cove in drugi, 2005). Da bi lahko odraščajoči čim bolj pozitivno in za nadaljnji razvoj neogrožajoče obvladovali slabe okoliščine, potrebujejo čim bolj razvit sistem varovalnih dejavnikov tako na ravni lastnih kompetenc in zmožnosti kot na ravni spodbudne strukture in ustrezno prilagojenih podpornih dejavnikov okolja. Če torej teorijo rezilientnosti povežemo z vzgojno-izobraževalnim kontekstom, lahko v ospredje postavimo načela, ki bi v šolskem prostoru spodbujala: zagotavljanje varnega in sprejemajočega učnega in socialnega okolja; izgrajevanje pripadnosti; oblikovanje podpornih sovrstniških odnosov; ustvarjanje priložnosti za dejavno udeležbo pri pouku in v okviru drugih dejavnosti šole; visoka pričakovanja do vseh ter zagotavljanje možnosti za učenje vseh učencev, posebej učencev, ki potrebujejo dodatno podporo in posebne oblike pomoči in prilagoditev.

Mikuš Kosova pravi, da že *šola sama kot socialni in fizični prostor deluje kot varovalni dejavnik*, saj vsebuje mnoge dejavnike in procese, ki otroka oziroma mladostnika ščitijo in prispevajo k razvoju sposobnosti in obvladovanju spretnosti (Mikuš Kos, 1999: 57). Barle Lakota (v Čačinovič Vogrinčič, 2008: 74) pa omenja šolo kot eno redkih obveznih institucij sodobne družbe, ki ima lahko za posameznika usoden pomen. Kot obvezna družbena institucija mora šola svojo vlogo in poslanstvo opravljati profesionalno in predano uresničevanju svojega temeljnega poslanstva: ustvarjati optimalne vzgojno-izobraževalne možnosti za vsakega posameznega otroka in mladostnika. To pomeni, da mora biti prilagojena razvojnim in individualnim potrebam otroka oziroma mladostnika.

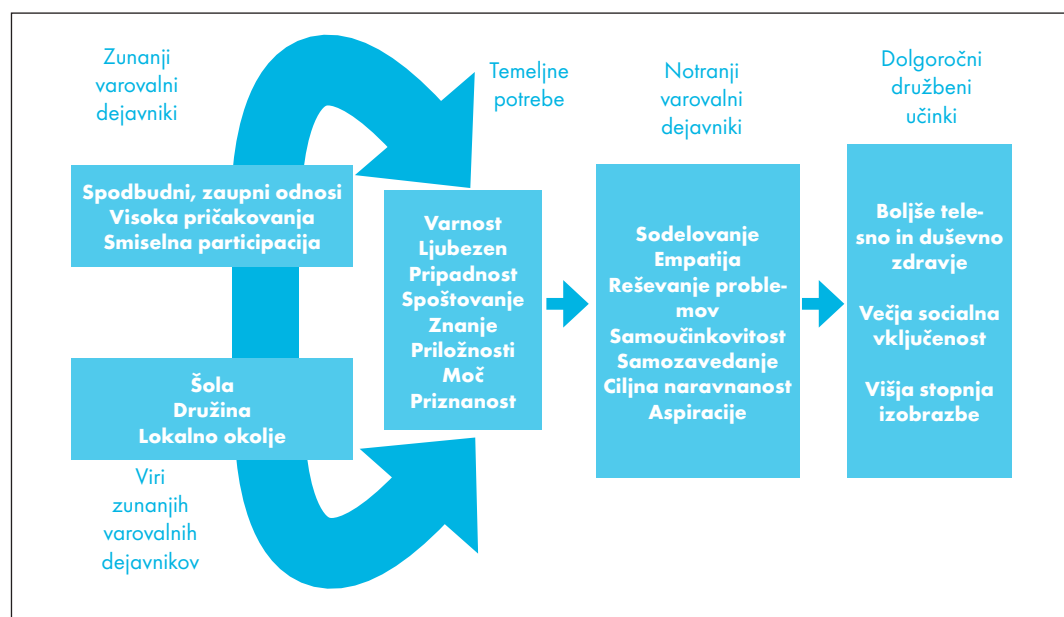
Temeljno in nenadomestljivo vlogo pouka za optimalen razvoj otrok in mladostnikov v

ospredje postavlja tudi Valenčič Zuljanova, ki pravi, da lahko le kakovosten pouk, ki s svojo vzgojno in izobraževalno funkcijo ob učnih vsebinah ustvarja razmere za interaktivno sodelovanje in transformacijsko izgrajevanje znanja (Valenčič Zuljan, 2002). To pa zahteva učitelja, ki svoje delo pojmuje kot stalen proces učenja in poklicne rasti, ki zajema osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo (Valenčič Zuljan, 2001) in spodbuja občutljivo in odgovorno pedagoško vodenje mladih z raznolikimi potrebami na poti njihovega osebnostnega dozorevanja in pridobivanja ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Evropska politika, ki si za pomemben cilj postavlja zmanjšanje šolskega osipa in učinkovito poučevanje otrok, mladostnikov pa tudi odraslih v večkulturnem okolju in z raznolikimi potrebami, učiteljski poklic visoko vrednoti. Le učitelj, ki ima kompleksno znanje, v katerem se specifično znanje predmetnih področij oziroma strok prepleta s pedagoško psiholo-

škim znanjem, lahko fleksibilno in učinkovito prilagaja vsebine in metode ter jih ustrezno osredinja na potrebe učečih se, da jih pripelje do uresničitve vseh njihovih potencialov (Evropska komisija, 2007).

Yitzhak Berman iz Evropskega centra za socialno varstvo¹² meni, da se koncept spodbujanja rezilientnosti povezuje in dopolnjuje s koncepti, ki so usmerjeni v spodbujanje inkluzivnih vrednot, socialne kohezivnosti, procesov vseživljenjskega učenja, dvigovanja izobrazbene ravni in izboljšanja duševnega zdravja prebivalstva (Berman, 2007). Za izhodišče postavi teoretični model spodbujanja rezilientnosti v procesu odraščanja (RYDM),¹³ ki načrtno (preventivno) izgrajuje in spodbuja sisteme zunanjih varovalnih dejavnikov (usmerjenih v zadovoljevanje osnovnih otrokovih potreb) ter kompetenc in notranjih varovalnih dejavnikov, ki krepijo rezilientnost in s tem povečujejo možnosti za oblikovanje

Slika 3: Teoretični model vpliva spodbujanja rezilientnosti skozi proces odraščanja na oblikovanje pozitivne in bolj kompetentne osebnosti (vir: <http://chks.wested.org/> (pridobljeno 12. 5. 2010))



bolj zdravega in zadovoljnega, samostojnega, samozavestnega, iniciativnega, ustvarjalnega in odgovornega posameznika. V obdobju odraščanja so te strategije neločljivo povezane s sistemom vzgoje in izobraževanja.

Po obsežnem pregledu literature lahko implementacijo teorije rezilientnosti v vzgojno-izobraževalni kontekst diferenciramo v dve temeljni veji. Prva je bolj intervencijsko naravnana in se osredotoča predvsem na specifične potrebe rizičnih skupin otrok in mladostnikov. To so na primer otroci in mladostniki, ki v šolski mikrosistem prinašajo stiske in težave iz svojega družinskega ali lokalnega okolja bodisi zaradi psihosocialne bodisi ekonomske problematike (Waxman in drugi, 2004), otroci in mladostniki, ki se v šolski sistem vključujejo iz manjšinskega kulturno-jezikovnega ali verskega okolja (Ungar, 2005; Henderson, 2007), otroci in mladostniki s posebnimi potrebami (Meltzer, 2004; Margalit in Idan, 2004).

Druga veja pa se usmerja predvsem v proučevanje preventivnih varovalnih procesov in mehanizmov, s katerimi bi izboljšali možnosti za vse otroke in mladostnike. Ti avtorji se osredotočajo na šolsko rezilientnost, ki se kaže kot odziv na težave, ki se pojavljajo v šolskem mikrosistemu (Benard, 1991; Fray, 1997; Bickart in Wolin, 1997; Martin in Marsh, 2003; Masten in Roisman, 2005; Miechenbaum, 2006; Henderson, 2007; Cefai, 2008; in drugi). Šolsko rezilientnost pojmujejo kot zmožnost učinkovitega spoprijemanja z učnimi neuspehi, stresi ali pritiski, ki so povezani z učenim in socialnim življenjem v šoli, menijo, da so med šolanjem vsi otroci in mladostniki izpostavljeni številnim stresnim okoliščinam, ki sicer po definiciji rezilientnosti ne dosegajo kriterijev izjemno hudih stresov, težav oziroma nevarnosti, vendar pa lahko zaradi njihovega kopičenja ali negativnega vplivanja na učno funkcioniranje vseeno zavirajo posameznikov razvoj. Ugota-

vljajo, da je pomanjkanje ustreznih strategij za odzivanje na običajne učne izzive in tegobe pogosto vzrok za neučinkovito učno funkcioniranje otrok in mladostnikov in da bi bilo nesmiselno strategije za spodbujanje rezilientnosti omejevati zgolj na razmeroma majhne rizične skupine otrok in mladostnikov (Martin in Marsh, 2003). Ob pregledu literature se srečamo z zelo raznoliko terminologijo na tem področju: *educational resiliency* (Waxma in drugi, 2004), *academic resiliency* (Martin in Marsh, 2003; Henderson, 2007), *behavioral and cognitive resilience* (Kim-Cohen in drugi, 2004, v Berman, 2007), največ avtorjev pa proučuje možnosti šolskega mikrosistema pri spodbujanju rezilientnosti – *fostering resilience in school/class* (Benard, 1991; Fray, 1997; Miechenbaum, 2008; Masten in Roisman, 2005; Bickart in Wolin, 1997; Henderson, 2007; in drugi). Da bi se izognila konfliktu z definicijo rezilientnosti, Martin in Marsh (2008) oblikujeta nov konstrukt »academic buoyancy« (šolski vzgon), ki se nanaša na vsakodnevno učno rezilientnost, torej zmožnost učenca, da v podpornem učnem okolju uspešno premaguje učne napore, zahteve, izzive in neuspehe, ki so običajni v vsakdanji šolski situaciji. Na podlagi rezultatov raziskave omenjata štiri glavne kazalce vsakdanje učne rezilientnosti (*academic buoyancy*), in sicer anksioznost (kot negativni dejavnik), samoučinkovitost, aktivnost pri učenju (*ang. learning engagement*) in odnos med učencem in učiteljem.

NAMESTO SKLEPA: KAZALCI REZILIENTNOSTI KOT IZZIV ZA IZOBRAŽEVALCE NA VSEH RAVNEH IZOBRAŽEVANJA

Spoznanja o razvoju rezilientnosti spodbujajo in krepijo posameznike in okolje ter pomagajo pri učinkovitejšem prilagajanju in sprejemanju sprememb in preizkušenj, ki so v dobi

globalizacije, hitrega razvoja v znanosti in tehnologiji ter družbenoekonomske nestabilnosti pogoste, korenite in tudi stresne. Paradigma rezilientnosti vnaša spremembe tudi v vzgojo in izobraževanje. Vstopa predvsem kot odgovor na izziv nezadostnosti modela deficitov, torej osredotočanja na napake, neznanje, težave in primanjkljaje. Je odlična podpora inkluziji, saj pri vzpostavljanju, razvijanju in kreptitvi virov moči celostno (ekosistemsko) zaobjame učno okolje, posameznika in skupino oziroma skupnost. Inkluzija pomeni dejavno udeležbo vseh tako v učnem kot socialnem dogajanju, kar vse (otroke, mladostnike in odrasle) postavlja pred izzive, ki jih je dobro premagovati na rezilienten način.

Poznavanje značilnosti in predispozicij, ki otroka oziroma mladostnika podpirajo pri razvijanju rezilientnosti, lahko zato učiteljem služi kot referenčni okvir za refleksijo in ozaveščanje lastnih pedagoških strategij in pristopov, pa tudi lastne osebne vloge v procesu šolanja in odraščanja otrok in mladostnikov. Spodbujanje razvoja življenjske odpornosti in prožnosti otrok in mladostnikov je najučinkovitejše, ko je posredovano z zgledom; ko se prek učiteljeve izbire ravnanj načela udejanjajo v neposrednih učnih in življenjskih situacijah, ki jih v šolskem prostoru ne manjka. S tem namenom na koncu strnjeno podajamo glavne kazalce rezilientnosti,¹⁴ za katere bi se morali pedagoški delavci nenehno prizadevati, torej jih pri neposrednem delu z otroki in mladostniki izgrajevati:

Občutek, da je otrok oziroma mladostnik varen, sprejet, zaželen, ko vstopi v vrtec ali šolo, da pripada skupnosti, da je odraslim mar zanj, sodi med temeljne potrebe, z njim so pogojeni vsi višji miselni procesi. Ko odrasli aktivno skrbimo za otroka ali mladostnika, postavljamo tudi osnovne gradnike rezilientnosti. Med pomembnimi kazalci rezilientno-

sti pa so tudi stabilni odnosi z vrstniki, razvijanje in spodbujanje spretnosti navezovanja socialnih vezi in predvsem vzdrževanja prijateljstev, kar zahteva preseganje sebičnosti in egocentričnosti ter vzgojo za razvijanje empatije, altruizma in aktivne medsebojne skrbi in pomoči.

Socialne kompetence in komunikacijske spretnosti niso same po sebi umevne – nekateri potrebujejo več usmerjanja, podpore in spodbudnih priložnosti, da jih razvijejo do stopnje, da so zmožni tvorno sodelovati z drugimi, kompetentno predstaviti svoje poglede in kritično presojeti predloge drugih. Dobre komunikacijske spretnosti in socialne navezave preprečujejo fiksacijo na problem in dodajajo divergentnost doživljanju, omogočajo pogled na problem *z različnih gledišč, kar pripomore k oblikovanju številnejših možnosti za iskanje rešitev problema ter k večji zmožnosti dogovarjanja, usklajevanja in prilagajanja.*

Samozaupanje oziroma zaupanje v lastno učinkovitost lahko posameznik pridobi le takrat, ko ima dovolj priložnosti za učenje in razvoj najrazličnejših življenjskih spretnosti ter za dejavno udeležbo in uporabo naučenega v čim več različnih okoliščinah. Pomembno je tudi, da otroci oziroma mladostniki *poznajo lastne potenciale in šibkosti, da vedo, v kakšnih okoliščinah so lahko samostojni in kdaj potrebujejo podporo in pomoč.* Za vsakega otroka oziroma mladostnika je pomembno, da ima zaupen in varen odnos z vsaj eno odraslo osebo, ki mu bo v podporo tudi pri iskanju in sprejemanju pomoči.

Prepoznavanje, razločevanje in izražanje čustev. *Otroci in mladostniki morajo pridobiti zavedanje, da zmorejo čustva in impulzivnost obvladovati in uravnavati. Če ne prisluhnemo njihovim občutenjem in jim ne damo*

spodbudnih priložnosti za *razvijanje notranjega lokusa kontrole* in izgradnjo samouravnalnih strategij, ki jim omogočajo *razmislek in izbiro ustreznega vedenja*, dopuščamo, da jih čustva prevzamejo ali ohromijo do tolikšne mere, da je njihovo vedenje konfliktno ali neučinkovito.

Radovednost in vedoželjnost morata biti podprti z dobrimi miselnimi in metakognitivnimi strategijami učenja. Naučiti jih je treba konceptualiziranja, načrtovanja, sprejemanja tveganja. Da razvijejo zaupanje v lastno učinkovitost pri spoprijemanju z nalogami učenja, potrebujejo dobre izvršilne spretnosti in priložnosti, ki jim omogočajo uspeh.

Čim večja samostojnost in kompetentnost v skladu z razvojno stopnjo, saj morajo za uspešno aktivno vključevanje v učne in socialne procese obvladovati najrazličnejše življenjske spretnosti in veščine. Pomembno je tudi razvijanje interesov, spretnosti in znanj, ki omogočajo samopotrjevanje in doživljanje uspeha, kar je odločilno za razvoj dobre samopodobe in samozavesti.

Ustrezno visoke aspiracije (etične, kognitivne, telesne, psihosocialne). Mladi potrebujejo izzive in hkrati zaupanje odraslih. Motivirani za učenje in spreminjanje so takrat, ko se približujejo mejam zmogljivosti in se preizkušajo v novih okoliščinah. Potrebujejo pa tudi pomoč pri realnem postavljanju ciljev in **načrtovanju prihodnosti**, zmožnosti postavljanja kratkoročnih in dolgoročnih ciljev. Ob tem je predvsem pri rizičnih skupinah otrok in mladostnikov pomembno spodbujanje realističnega optimizma, včasih pa tudi poudarjanje zavedanja o absolutni pravici do preživetja, razvijanje zmožnosti za nenehno osmišljanje življenja in spreminjanje fokusa iz položaja nemočne žrtve v položaj iskalca moči.

Temeljni cilj vsakega preventivnega vzgojno-izobraževalnega programa je spodbujanje otrokovega oziroma mladostnikovega razvoja, kar se pri pouku uresničuje prek socialne interakcije med učiteljem in učenci ob učnih vsebinah (Strmčnik, 1999). Ta interakcija pa je učinkovita le takrat, ko so upoštevane in zadovoljene otrokove oziroma mladostnikove temeljne potrebe po ljubezni, povezanosti, spoštovanju, spodbudah, moči in dejavni udeležbi – vse to mora biti (za učinkovito učenje) izpolnjeno tudi, ko okoliščine niso naklonjene. Ker je šola prostor intenzivnega učenja, je torej za vzpostavljanje spodbudnega učnega okolja učitelj po svoji profesionalni vlogi neizogibno pomemben tudi kot uravnoteževalec in spodbujevalec varovalnih dejavnikov in mehanizmov v okolju ter za čim bolj učinkovito zbujanje in uravnavanje notranjih moči in potencialov posameznika – to od učitelja zahteva profesionalno in ozaveščeno prepletanje in uravnoteževanje poučevanja, učenja in vzgajanja – treh temeljnih procesov pouka po Strmčniku (1999).

LITERATURA IN VIRI

- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Dostopno na: <http://www.lawforlife.org.uk/data/files/fostering-resiliency-in-kids-benard-1991-176.pdf> (22. 4. 2011).
- Benard, B. (1998). *How to Be a Turnaround Teacher/Mentor. Reaching Today's Youth, Spring 1998*. Dostopno na: <http://www.resiliency.com/html/turnaround.htm> (12. 5. 2009).
- Benard, B.; Marshall, K. (1999). *A framework for practice: Tapping innate resilience. Research/Practice*. Dostopno na: <http://education.unm.edu/CAREI/Reprots/Rpractice/Spring97/framework.htm> (22. 4. 2011).
- Berman, Y. (2007). *Fostering Resilience among Children in Difficult Life Circumstances*. Dostopno na: www.euro.centre.org/data/1181826911_17191.pdf (12. 5. 2009).

- Bickart, T. S.; in Wolin, S. (1997). *Practicing Resilience in the Elementary Classroom Principal Magazine*. Dostopno na: <http://www.projectresilience.com/article17.htm> (30. 9. 2009).
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. V: *International Encyclopedia of education*, 3(2). Oxford.
- Bronfenbrenner, U.; Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. V: Damon, W.; Lerner, R. (ur.). *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*. New York.
- Casey, B. J., in drugi (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cog. Sci.*, 9: 104–110.
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: a guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Clay, V., Silberberg, S. (2004). *Resilience Identification Resources*. Newcastle: Faculty of Health.
- Cove, E., in drugi (2005). *Resilient Children: Literature Review and Evidence from the HOPE VI Panel Study. Final Report*. Dostopno na: http://www.urban.org/UploadedPDF/411255_resilient_children.pdf (12. 6. 2009).
- Curtis, W. C.; Cicchetti, D. (2007). Multilevel perspectives on pathways to resilient functioning. *Development and Psychopathology*, 19: 627–629.
- Čačinovič-Vogrinič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Evropski socialni sklad EU in Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Frey, K. (1997). *Introduction to resiliency*. Dostopno na: <http://www.westga.edu/~gadmh/ResourcesPublications/UnderstandingTrauma/Introduction%20to%20Resiliency.pdf> (9. 4. 2009).
- Garmezy, N., Tellegen, A. (1984). Studies of stressresistant children: Methods, variables, and preliminary findings. *Advances in applied developmental psychology*, 1: 231–287.
- Golden, C. (2007). Resiliency of the Brain, Mind, and Self, What Every Caring Adult Needs to Know: An Interview with Peggy LaCerra. V: Henderson, N. (ur.). *Resiliency in action*. Ojai.
- Greenberg, M. (2006). Promoting Resilience in Children and Youth: Preventive Interventions and Their Interface with Neuroscience. *Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 1094: 139–150.
- Grotberg, E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. Dostopno na: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html> (12. 6. 2009).
- Grotberg, E. (1997). The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. V: Bain, B.; in drugi (ur.). *Psychology and Education in the 21st Century: Proceedings of the 54th Annual Convention of the International Council of Psychologists*. Edmonton.
- Grotberg, E. H. (1999). Countering Depression With the Five Building Blocks of Resilience. *Reaching Today's Youth*, 4(1): 66–72. Dostopno na: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb99.html> (12. 6. 2009).
- Grotberg Henderson, E. (2003). What is resilience? How do you promote it? How do you use it? V: Grotberg, H. E. (ur.). *Resilience for today: gaining strenght from adversity*. Westport.
- Grotberg Henderson, E. (2005). *Resilience for Tomorrow*. Iguazu: International Council of Psychologists Convention.
- Henderson, N. (ur.) (2007). *Resiliency in action*. Ojai: Resiliency in Action, Inc.
- Henderson, N.; Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for student and teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Hornby, A. S. (1998). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.
- Howard, S.; Dryden, J.; Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review and Critique of Literature. *Oxford Review of Education*, 3: 307–323.
- Komisija evropskih skupnosti (2007). *Sporočilo komisije svetu in evropskemu parlamentu: Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev*, Bruselj, 3.8.2007. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF>

- La Cerra, P.; Bingham, R. (2003). *The origins of Minds: Evolution, Uniqueness, and the New Science of the Self*. New York: Harmony Books.
- La Cerra, P.; Bingham, R. (1998). The adaptive nature of the human neurocognitive architecture: An alternative model. *Proc. Natl. Acad. Sci.*, 95: 11290–11294.
- Lewis, J. (2000). *The Concept of Resilience as an overarching aim and organising principle for Special Education, and as a prerequisite for Inclusive Education*. Dostopno na: http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_l/lewis_j_1.htm (7. 5. 2009).
- Luthar, S. S. et al. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Dev.*, 71(3): 543–562.
- Luthar, S. S. et al. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience Past, Present, and Future Research. *Annals New York Academy of Science*, 1094: 105–115.
- Margalit, M., Idan, O. (2004). Resilience and Hope theory. *Journal of the International Academy of research in Learning Disabilities*, 22 (1): 58–65.
- Martin, A. J.; Marsh, H. W. (2003). *Academic Resilience and the Four Cs: Confidence, Control, Composure, and Commitment*. Dostopno na: <http://www.aare.edu.au/03pap/mar03770.pdf> (19. 1. 2010).
- Martin, A. J.; Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46: 53–83.
- Masten, A. S. (1997). *Resilience in children at risk*. Dostopno na: <http://www.cehd.umn.edu/CAREI/Reports/Rpractice/Spring97/resilience.html> (2. 5. 2009).
- Masten, A. S.; Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53: 205–220.
- Masten, S. A.; Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. V: Luthar, S. S. (ur.). *Resilience and Vulnerability Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York.
- Masten, S. A.; Burt, K.; Roisman, G.; Obradović, J.; Long, J.; Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16: 1071–1094.
- Masten, S. A.; Roisman, G. I. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement And Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology*, 5: 733–746.
- Masten, A. S.; Obradović, J. (2006). Competence and Resilience in Development. *New York Academy of science annals*, 1094: 13–27.
- Masten, S. A.; Herbers, J. E.; Cutuli, J. J.; Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional school counseling*. Dostopno na: <http://www.questia.com/app/direct/SM.qst> (9. 4. 2009).
- Masten, A. S. et al. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2: 425–444.
- Meichenbaum, D. (2008). *Blostering resilience: benefiting from lessons learned*. V: Brom, D.; Pat-Horenczyk, R.; Ford, J. (ur.). *Treating traumatized children: Risk, Resilience and Recovery*. New York.
- Meltzer, L. (2004). Resilience theory: An expanded Paradigm for learning Disabilities Research. *Journal of the International Academy of research in Learning Disabilities*. 22(1): 6–8.
- Meichenbaum, D. (2006). *How educators can nurture resilience in high-risk children and their families*. Dostopno na: <http://www.schoolviolence-prevention.org>. (2. 7. 2010).
- Mikuš Kos, A. (1999). *Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali motenj – družbena perspektiva*. V: Mikuš Kos A. (ur.). *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana.
- Greenberg, M. T.; Riggs, N. R. (2004). The role of neuro-cognitive models in prevention research. V: Fishbein, D. (ur.). *The Science, Treatment and Prevention of Antisocial Behaviors (Vol. 2)*. Kingston.

- Pennac, D. (2010). *Šolske bridkosti*. Ljubljana: Modrijan.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. V: Rolf J. in drugi.(ur.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: New York.
- Saleebey, D. (1996). The strengths perspective in social work practice: extensions and cautions. *Social Work*, (41)3: 296–306.
- Seligman, M., in drugi. (2007). *The optimistic child: a proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York: Houghton Mifflin.
- Strmčnik, F. (1999). Pouk in njegove funkcije. *Sodobna pedagogika*, 2(99): 212–223.
- Ungar M. (2005). Introduction: Resilience across cultures and contexts. V: Ungar, M. (ur.), *Handbook for working with children and youth*. Thousand Oaks.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2): 122–141.
- Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoš. obz.*, 3–4: 3–12.
- Van Breda, A. (2001). *Resilience Theory: A Literature Review*. Dostopno na: <http://www.vanbreda.org/adrian/resilience/resilience2.pdf> (21. 2. 2011).
- Walser, C. (2009). *Auswirkungen von (krankheitsbedingtem) Stress auf das Lernen. Schlussarbeit im Rahmen des Zertifikatslehrgangs Neurowissenschaften und Heilpädagogik*. Zürich.
- Wang, M. in drugi.(1997). Fostering Educational Resilience in Inner-City Schools. *Children and Youth*, 7: 119–140.
- Waxman, H. (ur.) (2004). *Educational Resiliency: Student, Teacher and School Perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Werner, E. E. (1990). Protective factors and individual resilience. V: Shonkoff, J. P. (ur.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge.
- Wolin, S.; Wolin, S. (1997). *Shifting Paradigms: Easier Said Than Done. Resiliency in Action Magazine Fall 1997*. Dostopno na: <http://projectresilience.com/framespublications.htm> (12. 5. 2009).
1. Beseda *rezilientnost* izhaja iz latinskega glagola »*re-silire*« (odskočiti, ponovno se dvigniti, povzpeti, ponovno vstati, povrniti se v prvotno stanje) ali pa »*re-sile*« (biti odporen proti delovanju nečesa). V slovarju angleškega jezika (Hornby, 1998) je *rezilientnost* (*resilience*, tudi *resiliency*) opredeljena kot »*lastnost ali sposobnost hitre povrnitve v prvotno obliko ali stanje po delovanju določenega pritiska itn.*«. Navedeni so naslednji sinonimi: *elastic, flexible, springy*.
 2. Raziskave se lahko specifično osredotočajo na posameznika v vseh življenjskih obdobjih ali pa na različne skupine (osebe s posebnimi potrebami, družine v različnih pojavnih oblikah (razvezane, enostarševske, rejniške ...), ljudi na pragu revščine, različne stresu izpostavljene profesionalne profile (učitelji, pripravniki, zdravstveni delavci, vojaki, športniki ...), brezposelne, dolgotrajno bolne, ostarele) in družbene sisteme (šole/vrtci, zapori, bolnišnice..., tudi mesta, narodi, države), ki so potencialno izpostavljeni raznim dejavnikom tveganja (revščina, kriminal, ulični nemiri, politična ali ekonomska negotovost, naravne nesreče, teroristični napadi, vojne ipd.).
 3. Raziskovalni izziv se je postavil skupini raziskovalcev na področju psihopatologije. Iz medicinskega, v probleme usmerjenega modela, po katerem so proučevali paciente s hudo bolezensko problematiko, so pozornost preusmerili v model rizičnost – rezilientnost. Raziskovalni interes so osredotočili na proučevanje pacientov, ki niso bili toliko potrebni zdravniške pomoči in so se kljub diagnozam hude duševne bolezni uspešneje (z manj ali celo brez problemov) prilagodili življenju (Garmezy, 1970, v Luthar in drugi, 2000).
 4. Med najpomembnejše pionirske študije sodi projekt *Project Competence*, kjer je interdisciplinarna skupina priznanih raziskovalcev (Norman Garmezy, James Anthony, Lois Murphy, Michael Rutter in Emmy Werner) in njihovih študentov opazovala izražanje stresa in kompetentnosti pri otrocih, ki so bili zaradi duševne bolezni staršev (shizofrenije) tudi sami genetsko in okoljsko močno podvrženi psihopatološkemu tveganju. Razločili so tri modele rezilientnega odzivanja na stres: kompenzatorni model, model izzivov in model varovalnih dejavnikov (Garmezy in drugi, 1984).

5. Emmy Werner je 40 let (1955–1995) proučevala življenje 698 otrok na otoku Kauai, odraščajočih v izjemno težkih življenjskih okoliščinah, ki so jih v njihovem ožjem družinskem okolju povzročale težave, povezane s hudo revščino, brezposelnostjo, alkoholizmom, duševnimi boleznimi, nasilnim, tudi kriminalnim vedenjem in podobno.
6. Prvi tovrstni intervencijski program je bil že omejenji *Project Competence*.
7. »Short list« of potential assets or protective factors associated with resilience (Masten in Obradović, 2006: 14; Cove in sodelavci, 2005).
8. Konferenca je bila leta 1984 v Denverju (ZDA) na Univerzi Kolorado (Grotberg, 1997).
9. Raziskava je po enotni metodologiji potekala od leta 1993 do 1996 v 22 državah po svetu v okviru UNESCO, WHO in drugih svetovnih organizacij, vodila pa jo je mednarodno uveljavljena in priznana raziskovalka Edith Grotberg (1918–2008). V vzorec je bilo zajetih 1.225 otrok, razvrščenih v tri starostne skupine (v razponu od dveh do 12 let), in njihovih staršev oziroma skrbnikov. Temeljni namen je bil ugotoviti ključne principe, po katerih starši in otroci sami v vsakdanjih življenjskih okoliščinah spodbujajo rezilientnost. Zanimalo jih je tudi, ali pri tem obstajajo razlike glede na starost in spol otrok in kako na spodbujanje rezilientnosti pri otrocih vplivajo kulturne oziroma etnične značilnosti. Izsledki raziskave so dostopni na: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb98a.html>.
10. Na tem mestu gotovo lahko omenimo razliko med potrebno in nepotrebno pomočjo ter razliko med ponujanjem opore in opravljanjem nalog z otrokom ter opravljanjem nalog namesto otroka: varovalni dejavnik je torej za otroka lahko vzgojiteljica, ki spodbuja starše k potrpežljivosti in omogočanju zadovoljitve (ne pa zadužitve!) otrokove potrebe po samostojnosti – na primer pri oblačenju.
11. Izkušnje tako označenih otrok in mladostnikov doživeto opisuje Daniel Pennac v avtobiografskem eseju *Šolske bridkosti* (založba Modrijan, 2010).
12. *European Centre for Social Welfare Policy and Research* (<http://www.euro.centre.org/>).
13. Resilience & Youth Development Model (RYDM) so na podlagi raziskav razvili v projektu *California Healthy Kids Survey*. Gre za najobsežnejšo ameriško raziskavo o rezilientnosti, varovalnih dejavnikih in tveganih oblikah vedenja s ciljem vzpostavljanja pozitivnega in podpornega lokalnega okolja, ki bi v sodelovanju s šolami spodbujalo uspeh učencev (raziskavo je izvajal WestEd, financiral pa Oddelek za edukacijo v Kaliforniji, <http://chks.wested.org/>).
14. Kazalci so povzeti po različnih avtorjih, ki smo jih navajali v prispevku (Wang in drugi, 1997; Benard, 1998; Grotberg, 1997; Masten in Coatsworth, 1998; Meichenbaum, 2008; Seligman in drugi, 2007).

RAZVOJ ODNOSA STAREJŠIH ODRASLIH DO SODOBNE LIKOVNE UMETNOSTI

Rajka Bračun
Sova

POVZETEK

V prispevku je predstavljena kvalitativna empirična raziskava o odnosu starejših odraslih do sodobne likovne umetnosti, ki je bila opravljena z analizo odzivov na razstavo del umetnika Jožeta Baršija v Muzeju sodobne umetnosti v Ljubljani spomladi 2013. Izpeljani sta bili dve fokusni skupini – pred ogledom razstave in po njem, ko so starejši prišli v neposreden stik z umetnikom in njegovimi deli. Rezultati kažejo na odnos starejših odraslih do sodobne (slovenske) likovne umetnosti in potencial ustrezno zasnovanega izobraževanja pri razvoju zmožnosti za doživljanje in estetsko presojanje likovnih del. Analiza, ki je temeljila predvsem na teoriji kulturnega kapitala in na s tem povezanim konceptu estetske kompetence, teoriji izobraževalnih potreb starejših in teoriji likovne umetnosti, je pokazala na pomen družbenega in kulturnega konteksta. Avtorica raziskave ugotavlja, da mora izobraževanje starejših na področju sodobne likovne umetnosti ponuditi starejšim odraslim več raznolikih možnosti, pri čemer imajo muzeji kot družbene institucije posebno vlogo. Če z izobraževanjem zgolj sledimo že razvitim potrebam (osebnim zanimanjem) starejših odraslih, jih v doživljanje sodobne likovne umetnosti ne privabimo.

Ključne besede: umetnostni muzej, sodobna likovna umetnost, odnos do umetnosti, starejši odrasli, družbene potrebe

DEVELOPMENT OF OLDER ADULTS – THEIR ATTITUDE TOWARDS CONTEMPORARY ART – ABSTRACT

The paper presents a qualitative empirical research on older adults' attitude towards contemporary visual art, bringing an analysis of their responses to the exhibition of the artist Jože Barši in The Museum of Contemporary Art, Ljubljana, in spring 2013. Two groups were focused on and examined before and after visiting the exhibition, where the older adults had direct contact with the artist and his works. The results show the attitude of older adults towards contemporary (Slovene) visual art and the potential of proper education for the development of their aesthetic competences. The analysis was based on theoretical frameworks, related to cultural capital and aesthetic competence, the educational needs of older adults and the theory of art. The analysis demonstrated the importance of the social and cultural context. The author suggests that there should be more possibilities for art education of older adults, in which museums as social institutions should have a special role. If in the education for older adults we follow only their personal interests, we will not manage to make them experience contemporary visual art.

Keywords: art museum, contemporary visual art, attitude towards art, older adults, social needs

UDK: 374.7:73

UVOD

V prispevku predstavljam odnos starejših odraslih do sodobne (slovenske) likovne umetnosti ter potencial ustrezno zasnovanega izobraževanja pri njegovem razvoju in oblikovanju. V kvalitativni raziskavi so sodelovali posamezni člani dveh študijskih krožkov za umetnostno zgodovino na ljubljanski univerzi za tretje življenjsko obdobje. Po podatkih univerze je zgodovina

likovne umetnosti ena najbolj priljubljenih učnih vsebin v tretjem življenjskem obdobju pri nas (prim. Šterman, 2006). Če naj programi s področja likovne umetnosti učečim se (tudi starejšim) omogočajo, da razvijajo zmožnost doživljanja in razumevanja likovne umetnosti, bi pričakovali, da ti programi vključujejo tudi sodobno umetnost in razvijajo pri starejših odraslih ustvarjalen odnos tudi do sodobne likovne produkcije.

V slovenskem prostoru raziskav o tej problematiki praktično nimamo. Likovna umetnost – s poudarkom na njenem *razumevanju*, avtentični prostor za to pa je v prvi vrsti umetnostni *muzej* – je kot področje učenja in poučevanja po celotni vertikali izobraževalnega sistema dokaj neraziskana. To velja tudi za izobraževanje starejših odraslih; andragoginja N. Ličen v svoji razpravi o izobraževanju odraslih med moderno in postmoderno večkrat omeni pomanjkanje empiričnih raziskav na tem področju (2006: 181, 182, 184). Namen pričujoče raziskave je prispevati k zapolnitvi te vrzeli.

Tudi če vzamemo pod drobnogled najnovejšo strategijo vzgoje in izobraževanja v Sloveniji (Bela knjiga, 2011), ugotovimo, da ta – predvsem v navedenih splošnih ciljih – pravzaprav zahteva merjenje učinkov na področju izobraževanja odraslih. Obravnavo sistemskih vprašanj, kot so udeležba, dostopnost, ponudba, organizacija in financiranje (gl. Čelebič idr., 2011), je torej treba dopolniti s kurikularnimi/programskimi, zlasti z vidika učnih ciljev, vsebin in metod. Ta prispevek v središče problema postavlja učinke skozi obravnavo doživljanja in razumevanja sodobne likovne umetnosti pri starejših odraslih.

V tujini raziskovalci izobraževalnemu potencialu likovne umetnosti v (pozni) odraslosti in procesom estetskega doživljanja namenjajo bistveno več pozornosti. Razvita je tudi raziskovalna metodologija. Raziskave večinoma potekajo v avtentičnih okoljih – v umetnostnih muzejih – in temeljijo na intervjujih (lahko v kombinaciji z opazovanjem). Najpogostejša tehnika pri individualnem intervjuju je izražanje misli, asociacij in občutkov, ki se obiskovalcu porajajo med ogledovanjem umetnin. Uporabljajo jo tako kognitivno kot konstruktivistično usmerjeni raziskovalci (npr. Dufresne-Tassé idr., 1998; Lachapelle, 1999; Hooper-Greenhill idr., 2001; Hooper-Greenhill idr., 2001; Van Moer, 2007; Émond, 2010), omogoča pa proučevanje načinov ogledovanja umetniških del v muzejih, razlik med obiskovalci, vpliva predznanja na razumevanje umetnosti, vpliva muzejskega konteksta in podobno. S skupinskimi intervjuji ali fokusnimi skupinami pa je mogoče preverjati na stališčih in prepričanjih izoblikovano poznavanje umetnosti in muzejev.

Raziskovalci z Univerze v Newcastlu so pokazali na korelacijo med zmožnostjo razumevanja sodobne likovne umetnosti in oblikovanjem identitete pri starejših odraslih (Newman idr., 2012). Vse od 90. let 20. stoletja dalje poznamo eksperimentalne študije z različno estetsko izkušenimi odraslimi obiskovalci umetnostnih muzejev, ki dokazujejo, da se ljudje na umetniška dela odzivamo na svoj način ter da v doživetja vnašamo osebne izkušnje in na teh oblikovana – pozitivna ali negativna – prepričanja (za doživljanje sodobne likovne umetnosti npr. Van Moer, 2007). Raziskovalce zanima tudi, kako odrasli doživljamo likovno umetnost iz različnih obdobj. Zanimiv je primer kanadske raziskave med odraslimi nepoznavalci likovne umetnosti, ki je pokazal, da med zaznavanjem in sprejemanjem sodobne in starejše likovne umetnosti ni bistvenih razlik (Émond, 2010).

Z vidika izobraževanja in učenja starejših odraslih na področju likovne umetnosti se torej postavlja vrsta vprašanj. Ker je pri nas, kot že rečeno, to še neraziskano področje, sem se najprej osredotočila na proučevanje odnosa starejših odraslih do sodobne likovne umetnosti. Utemeljeno predvidevam, da se starejši v okviru izobraževalnih programov redko srečujejo s sodobno umetnostjo ali celo nikoli.¹

Prispevek ima pet delov. Uvodnim opredelivam namena in pomena raziskave sledi teoretični okvir, na podlagi katerega so bili

pridobljeni in analizirani empirični podatki iz fokusnih skupin. Nato je prikazana metodologija empirične raziskave: predstavljena sta dva pogovora s starejšimi – pred ogledom razstave v Muzeju sodobne umetnosti in po njem –, ki ju je vodila avtorica, ter Baršijev koncept vodenega ogleda. Sledijo predstavitve in analiza rezultatov ter sklep.

TEORETIČNI OKVIR

Človekov odnos do likovne umetnosti ne nastane iz nič, temveč se izoblikuje kot skupek pridobljenih znanj in izkušenj. Na dejstvo, da ljudje nimamo posebnega estetskega čutila, temveč se moramo doživljanja umetniških del naučiti, je prvi opozoril Bourdieu s sodelavcem v raziskavi med obiskovalci izbranih evropskih umetnostnih in drugih muzejev v 60. letih 20. stoletja (Bourdieu, Darbel, 1969/1991). Njegova empirična študija, objavljena v knjigi *L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public*, ki je potekala med letoma 1964 in 1965 ter je zajela okoli 25 tisoč obiskovalcev umetnostnih muzejev v Franciji, pa tudi v Grčiji, Španiji, na Poljskem in Nizozemskem, je pokazala, da je estetski okus rezultat posameznikovega družbenoekonomskega položaja in vzgoje oziroma izobraževanja (tudi družinske socializacije). Ugotovil je, »da se obiskovanje muzejev poveča z višjo stopnjo izobrazbe in da je skoraj v celoti v domeni izobraženega razreda« (prav tam: 14). Kot ključni dejavnik tako pri pogostnosti obiskovanja muzejev kakor tudi pri strukturi estetske izkušnje se je pokazala izobrazba. (Bourdieujeva študija je opozorila na muzej kot dejavnik družbene reprodukcije.) Obiskovalci iz nižjega sloja in z manj znanja o umetnosti so raje obiskovali muzeje, kjer niso bile samo slike, ampak tudi zgodovinski in etnografski predmeti, v muzeju so iskali dodatne informacije o eksponatih (brali napise, upora-

bljali vodnike), o umetniških delih niso imeli kakšnega posebej izdelanega mnenja (obisk so opisali z izjavami kot: »Vse je zelo lepo.«) in niso obvladali ustrezne terminologije, da bi se o umetninah poučeno izražali, jih vrednotili. Pripadniki višjega razreda, ki so, kot že rečeno, v muzejih prevladovali, so imeli izdelan »okus«; najraje so si ogledovali slike in kipe (prednost so dali estetski in ne uporabni vrednosti predmeta), zanimala jih je klasična umetnost ali takratna avantgarda, pogosto so tudi sami doma imeli umetniška dela.

V kolikšni meri sporočilnost umetniškega dela razumemo, je torej pretežno odvisno od našega predhodnega znanja, izkušenj in s tem povezanih zanimanj – na kratko, od kulturnega kapitala. Bourdieujeva teorija kulturnega kapitala nam pomaga razumeti vpliv šolanja, socializacijskih izkušenj in interakcij v družini na človekovo vedenje oziroma habitus. V skladu s to teorijo se muzejski obiskovalci različno zanimajo za muzeje in v njih različno dojema-jo artefakte, saj so za razumevanje v muzejih hranjene dediščine različno kompetentni. Pojem kompetenca, ki ga uvede Bourdieu, opozarja na kompleksnost in uporabnost znanja, ki ni samoumevno in enostavno, temveč stvar vzgoje, saj estetsko doživljanje predvideva poznavanje umetniškega oziroma kulturnega koda – ponotranjenje estetskih pravil, odvisnih od zgodovine in družbe (Bourdieu, 1993: 215–237). Srečanje z umetnino ni »ljubezen na prvi pogled«, pravi Bourdieu (1979/2010: 3). Človek do estetskega užitka pride »z navado in vajo« (Bourdieu, Darbel, 1969/1991: 109), pri čemer je kultiviranje posameznika v domeni šole, pomembno obliko vzgoje pa je Bourdieu, kot rečeno, videl tudi v družini.

Pri izobraževanju starejših odraslih poleg kompetenc oziroma zmožnosti govorimo tudi o potrebah po učenju (npr. Ličen, 2006) oziroma motivaciji (npr. Findeisen idr., 2012: 48–70) za

učenje. Gre za vprašanje, »kaj starejše motivira za učenje in izobraževanje« (prav tam: 49), pri čemer namen ni samo sledenje njihovim potrebam, ampak tudi njihovo ustvarjanje: »Če tisti, ki naj se učijo, niso dovolj motivirani, je potrebno nanje vplivati, jih tudi usmerjati k doseganju ciljev, da bi se obnašali tako, kot se zdi potrebno, ali tako, kot si to mi želimo.« (Prav tam.) Na to vplivanje je mogoče pogledati tudi s stališča vzgoje kot take. M. Peček Čuk in I. Lesar (2009), denimo, vzgojo opredeljujeta kot namerno, zavestno in načrtno dejavnost, ki pomeni sistematično vplivanje na vzgajanca in prinaša zelene rezultate.

Glede na koncept kompetence in koncept potrebe ter motivacije lahko ugotovimo, da ni namen izobraževanja le sledenje osebnim zanimanjem, ampak tudi zadovoljevanje družbenih potreb. Zastavlja se vprašanje, ali nimajo morda na vzgojnem področju likovne umetnosti – še posebej, ko gre za razumevanje oziroma sprejemanje sodobne likovne produkcije, ki je izrazito družbeno kritična – družbene potrebe oziroma družbeni namen izobraževanja celo večji pomen od individualnega. (Govorim o slovenskem kulturnem kontekstu: postsocializmu, demokratizaciji, vključenosti v družbo.) Pomembno je namreč ustvarjanje potreb ali z drugimi besedami razvijanje motivacije za spoznavanje sodobne umetnosti; starejši sami po sebi razstav sodobne likovne umetnosti sploh ne obiskujejo, ker nimajo potrebe po tem – sodobna likovna umetnost jih »ne zanima«. To verjetno pomeni izgubo možnosti za spoznavanje družbenega prek umetnosti.

Likovna umetnost je namreč družbena praksa. Prenaša oziroma sporoča namene, vrednote, prepričanja, ideje, politična in druga sporočila ali čustvena stanja osebe, ljudi ali družbe, ki jo je sproducirala. Ume-

tnost vpliva na naše predstave o realnosti in prepričanja o tem, kaj je lepo, resnično, pravično, vredno itd. Zato ima umetnost veliko vzgojno moč (prim. Carroll, 2003).

Maslow ni brez razloga med višje potrebe uvrstil potrebe po doživljanju lepega. Neposredno je to potrebo mogoče povezati z doživljanjem likovne umetnosti, na kar opozori tudi D. Findeisen. Seveda pa je s tem mogoče povezati tudi številne druge potrebe starejših; te so namreč lahko med sabo tesno prepletene. Prav tako je pomembno spoznanje, da je »isto potrebo treba zadovoljevati v različnih okoljih« (Findeisen idr., 2012: 51, 69). Ne zadostujejo torej pogovori o likovni umetnosti v študijskih krožkih na univerzi za tretje življenjsko obdobje – tudi umetnostni muzeji morajo starejšim ponuditi ustrezne možnosti za učenje.

Učenje v muzeju temelji na izkušnji in prav v tem je vzgojna moč muzeja, meni ena najvidnejših teoretičark na tem področju: »Učenje v muzejih nastaja na podlagi njihovih zbirk, pri čemer vsebina naučenega ni omejena na znanstvene discipline, ki jim te zbirke pripadajo. Učenje ni vedno namerno in se lahko zgodi na nepredviden način kot stranski produkt vrste interpretacijskih procesov. Učenje v muzejih je performativno, temelji na izkušnji, je prikrito in ne vedno v polnosti artikulirano. Je močno, saj razvija oziroma oblikuje identitete. V muzejih so telesa in čuti kakor tudi razum uporabljeni za zaposlovanje z novimi stvarmi in za njihovo raziskovanje, za poglobljanje ali izzivanje že znanega ter za uskladiščenje prikritega znanja, ki ga je mogoče priklicati v prihodnosti.« (Hooper-Greenhill, 2006: 242)

Sodobne teorije učenja v odraslosti poudarjajo izkušnjo kot element učenja, kar vključujeta v

svoje razmišljanje tudi Hergenhahn in Olson. Gre za pojmovanje učenja, pri katerem so razmeroma trajne spremembe v posameznikovem vedenju, znanju ali osebnosti posledica individualnih izkušenj, te spremembe pa se dogajajo ob interakciji med človekom in njegovim okoljem; izkušnja je prvi pogoj učenja (Hergenhahn, Olson, 2001: 1–11).

Pri sodobni likovni umetnosti je ta izkušnja izrazito participatorna, kot pišejo njeni teoretiki; gledalec oziroma obiskovalec praktično sodeluje pri nastajanju umetnine in oblikovanju njenega končnega pomena. (Slednje sicer velja za vso likovno umetnost.) Umetnostna zgodovinarica M. Kemperl v članku o sodobni umetnosti in državljski vzgoji – avtorica sicer piše o osnovnošolski pedagogiki – participatorno naravo sodobne likovne umetnosti poveže z didaktično metodo igre vlog (2013: 103). Ker se ta metoda uporablja tudi v izobraževanju odraslih, saj se »poudarja dimenzija igre, iskanja, raziskovanja« (Ličen, 2006: 115, 121, 124), so sodobne likovne prakse (npr. instalacije) seveda zanimive tudi za učenje starejših. Pri doživljanju sodobne likovne umetnosti gre namreč za neke vrste »simbolna dejanja«, ki jih v neposrednem stiku z umetnino izvrši njen udeleženc.² Umetniško delo torej dovrši. Ta dejanja temeljijo na igri, katere bistvena značilnost – v primerjavi s klasično pojmovano metodo igre vlog – je, da je »avtentična«. Poleg tega je po mnenju avtorice bolj »prepričljiva in učinkovita« od gledanja podobe (Kemperl, 2013: 103).

Upošteva je zgoraj izbrana teoretična izhodišča, me v tej raziskavi zanima, kakšen odnos imajo starejši odrasli do sodobne likovne umetnosti in kakšen je potencial ustrezno zasnovanega izobraževanja pri razvoju oziroma oblikovanju tega odnosa – torej pri učenju.

METODOLOGIJA

Raziskovalna metodologija je kvalitativna študija primera razstave sodobne umetnosti v Muzeju sodobne umetnosti, pospremljene z bralnim seminarjem, kjer je bila uporabljena tehnika fokusne skupine.

Muzej sodobne umetnosti, odprt leta 2011, se nahaja na Metelkovi v Ljubljani (od tod kratica MSUM). Ne gre za novo in posebno institucijo, temveč za novo stavbo in dejavnost, ki jo utemeljuje ustanovitveni akt Moderne galerije iz leta 1947. Muzej ima stalno razstavo, poleg tega prireja občasne razstave sodobne likovne umetnosti. Med 19. marcem in 6. majem 2013 je tam razstavljal Jože Barši (roj. 1955), slovenski umetnik srednje generacije, profesor na Akademiji za likovno umetnost in oblikovanje v Ljubljani.³ Barši je ob pregledni razstavi svojih del vodil bralni seminar, s katerim je želel sodobno likovno umetnost približati širšemu občinstvu.

Seminar je temeljil na ideji »obiskovalca kot mislečega gledalca«, kakršnega sodobna umetnost praviloma zahteva oziroma, kot se je izrazil sam umetnik, nanj »računa« (Železnik, 2013: 470). Seminar naj bi vključeval »tiste, ki se še ukvarjajo ali se še bodo ukvarjali z umetnostjo (umetnostne zgodovinarje), pa tudi tiste, ki bi iz prostočasnega zanimanja želeli narediti nekaj več oziroma se v prostem času poglobljati v z umetnostjo povezana vprašanja« (prav tam). Seminar se je začel nekaj mesecev pred razstavo s pogovori o sodobni likovni umetnosti. Nadaljeval se je po njeni otvoritvi z vodenimi ogledi razstave, ki so jih izvajali »usposobljeni« udeleženci seminarja pa tudi sam umetnik.

Vabilo na seminar je dobila tudi Univerza za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. Prijeli so ga številni študijski krožki oziroma

vanje vpisani slušatelji,⁴ a se nanj ni odzval niti eden. Bralni seminar, izvorno mišljen kot medgeneracijski, je po besedah kustosinje tako potekal le ob sodelovanju mlajših odraslih, študentov različnih študijskih smeri, največ pa umetnostne zgodovine (prav tam). Po odprtju razstave sta se dva študijska krožka za umetnostno zgodovino pod mojim mentorstvom načrtno odpravila v muzej. Pred obiskom in po ogledu razstave, ki ga je vodil Barši, sem s slušatelji opravila pogovor, ki je bil strukturiran po načelih metode fokusne skupine. Spraševala sem jih po tem, kakšne izkušnje imajo s sodobno likovno umetnostjo in muzeji (tudi konkretno MSUM), iz česar se je izluščil njihov odnos do tega. Delno sem torej preverjala njihov kulturni kapital in željo po učenju.

Za kvalitativno metodologijo sem se odločila, ker sem se želela približati pogledu posameznika. Nekaterih družbenih pojavov namreč ne moremo izmeriti oziroma eksperimentalno proučiti kot »količine, vrednosti, intenzivnosti in pogostnosti« (Denzin in Lincoln, 2011: 8), ampak je treba pojave razumeti, to pa je mogoče le s celovitim in neposrednim raziskovalnim pristopom.

Oba pogovora sta bila v izhodišču zastavljena skupinsko: v dveh študijskih krožkih, ki štejeta vsak po 20 do 25 članov (odvisno od prisotnosti, ki je prostovoljna), sem torej izvedla en pogovor pred ogledom razstave in enega po njem. Slušatelji so se v pogovor vključili prostovoljno. V prvem je v obeh skupinah sodelovalo v povprečju po osem ljudi; med njimi so bili tudi moški. Drugi pogovor pa je zajel skupno 13 posameznikov, ki so bili vmes v muzeju; tokrat so sodelovale samo ženske.⁵

Raznolika in karseda osebna mnenja udeležencev sem pridobila s čim manj strukturiranim oziroma čim bolj odprtim pogovorom

(prim. Silverman, 2010: 110). Ker se v pogovor niso vključili čisto vsi, sem med preostali mi zlahka spodbujala interakcijo. Tega ni bilo težko izpeljati tudi zato, ker so se udeleženci med sabo predhodno že dobro poznali. Tu se je pogovor metodološko približal fokusni skupini, katere bistvena značilnost je, da posameznik v skupini pove več, kot če bi bil sam; mnenju drugega lahko nasprotuje ali se z njim strinja (prim. Macnaghten, Myers, 2004: 65). Kljub temu v izvorno veliki skupini vidim omejitve raziskave. To pomeni, da ugotovitve temeljijo na podatkih, pridobljenih od sodelujočih udeležencev, vprašanje pa ostaja, kaj si o sodobni umetnosti mislijo preostali – tisti torej, ki se v pogovor niso vključili.

Teme iz prvega pogovora sem si zapisala, drugi pogovor pa mi je delno uspelo posneti z diktafonom, kar mi je omogočalo natančnejšo transkripcijo povedanega. Pridobljene podatke sem kvalitativno analizirala z oblikovanjem in izbiranjem kodov in kategorij.

Na podlagi opisanega raziskovalnega postopka je mogoče ugotovitve raziskave znanstveno posplošiti. Seveda pri posploševanju ne gre za logiko statističnega sklepanja, ampak za logiko pojasnjevanja narave procesa (Gobo, 2004). Kot pravi R. Mason (1996: 6), naj bi kvalitativna raziskava »prinesla razlage družbenega, ki so na neki način posplošljive oziroma imajo širši odmev.«

Preden preidem na rezultate, še beseda o Baršijevem konceptu vodenega ogleda, ki je nujen sestavni del opisa proučevanega primera. Njegov namen je bil »v prvi vrsti navdušiti še ne povsem formirane poznavalce umetnosti in jim kot nekakšno motnjo vnesti tisto zasnovo problema, ki bi povzročila, da bi o (sodobni) umetnosti morda začeli razmišljati drugače« (Železnik, 2013: 471). Po tem lahko sklepamo, da gre za namerno motiviranje

udeležencev in spodbujanje refleksivnega odnosa. V tej smeri je bil zastavljen tudi ogled; kot je značilno za muzej, smo se premikali od prostora do prostora, umetnik pa je predstavljal posamezna umetniška dela in razlagal njihov koncept. Kljub majhni skupini – vodenega ogleda se je, kot že rečeno, udeležilo 13 žensk – interakcije z obiskovalkami niti ni bilo, umetnik pa je pri njih predvideval nekoliko večji kulturni kapital, kot so ga udeleženske pokazale skozi pogovor v raziskavi. Če bi ta ogled razstave presojali kot izobraževalni dogodek, bi lahko rekli, da se je Barši izkazal, če uporabim besede N. Ličen (2006: 129), za »strokovnjaka za vsebino izobraževanja, manj pa za načrtovanje in izpeljavo procesa izobraževanja«. Živo vodstvo pomeni neposreden stik interpretira s publiko, s tem pa direkten naslon na obiskovalčevo predznanje in sprotno prilagajanje vsebin in metod. Baršijev vodeni ogled bi zahteval posebno analizo.

PREDSTAVITEV IN ANALIZA REZULTATOV

Rezultate predstavljam in analiziram v treh sklopih. To so ključne kategorije, ki so ilustrirane z izbranimi navedki. Ker gre za osebna mnenja udeležencev, so nekatere teme izražene bolj eksplicitno, druge manj. V analizi zato navedke ustrezno teoretsko podprem. Namen tako zasnovane predstavitve in analize rezultatov je prikazati odnos starejših odraslih do sodobne likovne umetnosti in vlogo izobraževanja pri razvoju tega odnosa.

Izkušnje in mnenja starejših odraslih o sodobni likovni umetnosti

Starejši odrasli večinoma nimajo izkušenj s sodobno likovno umetnostjo in jim ta ni znana. Kot raziskovalka se zavedam omejenosti skupine, ki je bila vključena v raziskavo, a

hkrati je pomemben podatek, da so to bile študentke (in v prvi fokusni skupini tudi študenti) študijskega krožka umetnostne zgodovine Univerze za tretje življenjsko obdobje, kar pomeni, da so bile motivirane za spoznavanje umetnosti.

Na izhodiščno vprašanje, ali so že obiskali MSUM, sta le dve udeleženci odgovorili pritrdilno, a se je izkazalo, da si zbirke sploh nista ogledali. V muzeju sta bili z vnuki; ena je bila z otrokom na »pedagoški dejavnosti na ploščadi«, druga je z otrokom samo zaokrožila po pritličju stavbe, nato je otrok »silil ven«. Pred našim obiskom torej starejši MSUM niso poznali. Prav tako niso znali navesti kakršnegakoli drugega primera, ko bi se srečali s sodobno likovno umetnostjo – bodisi v galeriji bodisi na drugih odprtih ali zaprtih javnih površinah, kjer se sodobna likovna umetnost razstavlja oziroma dogaja. Sodobna likovna umetnost je namreč naravnana k nagovarjanju širšega občinstva, zato jo najdemo na ulicah, po katerih hodimo, v trgovinah, ki jih obiskujemo, in drugje. Vprašanje pa je, ali jo opazimo.

Iz tega nepoznavanja izhajajo tudi njihova mnenja o sodobni umetnosti. Dejali so, da nad sodobno umetnostjo »niso navdušeni«, nad njo »so razočarani«, zdi se jim »dolgočasna«, en udeleženec je dejal, da je »provokativna«. Sodobne umetnosti ne razumejo, kar kažejo njihove izjave, kot je naslednja: »Hočem nekaj doživeti in razumeti, moja sposobnost razumevanja pri sodobni umetnosti ne seže tako daleč.«

Večkrat so poudarili, da umetnost »morajo razumeti«, da jo morajo tudi na »čustveni ravni doživljati«, sodobna umetnost pa da jim »nič ne predstavlja«, »nič ne pove«, zdi se jim »premalo vsebine«.

»Čudna je ta sodobna umetnost, nimaš kaj dosti gledati.«

Umetnina mora »nuditi užitek«, mora biti »lepa«, njim pa »inštalacije« tega ne dajejo. Izrazili so dvom, da je to sploh umetnost, na primer: »Sto škatel na kupu in to je umetnost?«

Na koncept razumevanja je mogoče pogledati z dveh strani. Na eni strani gre za gledanje umetnine kot proces: umetnino je treba najprej poznati in razumeti, da se lahko nanjo čustveno odzoveš in da te zanima. Razumevanje je torej prvi pogoj našega odziva na umetnino, na kar so pokazale že dosedanje eksperimentalne študije o obiskovalčevi sposobnosti tvorjenja pomena umetnine – njegovem umevanju (npr. Lachapelle, 1999; Bergmann Drewe, 1999; Hooper-Greenhill idr., 2001; Van Moer, 2007). Na drugi strani gre za umetnostni muzej kot prostor estetskega doživljanja – prostor razumevanja umetnosti. Po Gadamerju (2001: 11) razumevanje pomeni »pridobivanje uvidov in spoznavanje resnic«. Muzej kot »kulturna ustanova *par excellence*« (Tavčar, 2009: 84) tako nastopa kot prostor izobraževanja.

Pri učenju v muzeju se je kot pomembna izkazala interpretacija, razlaga.

Z (ne)razumevanjem so povezane predstave starejših o tem, kaj pomeni določen estetski kanon: kaj je in kaj ni likovna umetnost. Iz navedb, da mora likovna umetnina nekaj »predstavljati«, »povedati«, da mora »imeti vsebino«, in ne nazadnje tudi to, da mora biti

»lepa«, je razvidno, kako starejši, ki so bili so-govorniki v moji raziskavi, opredeljujejo likovno umetnost, svoj odnos do nje. Konkretno te navedbe apelirajo na teorijo o mimetični oziroma predstavljajoči umetnosti, ki je značilna za starejšo umetnost. (Očitno pa niso seznanjeni s figurativno, materialno, konceptualno in vsebinsko/sporočilnostno naravo sodobne likovne umetnosti.) Znanje o likovni umetnosti seveda vključuje tudi poznavanje določenih teorij o

likovni umetnosti. Teorije pa producirajo institucije, muzeji. Gre za »politična vprašanja«, pravi Whitehead (2012: xvi), kot so: »Kaj je umetnost in kaj ni? Zakaj? Čemu je umetnost namenjena in zakaj je umetnost dobra? Kate- ra umetnost je dobra, zakaj in kdo tako pravi? Kako se lahko umetnost deli v tipe, medije in žanre? Kako naj človek uporabi umetnost in kakšna naj bo ta izkušnja oziroma te izkušnje? Kako naj oblikujemo svoje védenje o umetnosti?« Torej je v domeni institucije oziroma nekega sistema vzgoje in izobraževanja tudi to, da izoblikovane predstave o umetnosti pri ljudeh vzpostavlja, razvija (prenaša družbeno sprejeta pravila) in nato spreminja. Razstava, ki smo si jo ogledali v moji raziskavi, pa izhaja iz koncepta refleksivnega gledalca, torej gledalca, ki si aktivno oblikuje svoje doživetje in konstruira pomene. Kot lahko ugotovim iz povedanega v fokusnih skupinah, je razlika med pojmovanji umetnosti, ki so se oblikovala pri starejših odraslih, in sodobno umetniško prakso velika, mogoče včasih (pre)velika, da bi slednja samodejno postala del njihovega zanimanja.

Pomen učenja in izobraževanja o sodobni likovni umetnosti

Tema, ki je v pogovorih tudi prišla do izraza, je bilo učenje in izobraževanje. Udeleženka, njeno mnenje se navezuje na izhodiščno vprašanje o tem, ali so že kdaj obiskali MSUM, je dejala:

»Začeti je treba skupinsko, potem se pa navadiš.«

Nekateri drugi so – v pogovoru pred obiskom muzeja – poudarili pomen razlage: če bi jim to umetnost nekdo razložil, bi začeli »drugače gledati«. Po obisku muzeja, kjer so dejansko bili deležni razlage, se je pomen interpretacije potrdil, na primer:

»Ko je povedal, si drugače gledal.«

Kljub temu vseh umetnik ni povsem in takoj prepričal, so pa izkazali pripravljenost za učenje: »Mislim, da se moramo tudi naučiti malo drugače misliti. Razmišljati ne znamo prav.« Razlaga širi znanje, pogloblja razumevanje: »Če ti eden prav predstavi umetnost, jo potem drugače razumeš. Jaz se spomnim, ko smo mi prišli pred leti v Kostanjevico, tisti samostan, in notri je en zelo moderen slikar. In smo bile kar malo razočarane. Samo potem nas je pa Kožuhova – ona ima pa rada moderno slikarstvo – postavila in rekla: ja, takole, veste, zdaj tole to pomeni, to ono, tretje, četrto ... Ko smo šle ven, smo čisto drugače razmišljale.«

Ena udeleženka je učenje opisala kot boj (sledi odlomek):

Raziskovalka: Kako vam je bilo vseč?

Udeleženka 1: V redu.

Udeleženka 2: Jaz moram predelat.

Udeleženka 1: Všeč nama je bilo, da ... da ...

Udeleženka 2: ... da dobim vso to filozofijo v sebe.

Udeleženka 1: Jaz moram reči, da, recimo, ne, kar se mene tiče, lahko rečem, da se mi je pojavilo na momente en revolt, malo. Tako kakor, češ: »Saj to vsi vemo, kaj je to kaj takega.«

Udeleženka 2: Da je to ponavljanje.

Udeleženka 1: Ne tako, ampak tudi tako ...

Raziskovalka: ... da niste hoteli sprejeti?

Udeleženka 1: Ja, jaz sem se borila, da bi. (smeh) Bi, z veseljem. /.../ Ne morem reči, da sem navdušena, »uau, to je pa ...«, nekako se mi je zdelo, da... /.../ On nedvomno ima nek potencial, ko je nekaj v njem, kar mora iti ven. Zdaj, očitno se to nekoga dotakne, ker če ne, ne bi okoli hodil. Mene ni prepričal.

Raziskovalka: Ne.

Udeleženka 1: Ne. Ampak bi pa še šla, ker mogoče me pa enkrat bo, seveda! (smeh) Ja, ja! To ni zdaj rečeno, da odklanjam.

Spreminjanje mnenj, stališč, prepričanj, skratka odnosa starejših do sodobne likovne umetnosti (in likovne umetnosti nasploh), je dolgotrajen proces. Zlasti ti podatki pa kažejo na to, da pri izobraževanju starejših ne gre samo za zadovoljevanje že ozaveščenih potreb, ampak tudi za »razvijanje novih interesov za izobraževanje« (Ličen, 2006: 102). Dejstvo je, da se sprva prav nihče ni odločil za obisk MSUM in da tega muzeja (ter drugih lokacij sodobnih likovnih praks) tudi sicer ne obiskujejo. Potrebna je bila določena motivacija, da je potem prišlo do konkretnega učenja ob avtentičnih umetninah.

Pri učenju v muzeju se je kot pomembna izkazala interpretacija, razlaga. Ta obiskovalcu daje okvir za razumevanje razstavljenih umetniških del, zato jo uvrščamo med specifične muzejske poučevalne metode. Whitehead pravi, da je muzejska interpretacija »didaktični projekt« (2012: xii). Dejstvo, da se razumevanje likovne umetnosti razlikuje od obiskovalca do obiskovalca, naj bi bistveno usmerjalo način predstavitve in interpretacije umetnin v muzejih. Interpretacija naj bi bila zasnovana tako, da umetniški predmet približa tudi manj »kompetentnim« obiskovalcem (prim. Bourdieu, Darbel, 1969/1991), ki imajo drugačno zmožnost vživljanja v likovna dela kot poznavalci likovne umetnosti in ki si pri tem pogosto pomagajo z informacijami ob eksponatih (gl. npr. Lachapelle, 1999; Hooper-Greenhill idr., 2001).

Nov kulturni kapital

Zadnja kategorija se nanaša na novo znanje, ki so ga udeleženci pridobili v muzeju. Poudariti je treba, da so nova spoznanja težko besedno artikulirali, saj ne poznajo ustreznega izrazoslovja. Poleg tega so lahko izrazili samo tisto, kar so zaznali, to pa je bilo odvisno od njihove zmožnosti zaznavanja in razumevanja. Ena udeleženka je denimo opisala

enega od eksponatov, ki ga je videla (gre za zelo dolg navedek). Ker je pogovor potekal v večji skupini, sestavljeni iz tistih, ki so sodelovali pri ogledu, in tistih, ki niso, je šlo v tem primeru za predstavitev pridobljenega znanja drugim – tistim, ki niso sodelovali. (Če sem zgoraj v tako zasnovani skupini videla omejitve, tu zdaj vidim metodološko prednost.) Druga udeleženka je spoznala nekaj novega o umetnosti:

»Mislim, določene take razlike gledanja na eno umetnost, ko še nisem nikdar slišala. /.../ Meni se je zdelo super, no. Veliko stvari sem se ... mislim, mogoče drugače lahko gledaš za določene inštalacije ...«

Še en primer:

Raziskovalka: Kaj ste pa novega spoznale danes?

Udeleženki 3 in 4: (tišina)

Raziskovalka: Se vam zdi, da ste kaj novega slišale, kaj novega spoznale?

Udeleženka 3: Jožeta Baršija. (smeh) Ne, am, kaj je novega ...

Raziskovalka: ... kaj vam je bilo posebej všeč?

Udeleženka 3: Predstavitve njegova in kaj je pojem moderna umetnost. Da je to pravzaprav en zelo širok pojem. In ni nujno, da je nekaj napacano gor.

Raziskovalka: Vi ste spoznali kaj novega danes?

Udeleženka 4: Neverjetne stvari, kako ta človek razmišlja, kako to povezuje ... neverjeten je, no. Saj ne moreš verjeti, kaj se ... kako si omejen tam v mojih Guncljah, če ne bi šel nikamor, a ne? Ne vem. Jaz rada spremljam stvari.

Ta kategorija je tesno povezana s predhodno: pomen učenja in izobraževanja. Jasno je razvidna korelacija med vodenim ogledom oziroma umetnikovo interpretacijo – to, da je Barši obiskovalkam umetniška dela razložil

– in pridobljenim novim znanjem. To je mogoče direktno nasloniti na Bourdieujev koncept kompetence: človek do estetskega užitka pride »z navado in vajo« (Bourdieu, Darbel, 1969/1991: 109).

SKLEP

Čeprav je zgodovina likovne umetnosti vsaj od 90. let 20. stoletja ena najbolj obiskanih študijskih vsebin na Univerzi za tretje življenjsko obdobje, je po neodzivnosti slušateljev na vabilo Muzeja sodobne umetnosti, da se pridružijo medgeneracijskemu bralnemu seminarju, ki ga je ob razstavi svojih del vodil umetnik Jože Barši, mogoče sklepati, da se starejši slušatelji s sodobno likovno umetnostjo – umetnostjo, ki nastaja tukaj in zdaj – v okviru študijskih krožkov umetnostne zgodovine srečujejo zelo redko ali celo nikoli. K tej težnji najbrž pripomore več stvari, med katerimi je verjetno dejstvo, da pri nas izobraževalne vsebine na področju likovne umetnosti ne temeljijo na razvijanju sodobno pojmovane estetske kompetence oziroma zmožnosti, kar je mogoče pri izobraževanju starejših pripisati bolj družbenim kot individualnim razlogom (prim. Findeisen idr., 2012: 33, 38, 39).

Kvalitativna raziskava, v kateri sem proučevala mnenja starejših odraslih o sodobni likovni umetnosti pred obiskom muzeja in po ogledu razstave Baršijevih del pod vodstvom samega umetnika, je na eni strani pokazala, kakšen odnos imajo starejši odrasli do sodobne likovne umetnosti. Predvsem je ne poznajo in z njo nimajo izkušenj, zato se jim zdi nerazumljiva in jo odklanjajo. Na drugi strani je raziskava pokazala na potencial učenja in izobraževanja. Korelacija med izraženimi potrebami po učenju ter obiskom razstave oziroma učno izkušnjo v muzeju na

eni strani in pridobljenim kulturnim kapitalom na drugi strani, ki bi jo sicer veljalo potrditi z novimi empiričnimi podatki (še posebej na ravni novega kulturnega kapitala), predvsem nakazuje pomen ustrezno zasnovanega izobraževanja. Sklepam, da je pri izobraževanju starejših, ko gre za sodobno likovno umetnost, v prvi fazi treba razvijati nove možnosti za učenje in spoznavanje sodobne likovne umetnosti, ki se bodo najprej približale starejšim odraslim in pri njih spodbudile zanimanje ter nato razvijale potrebe po soočanju s sodobno likovno umetnostjo. Če bi z izobraževanjem zgolj sledili že razvitim potrebam (osebnim zanimanjem) starejših odraslih, jih v neposreden stik s sodobno likovno umetnino ne bi privabili, kar je potrdila tudi študija primera v MSUM.

S tega vidika rezultati raziskave in pričujoči prispevek uvajajo nov in drugačen premislek o izobraževanju starejših odraslih na področju sodobne likovne umetnosti, kar lahko pogojno razširimo tudi na druga področja izobraževanja starejših. Predvsem gre za vprašanje, kaj mora starejši človek znati za izboljšanje svojega življenja in za izboljšanje sedanje družbe – družbe v krizi – ter kakšne možnosti in izzive za to ponuja sodobna likovna umetnost, za katero je značilna višja stopnja družbene odgovornosti in kritičnosti.

LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bergmann Drewe, S. (1999). The Rational Underpinning of Aesthetic Experience: Implications for Art Education. *Canadian Review of Art Education*, 26, 1: 22–33.
- Bourdieu, P. (1979/2010). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London, New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P.; Darbel, A. (1969/1991). *The Love of Art: European Art Museums and their Public*. Cambridge: Polity Press.
- Carroll, N. (2003). Aesthetics and the Educative Powers of Art. V: Curren, R. (ur.). *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford.
- Čelebič, T. idr. (2011). *Izobraževanje odraslih v Sloveniji – stanje in izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: Disciplining the Practice of Qualitative Research. V: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (ur.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore.
- Dufresne-Tassé, C.; Sauve, M.; Weltzl-Fairchild, A.; Banna, N.; Lepage, Y.; Dassa, C. (1998). Pour des expositions muséales plus éducatives, accéder l'expérience du visiteur adulte. Développement d'une approche. *Canadian Journal of Education*, 23, 3: 302–315.
- Émond, A. M. (2010). Positive Responses of Adult Visitors to Art in a Museum Context. V: Costantino, T.; White, B. (ur.). *Essays on Aesthetic Education for the 21st Century*. Rotterdam, Boston.
- Findeisen, D.; Krajnc, A.; Ličen, N.; Ivanuš Grmek, M.; Kunaver, J. (2012). *Posebnosti izobraževanja starejših*. Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje. Dostopno na: http://www.slovenska-univerza3.si/docs/eMonografija_Posebnosti_izobrazevanja_starejsih.pdf. (18. 7. 2013).
- Gadamer, H. G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Gobo, G. (2004). Sampling, Representativeness and Generalizability. V: Seale, C.; Gobo, G.; Gubrium, J. F.; Silverman, D. (ur.). *Qualitative Research Practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Hergenhahn, B. R.; Olson, M. H. (2001). *An Introduction to Theories of Learning*. Eaglewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

- Hooper-Greenhill, E. (2006). The Power of Museum Pedagogy. V: Genoways, H. (ur.). *Museum Philosophy for the Twenty-First Century*. Lanham.
- Hooper-Greenhill, E.; Moussouri, T.; Hawthorne, E.; Riley, R. (2001). *Making Meaning in Art Museums 1: Visitors' Interpretive Strategies at Wolverhampton Art Gallery*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries (RCMG), University of Leicester.
- Hooper-Greenhill, E.; Moussouri, T. (2001). *Making Meaning in Art Museums 2: Visitors' Interpretive Strategies at Nottingham Castle Museum and Art Gallery*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries (RCMG), University of Leicester.
- Kemperl, M. (2013). Contemporary Art and Citizenship Education: The Possibilities of Cross-Curricular Links on the Level of Content. *CEPS Journal*, 3, 1: 97–122.
- Lachapelle, R. (1999). Comparing the Aesthetic Responses of Expert and Non-Expert Viewers. *Canadian Review of Art Education*, 26, 1: 6–21.
- Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje starejših: izobraževanje starejših med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Macnaghten, P.; Myers, G. (2004). Focus Groups. V: Seale, C.; Gobo, G.; Gubrium, J. F.; Silverman, D. (ur.). *Qualitative Research Practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Newman, A.; Goulding, A.; Whitehead, C. (2012). The Consumption of Contemporary Visual Art: Identity Formation in Late Adulthood. *Cultural Trends*, 21, 1: 29–45.
- Peček Čuk, M.; Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Piškur, B. (2013). Barši. V: Soban, T. (ur.), *Jože Barši*. Ljubljana.
- Silverman, D. (2010). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Šterman, I. (2006). *Umetnostna zgodovina v tretjem življenjskem obdobju: ikonografski pristop kot pot do umevanja* (magistrsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za umetnostno zgodovino.
- Tavčar, L. (2009). *Homo spectator: Uvod v muzejsko pedagogiko*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Van Moer, E. (2007). Talking about Contemporary Art: The Formation of Preconceptions During a Museum Visit. *The International Journal of the Arts in Society*, 1, 3: 1–7.
- Whitehead C. (2012). *Interpreting Art in Museums and Galleries*. London, New York: Routledge.
- Železnik, A. (2013). Učitelj. V: Soban, T. (ur.). *Jože Barši*. Ljubljana.
1. Iz magistrske naloge I. Šterman (2006), doslej edinega znanstvenega dela na tem področju pri nas (delo ni objavljeno), kjer avtorica predstavlja lastno prakso mentorice za umetnostno zgodovino na Univerzi za tretje življenjsko obdobje, je posredno razvidno, da izobraževalni proces ni naravnani k razvijanju zmožnosti za doživljanje in razumevanje umetnosti (t. i. estetske kompetence), ki edina omogoča razvijanje zanimanja za nove zvrsti umetnosti in njihovo razumevanje. (Več o konceptu kompetence v teoretičnem okviru.)
 2. Avtorica za primer vzame instalacijo v Čilu rojenega in na Danskem živečega umetnika Marca Evaristija (roj. 1963) z naslovom »Helena«. Umetnik je deset kuhinjskih mešalnikov napolnil z vodo in v vsakega dal po eno živo zlato ribico; obiskovalec je lahko ribico zmel ali ne (razstavljeno leta 2000 v Koldingu in leta 2006 v Dornbirnu). »Preden smo se lotili tega dejanja, smo morali temeljito razmisliti, ali bomo to storili ali ne in zakaj – razmišljali smo o našem ambivalentnem odnosu do živali.« (Kemperl, 2013: 103.)
 3. Barši s posebnimi kiparskimi in arhitekturnimi koncepti (npr. *Javno stranišče*, 1999) raziskuje in posega v fizični in družbeni prostor, zanimata ga tudi politična filozofija in umetnost, zato pogosto spoznavamo le tekste, misli, ideje, ki niso nujno materializirani v klasični umetniški formi, kot sta slika ali kip. Od obiskovalca predvsem zahteva, da misli

»konceptualno« (prim. Piškur, 2013). Več o razstavi:
<http://www.mg-lj.si/node/1041>

4. Če pogledamo statistiko samo za umetnostno zgodovino: v študijskem letu 2012/2013 je na univerzi delovalo 38 študijskih krožkov, v katere je bilo vpisanih 944 starejših oseb (vir: Univerza za tretje življenjsko obdobje).
5. Čeprav so v obeh študijskih krožkih tudi moški – v enem dva, v drugem trije, kar v povprečju pomeni slabih 10 odstotkov – se za obisk MSUM ni odločil nihče od njih. Razlogov nisem preverjala – niti pri njih niti pri drugih.



ZA BOLJŠO PRAKSO



Doc. dr. Monika
Govekar - Okoliš

Asist. dr. Renata
Kranjčec

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

USPEŠNOST MENTORSTVA V IZOBRAŽEVANJU STAREJŠIH ODRASLIH

POVZETEK

Prispevek prinaša spoznanja o pomenu izobraževanja starejših odraslih za uspešno mentorstvo. Na kratko sta poudarjena pomen starejših odraslih in njihovega izobraževanja v sodobni družbi. Opredeljeno je mentorstvo kot oblika v izobraževanju starejših odraslih. Posebej pa smo se posvetili značilnostim, ki označujejo učinkovitega mentorja, kadar gre za skupinsko mentorstvo in v njem sodelujejo kot mentorji in kot mentoriranci starejše odrasle osebe. Izkazalo se je, da so mentorji kot vodje usmerjeni tako v doseganje ciljev kot tudi v vzdrževanje dobrih odnosov v skupini. Posebej se zavajajo tudi pomena stalnega lastnega profesionalnega razvoja ter evalvacije in samoevalvacije svojega mentorskega dela.

Ključne besede: starejši odrasli, izobraževanje, mentorstvo, uspešnost mentorstva, vodenje, učinkovit mentor, izobraževanje starejših odraslih

SUCCESSFUL MENTORING IN EDUCATION OF OLDER ADULTS - ABSTRACT

This paper presents the importance of education for older adults in the modern society and shows mentorship as one of its forms. It outlines the characteristics of the effective mentor in the situation of group mentorship, where older adults participate both as mentors and as mentees. It shows that mentors as leaders strive at the achievement of goals as well as maintenance of good relationships in the group. They are also aware of the importance of their own continuous professional development and the evaluation and self-evaluation of their mentoring work.

Keywords: older adults, education, mentoring, successful mentoring, leadership, effective mentor, education of older adults

UDK: 374.7

STAREJŠI ODRASLI IN IZOBRAŽEVANJE

Starejši odrasli danes pomenijo zelo raznoliko skupino prebivalstva. To se kaže v njihovih individualnih razlikah od starosti, socialnega in ekonomskega položaja do zdravstvenih razlik. Menimo, da je z leti individualna posebnost posameznika čedalje bolj izrazita, in kot pravi Krajncéva (1992: 15), je oseba vse bolj zvesta sama sebi ter vedno bolj odkrito izraža svoje bistvo. V populaciji starejših odraslih se kaže vedno več razlik med posamezniki, zato je populacijo starejših odraslih zelo težko opisati. Eni so sposobni pri isti starosti narediti več kot drugi, so boljšega zdravja, ekonomski in socialni status je raznolik in tudi pogledi na življenje in izobraževanje se razlikujejo.

Skupno vsem pa je, da živijo v sodobni družbi staranja, saj je delež starejših glede na vso družbo razmeroma velik in se z leti povečuje. Posledice starajoče se družbe imajo vpliv na razvoj gospodarstva, socialno politiko, na vsa področja družbenega življenja, tudi na področje izobraževanja odraslih.

Staranje prebivalstva pa dejansko ne pomeni grožnje obstoječi družbi, temveč prinaša spremembe, civilizacijski napredek. Omenjeno se nam potrjuje skozi obstoječe znanje starejših odraslih, njihove izkušnje in sposobnosti za sodelovanje ter delo na različnih področjih družbe. Zato je treba skupino starejših odraslih vključiti v družbo in ji z različnimi ukrepi omogočiti, da v njej dejavno sodeluje. Poleg tega naj poudarimo, da je treba tudi starejšim odraslim

dati možnosti ne le za različna dela in dejavnosti, temveč tudi za nadaljnje izobraževanje. Ponuditi jim je treba znanja, ki jih potrebujejo za življenje in opravljanje različnih dejavnosti.

Danes starejši odrasli niso več na robu družbe. To nam dokazuje njihovo delo in vključevanje v različne dejavnosti, institucije, društva, krožke idr. Med njimi imajo prav gotovo pomembno vlogo Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje, Univerza za tretje življenjsko obdobje, društva upokojencev idr., ki ponujajo starejšim odraslim številne možnosti za vključitev v skupine glede na interese po znanju in izkušnjah ali glede na njihovo sodelovanje pri vodenju skupin starejših odraslih. Za vse je potrebno izobraževanje, saj jim to omogoča izpolnitev želje po znanjih, za katere v življenju morda niso imeli ne časa, ne priložnosti in ne denarja, oziroma po znanjih, ki jih zahtevajo današnje hitre spremembe (npr. znati uporabljati računalnik). S tem ko starejšim odraslim dajemo možnost nadaljnega izobraževanja, jim omogočamo, kot meni Fajdiga Severjeva (1993: 7), da ohranjajo telesno in duhovno vitalnost ter s tem bolj kakovostno in samostojno življenje. S tem pa dejansko starejši odrasli večjo vitalnost ponujajo celotni družbi. Starejši odrasli izhajajo iz svojih notranjih motivov, potreb in želja po samouresničevanju in večji kakovosti bivanja. Izbira nadaljnega izobraževanja je pri starejši odrasli osebi dejansko odvisna od nje same, saj je preplet njene osebnosti, socialnega in poklicnega ozadja ter tudi vpliva prejšnjega izobraževanja in izkušnje z njim. To pomeni, da se bodo v nadaljnje izobraževanje raje vključevale tiste starejše odrasle osebe, ki so imele skozi življenje pozitivne izkušnje z izobraževanjem. Ne glede na to je izobraževanje za starejše odrasle pomembno, ker jim omogoča, da utrjujejo svoj družbeni položaj in se z različnimi dejavnostmi dejavno vključujejo v družbo. Pri tem naj poudarimo, kot pravi Findeisenova

(1999: 105–106), da se večina starejših odraslih izobražuje za lasten osebnostni razvoj in je njihovo izobraževanje veliko manj povezano z družbenim in ekonomskim razvojem. To pa pomeni, da moramo v današnji družbi spodbuditi starejše odrasle, da se bodo izobraževali ne le za lasten osebnostni razvoj, temveč da bodo svoja pridobljena znanja in izkušnje bolj povezali z razvojem družbe. Omenjeno potrjujejo tudi rezultati raziskave Kumpove in Jelenc Krašovčeve (2010: 8–9), ki poudarja pomen novega miselnega vzorca, to je dejavnega staranja, ki ga narekuje izobraževanje starejših odraslih. Dejavno staranje naj bi pomenilo razvijanje čim več potencialov starejših odraslih, njihovo vključevanje v ekonomsko, politično, družbeno in kulturno življenje v lokalni skupnosti pa tudi v širši družbi. Če izhajamo iz navedenega, je naloga vseh izobraževalcev starejših odraslih, da z vključitvijo starejših oseb v izobraževanje spodbudijo dejavno staranje in sodelovanje v družbi, saj bodo s tem starejšim odraslim dali možnost, da družbi še nekaj dajejo. S tem se vzpostavlja, kot opisuje Fajdiga Severjeva (1993: 14), nov daj-dam odnos, saj starejši odrasli niso tisti, ki le sprejemajo, temveč tudi dajejo. Menimo, da bomo tako zvišali stopnjo njihovega samouresničevanja in tudi kakovost bivanja.

Starejši odrasli se izobražujejo na različnih področjih, iščejo znanja o specifičnih življenjskih temah, potrebujejo znanja, ki jih takoj uporabijo v življenju, svojih dejavnostih, konjičkih, krožkih, društvih idr. Med takimi izobraževanji je tudi izobraževanje mentorjev starejših odraslih oseb, ki pridobivajo znanja s področja mentorstva z namenom, da bodo v svojem delovanju lahko dobri mentorji drugim osebam, tako mlajšim kot starejšim. Glede na to, da starejši odrasli že imajo znanja in izkušnje z mentorstvom, je pričakovati, da so in bodo tudi v prihodnje dobri in uspešni mentorji.

MENTORSTVO KOT OBLIKA IZOBRAŽEVANJA

V izobraževanju odraslih se danes prepletajo različne oblike izobraževanja, od individualnih do skupinskih in množičnih. Med individualne oblike izobraževanja štejemo samostojno izobraževanje oziroma samoizobraževanje odraslih, konzultacijo, e-izobraževanje, mentorstvo, svetovalno mentorstvo (coaching), tutorstvo ter vajeništvo oziroma druge oblike usposabljanja na delovnem mestu. Nekatere od teh oblike so lahko tudi skupinske (npr. konzultacija, mentorstvo, tutorstvo in e-izobraževanje). Med skupinske oblike izobraževanja odraslih štejemo še študijske krožke, tečaje in seminarje. Med množične oblike izobraževanja odraslih pa uvrščamo posvete, konference in sejme, prav tako pa sem sodi e-izobraževanje, kadar gre za učenje širše skupnosti, zlasti na področju nekaterih nujnih znanj (npr. preventivni zdravstveni ukrepi) (Govekar - Okoliš in Ličen, 2008: 67–69). Omenjene oblike so tudi sestavni del izobraževanja starejših odraslih. V prispevku se bomo posvetili mentorstvu kot eni od oblik izobraževanja starejših odraslih. Mentorstvo je ena od oblik izobraževanja, ki izhaja iz potreb starejše odrasle osebe, njenih izkušenj in potencialov ter pomaga posamezniku, da pride do zastavljenih ciljev. Ugotavljamo, da je lahko mentorstvo ena od zelo dobrodošlih in učinkovitih načinov dela, dejavnosti in izobraževanja pri starejših odraslih.

O tem, kaj je mentorstvo, danes obstaja veliko opredelitev. Razlike najdemo med posameznimi domačimi in tujimi avtorji. Na primer Krajnc (1979) opisuje, da je mentorstvo oblika vodenja, kjer gre za dolgotrajnejši proces medsebojnih stikov med mentorjem in posameznikom, ki je usmerjen na neko temo oziroma problem. Daloz (1986) vidi v procesu mentorstva način spodbujanja posamezni-

ka, da osmisli življenjsko pot, tako da ga bo pripeljala do intelektualne rasti, sprememb in osebnostnega razvoja. Clutterbuck (1994) omenja mentorstvo kot vzajemen odnos med mentorjem in posameznikom, v katerem se oba vzajemno spoštujeta, prepoznavata lastno potrebo po osebnem razvoju ter imata razvito predstavo o tem, kam hočeta oba iti. Mentorstvo je proces, pravi Galbraith (1995), v katerem se združujejo mentorjeve in posameznikove izkušnje ter znanja. Med njima se začne graditi občutek zaupanja in skrbstva drug za drugega. Cohen (1995) pa poleg tega razlaga, da je mentorstvo dinamičen medosebni proces, znotraj katerega pridobivata izkušnje tako mentor kot mentoriranec. Billet (1999) mentorstvo povezuje z vodenim učenjem, kjer gre za interakcije in iskanja potencialnih virov znanja, pri čemer so pomembni elementi mentorjevo opazovanje posameznika pri izvajanju nalog, usmerjanje in dajanje neposrednih navodil ter posredovanje razumljivega znanja. Megginson in Clutterbuck (2005) poudarjata, da je mentorstvo dolgotrajen odnos, v katerem se cilji lahko spreminjajo in so oblikovani po željah posameznika. Bistvo mentorstva pa je v prepoznavanju in razvijanju potenciala posameznika, pri čemer je mentor tisti, ki posamezniku pomaga pridobiti vpogled ter z opazovanjem bolje razumeti in se zavedati lastnih izkušenj. Valenčič Zuljanova, Vogrinc, Bizjakova, Krištofova in Kalinova (2007) v svoji raziskavi omenjajo, da je za kakovostno mentorstvo pomemben profesionalen odnos med mentorjem in posameznikom, ki temelji na medsebojnem zaupanju in spoštovanju. Tudi Scandurova in Pellegrinijeva (2010) vidita mentorstvo kot diadni odnos, kot odnos med dvema, ki tesno sodelujeta. Podobno tudi Ramaswamijeva in Dreher (2010) navajata, da je bistvo mentorstva v pripravi posameznika za napredovanje. Za to so za mentorstvo pomembni elementi, kot so sprejemanje, vzor, potrjevanje,

prijateljstvo, svetovanje, saj krepijo pozitivno samopodobo in pozitivno samovrednotenje posameznika ter mu dajejo občutek kompetentnosti, jasnjijo njegovo identiteto ter povečujejo posameznikovo uspešnost. Govekar - Okoliševa in Kranjčeva (2010) menita, da je mentorstvo proces med mentorjem in posameznikom, v katerem se znanje in informacije prenašajo z bolj izkušene osebe na manj izkušeno. Vsako mentorstvo je drugačno. Menita, da obstaja toliko oblik mentorskega dela, kolikor je mentorjev. Zato mora mentor poznati različne oblike mentorstva, da jih lahko izbira in kombinira glede na posameznikove individualne značilnosti ali glede na skupino posameznikov, saj s tem dosega bolj učinkovito mentorstvo.

Pri vseh omenjenih avtorjih izvemo, da je mentorstvo načrtna pot, proces vodenja, svetovanja, vzajemen, dinamičen in diaden odnos med mentorjem in posameznikom. Gre za usmerjanje posameznika z nasveti, pojasnili, kjer mentor mentoriranca vodi, vzgaja, izobražuje, mu svetuje in razvija vedoželjnost ter ga spremlja na poti do zastavljenih ciljev. Posameznik naj bi v mentorskem odnosu gradil svojo osebnost, pridobil določena znanja in izkušnje, kar mu pomaga pri razvoju kariere, lastne identitete, pri doseganju osebnih ciljev. Mentorstvo je andragoška oblika dela, saj se vanj vključujejo posamezniki, ki za nadaljnje delovanje v nekem socialnem okolju potrebujejo nova in drugačna znanja in spretnosti. Pomembno je, kar spoznamo iz opredelitev mentorstva različnih avtorjev, da mentorstvo izhaja iz posameznikovih potreb, želja, interesov, izkušenj in predhodnih znanj ter v procesu tesnega sodelovanja z mentorjem odpira nove, zlasti neodkrita značilnosti osebnosti in podlage za posameznikovo nadaljnjo rast in razvoj. To pa mentor dosega z upoštevanjem posameznikov kot z ustrezno izbiro in kombinacijo oblik mentorstva.

POMEN MENTORSTVA ZA IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH ODRASLIH

Mentorstvo kot oblika andragoškega dela je pomembno tudi na področju dela in izobraževanja starejših odraslih. O mentorstvu se izobražujejo vsi tisti starejši odrasli, ki jih tematika zanima, morda zato, ker v življenju niso imeli priložnosti za mentoriranje ali pa so v življenju že bili mentorji ali ker v sodelovanju z različnimi institucijami, na primer z Univerzo za tretje življenjsko obdobje ali v okviru nekega društva vodijo skupino starejših odraslih in jih mentorirajo. Prav starejši odrasli so lahko dobri mentorji, ker imajo veliko znanja in izkušenj, poleg tega pa veliko motivacije za učenje in pomoč drugim. Zavedajo se pomena mentorstva in jim to veliko pomeni, saj pri tem ne napreduje le njihov mentoriranec, temveč tudi sami kot mentorji. Večina mentorjev, kot kaže raziskava (Govekar - Okoliš in Kranjčec, 2010a), meni, da je mentorstvo organiziran in skrbno načrtovan proces. Pravijo, da gre za profesionalen, zaupen, spoštljiv odnos, v katerem mentor, bolj izkušen in več posameznik, prenaša svoje znanje, kompetence, izkušnje, veščine pa tudi prepričanja in vrednote na drugega posameznika, mentoriranca. Gre za vzajemen sodelovalen odnos, skupno odkrivanje in učenje, razvoj spretnosti in kompetenc. Ugotovimo, da mentorstvo pomaga odkrivati kritičnega in samostojnega ter ustvarjalnega posameznika, pomeni pa tudi pomoč posamezniku, njegovemu razvoju in boljši vključitvi v okolje. Lahko poudarimo, da je mentorstvo v izobraževanju starejših odraslih pomembno za dejavno staranje, saj omogoča razvoj starejših odraslih, njihovo samouresničevanje in večjo kakovost bivanja ter večje sodelovanje v družbi.

Mentorstvo je dinamičen medosebni proces.

Mentorstvo starejšim odraslim se razlikuje od drugih mentorskih odnosov, ki nastanejo med mentorjem in posameznikom. V praksi izstopa raznolikost mentorstva, ki je pogojena z odnosi, ki se vzpostavijo v mentorstvu. Mentorstvo kot diadni odnos je za vsako starejšo odraslo osebo enkrat in neponovljiv. To pa, kot lahko ugotovimo, zato, ker odrasli že imajo določena znanja in izkušnje ter veliko svojih idej in motivov za različna dela, učenje in izobraževanje. Tako stopijo v medsebojne odnose mentorstva osebe, ki že imajo znanja in izkušnje, ki jih lahko povežejo z določenim izobraževanjem znotraj mentorskega procesa. Ponavadi gre za mentorstvo starejšim osobam, ki si želijo pridobiti znanje s področij, za katera skozi življenje niso imele ne časa ne možnosti. Poseben diadni odnos se kaže med mentorjem in mentorirancem, ki sta oba starejši in izkušeni osebi na vzgojno-izobraževalnem področju. Menimo, da je trdnost njnega sodelovalnega odnosa odvisna od njunih vlog v razvijajočih se vzgojnih odnosih. Tu mislimo na njuno nadaljnjo osebno rast. Mentoriraneec in mentor morata biti odvisna drug od drugega, če hočeta doseči skupni cilj, da bo mentorstvo učinkovito.

Mentorstvo starejšim odraslim pa je odvisno tudi od tega, ali je formalno ali neformalno. Neformalno mentorstvo je, kot opisuje Colleyjeva (2003: 65), nenačrtovano, časovno neomejeno, pojavlja se bolj v domačih krogih in ima individualne cilje. Zanj so značilni tudi prostovoljci, ki delijo svoje znanje in izkušnje, iščejo prijateljstvo po lastni poti. Neformalno mentorstvo ima zato bolj izstopajočo visoko socialno intenziteto, je manj direktivno, vodeno in se povezuje s širšimi socialnimi vezmi v skupnosti. Ponavadi izvira iz lokalnih skupnosti. Čeprav je mentorstvo v večini primerov med starejšimi odraslimi znano kot neformalno, spontano, saj se dogaja v vsakdanjem življenju in v neformalnih vrstah iz-

obraževanja, je vendarle večina mentorstev, kjer gre za izobraževanje starejših odraslih, tudi organizirana, načrtovana, kjer se upoštevajo potrebe vsakega posameznika, starejše odrasle osebe kot mentoriranca. Pravimo, da gre za formalno mentorstvo, za katerega je značilno, da mentorske odnose ureja organizacija. Bistveno za formalno mentorstvo je, kot meni Colleyjeva (2003:165), da je načrtovano, časovno omejeno, umeščeno v institucije in ima institucionalizirane cilje. Formalno mentorstvo ima zato bolj izstopajočo socialno distanco med udeležencema, bolj je osredotočeno na posameznika, odnos med mentorjem in mentorirancem pa je bolj direktiven, voden in se vzpostavi v procesu samem. Dejansko se formalno in neformalno mentorstvo starejšim odraslim razlikujeta že na ravni samega nastanka mentorstva, saj je prav od tega odvisno, kakšno bo mentorstvo, pa odnosi v njem, trajanje in način dela.

Mentorstvo starejšim odraslim je lahko individualno, tandemsko ali skupinsko. Bistvo individualnega mentorstva je sodelovalni odnos med mentorjem in mentorirancem, ki sta enakovredna, obojestransko sodelujeta, in kot pravi Krajncjeva (2012), je njuno sodelovanje usmerjeno v pomoč mentorirancu, da ta najde svojo pot do ciljev, ki so bili postavljeni. Pri individualnem mentorstvu je pomembna zapurna klima, kot razlaga Davisova (1994: 31), kar je prednost individualnega mentorstva. Gre za skupno delo dveh ljudi, ki si zaupata, med seboj razkrivata osebnostne poteze, komunicirata ter si na podlagi takšnega sodelovanja in dela lažje postavita in dosejata realne cilje.

Mentorstvo v tandemu oziroma dvojici starejših oseb je spet svojevrstno, saj se mentorski odnos in delo razširita na tri osebe, dva mentoriranca in enega mentorja. V tem odnosu je pomembna interakcija mentorja z vsakim

posameznikom in hkrati z obema skupaj. Tak odnos se še razširi, kadar gre za skupinsko mentorstvo. Tu vstopa v odnose več starejših oseb, najmanj štiri, saj poleg mentorja sodelujejo najmanj trije starejši odrasli ali več. Tudi znotraj skupinskega mentorstva je pomembna interakcija med vsemi osebami v mentorskem odnosu. Posebnost pa je še v tem, da mora mentor skrbeti za ustrezno ozračje, da si posamezniki starejši odrasli med seboj lahko pomagajo, se učijo, sodelujejo, zaupajo, dobro komunicirajo, pri tej skupinski interakciji pa, kot naj poudarimo, odkrivajo svoj osebni slog, osebnostno rastejo in se nadaljnje razvijajo. Pri skupinskem mentorstvu mora mentor razviti spretnosti posameznika ob delovanju celotne skupine. Pomembna je skupina kot celota, ki je nad posameznikom. Cilji skupine so postavljeni pred cilje posameznika. Zato mora biti mentor še posebno pozoren, kako vodi interakcijo in kakšno ozračje mu uspe vzpostaviti med člani skupine. Pri tem pa je glavno, kot pravita Schoenfeld in Magnan (1994: 185), da posamezniki pridobijo nova znanja, Derrick in Dicksova (2005: 27) pa, da se morajo posamezniki tudi naučiti, kako dajati povratne informacije. Ne le to, starejši odrasli mentoriranci naj bi v skupini krepili altruizem in socialne tehnike, ki omogočajo oblikovanje posameznikove poti učenja, med njimi pa se stkejo različne vezi, zlasti medsebojna pomoč.

Za mentorstvo se mentorji in mentoriranci odločajo še pred začetkom mentorskega procesa, ko se mentorstvo načrtuje. Pri tem se seveda načrtujejo termin, delo in dejavnosti, cilji v mentorstvu, kar je odvisno od tega, ali se mentorira ena oseba, dve ali več. Pri vseh možnostih mentorstva pa moramo poudariti, da mora mentor upoštevati posameznikove osebnostne značilnosti, potrebe in že obstoječa znanja, saj na tej podlagi lažje sestavi načrt mentorstva in cilje. Oblikovanje in organiza-

cija mentorstva zahtevata določen čas, pripravo in delo mentorja.

Mentorstvo kot oblika andragoškega dela je za starejše odrasle, kot smo že omenili, pomembno, saj omogoča, da se starejše osebe razvijajo ter pridobivajo znanja in izkušnje, ki jih nadalje uporabijo v življenju v skupnosti, v društvih, krožkih idr. Raziskave so pokazale, da so starejši odrasli zelo dobri mentorji. Omenimo raziskavo Starejši mentorji in rizična mladina (Freedman v Yes, You can, 1998: 12), ki ugotavlja, da imajo starejši odrasli mentorji nekatere izstopajoče značilnosti, kot sta empatija in potrpežljivost, ter nimajo težav z navezovanjem prijateljskih odnosov s posamezniki v mentorskem odnosu. Omenjena raziskava kaže, da so starejši odrasli dobri mentorji mladini, zlasti rizični mladini, saj jim ponujajo izkušnje, pomagajo reševati težave, razvijati komunikacijo idr. Prav gotovo bi bile zanimive raziskave, ki bi odkrивale, kakšni so odnosi med mentorjem in mentoriranci, kjer so vsi udeleženi starejše odrasle osebe. Podobno raziskavo o uspešnem mentorstvu bomo predstavili v nadaljevanju, kjer bomo podali opis mnenj, pogledov in izkušenj starejših odraslih mentorjev, ki so se udeležili izobraževanja za mentorje. Ti starejši odrasli so v življenju že bili mentorji, ali formalni ali neformalni, zdaj pa želijo deliti izkušnje mentorstva v skupinah starejših odraslih. Pred tem si pogledjmo še nekaj stališč različnih avtorjev do uspešnega mentorstva.

OD ČESA JE ODVISNA USPEŠNOST MENTORSTVA

Vsak mentor ne glede na svojo starost, znanje in izkušnje si želi, da bi bil uspešen, in to ne glede na starost svojih mentorirancev. Uspešnost mentorstva je nasploh odvisna od različnih okoliščin. Od tega, ali gre za formalno

ali neformalno mentorstvo, kot smo že omenili, ali gre za individualno mentorstvo, mentorstvo dvojici oseb ali skupini. Poleg tega smo zapisali, da je mentorstvo odvisno od interakcije vseh vključenih v mentorski proces, njihovega sodelovanja, zaupanja, klime, obstoječih znanj in izkušenj idr. Kaj pa je še pomembno za uspešnost mentorstva? Večina avtorjev meni, da je za uspešno mentorstvo pomemben mentorski odnos. Nekateri avtorji, npr. Cohen (1995), razlagajo, da se mentorski odnos deli na posamezne razvojne faze (zgodnjo, srednjo in pozno). To pomeni, da se mentorski odnos razvija postopoma.

Mentorski odnos med starejšima odraslima osebama, ki nastopata v vlogi mentorja in mentoriranca, ima svoj začetek, potek in konec. Na začetku se oblikuje zaradi določenih potreb posameznika starejše osebe in je usmerjen k vnaprej zastavljenim ciljem. Da je začetek mentorskega odnosa uspešen, pa sta pomembni, kot pravi Krajnčeva (2006: 33), bližina in medsebojna privlačnost mentorja in mentoriranca, kar omogoča in pospešuje učenje. Vedeti moramo, da se mentorski odnos vzpostavi šele v polju prijateljstva, medsebojnega zaupanja in spoštovanja. Šele tak stik omogoča, da se nadalje razvije mentorski odnos in da se potem nadaljuje v poteku mentorstva ter se tudi pričakovano uspešno konča. Spoznamo, da je mentorstvo starejšim odraslim razgiban sodelovalen proces, v katerega so vključeni znanje, izkušnje, motivi in želje tako mentoriranca kot mentorja. Krajnčeva (2012: 23) poudarja, da mentorski odnos kot dinamičen socialni odnos pušča določene vtise in vpliva na vse udeležene v mentorskem odnosu. Prav vtisi in vplivi pa morajo biti koristni in pozitivni, da so lahko koristi mentorskega odnosa usmerjene k napredku vsakega mentoriranca in k nadaljnji pozitivni naravnosti dela mentorja. To pomeni, da je mentorstvo uspešno.

Uspešnost mentorstva starejšim odraslim je odvisna od vseh posameznikov, ki so vključeni v mentorski odnos. Pri tem lahko še posebej obravnavamo mentorja, ki je ključna oseba, saj vodi, usmerja, pomaga, uči, svetuje, motivira idr., kot tudi vsakega posameznega starejšega udeleženca kot mentoriranca.

ZNAČILNOSTI UČINKOVITEGA MENTORJA KOT VODJE V IZOBRAŽEVANJU STAREJŠIH ODRASLIH

V raziskavi je sodelovalo 41 starejših odraslih mentorjev z izkušnjami skupinskega mentorstva starejšim odraslim osebama. Mentorji so bili udeleženci izobraževanj za mentorstvo starejšim odraslim osebama na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v februarju in aprilu 2013. Njihova mnenja o učinkovitosti mentorja smo pridobili v razpravah, ki so potekale v manjših skupinah (praviloma po trije v skupini). Pregled njihovih mnenj o učinkovitosti mentorja pokaže, da v skladu z vedenjskim pristopom k vodenju poudarjajo dve glavni usmeritvi mentorjev kot vodij, to sta *usmerjenost v doseganje ciljev* in *usmerjenost v medosebne odnose* (Slika 1). V 50. letih prejšnjega stoletja se je namreč pozornost v raziskavah od lastnosti vodij preusmerila k njihovemu vedenju. Vedenjski pristop ugotavlja, kaj vodje dejansko počnejo pri delu, in raziskuje razmerje med vodstvenim vedenjem in vodstveno učinkovitostjo.

Skupini raziskovalcev, ena na državni univerzi v Ohio in druga na univerzi v Michiganu, sta izvedli obsežni projektni nalogi o vedenju vodij. Skupini sta delali neodvisno in sta se naloge lotili z različnih vidikov.

Skupina v Ohio je poskušala ugotoviti najpomembnejše lastnosti vodij, in sicer tako, da je spraševala sodelavce o značilnostih njihovih vodij, manj pa tudi vodje same o njihovem značilnem vedenju. Na podlagi skoraj dva tisoč vprašanj, ki so jih oblikovali na začetku, so odkrili deset dimenzij vedenja vodij. Izkazalo se je, da v ozadju teh desetih dimenzij ležita dve bolj splošni dimenziji, ki sta se dosledno pojavljali tudi v nadaljnjih raziskavah in jih je Fleishman (Arnold, Cooper in Robertson, 1995; Webster in Starbuck, 1988) opisal kot:

- usmerjenost k upoštevanju sodelavcev, tj. stopnja, do katere vodja izkazuje zanimanje do sodelavcev, ki jih vodi, spoštuje njihove ideje in upošteva njihova čustva;
- usmerjenost k strukturiranju dela, tj. stopnja, do katere vodja določa in strukturira lastno vlogo in vlogo sodelavcev pri doseganju ciljev. Aktivnosti vodje narekujejo aktivnosti skupine, tako da vodja načrtuje delo, razporeja, daje informacije, ocenjuje oziroma presoja in preizkuša nove ideje.

Skupina v Michiganu pa je začela z razvrščanjem vodij v učinkovite in neučinkovite ter poskušala ugotoviti vedenja, ki ti dve skupini razlikujejo. Izkazalo se je, da je učinkovite vodje od neučinkovitih mogoče razlikovati po tem, da prvi skrbijo za sodelavce, ki jih vodijo, drugi pa skrbijo samo za izvajanje nalog. Ti dve dimenziji so poimenovali (Northouse, 2004; Arnold idr., 1995):

- usmerjenost na ljudi in
- usmerjenost na produktivnost.

Ugotovitev je zelo podobna izsledkom skupine v Ohio, ki razlikuje usmerjenost vodij k upoštevanju sodelavcev in usmerjenost k strukturiranju dela. Na prvi pogled bi lahko

rekli, da je usmerjenost k sodelavcem dobra in usmerjenost k strukturiranju nalog slaba, če je ne dopolnjuje usmerjenost k sodelavcem.

Izsledki mnogih raziskav kažejo, da je v večini situacij nujna določena mera upoštevanja sodelavcev, če hočemo, da so odnosi med vodjo in njegovimi sodelavci zadovoljivi. Kadar merimo učinkovitost skupine, pa ni vedno jasno, ali je upoštevanje sodelavcev oziroma strukturiranje dela dobro, slabo ali pa brez vpliva (Arnold idr., 1995).

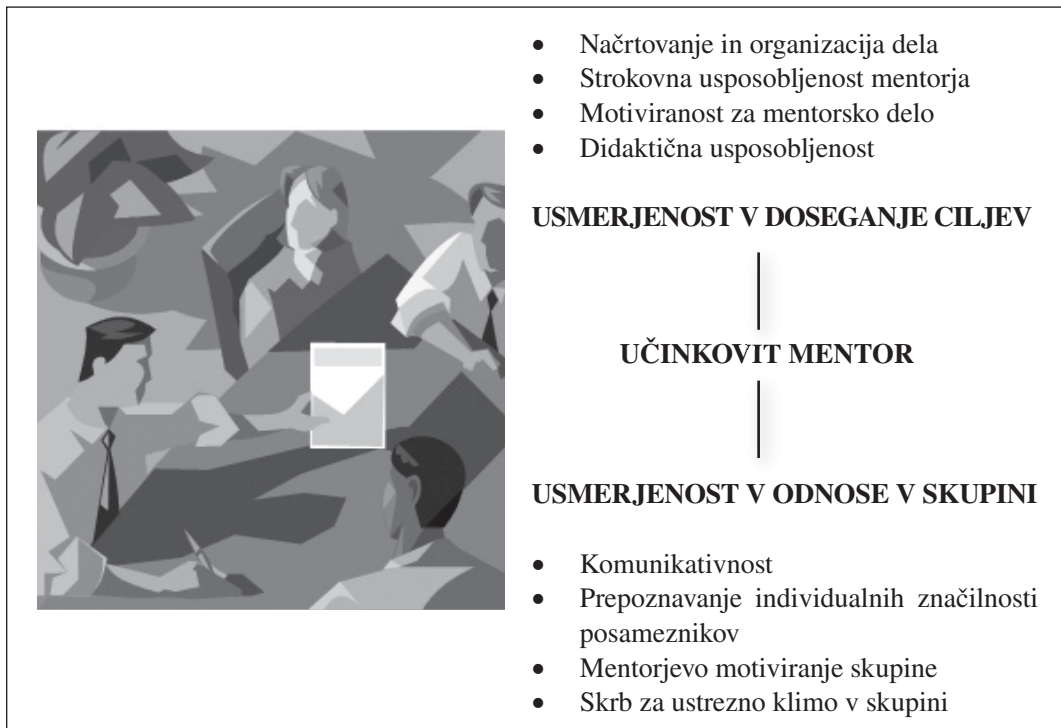
Nekatere raziskave so potrdile, da sta ti dve dimenziji univerzalni. Med najbolj znanimi je raziskava Smitha, Misumia, Tayeba, Petersona in Bonda iz 80. let (Arnold idr., 1995; Wang, 1991), ki je zajela podatke iz Velike Britanije, Združenih držav Amerike, Japonske in Hongkonga ter odkrila dimenziji:

- usmerjenost v vzdrževanje skupine, odnosov v skupini,
- usmerjenost v doseganje ciljev.

Navedeni dimenziji približno ustrezata dimenzijama, ki jih je odkrila skupina v Ohio, torej usmerjenosti k upoštevanju sodelavcev in usmerjenosti k strukturiranju dela. Odkritje obeh ekvivalentnih dimenzij v mednarodnih razsežnostih kaže na njun obstoj v različnih kulturah.

Obe dimenziji vodenja pri mentorstvu so v našem primeru v ospredje postavili tudi starejši odrasli mentorji, ki imajo izkušnje z mentorstvom skupinam starejših odraslih. Pregled njihovih mnenj je prikazan v Sliki 1.

z Slike 1 je razvidno, da se **usmerjenost v doseganje ciljev** pri mentorju kot vodji kaže kot *načrtovanje in organizacija dela*. Za mentorje starejšim odraslim je pomembno, da je delo



Slika 1: Vedenjske značilnosti učinkovitega mentorja v izobraževanju starejših odraslih

načrtovano tako, da ga je možno individualno prilagajati mentorirancem v skupini. Mentor naj zna naloge porazdeliti in njihovo izvajanje koordinirati ter skrbeti za točnost pri izvajanju programa mentorstva. Pozoren naj bo na posameznikov sproti napredek in ga v skladu s tem usmerja.

Naslednji pomembni dejavnik pri doseganju ciljev je, da je *mentor strokovno ustrezno usposobljen*. Starejši odrasli pričakujejo široko strokovno znanje mentorja kot tudi njegovo izkušnost, ki se naj izkazuje v njegovem izvajanju mentorstva v skupini. Prav tako naj zna vključiti znanja in izkušnje mentorirancev.

Glede *motiviranosti mentorja za svoje delo* starejši odrasli z izkušnjami z mentorstvom skupinam starejših odraslih menijo, da naj bo ta notranja. Pomembno je, da je mentor samoiniciativen, delaven in da uživa ob svojem delu. Plačilo

njegovega dela na primer kot zunanja motivacija naj bo vsekakor drugotnega pomena.

V izobraževanju odraslih je ključna tudi *didaktična usposobljenost* mentorja. Mentor naj ne bo monoton, znanje in predvidene teme naj podaja na zanimiv in dinamičen način in to podajanje prilagaja skupini kot celoti kot tudi posameznikom v njej. Obvlada naj različne načine poučevanja. Vsekakor naj ne bo slabo pripravljen za izvedbo izobraževanja. Pomembno je tudi, da je retorično spreten.

Usmerjenost mentorja v odnose v skupini se kaže na različne načine. Eden od njih je gotovo *komunikativnost mentorja*. Mentor naj bo dostopen, naj ne komunicira predvsem enosmerno, ampak naj vključuje vse člane skupine. Pozoren naj bo na to, da ne bodo v komunikacijo vključeni le nekateri, drugi pa se bodo počutili odrinjene.

Še posebej mentorji starejšim odraslim omenjajo vlogo *prepoznavanja individualnih značilnosti posameznikov*. Od mentorja pričakujejo, da jih bo prepoznal kot posameznike, jim znal prisluhniti, prepoznati njihove potrebe ter tudi njihove značajske in druge značilnosti. Od njega pričakujejo nasvete.

Pomembno je tudi *mentorjevo motiviranje skupine*, tako posameznikov v njej kot skupine v celoti. Od njega pričakujejo, da bo prepoznal, kdaj pričakujejo opogumljanje in spodbujanje.

Za uspešnost skupinskega mentorstva je ključna tudi *skrb za ustrezno klimo v skupini*. Mentor naj zna ustrezno pristopiti k skupini in naj jo povezuje. Biti mora čustveno stabilen in sposoben zaznati čustveno doživljanje članov skupine. Pozoren naj bo na morebitne konflikte med člani skupine ter poskrbi za njihovo konstruktivno reševanje. Tako mentor kot člani skupine naj vzdržujejo medsebojno spoštljiv odnos v prijaznem in sproščenem vzdušju. Pomembno je tudi, da zna mentor dajati konstruktivne povratne informacije ter da je nepristranski in odgovoren.

Skupina starejših odraslih, ki so bili mentorji skupinam starejših odraslih, se je posebej zavedala pomena **evalvacije mentorskega dela kot tudi samoevalvacije** svojega dela. Poudarili so pomen profesionalnosti mentorja in njegove skrbi za lasten stalen profesionalni razvoj in napredek.

Prednosti skupinskega mentorskega modela Tancig (2010) vidi v možnostih udeležencev, da se srečujejo in reflektirajo svoj napredek, kar spodbuja večjo motivacijo in dodatno podporo ter ustvarja priložnosti, da se mentorji in mentorirani učijo drug od drugega. S tem pa se lažje dosejajo zastavljeni cilji in je uspešnost mentorstva večja.

SKLEPNE MISLI

V današnji družbi moramo poskrbeti, da se lahko starejši odrasli dejavno vključujejo v različne oblike izobraževanja. Ena izmed teh je tudi mentorstvo, ki jim daje možnost, da v mentorskem odnosu pridobivajo znanja in izkušnje ne glede na to, ali so mentorji ali mentoriranci. S tem ko starejšim odraslim dajemo možnost nadaljnega izobraževanja, jim tudi omogočamo, da ohranjajo telesno in duhovno vitalnost ter s tem bolj kakovostno in samostojno življenje. S tem jih spodbujamo, da so dejavni, da sodelujejo in družbi še vedno nekaj dajejo. Po tej poti bomo uresničevali koncept dejavnega staranja pri starejših odraslih pri nas.

Starejši odrasli že imajo znanja in izkušnje ter se za izobraževanje odločajo glede na svoj interes, potrebo ali druge razloge. Mentorstvo kot oblika izobraževanja starejših odraslih je zelo pomembno, saj starejšim omogoča ne le sodelovanje, temveč tudi izobraževanje in osebnostno rast. To velja, če prevzamejo vlogo mentorja ali pa če so v vlogi mentoriranca. Njihov odnos je specifičen glede na njihovo starost, že pridobljeno znanje in izkušnje, njihove potrebe in motive ter želje nekaj narediti, doseči in osebnostno rasti. Pomembno je, da je vsak posameznik v mentorskem odnosu sprejet kot individuum in hkrati kot del dvojice mentor-mentoriranec ali skupine mentor-mentoriranci. Prav ta sprejetost v mentorstvu odpira možnosti za sodelovanje, medsebojno pomoč, svetovanje, učenje in izobraževanje ter nadaljnjo osebnostno rast. Medsebojna odvisnost posameznikov v mentorskem odnosu je pravzaprav pogoj za to, da dosežemo skupni cilj, kar pomeni, da je mentorstvo učinkovito. Pri tem niti ni toliko pomembno, ali je mentorstvo formalno ali neformalno, ali poteka med mentorjem in posameznikom, dvojico mentorirancev ali skupino teh. Pomembno je,

kot lahko razberemo iz mnenj različnih avtorjev in njihovih raziskav, da je mentorstvo učinkovito, da se v njem dosežejo cilji, ki so lahko bolj izobraževalni ali bolj vzgojni, pomembno je, da napreduje vsak posameznik v mentorskem odnosu. Tu mislimo na mentoriranca in tudi na mentorja. Takrat, ko bosta v mentorstvu vzpostavila dober in prijateljski odnos, medsebojno spoštovanje, sodelovanje, napredovanje v znanju in izkušnjah idr., bo mentorstvo uspešno. Pri doseganju uspešnega mentorstva med starejšimi odraslimi osebami je torej pomemben prispevek mentorja kot tudi prispevek vsakega udeleženca mentoriranca. Mentorjeva vloga je, da poskrbi za ustrezen mentorski odnos, ki se skozi mentorstvo sproti razvija. Mentor je tista ključna oseba, ki vodi, usmerja, pomaga, uči, svetuje, motivira idr. vsakega posameznega starejšega odraslega kot mentoriranca. Prav vloga mentorja se pogosto postavlja v ospredje kot ključna za razvoj dobrih odnosov v mentorstvu in sploh, da je uspešnost mentorstva odvisna prav od mentorja.

Pregled mnenj starejših odraslih mentorjev o učinkovitosti mentorja kaže na to, da vidijo ti mentorja v izobraževanju starejših odraslih oseb kot vodjo, ki naj bo usmerjen v doseganje ciljev, prav tako pa v njem vidijo tistega, ki skrbi za medsebojne odnose v skupini. Pri zagotavljanju doseganja ciljev skupine so izstopajoči dejavniki načrtovanje in organizacija dela, strokovna usposobljenost mentorja, njegova motiviranost za mentorsko delo ter didaktična usposobljenost, pri skrbi za medsebojne odnose v skupini pa njegova komunikativnost, prepoznavanje individualnih značilnosti posameznikov, njegovo motiviranje skupine in skrb za ustrezno klimo v skupini. Še posebej se starejši odrasli mentorji zavedajo pomembnosti evalvacije mentorskega dela, svoje lastne evalvacije in potrebe po stalnem profesionalnem razvoju. Zato je treba

izobraževanja starejših odraslih o mentorstvu podpirati, saj so starejši odrasli glede na svoje izkušnje in znanja lahko pomemben vir razvoja družbe samousmerjajočih se ljudi, ki se vseživljensko izobražujejo.

LITERATURA IN VIRI

- Arnold, J.; Cooper, C. L.; Robertson, I. T. (1995). *Work Psychology: Understanding human behavior in the workplace*. London: Pitman publishing.
- Billett, S. (1999). Guided learning at work. V: Boud, D.; J. Garrick. *Understanding Learning at Work*. London and New York.
- Clutterbuck, D. (1994). *Everyone needs a mentor: fostering talent at work*. London: Institute of Personnel and Development.
- Cohen, N. H. (1995). *Mentoring Adult Learners*. Malabar: Kreiger Publishing Company.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for Social Inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentoring: realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, M. (1994). *A Tutor's Guide to Open Learning*. London: Macmillan Magazines.
- Derrick, J., in Dicks, J. (2005). *Teaching Practise and Mentoring*. Leicester: Niace.
- Fajdiga Sever, P. (1993). *Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje*. Ljubljana: Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje pri Andragoškem društvu Slovenije.
- Findeisen, D. (1999). *Izobraževanje odraslih v njihovih poznejših letih (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Galbraith, M. W.; Cohen, N. H. (1995). *Mentoring: new strategies and challenges*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Govekar - Okoliš, M.; Kranjčec, R. (2010). *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov po bolonjskih študijskih programih v podjetjih/zavodih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta,

- Center za pedagoško izobraževanje, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Govekar - Okoliš, M.; Kranjčec, R. (2010a). *Pogledi mentorjev na praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Govekar - Okoliš, M.; Ličen, N. (2008). *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1992). *Kako smo snovali Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje*. Ljubljana: Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A. (2006). Kdo so bili moji mentorji? Kdo mi je lahko mentor? *Andragoška spoznanja*, 4: 31–39.
- Krajnc, A. (2012). Individualizacija izobraževanja vodi v mentorstvo. Gibanje 'Znaš, nauči drugega'. *Andragoška spoznanja*, 2: 19–30.
- Kump, S.; Jelenc Krašovec, S. (2010). *Prestari za učenje?: vzorci izobraževanja in učenja starejših*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Meggison, D.; Clutterbuck (2005). *Techniques for Coaching and Mentoring*. Oxford, Burlington: Elsevier.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ramaswami, A.; Dreher, G. F. (2010). The Benefits Associated with Workplace Mentoring Relationships. V: T. D. Allen in L.T. Aby (ur.), *The Blackwell Handbook of Mentoring*. West Sussex.
- Scandura, T. A.; Pellegrini, E. K. (2010). Workplace Mentoring: Theoretical Approaches and Methodological Issues. V: T. D. Allen in L. T. Aby (ur.). *The Blackwell Handbook of Mentoring*. West Sussex.
- Schoenfeld, A. C.; Magnan, R. (1994). *Mentor in a Manual. Climbing the academic ladder to tenure*. Madison: Atwood publishing.
- Tancig, S. (2010). Raziskave, pristopi in modeli supervizije (mentorstva) podiplomskega študija. V: A. Kobolt (ur.). *Supervizija in koučing*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Valenčič Zuljan, M. (ur.) (2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Wang, Z.-M. (1991). Recent Developments in Industrial in Organizational Psychology in people's Republic of China. *International review of industrial and organizational psychology*, 6: 7–11.
- Webster, J.; Starbuck, W. H. (1988). Theory Building in Industrial and Organizational Psychology. *International review of industrial and organizational psychology*, 3: 130.
- Yes, You can. A guide for establishing mentor programs*. (1998). Washington: U. S. Department of Education. Dostopno na: <http://www2.ed.gov/PDFDocs/yyc.pdf> (3. 8. 2013).

PROGRAM ZA MEDNARODNO OCENJEVANJE KOMPETENC ODRASLIH PIAAC

V tem letu se je v Sloveniji začela izvajati mednarodna raziskava *Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih* (Programme for International Assessment of Adult Competences – PIAAC), ki poteka v okviru Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD). Raziskava sodi v sklop nacionalnega projekta *Merjenje učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih*, ki ga denarno podpirajo Evropska komisija, ministristvo za izobraževanje, znanost in šport ter je sofinanciran s sredstvi Evropskega socialnega sklada (ESS). V Sloveniji izvaja projekt konzorcij partnerskih ustanov: Andragoški center Slovenije (vodilni partner), Statistični urad RS ter tri fakultete Univerze v Ljubljani: Fakulteta za družbene vede, Ekonomska fakulteta in Filozofska fakulteta.

PIAAC je največja in najkompleksnejša raziskava o kompetencah¹ odraslih. V njej je doslej sodelovalo več kot 155 tisoč odraslih med 16. in 65. letom starosti. Temeljni cilji mednarodne raziskave so omogočiti:

- neposredno merjenje kompetenc in položaja posameznika na trgu dela,
- proučevanje mehanizmov, ki povzročajo neuskklajenost med ponudbo kompetenc in potrebami po kompetencah,
- analizo razvoja in usihanja kompetenc v teku življenja, proučevanje razlik v kakovosti pridobljene izobrazbe in kvalifikacij.

V okviru OECD sta doslej potekali že dve raziskavi, ki sta temeljili na neposrednem merjenju zmožnosti odraslih. Prva je bila *Mednarodna*

raziskava o pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey – IALS). Sodelovalo je 22 držav, ki so izpeljale raziskavo med letoma 1994 in 1998. Proučevane so bile pisne, računske in dokumentacijske spretnosti odraslih ter njihova uporaba v življenjskem in delovnem okolju odrasle populacije. Sledila je raziskava *Pismenost in življenjske spretnosti odraslih* (Adult Literacy and Lifeskills Survey – ALL). Njen temeljni cilj je bil, da prikaže proces razvijanja in izgubljanja zmožnosti odrasle populacije. V raziskavi so proučevali (posredno z vprašalnikom, ne s testiranjem) tudi zmožnosti analitičnega sklepanja, timskega dela in obvladovanja informacijsko-dokumentacijske tehnologije. Namen proučevanja je bil, da se zagotovijo kakovostne meritve, ki bi znižale stopnjo variabilnosti ter omogočile, da bi bili rezultati raziskovanja bolj primerljivi. V raziskavo o pismenosti in življenjskih spretnostih odraslih je bilo vključenih 11 držav, in sicer v dveh časovnih obdobjih med letoma 2003 in 2008.

Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih PIAAC je najbolj kakovostna in obsežna raziskava temeljnih zmožnosti, s posebnim poudarkom na spretnostih, doslej. Zanj so značilni zagotavljanje primerljivosti s prejšnjimi raziskavami, izboljševanje standardov kakovosti, vključitev nižje in višje ravni bralne pismenosti ter matematične pismenosti in neposredno merjenje zmožnosti reševanja problemov v tehnološko zahtevnem okolju. Metodologija raziskave temelji na neposrednem merjenju kompetenc odraslih na naslednjih področjih: bralna pismenost (nižje ravni), pismenost (zahtevnejše ravni), matematične

zmožnosti in reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju.

Program za mednarodno merjenje kompetenc odraslih prinaša vrsto novosti. Proučujejo se kompetence, ki jih posameznik v informacijski dobi uporablja pri delu, v javnem in zasebnem življenju. Rezultati projekta bodo primerljivi s tistimi iz prejšnjih raziskav. Novost raziskave PIAAC je tudi ocenjevanje kompetenc za potrebe delovnega mesta.

Predstavljamo konceptualna izhodišča za pripravo inštrumentov za merjenje ključnih kompetenc.

Bralna pismenost je opredeljena s temeljnim znanjem o pisnem maternem jeziku in s tem, koliko ga odrasli uporabljajo pri procesiranju tiskanih besedil. Raven znanja, učinkovitost in povezovanje bralnih sestavin določajo tudi učenje branja in razvoj bralnih zmožnosti. Torej z akumuliranjem znanja se povečujejo bralne zmožnosti odraslih. Z vidika bralnih zmožnosti se v PIAAC merijo poznavanje besedišča, razumevanje stavkov in besedil. Sestavine bralne pismenosti so: temeljne spretnosti branja, ki vključuje vizualno prepoznavanje alfanumeričnih znakov, dekodiranje in vizualno prepoznavanje besed, zmožnost razumevanja pomena besed, oblikovanje stavkov in zmožnosti uporabe slovnice ter sintakse kot tudi temeljno razumevanje odstavkov. Bralna pismenost odraslih je merjena na nižji in višji ravni zahtevnosti. Cilj merjenja bralne pismenosti na nižji ravni je boljše razumevanje značilnosti odraslih, uvrščenih na nizke ravni spektra dosežkov. Za odrasle, ki v »presejalnem testu« izkazujejo nizke ravni bralne pismenosti, je bil v raziskavi PIAAC razvit poseben konceptualni okvir, ki ga v preteklih raziskavah pismenosti ni bilo. Za bralno zmožnost na višji ravni je značilno troje: pravičnost, hitrost in izraznost.

Pri opredelitvi **matematičnih kompetenc** se v raziskavi izhaja iz predpostavke, da so matematične in pisne kompetence povezane in soodvisne tudi pri interpretiranju statističnih podatkov v medijih ali obvladovanju finančnih operacij za osebne potrebe. Matematično kompetenco v najširšem smislu sestavljajo znanje in spretnosti, ki so potrebni za učinkovito obvladovanje matematičnih zahtev v različnih situacijah in odzivanje nanje. Po opredelitvi PIAAC je matematično védenje obvladovanje situacij ali reševanje problema v realnem kontekstu, z odgovarjanjem na matematično informacijo/zamisel, in je prikazano na različne načine. Natančneje je matematično védenje definirano s štirimi ravni: kontekst, ki ga določajo zunanji dejavniki, npr. delo, dom; odgovor/reakcija, ki se nanaša na to, kaj zmore posameznik narediti kot odgovor na zunanjo zahtevo (izračunava, interpretira, komunicira); matematične zamisli, ki se nanašajo na informacijsko vsebino, ki jo določa kontekst; in prikazi. Pri tem gre za prikaze matematičnih ali statističnih informacij ali različne načine posredovanja matematičnih informacij v danem kontekstu.

Reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju obsega tri dimenzije, ki so med seboj povezane: kognitivno dimenzijo, ki vključuje sposobnost posameznika, da rešuje probleme; tehnološko dimenzijo, ki obsega opremo in tehnologijo, prek katere je problem izražen; ter problemsko dimenzijo. Ta zajema posamezne sestavine situacije, ki pogojujejo reševanje problema. V središču bodo zmožnosti reševanja osebnih, delovnih in družbenih problemov s pomočjo določanja ustreznih ciljev, priprave načrtov, dostopanja do informacij prek računalnika in računalniških medmrežij in njihove uporabe. V ospredju je vidik »uporabe digitalnih tehnologij, komunikacijskih orodij in medmrežij«. Poudarja se tudi vidik »uporabe in vrednotenja informacij«, pri čemer gre za uporabo in razumevanje simbolov v besedilih, grafičnih

prikazih, povezavah in ukazih. Bistvo digitalnih tehnologij je shranjevanje, procesiranje, predstavljanje in posredovanje informacij, prikazanih v simbolih, zato vključujejo naloge v raziskavi veliko število informacij.

Poseben poudarek raziskave je merjenje stopnje vključenosti (participacije) odraslih v izobraževanje, ki je v tem kontekstu opredeljena kot sodelovanje odraslih v enem ali več organiziranih učnih dogodkih na kakršnemkoli področju izobraževanja. Namen pri tem je, da rekonstruira pojavnost, vsebino, oblike, determiniranost in pogojenost na različnih ravneh in zagotovi primerljivost tako v mednarodnem kot časovnem smislu.

V prvi fazi (2008 do 2013) Programa za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih je sodelovalo 24 držav: Avstrija, Avstralija, Belgija, Ciper, Češka, Danska, Estonija, Finska, Francija, Irska, Italija, Japonska, Kanada, Koreja, Nemčija, Nizozemska, Norveška, Poljska, Rusija, Slovaška, Španija, Švedska, Velika Britanija in ZDA. V drugi fazi (2012 do 2016) sodeluje devet držav: Čile, Grčija, Indonezija, Izrael, Litva, Nova Zelandija, Singapur, Slovenija in Turčija. Raziskavo vodi mednarodni konzorcij, ki je odgovoren za izvedbo, ustvarjanje podlag za pridobivanje podatkov in podporo ter analizo podatkov, razvoj inštrumentov za izvedbo testiranja in neposredno ocenjevanje. Ne nazadnje je konzorcij odgovoren tudi za razvoj koncepta merjskih inštrumentov.²

Raziskava ima velik nacionalni pomen za izobraževanje odraslih v Sloveniji. Cilji projekta v Sloveniji vključujejo štiri ključne vidike, in sicer: ugotavljanje kompetenc; uporaba, razvoj ali usihanje kompetenc (vpliv izobraževanja, delovnega mesta in okolja); vpliv kompetenc na ekonomski in socialni položaj posameznika, panoge, regije in države; obli-

kovanje priporočil in strokovnih izhodišč za izobraževalno in druge politike.

Ugotavljanje razvitosti kompetenc bo pokazalo, kateri so najbolj izraziti dejavniki, ki spodbujajo ali ovirajo/onemogočajo razvoj kompetenc pri različnih ciljnih skupinah. Nekatere države (Irska, Velika Britanija) so rezultate PIAAC že uporabile kot izhodišče za oblikovanje politik in ukrepov za pospešeno zviševanje ravni kompetenc svojega prebivalstva. Kot je bilo omenjeno, je oblikovanje priporočil za pripravo ukrepov za zmanjševanje ovir in za razvoj, pripravo in izvedbo usposabljanja izobraževalcev v izobraževanju in usposabljanju odraslih za uporabo sodobnih oblik in metod učenja in poučevanja aktualno tudi za Slovenijo. Izidi bodo izhodišče za nadgradnjo strokovnih podlag za oblikovanje politik za razvoj kompetenc odraslih, za določanje nacionalnih kazalnikov za spremljanje stanja in napredka ter za nadaljnji razvoj programov izobraževanja. Ravno tako bo raziskava podlaga za razvoj, pripravo in izvedbo usposabljanja izobraževalcev v izobraževanju in usposabljanju odraslih za uporabo sodobnih oblik in metod učenja in poučevanja. To se nanaša tudi na razvoj učnih gradiv in pripomočkov za izvedbo sodobnih oblik in metod učenja in poučevanja.

V neposredno merjenje kompetenc, tako v pilotni kot v glavni del, bo v Sloveniji vključenih več kot šest tisoč odraslih iz vseh slovenskih regij. Vzorec bo izbran iz registra prebivalcev, ciljna populacija pa so prebivalci Slovenije, stari od 16 do 65 let. Vzorec odraslih bo pripravljen v skladu z mednarodnimi merili, bo reprezentativen ter bo omogočal znanstvene ocene raziskovanega pojava v populaciji in mednarodne primerjave. Izbrani odrasli bodo na vprašanja odgovarjali bodisi ustno bodisi z neposrednim vnosom odgovorov v računalnik.

Analitični potencial projekta je ogromen. Podatki raziskave PIAAC bodo nedvomno podlaga za

mnoга nadaljnja proučevanja, mednarodna, nacionalna, longitudinalna ... Odgovorili bodo na številne dileme, denimo o tem, kakšne so spretnosti odraslih ob zaključenem začetnem izobraževanju, kakšna je pravičnost v izobraževanju ter koliko se kompetence s časom pridobivajo ali izgubljajo. Poseben poudarek bo namenjen analizi zmožnosti nekaterih ciljnih skupin, npr. priseljencev, odraslih po 50. letu starosti, odraslih z najnižjo ravno izobrazbe. Analizirana bo stopnja ujemanja med izobraževanjem (vrsto in stopnjo) ter poklici, panogami, uporabo kompetenc pri delu ter njihovimi gospodarskimi učinki. Analiza bo pokazala, kakšna je kakovost izobraževanja in koliko je ta usklajena s potrebami delovne sile. Ne nazadnje bo ponudila odgovore tudi na nekatera aktualna vprašanja, povezana s sodobnimi gospodarskimi in družbenimi spremembami, o tem, s koliko zmožnostmi odraslih zadostijo potrebam v tehnološko bogatem okolju, koliko so zmožnosti odraslih usklajene z globalno tekmovalnostjo za pridobivanje dela, koliko obstoječe kompetence odraslih pripomorejo k izboljševanju konkurenčnih prednosti držav OECD, kako si posamezne države prizadevajo za oblikovanje kompetenc za 21. stoletje ter kakšna je povezanost med njimi in gospodarskim razvojem.

Prvi mednarodni rezultati bodo predstavljeni javnosti po prenehanju mednarodnega embarga na podatke, predvidoma v začetku leta 2016, prvi nacionalni rezultati pa bodo na voljo v letu 2015. Več o projektu lahko preberete na spletni strani OECD (www.oecd.org/piaac).

LITERATURA IN VIRI:

Jelenc, Z. (ur.) (2007). *Strategija vseživljenjski učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Pedagoški inštitut.

PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009), PI-

AAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework, *OECD Education Working Papers*, No. 36, OECD Publishing. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1787/220262483674>.

PIAAC Literacy Expert Group (2009), PIAAC Literacy: A Conceptual Framework, *OECD Education Working Papers*, No. 34, OECD Publishing. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1787/220348414075>.

PIAAC Numeracy Expert Group (2009), PIAAC Numeracy: A Conceptual Framework, *OECD Education Working Papers*, No. 35, OECD Publishing. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1787/220337421165a>.

1. Ključne kompetence/temeljne zmožnosti – V prispevku je praviloma za poimenovanje ključnih kompetenc uporabljen poslovenjen izraz temeljne zmožnosti. Priporočilo o uporabi poslovenjenega izraza je bilo sprejeto na mednarodnem posvetu Strategija razvijanja in udejanjanja ključnih kompetenc v RS, Ljubljana, 30. 31. 3. 2005, na predlog delovne skupine za terminologijo pod vodstvom profesorja dr. Janeza Dularja. Čeprav pojem ne zajema t. i. opravilne zmožnosti (Strategija vseživljenjskosti učenja, 2007: 39), je bilo v delovni skupini doseženo soglasje in sprejeto priporočilo, da se uporablja slovenski izraz. Druga poimenovanja za ključne kompetence – pismenost, funkcionalna pismenost, temeljne zmožnosti in spretnosti – pa so praviloma uporabljene pri navajanju opredelitev in stališč posameznih avtorjev in dokumentov, kot jih uporabljajo sami.
2. Mednarodni konzorcij sestavlja osem organizacij iz različnih držav, vsaka ima natančno določeno vlogo v izvedbi mednarodnega projekta. Vodilna organizacija je *Educational Testing Service (ETS) s Princetona*, ki je odgovorna za razvoj inštrumentov za neposredno merjenje spretnosti in vodenje projekta. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) je krovna mednarodna organizacija, ki prek odbora sodelujočih držav (Board of Participating Countries) usmerja delo mednarodnega konzorcija.

O SKUPNEM USTVARJANJU PROGRAMA V ŠTUDIJSKI SKUPINI STAREJŠIH ODRASLIH

*Pogovor z mentorico Tatjano Bradeško,
profesorico zgodovine*

Najin pogovor sva začeli po rednem mesečnem strokovnem srečanju mentorjev Univerze za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani.

T. B.: Saj ne vem, ali bo to, kar bom povedala, kaj posebnega. Drugi so povedali vse mogoče, zlasti tisti, ki so mentorji v skupinah, kjer se učijo tujih jezikov. Pri meni je vse tako, no, bolj običajno. Bila sem vesela, ko ste me povabili k sodelovanju, da sem lahko nadaljevala tradicijo: vstopila sem v sistem predavanj, kakršnega so moji zdajšnji starejši študenti že doživeli pri mojih dveh predhodnikih zgodovinarjih, *prof. dr. Ignaciju Vojetu* in kolegici *dr. Olgi Janša Zorn*. Starejši študenti, ki sem jih »podedovala«, so me najprej kar nekaj časa opazovali. Spraševali so se, to je bilo čutiti, ali bom ustrezala njihovim pričakovanjem, ali mi bo uspelo doseči raven mojih predhodnikov.

D. F.: Nič nenavadnega! To se običajno zgodi mentorjem, ki pridejo v skupino za nekom drugim. V skupini ima namreč vsakdo svojo vlogo, tudi mentor, in pričakuje se, da jo bo naslednji mentor ustrezno odigral, da ne bo »kvaril igre«. To velja tako za nove mentorje kot za nove študente. Novega študenta, na primer, mora mentor

opozoriti, naj bo vsaj tri srečanja zgolj tihi opazovalec, sicer se lahko zgodi, da ga skupina zavrne. No, mentor pa, tako kot ste sami opazili, mora najprej čim bolj stopati po stopinjah predhodnika.

T. B.: To sem začutila in sem najprej »vstopila v sistem«, to je sistem predavanj. Naredila sem pregled od starogrške in rimske zgodovine do renesanse. Tako, kronološko. To je trajalo kar nekaj časa. Vsaj toliko, da sem prestala krst.

D. F.: In kaj se je kasneje spremenilo in kako?

T. B.: Pravzaprav se je spremenilo naključno. Brisala sem prah s polic in urejala domačo knjižnico. S svojimi študenti sem se pozneje pogovarjala o tem, koliko časa mi je vzelo to opravilo. »Kako to mislite?« so me spraševali. »Mi to opravimo en dva tri.« Jaz pa ne, ker začnem brati, in takrat se čudim, katere knjige vse imam, pa ne vem več, da jih imam. To je bila naključna pripomba, ki je pri študentih sprožila navdušenje nad tem, da bi tudi sami pregledali, seveda tudi očistili, in ugotovili, katere zgodovinske knjige in študije imajo doma. Vi ne veste, koliko so odkrili! Odkrili pa smo tudi vsi skupaj, da so nam naše domače knjižnice dale veliko virov, ki smo jih

vkjučili v naš program dela. Moji do tedaj predvsem poslušajoči starejši študenti so zdaj postali raziskovalci, bralci, poročevalci.

D. F.: Odlično, natanko tako mora biti v izobraževanju odraslih. Da ima mentor program, okvir programa, vsebine, cilje, da pa vključi v program tudi vse tisto, kar prispevajo študenti in podpira cilje programa. V vašem primeru je odkrivanje naslovov v domači knjižnici sprožilo veliko vsega, tudi vpogled v njihovo lastno preteklost. Francoski bibliotekarji poznajo tudi raziskovalno metodo *pogled v knjižnico strokovnjaka*. Tako je mogoče zagledati, kako so se korak za korakom oblikovala njihova zanimanja in delo in seveda znanje. Vsako novo znanje se umesti v prejšnje, na tak ali drugačen način. Vstopi v naš obstoječi referenčni okvir, celoto življenja. In kaj so študenti odkrili?

T. B.: Najprej sveto pismo. Knjigo, ki leži navadno pozabljena, saj je biblija zapleteno branje in bi se morali zmeraj znova vračati k njenim besedilom. Odkrili so veliko del s področja rimske zgodovine in renesanse. Odkrili so zemljevide. Odkrili so enciklopedije. Nekaj zgodovine Judov na tujih tleh, bolj v tujih jezikih, kajti na Slovenskem je malo tovrstnih knjig. Pomemben vir je zdaj delo dr. Klemna Jelinčiča *Kratka zgodovina Judov na Slovenskem*. No, kratka res ni, je pa pregledna. Tako smo se lotili zgodovine Judov, spet v okviru našega programa, in tem temam smo posvetili tudi svoje ekskurzije v bližnja mesta. V Trstu smo si ogledali sinagogo, ki je bila zgrajena pred prvo svetovno vojno in je tudi v drugi svetovni vojni ostala nedotaknjena. V stari Gorici smo odkrivali judovsko pokopališče in simbole. Zdaj, ko so prazniki, smo proučevali judovske in katoliške praznike. Zame, tako kot za moje študente, pomeni vse to veliko študija, pomeni razvijanje interesov, medsebojno izmenjavno znanja.

D. F.: Na kaj mora biti po vašem mnenju pozoren mentor pri takšnem delu?

T. B.: No, mislim, da omeji svoje ambicije. Da si postavi dosegljive cilje. V našem primeru gre za tisoč in več let zgodovine. Vsega ne morem, veliko znam, a marsičesa tudi ne znam. Študenti so do mene strpni, saj smo v tem procesu vsi učenci. Smo pa tudi različnih svetovnih nazorov in tu moram biti previdna in spretna, da se ognemo čerem.

D. F.: S katerih vidikov obravnavate posamezne teme?

T. B.: Z različnih, vsekakor. Z vidika gospodarskega razvoja, trgovskih poti, antropološkega vidika, to je z vidika vsakdanjega življenja, politike. Zaradi politike so, denimo, Judje morali zapustiti habsburško monarhijo, vračati so se začeli za časa cesarja Jožefa, to je ob koncu 18. stoletja.

D. F.: Zmeraj sem se spraševala, zakaj se je tako malo Judov naselilo in obstalo v Ljubljani.

T. B.: Res, v Ljubljani jih je bilo malo, nekaj več v Lendavi in Mariboru. Zato smo s skupino obiskali razstavo »Nemci na Štajerskem in v Mariboru«, ki obravnava tudi judovske skupnosti. Pri nas je bil katolicizem močan in mnogo Judov se ni deklariralo za Jude, so pa judaizem prakticirali. Ljubljana tudi ni bila močno gospodarsko središče, sanje Judov pa so bile vrniti se v svojo deželo, saj se je konec 19. stoletja povsod razvilo močno sionistično gibanje. Vse te pojave odkrivamo tudi na History Chanel in Via Sat History. Te oddaje so predmet poglobljenega pogovora z mojimi študenti.

D. F.: Iz vaše osebne zgodovine sem razbrala, da ste se že zgodaj srečali z izobraževanjem odraslih.

T. B.: Morda res. Bilo mi je 23 let, takoj po diplomi iz zgodovine, ko sem morala za svoje

kolege, gimnazijske učitelje, pripraviti predavanje o vlogi spola na Slovenskem. Takrat smo si učitelji na ta način predajali znanje. O čem takem, o sociokulturnem spolu, nisem na fakulteti nikoli slišala. Poiskati sem morala časopisne in druge vire, osvetliti tako pridobljeno znanje z drugim znanjem, ki sem ga pridobila med študijem, izbrati metodo prenašanja znanja.

D. F.: Kaj vam pomeni vloga mentorice na univerzi za tretje življenjsko obdobje?

T. B.: Ko gre nekdo v pokoj, mora intelektualno preživeti in živeti. Živeti. Za to pa potrebuje druge, njihov odziv, potrebuje javni prostor, kjer se ob delu krepi zanimanje za tekoče dogajanje, tako sam postane dragocen vir učenja za svoje študente, vnuke, odrasle otroke in še koga. Intelektualec ... njegova misel mora biti in mora ostati družbeno angažirana. Mene, denimo, zanima nova feministična filozofija. Tudi o tem, o teh vprašanjih in o novih podobah starosti se pogovarjam s svojimi starejšimi študenti.

Intervju je vodila Dušana Findeisen

BOGATAJ, NEVENKA (UR.):

ZNAMENJA TRAJNOSTI

Ljubljana, Andragoški center Slovenije, 2013



Letos poleti je pri Andragoškem centru Slovenije izšla nova knjiga s področja učenja za trajnostni razvoj z naslovom *Znamenja trajnosti*. Pripravili so jo raziskovalci, ki so v našem prostoru že dobro znani kot razvijalci koncepta in prakse trajnostnega razvoja. Naj jih naštejemo: Boštjan Anko (avtor uvodnikov v poglavja in 12 primerov), Nevenka Bogataj (urednica, avtorica enega opisa primera in zaključnih dveh besedil), Mihaela

Flisar, Alenka Gaberščik, Bernard Goršak, Zdenka Jamnik, Jiři Kočica, Matija Kovačič, Avgust Lenar (tudi avtor večine fotografij), Jože Maček, Jože Mihelič (avtor dveh opisov primerov), Melita Oražem, Patricija Rejec, Maja Rupnik, Andrej Sovinc, Nataša Škofic Krajnc, Rajko Štefanič in Marjan Tomšič. Besedila so združena v šest poglavij, in sicer: Uvod, Klasična besedila o trajnosti, Trajnostne prakse preteklosti, Pogledi na trajnost danes, Pot proti prihodnosti, Živimo trajnost. Likovno je knjigo opremil Atelje Kočica.

V čem so *Znamenja trajnosti* zanimiva, nova in pomembna? Avtorji z zelo različnih strokovnih smeri in z veliko profesionalnimi izkušnjami na obravnavanem področju podrobno razčlenjujejo in interpretirajo slovenske primere trajnostnega ravnanja. Takega pristopa doslej nismo poznali. Primeri so razpršeni po vsej Sloveniji in dajejo podlago, na kateri bo mogoče idejo povezovati z znanstvenimi in političnimi diskurzi ter udejanjati tudi v drugih okoljih in praksah. Prinaša tudi razlage, zakaj se to doslej (večinoma) še ni zgodilo in smo k trajnosti pristopali »od zgoraj navzdol«.

V *Znamenjih trajnosti* je znanstveni diskurz dopolnjen tudi z leposlovnimi odlomki, ki krožno povežejo razmišljanje in občutenje potrebe po novih načinih življenja, ki nadaljujejo domače izkušnje preteklosti ter v prihodnost stopajo skozi izobraževanje odraslih. Kot zanimivost naj dodamo, da je (nenačrtno) večina avtorjev osnovnošolskih, srednješolskih ali

univerzitetnih učiteljev oziroma strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih, torej gre tudi s tega vidika za zanimivo enotnost različnih pogledov na problematiko, ki si svoje znanstvene temelje šele ustvarja.

V nadaljevanju objavljamo odlomek iz recenzije dr. Petra Skoberneta.

Predhodnik *Znamenj trajnosti* je bilo leta 2009 izdano Berilo o trajnosti, učno gradivo za izobraževalni program *Temeljno usposabljanje za trajnostni razvoj*. Tedanje Berilo in sedanja Znamenja naj bi bila podpora udeležencem v izobraževalnih programih. Obe deli sta bili pripravljene predvsem zato, da bi postala tema, o kateri mnogo govorimo, pa malo vemo, dostopnejša in bolj razumljiva širši javnosti. To je posebno pomembno zato, ker je razumevanje, zlasti pa življenje po načelu trajnosti edini izhod za streznitev oz. preživetje človeštva. Netrajnostni način življenja je odraz odtujenosti od narave, življenja gospodarsko razvitejšega sveta prek nosilne zmoglosti narave, ki izvira iz utvare o nenehni gospodarski rasti in zmoglosti razpolaganja z nesorazmerno veliko količino energije. Ta sodobna oblika zajedalstva in plenilstva človeka na račun drugih živih bitij je na deklarativni ravni sicer znana, ne vpliva pa še bistveno na odločitve in ravnanja tako posameznikov kot družbenih skupin.

Monografija *Znamenja trajnosti* se opira na globalne dokumente, zlasti pa je dragocena predstavitev domačih zgledov, saj so naši predniki morali za dolgoročno preživetje upoštevati omejitve v naravi. O trajnosti niso razpravljali, ampak so jo morali živeti. Zato sedanje govorjenje o trajnosti ni nič drugega kot krik za izgubljeno modrostjo.

Posamezni prispevki so večinoma strukturirani v tri segmente, tako da so za bralca pregle-

dni: I. uvod s splošno časovno in prostorsko predstavitevjo primera, II. opis primera in III. ovrednotenje primera z vidika trajnosti. Nekaj prispevkov pa je zastavljeno esejistično. Izjemno zanimiv je opis življenja šavrink, primera preživetvene ekonomije, ki ga sicer mora bralec razbrati zelo posredno, ker je predstavljen kot literarno besedilo, kar je pojasnjeno v uvodu. Uporabnost gradiva povečujeta seznam virov in stvarno ter imensko kazalo. Zelo pozitivno je, da so dodani primeri domačih trajnostnih izkušenj iz preteklosti (npr.: o gorskih vinogradih, primer bohinjske kmetije, planinsko pašništvo) in sedanjosti (npr. celek, o biološki amortizaciji, primer iz Dragatuša, krajinski park Logarska dolina, zaraščanje in revitalizacija, pridelano in prodano doma).

Med posameznimi prispevki bi izpostavil le nekaj poudarkov. Opis gorskih vinogradov, gorskih skupnosti in gorskih pravn pripomore k razumevanju razvoja kmetijstva na Slovenskem, posledično pa tudi krajine ter odnosov med posestniki in obdelovalci, čeprav s poudarkom na gojenju vinske trte.

Predstavitev instituta biološke amortizacije kot redkega primera uzakonjene trajnostne prakse opozarja na opuščeno dobro prakso, ki je pri razvijanju zakonodaje na področju gozdarstva ostala prezrta. Po načinu razmišljanja se navezuje na raziskovanje ekonomskega vrednotenja ekosistemskih storitev (TEEB), ki je posebej aktualno v zadnjem desetletju. Trajnostni jezik naših prednikov je sodobnim gospodarstvenikom, politikom in običajnemu državljanu popolnoma nerazumljiv. Prispevki v tem delu omogočijo, da se razumljivost poveča.

Podobno je tudi opis celka, to je kmetijsko/gozdarska enota, vsebinsko zelo ustrezen, saj je dober primer trajnostnega gospodarjenja. V njegovem ovrednotenju so izpostavljeni sedanji problemi celkov na Pohorju in Kozjaku.

Celki imajo precejšen trajnostni potencial, ki praviloma prav zaradi doseganje trajnostne rabe ne bi smel biti v konfliktu s cilji območja Natura 2000, če se taka raba nadaljuje. Na celku so namreč ciljne vrste praviloma v ugodnem stanju.

Primer bohinjske kmetije je prijetno opisan in poln podatkov, dejstev in anekdot s področja planinske paše v Bohinju. Bralec ali bralka bo iz njega izluščil(a) »trajnostno« sporočilo. Bohinjski pašno-košni sistem je bil odraz povečanja števila govedí. V omejenih prostorskih naravnih razmerah so morali zelo skrbno domisliti način prehranjevanja živine: povečali so pašne površine do gozdne meje in celo nad njo, s postopnim sezonskim pomikanjem živine so zagotovili dovolj paše, hkrati pa tudi med poletjem v nižjih legah pripravili krmo za zimo. Problem transporta z višinskih planin so reševali s predelavo mleka.

Podobno precizna predstavitev primera urejanja odnosov na karavanških planinah jasno kaže dolgoročno naravnost za zagotavljanje živinorejske ekonomike, ki izvira iz zavesti o omejenih možnostih in potrebi, da se deležniki pošteno dogovorijo o skupni rabi.

Dragatuški primer vztrajnega upiranja nasilnim posegom v prostor pa je zanimiv zlasti zaradi prikaza organiziranosti lokalne skupnosti, ki lahko z argumenti in vztrajnostjo doseže ustrežnejšo rešitev za določen poseg.

Dr. Peter Skoberne

SPLOŠNA NAČELA

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

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

1. **Znanost razkriva** – Objavljeni so znanstveni prispevki.
2. **Za boljše prakso** – Objavljeni so strokovni prispevki.
3. **Pogovarjali smo se** – Objavljeni so intervjuji z osebami, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
4. **Poročila, odmevi in ocene** – Objavljene so konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.

5. **Knjižne novosti** – Objavljene so strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.

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

PISANJE PRISPEVKOV

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

Dolžina. Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 20.000 do 40.000 znakov. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10.000 znakov.

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

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

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

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4: 197–199.
- c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji.

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

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

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

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

AVTORSTVO PRISPEVKOV

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

RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA