

Ana Krajnc, Dušana Findeisen, Nives Ličen,
Milena Ivanuš Grmek, Jurij Kunaver

POSEBNOSTI IZOBRAŽEVANJA STAREJŠIH
CHARACTERISTICS OF OLDER ADULT EDUCATION

Ta monografija obsega članke Ane Krajnc, Dušane Findeisen, Milene Ivanuš Grmek, Nives Ličen in Jurija Kunaverja, ki že vrsto let raziskujejo izobraževanje starejših odraslih in/ali se s tem izobraževanjem ukvarjajo v praksi. Jasen slog pisanja naredi, da je ta monografija neizogibno branje za različne strokovnjake in študente andragogike, pedagogike, socialnega dela itd. Pravzaprav je delo primerno za slehernika, ki se srečuje z lastnim staranjem ali staranjem svoje družine in prijateljev.

Ker je izobraževanje starejših razmeroma novo študijsko področje in nova praksa (v Slovenijo smo ga uvedli leta 1984), ga avtorji preučujejo v primerjavi s formalnim in neformalnim izobraževanjem odraslih in drugih generacij.

Ker imamo v različnih obdobjih življenja različne potrebe in socialne vloge, takrat tudi živimo in se izobražujemo drugače.

Motivacija starejših za izobraževanje prihaja iz sedanosti, njihove preteklosti in njihovih načrtov za prihodnost. Lahko je tudi transgeneracijske narave.

V razvoju izobraževalnih programov za tretje življenjsko obdobje ni vnaprej določenih zaporednih faz: proces ni linearen, marveč ustvarjalen. Razvija se v različnih fazah, pri čemer se zgosti v "kritičnih točkah".

Še en vidik evalvacije je razmislek, refleksija, kar od mentorjev in študentov zahteva, da so odprti, iskreni in odgovorni. Če je temu tako, lahko pričakujemo, da bodo dobro vodili in opazovali svoje delo.



Posebnosti izobraževanja starejših
Characteristics of Older Adult Education

Izdajatelj:	Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje, zanj Ana Krajnc
Urednica:	Dušana Findeisen
Avtorji:	Ana Krajnc, Dušana Findeisen, Nives Ličen, Milena Ivanuš Grmek, Jurij Kunaver
Rencenzenta:	Alenka Janko Spreizer, Jurij Jug
Lektorici:	Alenka Ličen, Vojka Melinc
Prevod:	Majda Ažman Bizovičar
Tisk:	Birografika Bori d.o.o.
Naklada:	300 izvodov

© Avtorske pravice zadrži Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS
Ta monografija je bila delno deležna podpore Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport RS. Nastala je v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013, razvojne prioritete: Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja; prednostne usmeritve »Izboljšanje usposobljenosti posameznikov za delo in življenje v družbi znanja.«

Vsebina monografije ne izraža mnenja Evropske komisije. Za vsebino odgovarjajo avtorji.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374.7-053.9(082)

POSEBNOSTI izobraževanja starejših = Characteristics of older adult education / [avtorji Ana Krajnc ... [et al.] ; urednica Dušana Findeisen]. - 2. dopolnjena izd. - Ljubljana : Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje, 2013

ISBN 978-961-93541-2-4

1. Vzp. stv. nasl. 2. Krajnc, Ana, 1938- 3. Findeisen, Dušana
269916416

Ana Krajnc, Dušana Findeisen, Nives Ličen,
Milena Ivanuš Grmek, Jurij Kunaver

POSEBNOSTI IZOBRAŽEVANJA STAREJŠIH
CHARACTERISTICS OF OLDER ADULT
EDUCATION
Dopolnjena izdaja

VSEBINA

Ana Krajnc

Uvod7

Ana Krajnc

Je izobraževanje starejših drugačno?11

Dušana Findeisen

*Posebna narava izobraževanja starejših, izvor in razvoj konceptov
ter prakse v evropskem prostoru*33

Dušana Findeisen

*Motivacija in sposobnost starejših za učenje in dejavno
nadaljevanje življenja po upokojitvi*44

Ana Krajnc

Mentorji in mentorstvo61

Nives Ličen

*Načrtovanje izobraževalnih programov - interaktiven in dinami-
čen proces*90

Milena Ivanuš Grmek

Evalvacija v izobraževanju odraslih104

Jurij Kunaver

*Predavatelji in učenci v poznejših letih življenja so vsi pol prazna
in pol polna posoda. Implikacije tega dejstva za študij geografije*113

Ana Krajnc

UVOD

Ali vemo, kakšno je tretje življenjsko obdobje? Katere lastnosti so plod naše psihofizičnega stanja, katere pa rezultat zunanjih socialnih pritiskov in uničujočih čustvenih vplivov nastalih življenjskih situacij? Enkratna je misel pisateljice, ki zapiše: »Približno vemo, kdo smo, slutimo, kaj bi morali biti, niti ne sanja se nam, kaj bi lahko bili«. Vse življenje je čas za samouresničevanje in odkrivanje, kaj bi lahko bili.

Ker slednjega ne vemo, tudi ne moremo povsem napovedati, kaj se v starejših ljudeh še skriva. Kaj je življenje v njih zavrlo, zadušilo, da se nikoli ni izrazilo navzven, na ogled drugim? Zato pri programiranju izobraževanja starejših sledimo željam in zanimanjem starejših, da bi se približali njihovim neizrečenim talentom ter sposobnostim. Enakovredno upoštevamo tudi družbene potrebe, lokalni razvoj in možnosti za starejše, da delujejo v svojem okolju. S tem preprečujemo družbeno izključenost starejših in diskriminacijo po starosti zaradi povsod prisotnega socialnega stereotipa o starih.

V našem socialnem okolju smo potrebo po samouresničevanju premalo osvestili. To potrebo premalo upoštevamo, v javnosti pa se je skoraj ne omenja, čeprav naj bi ravno potreba po samouresničevanju bila osrednja tema vzgoje za informacijsko družbo 21. stoletja. Človek je srečen in daje družbi največ, če ima možnost, da postane to, kar po naravi v resnici je. Množična proizvodnja in množično zaposlovanje v industrijski družbi seveda tega nista mogla omogočiti. Ni večje sreče od občutka, da znam nekaj novega. Lahko dokazem neko svojo novo sposobnost, za katero sem prej le slutil, da jo imam.

Izobraževanje starejših je del procesa samouresničevanja in je zelo osebni proces, hkrati pa vpet v družbene razmere in lokalni razvoj. Ravno v tretjem življenjskem obdobju se poveča osebna svoboda, ker se zmanjšajo zunanji socialni pritiski (ugasne zaposlitev, družinsko gnezdo se izprazni), starejši lahko lažje prisluhnejo svojim željam, pričakovanjem in možnostim okolja in se vanj na nov način vključujejo v zadnjih tridesetih ali štiridesetih letih življenja.

Ne mešajmo šolskega pouka z drugimi oblikami izobraževanja! In teh je veliko! Pouk je le ena od možnih oblik pridobivanja znanja in oblikovanja osebnosti. Presojajo, ali je to res najbolj učinkovita, radostna in prijetna pot učenja, prepuščamo bralcu. Za celotno izobraževanje odraslih pa velja, da ne sme posnemati šolskih oblik dela, saj ga s takimi poskusi uničimo in to po naravi stvari ni več izobraževanje odraslih. Strokovna literatura pove, da druge učinkovite oblike izobraževanja, ki so za odrasle primernejše, obstajajo. To velja tudi za izobraževanje starejših.

Izobraževanje starejših, v katerem se zrcalijo posebnosti tretjega življenjskega obdobja, se prilagaja življenjski situaciji posameznikov po upokojitvi. Zato mentor za spoznavanje posebnosti izobraževanja starejših potrebuje spoznanja o tem, kaj je sploh in zares tretje življenjsko obdobje. Značilnosti učenja so namreč neposredno povezane s socialno-ekonomskim položajem odraslih tudi v prejšnjih obdobjih in čustveno-razumskim stanjem učencev.

Otrok v predšolski dobi se ogromno nauči, a na drugačen način, kot se uči nekaj let kasneje v šoli. Odrasli je sredi življenja, uveljavlja se z delom, v stroki, karieri, ustvarja si družino, opravlja javne funkcije. Tako se ob prekrivanju različnih osebnih socialnih vlog in pod pritiski odgovornosti učinkovito izobražuje le na »nešolske« načine. Izobraževanje starejših bomo bolje razumeli, če si najprej ogledamo izobraževanje še v drugih življenjskih obdobjih.

Ko se starejši upokojijo, stopijo v večjo osebno svobodo. Iz te na novo pridobljene svobode morajo nekaj narediti, sicer se razvodeni v občutek osamljenosti, nezaželenosti in depresije. Namesto tega pa lahko človek v tretjem življenjskem obdobju zaživi (kot v praksi izjavljajo naši starejši študentje) najlepše obdobje svojega življenja. Ne preganjajo ga več strahovi, kot so ga v mladosti, oziroma negotovost, kaj bo v življenju, kako bo preživel, kam naj krene. Ne težijo ga več zunanji socialni pritiski, kaj vse mora (ko do tega, kar hoče sam, sploh ne pride), in odgovornost, ki še v spanju pritiska nanj ter utrujenost, ki ji ne vidi konca. Odrasli se učijo hitro, vendar pod pogojem, da so v skupini in z mentorjem dobri odnosi medsebojnega zaupanja in navezanosti. Učijo se dinamično, spreminjajo poti učenja. Pri iskanju možnih poti za učenje morajo biti, zlasti v drugem življenjskem obdobju, zelo ustvarjalni, da jim uspe izobraževanje vrniti med ostale obveznosti.

Starost je obdobje, ko lahko človek končno prisluhne sebi. Čas mu zaznava odteka, zato bi rad svetu pokazal neizrečene talente in nagnjenja. Rad bi se še samouresničeval in stopal v nove odnose z ljudmi v okolju. Prej, v drugem življenjskem obdobju, je čas najlaže prihranil tako, da ga ni porabil zase. Ostale so neizpolnjene sanje. V tretjem življenjskem obdobju prejšnjih socialnih pritiskov ni več, a svoboda ni dovolj, ker po upokojitvi potrebujemo nov program in nove cilje za zadnjih trideset ali štirideset let življenja. Če osebnega programa za nadaljnje življenje ni, lahko svoboda vodi v depresijo in bolezen, ker človek ne ve, kaj bi s svojim življenjem. Prednost imajo pri tem starejši, ki so že v drugem življenjskem obdobju delali samostojno, se znali odločati in si postavljati osebne cilje. Več pomoči potrebujejo manj izobraženi ljudje.

Demografi ugotavljajo, da najhitreje naraščata dve demografski skupini: stoletniki in mladi milijonarji. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije je tudi Slovenija imela leta 1995 le šestindvajset stoletnikov, v prvi polovici leta 2013 pa jih že ima dvestoštirindvajset.

Pri starejših se vedoželjnost močno poveča in razprši. Nekateri radovednost in vedoželjnost strnejo v tako imenovano drugo kariero. Primer: uslužbenec, komercialist v izvoznem podjetju, postane po upokojitvi slikar. To doseže tako, da opravi dodatni študij v sodelovanju z mentorjem. Ne zadovolji se hitro. Nadaljuje z odnosom, kot ga je imel prej v službi – ker je temeljit, svoje znanje o slikarstvu pogloblja od razstave do razstave. V učenju uživa in zdi se mu neskončno. Vedno odkriva novo znanje. »Smrt me ne bo našla nepripravljenega. To je moje najlepše življenjsko obdobje. To sem jaz«, je dejal. Slikarska kariera upokojenega uslužbenca je trajala sedemindvajset let. Pri kom drugem lahko druga kariera traja še dlje.

Drugi se predajo več poskusom uspešnega učenja, uživajo v več različnih dejavnostih. Učijo se z radostjo in vsako znanje jim prinese košček sreče zaradi dobrih odnosov, zato z izobraževanjem ne prenehajo. Za starejše je značilno, da težijo k nadaljevanju izobraževanja in želijo ostati v isti, tesno povezani učni skupini – tj. v študijskem krožku.

Starejši študentje so ambiciozni, hočejo zvedeti čim več, pred seboj hočejo imeti jasne učne cilje in dobro strukturiran program. Šele, če se pri mentorju kot vodji izobraževanja počutijo varni, si lahko privoščijo stranpoti. Dodajajo nova vprašanja, glede učenja, vsebin in metod imajo svoje predloge, izražajo posebne želje, se sprašujejo, kako jim bo znanje koristilo, predlagajo nove vire znanja in se zapletajo v razprave o pojavih in problemih, ki v njihovih okoljih sproti nastajajo. Izobraževanje jim postane način življenja. V nobenem življenjskem obdobju niso tako predani učenju, kot prav v tretjem, kar je psihološka nagrada tudi za mentorja. Zgoščeno neformalno izobraževanje povezujejo formalna izobraževalna srečanja z mentorjem, običajno enkrat na teden. Člani študijske skupine vedo, da mentor skrbi in nosi odgovornost za rdečo nit izobraževalnega programa in uresničevanje ciljev, ki so jih v danem študijskem letu sprejeli.

Učenje z radostjo pri starejših postane način življenja. Učno temo imajo neprestano v zavesti in tako med enim in drugim tedenskim izobraževalnim srečanjem ubirajo še druge neformalne poti do znanja: o temi se z nekom pogovarjajo po telefonu, odkrijejo članek na posamezno temo, pozorni so na film s podobno problematiko, ki jo obravnavajo, obišejo sejem, razstavo, za vikend namenoma izberejo določen izlet, brskajo po spletu, literaturi in drugo. Neformalno izobraževanje je zelo osebno, ker je vraščeno v posameznikove neposredne možnosti v dani življenjski situaciji.

Pomembna mentorjeva vloga je, da zna povezovati in vse vzgibe neformalnega izobraževanja študentov sproti koordinirati z učnim ciljem, oziroma te vzgibe povezati s formalnim izobraževanjem.

Uvodna razmišljanja naj vas, bralce, napeljejo, da tudi sami - z razmišljanjem ter na podlagi svojih strokovnih in življenjskih izkušenj - odkrijete še druge posebnosti izobraževanja starejših. Načrtno in sistematično opazovanje prakse bo skupna naloga za »participatorne raziskave« vseh nas.

Prof. dr. Ana Krajnc,
predsednica Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje

Ana Krajnc

JE IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH DRUGAČNO

Kako se izobraževanje spreminja po življenjskih obdobjih? Način učenja se prilagaja otrokovemu razvoju, socialni situaciji in psihološkemu stanju mladostnika, odraslega in pozneje starejšega. Ker se življenje iz obdobja v obdobje zelo spreminja, se s tem spreminjajo tudi način izobraževanja, učne vsebine in cilji izobraževanja.

Primerjalna analiza izobraževanja, značilnega za posamezna življenjska obdobja najbolje odgovori na vprašanje, ali je izobraževanje starejših drugačno. Za prihodnje mentorje je zelo pomembno, da imajo jasno sliko in vedenje o tretjem življenjskem obdobju in posebnostih izobraževanja starejših. Pri vseh nas podzavestno deluje preživel socialni stereotip o starih in starosti, ki ne ustreza več sedanji starosti. Vpliva na vedenje in lahko, med drugim, tudi ovira mentorjevo uspešnost pri izobraževanju starejših. Če ta ne verjame v sposobnost starejših za učinkovito učenje, jih ne bo veliko naučil. Nasprotno, posameznim študentom, članom študijskih krožkov, mora tudi pomagati, da socialni stereotip o staranju tudi pri sebi premagajo in se učenju odprto predajo.

Izobraževanje starejših ima svoje posebnosti. Mentorji jih negujemo in jih upoštevamo le, če jih poznamo.

Prvo življenjsko obdobje - vedoželjnost kot gonilna sila preživetja in šolanje

V zgodnjem obdobju življenja je učenje malčka in predšolskega otroka zelo zgoščeno, kar je nujno za njegovo preživetje.

Otroštvo in mladost sta težki obdobji, saj sta podrejeni odraslim. Otrok v procesu socializacije doživlja vrsto omejitev, prepovedi in se mora podrejevati zapovedim. Kolikim otrokom starši uspejo pustiti toliko psihološkega in socialnega prostora, da ti lahko izrazijo to, kar so? Švicarska psihoterapevtka Alice Miller (1979) je napisala knjigo *Drama je biti otrok*. Ali je vsako otroštvo travma, prepreka ali pogoj, da bi postali taki, kakršni bi lahko bili? V literaturi za starše se v našem okolju zelo redko omenja »samouresničevanje«. Odločajo odrasli, saj so starši tisti, ki imajo družbeno moč, in ne otrok.

V predšolskem obdobju starši v imenu »dobre vzgoje« krotijo otrokovo vedoželjnost, dokler je dokončno ne ukroti šola in nadomesti z zunanjimi motivi za učenje: ocene, kontrolke, spričevala, diploma. Otrok hodi v šolo, ker mora in četudi jo sovraži, šolo mora obiskovati. Smo se kdaj vprašali, koliko nasilja nad otrokom je storjenega v tem obdobju?

Če pogledamo predšolskega malčka, vidimo, da se hitro in ogromno nauči po neformalni poti z opazovanjem in posnemanjem ljudi v okolju, z osebnim raziskovanjem stvarnosti in novimi izkušnjami. Malčkova vedoželjnost je razpršena na vse v okolju. Z družinsko vzgojo jo usmerjajo. Prestroga družinska vzgoja jo lahko tudi duši. Malcolm Adishesiah, znan strokovnjak pri UNESCO, je dejal: »Nikoli več v življenju nisem bil tako radoveden kot prvi dan, ko sem stopil v šolo.«

Malček učenje povezuje s preživetjem in hoče čim prej vedeti, kaj je pri ljudeh okrog njega prav in kaj ni. Nova spoznanja srka vase z igro, s pomočjo opazovanja in posnemanja odraslih okrog sebe, s poskusi in zmotami. V prvem obdobju življenja prevladuje neformalno izobraževanje. Tudi v vrtcu se še uči na podoben način, vendar je učni program sestavljen namerno in z določenimi cilji. Vzgojni vplivi se razširijo na vzgojiteljice in otroke v skupini. Vsak od njih prinese v vrtec nekaj drugega: drugačne navade, zapovedi, prepovedi, dovoljenja. Učenje v predšolskem obdobju je od izobraževanja v poznejših obdobjih tako drugačno in posebno, da opravijo vzgojiteljice za tri leta življenja otrok poseben študij predšolske vzgoje. Glede na mnoge raziskave je otrok zrel šele pri treh letih za to, da gre v vrtec. Z razvojem primerno doživlja čas in se mu ne ponavlja vsakdanji občutek, da ga mama zapušča za vedno. Pri treh letih že ima občutek, kdaj se bo ponj vrnila mama ali kdo drugi od bližnjih ljudi. Zato ni čustvenih pretresov in travm pri ločevanju od staršev.

Šola je le ena od možnih oblik izobraževanja

Šola za vrtcem nadaljuje sekundarno socializacijo otroka, pripravlja ga za življenje v širši družbi. Pomemben cilj socializacije je, da otrok zve, kaj mora in se intelektualno razvija.

Z vstopom v šolo otroka »prekrije« formalno izobraževanje: šola, razred, stroga pravila. Glede na razvojno stopnjo otrok v prvih štirih letih šolanja, gredo učiteljice razrednega pouka skozi poseben študij. Prva štiri leta razrednega pouka ima razred še nekatere lastnosti družine ali vrtca in je povezana skupnost.

Na naslednji stopnji šolanja (zadnji letniki devetletke in srednja šola) imajo otroci predmetni pouk in kot vemo otroke uči več učiteljev. Osebne vezi med učenci in učiteljico se rahljajo ter postanejo bolj formalne. Šolanje zamori prirojeno vedoželjnost in otroci se vedno bolj zanašajo na zunanje (sekundarne)

motive za izobraževanje. S tem pa primarna motivacija za izobraževanje, vedoželjnost, vidno upada. Med seboj razvijejo posebno socialno strategijo, subkulturo šolskega življenja, tj. kako do cilja (znanja) priti na čim lažji način in z najmanjšim možnim naporom.

Če v šoli čutijo preveliko prisilo pravil in predpisov, jo lahko tudi zasovražijo. Učiti se morajo, tudi če predmeta ne marajo. Ko počno na zadovoljstvo okolja (učiteljev, šole, staršev) vse tisto, kar morajo, izgubljajo sebe, odpovejo se osebnim interesom, ambicijam in postopoma postanejo »cool«, »full cool« – brezbrizni za vse, razen mladinsko zvrst zabave. Mnogim otrokom se zdi naravnost nemogoče, da se je možno izobraževati z radostjo in v novem znanju uživati. Zato se pogosto pri nas vnuki čudijo, zakaj babice in dedki še vedno hodijo v »šolo«, ko jih v to nihče ne sili.

Dinamika odnosa do izobraževanja se delno spremeni v času študija. Mladi na univerzi začutijo več svobode, saj imajo delno možnost izbiranja. Če so imeli možnost, da se vpišejo v študij, ki jih zares zanima, izberejo področje, kjer čutijo, da so najmočnejši, vedoželjnost se jim vrača in v študiju začno nekateri uživati. Seveda se še vedno gibljejo v formalnem institucionalnem izobraževanju.

Način učenja se prilagaja razvoju otroka, socialni situaciji in psihološkemu stanju mladostnika, odraslega in pozneje starejšega. Ker se življenje ljudi iz obdobja v obdobje zelo spreminja, se s tem spreminjajo tudi način izobraževanja, učne vsebine in cilji.

Starši tudi pri nas pravijo: »Ko otrok stopi v šolo, je konec njegove svobode.« Šolski otrok se postopoma vda v to, da sprejme, kar mora. Vedno bolj se uči zaradi ocen, točk, napredovanja, nadaljevanja šolanja in zadovoljstva staršev. Žal večino učencev in dijakov šola vedno manj zanima. Pri šolarjih prevlada zunanja, sekundarna motivacija. Pod vplivom kulture in socialnega položaja svoje družine le tanka plast šolarjev poleg sekundarne motivacije za učenje (moram) ohranja vedoželjnost (primarna motivacija).

Šola ni več lastnica znanja. Učenci in dijaki iščejo po internetu, elektronski pošti, Facebooku, Twitterju, Wikipediji. V nekaterih segmentih znanja prehitijo učitelje.

Zašolana družba krčevito obda formalno šolanje s predpisi in zakoni in ovira spontan razvoj neformalnega izobraževanja učencev vseh starosti. Po drugi strani pa se neformalno izobraževanje neustavljivo širi s številnimi viri učenja.

Težko je napovedati trende razvoja šolskih sistemov. V ZDA se tisoči že šolajo doma in na koncu šolskega leta v šoli le polagajo izpite. To se vedno pogosteje pojavlja tudi v Rusiji. Pri nas je staršem ta možnost dana z zakonom. Predposta-

vlja pa visoko izobraženost staršev, dostop do novih tehnologij in delo staršev na domu. Prihodnost ima vse, kar omogoča razvoj osebnosti otroka in mladostnika.

Po osnovni in srednji šoli sledi terciarna izobrazba in je del celotnega državnega šolskega sistema. Danes v razvitem svetu brez višje ali visoke terciarne izobrazbe praktično ni mogoče najti dela. Pri nas diplomanti univerz ne najdejo zaposlitve, ker imamo premalo izobraženih, da bi našo proizvodnjo iz zastarele dvignili na višjo raven danes konkurenčne, z znanjem zasičene proizvodnje z veliko dodano vrednostjo in malo surovin. Srkajo jih razvite družbe, kjer potrebujejo večje število visoko izobraženih, kjer proizvodnja že sloni na znanju in človeškem kapitalu.

Potrebno je široko znanje. Še bolj so odločilne osebne lastnosti. Mednarodno priznane kompetence, ki jih današnja družba zahteva od ljudi so: učljivost, sposobnost samostojnega odločanja, uravnavanje medsebojnih odnosov in komuniciranje. To pa spremljajo strahovi, omejitve, brezbržnost in naveličanost. Teh kompetenc pri pouku otrok ali mladostnik ne more pridobiti, ker je ta drugače, množično zasnovan s skupnimi učnimi načrti in je plod zgodovinskega razvoja v nekem drugem, industrijskem obdobju.

Drugo življenjsko obdobje. Izobraževanje odraslih ni šolski pouk

V drugem življenjskem obdobju mlajših odraslih in odraslih srednje starosti se zunanji družbeni pritiski, socialne obveznosti še pomnožijo v skladu s socialnimi vlogami, ki jih odrasli sprejemajo (zakonski par, starševstvo, poklicno delo, javne funkcije, rekreacija, zdravje, zabava). Se radi spomnite »brezskrbnih otroških let« in jih primerjate s svojo situacijo v odraslosti, ko na vas pritiska toliko stvari, da na sebe niti misliti ne morete več? S seboj vas nese močan tok delovnih, družinskih in drugih socialnih obveznosti, neizogibne odgovornosti zase in za druge. Sanje in želje – da bi počeli marsikaj, se naučili novih stvari, stvari spreminjali – ostanejo skrita osebna zadeva. Ker imamo v drugem življenjskem obdobju dejanskih možnosti za uresničevanje osebnih sanj zelo malo, jih raje niti ne poskušamo uresničiti.

To obdobje pa prinaša tudi prednosti. Druga generacija je »merodajna«. Daje mero, postavlja javna družbena merila za vse generacije. Odloča o javnem življenju v politiki in ekonomiji. V svojih rokah drži največjo družbeno moč. To ji daje možnost, da odrasli srednje starosti najlažje zadovoljujejo svoje psiho-socialne potrebe, ker jim druge generacije ne morejo ugovarjati: ne otroci in ne starejši. Večina odločitev se ravna po njihovih potrebah rasti ali deficita. Koliko zadostijo potrebam drugih najbližjih, je odvisno le od njihove empatije, sposobnosti vži-

vljanja v druge. Kljub temu so pripadniki druge generacije bolj odprti v javnost kot v zasebnost ali osebno življenje in se zaradi zunanjih pritiskov morajo obnašati konformistično, delati kompromise in se s tem odpovedati marsikatero svoje želje in potrebe.

Kot bodoči mentor v izobraževanju odraslih ali starejših odraslih se poskušajte čim prej znebiti napačne predstave, izhajajoče iz javnega mnenja, da je izobraževanje samo šola. Preveč bi vas ovirala pri bolj razgibanih, osebnih in z animacijo podprtih oblikah izobraževanja. Obča predstava o izobraževanju je omejena na šolo in šolski pouk, saj smo vsi imeli izkušnje s šolo. To pa je le ena od možnih oblik izobraževanja, v javnosti najbolj priznana. Tako poskuša predstava o šoli prekriti druge oblike izobraževanja. Izobraževanje odraslih ni šola, razred, pouk. V izobraževanju odraslih prevladujejo: izobraževanje v začnih ciljnih (učnih) skupinah, študijski krožki, neformalno izobraževanje, osebni učni projekti, samostojno izobraževanje, individualno mentorstvo, patronažno izobraževanje, e-izobraževanje, študij na daljavo in mnoge druge oblike.

Izobraževanje odraslih (mladih in srednje starosti) se ravna po zunanjih situacijah in poskuša zadovoljiti vsaj največje potrebe po znanju. Odrasli so za izobraževanje motivirani, ker interes izhaja že iz nekaterih obstoječih razmer, vedo, kje bi novo znanje potrebovali. Odrasli mislijo na več stvari hkrati. V aktivnem obdobju slišimo izjave ljudi, kot so: »Šele po upokojitvi se bom lahko tega mirno naučila«, »Imam že cel spisek knjig, za katere upam, da jih bom prebrala, ko grem v pokoj«, »Ko bom starejša in rešena vseh teh skrbi, bom svobodno zadržala: uresničila bom svoje sanje«.

Izobraževanja odraslih ni mogoče »zašolati«, čeprav politiki to večkrat poskušajo z namenom, da bi država imela večji nadzor tudi nad tem, česar se odrasli učijo. »Zašolana« družba je del obrambe pred velikimi civilizacijskimi spremembami pod vplivom nove informacijsko-komunikacijske tehnologije. Nasilna improvizacija šolskega pouka v izobraževanju odraslih vedno spodleti. S takimi ukrepi bi uničili izobraževanje odraslih in to bi se prav lahko zgodilo tudi pri izobraževanju starejših odraslih. Zato morajo mentorji iskati starejšim primerne vsebine in oblike izobraževanja, če hočejo, da motivacija starejših študentov ostane in je učenje uspešno.

Zelo pomembno je, da mentorji ločujejo učenje, izobraževanje in šolski pouk. Učenje je širok proces kakršnegakoli spreminjanja človeka pod vplivi zunanjih dejavnikov. Samo en del učenja je izobraževanje. Imeti mora neke lastnosti. Biti mora naravnano na izobraževalni cilj, sistematično in načrtno s preverjanjem izobraževalne uspešnosti sproti in na koncu. Šolski pouk je mnogo ožja in samo ena od možnih oblik izobraževanja. Poteka po z zakonom določeni organizaciji, ima svoje ministrstvo, po predpisih zaposlene učitelje in šolske zgradbe. V Evropi

je od razsvetljenstva in absolutističnih vladarjev (za Slovenjo pomembne vladavine habsburške cesarice Marije Terezije) dalje šola državna zadeva.

Vsi ljudje imajo neko izkustvo o šoli. Zato je šolski pouk pogosto in napačno sopomenka za vse izobraževanje in napačni so bili pogosti poskusi, da tudi izobraževanje odraslih čimbolj »zašolamo«, ga približamo šoli in ga poskušamo napraviti podobnega šolskemu pouku. S tem pa odvezujemo proces izobraževanja odraslih vse zanj značilne lastnosti in ga napravimo neučinkovitega. Pred takim izobraževanjem odraslih ljudje bežijo, ker ni njihovemu socialnemu položaju primerno, da bi bili spet »poslušni šolarji«. V življenju sami odločajo o velikih stvareh (bivališču, socialni varnosti, o družini, vzgoji otrok, poklicni karieri itd.) in tako je naravno, da nadzirajo tudi svoje izobraževanje.

Odrpna komunikacija, enakopraven odnos med učiteljem in učencem, prožnost izobraževanja, učencem prilagojene vsebine in metode dela so značilnosti izobraževanja odraslih. Odraslost je dolga doba. Razdeli se na posamezna obdobja: mlajšo odraslost, odrasli srednje starosti in starejši odrasli. Vsako obdobje ima svoje socialne, ekonomske in psihološke značilnosti, ter s tem tudi drugačno izobraževanje. Ni vseživljenjskega izobraževanja brez izobraževanja starejših. Izobraževalni proces se preplete z življenjskimi situacijami, delom, družino, vzpomom ali padcem strokovne kariere, spreminjanjem socialnega statusa osebe in drugimi okoliščinami.

Izobraževanje starejših je del izobraževanja odraslih in ohranja nekaj njegove lastnosti, hkrati pa ima tudi svoje posebnosti. Ni vseživljenjskega izobraževanja brez izobraževanja starejših. Znanje je danes potrebno prav vsem ljudem. Tako denimo tudi zapornikom, ki jih izobražujejo, da bi se po prestani kazni znašli v družbi in se vanjo vključili.

Izobraževanje je vseživljenjski proces. Do konca življenja se nadaljuje zelo razpršeno in raznoliko izobraževanje odraslih in starejših odraslih. V »po-šolskem« izobraževanju odraslih predstavlja veliko spremembo to, da ni obveznih javnih učnih načrtov. Izobraževanje odraslih se razvija kot odmev na obstoječe ali nastajajoče potrebe, ambicije in osebne interese. Tudi, če pozneje hočejo pridobiti ustrezno delovno kvalifikacijo ali diplomu, odrasli veliko tega, kar zahtevajo predpisani standardi in učni načrti, že znajo in izpit je tako le formalnost.

Izobraževalci odraslih nastopijo v ustvarjalnem procesu oblikovanja programov in postavljanja ciljev, skupaj s tistimi, ki se bodo učili, torej skupaj s študenti.

V izobraževanju odraslih je vedoželjnost večja, a izobraževanje je utesnjeno med številne druge obveznosti in dejavnosti. Odrasli morajo izbirati, pridobivati potrebno znanje. Veliko izobraževanja odraslih se osredotoči na poklicno kariero, delo, družinsko življenje in stanovanjske potrebe. Kljub večji primarni,

osebni motivaciji za pridobivanje znanja se pod vplivi raznih socialnih pritiskov in obveznosti njihova pozornost deli na več ciljev. Pridobivanje znanja je le eden od ciljev izobraževanja. Pomembnejše so druge skrbi, kot so na primer varstvo otrok, zdravje, poklicno delo, stanovanje itd. Kljub temu se odrasli v majhnih časovnih enotah veliko naučijo, ker je njihovo izobraževanje odmev na navadno že obstoječe potrebe in razmere in so drugi cilji odvisni od novega znanja (socialna varnost, uspešnost dela, zdravje, družinska sreča). Njihovo izobraževanje je največkrat časovno zelo omejeno. Zato se poslužujejo interneta, Wikipedije in drugih virov znanja in informacij. K učitelju ali v učno skupino, prihajajo predvsem preverjat pravilnost že naučenega. Želijo vedeti, ali je že dovolj znanja, želijo pridobiti potrdila, spričevala, javno uveljaviti svoje znanje. To je obdobje zgoščenega poklicnega dela, vzpona v karieri in družinskega življenja.

Odraslim se navržejo potrebe po izobraževanju na delovnem mestu, v družini in pri drugih dejavnostih. Prebujajo se pri njih tudi nove ambicije, za katere v drugem življenjskem obdobju navadno zmanjka časa. V izobraževanje prihajajo iz lastnega interesa. Motivi odraslih za izobraževanje so zunanji cilji (sekundarna motivacija), toda učenje, ki ga poganja nuja po znanju, je prostovoljno. Delno se spet pojavi vedoželjnost.

Oblike izobraževanja postanejo zelo razpršene. Odrasli se izobražujejo v skupinah in individualno, formalno in neformalno. Izobraževanje odraslih vodijo poklicni učitelji, večinoma strokovnjaki na svojem področju, ki prenašajo znanje naprej. Večina evropskih univerz ima posebne komisije, ki z diplomami ali magistriranjem potrdijo neformalno pridobljeno znanje. Vedno bolj prevladuje samostojno izobraževanje z individualnimi učnimi projekti.

Obdobje odraslosti je več. Mlajši odrasli se želijo izobraževati z namenom, da se povzpnejo v poklicni karieri. Izobražujejo se za vzgojo otrok in družinske zadeve, za osebnostno rast in rekreacijo. Pri odraslih srednje starosti je potreba po strokovnem izpopolnjevanju, znanju za reševanje eksistenčnih problemov, reševanje materialnih stisk in podobno, še vedno pogosta. Odrasli pri pridobivanju znanja hitro napredujejo, če so učljivi, sposobni samostojnega izobraževanja, kar pomeni, da znajo sami voditi svoje izobraževanje, se pravilno odločati in s primerno mero kritičnosti in samokritičnosti sami sproti ovrednotiti vire znanja in svoj učni uspeh.

Tretje življenjsko obdobje in posebnosti izobraževanja starejših

Ker smo že spoznali drugi dve življenjski obdobji, bomo lažje razumeli tretje. Značilnosti izobraževanja starejših izhajajo iz družbeno ekonomskih, kulturnih

in psiholoških značilnosti tretjega življenjskega obdobja. Najbolj starejše zaznamuje izguba prejšnjega družbenega položaja, ki se zgodi po upokojitvi, pretrganje nekaterih, zlasti delovnih medsebojnih odnosov, praznjenje družinskega gnezda in zmanjšane možnosti za zadovoljevanje čustvenih potreb ter to, da na spremembe in dolgotrajno obdobje pokoja niso bili pripravljeni.

Življenju po upokojitvi je potrebno dati nove vsebine, treba je v tem času postaviti nove cilje. Večina izobraževanja v mladosti je ljudi pripravljala na strokovno delo in službo v drugem, poklicno dejavnem življenjskem obdobju, a slednje postaja vse krajše v primerjavi s prvimi in tretjim življenjskim obdobjem. Starejši delavci stari več kot petdeset let težko dobijo zaposlitev. To je svetovni pojav in je pojav razvoja. Drugo življenjsko obdobje se je skrčilo na dvajset let, pa če to hočemo priznati ali ne. Tretje, najdaljše življenjsko obdobje, trideset ali štirideset let življenja, zahteva pripravo in usposabljanje, strukturiranje časa, nove vsebine in cilje. Nihče nas tega ni naučil, ker se velike spremembe dogajajo hitro in stari vzorci, tudi stara podoba starosti, niso več uporabljivi.

Poskusi evropskih držav v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, da za zaposlene uvedejo predupokojitveno izobraževanje, so bili uspešni. Upokojencem so pomagali, da vsebinsko začrtajo svoje nadaljnje življenje in si postavijo ustrezne cilje. To je pogoj za medgeneracijski dialog in premagovanje socialne izključenosti starejših. Nobena družba ne more biti zdrava, zato uničuje vse tri generacije, če ima več kot četrtnino prebivalstva socialno izključenega. To velja tudi za slovensko.

Starejši spontano spreminjajo podobo tretjega življenjskega obdobja z vedno bolj dejavno in družbeno angažirano starostjo. Poti starejših so zelo osebne in različne glede na prejšnje poklicno delovanje, obstoječe socialne potrebe in psihološko stanje. Z njimi starejši dodajo h kvaliteti življenja vseh generacij in osmislijo svoje življenje. Stara podoba starosti (mirovanje, bolezen, sitnost, temne barve), ki jo še vedno predvideva socialni stereotip, je preživeta. Starost je v tej podobi podobna bolezenski depresiji in je daleč od nove, sodobne podobe starosti.

Socialni položaj v družbi je bil vezan na službo. Nekdo je bil zdravnik, nekdo snažilka. Upokojila sta se direktor ali vratar. Po upokojitvi se socialni položaji zblížajo in razlike zamegljijo. Ljudje uživajo v družbi sogovornika, ki jim je bil v drugem življenjskem obdobju povsem nedostopen. Socialni položaj osebe se spremeni, odvisen je zlasti od tega kdo je nekdo in ne več toliko od tega kaj je nekdo po poklicu.

Starejše čaka veliko sprememb. Vsak si mora na novo najti svoje mesto v družbi, vsebino življenja v zadnjih desetletjih, cilje in strukturirati svoj čas v skladu z osebnimi vzgibi in s skupnostjo, v kateri živi.

Za izobraževanje starejših te posebne skupine prebivalstva so značilni močna motivacija za učenje, vedoželjnost in učenje z radostjo. Izločeni na rob družbe, so starejši rešeni raznih socialnih pritiskov in odgovornosti. Sedaj prisluhnejo sebi in želijo uresničiti sanje in še neizpolnjene želje: šivati si obleke, igrati glasbeni instrument, slikati, študirati etnologijo, posvetiti se strokovnemu vrtnarjenju, pisati pesmi, govoriti tuj jezik itd.

Prej so starejšim cilje postavljali »od zunaj«, sedaj si jih morajo sami. Prejšnje medsebojne odnose na delu z upokojitvijo izgubijo. Potrebno je vzpostaviti stalne stike z novimi ljudmi. Medsebojni stiki zadovoljujejo prirojene psihosocialne potrebe, ki jih je odkril Abraham Maslow (varnost, socialno pripadnost, ljubezen, samospoštovanje, vedoželjnost, potrebo po lepem in samouresničevanje). Brez ljudi teh čustev ne moremo obnavljati in dopolnjevati. Zato smo družbena bitja in poznamo biološko in družbeno rojstvo.

Medsebojni odnosi se ne porajajo na pamet, sami od sebe. Človeka z drugimi poveže dejavnost. Na novo jo mora začeti ali pa se je šele naučiti. Za vse potrebuje novo znanje. Če si starejši ne ustvarijo svojih novih medsebojnih odnosov in ne živijo v ravnotežju s svojimi psiho-socialnimi prirojenimi potrebami, so v veliko breme svojim otrokom, vnukom in celotnemu družbenemu okolju. Kot posledica stare podobe staranja se v socialni skupnosti poraja veliko psihološke, biološke, socialne in ekonomske patologije. Dejavnost starejši niso breme svojcem in okolju. Dokazano je, da manj obolevajo, delujejo konstruktivno in niso destruktivni do svojega telesa, do svoje psihe ali do drugih ljudi.

Medsebojni odnosi so po naravi odnosi medsebojne uporabe. Vsi smo od tega odvisni. Patologijo poraja ne medsebojna uporaba, marveč medsebojna zloraba, ki naravne zakone med ljudmi poruši in pusti nekoga v odnosu čustveno nezadovoljenega. Zdravi socialni odnosi so daj – dam. Človek sprejema in daje. Z medsebojnimi odnosi si zagotavlja možnosti za sprejemanje in dajanje. Brez tega tudi socialne vključenosti starejših ni.

Potrebe po izobraževanju starejših so globoko zasidrane v osebne in družbene razmere. Izobraževalni cilji so podrejeni samouresničevanju, dejavnosti starosti, odgovornemu državljanstvu in drugim družbenim potrebam in ciljem. Pojav in potrebo po dejavnosti starosti v sodobni družbi moramo gledati širše in ne le kot vzgib posameznika, ki bi se tudi na stara leta še kaj učil in bi rad konstruktivno dejavno živel. V tem se zrcali splošna družbena potreba sodobne družbe: vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko delo se prepletata. Organizirane oblike izobraževanja za starejše (Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, mreža petinštiridesetih univerz v štirinštiridesetih krajih po Sloveniji) sistematično organizirajo za starejše pridobivanje novega znanja in usposabljanje za tretje življenjsko obdobje. Potreba po izobraževanju starejših je množična in takšen

je tudi odziv starejših ter njihovo povpraševanje po novem znanju. Izobraževalne starejših se širi še v druge oblike in drugam, denimo v društva upokoencev (enkratna predavanja, računalniško opismenjevanje, zdravstvena preventiva), na ljudske univerze (posamezni tečaji računalništva), v razna društva in zasebne izobraževalne ustanove. Postajamo učeča se družba.

V spreminjajoči se družbi je sleherni njen član dolžan učiti se, ohranjati samozadostnost in prispevati k družbi, tako materialno kot tudi duhovno. Zdrava družba odpira poti do izobraževanja vsem državljanom. Znanje je postalo pogoj, da lahko preživimo. Izobraževanje, ki je dostopno vsem, postane splošna dobrina informacijske družbe in ni več privilegij elite. Nihče si ne more znanja lastiti.

Izobraževanje starejših je delno organizirano po formalni poti (študijski krožki, seminarji, enkratna predavanja), v zaledju pa se odvijajo tudi spontane oblike neformalnega izobraževanja, ker so starejši za učenje močno motivirani, vedoželjni in sami najdejo poti do znanja. V Sloveniji se je letos organizirala tudi borza dela starejših. Zbirajo ponudbe in povpraševanje po raznih storitvah in delu, kar je velik korak naprej za uveljavljanje dejavne starosti in vseživljenjskega dela. Starejši z občasnim delom uresničujejo uporabo formalno in neformalno pridobljenega znanja in s tem dobivajo nove možnosti za vključevanje v družbo in medsebojne odnose.

Dober strokovnjak še ni nujno dober mentor

Mentor v izobraževanju starejših se mora, če želi biti uspešen, rešiti zastarelega socialnega stereotipa, da so stari počasni, da se težko učijo, da hodijo na študijski krožek le zaradi družbe itd. Če mentor verjame, da se bodo študenti naučili, se bo to tudi zgodilo. Nasprotno pa mentor lahko pokaže tudi svoje drugačno stališče. O pomenu učiteljevih stališč je bilo narejenih že več poskusov in raziskav. Zelo je znana ameriška raziskava, v kateri so učence razdelili po sposobnostih in motivaciji v tri enakovredne skupine. Sleherni učitelj je dobil drugačno navodilo: eden, da ima v razredu same odličnjake, drugi same povprečneže, tretji slabe učence. Šolski uspeh v posameznih skupinah je bil v skladu z začetnim navodilom in učiteljevim prepričanjem: v prvi skupini so bili sami odličnjaki, v drugi sami povprečni, v tretji tisti z zelo slabim uspehom. Seveda so ta uspeh zaradi eksperimenta o učiteljih nato razveljavili in tisto leto so učenci po dogovoru ostali neocenjeni, da jih eksperiment ne bi kakorkoli prizadel. Rezultati veliko povedo o pomembnosti učiteljevih stališč in predstav o učencih. Vsak mentor naj se zamisli nad svojimi izhodiščnimi stališči.

Za slehernega učitelja je dobro, da se vpraša: »Je dovolj, da znam jaz, da bodo znali tudi moji učenci?« Toda največja skrb v učnem procesu ni zadostna količina učiteljevega strokovnega znanja, ampak to, ali bo učitelj svoje znanje znal pre-

nesti na učence. Dober učitelj se osredotoči na učence. Če je učitelj zaverovan samo v svojo strokovnost ali jo uporablja celo kot obramben ščit pred zunanjim svetom, učencev ne vidi in svojega truda ne usmerja v to, da bi znali tudi drugi. Za predajanje znanja so poleg strokovnega znanja potrebne tudi nekatere osebnostne lastnosti, predvsem primerna samozavest, zaupanje v ljudi in uspešno učenje, veselje za delo z ljudmi, sposobnost prilagajanja, empatija (se znamo vživljati v druge), da znamo poslušati in sprejemati drugačnost.

Učitelji vedno premalo vemo. Za delo v izobraževanju se moramo neprestano usposablјati in izpopolnjevati. To obveznost imajo že več let tudi učitelji rednih šol. V nekaterih državah učiteljeva izobrazba po določenem številu let zastari, če je ne obnavlja, izgubi licenco.

Po sklepu Sveta Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje je usposabljanje mentorjev obvezno. Glede na to smo začeli uvajati usposabljanje novih mentorjev. Z novim specialističnim študijem na področju izobraževanja starejših bomo usposobili lokalne specialiste za usposabljanje mentorjev. Oboje podpira Ministrstvo za izobraževanje, znanost in kulturo RS.

Tri izobraževalne publike

V raziskavi o treh izobraževalnih publikah so več let sodelovali mentorji študijskih krožkov univerz za tretje življenjsko obdobje, ki so kot učitelji ali mentorji delali prej v redni šoli, v ustanovah za izobraževanje odraslih in v študijskih krožkih s starejšimi študenti. Na osnovi opazovanja in osebnih izkušenj so ti opredelili tri značilne učne publike: dijake rednih šol, udeležence izobraževanja odraslih in starejše študente. Vsaka od njih je imela svoje značilnosti. Po teh treh »izobraževalnih publikah« se je tudi stopnjevala osebna psihična nagrada, ki so jo pri izobraževanju dobivali mentorji. (Krajnc, 2001)

Že prej smo opisovali, da generacije živijo v zelo različnih psiho-socialnih spleth in okoliščinah. Socialni položaj in doživljanje življenjske situacije pustita pri vsaki generaciji psihološke in socialne sledi, kar pomembno vpliva na proces izobraževanja. Raziskava, opravljena na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje leta 2001, je pokazala, da tudi mentorji, ko primerjajo svojo pripadnost, šoli ali razredu, udeležencem na tečaju za odrasle ali študijskemu krožku na univerzi za tretje življenjsko obdobje, čutijo največjo pripadnost slednjemu. Študijski krožek je primarna socialna skupina, ki je po lastnostih podobna družini. Starejše študente in mentorja vežeta medsebojna navezanost in zaupanje. Dane so okoliščine za hitro napredovanje v učenju, saj ni negativnih čustev strahu, sovraštva, sramu.

Učenci v osnovnih in srednjih šolah menijo, da jim je izobraževanje vsiljeno, da drugi (odrasli) odločajo o vsem v njihovem izobraževanju. Že prej smo ome-

nili, da prisila pri mladini rodi odpor do šole in med mladimi razvije posebno subkulturo obrambe in iskanja lažje, krajše poti do uspeha na učnih testih. Za učiteljev trud in njegove občutke se kaj malo zmenijo. Nekateri celo doživljajo šolanje kot teror in negacijo sebe. Negativna osebna čustva prenašajo tudi na učitelja. Sovražni odnosi in pomanjkanje medsebojnega zaupanja skrojijo površne odnose. Ker med učenci prevladujeta nezainteresiranost in odpor, se tudi učitelji počutijo odtujeni. Delo jim je nemalokrat v breme, saj ga doživljajo kot napor.

Seveda te situacije ne moremo posplošiti. Med učenci so tudi taki, ki radi hodijo v šolo ali pa so dobili stik z učiteljem. Skozi odnos z učiteljem vzljubijo tudi njegov predmet. Tako učitelj kot učenec sta v takem odnosu osebno nagrajena. Tri publike so mentorji v svojih odgovorih ločevali glede na prevladujočo podobo posameznega izobraževalnega procesa in prevladujočih odnosov.

Profesorji na fakultetah so se dolgo upirali izrednemu študiju. Preobremeni in naveličani rednega študija, so si bolj kot skupin izrednih študentov želeli možnosti za raziskovanje. Vendar se je po prvih izkušnjah profesorjev z izrednimi študenti situacija povsem spremenila. Odkrili so kvaliteto odraslih v študiju. Nekateri med njimi so želeli, da bi imeli samo izredne študente, čeprav glede na financiranje fakultetnega študija, to ni bilo mogoče. Zelo jih je pritegnilo njihovo zanimanje za znanje, prizadevanje izrednih študentov pri iskanju dodatnih študijskih virov in socialna dinamika v študijski skupini, kjer so študenti z zanimanjem povezovali novo znanje s svojimi prejšnjimi izkušnjami, profesorju odkrivali nove primere in nova področja možne uporabe znanja. Od njih se je tudi profesor učil. Nastala je možnost, da se teorija in praksa povežeta.

Profesorji so se srečali z dvema študijskima publikama: z rednimi študenti, ki so pokazali zanimanje za znanje, a so bili brez izkušenj in socialnega statusa odraslega, in z izrednimi študenti z razvitimi socialnimi vlogami v družini in na delu, z visokimi pričakovanji in v bolj enakovrednih odnosih s profesorjem. Profesorji so tedaj videli več možnosti za svoj osebni razvoj pri izrednih študentih. Pri njih so dobili tudi več zadovoljstva pri delu.

Mentorji so tudi v raziskavi drugače opredelili odrasle v izobraževanju. K učenju drasle privedejo konkretne potrebe po znanju. Za izobraževanje delujejo predvsem zunanji motivi, pomešani z vedoželjnostjo. Odrasli imajo omejene možnosti (pozornost, prednostne naloge) in redkeje v okviru izobraževanja uresničijo vse osebne motive za učenje.

Mentorji so v raziskavi učno publiko odraslih opisali kot zelo motivirano, a z omejenimi možnostmi in okoliščinami za kontinuirano uresničevanje izobraževanja. Naglica, prekrivanje dolžnosti in številni socialni pritiski na ljudi v delovno aktivnem življenjskem obdobju odraslim preprečujejo, da bi se lahko

poglobili v izobraževanje in se učenju povsem predali. Izobraževalci odraslih menijo, da se morajo prilagajati razmeram in možnostim ljudi v učni skupini. Iščejo poti, da bi se odrasli kljub oviram dokopali do znanja. Kljub motivaciji za učenje pa na uspeh izobraževanja odraslih zelo vplivajo zunanji dejavniki, na katere izobraževalci nimajo vpliva. Izobraževanje poteka kompleksno prepletено z drugimi socialnimi vlogami ljudi. Mentorji menijo, da so občutili še posebno zadovoljstvo, če so odrasle učence kljub oviram pripeljali do znanja. (Krajnc, 2001)

Ko so mentorji v intervjujih opisovali publiko starejših učencev, so menili, da je to čisto posebna publika, ker se tako razlikuje od drugih. Pri starejših pomeni izobraževanje način življenja. Znanje je posebej postavljen cilj in po pomembnosti prvi. Učenju se posvetijo tudi, ko niso več z mentorjem. Izobraževanje vpletejo v druge življenjske funkcije. Živijo za to, da se učijo in da se bodo naučili tega, kar si želijo. Mentorjeva pomoč je le del njihovih prizadevanj na poti do znanja. Spodbujanje je obojestransko: prihaja od mentorja in od učencev. Slednjim je pomembno, da se z mentorjem in med člani skupine razvijejo odnosi bližine. Učna skupina starejših postane primarna skupnost. Pri starejših prevladuje primarna motivacija za izobraževanje: notranji vzgibi, neuresničene želje, potreba po samouresničevanju in neizraženi talenti. Mentorji skoraj brez izjeme izjavljajo, da jim izobraževanje starejših pomeni osebno nagrado, nekaj »za dušo«, in jim tako pomaga, da kot učitelji lažje vzdržijo drugje, ker se osebnih odnosov že tu napojijo. (Krajnc, 2001)

Izobraževanje brez prisile, v dobrih odnosih s člani učne skupine in z mentorjem, je najbolj uspešno

Starejši niso pripravljeni na izobraževanje v kakršnikoli okoliščinah. Izobražujejo se na osnovi osebnih odločitev, prostovoljno in pod pogojem, da bodo v izobraževanju imeli kakovostne medsebojne odnose. Ta pričakovanja starejših povečajo: pomanjkanje socialnih stikov in čustev, kakor tudi težave z zadovoljevanjem primarnih, prirojenih psiho-socialnih potreb, kot jih opredeljuje Abraham Maslow (1971). To so potreba po varnosti, socialni pripadnosti, potreba po ljubezni, (samo)spoštovanju, vedoželjnosti ali potreba po odkrivanju neznanega, potreba po lepem in potreba po samouresničevanju. Brez drugih ljudi teh potreb ne more nihče zadovoljiti. Pri izobraževanju iščejo možnost tudi za zadovoljevanje čustvenih potreb, ker je učna skupina razmeroma trajna socialna tvorba oblikovanih medsebojnih odnosov in hkrati primarna socialna skupina.

V javnosti se ta izbirčnost za medsebojne odnose tolmači kot potreba po družbi. Starejšim očitajo, da hodijo na izobraževanje le zaradi družbe in ne zaradi znanja. Ker so to najbolj motivirani in zavzeti študentje, ta očitek seveda ni utemeljen. Zagotavljanje dobrih odnosov v učni skupini pomeni, da se bodo učenci

v takih okoliščinah tudi več naučili, kot bi se sicer v suhoparnih, brezosebnih formalnih odnosih med učenci in učiteljem. Socialne stike v tretjem življenjskem obdobju navezujejo na vsakem koraku, ker so prejšnje izgubili. Tudi v učni skupini želijo zadovoljevati svoje čustvene potrebe.

Lahko bi rekli, da so starejši v izobraževanju tudi izbirčna publika. Ne lotijo se izobraževanja za vsako ceno. V izobraževanje privolijo, če zaslutijo, da se bodo v učni skupini oziroma študijskem krožku dobro počutili in, da jim bo mentor odgovarjal. Če zaslutijo, da se dobri medosebni odnosi zaupanja in medsebojne navezanosti ne obetajo, že na začetku zapustijo skupino ali mentorja. Na univerzah za tretje življenjsko obdobje poznamo zelo značilen pojav, da po vpisu v določen študijski krožek in po prvem ali drugem srečanju učne skupine, mnogi študentje »preletavajo gnezda«. Ves oktober in polovico novembra prehajajo od enega mentorja k drugemu, iz enega študijskega krožka v drugega, dokler se to »preletavanje gnezd« končno ne umiri in so skupaj srečni in se učinkovito učijo.

Starejši potrebujejo za dejavno starost nove cilje, za strukturiranje svojega življenja pa novo znanje

Šole nas učijo, kako živeti poklicno in v družini. Socialne vloge in dejavnosti nam določajo od zunaj (poklicno delo, v socialnem okolju veljavne družinske vloge). Po upokojitvi nalogo prevzame posamezen človek, ker je v družbi premalo struktur, ki bi za to skrbele. Človek mora odkriti, kakšne cilje si bo postavil in kako jih bo uresničeval v zadnjih desetletjih življenja. Za zdravo in dejavno starost pa je prisiljen, da pripravi strukturo in vsebino svojega časa. Dejavna starost ni izmišljen pojav. Je del socialnega in zdravega razvoja.

Človek mora tudi zadnjih trideset ali štirideset življenja po upokojitvi imeti osebne in družbene cilje, sicer postane družbi breme, ker živi kot odvisnež in bremeni druge generacije. Starejši, povezani s širšo socialno skupnostjo, zaživijo in ohranjajo vitalnost, manj so bolni in imajo dobre odnose tudi z drugimi generacijami, ker lahko nastopajo bolj samozavestno in samostojno. Bližina ljudi, dosegljivi cilji, zanimanje - vse to se prepleta na uspešni poti do novih ciljev. Ste slišali starejše, ki glasno ugotavljajo: »Tretje življenjsko obdobje je moje najlepše življenjsko obdobje. Čutim, da imam več možnosti, da postanem to, kar bi lahko bil.«

Največja sreča za človeka je, da uresniči samega sebe, da izrazi, kar nosi v sebi. Delo se takrat spremeni v hobi in človek je srečen, da počne, kar si je brezmejno želel. Ko najde sebe, utrujenosti skoraj ne pozna več. Hrvaški psiholog Zoran Bujas je na več mestih v strokovni literaturi zapisal, da utrujenost pomeni predvsem naveličanost in odtujenost od dela, ki se najbolj pojavlja, ko smo nekaj

prisiljeni delati. Kakšna svoboda, da si starejši lahko privoščijo, da dela, to kar želi. Zato v delo vložijo vso svojo energijo in vse svoje psihofizične zmožnosti.

Del svobode starejših je, da izbirajo, kaj bodo delali. Če delo ustreza osebnim sposobnostim in interesom, delajo zavzeto. Pripravljene so veliko žrtvovati za to, da bo delo opravljeno. Ideja, da bi odrasli na začetku drugega življenjskega obdobja začeli dobivati rento, ni nepomembna. Veliko več možnosti bi imeli za ustvarjalne in nove ideje, če bi bili za delo, ki ga opravljajo, osebno zavzeti. Imeli bi možnost izbire.

Dejavna starost in izobraževanje starejših sta tesno prepletena pojava. Starejši za svoje nove dejavnosti potrebujejo novo znanje. Upokojena uslužbenka bi rada bila pripovedovalka zgodb, česar pa se mora šele naučiti. Njena želja pa ni slučajna in neprehtana. Gotovo sluti, da v sebi nosi ustrezne sposobnosti, ki jih mora razviti. Če smo sprejeli ugotovitev strokovnjakov, da je največja sreča možnost, da se nekdo samouresničuje, potem prislusnimo še pesniku Ivanu Minattiju, ki pravi: »Najtežja pesem je neizpeta pesem.«

Ni nujno, da starejši človek poteši radovednost tako, da se pridruži neki učni skupini (študijskemu krožku, seminarski skupini), saj lahko išče znanje tudi v osebnih učnih projektih, izobražuje se samostojno ali ob pomoči mentorja. Motiviran za izobraževanje, danes najde možnosti za učenje na vsakem koraku: dnevni tisk, informacijsko-komunikacijske tehnologije, svetovna ponudba knjig, stiki z ljudmi, potovanja in spoznavanje novih okolij. Učeča se družba zagotavlja učenje ob vsaki dejavnosti. Društva bolnikov seznanjajo z zdravstveno preventivo, načinom življenja z določeno kronično boleznijo itd. Planinska društva z izobraževanjem članov povečajo varnost hoje v gore, gozdarski inženirji z izobraževanjem zmanjšajo število nesreč pri podiranju dreves. Na učenje ljudi se že vsak zanaša. Zato izobraževanje odraslih postaja profesionalno in amatersko hkrati, saj so potrebe po znanju iz dneva v dan večje.

Tudi v prvem življenjskem obdobju, v času šolanja, primarne in sekundarne socializacije, se nek procent otrok in mladine samouresničuje. Predvsem so to otroci, vzgajani s spodbudo in dovoljenji, manj pa s kaznijo in omejevanjem. Tudi v drugem življenjskem obdobju so ljudje, ki ostanejo zvesti sebi navkljub socialnim pritiskom. Del odraslih srednje starosti se uspe samouresničevati na delu, v družini, v ustvarjanju in opravljanju javnih funkcij. Uspe jim uporabiti svoje talente. Večini pa to ne uspe. Delajo, kar morajo in ne kar hočejo!

Študijski krožek in psiho-socialna dinamika majhnih skupin

Kvaliteto medsebojnih odnosov, ki jo starejši pričakujejo v izobraževanju, lahko dosežemo le v majhnih učnih skupinah. Študijski krožek je osnovna enota univerze za tretje življenjsko obdobje. Zgled so nam bili švedski študijski krožki, ki so v začetku 20. stoletja kot socialno gibanje učenja med seboj v manjših skupinah zainteresiranih ljudi razgibali švedsko družbo in jo iz omejenih možnosti tamkajšnjega kmetijstva in zaostalosti potegnili v nagel industrijski vzpon. Ljudje so se premaknili iz pasivnosti in začeli delovati. Podoben učinek naj bi imelo izobraževanje tudi pri starejših, družbeno izločenih ljudeh. Švedski študijski krožki niso imeli mentorjev. Skupino je vedno vodil animator, eden od študentov. Z željo, da bi v študijskem krožku vladali čim bolj demokratični in odgovorni odnosi, smo že v samem začetku uvedli poleg mentorja tudi animatorja.

Mentor je »pamet« študijskega krožka, animator pa njegova duša. Če je potrebno, študentje v študijskem krožku najprej razčistijo z animatorjem. Enak med enakimi. Spregovorijo brez zadržkov, čeprav imajo demokratičen odnos medsebojnega zaupanja tudi z mentorjem. Premalo časa so na teden so skupaj, da bi ga z vsem obremenjevali. Animator spodbuja neformalne oblike izobraževanja med enim in drugim tedenskim srečanjem študijskega krožka. Organizira obštudijske vire izobraževanja in je dodatno na preži za kvaliteto učinkovitega izobraževanja. Mentorju je v podporo tudi pri pretoku informacij med študenti in sedežem UTŽO, saj večina dela sloni na prostovoljstvu.

Mentor je strokovnjak, ki postavi okvirne učne cilje in sestavi izobraževalni program. Dovolj je prožen, da ga dopolni še s študenti v skupini, na začetku študijskega leta in pozneje sproti. Ustvarjalno pripravlja študijsko ponudbo in pazi na uspešnost, napredovanje posameznih članov študijskega krožka.

Študijski krožek šteje od deset do petnajst članov. Srečanje z mentorjem oz. predavanja so praviloma enkrat tedensko po dve študijski uri ali več (odvisno od predmeta študija in dogovora z učno skupino). Mentor med enim in drugim tedenskim srečanjem računa tudi na druge oblike učenja doma (ogled razstave, opazovanje pojava v naravi, telefonski pogovori z ljudmi, ki že kaj vedo o temi, zbiranje slik, iskanje nekaterih odgovorov med prijatelji in sorodniki, izobraževalni izleti, poslušanje ali gledanje radijske ali TV oddaje itd). Izobraževanje postane z neformalnimi oblikami nepretrgan proces in se pokaže kot način življenja.

Študijski krožek deluje kot enovita celota mentorja, animatorja in članov učne skupine in kot posebna socialna tvorba. Vsaka skupina ima svoje značilnosti in poseben značaj. Kohezivnost skupine je nadpovprečna. Če je trdna, je odprta za nove člane, ki jih hitro posrka vase. Člani težko prenašajo zunanje »mešavanje«

vodstva univerze ali drugih upravnih služb. Odzovejo se obrambno in vsakogar, ki kaj takega poskuša, že na začetku izključijo. Sodelujejo med seboj in z mentorjem.

Ko se učna skupina oblikuje, teži k temu, da ostane skupaj, lahko tudi več kot dvajset let. Kvalitetna učna skupina ne nastane čez noč. Odnosi bližine se oblikujejo zlagoma ob sodelovanju vseh udeleženih v študijski skupini. Zato naj člani v novem študijskem letu ostanejo skupaj v isti učni skupini, kjer študij nadaljujejo z novo učno temo na izbranem področju. S tem ne izgubijo tega, kar so že ustvarili. Ker je znanje neizčrpno, naj skupaj z mentorjem odkrijejo nove zanimive teme in tako uresničujejo vseživljenjsko izobraževanje.

V študijskem krožku vladajo demokratični odnosi in zaupanje. Mentor neposredno ali preko animatorja upošteva pripombe in predloge študentov. Vsi čutijo odgovornost za učni uspeh. Ko je potrebno, vzamejo tudi študenti stvari v svoje roke in težave uredijo sami.

Študijski krožek deluje tudi kot prostovoljna skupina za medsebojno pomoč. Če je potrebno, študenti sami poiščejo nov prostor za sestajanje učne skupine, organizirajo izobraževalne izlete, preskrbijo potrebno število kopij študijskega gradiva, rešijo problem prevoza bolne sošolke, organizirajo obisk zunanjega strokovnjaka, umetnika, politika, pripravijo novoletno praznovanje, poiščejo manjkajoče knjige, predlagajo sodelovanje z neko ustanovo in drugo. Možnosti za izobraževanje se s sodelovanjem vseh bistveno pomnožijo.

Glavna cilja študijskega krožka sta doseči znanje in zadovoljiti vedoželjne ter za študij zelo motivirane študente

Drugi, enako pomemben cilj študijskega krožka, je uporaba novega znanja. Ker je pridobljeno znanje čustveno podprto, se hitro preliva v dejavnosti in samo-uresničevanje. Mentor in animator lahko pri tem študentom veliko pomagata in jim nakažeta objektivne možnosti v lokalnem okolju. Želje študentov vsi podprejo s predlogi možne dejavnosti, nasveti in svojim socialnim kapitalom: poznavstvi, avtoriteto v okolju, povezavami z organizacijami in razgovori z vodilnimi na posameznih mestih. Veliko podpore prihaja tudi od študentov samih.

Pri uveljavljanju novega znanja v praksi pomaga tudi animator študijskega krožka, tj. eden od študentov. Išče stike z ustanovami in laže povpraša v imenu učne skupine, kot bi spraševal le zase. Tako je nastala Marinkina knjižnica na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Škofji Loki, ki ji je uspelo priti v sistem COBISS. V njej celotno delo opravijo starejši študentje – prostovoljci. KUD France Prešeren v Trnovem v Ljubljani daje študentom slikarstva vsako

leto na razpolago prostore za redne razstave. Študentje slikarstva so skupaj z mentorjem izdali obsežno monografijo o slikarski dejavnosti skupine. Študentje medsebojnih odnosov in psihologije so se en semester dodatno usposabljali za mentorje osebam z disleksijo.

Izobraževanje ne sme ostati samo sebi namen. Zato naj bi študijski krožki imeli dva cilja: izobraževalnega in dejavnostnega. Študentje težijo k temu, da znanje uporabijo na tak ali drugačen način. Nekateri se v novo strokovno področje poglobijo do te mere, da ustvarijo »drugo kariero«. Komercialist, ki si je od otroštva želel postati slikar, je po upokojitvi željo uresničil in razstavljal še devetindvajset let. Bil je mentor v likovnih krožkih na šolah in užival je svoje samouresničevanje. Študentje zgodovine in umetnostne zgodovine so postali kulturni mediatorji – prostovoljci v muzejih. Počutijo se ponovno vključene v družbo in povrnili se jim je nekdanja kvaliteta življenja. Drugim se je zdelo bližje delo s pacienti, zato so postali kulturni animatorji v bolnicah ali spremljevalci pacientov. Študentke iz študijskega krožka za govorništvo so nastopale v kulturnih programih in pripovedovale zgodbe v vrtcih, šolah ter domovih za upokojence. Če nekoga bolj veseli delo v naravi ter študira botaniko in hortikulturo, lahko postane vrtni prostovoljec v Botaničnem vrtu Ljubljana.

Vpliv študijskega krožka na člane skupine je širšega pomena. Kaže se v njihovem celotnem življenju, kar opazijo in nam povedo tudi svojci študentov. Po upokojitvi se ponovno učijo in rastejo, poveča jim znanje, število socialnih odnosov in razvijejo se nova prijateljstva. O življenju in starosti dobijo novo pozitivno predstavo.

Študenti se uprejo slabšalnemu socialnemu stereotipu o starosti in vplivajo na to, da se ta v naši družbi postopoma briše. Izobraževanje starejših vpliva na boljše zdravje in večje zadovoljstvo z življenjem. Dvigne se jim samozavest in izboljša se jim predstava o sebi. Izobraževanje, ki mu sledi dejavnost, starejšim pomaga, da se ponovno vključijo v družbo. V zadnjih desetletjih življenja imajo spet nove cilje in strukturiran čas. V takih okoliščinah starejši ni več odvisen od drugih, ker lahko vzame življenje zopet v svoje roke.

Pozitivni vplivi izobraževanja starejših v okviru študijskih krožkov se kažejo tudi pri drugih generacijah. Nekaterih ljudi srednjih let zdaj ni več strah upokojitve, ker so odkrili, da bodo lahko tudi po upokojitvi aktivno nadaljevali življenje. Mlajša generacija odkriva, da je izobraževanje z radostjo in brez prisile možno. Pod vplivom babic in dedkov se jim vrača vedoželjnost.

Otroci in vnuki naših študentk in študentov opazijo, da imajo starši ali babice in dedki spet svoje samostojno življenje, lastne načrte, cilje in nove socialne odnose. Življenje so uspeli ponovno strukturirati. Ne »lepijo« se več na otroke in vnuke. Na zadovoljstvo vseh v razširjeni družini vladajo sproščeni odnosi, ker

vsi ohranjajo svojo samostojnost in posebnosti ter imajo svoje življenje. Tretje življenjsko obdobje z izobraževanjem starejših dobi novo kvaliteto.

Univerza za tretje življenjsko obdobje kot samostojen socialni subjekt

Teorija in praksa dokazujeta, da se univerza za tretje življenjsko obdobje uspešno razvija in v okolju dobiva pomembno socialno vlogo, če deluje kot samostojno društvo. Tedaj kmalu postane socialno in kulturno žarišče starejših, ki ga vodijo, razvijajo in povezujejo starejši sami. Univerza se razmeroma malo zanaša na plačano delo, razen takrat, ko pridobi financiranje občine ali evropska sredstva za vodenje projektov. Večina opravljenega dela je prostovoljne narave.

Skupina aktivnih in zainteresiranih upokojenk ali upokojencev ji posveča veliko prostovoljnega dela. Ko se izobraževanje starejših v kraju še bolj razvije, se poakže potreba tudi po zaposlenih. Prostovoljno delo se na univerzah za tretje življenjsko obdobje preplete s plačanim (občasnim ali stalnim) delom.

V lokalnem okolju univerza za tretje življenjsko obdobje kot samostojen pravni subjekt po potrebi prevzame tudi druge naloge: usposabljanje turističnih delavcev, raziskovanje kulturne dediščine v občini, varstvo in aktivnosti otrok v počitnicah itd. Samostojne univerze za tretje življenjsko obdobje postajajo vse močnejši socialni subjekt v lokalnem okolju. Povezujejo se z mediji in drugimi organizacijami.

Starejši dobijo javno mesto, kjer se lahko srečujejo, uveljavljajo, načrtujejo in povezujejo z drugimi. Možnosti za izobraževanje in ustvarjalno delo so neskončne. Nihče od starejših ne išče službe, le družbeno koristen bi rad bil. S tem se družba bogati in izboljša se kvaliteta življenja vseh generacij.

Tako starejši nikomur ne »odžirajo« delovnih mest. Nasprotno! Z novim znanjem razvijajo dejavnosti, ki postopoma vodijo do novih delovnih mest za mlajše. Dejavnost starejših teži h krajšim oblikam dela, npr. en dan v tednu, trikrat na teden po dve uri, projektne delu, ustvarjalnim oblikam dela itd. Mlajši imajo večjo materialno odgovornost in nimajo možnosti, da bi se ukvarjali s tako razpršenim delom. Iščejo bolj delovno intenzivne oblike, kot je pogodbeno zaposlitev za polni delovni čas, večletno delo v projektu, stalna služba. V tem se generacije dopolnjujejo.

Vsaka generacija ima svojo socialno vlogo. Če je sodobna vloga starejših v družbi nerazvita in je stereotip o preživelih predstavi o starosti še prisoten, trpijo vse generacije, saj manjka medsebojno dopolnjevanje. Konflikt med starimi in mladimi je nepotreben, izmišljen in kviri socialne cilje. Razumljivo pa je, da so

preobremenjeni in izčrpani mladi ter tisti srednje starosti naveličani zdravih, a pasivnih starejših odvisnežev.

Ko se v družbi poveča število starejših, govorimo o tim. dolgoživi družbi ali staranju prebivalstva. Takrat se mora podoba starosti bistveno spremeniti, in sicer v dejavno in z vseživljenjskim izobraževanjem podprto tretje življenjsko obdobje. Stari iz socialne izločenosti stopijo nazaj v areno življenja in si usodo delijo z ostalimi generacijami. Pridobijo samostojnost in samozadostnost ter s tem tudi družbeno moč.

Družbeni odnos je odnos daj – dam. Da dobimo, moramo dati

Mreža prostovoljcev deluje tudi v študijskih krožkih: vsak krožek ima animatorja, ki je eden od študentov. Po naših podatkih v slovenski mreži univerz za tretje življenjsko obdobje tedensko deluje do 1500 animatorjev – prostovoljcev. Po nekaj letih se vloga animatorja navadno preda drugi osebi v študijski skupini. Animator predvsem povezuje študijski krožek z vodstvom univerze za tretje življenjsko obdobje in lokalnim okoljem, drugimi ustanovami in organizacijami v kraju. Animator je torej mentorjev pomočnik.

Med drugim animator skrbi za uveljavljanje študijskega krožka z dejavnostmi v okolju. Informiranje je osebno in hitro. V skupino animator prinaša informacije iz okolja, deluje pa tudi v nasprotno smer ter tako o študijskem krožku in univerzi poroča okolju. Skupaj z mentorjem in drugimi študenti odkriva možnosti za medgeneracijsko sodelovanje in javno delovanje starejših. Potrebno je odkrivati vedno nove možnosti za delovanje starejših v okolju.

Mentor ohranja vodilno vlogo in nosi odgovornost za pridobivanje in uporabo novega znanja študentov. Socialni kapital mentorja, animatorja in drugih študentov se združuje na poti do cilja.

Univerza za tretje življenjsko obdobje, pripojena v profitne ustanove, ne more dobro zaživeti. Iz obzira do ljudi v takih krajih ne nastane prava, samostojna in kot društvo organizirana univerza, ki jo vodijo starejši sami in tam ustvarjajo nove dejavnosti. Izobraževanje starejših je kontinuiran proces formalnega in neformalnega izobraževanja z jasnimi cilji in organizacijo študija. Starejši sodelujejo v vseh fazah andragoškega cikla: pri postavljanju ciljev, programiranju, načrtovanju, uresničevanju in preverjanju učne uspešnosti.

Koliko se je nekdo naučil, lahko najbolje oceni sam. Mentor je zunanji opazovalec, ki samo-ocenjevanje dopolni. Upošteva, koliko je napredoval posame-

zen študent. Ker morajo vsako izobraževanje spremljati tudi učni dosežki, na začetku izobraževanja postavimo izobraževalne in dejavnostne cilje. Na koncu izobraževanja ugotavljamo do kakšne mere smo cilje dosegli. Andragoški cikel je temeljna struktura tudi v izobraževanju starejših.

Povzetek

Kot za vse druge učitelje in mentorje, je tudi za strokovnjake, ki delajo v izobraževanju starejših, potreben specializiran študij. Poseben fakultetni študij imamo za tri leta leta institucionalne predšolske vzgoje, poseben študij za razredne učitelje v prvih štirih razredih osnovne šole itd. Če se bo omilila diskriminacija po starosti, pričakujemo, da se bo za mentorje v izobraževanju starejših razvil nov fakultetni študij.

Usposabljanje naj mentorjem in vsem drugim pomaga razumeti naravo in značilnosti tretjega življenjskega obdobja. Takrat imajo ljudje več svobode, brez zunanjih socialnih pritiskov, zato pa izgubijo družbeni položaj. Pred upokojitvijo je bil ta določen s poklicem in službo. Druge značilnosti tretjega življenjskega obdobja so: čustvene krize in pomanjkanje čustev, dejavno staranje, samostojno strukturiranje časa in ciljev, razvijanje novih odnosov, druga kariera ali znanje za nove dejavnosti, premagovanje zastarelega socialnega stereotipa o starejših.

Izobraževanje starejših ima svoje posebnosti. Mentor mora poznati tretje življenjsko obdobje in posebnosti izobraževanja starejših. Izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju postane način življenja. Formalne oblike izobraževanja se dopolnjujejo z neformalnimi. Mentor jih poveže v rdečo nit vsebin študijskega programa za posamezno študijsko leto. Učni cilj in program dopolni v sodelovanju z animatorjem in študenti študijskega krožka. Preverjanje uspešnosti sproti in na koncu študijskega leta povezuje s samo-ocenjevanjem študentov. Napredovanje pri izobraževanju je vedno osebni proces. Mentor deluje ustvarjalno, v skladu z zasnovo andragoškega cikla: ugotavlja potrebe, programira, načrtuje, uresničuje program in ovrednoti doseženi uspeh.

Literatura in viri

- Beck, U. (1996). *Risk Society*. London: Sage publications.
- Drucker, P. F. (1969). *The Age of Discontinuity, Guidelines for our Changing Society*. New York: Harper and Row Publishers.
- Drucker, P. F. (1995). *Managing in the Time of Great Change*. New York: Truman Talley Books/ Dutton.
- Findeisen, D. (2003). Vseživljenjsko svetovanje. *Andragoška spoznanja*, 9, (2), 63 - 68.

- Fromm, E. (2004). *Biti ali imeti*. Ljubljana: Založba Vale - Novak.
- Jug, J. (1997). *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih*. Kranj: Založba Moderna organizacija.
- July, H. (1995). *Transformational Mentoring*. Toronto: McGraw-Hill Book Company.
- Kidd, R. (1976). *Education for Being, Becoming and Belonging*. Toronto: OISE
- Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (2001): *Tri izobraževalne publike*. Raziskovalna monografija, Ljubljana: Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje.
- Krajnc, A. (2006). *Kdo so bili moji mentorji?* *Andragoška spoznanja*, 12, (4), 31 -39.
- Krajnc, A. (2010). *Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko izobraževanje - iz industrijske v družbo znanja*. *Andragoška spoznanja*, 16, (2), 21 - 25.
- Kump, S. (2008). *Nova paradigma medgeneracijskega učenja*. *Andragoška spoznanja*, 14, (3-4), 62 -75.
- Ličen, N. (2009, 2006). *Uvod v izobraževanje odraslih*. *Izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ličen, N. & Furlan, M. (2008). *Andragogika vsakdanjega življenja*. *Andragoška spoznanja*, 14, (3-4), 75 - 90.
- Maslow, Abraham (1971): *The Further Reaches of Human Nature*, An Esalem Book, New York.
- Miller, A. (1992). *Drama je biti otrok*. Ljubljana: Tangram.
- Pekljaj, C. (ur.).(2007). *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Stein, S. (2000). *Equipped for the Future, Content Standards*. Washington: National Institute for Literacy.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo.
- Taichi, S. (1995). *The Knowledge Value Revolution*. Tokyo: Kodansha International.
- Toffler, A. (1975). *Future Shock*. Toronto: Bantam Books.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Valenčič Zuljan, M.(ur.).(2007). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Dušana Findeisen

POSEBNA NARAVA IZOBRAŽEVANJA STAREJŠIH, IZVOR IN RAZVOJ KONCEPTOV TER PRAKSE V EVROPSKEM PROSTORU

Izobraževanje starejših odraslih se razvije v različnih družbenih in kulturnih okoliščinah, pod vplivom teoretskih konceptov več ved, pa tudi na temelju spoznanj iz izobraževalne prakse. Tako ne čudi dejstvo, da to izobraževanje v različnih evropskih državah dojemajo, konceptualizirajo in poimenujejo različno.

Za izobraževanje starejših odraslih je družbeni kontekst nadvse pomemben. Vrednost izobraževanja, ki naj starejše poveže z družbo, pa lahko merimo s kriteriji: (1) ekonomskega razvoja (več bogastva), (2) družbenega razvoja (več neodvisnosti, participacije, več soodločanja), (3) osebnostne rasti (več znanja, ustvarjalnosti, manj konformizma), pri čemer moramo ugotoviti, katere kulturne okoliščine so potrebne za to, da se izobraževanje starejših odraslih lahko dobro razvija, kajti na kulturne okoliščine je treba vplivati. Pri tem velja poudariti, da do izobraževanja starejših odraslih navadno pride bolj iz družbenih kot individualnih razlogov.

Opredelitev, izvor in oblikovanje konceptov

Opredelitve izobraževanja starejših odraslih so različne. Peterson (1976, str. 62) zanj uporabi izraz »izobraževalna gerontologija« in tako pokaže, da se v izobraževanju starejših odraslih srečata vsaj dve vedi: gerontologija (veda o starosti, staranju in starejših) in veda o izobraževanju (pedagogika, andragogika). Peterson pravi, da izobraževalna gerontologija pomeni teorijo in prakso izobraževalnih prizadevanj za starejše in starajoče se posameznike, pa tudi teorijo in prakso o starejših in starajočih se posameznikih. Pri tem se izluščijo trije vidiki izobraževalne gerontologije: (1) izobraževanje za tiste, ki so srednje starosti in starejše, (2) izobraževanje o starejših in tistih, ki so srednje starosti, namenjeno tako splošnemu kakor tudi specializiranemu občinstvu in (3) izobraževanje, ki je namenjeno pripravi za delo s starejšimi in tistim, ki z njimi delajo, bodisi poklicno ali delno poklicno.

Med dokaj različnimi definicijami izobraževanja starejših smo izbrali Petersonovo definicijo (ne pa tudi poimenovanja!) in sicer zato, ker najbolje ustreza celostnim slovenskim prizadevanjem na področju izobraževanja starejših. Petersonov izraz izobraževalna gerontologija iz leta 1976 se je udomačil v španskem in angleškem jeziku. V francoščini so ga nadomestili z izrazom izobraževanje v

tretjem življenjskem obdobju (fr. l'éducation au troisième âge'), v nemščini srečujemo izraz Geragogik in nedavno tudi Seniorenbildung, v nekdanji Federativni Jugoslaviji pa smo se leta 1984 odločili za besedno zvezo izobraževanje za tretje življenjsko obdobje, saj smo želeli dati poudarek tesnim vezem med izobraževanjem v poznejših letih življenja in življenjem samim. Če kdaj vzdolž življenja, je povezava med vseživljenjskim izobraževanjem/učenjem in življenjem prav v času starosti najtesnejša in takšna tudi mora biti. Razmišljati o tem, da izobraževanje za starejše odrasle traja »celo« do konca poklicne poti, pomeni zanikati pomen vseživljenjskega izobraževanja in njegovo naravno, njegovo nujno povezanost z vsemi razsežnostmi življenja in ne le z delom.

Izobraževanje v poznejših letih življenja se kot strokovno poimenovanje skuje v Ulmu na konferenci o produktivnosti starejših leta 1995. Navzoči na konferenci ga sprejmejo po dolgotrajni razpravi, predlaga pa ga Peter Jarvis. Findeisen (1999) opozori na primernost tega poimenovanja v postmodernem obdobju, ko med starostnimi obdobji ni več jasnih meja oz. se ta vse bolj povezujejo v celoto, življenjski krog. Pojasni, da gre za izobraževanje starejših delavcev, starejših pred upokojitvijo, starejših po upokojitvi ali v tretjem življenjskem obdobju in starejših v stanju odvisnosti in/ali institucionalni oskrbi oziroma v četrtem življenjskem obdobju. Findeisen poudari še, da to izobraževanje vsakokrat spremlja tudi izobraževanje tistih, ki prihajajo v stik s starejšimi in z njimi delajo (delodajalci, sodelavci, izobraževalci, socialni delavci, zdravstveno osebje, politiki, novinarji itd). Doda tudi, da ni nujno, da si posamezne ciljne skupine sledijo po kronološkem redu in starostnih obdobjih, kajti starostna obdobja se danes prekrivajo in pomenijo bolj stanja, sredi katerih se lahko znajde kdorkoli, ne glede na starost. Katerikoli odrasli se namreč lahko znajde v položaju, značilnem za starejše delavce, tj. na robu delovne skupnosti, brez možnosti odločanja in dostopa do izobraževanja, »bičan« z družbenimi stereotipi. Kdorkoli je lahko za neko obdobje svoboden dela in se lahko posveti osebnostnemu razvoju, kar se navadno dogaja po upokojitvi; vsakomur se lahko zgodi, da je dokončno potreben pomoči in postane delno odvisen, kar je sicer značilno za četrto življenjsko obdobje. Ta stanja se lahko dogajajo tudi mlajšim ali srednje starim odraslim. Gre torej za stanja, ki so za starejše bolj značilna kot starost sama in jih velja v izobraževanju upoštevati (Findeisen, 1999).

Izobraževanje odraslih in izobraževanje starejših odraslih sta tesno povezani, a tudi močno različni področji. Če ju hočemo izobraževanje starejših odraslih resnično razumeti, pa ne smemo izhajati iz njune različnosti, kajti distinktivne razlike med njima so zmeraj zvedljive le na plus ali minus, le na navzočnost ali odsotnost izbranega elementa primerjave pri enem ali drugem pojavu (Dolar, 2010). Takšna naravnost mišljenja nam ne pomaga prodreti v resnično drugačnost izobraževanja starejših odraslih. Tako programov za odrasle ni moč »prilagoditi

za starejše odrasle« in izobraževanja starejših odraslih ni mogoče organizirati po modelu izobraževanja odraslih, individualnih in družbenih ciljev izobraževanja odraslih pa ne moremo kar preslikati v izobraževanje starejših, ampak jih moramo šele odkriti ipd. Narava izobraževanja starejših odraslih je namreč posebna – da jo spoznamo, potrebujemo čas, študij, opazovanje in sklepanje.

Zdi se, da je izobraževanje odraslih in starejših odraslih neizogibno potrebno, kajti človek je do konca svojega življenja narejen tako, da njegov razvoj nikoli ni dokončan. Heidegger (v Benasayag, 2004, str. 16) pravi, da človek ostaja človek v razvoju, človek kot tendenca.

V nasprotju s tem je dolgo vladalo prepričanje, da se posameznik, ko odraste, preneha učiti. Kant (v *Über Pedagogik*, 1803 (slov. Pedagoški spis)) pravi, da naj bi se to zgodilo pri njegovih šestnajstih letih, potem pa človeka ne moremo več poučevati in zanj skrbeti ali ga vzgajati, čeprav je nanj takrat še zmeraj mogoče prenašati kulturo. Toda danes vemo, da se odrasli s pomočjo učenja in izobraževanja oblikuje in preoblikuje skozi vse življenje, vse do zadnjega diha.

V istem času – v času francoske revolucije leta 1792 – pa Nicolas de Condorcet v tretjem zvezku svojega monumentalnega dela *Načrt za javni uk* posebno pozornost posveti izobraževanju odraslih vseh starosti in obeh spolov. Učitelji naj bi bili nedeljski učitelji, ki naj bi v nedeljskih šolah poučevali odrasle. Potrebno je bilo izdati poljudne priročnike, almanaha, enciklopedije, odpreti javne knjižnice, umetnostne in naravoslovne muzeje, galerije, uvesti praznovanja in druge dogodke, kjer je bilo moč učiti in vzgajati odrasle. Condorcet – naslanjajoč se na izrek francoske revolucije »Svoboda, enakost, bratstvo« – opozori na pomen izobraževanja odraslih in pokaže na vire učenja zanje, ki so zunaj učilniških zidov oz. so sredi življenja samega. Verjame v človekov napredek in njegove zmožnosti, da se izpopolni. Za našo obravnavo je pomembno vedeti, da Condorcet učenju ne postavi starostnih meja. »Izobraževanje naj bi bilo univerzalno in namenjeno vsem državljanom, zajeti mora cel sistem znanja, odraslim vseh starosti pa mora dati možnost, da znanje ohranijo in si pridobijo tudi novo.« (Kallmeyer, 1976)

V zadnjih petdesetih letih 20. stoletja je bil koncept izobraževanja v tesni povezavi s šolo in šolanjem ter je postal bogatejši z vidika starostnega razpona učencev. Obdobje, ko se nekdo izobražuje, se je po starostni lestvici močno podaljšalo navzdol in navzgor. Mialaret (1976, str. 10-11) zapiše: »Na oder je stopilo permanentno, nenehno izobraževanje in sicer v začetku 20. stoletja z ljudskimi univerzami, univerzami za tretje življenjsko obdobje za tiste, ki ne potrebujejo spričevala, pa si znanja želijo (...). Pojavijo se gerontološke študije, s katerimi se zgradijo temelji za izobraževanje onih, ki niso več poklicno dejavni.«

Izobraževanje odraslih se je sprva razvilo iz šolskega izobraževanja, po drugi strani pa je ponekod izšlo iz izobraževanja odraslih. Teoretične temelje izobraževanja starejših odraslih velja poiskati v andragogiki, pedagogiki, gerontologiji in drugih referenčnih vedah. K boljšemu razumevanju starejših učencev sta prispevali tudi razvojna psihologija in psihologija staranja, čeprav se je slednja razvila razmeroma pozno, šele po drugi svetovni vojni.

Ne glede na družbeni pomen izobraževanja starejših odraslih, je na vprašanje, kdaj se je izobraževanje starejših odraslih začelo v Evropi, nemogoče odgovoriti. Lahko le sklepamo! Starejši se kot politično in družbeno vprašanje pojavijo šele konec petdesetih let, saj so bili zaradi obnove dežele, ki je bila v povojnem obdobju v ospredju, zanimivi le mladi. Oblasti, zlasti lokalne, so takrat presenečene ugotovile, da obstaja tudi kopica starejših, s čimer so se pričele ukvarjati tudi lokalne politike starosti in staranja, kar je dalo osnovo za prvotno razmišljanje o potrebnosti izobraževanja starejših odraslih.

Izobraževanje starejših odraslih je nemalokrat zraslo na prostovoljskih osnovah sredi skupnostnega izobraževanja, za katerega pa ne vemo, kdaj se je pričelo. Izobraževanje odraslih se je pri Dancih začelo z ljudskimi visokimi šolami pred dvesto leti, pri Angležih po prvi svetovni vojni, ko so se iz vasi v mesta preselile množice invalidnih vojakov, ki so se vrnil s fronte, pri Fincih se je pričelo z urbanizacijo vasi (Poster, C., Kruger, A., 1990). V Sloveniji začetke povezujemo s tabori in čitalnicami v devetnajstem stoletju ter trdimo, da ima izobraževanje starejših odraslih vsekakor pogosto korenine v skupnostnem izobraževanju. S filozofskega zorišča sta skupnostno izobraževanje in izobraževanje starejših koncepta v razvoju, kar kaže na njuno živost in odzivnost na spreminjajočo se družbo.

Okrog leta 1960 se oblikuje nov, za izobraževanje starejših odraslih pomemben koncept, tj. koncept permanentnega izobraževanja skozi vse življenje, kar pomeni, da se to izobraževanje nikoli na ustavi ter je zmeraj izpostavljeno pomembnim spodbudam in vplivom (Kotasek, 1972). To ne velja le za mlade in srednje stare, ampak nedvomno tudi za starejše odrasle. Slednjim, ekonomsko nedejavnim (tudi otroci niso ekonomsko dejavni), so namreč dolgo odrekli pravico do učenja po upokojitvi. Nenaklonjenost učenju – ki ni namenjeno le za delo, ampak za življenje kot celoto – razloži, zakaj so izobraževanje otrok, predšolsko izobraževanje in še bolj izobraževanje starejših odraslih iz vseživljenjskega izobraževanja pogosto izključeni.

V 70-tih se je oblikovala andragogika, ki je za našo obravnavo pomembna miselna šola. Ko Malcolm Knowles govori o andragogiki, ima v mislih metode in načine, ki se osredotočajo na odraslega, ki postane središče vseh izobraževalnih prizadevanj. To še toliko bolj velja za starejše odrasle. Ni presenetljivo, da so v tistih evropskih državah – kjer je bilo izobraževanje odraslih dobro razvito – me-

tode in načine s področja andragogike sprva prenesli v izobraževanje starejših odraslih, dokler niso pričeli odkrivati drugačnosti tega izobraževanja.

Koncept izobraževanja starejših odraslih je v posameznih evropskih državah različen, odvisno od družbenega konteksta in akterjev, ki ga ustvarjajo, pa tudi odvisno od praks, ki se tam razvijajo. Zdi se, da je slovensko izobraževanje starejših odraslih bolj celostno konceptualizirano kot v drugih evropskih državah, in sicer zato, ker sta inducirana praksa univerze za tretje življenjsko obdobje in njena rast ves čas tekli ob obsežnem opazovanju in aplikativnem raziskovanju – ob upoštevanju opazovanih, zaznanih, analiziranih in preudiciranih potreb starejših odraslih študentov ter lokalnega razvoja. Poleg tega smo se v Sloveniji odločili, da se na spoznanja maloštevilnih tujih avtorjev ne bomo zanesli, in sicer zato, da ne bi zmotili lastnega sklepanja na temelju opazovanja naše prakse.

Tesna povezanost izobraževanja starejših odraslih z družbenim kontekstom

Goguelin analizira razmerje med posameznikom in družbenim razvojem, pri čemer poudari, da so pomembna merila, s katerimi merimo uspešnost tega razmerja (ekonomska, družbeno razvojna, osebno razvojna). Poudari tudi, da je pri tem pomembno, da se vprašamo, katere kulturne okoliščine so potrebne, da lahko človek (tudi starejši) zadovolji potrebe ekonomskega, družbenega in osebnega razvoja (Goguelin v Besnard, 1994, str. 39). Nanje želimo vplivati z izobraževanjem starejših.

Izobraževanje starejših odraslih je odgovor na družbene spremembe in spremembe v osebni življenju, na katere se je moč pripravljati, še predno nastopijo, oz. se s spremembami lahko spopadamo ob tem, ko nastanejo in tudi po tistem, ko so že minile. Vzemimo primer iz osebnega življenja: ko se starejši človek pripravlja na odhod otrok iz gnezda, se uči v času, ko se to dogaja in po samem dogodku, ko mora znova najti ravnotežje.

Pri tem pa morajo predhodno biti zadovoljene temeljne potrebe v osebni življenju in v družbi (potreba po varnosti, materialni preskrbljenosti). Zdi se, da je izobraževanje starejših možno le tam, kjer so navzoče temeljne okoliščine, ki zagotavljajo avtonomnost. V državah z nizkim dohodkom na glavo prebivalca in malo družbenimi storitvami starejši niso imeli navade prav dosti sodelovati v procesih odločanja, zato se tam kot po pravilu izobraževanje starejših ni pojavilo. Izobraževanja starejših ne bo, če se napovedujejo ali že tečejo velike družbene prekinitev, kot so vojna, množična nezaposlenost, politična nestabilnost v državi. Iz teh družbenih dogajanj so starejši izključeni. Družbena marginaliziranost starejših odraslih se običajno kaže tudi v pomanjkanju izobraževalnih vsebin, ki

bi njihov položaj v družbi namensko spreminjale. Prevladujejo take vsebine, ki so osredotočene na njihovo individualno življenje.

Izobraževanje starejših odraslih in svetovanje zanje pa morata zrcaliti tudi velike družbene spremembe, kot so spremembe na področju zaposlovanja, staranja delovne sile, staranja prebivalstva, migracij, novih tehnologij, porasta kriminala, odsotnosti prava, spremenjenih družbenih vrednot, ljudske kulture ipd.

Od kod izvirajo in kakšne so razlike v izobraževanju starejših odraslih v evropskem prostoru

Kar največje razvijanje potencialov čim večjega števila ljudi skozi njihovo celotno življenje pomeni družbeno pravičnost in obenem ključ do družbenega ravnotežja. Kljub temu spoznanju pa te družbene »pravilnosti« v zahodnih evropskih državah dolgo ni bilo, saj so starejši postali družbeno in politično vprašanje šele konec petdesetih let preteklega stoletja. Pred tem so se v povojnem obdobju v Evropi zanimali zgolj za mlade in za obnovo porušene Evrope.

V okviru permanentnega izobraževanja ali izobraževanja skozi vse življenje se torej uvršča tudi izobraževanje odraslih v njihovih poznejših letih. Oblike tega izobraževanja so mnogotere, saj se v njih izkazuje raznolikost družbenih in vzgojno-izobraževalnih okolij, iz katerih izhajajo.

V 60-tih letih so se nekatere države, denimo Francija, pričele ukvarjati z vprašanjem prostega časa, saj so bile sredi industrijskega razcveta, z nastankom industrijske družbe pa je povezan tudi začetek dožemanja prostega časa, kot ga poznamo danes. Zanimanje je bilo posvečeno vsebinam prostega časa zaposlenih, pa tudi starejših. Vlada je takrat postala stabilnejša, manj je bilo strankarskega nasprotovanja – to pa je tudi nujna okoliščina, da se vlade ne zanimajo zgolj za pokojninske sheme, socialno in zdravstveno zaščito starejših, ampak se pričnejo zanimati tudi za slog življenja starejših. V tem času zrastejo klubi upokojencev, univerze tretjega časa, univerze za tretje življenjsko obdobje (1972).

Najbolj so odjeknile, tudi preko meja, univerze tretjega življenjskega obdobja. Pierre Vellas, avtor dela *Tretji dih*, je ustanovitelj prve take univerze v Toulousu, leta 1973. Ko sem ga leta 1987, oborožena z nekaj izkušnjami z izobraževanjem starejših obiskala v Toulousu, mi je zaupal, da je navada, da se v vsaki deželi vpraša, kakšen status imajo tam starost in stari ljudje ter kakšen je položaj mladih. Odgovor namreč najbolje pokaže, za kakšno družbo gre. Položaj teh družbenih skupin »izmeri temperaturo« družbe, njeno povezanost in trdnost. Tako Vellas meni, da je ena temeljnih nalog univerze za tretje obdobje doseči napredovanje družbe v celoti. Pri tem univerza starejšim nudi okolje, v katerem se lahko »prerodijo« (Vellas, 1977). Vellas je v Lúchonu v Pirenejih ustanovil tudi Poletno univerzo za tretje

življenjsko obdobje. Iz bežne pripombe njegove sodelavke, da bi lahko predavanja univerze za tretje obdobje snemali na kasete, se oblikuje tudi neke vrste univerza za tretje življenjsko obdobje na domu za tiste, ki ne morejo od doma. Univerza za tretje življenjsko obdobje v Toulousu – s pomočjo tiska, radia in televizije in seveda posledično z državnim hotenjem ter delovanjem socialistične vlade – da podlago za nastanek 73-tilh univerz v Franciji, ki so vse priključene rednim univerzam. Takšen status sicer ni najbolj zadovoljiv, ker v institucionalizacijo sili nekaj, kar bi bolje živelo kot gibanje. Nastanek mreže univerz povsem ustreza siceršnjemu načinu delovanja v izobraževanju in animaciji v Franciji – gre namreč za zmeraj prisotno težnjo k razvoju mreže, ki pa običajno nastane na podlagi prvega pilotnega poskusa. Univerze za tretje življenjsko obdobje so doživele največji odziv v romanskih deželah (Belgiji, Italiji), takoj nato pa še v Nemčiji. Značilnost mnogih univerz za tretje življenjsko obdobje je tudi raziskovalno in razvojno delo (88 % dela, ki ga, denimo, opravi Univerza za tretje življenjsko obdobje v Toulousu, je raziskovalne narave).

Nekaj poskusov s tem imenom in drugačno organiziranostjo ter drugačnimi motivacijskimi gibalci je bilo tudi drugod. V Varšavi je tako bila prva univerza za tretje življenjsko obdobje na medicinski fakulteti. Danes na Poljskem obstaja čez 350 univerz za tretje življenjsko obdobje, ki so našle finančno podporo pri občinah in so zato organizirane kot nevladne organizacije. Večinoma ne poznajo svojih korenin in začetnega koncepta ter so bolj skupnostne narave.

Na Češkem, v Pragi, so univerzo za tretje življenjsko obdobje omenjali že leta 1989. Oblikovala se je na prostovoljnih osnovah na medicinski fakulteti ter se posvečala predvsem razumevanju in ohranjanju zdravja starejših. Vpis na to univerzo je mogoč le ob zaključenem zrelostnem izpitu.

Na Slovaškem je nastala univerza za tretje življenjsko obdobje pri Univerzi Comenius. Njen program vodijo univerzitetni učitelji in večinoma gre za posnetek dodiplomskega izobraževanja. Univerzitetni učitelji starejšim predavajo o posameznih temah svojega študijskega področja. Univerza se zadnja leta ukvarja tudi z raziskovanjem povezav med mladimi in starejšimi študenti.

Na Madžarskem univerze za tretje življenjsko obdobje ne poznajo. Razvili pa so glasbeno izobraževanje za starejše.

V Bolgariji izobraževanje starejših kljub naporom članov projekta PEFETE in projekta DANET ter Univerze v Russe zaživi komaj v letu 2013 na Pedagoški fakulteti. Tam se je nedavno odprl Center za učenje starejših.

Na Hrvaškem in v nekdanji Federativni Jugoslaviji so v sodelovanju s Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje razvili svojo univerzo za tretje življenjsko obdobje, vendar zgolj v večjih mestih. Hrvaška univerza se je razvila znotraj programov, ki jih je država namenila beguncem zaradi vojne v Bosni.

Univerza v Beogradu je nastala na pobudo oddelka za andragogiko pri Filozofski fakulteti Univerze v Beogradu. Dosti kasneje je takšna univerza nastala tudi v Skopju. Programi teh univerz so namenjeni upokojenim starejšim in ob strani puščajo druge skupine (denimo brezposelne starejše delavce). Prav tako tu ni programov za tiste, ki se poklicno ukvarjajo s starejšimi, ni niti svetovanja, niti raziskovanja, zagovorništva in podobnih dejavnosti.

»Seniorji«, kot v Nemčiji imenujejo starejše, na začetku 70-ih politično gledano nimajo svoje vloge, saj jim družba ne posveča pozornosti. Po letu 1970 se ustvari prepričanje, da je treba sposobnosti človeka, ki je dopolnil petdeset ali šestdeset let, ter njegova izkustva vključiti v svet dela in proizvodnje, češ da bo to spodbudno za celo družbo. Nedvomno gre v tem spoznanju iskati vzrok za odpiranje univerzitetnega študija starejšim osebam. Izobraževanje za starejše odrasle poteka tudi na ljudskih visokih šolah, ki so svoje programe za odrasle razširile še na starejše odrasle. Kljub vsemu se zdi, da je udeležba v tem izobraževanju razmeroma skromna, saj na univerzah razmišljajo, kako starejše pritegniti v te programe. Prepričani so namreč, da »psihologija starejših ni naklonjena izobraževanju v institucijah«. V Nemčiji razmišljajo tudi o nujnosti povezave izobraževanja starejših odraslih s socialnim delom, pa tudi z nekaterimi dejavnostmi, npr. s potovanji itd. (Kallmeyer, 1976. str. 24). V nemških »novih zveznih deželah« je veliko izobraževanja za starejše odrasle v rokah evangelistične in katoliške cerkve.

V Nemčiji izobraževanje starejših podpirajo sindikati. Denar zanj je doslej prihajal iz državnega proračuna, saj država svojim starejšim daje priznanje, da so v povojnem obdobju sodelovali pri obnavljanju, zato jim poleg zdravstvene ter socialne pomoči nudi tudi univerze za ohranjanje aktivnosti in dejavno staranje. Gre za odpravljanje družbene neenakosti. Neenakosti v položaju različnih generacij, ki so nekatere starostne kohorte posebej prizadele, so toliko občutnejše zato, ker so izobraževalne storitve neenako razporejene med ljudi, odvisne od stanu, družbenega sloja ali spola. Tako je v Nemčiji in ponekod drugod izobraževanje starejših tudi izraz potrebe po družbeni pravičnosti. Tam, kjer izobraževanje starejših zraste na teh osnovah, pritegne predvsem tiste starejše ljudi, ki so v izrazito depriviligiranem položaju. Liddington (1986) navaja, da je tipičen starejši študent v takšnem izobraževanju pravzaprav starejša študentka, ki je samska, živi sama, šolanje je zaključila pri štirinajstih letih in kasneje ni bila vključena v izobraževalne programe za odrasle. To spoznanje ima sicer bolj posamično vrednost in ne velja za Nemčijo, pač pa za nekatere druge države - npr. Veliko Britanijo.

V nasprotju s takšnim pogledom na izobraževanje starejših odraslih pa v nekaterih drugih državah - tudi v Sloveniji - srečujemo bolj instrumentalen pogled, ki ni obrnjen v preteklost, marveč v prihodnost. Izobraževanje starejših namreč omogoča sodelovanje starejših v družbenem in ekonomskem razvoju. Naše prepričanje je, da takšen pogled na izobraževanje starejših iz tega izobraževanja na-

redi nekaj, k čemur lahko težijo vse generacije, kajti k razvoju morajo prispevati vse generacije. Odrekati možnosti razvoja tistim, ki bi se lahko razvijali, je namreč škodljivo za ravnovesje celotne družbe. V tem primeru gre za diskriminacijo po starosti, ki je prav tako škodljiva, kot sta razizem ali diskriminacija po spolu.

Danes je v Sloveniji več različnih nosilcev izobraževanja starejših (društva upokojencev, muzeji, knjižnice, ljudske univerze, centri dnevnih aktivnosti starejših, centri za socialno delo, univerze za tretje življenjsko obdobje).

Na Finskem univerz za tretje življenjsko obdobje ne poznajo, imajo pa centre za izobraževanje odraslih vseh starosti, ki delujejo pri občinah.

V Estoniji in Litvi sta nastali univerzi za tretje življenjsko obdobje pod vplivom slovenskega modela in študentskega raziskovalnega dela v programu ERASMUS.

Na Nizozemskem so univerze za tretje življenjsko obdobje nastale leta 1984 in so namenjene tistim, ki jih imenujejo 50+. Starejši odrasli se na univerzo za tretje življenjsko obdobje vpisujejo največkrat za krajši čas, saj je v prostoru precej druge izobraževalne ponudbe, zanimive tudi za starejše. Programi so organizirani po področjih (religiozna znanja, zgodovina, umetnost in umetnostna zgodovina, književnost, miselni tokovi dvajsetega stoletja, arhitektura na kopnem in morju, naravna medicina). Izobraževanje starejših odraslih je na Nizozemskem preprosto del izobraževalne ponudbe. V ozadju ni tez o kolektivnem osvobajanju starejših, družbeni integraciji starejših, o načinu bivanja starejših in možnosti družbenega angažmaja starejših. Prav tako izobraževanje starejših odraslih tu ne vrši vpliva na spreminjanje pogleda na starost in staranje v celotni družbi.

Na Danskem obstajajo tako imenovani dnevni centri za starejše, kjer se lahko starejši vključujejo v vrsto oblik medgeneracijskega izobraževanja. Tudi velike zagovorniške organizacije vodijo izobraževanje starejših, kar njihova prizadevanja naredi bolj legitimna.

V Avstriji univerz za tretje življenjsko obdobje ne poznajo. Tudi sicer izobraževalne ustanove, ki bi bile posebej namenjene starejšim odraslim, ne obstajajo. »Politične stranke in skupine za pritisk so namreč bolj naklonjene izobraževanju, ki je 'odprto' vsem starostnim skupinam, saj se getoizaciji starejših želijo izogniti« (Findeisen, 1999). Dosti starejših se na univerzo vpisuje skupaj z mladimi. V letu 1993/94 je bil njihov delež 4,9 % vseh vpisanih. Zakon avstrijske univerze zavezuje, da omogočijo bremen prosti vpis vsem starostnim skupinam. V letu 1978 so ustanovili posebne svetovalne centre, ki naj spodbudijo starejše (ženske, starejše od 40 let in moške, starejše od 45 let), da se vpišejo na univerzo. V desetih letih se je vpis starejših na avstrijske univerze skoraj podvojil. Leta 1993 je bil eden od dvajsetih študentov »starejši študent«.

Na Portugalskem je neprofitna organizacija RUTIS, ki združuje tamkajšnje univerze za tretje življenjsko obdobje. Imajo 175 univerz in preko 30.000 študentov.

V Španiji univerze za tretje življenjsko obdobje poznajo v okviru rednih univerz - denimo Univerza za tretje življenjsko obdobje v Alicante.

V Italiji so univerze za tretje življenjsko obdobje nastale ob pomoči Lyons klubov. Razvile so se tudi univerze za tretje življenjsko obdobje po francoskem modelu; na univerzah poteka raziskovanje na različne teme - tudi na temo medgeneracijskega sodelovanja.

Zaključek

Pogled v preteklost izobraževanja starejših v Evropi in iskanje njegovih korenin pokažeta, kako je v posameznih evropskih državah to izobraževanje povezano z družbenim, kulturnim in seveda tudi političnim ter ekonomskim kontekstom. Različnost poimenovanja tega izobraževanja in različnost področij, ki jih takšno izobraževanje tu in tam obsega, pa tudi različnost konceptov in opredelitev nam omogočajo narediti naslednji sklep: izobraževanje starejših odraslih se močno odziva na družbene razmere in družbene spremembe ter mnoge med njimi tudi napove. S svojimi programi nakazuje prihajajoče družbene potrebe (brezposelnost starejših, struktura prostega časa, ekonomska kriza, zrahljana povezanost z drugimi generacijami, družbena odgovornost itd.) in se nanje prične odzivati.

Kratek in nezanesljiv pregled izobraževanja starejših odraslih - ki je nastal na temeljih številnih osebnih stikov in spoznanj, ne pa na podlagi celostnega vseevropskega raziskovanja - kaže na mnogoterost izobraževalnih oblik ter opozarja na različnost družbenih pogledov na starejše in družbeno vlogo izobraževanja zanje. Če pogledamo resnici v oči, spoznamo, da kljub starajoči se družbi, starejši največkrat spadajo med marginalizirane družbene skupine. Takšen položaj na robu družbenega dogajanja pogojuje tudi pogled politikov in celo izobraževalcev odraslih samih na izobraževanje starejših. Če starejši sami izobraževanja starejših odraslih ne bodo odločneje zahtevali, bo to ostalo na družbenem robu. Za konec še enkrat navajamo pomembno Kennedyjevo ugotovitev: »(...) kar se da veliko povečanje potencialov čim večjega števila ljudi in skozi njihovo celotno življenje je vprašanje družbene pravičnosti, pa tudi ključ do družbenega ravnovesja« (Kennedy v: Thompson, 1997).

Literatura in viri

Benasayag, M. (2004). *Le mythe de l'individu*. Paris: Editions de la découverte.
Berne, E. (1989) *Šta kažeš posle zdravo*. Psihologija ljudske sudbine. Beograd: Nolit.

- Besnard, P. Lietard, B. (1974). *La formation continue*. Paris: PUF.
- Dolar, M. (2010). *Oficirji, služkinje in dimnikarji*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Erikson, E.H. in drugi (1994). *Vital Involvement in Old Age*. New York: Norton Company.
- Findeisen, D. (1999). *Izobraževanje odraslih v njihovih poznejših letih*. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Herfray, C. (1988). *La vieillesse*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Jung, K.G. (1989). *O smislu i besmislu*. Beograd: Manadala.
- Kallmeyer, G. (ur.) (1976). *Lernen in Alter*, Lexika, Vürtt.
- Kant, I. (1981). *Traité de pédagogie*. Paris: Hachette.
- Kotasek, J. (1972). *L'école de l'éducation permanente*. Paris: UNESCO.
- Liotard, J-F. (1979). *La condition post-moderne*. Paris: Editions de minuit.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.
- Maslow, A. (1982). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York: Harper&Row.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- Paillat, P. (1983). *Vieillesse et vieillissement*. Paris: PUF.
- Peterson, D. A. (1983). *Facilitating Education for Older Learners*. San Francisco: Jossey- Bass
- Pourtois, J.-P. Desmet, H.(1997). *L'éducation post-moderne*. Paris: PUF.
- Rogers, C. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Šantej, A. (1992) *Razvoj slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje v: Krajnc, A. (ur.) Kako smo snovali slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje, str. 69-95*. Ljubljana: UTŽO.
- Thompson, J. (1997). *Words in Edgeways; Radical Learning for Social Change*. Leicester: NIACE.
- Tournier, P. (1980). *Učimo starjeti*. Zagreb: Oko tri ujutro.
- Vellas, P.(1977). *Le troisième souffle*. Paris: Dalloz.

Dušana Findeisen

MOTIVACIJA IN SPOSOBNOST STAREJŠIH ZA UČENJE IN DEJAVNO NADALJEVANJE ŽIVLJENJA PO UPOKOJITVI

Izobraževanje starejših zadovoljuje njihove potrebe. Če želimo razumeti in krepiti motivacijo starejših odraslih za učenje in izobraževanje, moramo prepoznati njihove potrebe. Spoznati moramo njihove težnje, hotenja, čustva in njihovo izkustveno znanje, sestavine njihove motivacije. Še več, če je le mogoče, si moramo ustvariti predstavo o tem, kako je teklo njihovo življenje. Le na ta način lahko razumemo, zakaj se učijo in zakaj se izobražujejo, kaj jih je privedlo v izobraževanje.

Po upokojitvi se starejši znajdejo brez pravega vpliva na makrosocialno okolje, pri čemer so zaradi družbenega pritiska in družbenih norm ter pričakovanih njihove potrebe pogosto prezrte. In ravno zato, ker v družbi svojih potreb ne morejo prav dobro zadovoljevati z različnimi nosilci zadovoljevanja, so toliko bolj motivirani, da jih zadovoljijo s pomočjo učenja in izobraževanja v majhnih študijskih skupinah.

Iz psiho-socialnih potreb in drugih potreb starejših se rojevajo izobraževalne potrebe, zato je za izobraževalce starejših odraslih in izobraževalne ustanove ter druge pomembno, da se seznanijo s potrebami starejših, tudi s tistimi, ki so jih starejši sami prezrli, oziroma jih je prezrla družba.

Potrebe, ki nas vodijo, so zavedne in nezavedne, pri čemer v izobraževanju skušamo upoštevati ene in druge. K odkrivanju nezavednih potreb starejših lahko veliko prispeva poznavanje transakcijske analize, zavedne potrebe pa odkrivamo na različne načine – najpogosteje z razgovorom in/ali pozornim opazovanjem.

Če potrebe starejših dobro razumemo, vemo več o motivaciji, ki starejše vodi do učenja in izobraževanja ter jih tam, če je le mogoče, tudi zadrži.

O motivaciji

Posebnost starejših v tretjem življenjskem obdobju je, da se učijo preprosto zato, ker si učenja želijo. Motivi za učenje in izobraževanje tako pogosto izhajajo iz njih samih (primarna motivacija). Navadno je težko razložiti, da s tem, da se starejši pogosto učijo zaradi učenja samega, ni prav nič narobe. Prav nasprotno! Učijo se iz želje, učenje jim postane pomembna dejavnost, postane jim način

življenja, oziroma tista dejavnost, okrog katere se nemalokrat strukturira njihovo življenje. To je tako zelo res, da se takrat, ko »ni šole« ne počutijo dobro, da komaj čakajo, da se jeseni spet prične. Starejši se učijo, ker jim je ob učenju prijetno, ker jih dela učenje bolj samozavestne, bolj darežljive, bolj tolerante, ker se jim povečajo in razširijo zanimanja, ker se počutijo živi, ker jih zaradi učenja in izobraževanja okolje sprejema z zanimanjem, ker so njihovi domači na njih ponosni, ker z izobraževanjem potrdijo svojo avtonomnost.

Učijo se, ker si želijo pridobiti znanje za drugo poklicno ali za prostočasno poklicno pot, ker se želijo bolje razumeti in bolje razumeti svet okrog sebe, ker želijo povečati svoj vpliv na druge, ker se končno ni treba več učiti za poklic in se lahko učijo za življenje. Učijo se nečesa, ker so si tega zmeraj želeli (kompenzacijsko učenje). Učijo se, da bi videli, če je tisto, česar so se nekoč učili, kaj vredno, učijo se, ker v njihovem življenju nastane veliko sprememb in prehodov in teh se morajo navaditi. Motivi za izobraževanje starejših so raznoliki. Vsekakor pa med motivi enakovredno prevladujeta v neločljivem paru: pridobiti znanje in družiti se.

Pri vseh ciljnih skupinah v izobraževanju se sprašujemo, kaj jih motivira za učenje in izobraževanje, tako tudi pri starejših. Razumeti in spodbuditi motivacijo za učenje in izobraževanje je izziv za slehernega mentorja starejših. Ob tem se postavlja tudi vprašanje, kako bo neko znanje starejšim študentom služilo, kje in v kakšne namene ga lahko uporabijo. Mentor si mora zmeraj postaviti to vprašanje.

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 tega želimo. Preden pa se lotimo vprašanja motivacije starejših za učenje in izobraževanje, bi veljalo besedo motivacija pojasniti.

Motivacija je izraz in koncept, ki ga od leta 1930 pa do danes srečujemo domala na vseh področjih, ki so kakor koli povezana s tem, kako se obnašamo; ekonomija, andragogika, pedagogika, politika, umetnost. Izraz je zlagoma nadomestil tudi starejše izraze, kot so težnja, potreba, vzgib, želja. Zdi se, da kadar poznamo motive nekoga (težnje, potrebe, vzgibe, želje) lažje razumemo njegovo obnašanje. Še več, upamo, da bomo lahko vplivali na njegovo pripravljenost za neko obnašanje, v našem primeru za učenje in izobraževanje.

V fluidni, postmoderna družbi (Bauman, 2000), ki je moderni, industrijski družbi, kjer je vladala logika strukturirane, industrijske družbe in hierarhičnih odnosov tako nasprotna, se moramo nenehno spreminjati in prilagajati. Nenehno in na vsakem koraku moramo vplivati na druge in določati svoj položaj. Tako zlahka razumemo, da so izraz motivacija sprva uvedli avtorji reklam, tisti, ki jim je vpliv na obnašanje drugih poklic. V njihovih očeh naj bi pri motivaciji šlo za

globoke, nezavedne vzgibe, ki uravnavajo naše obnašanje/ravnanje. Razmišljamo tudi o tem, da motivaciji botruje predvsem razum, kajti v zahodni civilizaciji 20. stoletja prevladuje racionalizem, pozabljamo pa, da na motivacijo vplivajo tudi čustva. Pa kaj niso čustva (starejših) izjemno pomemben dejavnik učenja! Čustva so vsekakor vgrajena v motivacijo starejših za učenje.

»Mnogi motivi niso povezani z razumom ali zavedanjem in nemalokrat jih ne prepoznamo, a obnašanje ni le plod iracionalnega, nezavednega! (Mucchielli, 2011, str. 5). Da bi lahko neko obnašanje, odločitev zanj ali opustitev obnašanja (v našem primeru je obnašanje učenje in izobraževanje) lahko dobro razložili, moramo vedeti, da je motivacija tudi rezultat znanja, refleksije in volje. Pomembno pa je vedeti: da se nečesa lotimo, morata naše obnašanje in ravnanje imeti nek prepoznan smisel. Če starejši izgubijo smisel učenja, se prenehajo učiti! Še nedavno mi je starejši študent dejal, da vse skupaj nima smisla. Zakaj ne? Ker me čez pet let več ne bo. »Ja, z vidika dokončnosti življenja učenje morebiti res nima smisla, a z vidika življenja, tudi z vidika pet let življenja, ga ima«, se je glasil odgovor. Motivacija (starejših) ni stalna, ni zmeraj enako močna. Motivacija se spreminja.

Ovira za udeležbo starejših v izobraževanju ali razlog za upad motiviranosti za učenje je lahko nespodbuden, slabšalen, prezirljiv ali posmehljiv odnos družbenega okolja ali študijske skupine do njihovega učenja (Mucchielli, 2011, str. 5-8).

Zadovoljevanje psiho-socialnih in drugih potreb potreb kot motiv za izobraževanje

Dejali smo, da je izraz motivacija nadomestil starejši izraz »potreba« in druge izraze. Poznati psiho-socialne potrebe in iz njih izhajajoče izobraževalne potrebe starejših je izjemnega pomena. Potrebe, zavedne ali nezavedne, so eden bistvenih vzrokov, oziroma eden bistvenih zavednih ali nezavednih motivov za udeležbo v izobraževanju. Predstavljajo pa tudi eno temeljnih izhodišč za razvoj starejšim namenjenih izobraževalnih programov.

Pri vsem tem velja imeti v mislih, da potreba nima le negativnega predznaka, da ni le primanjkljaj (pomanjkanje ljubezni, spoštovanja, čustev, znanja, spretnosti) in da ne gre le za to, da z učenjem zapolnimo nekaj, česar nimamo, ali kar smo izgubili, marveč ima potreba tudi pozitiven predznak. Je lahko tudi želja po tem, da se razvijamo, izpopolnjujemo, osebnostno rastemo, se samouresničujemo ter naredimo nekaj zase, za svojo dušo in svoje zadovoljstvo.

Svoje potrebe težimo tako, da se družimo z drugimi. Potreba po druženju in povezovanju je neizogibna in od zadovoljitve te je odvisno tudi naše zdravje. Ko se nekdo upokoji in ni več vključen v organizirano delo, je za druženje, ustvarjanje in skupno delovanje navadno prikrajšan. Prav tako je prikrajšan za strukturo

časa in za tisto bivanjsko napetost, ki jo potrebuje, da ne pristane v bivanjski praznini. Pravzaprav se niti ne zavedamo, koliko psiho-socialnih potreb zadovoljimo na delovnem mestu in kako nas zadovoljevanje teh potreb pripenja na delovno mesto ali funkcijo. Sleherni dan vstanemo zaradi vsebine dela, odnosov na delovnem mestu, ker nas na delo ženejo nezavedne zapovedi in prepovedi/prisile. Družbena organizacija dela ne da zgolj ekonomskih in tehničnih proizvodov, marveč ima vpliv tudi na človeka in strukturo osebnosti. Gre za kompleksen proces brušenja osebnosti, ki v delovnem razmerju poteka prav zaradi stalne organiziranosti dela v delovna mesta in položaje. Na teh delovnih mestih in položajih oblikujemo svojo identiteto/identitete, četudi so pri tem možnosti, da dobimo potrdila zase, močno neenake. (Sainssaulieu, 1988, str. 332).

V Sloveniji je danes za učenje in delovanje starejših več organiziranih možnosti, kot jih je bilo pred dvajsetimi ali tridesetimi leti, ko je bilo izobraževanje starejših pri nas še v povojih. Še pred dvajsetimi leti so se nekateri starejši pred možnostjo socialne smrti, do katere lahko pride, če človek živi zgolj v ozkem družinskem okolju, nemalokrat »zatekli« na univerzo za tretje življenjsko obdobje. Pri tem jim je bil motiv tudi zadovoljitev psiho-socialnih potreb, ki jih je moč najbolje zadovoljiti v majhnih študijskih skupinah, ob recipročnem in vzajemnem učenju.

Raznolike potrebe – čustvene, kognitivne, socialne in potrebe po vrednotah – hkrati zadovoljimo v različnih okoljih, in ne zgolj v enem samem. V družini zadovoljujemo potrebe v stiku s partnerjem, otroki, vnuki, morda tudi z ostarelimi starši; v skupnosti z bivšimi kolegi z dela, s sošolci, z mentorjem; v družbi pa zadovoljujemo potrebe znotraj izobraževalne ustanove, krajevne skupnosti, znotraj občine, države, ob pomoči politikov itd.

Posamezne kategorije potreb je mogoče opazovati na različnih ravneh in v smeri mnogoterih nosilcev zadovoljitve. Ob tem se postavlja vprašanje, v kolikšni meri družina, izobraževalna ustanova za starejše in družba v celoti ustvarjajo socialne strukture, ki lahko hkrati zagotovijo zadovoljevanje posamezne potrebe starejših (Pourtois, 1997).

Beatty in Wolf (1996) sta v grobih orisih predstavila povezave, ki jih imamo s svojo družino v poznejših letih življenja. S tem v zvezi sta opozorila tudi na individualne, kohortne in skupnostne modele potreb po temeljnem znanju o osebnih in družbenih tranzicijah. a teoretični pogled na potrebe narekuje učenje za življenjske tranzicije v starosti, pa tudi za zagovorništvu, reševanje skupnostnih problemov itd.

Potrebe, ki izvirajo iz spremenjenih družinskih vlog, družbenih obveznosti in spolnih vlog starejših.

Kadar želimo potrebe razložiti v luči različnih obstoječih teorij se zdi, da boljšega modela, kot je model Abrahama Maslowa, ni. Po njegovem modelu hierarhije potreb starejši poskušajo najprej zadostiti nižjim fiziološkim potrebam in pri tem najti zadovoljstvo. Poskušajo si urediti življenje in upravljati z njim, nato iščejo nov življenjski smisel (Maslow, 1982).

Po upokojitvi preidemo iz ene vrste odraslosti v novo vrsto odraslosti. Za odrasle vseh starosti pa je značilna potreba po tem, da so avtonomni in samozadostni, pa tudi vplivni. Pri tem ne gre zgolj za gmotno in telesno samozadostnost, marveč tudi za družbeni ugled starejšega človeka. Starejši, ki izgubijo »locus kontrole«, oziroma izgubijo vplivnost in nadzor nad svojim življenjem, postanejo posebno ranljivi in pogosteje zbolijo. Posledično postajajo vse bolj pasivni, brezvoljni, vse manj zmorejo in se prilagodijo stanju odvisnosti.

Starejši človek, ki želi biti samozadosten in vpliven, se vpiše v najrazličnejše izobraževalne programe. Tam se med drugim lahko uči razumeti in izboljšati svoj položaj znotraj družine in makrosocialnega okolja. Uči se:

- vzdrževati in krepiti zdravje,
- vzdrževati gmotno neodvisnost,
- urejati svoje bivalno okolje za podaljšano samozadostnost, tudi v četrtem življenjskem obdobju,
- za opravljanje plačanega dela ali za drugo poklicno pot,
- za osebnostno rast itd.

Vsako sam oceni, kaj pomeni v njegovih očeh in zanj samozadostnost

Večina starejših zadrži potrebo po avtonomnosti in svobodi. Potrebo po avtonomnosti pa morajo velikokrat tudi braniti, še posebej pred svojimi otroki. Odrasli otroci svojim staršem namreč pogosto pričnejo zapovedovati, kaj je za njih dobro, kako naj, denimo, porabijo čas in denar, kaj je pametno, kaj nespametno. Odredijo jim, ali smejo voziti avto ali ne, ali je dobro ali ni, da gredo na potovanje. Pogosto niso zadovoljni, kadar si njihovi starši izberejo novega življenjskega sopotnika, pri čemer lahko gre zgroženost mladih tako daleč, da starejše proglasijo za nerazsodne in potrebne zaščite (Findeisen, 1998). V izobraževanju starejših in v svetovanju starejšim je pomembno vse to osvetliti, ravno tako tudi druge potrebe starejših. Starejši nazadnje namreč mislijo, da nimajo pravice do zadovoljevanja svojih potreb. Včasih se počutijo krive, če si jih priznajo in klonejo pod težo družinskih in družbenih pričakovanj. Tako je pomembno, da obstaja izobraževanje starejših za pridobivanje družbene moči (psihološke, ekonomske, politične itd.), za utrjevanje svojega položaja ter za razumevanje lastnih potreb in potreb drugih itd.

Spremembe v družinskih vlogah, izgube in družbene obveznosti od starejših zahtevajo, da si ti poiščejo potrebne informacije, si pridobijo ustrezno znanje in spretnosti. Za načrtovalce izobraževalnih programov to dejstvo pomeni, da je treba razviti programe, kot so Priprava na upokožitev; Razumevanje in obvladovanje medsebojnih odnosov (transakcijska analiza, psihologija); Ali razumemo potrebe otrok; Dedek in babica za današnji čas; Moji starši so stari - kritična geragogika; Pametno z denarjem; Pravo za vsak dan; Naša varnost in kriminaliteta; Izbirajmo tehtno, jejmo preudarno; Ali v zrelih letih res potrebujemo toliko zdravil; Učenje in spomin v poznejših letih življenja; Psihološki odnos do denarja itd. Ti in drugi programi namreč ustrezajo potrebi starejših odraslih po nadzоровanju in samostojnem obvladovanju življenja.

Še več - starejši se trudijo, da bi v poznejših letih na ustvarjalen način dosegli samouresničenje. Potreba po samouresničenju je višja potreba in dobro bi bilo, da bi starejši v različnih okoljih in skupaj z različnimi ljudmi lahko zadovoljevali svoje višje potrebe. Le kdor zadovoljuje svoje višje potrebe, lahko postane strpen, razumevač, darujoč, zadovoljen, postane boljši član skupnosti. Le kdor zadovoljuje svoje višje potrebe, ni tako zelo osredotočen nase - izobraževanje je prostor, kjer je višje potrebe moč zadovoljevati.

Posamezni izobraževalni programi ustrezajo različnim motivom za izobraževanje. Izobraževanje za plačano delo, drugo poklicno pot, za prostovoljsko delo in dejavno državljanstvo, za upokožitev in druge tranzicije, za življenje znotraj družine/partnerskega odnosa, za zdravje in obvladovanje bolezni, za življenje v skupnosti, bivanje v stanovanju ter za druge potrebe in skrbi je nenehno. Tako novi načini obravnavanja starosti in življenja v današnjem času - to so načini, ki jih v medicinski gerontologiji imenujejo »uspešna starost«, v politični gerontologiji »proizvodna starost«, v politiki pa »dejavno staranje« - kažejo na spremenjene poglede na starejše in njihovo vlogo. Izobraževanje za avtonomnost pripadnikov starejših starostnih kohort bo postalo pomembno in temeljno, ko bo v pokoj odšlo še več pripadnikov generacij »baby boom« (gre za generacije, rojene po koncu druge svetovne vojne pa vse do leta 1960).

Zanimiva so spoznanja o izobraževanju starejših odraslih v povezavi s spremembami v družinskih vlogah, s teorijo družine, pa tudi teorijo spolnih vlog. Gutmann (1964) je raziskoval različne kulture in pri tem odkril, da moški in ženske uberejo nove poti potem, ko zaključijo naloge, ki jim jih zadaja »prisila biti starš«. Poda hipotezo, da se, ko otroci zapustijo dom, omilijo tudi spolni stereotipi. Tedaj namreč moškim ni več treba igrati »uspešneža« in »prodorneža«. Seveda moški teh borbenih vlog skozi življenje ne sprejemajo zaradi otrok, kot bi morda mislili, marveč zaradi družbenega pritiska nanje. Tega pritiska zdaj po upokožitvi ni več, zato si moški nemalokrat dopustijo, da izrazijo tudi svoje, bolj ženske značilnosti in skrb za svoje dobro počutje ter za druge. Postane jim

dobro, da skrbijo za druge in so vpleteni v medsebojni razvoj. Po drugi strani pa lahko tudi ženske privzamejo nekatere, dotlej moške vrline, kot so družbena samozavest in sposobnost izvrševanja ter vodenja – gre za potrebe, ki so jih pred tem morale potlačiti in zavirati (Gutmann, 1964). V tretjem življenjskem obdobju lahko pride do privzema partnerjevih vrlin tudi takrat, ko zakonca ovdovita. Takrat se pojavijo tudi nove potrebe in s tem sekundarni motivi za izobraževanje; programi so Kuhanje za starejše moške; Živim sam/sama idr. Tako moški kot ženske se morajo v novi življenjski situaciji naučiti novih dejavnosti, ki jim omogočajo avtonomnost.

Kljub omenjenim dejstvom ugotavljamo, da se moški v tretjem življenjskem obdobju težje odločijo za izobraževanje ravno zato, ker v javnosti, težje kot znotraj družine, opustijo vlogo »uspešneža«, »prodorneža« in »vsevedneža« z veliko družbene moči. Skrb za ugled je namreč ena temeljnih nalog moške socialne vloge. Poleg tega se moški težje odločajo za vsebine, kot so denimo umetnostne vsebine, ki nosijo v sebi nedoločnost in negotovost. Na neustreznost takšnih programov za moške posredno opozori tudi Miller v svojem delu Poučevanje in učenje v izobraževanju odraslih. Umetnostno izobraževanje se na splošno, še posebej pa pri odraslih, ukvarja z osnovami obnašanja, tehnikami, prepričanji, vrednotami (Miller, 1971, str. 15). »Koncepti in študijski predmeti tega področja so vsi na nek način blizu poznanemu in domačemu, nagovarjajo občutljivost, ne gredo po pravih razuma in po vrstnem redu, ki ga zahodna industrijska civilizacija tako zelo ceni« (Miller, str. 114). Tisto, kar ni razumsko, pa je za odrasle moške vseh starosti navadno manj privlačno. Podobno velja za programe za medsebojne odnose, ki so namenjeni boljšemu razumevanju samega sebe in drugih in izražajo skrb, kar je domena žensk. Moške študente v takih programih izobraževanja starejših najdemo le izjemoma, in sicer le, če iščejo odgovor za svoj lastni obstoj, za svoje zagate.

Friedan (1993) nam daje upanje, rekoč, da se bo z nastopom prihodnjih starejših kohort marsikaj spremenilo, saj te niso bile tako zelo zavezane spolnim vlogam v družini. Takrat bo življenje obeh spolov bogatejše, saj se jim ne bo več treba skrivati za »maskami spola«. Tako lahko tudi pričakujemo, da se bo v prihodnje več starejših moških udeleževalo izobraževanja v poznejših letih življenja, saj bodo dovolili, da se nekatere njihove – na videz ženske – potrebe izrazijo, spremenile pa se bodo tudi možnosti, ki jih bo ponujalo družbeno okolje.

Potreba po načelih, varnosti, stabilnosti in doživljanju lepote

Med potrebami, ki so v starosti bolj izražene, je potreba po varnosti in stabilnosti. Seveda to ni le potreba, ampak tudi vrednota. Pogačnik (1987) je pripravil lestvico 22-ih vrednot, ki jih je povezal s starostjo. Izkazalo se je, da s starostjo

narašča pomen naslednjih vrednot in po naslednjem vrstnem redu: načela, varnost, vera in lepota, v nasprotju z njimi pa upada pomen vrednot, kot so razumevanje s partnerjem, ljubezen, samoizpopolnjevanje. Vrednota lepote govori v prid izobraževalnim programom, kot so umetnostna zgodovina, slikarstvo, kaligrafija, književnost, zvočna podoba slovenske besede, umetnost pripovedovanja itd.

Potreba po varnosti se, denimo, zrcali v tem, da so starejši pogosto občutljivi za denar, ki bi ga morali altruistično porabiti za druge, brez pričakovanja, da se jim na ta ali oni način vrne. V visoki starosti se okrepi tudi odnos do lastnine. Starejši s pomočjo lastnine včasih zadržijo občutek varnosti in družbeno moč. Starejšim se tako zdi, da morajo poskrbeti predvsem zase in tiste, od katerih so čustveno odvisni, tj. za člane svoje družine.

Visoko vrednotenje varnosti in strukture. O tem govori tudi Maslow, ki pravi, da se pri ljudeh na splošno (in še posebej pri starejših) kaže »naklonjenost službam za nedoločen čas, želja za hranilnimi vlogami in raznimi oblikami zavarovanja« (Maslow, 1982, str. 97). Maslow poroča tudi o tem, da se, na primer, pri otrocih potreba po varnosti zrcali v njihovi nagnjenosti do ponavljajočega se in vsakodnevnega ritma. »Zdi se,« pravi, »da si želijo predvidljivega, zakonitega, urejenega sveta« (prav tam, str. 96). Podobno lahko trdimo za starejše, še posebno tiste, ki so v pokoju že več kot deset let. To spoznanje se zdi pomembno za organizacijo izobraževanja starejših, ki bo uspešna le, če bo organizacijska shema čim bolj jasno določena vnaprej in bomo predvideno časovno shemo čim bolj spoštovali.

Starejše ljudi privedejo do izobraževanja potrebe, ki jih občutijo – vsaj zavedne potrebe oziroma tiste, ki si jih priznajo. Med tistimi potrebami, ki jih starejši prepoznajo in jih navajajo kot najpogostejši vzrok za udeležbo, so: (1) spoznavne potrebe ali – kot starejši pravijo – želja po znanju. (2) Potreba po druženju ali potreba po pripadnosti in ljubezni ter potreba po odgovornosti do drugega. (3) Potreba po življenjskem ritmu (da se človek »napravi« in gre med ljudi) ali potreba po strukturiranju časa.

Poznavanje zavednih in nezavednih potreb starejših tako pomeni poznavanje in možnost vzdrževanja njihove motivacije za učenje in organizirano izobraževanje v poznejših letih življenja kot tudi razumeti smisel njihovega početja. Brez poznavanja potreb starejših in njihovih posebnosti pristanemo na to, da se izobraževanje starejših spremeni v nič več kot izobraževalno ponudbo.

Vpliv družbenih stereotipov na potrebe in izobraževanje v poznejših letih življenja

Kot smo že dejali, je starost družbeni pojav in tako so tudi možnosti zadovoljevanja potreb pri starejših odraslih v neposredni povezavi z družbeno konstruk-

cijo starosti. Pod vplivom te konstrukcije smo bili tudi tisti, ki smo v Sloveniji izobraževanje starejših odraslih uvedli.

O starejšem človeku in njegovih potrebah smo na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje razmišljali že v času prvega eksperimentalnega programa, tj. leta 1984. Svoja opazovanja in analize smo kmalu strnili v naslednji izrek: »Starejši človek je predvsem človek in šele nato starejši« (Findeisen, 1999). Hoteli smo opozoriti na dejstvo, da je človek v starosti vsega svojega bivanja, da je predvsem in preprosto človek, na katerega je treba gledati longitudinalno, kar veliko pove o motivaciji starejših za izobraževanje. Pomembno je, da se nahaja v družbi vrstnikov, pod vplivom vsebin izobraževalnih programov pa pridejo do izraza skupne značilnosti njegove generacije in seveda on sam – takšen, kot je bil, je in bo. Rogers (1980, str. 72) s tem v zvezi poroča:

»Dobro se zavedam, da sem star. Pa vendar sem v notranjosti v mnogih stvareh še zmeraj isti človek, takšen, ki ni ne star, ne mlad.«

Opozarja torej na to, da se v nas vse življenje skrivata arhaična in nova psiha ter da imamo številna in različna stanja jaza (ego stanja). Ker se čustev naučimo v otroštvu, obidejo pa nas tudi, ko smo stari, je razumljivo, da takrat čutimo, kot smo čutili v otroštvu. Nismo torej niti stari niti mladi oziroma smo hkrati eno in drugo.

To spoznanje pa ne potrjuje razširjenega prepričanja, da ima starejši človek zgolj nekaj potreb – tiste, ki so »značilne za obdobje starosti«. Delo s starejšim nas je privedlo do spoznanja, da socialno okolje »drugačne« starejše ljudi istoveti z vidnimi skupinskimi značilnostmi starejših, pri katerih je moč zaznati številne pomanjkljivosti na temelju primerjave starejših z mladimi (niso gibki, zdravi, ne vidijo in ne slišijo dobro, pogosto so bolni, ne delajo, niso lepi, spretnosti se ne naučijo tako hitro kot mladi itd.). Tako le redko zaznamo prednosti starejših in njihovo pravo drugačnost, saj merimo le izgube v starosti. Ne zaznamo nove kakovosti, ki nam jo prinaša starost. Še več, starejši se tudi sami prilagodijo stereotipom in ne poznajo prednosti in drugačnosti poznejših let. Nenehno ponavljamo, da »imajo starejši bogate izkušnje in da so modri«, kar pomeni, da imajo večjo pragmatično inteligentnost. Vendar je tudi to posplošitev, ki kaj malo pove o posameznem starejšem človeku. Do starosti smo dobili veliko ali prav malo reflektiranih izkušenj, smo postali modri ali nismo ... Zaradi številnih stereotipov o starosti se spreminjajo pričakovanja do starejših oz. pričakovanja starejših samih. Če socialno okolje starejše že v času, ko se ti bližajo upokojitveni starosti, še bolj pa takoj po upokojitvi, doživlja kot poklicno manj sposobne, težko učljive, nerodne, je veliko možnosti, da se starejši pričakovanjem prilagodijo in tedaj njihove zmožnosti tudi zares pričnejo upadati.

Naloga izobraževalcev odraslih je, da prepoznajo resnično naravo drugačnosti starejših in z izobraževalnimi programi ter vsebinami, z metodami in didaktičnimi načini starejšim pomagajo – ob pomoči kulture in izobraževanja – prepoznati prednosti lastne drugačnosti in utrjevati svoj položaj tako v lastnih očeh kot tudi v očeh drugih.

Ko drugi govorijo o »drugačnem« človeku, velikokrat rečejo »norec« ali »norica«, »alkoholik« ali »alkoholičarka«, »kripl«, »kriminalec«, »brezdomec« ali »brezdomka«, »stari« ali »stara«. Slabšalno poimenovanje pripadnikov posameznih marginaliziranih družbenih skupin, opozarjanje na njihove »primanjkljaje«, kaže na to, da socialno okolje ne zazna njihove različnosti in ne zazna njihovih raznolikih psiho-socialnih potreb. V najboljšem primeru zazna njihove biološke primanjkljaje, ne pa tudi njihovih višjih psiho-socialnih potreb. Toda dobro je vedeti, da ima zadovoljevanje posameznikovih višjih potreb dobrodošle posledice, kot so: občutenje globlje sreče, spokojnost, bogastvo notranjega življenja«. (Maslow, 1982, str. 149)

Izobraževalci starejših odraslih, izobraževalne ustanove skupaj s strokovnjaki vseh vrst, ki starejše sprejmejo, centri odločanja, ki oblikujejo politike starosti in staranja, morajo imeti pred očmi višje potrebe starejših odraslih za kakovost njihovega življenja. Zadovoljevanje višjih potreb starejših je dobrodošlo tudi z vidika skupnosti. Če so njihove višje potrebe zadovoljene, so starejši bolj samozadostni in občutljivi za druge ljudi. Pogosteje so pripravljeni delati prostovoljno, darovati čas, znanje, kulturo, izkušnje in denar.

V izobraževanju starejših odraslih nasprotujemo družbenim stereotipom o poznejših letih življenja, prejudiciranju potreb in zmožnosti starejših za dejavno nadaljevanje življenja in učenje.

Prezrte in temeljne potrebe starejših

»Potrebe niso neizogibno zavedne ali nezavedne. Vendarle, splošno rečeno, so potrebe pri povprečnem človeku pogosteje nezavedne kot zavedne« (Maslow, 1982, str. 109). Naše nezavedne potrebe so pogosto prezrte, enako tudi tiste, ki se jih zavedamo. Posameznim družbenim skupinam – tudi skupini starejših – družbeni pritisk, norme in pričakovanja ali kar njihove lastne zavore ne dovoljujejo, da bi si potrebe priznali in jih zadovoljili. Gre torej za prezrte potrebe. Če starejšemu študentu te v okviru izobraževanja pomagamo odkriti, vemo, da se bo njegova motivacija za učenje okrepila.

»Nazoren primer prezrtih potreb in delujočega družbenega pritiska je potreba starejših po spolnosti in odnos družbe do te potrebe, pa tudi do potrebe po duhovni rasti, ki jo prinese telesna bližina. Identiteta telesa je odvisna od tega,

kako posameznik vidi samega sebe pod vplivom drugih, in je odvisna od estetskih modelov ter socio-kulturnih norm« (Pourtois, 1997, str. 75).

Starejši potrebe po spolnosti, vidnosti in vplivnosti telesa pogosto ne morejo zadovoljiti tudi zaradi lastnega pogleda na spolnost in svoje telo, ki je pod vplivom socialnih normativov. Toda telo je pomembno, saj predstavlja zasnovo človekove individualizacije, hkrati pa je izhodišče njegove identifikacije s celotno (človeško) vrsto in pogosto z ožjo skupino, v katero je rojen. S telesom ustvarjamo vtis in naznanjamo svojo navzočnost pri srečanju z drugimi ljudmi. Telo je obenem najintimnejši del naše identitete in zato tudi njen središčni del. Sleherno identiteto namreč prežemajo stališča do telesa in telesnosti. Svoje telo tako doživljamo na različne načine ter na podlagi tega uravnavamo tudi osebno in družbeno identiteto (Cenkar, 2012). Tako je naloga načrtovalcev programov in izobraževalcev starejših odraslih ta, da ta del identitete starejših okrepijo na različne načine, in sicer s programskimi vsebinami, odzivanjem na podobo telesa starejših študentov itd. (Cenkar, 2012).

»Potreba po spolnosti je v povezavi s starejšimi najpogosteje predmet posmeha, tudi starejših samih. Če ni predmet posmeha, pa zbuja vsaj čudenje, kar je prav tako način zanikanja. Pri starih ljudeh so seksualne teme dovolj pogost predmet pogovora in na to moramo biti pripravljeni« (Kostnapfel, 1988). Iz tega sledi, da bi izobraževalci starejših odraslih morali biti opozorjeni na to, da so lahko tudi sami žrtve družbenih stereotipov o starosti in potrebah v starosti. Izobraževalci se tako tej in drugim temam pogosto izogibajo, celo takrat, ko so te v temeljni tematici nekega področja jasno zajete, denimo v transakcijski analizi Erica Berna.

Javno mnenje pravico do zadovoljevanja potrebe po spolnosti izjemoma prizna zgolj tistim starejšim moškim, ki imajo izjemno družbeno moč. To kaže na družbeno zanikanje identitet/identitete telesa starejših in njihove spolne identitete, kar je temeljna sestavina zavedanja samega sebe. Dobro je vedeti, da se tema spolnosti uvršča med priljubljene izobraževalne teme starejših, čeprav jo v izobraževalni ponudbi za starejše redko srečamo.

Prezrte spoznavne potrebe

V začetku izobraževanja starejših v nekdanji Federativni Jugoslaviji, tj. v letu 1984, je bil naslednji primer zanikanja potreb starejših odnos našega kulturnega okolja do izobraževanja starejših oziroma do spoznavnih potreb starejših ljudi. Čeprav se je v njem zrcalil tudi takratni odnos do izobraževanja odraslih – ki je bilo v družbi zvezano s kultom kolektiva in dela ter namenjeno predvsem zaposlenim – pa je do negativnih odzivov na spoznavne potrebe starejših prišlo tudi zaradi navidezne neutemeljenosti teh potreb pri starejših (»Saj niso več v službi, le zakaj bi se potem morali še izobraževati!«).

Razumljivo je, da starejši znotraj organiziranega izobraževanja, tako kot drugi, zadovoljujejo svoje kognitivne potrebe. »Pridobivanje znanja in sistematiziranje univerzuma so nekoč delno pojmovali kot tehnike za pridobivanje osnovne prepričanosti o svetu, če gre za inteligentnega človeka, pa kot izraz uresničenja samega sebe. Da bi bile te potrebe zadovoljene, je potreben predpogoj, in to je svoboda izražanja« (Maslow, 1982, str. 104). Starejšim je ta svoboda pod vplivom družbenega pritiska nemalokrat odvzeta. Zgodi se celo, da kadar spoznavne potrebe niso zadovoljene, lahko človek tudi zboli. Prihaja do občutja strukturnega dolgčasa oziroma vsesplošnega dolgočasje, do pomanjkanja veselja do življenja, slabitve telesnih funkcij, propadanja intelektualnega življenja itd. Maslow v takšnem primeru svetuje primerno kognitivno terapijo (prav tam, str. 105). V izobraževanju starejših odraslih smo tako velikokrat zasledili razmeroma hitre pozitivne spremembe pri tistih starejših, ki so se v izobraževanje vključili po daljši prekinitvi dejavnega življenja. Izginili so simptomi intelektualne praznine.

Družba tveganja oziroma družba osebne svobode, ki bo – kot napoveduje Beck (1998) – nadomestila družbo dela, pa bo najverjetneje bolj priznavala spoznavne potrebe vseh ljudi, torej tudi starejših. Le z zadovoljevanjem spoznavnih potreb bo namreč moč obstati v tej spreminjajoči se družbi in življenju, ki ne bo več strukturirano okrog stalne zaposlitve. O tem govori tudi Moody (1988, str. 19) in poudari potrebo po izobraževanju o »informacijski ekonomiji«. »Proizvodnja in distribucija znanja sta steber ekonomskih temeljev postindustrijske gospodarske rasti (...) Ob teh vrstah znanja se bodo starejši bolj zanašali nase« (prav tam). Moody (prav tam) doda: »Etos samopomoči pomeni tudi močno nezaupanje do izvedencev, črnogledost do strokovnjakov in zavračanje nadzora zunanjih ljudi. Naj gre za aktivizem državljanov ali za samopomoč, skupine, tudi izobraževalne skupine starejših, so za samopomoč zmeraj izraz zahteve po večji moči, po nadzoru nad tem, kar je starejšim najbližje in zanje največjega življenjskega pomena« (Moody, str. 171). Etos samopomoči starejšim pomaga, da za zadovoljitev svojih potreb skrbijo sami.

Potreba po življenjski napetosti in občutenju živosti

Starejši, ki se vključujejo v izobraževanje starejših odraslih, imajo osnovno potrebo po varnosti največkrat izpolnjeno. Rogers (1980) sicer opozarja na to, da naj bo človek tudi v starosti izpostavljen negotovosti in tveganju, ker je to bistveni pogoj za občutenje življenja.

»Spoznal sem, da če bi bil uravnovešen, stanovit in nepomičen, tedaj bi bil mrtev pri živem telesu. Tako pa sprejemam zmedo in negotovost in strah in čustveni zanos in čustvene poraze, kajti vse to je cena, ki jo voljno plačujem za srečno, zanosno, čudovito in izmerljivo življenje. V mojem življenju je tveganje, učenje, osebnostna

rast in bogatenje samega sebe. Hkrati pa je to čas globoke osebne negotovosti ... Pomembno je, da je človek v starosti tisto, kar je globoko v sebi« (Rogers, 1980, str. 89).

»Pa vendar človek potrebuje tudi občutek varnosti in ko svojo potrebo po varnosti zadovolji, se pojavijo potrebe po ljubezni, naklonjenosti in pripadnosti« (Maslow, 1982, str. 99).

Potreba po odnosih

Kot smo že nakazali, politika starosti in staranja le redkokdaj upošteva psihološke potrebe. Tudi geriatri, gerontologi ter drugi strokovnjaki jih omenjajo le bolj »ob robu«. Ko pa nanje vendarle opozarjajo, govorijo, kot da bi jih bilo moč zadovoljiti v enostranskem odnosu, v katerem starejši lahko ostanejo pasivni. Kostnapfel (1990) trdi, da je »do starejših treba imeti odnos. Treba si je vzeti čas in jih poslušati« (Kostnapfel, 1990). Pomembno pa je, da poslušajo tudi starejši! Odnos se lahko vzpostavi zgolj z udeležbo obeh strani in z upoštevanjem njunih recipročnih potreb ter z odzivi drug na drugega.

Na nek način pa nekatere višje potrebe starejših, na primer potrebo po socialnih stikih, upoštevacjo arhitekti, ki se ukvarjajo z domovanjem starejših oseb v stavbah, ki so narejene posebej zanje. Razporeditev prostorov v teh stavbah kaže na to, da je druženju in skupnosti zmeraj namenjen poseben prostor in da je skupnost, vsaj z vidika arhitektov, v življenju starejših pomembna. Ta spoznanja so pomembna tudi za izobraževanje starejših odraslih. Stavba, v kateri takšno izobraževanje poteka, naj bi, če je le mogoče, imela tudi notranje dvorišče za druženje, pa tudi skupnostne prostore.

Tako smo na osnovi opazovanja in analize stanja starejših spoznali, da so v domala vseh strokah v povezavi s starejšimi v ospredju najnižje fiziološke potrebe, zdravje, gibanje itd. V nasprotju s tem pa je izobraževanje starejših odraslih, ki lahko sloni prav na prepoznanih, a zanemarjenih potrebah starejših odraslih. Bistveno spoznanje za izobraževalce starejših in druge je to, da je v izobraževanju starejših odraslih potreba po varnosti enako pomembna, kot so pomembne potrebe po pripadnosti, spoštovanju, naklonjenosti in ljubezni; da je potreba po znanju enako pomembna kot potreba po lepem, potreba po samopotrjevanju – spoznanje namreč vpliva na programiranje izobraževanja in izvedbo izobraževalnega programa, na organizacijo izobraževanja ter izobraževalno ustanovo samo.

Starejši lahko znotraj izobraževanja, še posebej v tistih učnih skupinah, v katerih se člani poznajo že dolgo časa in so se med seboj trdno povezali, zadovoljujejo tudi svojo potrebo po bližini. Rogers (1980) jo opiše takole:

V zadnjih letih sem spoznal, da sem se zelo odprl in v odnosih z ljudmi postal dosti bolj intimen. (...) Lažje se s telesom dotikam ljudi in prenašam njihove dotike. Odkril sem tudi, kako zelo si želim bližnjih psiholoških stikov. Priznam, da mi je zelo potrebno, da imam drugega rad in ima drugi rad mene ter mi to tudi pokaže. (...) Z ljudmi sem razvil globlje in bližnje odnose. (...) Samo v času srednje šole, nikoli prej in nikoli kasneje, sem imel ob sebi skupino zares zaupnih, intimnih moških prijateljev. Zdaj pa sem uspel vzpostaviti zelo zaupne odnose z ljudmi. (...) Še zmeraj se učim o tem, kaj je bližina. Bolj se zavedam trenutkov, ko občutim tako bolečino, jezo, frustracije in zavrženost, kot tudi bližino, ki se rodi iz podobnega razumevanja sveta; pa tudi trenutkov, ko občutim zadovoljstvo ob tem, da me drugi razume in sprejema. Naučil sem se, da se je zelo težko sprijazniti z dejstvom, da imamo negativna čustva tudi do človeka, ki ga imamo radi. Spoznal sem, da se naša pričakovanja glede odnosa z drugim zlahka spremenijo v zahteve do drugega. Odkril sem, da je ena najtežjih stvari ta, da imaš drugega rad takšnega, kot je (...). Tako zelo lažje je imeti rad druge takšne, kot si jih predstavljamo, ali kot želimo, da bi bili, ali kot čutimo, da bi morali biti. Imeti rad človeka takšnega, kot je, odložiti svoja pričakovanja glede njega ali nje, pozabiti na željo, da poskušamo spremeniti bližnjega tako, da bi ustrezal našim potrebam - to je najtežja pot, ki pa nas bogati in pelje k odnosu bližine.

Potreba po pripadnosti in ljubezni in skupnih vrstniških vrednotah

Pripadnost lahko opredelimo tudi kot »povezavo posameznika s skupino«. Gre za pomemben pojav individualnega razvoja. Do nje pride zaradi spodbujanja medsebojnega zaupanja in medsebojnih odzivov v učni skupini, pa tudi zaradi ritualiziranih dogodkov v skupini (Pourtois, 1997, str. 81). Tudi v izobraževanju starejših potrebo po pripadnosti gojimo z vrsto obredov: praznovanje rojstnih dni, skupen obisk kavarn, slovesen začetek študijskega leta, slavnostno odprtje razstav starejših študentov, študijski izlet ob koncu študijskega leta ipd. Mentor ima pri tem pomembno vlogo, da člane študijske skupine spodbudi k upoštevanju ritualov.

Starejši študenti občutijo pripadnost učni skupini še toliko bolj, ker starejši »v makrosocialnem okviru ne pomenijo dosti, saj so potisnjeni na rob dogajanja« (Malewska-Peyre, Tap, 1991). Še več, v skupinah vrstnikov načeloma vladajo drugačne vrednote kot v širši družbi, med starejšimi študenti pa so vrstniške vrednote vez. Tako izobraževalne in druge dejavnosti - v katerih starejši srečajo starejše vrstnike iz drugih starostnih skupin in v okviru dalj časa trajajočih učnih situacij - predstavljajo okvir, v katerih starejši najdejo potrditev zase, in sicer tako, da z drugimi menjajo izkušnje. Vrstniki so v procesu staranja vsekakor bistvenega pomena (Kholand, 1993). Tudi starejši mentorji učnih skupin s starejšimi zgradijo svojstven vrstniški odnos.

Sekundarne socialne skupine, kot so delovna organizacija, ustanove idr. zadovoljujejo človekove psiho-socialne potrebe; če ne drugače, tešijo »lakoto« po strukturi, ki je podaljšek lakote po priznanju, ta pa izvira iz pristne potrebe po pozitivnih odzivih na naše bitje. Ko se sekundarne socialne skupine iz življenja starejšega človeka vse bolj umikajo, lahko nekatere njihove funkcije prevzame majhna učna skupina. Skupina privzame vlogo primarne socialne skupine, v kateri ima starejši človek svoje, prav določno mesto. Tesne čustvene vezi se iz učnih srečanj načeloma podaljšujejo v življenje. Študijske skupine starejših so za skupno učenje tudi motivirane z željo po zrcaljenju, pristnih stikih in odnosih.

Starejši imajo potrebo, da obvladajo občutek odtujenosti, osamljenosti (potreba iz pomankanja), do česar prihaja danes zaradi razpada tradicionalnih skupnosti, zaradi razbitosti družine, pregrad med generacijami, zaradi vse večje mobilnosti itd. (Maslow, 1982, str. 100).

Starejši v majhnih učnih skupinah lahko izražajo naklonjenost do sovrstnikov in mentorja, lahko prejemajo čustva drugih in darujejo svoja. Takšno čustveno ozračje v učnih skupinah starejših vpliva tudi na učenje ter potrjuje tezo, da so za učenje potrebni čustvena podlaga, občutek varnosti in zaupanja.

Upoštevanje potrebe starejših po pripadnosti in ljubezni je pomembno tudi z vidika politike starosti in staranja ter družbe v celoti. Politika, ki starejšim ljudem ne daje možnosti vključevanja v »posredniške ali vmesne skupnosti«, tvega, da se v starejših nakopiči sovražnost tudi do drugih generacij. Poveča se socialna patologija (število samomorov, agresivnost, destruktivno vedenje, alkoholizem itd.). Pri mladih se takšna sovražnost obrne v destrukcijo zunanjega sveta, pri starejših pa pogosto v sovražnost do sebe. Če želimo dobro vsemu družbenemu okolju in družbeni skupnosti, je treba negativne sile »prevesti« v pozitivne sile pripadnosti, naklonjenosti, istovetenja. (Castrodiadis, 1999) Družba, ki se stara, ne more tvegati, da pusti tolikšno število ljudi lebdeti v praznem prostoru. Neizpolnjene psihološke potrebe namreč lahko vplivajo na to, da se zdrava družba, ki naj, če želi ostati zdrava, izpolnjuje čim več potreb, kar se da velikega števila svojih ljudi, spremeni v družbo težav in tveganja.

Potreba po dosežkih in priznanju

Mnogi starejši imajo željo biti močni, sposobni in usposobljeni, želijo nekaj doseči, obvladati, želijo imeti zaupanje vase. V teh potrebah je iskati motive za izobraževanje. Te potrebe spremljajo človeka skozi vse življenje. Otrok je dejaven, ko odkriva okolje, saj pri tem občuti »radost delovanja«. Odrasli so v proces svoje psihološke rasti dejavno vpleteni: snujejo načrte za življenje, uresničijo same sebe ter si postavijo nadaljnje smeri razvoja in cilje. Pri tem iščejo smisel življenja (Bühler v Vandeplass-Holper, 1998, str. 115). Podobno velja tudi za starejše, le da

si ti ne postavljajo dolgoročnejših ciljev, ker bi se sicer morali jasneje spopasti z bližajočim se koncem življenja.

Psihološke potrebe starejših niso dovolj upoštevane. Na to kaže tudi to, da evropske družbe starejše izločijo, kot so jih izločile že v preteklosti, četudi so današnji postopki na videz manj kruti kot nekoč. Danes sinovi ostarelih očetov ne pahnejo v grob, tudi jih ne ubijajo, kot so jih nekoč, zato pa jih pogosto »odstavijo« v specializirane ustanove. S tem v zvezi Maslow pravi, da »še vedno podcenjujemo pomen 'sosedstva, lastnega teritorija, svojega klana, svoje »vrste«, svojega razreda, svoje družine.« (Maslow, 1982, str. 99) in seveda potreb, ki nam jih zadovoljujejo bližnji ljudje. Nadomestek zanje starejši najdejo v majhnih učnih skupinah.

V domovih za starejše tisto »lastno«, o čemer govori Maslow, največkrat ne obstaja. V izobraževanju za četrto življenjsko obdobje pa prav zaradi tega spoznanja poskušamo pri starejših – s pomočjo vodenih razgovorov – obuditi tisto, kar je ljudem lastno, osebno.

Razvoj individualne identitete je utemeljen na zadovoljevanju potreb. Pri tem iščemo čustvene povezave (pripadnost), smisel (spoznavanje, dosežki), iščemo moč in vplivnost (socialno življenje, avtonomnost) ter vrednote (ideologija).

Potreba po pripadnosti se kaže kot želja v prizadevanju za vzpostavitev, vzdrževanje in obnovo pozitivnih čustvenih vezi. Starejši človek potrebo po pripadnosti zadovolji v verigi generacij – tako v družini, kot v socialnem življenju. Rasti in razvijati se namreč ni mogoče brez pripadnosti, brez tega, da nas drugi sprejmejo oziroma, da se drugi naslonijo na nas.

Zaključek

Človekove potrebe morajo biti hkrati zadovoljene v različnih okoljih in z različnimi nosilci zadovoljitve. Ni dovolj, da denimo nekdo potrebo po strukturi, priznanju, spoštovanju, samouresničenju zadovoljuje le znotraj družine. Starejši človek lahko čustvene, kognitivne, socialne potrebe in potrebe po vrednotah dobro zadovoljuje tudi s pomočjo izobraževanja in delovanja v skupnosti, denimo v majhni učni skupini.

Sekundarne socialne skupine, kot so delovna organizacija, ustanove in druge, zadovoljujejo številne psiho-socialne potrebe. Težijo tudi »lakoto« po strukturi, ki je podaljšek lakote po priznanju, potrebe po pozitivnih odzivih na človekovo bitje. Ker pa se sekundarne socialne skupine iz življenja starejšega človeka vse bolj umikajo, nekatere njihove funkcije prevzame majhna učna skupina. Ta se, če je dobro vodena in če v njej zavladava ustrezna psihodinamika, zlagoma spremeni v primarno socialno skupino, v kateri vladajo tesni odnosi.

Poznavanje in zadovoljevanje psiho-socialnih in drugih potreb starejših, je bistvenega pomena za razumevanje in vzdrževanje njihove motivacije za učenje, za oblikovanje smisla njihovega učenja kakor tudi za programiranje in izvajanje izobraževanja zanje.

Literatura in viri

- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*, Cambridge : Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society*. London: SAGE Publications.
- Beatty, P.T.Wolf, M.A.(1996). *Connecting With Older Adults: Educational Responses And Approaches*. Malabra Fla: Krieger.
- Berne, E. (1984). *Šta kažeš posle zdravo*. Beograd: Nolit.
- Krajnc, A.(1982) *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1992). *Tretje življenjsko obdobje*. Krajnc, Ana (ur.) *Kako smo snovali slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje*. Ljubljana: SUTŽO.
- Lyotard, J-F. (1979). *La condition post-moderne*. Paris: Editions de minuit.
- Malewska-Peyre, C. Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris: PUF.
- Maslow, A. (1982). *Motivation and Personality*. New York: Harper&Row.
- Miller, H. (1971). *Teaching and Learning in Adult Education*. London: Collier Mc Millan.
- Moody, H.R. (1988). *Abundance Of Life: Human Development Policies For An Ageing Society*. Columbia University Press.
- Mucchielli, A. (2011). *Les Motivations*. Paris: PUF.
- Paillat, P. (1993). *Vieillesse et vieillissement*. Paris: PUF.
- Pogačnik, V. (1987). *Lestvica individualnih vrednot*. Ljubljana: Zavod za produktivnost dela.
- Pourtois, J.-P. Desmet, H. (1997). *L' éducation post-moderne*. Paris: PUF.
- Rogers, C. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sainsaulieu, R. (1988). *L' identité au travail*. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Vandenplas-Holper, C. (1998). *Le développement psychologique à l'âge adulte et pendant la vieillesse*. Paris: PUF.

Ana Krajnc

MENTORJI IN MENTORSTVO

Kakovost izobraževanja starejših se začne pri kakovosti mentorjev in mentorstva. Izobraževanje odraslih in s tem tudi izobraževanje starejših se vedno bolj spreminja. Prehaja od izobraževanja v velikih skupinah v individualno izobraževanje pisano posamezniku na kožo ali pa v učenje v majhnih intimnih skupnostih kot so npr. študijski krožki na univerzah za tretje življenjsko obdobje. Če mentor deluje v majhni učni skupini (dvanajst do štirinajst študentov), z vsakim razvije poseben medsebojni odnos. Izobraževanje je tako čustveno bogato, poleg tega, da daje znanje, razvija tudi osebnost.

Mentorstvo je vse pogostejša metoda izobraževanja. Je osebno zelo občutljiva, ker se morata mentor in študent osebno ujemati, da bi lahko tesno sodelovala. Ne moremo biti mentor komurkoli. Pri starejših takoj po vpisu v posamezne študijske skupine ugotavljamo, kako šele odkrivajo in iščejo sebi primerne mentorja in tudi člane študijskega krožka, do katerih bodo lahko zaupljivi in od katerih pričakujejo odnose medsebojne navezanosti. Zaradi obojega je prehajanje iz enega študijskega krožka v drugi zelo opazno na začetku študijskega leta.

Vse večja individualizacija izobraževanja vodi v mentorstvo

Del svetovnega razvoja sta tudi vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko delo. Pojavita se z nastajanjem informacijske družbe. Znanje in izobraževanje takrat postaneta gonilna sila preživetja. Znanje je postalo splošna dobrina in ni več privilegij elite. Izobraževanje kot splošna dobrina pa mora postati dostopno vsem ljudem. Spremenijo se osnovne paradigme izobraževalnega procesa. V ospredje stopijo nove značilnosti izobraževanja odraslih in s tem tudi izobraževanja starejših:

- od formalnega prehajamo vedno bolj k neformalnemu izobraževanju,
- od skupinskega k individualnemu izobraževanju,
- od poudarjanja sposobnosti k pomembnosti motivacije za izobraževanje,
- od poudarka na znanju k osebostnemu razvoju,
- od poklica h kompetentnosti osebe za delo.

V informacijski družbi se pojavljajo nove zakonitosti v ekonomskem in socialnem razvoju, kulturi, zdravstvu in izobraževanju. Zakonitosti trga dela so se spremenile. Nekdanji vzorec preživetja, služba za nedoločen čas, zdaj nadomestijo nove, fleksibilne in dinamične oblike dela kot so, denimo, pogodbeno delo za določen čas, projektno delo, samostojno podjetništvo, samozaposlenost samostojnega umetnika ali znanstvenika. Živimo v družbi tveganja. Oba, delodajalec in delavec, se morata prilagajati nepričakovanim spremembam. Tudi delodajalec dolgoročno gledano ni varen, presenečajo ga nenadne spremembe, zato tudi delavcu ne more zagotoviti varnosti. Socialna varnost je zdaj v človeku samem, njegovih kompetencah in temeljnih sposobnostih.

Družba je spirala, v kateri noben družbeni položaj ni stabilen. Tudi ljudi z največ družbene moči, s položajem v srčiki družbe, razmere lahko izvržejo na rob družbe. In nasprotno, če se je nekdo znašel na robu družbe, si lahko pridobi več družbene moči in se pomika proti notranjosti družbenega vrtinca in pridobiva moč odločanja. Sedanja družba nudi nešteto novih možnosti, a odvisni smo od tega, za katere možnosti smo usposobljeni in če imamo ustrezne kompetence. Stalno izobraževanje in osebnostni razvoj ponujata dostop do novih možnosti in sta podlaga preživetja.

Vseživljenjsko izobraževanje za vseživljenjsko delo. Ne zamenjajmo dela s službo! Slovenska zakonodaja omogoča starejšim, da prevzamejo delo za plačilo. Borza občasnega dela in storitev starejših že deluje. Za delo starejši potrebujejo novo znanje in kompetence.

Od skupinskega k individualnemu izobraževanju

Več pojavov in procesov v praksi in tudi teoriji nas opozarja na pojav individualizacije izobraževanja. Vseživljenjsko izobraževanje - vsi ljudje se izobražujejo vse življenje - ni uresničljivo v učilnici ali na tečaju. Tudi najbolj tradicionalne ustanove za izobraževanje odraslih kot so ljudske visoke šole na Danskem (obstajajo od leta 1848) se sproti modernizirajo tako, da izobraževanje odraslih prilagajajo danim razmeram in potrebam. Že pred desetimi leti so tam ugotavljali, da se vedno bolj širijo razne oblike samostojnega, individualnega izobraževanja na račun dotedanjih skupinskih oblik učenja (tečaji, seminarji). Statistični podatki govorijo o tem, da se individualizacija izobraževanja odvija skoraj v vseh okoljih.

V industrijskem obdobju smo vzgajali ljudi po poklicnih kategorijah. Vsi iste tega poklica so se oblikovali kot en tip človeka. Ideal polpreteklega časa je bil, da imajo vsi v posamezni poklicni kategoriji (mehanik, trgovec, zdravnik, računovodja, cvetličarka itd.) kolikor je le mogoče enako znanje. Za učne skupine so postavljali »standarde znanja«, »kataloge znanja«. Samo enaki odgovori na isto vprašanje v šoli so prinesli potrebne točke. Razvoj je ogrozil skupinske oblike

izobraževanja, zato so si v šolski politiki v nerazvitih socialnih okoljih še bolj prizadevali za ohranjanje skupnih standardov izobraževanja. (Toffler, 2002)

Zaradi razpadanja vsega prejšnjega so se stopnjevali poskusi skolarizacije. Drugačnost posameznika za industrijo ni bila sprejemljiva in drugačnim posameznikom je grozila izločenost iz družbe. Vsi v razredu ali na tečaju so se morali podrediti splošnim, povprečnim kriterijem. Franc Strmčnik je desetletja objavljali razprave o diferenciaciji in individualizaciji pouka pri nas in oba pojava utemeljeval z novimi družbenimi potrebami in slutnjo časa, ki prihaja. (Strmčnik, 1987)

Skupinsko izobraževanje je bilo zelo formalno, obdano z zakoni in institucijami. Omogočalo je nadzor države nad tem, kaj in koliko naj se ljudje učijo. Pri vseživljenjskem izobraževanju in osebnih učnih projektih, ob sodobni informacijsko komunikacijski tehnologiji, to ni več mogoče. Internet je vesolje znanja. Kaj kdo poišče tam, je njegova osebna odločitev. Nova tehnologija v marsičem osvobaja človeka, zato si lahko privoščijo, da sam uravnava svoje izobraževanje.

Delo v informacijski družbi zahteva enkratnega človeka, ustvarjalnega, samoiniciativnega in sposobnega stalnega osebnega spreminjanja in uspešnega odzivanja na številne možnosti in spremembe v okolju. Izobraževalna pot se prilagaja novim družbenim ciljem izobraževanja.

Unikatnega, enkratnega človeka lahko oblikuje le unikatna, enkratna pot izobraževanja in vzgoje. Kombinacija vplivov na razvoj posameznika je neponovljiva in pri vsakem enkratna. Poti individualizacije in osebnostnega razvoja so zelo različne. Samo z eno šolo ali študijem za posamezen poklic se še ne izrazijo talenti in potenciali. Svoje samouresničevanje zato človek danes išče po več poteh, med drugim tudi v samostojnem izobraževanju.

Porajanje individualizacije izobraževanja pri nas

V informacijski družbi se danes ob sprejemu strokovnjaka, kandidata za delo, ne zadovoljijo več samo s spričevalom dokončane šole. Pomemben je portfolio. V njem oseba hrani vse osebne dokaze o usposabljanju, izkušnjah, znanju in sposobnostih, pridobljenih v preteklosti in vse do dne, ko se za delo pogaja. Mnogi mladi sproti skrbno zbirajo dokaze za razno pridobljeno znanje in spretnosti, da bi jih imeli pripravljene za vpogled delodajalca. Skrb za pridobivanje in dopolnjevanje osebnih kompetenc zavezuje tudi starejše. Naberejo se potrdila o:

- vzporednem študiju (poleg osnovnega študija ekonomije je nek študent vpisal še študij kitajščine in kitajske kulture, ker je menil, da je Kitajska največji trg na svetu. Fizik je vpisal študij glasbe, ker ga je zanimala akustika),

- dodatnem usposabljanju, bodisi skupinskem, bodisi individualnem (računalništvo, tuji jeziki, kompozicija, fotografija, mednarodno pravo, glasbeno izobraževanje, tečaj za zaščito gozdov, seminar digitalne fotografije, tečaj smučanja, tečaj za računalniško knjigovodstvo),
- sodelovanju v društvih in širšem okolju, pridobivanju posebnih izkušenj (študent medicine, prostovoljec na Madagaskarju, varstvo otrok v počitnicah, vodenje športnega tima v športnem društvu, pridobivanje sponzorjev),
- bivanju v tujini (spoznavanje tuje kulture, organizacija potovanj, lepote narave, fotografiranje, odkrivanje novih možnosti) za pridobivanje novih kulturnih in socialnih spretnosti,
- socialnih spretnosti, oblikah druženja, medsebojnih odnosih, socialnih izkušnjah, vodilnih sposobnostih, sposobnostih sodelovanja v timu, stresni odpornosti,
- organizacijskih spretnosti, uresničevanju novih idej, organizaciji skupinskih oblik, širšem vplivu na druge, sodelovanju z mediji itd.

Danes moramo hitro priti do znanja. Ritem sprememb se je povečal. Ne moremo čakati, da nekdo razpiše tečaj ali ustanovi šolo na našo temo. Zato se sami lotimo učenja po raznih, navadno zelo osebnih poteh neformalnega, samostojnega izobraževanja.

Utemeljeno se vprašamo, če smo vsi sposobni, dovolj razviti, da se lahko sami izobražujemo. Pomen samostojnega izobraževanja se vedno bolj poudarja. Človek mora biti sposoben, da pri svojem učenju prevzame vodilno vlogo, da učenje uravnava in se pravilno odloča.

Pri skupinskem izobraževanju se morajo vsi, učenci in učitelji, prilagajati kriterijem učne skupine. V učni skupini učitelj ne more upoštevati vseh posebnosti posameznega učenca. Pri tem lahko zanemari pomembne učenčeve talente. Množični proizvodnji je ustrezalo množično izobraževanje. Študent je bil le številka, brez osebnega stika in odnosa s profesorjem. Temo predavanja bi lahko predelal tudi sam doma, ob knjigi. Čim večja in heterogena je učna skupina, tem rahlejšje so medsebojne vezi med študenti in z učiteljem.

Med drugim se proces prehajanja od skupinskega izobraževanja, značilnega za industrijsko obdobje, v individualno, samostojno izobraževanje v informacijski družbi pozna tudi v velikem osipu študentov in izostajanju dijakov od pouka v srednjih šolah. Beg od pouka je tako pogost, da so šole celo sprejele to dejstvo in s pravilniki o izostankih določile, koliko nepojasnjenih izostankov (beg iz šole) sme imeti dijak. Izostanki preko določene meje se ne opravičijo, sledi kazen.

Fakultete so se proti vidnemu osipu pri predavanjih borile na drugačne načine. Na primer, uvedle so obvezna predavanja, pri posameznih predavanjih so predavatelji začeli pobirati podpise. Taki ukrepi so poskušali ohranjati stari red skupinskega izobraževanja. Kljub napačnim ukrepom, s katerimi poskušamo ohranjati staro, gre razvoj socialnih procesov in novih življenjskih okoliščin v informacijski družbi neustavljivo dalje.

Človek se najbolj razvija v tesnem odnosu, odnosu bližine, medsebojnega zaupanja in spoštovanja. Pričakujemo, da se bo tak odnos razvil med mentorjem in učencem.

Mednarodno priznane temeljne kompetence v enaindvajsetem stoletju

Na osnovi mednarodnih raziskav so odkrivali, katere so temeljne kompetence, ki so potrebne današnjemu človeku. Kaj naj bi odrasli morali vedeti in česa bi morali biti sposobni narediti v 21. stoletju. Kompetence so razdelili v štiri skupine:

- znati komunicirati,
- znati se učiti,
- znati se odločati,
- znati uravnnavati medsebojne odnose.

Podrobneje to vprašanje preuči Sondra Stein že leta 2000 in razčleni kompetence vsakega od področij. (Stein, 2000)

Naučiti se učiti je danes ena osnovnih kompetenc. Napačna je predstava, da gre pri tem za pomnenje ali izdelavo povzetkov. Gre za precej več! Kompleksna usposobljenost za učenje vključuje sposobnost odločanja, kritičnost in samokritičnost, razvite miselne procese, ohranjeno vedoželjnost, razgledanost, bogat pojmovni svet in zadovoljivo mero predznanja. K usposobljenosti za samostojno izobraževanje se pridruži še digitalna pismenost. Učenec tedaj prevzame vodilno vlogo. Sam se odloča, išče nove poti do znanja (knjiga, časopisni članek, telefonski pogovor z znancem, neposredno opazovanje osebe, ki že zna, arhivi, enciklopedije, internet, konzultacija, poskusi in zmote itd).

Nekateri vseh teh spretnosti in lastnosti še nimajo razvitih in potrebujejo mentorjevo pomoč, da ohranijo individualno pot izobraževanja. Meja med ljudmi, ki se znajo učiti in onimi drugimi, ki samostojnega izobraževanja ne zmorejo, je funkcionalna pismenost. Ena od lastnosti funkcionalno pismenega človeka je, da se lahko sam dokoplje do novega znanja. Nasprotno pa je funkcionalno

nepismen človek v veliki meri odvisen od drugih, od poučevanja in s tem še vedno od skupinskega izobraževanja.

Mentorji in mentorstvo

Mentorstvo je danes vse pogostejša oblika izobraževanja. Pokriva precejšen del individualnega, samostojnega izobraževanja ljudi. Ko se v nas pojavi želja, potreba po tem, da se nečesa naučimo, najprej pomislimo, kdo bi nam lahko pri tem pomagal. Največkrat ni mentor edini vir znanja! Učenec dodaja še druge vire in prepleta spoznanja z raznih poti. Za uspešno mentorstvo so potrebni ustrezni začetni pogoji:

- mentor in učenec se morata osebno ujemati vsaj do te mere, da sta si privlačna,
- med njima mora vladati medsebojno zaupanje in odprta komunikacija,
- mentor mora brezpogojno verjeti v učenčeve sposobnosti in biti prepričan, da bo učenje uspešno,
- učenec se mora ob mentorju počutiti varnega in mu zaupati.

Mentor se mora tako približati učencu, se vanj vživeti in ga spoznati, da bo na področju znanja, ki ga pridobiva učenec z njegovo pomočjo, znal iz učenca »potegniti« še neodkrite talente za obravnavano področje in bo sprostil učenčeve še ne izražene osebne potenciale.

Med mentorjem in učencem vlada tenkočuten odnos. Učenčevo svobodno izražanje, napredovanje v znanju in spoznanjih na eni strani ter mentorjevi pravki in postavljanje razumnih meja na drugi strani naj bi bili v mentorskem odnosu navzoči v optimalnem razmerju.

Kitajski pregovor pravi, da je »za človeka največja sreča v življenju, če naleti na sebi primernega mentorja«, kajti tedaj se učenec osebno razvije in napreduje. Učenje v parih, izobraževanje ob sodelovanju z mentorjem je najbolj individualizirana pot do znanja. Uvršča se med najbolj racionalne in učinkovite poti izobraževanja. Mentorstvo je dinamičen socialni odnos. Naloge so med mentorjem in učencem porazdeljene, peljejo k istemu cilju: učenčevemu znanju.

Mentor se prilagaja učencu in nasprotno tudi učenec mentorju. V fazi začetnega spoznavanja in zbliževanja ugotavljata, kako uspešno bo njuno sodelovanje. Mentorjevo mnenje o učencu je zelo pomembno za uspešno učenje. Mentorjevo mnenje o učencu se prenese na učenca, ker je mentor zanj avtoriteta. Neposredno vpliva na motivacijo za izobraževanje. Pri učencu zviša ali zniža kriterije učenja.

Mentor skrajša pot do cilja in nadomesti nekatere manjkajoče lastnosti učenca. Pogosto do cilja ne more priti učenec sam, ker ne more napraviti vseh odločitev kot je npr.: izbira virov, postavljanje kriterijev za zadovoljivo znanje, ugotavljanje napak itd., pa naj ima učenec petnajst, trideset, sedemdeset let ali več. Ob sebi potrebuje mentorja, da skupaj krmarita do znanja.

Mentor povezuje in koordinira različne vire znanja in pomaga učencu, da ta odkriva nove. Pozorno spremlja, kaj učenec že obvlada in kakšne so naslednje učne naloge. Ob mentorjevi pomoči se učenec giblje v varnem okolju. Poglejmo primer! Gospa srednjih let se začne učiti drsanja na zaledenem Blejskem jezeru. Občuduje mentorjeve spretnosti gibe in zasuke in rada bi jim sledila. Ne sprašuje se, kje je na jezeru še varno drsati, kako debel je led, kakšna oprema je za začetnika najbolj primerna, kako se imenujejo posamezne oblike drsanja. Čuti, da za vse poskrbi mentor. V njej je eno samo srečno pričakovanje, da bo do večera tudi sama že znala nekaj tega, kar vidi pri mentorju. Mentor prevzame del tveganja, delno pa tveganje ostane tudi pri učenki. Učenje z mentorjem daje učencu občutek varnosti, zmanjša marsikateri učenčev dvom na poti do znanja. Osebna mentorjeva spodbuda pride ob pravem času, ker ta učenca neprestano opazuje in se vanj vživlja.

Formalni in neformalni mentorji

Poznamo formalne in neformalne mentorje. Formalni mentor je nekomu določen po predpisih npr. starejši in izkušen strokovnjak v podjetju je mentor novo zaposlenemu mlademu sodelavcu, izkušen učitelj novemu kolegu na šoli, mojster vajencu v delavnici, starejši študent novincu. Ker je mentor določen od zunaj, na osnovi predpisa in ne po osebnostnih lastnostih in glede na medsebojno privlačnost sodelujočih, pogosto ostanejo pri formalnem mentorstvu medsebojni odnosi površinski. Skrčijo se na informiranje, dajanje navodil, pripravljane pisnih informacij, nadzor. Nekateri formalni mentorski pari se tudi osebno ujamejo in odnos med mentorjem in učencem je poglobljen, prepojen z zaupanjem, osebno bližino, posnemanjem in zgoščenim učenjem. V takih primerih doseže kvaliteta formalnega mentorstva kvaliteto osebno izbranega, neformalnega mentorstva. Formalni mentor je določen po položaju v organizaciji, strokovnem znanju in izkušnjah in le redko postane vzornik učencu. Med njima se navadno ne spletejo prijateljski odnosi, ker so stiki preveč uradni in premalo osebni. Formalno mentorstvo se osredotoči predvsem na prenos znanja, medtem, ko je v neformalnem mentorstvu priložnost tudi za osebni razvoj. (Krajnc, 1979, str. 213 - 221)

Mentorstvo so pri nas in v drugih evropskih državah prepoznali kot uspešno metodo izobraževanja odraslih in starejših. Na raznih področjih so uvedli sisteme formalnih mentorjev kot so:

- tandemsko učenje starega in mladega strokovnjaka, ki si delita eno delovno mesto, ob tem pa teče prenos izkušenj za izboljšanje znanja mladih,
- tutorji. Univerza v Ljubljani usposablja študente višjih letnikov za mentorje tutorje mlajšim študentom, da bi se povečala učinkovitost študija in zmanjšal osip,
- celotna mreža univerz za tretje življenjsko obdobje ima v študijskih krožkih mentorje, ki vodijo študij dvanajst do petnajst študentov. Koncept ne predvideva poučevanja, ampak skupno odkrivanje novega znanja,
- mentorji pripravnikom na delovnem mestu pomagajo do hitrega spoznavanja delovnega okolja, prilagoditve in boljše delovne uspešnosti,
- mentorji v raznih ustanovah za dijake in študente na delovni praksi. Skrbijo za sistematično spoznavanje prakse,
- mentorji za individualne študentove izdelke: pri diplomski nalogi, magistrski nalogi, doktoratu. Po bolonjski reformi visokega šolstva ima kandidat za doktorat celo dva mentorja: enega v fazi priprave in prijave teme in drugega pri izvajanju raziskave in pripravi doktorata.

Učenje v parih ima nekatere prednosti pred skupinskim izobraževanjem. Formalno določeni mentorji se pojavljajo v šolanju, pri zaposlovanju, strokovnem delu v ustanovah in podjetjih. Del formalnega izobraževanja se tako prenaša na mentorstvo zaradi težnje po izboljšanju rezultatov učenja.

Neformalnega mentorja si sami izberemo. Izberemo tistega, ki nam je všeč, ki ima znanje in se mu da zaupati. Neformalni mentor nam je lahko kdorkoli: sosed, družinska prijateljica, sodelavka, kdo od sorodnikov, prijatelj. Izberemo si ga med znanimi ljudi. Lahko se z neformalnim mentorjem tudi na novo spoznamo, npr. na potovanju, ob projektu, pri skupnem delu, na razstavi itd. Začudimo se, ko ugotovimo, kako bogat mentorski odnos se razvije med njim in nami. Neformalni mentor učencu hitro postane vzornik. Z medsebojnim zaupanjem in odprto komunikacijo brez vmesnih pomislekov in odpora se učenec hitro uči in vidno napreduje, kar motivacijo za učenje vidno pospešuje.

Ko pogledajo osebno izobraževalno biografijo, se nekateri začudijo, kdo vse jim je bil v življenju mentor. Mentorstvo ugasne, če se v odnosu oba udeležena ne moreta izražati.

Mentorstvo je trajnejši odnos. Od začetnega spoznavanja in sodelovanja pri učenju se lahko razvije v pravo prijateljstvo in odnos se nadaljuje tudi pozneje, ko oseba mentorja ne potrebuje več. V začetni fazi je odnos med mentorjem in učencem simbiotičen. Učenec se identificira z mentorjem, živi skozi mentorja, ga posnema in mu sledi po poti do znanja. Mentorjevi in učenčevi izdelki so si

na začetku učenja podobni, lahko tudi enaki, vse dokler učenec ne napreduje. V začetni fazi učenja pa preprosto ni zmožen drugega, kot da mentorja posnema.

Učenec npr. slika tako kot mentor. Uporablja paleto mentorjevih barv, kompozicijo in motive. Šele čez čas se začne druga faza mentorstva, ko se znanje pri učencu izrazi na osebni način. Učenec npr. odkrije, da ga privlačijo drugačne barve, kot jih uporablja mentor, odkrije, da svobodneje slika na večja platna od mentorjevih, ponavljati se začno drugačni motivi in postopoma si izoblikuje svoj slikarski izraz. Mentorja ta drugačnost ne sme motiti. Prepoznati jo mora kot uspeh svojih mentorskih prizadevanj in priznati upešnost učenčevega učenja, na svoje veliko veselje in učenčevo veselje. Mentor in učenec se v drugi fazi mentorstva vse bolj srečujeta kot enakovredna partnerja. Prejšnje medsebojno spoštovanje omogoča, da si priznata enakovreden položaj. (Krajnc, 1979)

Ko učenec stopi na svojo pot odkrivanja nadaljnjega znanja in se pri njem že nakopičijo nova spoznanja, potreba po mentorju postopoma ugasne. Prijateljstvo med njima pa še ostane, če sta mentorstvo skupaj uspešno opravila. Če mentor ne obvlada mentorskega odnosa, se lahko razideta in mentorstvo propade že v prvi fazi mentorstva. Mentor lahko začuti odpor do tega, da ga učenec posnema in posnemanje doživlja kot nasilen vdor v njegov osebni svet in prav ti mentorjevi občutki lahko rodijo odpor do učenca. Verbalni konflikt lahko razreši situacijo in omogoči, da se oba ponovno zblížata ali se razideta. Formalno mentorstvo, ne glede na odnos, pa ostane še naprej, do konca predvidenega časa, če ne drugače, vsaj na papirju.

Naj navedem primer študija dizajna. Učenec je vneto posnemal svojega mentorja, ker niti slutil ni, kaj bi lahko bil njegov dizajnerski izraz ali podoba. Mentorja je to zelo razjelo. Posnemanje je doživel kot krajo svojega znanja, česar pa ni dovolil. Konflikti so se ponavljali in posredovati je morala celo tretja oseba. Učenec se je počutil nemočnega, izdanega, ker je mentorju zaupal, ni vedel, kaj je napravil narobe. Vse bi bilo v redu, če bi mentor imel še malo potrpljenja z učencem, da bi ta prek posnemanja razvil svoj izrazni slog, drugačen od mentorjevega. Zaradi konfliktov je v tem primeru mentorstvo razpadlo že v prvi fazi mentorstva, v času simbiotičnega povezovanja.

Znaš, nauči drugega – gibanje za izobraževanje v dvojicah

V informacijski družbi se odpirajo množične potrebe po izobraževanju. Vseživljenjsko izobraževanje je preveč razpršeno in individualizirano glede na metode in vsebine, da bi lahko zadovoljilo vse želje po učenju. Zato je potrebno ubrati še druge poti do znanja in osebnostnega razvoja.

Na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje smo leta 2009 zasnovali novo gibanje »Znaš, nauči drugega«. Nekaj znaš, zakaj ne bi tega naučil še koga drugega. Podarimo znanje drugemu, kajti potrebno mu je za preživetje. Materialna darila vedno bolj izgubljajo vrednost. Prezasičeni smo s predmeti, bolj nas zanimajo storitve in duhovne dobrine. »Podarimo si znanje« namesto, da si podarjamo že tako nakopičene neuporabne predmete. Gibanje »Znaš, nauči drugega« širimo po vsej mreži univerz za tretje življenjsko obdobje. V prvi fazi je osredotočeno na učenje računalništva, ker ga ljudje za svojo samostojnost najbolj potrebujejo. Lahko sta v paru mentor – študent, dva upokojenca ali pa je par sestavljen medgeneracijsko.

Leta 2010 se nam je kot sponzor pridružilo podjetje S&T Slovenija in gibanje razširilo v podjetja, hkrati pa podprlo učenje računalništva v parih pri starejših z usposabljanjem mentorjev in s plakati. Za najbolj aktivne univerze za tretje življenjsko obdobje so donirali računalnike, da jih imajo prostovoljni mentorji na razpolago, ko nekoga učijo računalništva. Skupaj z njimi smo tiskali plakate za predstavitev in popularizacijo gibanja. Sledile so še razne zgibanke, posveti za spodbuditev gibanja. Na sedežu Slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani imamo za učenje v parih opremljeno manjšo računalniško učilnico.

Pri nastajanju gibanja »Znaš, nauči drugega« (angl. Each one teach one) smo izhajali med drugim iz teorij Ericha Fromma, še posebej njegove knjige »Biti ali imeti«. Znanje kot darilo, v času ko postaja bolj pomembno biti kot imeti. Bogastvo je v tem, kaj ljudje smo in ne v tem, kaj imamo. Nekateri kupujejo preveč materialnih dobrin in tako nasedajo manipulacijam in moči kapitala, ki oži razvoj ljudi na potrošništvo. (Fromm, 2004)

Del izhodiščne teorije je bilo tudi delo Robina Kidda »Izobraževanje za to, da obstajamo, postajamo in pripadamo« (angl. education for being, becoming and belonging). Izobraževanje in znanje potrebujejo ljudje za svoj obstoj, zato naj kroži med ljudmi. V izobraževanju postajajo nekaj, kar prej še niso bili. Uresničujejo in izražajo svoje potenciale in se samouresničujejo. Z izobraževanjem gradijo svojo identiteto in so sposobni, da izbirajo med različnimi vrednostnimi sistemi okolja, ker imajo osebne vrednote in stališča.

Znanje delno pridobivamo s socialnim učenjem, v sodelovanju z drugimi ljudmi in v medsebojnih odnosih. Vsega se ne moremo naučiti iz knjig in s pomočjo sodobne tehnologije. Pri izobraževanju in osebnotnem razvoju so pomemben dejavnik človek in medsebojni odnosi. Izobraževanje v osebnotnem stiku z drugimi omogoča poleg pridobivanja znanja tudi pridobivanje vrednot in oblikovanje stališč. (Kidd, 1976)

Mentorjev za učenje računalništva smo se nekoč tudi sami posluževali. Večina se nas je naučila računalniških programov s pomočjo prijateljev in znancev. Po nekaj poskusih in razlagi smo že sami utrjevali novo znanje. Reševalo nas je to, da je bila naša »mentorica« dosegljiva po telefonu. Ko se je zataknilo, nam je svetovala, kako naprej in kako napako odpravimo. Postopoma smo si sami pridobili osebne izkušnje z novim računalniškim programom. Čez čas smo skoraj pozabili, kdaj smo se ga naučili in kdo nas ga je naučil.

Na podoben način v praksi poteka tudi učenje računalništva v gibanju »Znaš, nauči drugega«. Če nekdo daruje znanje, ga s tem ne izgubi. Nasprotno, s predajanjem ga utrdi in obogati. Ko razlaga drugemu, zagleda kaj novega, na kar prej ni pomislil. Mentorjevo znanje se tako pogloblja. Duhovne dobrine se ne obnašajo tako kot materialne. Če znanje podarimo drugemu, ga sami zato nimamo nič manj.

Zakaj se obotavljamo, da bi to naredili? Zato, ker duhovna darila še niso v navadi. Darila so prešla nekaj faz: od industrijskih daril k doma in ročno izdelanim unikatnim predmetom in dobrinam. Ko se interes za predmete in potrošništvo povsem zmanjšata, se pozornost usmeri k znanju in osebnostnemu razvoju.

Gibanje »Znaš, nauči drugega« je tudi neke vrste upor potrošništvu in odziv na finačno krizo. Izobrazijo se v tem gibanju tudi tisti, ki nimajo materialnih možnosti. V času gospodarske krize moramo potrebe po izobraževanju vzeti v svoje roke in najti brezplačne poti do znanja. Znanje lahko drug drugemu darujemo.

Menili so, da se najlaže skupaj učita dva, če se že poznata, vendar to ni nujno, in gibanje zajema mentorstvo mnogo širše. Najprej smo začeli spodbujati učenje v parih. Za medsebojno sporazumevanje je danes zelo pomembna elektronska pošta. V mojem študijskem krožku sem vprašala, kdo že uporablja elektronsko pošto. Vsem, ki so jo, sem predlagala, da si izberejo nekoga med študenti, ki bi ga tega lahko naučili. Pogovarjanje je steklo križem kražem in sestajati so se začeli prvi pari učenja računalništva.

Pobuda je segla še dlje preko meja UTŽO in mentorski pari za učenje računalništva so nastali tudi med sosedi v bloku. Teme učenja v parih so se do danes razširile. Kar že nekdo zna in obvlada, poskusi naučiti še drugega. Učni pari so se sestajali tudi na domu učenke, ker je bolje poznala svoj računalnik in je tam učenje šlo hitreje. S tem smo, ne da bi se tega prav posebej zavedali, dobili tudi v Sloveniji patronažno učenje. Prej smo ga le občudovali na Nizozemskem.

Na začetku se je zdela zamisel o gibanju »Znaš, nauči drugega« nenavadna in neznana. Večinoma so naši študenti sprejeli novost z veliko opreznostjo. Pojavili so se strahovi, zadržanost, previdnost. Do izraza je prišla prenizka samozavest ljudi v našem socialnem okolju in preveliko, hierarhično obravnavanje mentor-

stva in mentorjev. Prijavilo se je več tistih, ki bi se radi učili v dvojicah in precej manj potencialnih mentorjev. Značilno za sodobno izobraževanje pa je, da se vlogi mentor in študent neprestano izmenjujeta. Enkrat sem mentor, drugič študent. Prvi mentorji so takole izrazili pomisleke:

Saj jaz nisem računalničar, morate dobiti kakega računalničarja.

Gotovo premalo znam.

Ne predstavljam, si, da bi bil jaz kar tako mentor.

Poiščite koga sposobnejšega od mene.

Učenja v parih ne poznam.

Začetno skromnost in prenizko samozavest tistih, ki smo jih zaprosili za mentorstvo, smo premagali tako, da smo v podjetju S&T priredili izobraževanje za vse prostovoljne mentorje, ki so se našemu vabilu odzvali. Dopoldan so imeli zanimiva predavanja strokovnjakov iz podjetja, nato so nastopili mentorji, mentorice in predstavili prve izkušnje z mentorstvom. Začudilo me je, s kakšno tenkočutnostjo so razlagali mentorski odnos, prednosti takega učenja, prilagajanje mentorja raznim načinom učenja itd.

Sledil je bolj ritualni del, ko so mentorji dobili nekaj daril in potrdilo o sodelovanju na enodnevnem usposabljanju. Dobili so majice z napisi »mentor« in še nekaj drugih reči z napisom Each one teach one. Bil je to neke vrste krst. S tem so bili prostovoljci tudi javno potrjeni, da so mentorji za učenje računalništva v parih. Pri skupnem kosilu smo si imeli veliko povedati. Pomisleki so hitro izginili.

Po opisani situaciji sodeč smo v začetku dobili več prijav za vlogo učenca kot za vlogo mentorja. Mentorji prevzemajo zaporedoma ali paralelno več študentov za učenje v parih. Danes postaja to vse bolj prepoznavna oblika učenja računalništva. Ljudje v drugem ali prvem življenjskem obdobju nimajo časa za organizirane tečaje, preveč je obveznosti. Učenje z mentorjem je prikladnejše. Na Univerzi za tretje življenjsko obdobje smo ta način učenje računalništva osvestili, mu dali ime in spremenili v gibanje, da bi ga načrtno čim bolj razširili. Predvidevamo, da se bo postopoma razvilo tudi medgeneracijsko učenje v parih in da se bo od učenja računalništva širilo še na druge, nove vsebine.

V želji, da bi gibanje na samem začetku ne bilo preveč razpršeno, smo se sprva osredotočili na računalniško izobraževanje, ker je danes pač nujno obvladati nove tehnologije. Če nekdo ni računalniško pismen, je družbeno izločen. Potrebe po tem znanju in spretnostih so množične. Podatki Zavoda za statistiko Republike Slovenije in raziskava E-kompetentni državljani Fakultete za družbene vede v Ljubljani (Vehovar in Prevodnik, 2011) pokažejo, da je pri računalniški pismenosti plast starejšega prebivalstva najbolj diskriminirana. Samo 9 % starejših nad

61 let uporablja računalnik. Državna uprava prehaja na e-upravo. Za koga? Komu bo dostopna? Starejšim grozi, da bodo v družbi še bolj diskriminirani, če ne bodo računalniško pismeni. Potreba po tovrstnem znanju je prevelika, da bi jo reševali samo poklicno. Družbeno gibanje sloni na prostovoljcih in neformalnih mentorjih.

V času vseživljenjskega izobraževanja sta funkciji mentor in učenec zamisljivi. V gibanju »Znaš, nauči drugega« se ista oseba pojavlja kot mentor in nato za neko drugo znanje kot učenec. Vlogi sta vednočasni in spremljata druge socialne vloge. Danes se jaz nečesa učim, sem učenec izbranega mentorja, jutri bom sam mentor drugemu, na nekem svojem področju znanja.

Ko mentor in učenec dobro sodelujeta

Mentorstvo pomeni intimen odnos med mentorjem in učencem. Razvijejo se zelo različne oblike mentorstva. Lahko bi rekli, da je vrst mentoriranja toliko, kolikor je mentorskih parov. V izobraževanju starejših še vedno prevladujejo mentorji v majhnih učnih skupinah, študijskih krožkih. Mentorjev odnos s posameznimi študenti se razlikuje, vendar dobi učna skupina čez čas svojo značilno entiteto (entity), pravila in trden splet medsebojnih odnosov ter tako postane socialna skupnost.

V Sloveniji imamo več študijskih programov za usposabljanje mentorjev v izobraževanju odraslih in večletne evropske projekte, ki so deležni finančne podpore posameznih ministrstev in sredstev Evropskega socialnega sklada. Uvajalnim seminarjem sledijo še specialistični za povečanje kompetenc mentorjev. Od leta 2012 do 2014 tako poteka usposabljanje specialistov za izobraževanje starejših (dva študijska programa v skupno 80-ih urah). Pripravljamo lokalne time, ki bi pozneje na svoji UTŽO sami vsako leto usposabljali mentorje za delo v študijskih krožkih. S tem bomo razširili usposabljanje mentorjev za izobraževanje starejših po vsej državi in obetamo si, da se bo posledično kakovost mentorstva še dvignila.

Izdajamo posebna elektronska učna pisma Mentor in znanje z namenom, da razširimo strokovno izpopolnjevanje mentorjev na univerzah za tretje življenjsko obdobje v Sloveniji. Začetno usposabljanje je kratko, a se nadaljuje z občasnimi srečanji, predavanji in E-novicami. Opazili smo, da na usposabljanje prihajajo najboljši mentorji, tisti, ki jih mentorstvo zelo veseli in o njem že sami veliko vedo. Prizadevanja so usmerjena v to, da bi se sleherni mentor usposobil za bolj kvalitetno izobraževanje.

Na univerzah za tretje življenjsko obdobje pomeni mentorstvo pestro medgeneracijsko sodelovanje; naši mentorji so mladi diplomanti, kandidati za dok-

torat, mentorji srednjih let, zaposleni kje drugje v izobraževanju odraslih ali šoli in starejši, upokojeni mentorji. Pri vseh se študijski krožek kristalizira v trdno socialno skupnost. Ekstremni primeri so na eni strani še nezaposlene mlade diplomantke ali kandidatke za doktorat, ki komaj pridobivajo prve pedagoške izkušnje, na drugi pa naša najstarejša mentorica, profesorica francoščine Marija Saje. Smrt pri njenih sedemindevetdestih letih je nazadnje prekinila dvajsetletno sodelovanje. Čustvene vezi s študenti so vse povezale v primarno, družinsko skupnost, študentje so bili ob svoji mentorici do konca in ona jih je do zadnjih ur življenja učila. Vsi se v študijskem krožku medsebojno, medgeneracijsko sprejmejo predvsem kot ljudi, brez diskriminacije po starosti. Poznamo pa tudi primere, ko se potreb nekaterih članov v učni skupini ne da zadovoljiti, ker njihovi značajji preveč odstopajo in tedaj skupina razpade.

Mentor ni edini vir znanja. Z učencem skupaj dodajata še druge vire in ni nujno, da mentor vse ve. Zanesljivo pa ve, kje iskati vire učenja.

Okoliščine za uspešno mentorstvo

Za uspešno mentorstvo so potrebne ustrezne začetne okoliščine, ujemale naj bi se glavne osebnostne značilnosti mentorja in mentoriranca. Nekdo, po naravi nenatančen, se bo težko učil ob »pedantnem« mentorju. Ali: oseba, ki beži pred urniki in točnostjo, težko prenaša mentorjev strog pogled na čas in zamujanje. Učenec ne sme v mentorju doživeti zanikanja vsega, kar mu je v življenju najpomembnejše in osnovno vodilo.

Učenje je vzajemen proces. Učita se oba: mentor in učenec. Mentor se uči o učencu, se vanj vživlja in ga spoznava, da bo na področju znanja, ki ga učenec pridobiva z njegovo pomočjo, znal iz učenca »potegniti« še neodkrите talente za obravnavano področje in bo sprostil učenčeve še ne izražene potencialne.

Med mentorjem in učencem vlada tenkočuten odnos. Učenčeva svoboda izražanja, napredovanje v spoznanjih in mentorjevi popravki ter meje spoznavanja, ki jih mentor postavlja, naj bi bili v mentorskem odnosu navzoči v optimalnem razmerju.

Vsak ne more biti mentor. Če ne zaupa vame in v moje sposobnosti, če me ne zna poslušati, če moje drugačnosti ne more sprejeti in je tolerirati, potem se z njim ne morem veliko naučiti. Omenili smo že kitajski pregovor: »V življenju je največja sreča, če naletimo na sebi primerne učitelja«. Kitajski strokovnjaki se ob javnem nastopu najprej zahvalijo učitelju, ki jih je česa naučil. Na Kitajskem vlada posebno spoštljiv odnos do učenja, učitelja in znanja, ki izvira iz Konfucijeve filozofije o razvoju človeka in učenju. Danes, ko sta znanje in osebnostni razvoj nujna za preživetje, se lahko Kitajci naslonijo na svojo tradicijo. Bolje se učijo kot mi in mladi imajo v šolah do izobraževanja drugačen odnos, kot ga

zaznamo pri nas.

Pomembne mentorjeve lastnosti

V raziskavi, ki smo jo delali na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani v letih 2001 - 2003, smo odkrivali, kaj posamezniki najbolj cenijo pri mentorju. Na anketni vprašalnik z odprtimi vprašanji so odgovarjali vprašanci, stari od trideset do štirideset let z visoko izobrazbo, raznih strok, ki so se pripravljali za srednješolske profesorje. Podatki so pokazali, da pri mentorjih enako cenijo znanje, strokovnost, sposobnosti kot to, da se mentor zna življati v drugega človeka, ima empatijo, zna poslušati, da svetuje, je toleranten, da pohvali, je prijazen. Ene in druge lastnosti mentorja so bile enako ponderirane. Od mentorja pričakujejo, da dovolj zna, da je dober strokovnjak. A znanje ni dovolj! V nekaterih skupinah so osebnostnim lastnostim dali celo prvo mesto pred strokovnim znanjem in sposobnostmi. (Krajnc, 2004)

Odgovori v raziskavi so razkrili, kako kompleksen je mentorski odnos. Izkazalo se je, da so ljudje zelo oprezni, ko iščejo mentorja in si ga morajo sami izbrati. Zato so si nekateri izbrali za mentorje kar najožje družinske člane: mamo, očeta, ženo, moža. Med njimi so že bili stkani odnosi bližine in možnosti za zaupanje, tega ni bilo potrebno na novo odkrivati in iskati pri tujih ljudeh. Tudi ko iščejo neko posebno znanje, najprej pomislijo, če kdo od prijateljev to že zna in se po pomoč obrnejo nanj.

V tretjem krogu iskanja bi poiskali mentorja med bežnimi znanci. Iz podatkov smo prepoznali še četrti krog izbire mentorja med nepoznanimi strokovnjaki. Za pomoč pri učenju jih prosijo: po telefonu, s pismom, na prvem dogovorjenem sestanku, po e-pošti. Mentorstvo lahko postane del odnosa med sodelavci. Ko vidijo, da je sodelovanje tudi uspešna pot učenja, se naknadno dogovorijo, koliko časa in kdaj bodo poleg drugih dejavnosti (športa, zabave, dela) posvetili mentorstvu. (Krajnc, 2006)

Mentor mora imeti zlasti naslednje lastnosti in sicer da:

- jasno komunicira, da so njegova sporočila koherentna; to kar dejansko misli in čuti tudi izraža z besedami in z vedenjem in tako vzbuja zaupanje,
- priznava drugačnost in daje svobodo, da se mentoriranec lahko drugače razvija in se odloča, kot bi se odločal mentor; kljub psihični bližini v odnosu spoštuje in ohranja tudi razdaljo med seboj in mentorirancem,
- je čustveno in socialno zrel, sposoben komunicirati na enakovredni ravni jaz-ti in v času mentorstva mentoriranca ne postavlja v podrejeni položaj jaz-ono,

- priznava mentorirančevo sposobnost, da je odgovoren in da sam uspešno opravi potrebno pot učenja,
- se občutljivo odziva na doživljanje mentorirance in mu tako pomaga odkriti tudi podzavestne spotikljaje in konflikte, ki preprečujejo ali vsaj zmanjšujejo učenje. (Brajša, 1983, str.107-112)

Raziskave o tem, kakšne lastnosti naj ima dober mentor, smo tudi na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje opravili dvakrat in sicer v letih 2006 in 2011. Odgovarjale so različne populacije starejših študentov, odgovori pa so se pokrivali. Zanimivo je, da smo dobili podobno lestvico lastnosti dobrega mentorja tako od anketiranih študentov kot od mentorjev, kar očitno pomeni, da oboji slutijo, katere značilnosti so za mentorstvo pomembne. Iz odgovorov obeh študij navajamo le najbolj izstopajoče mentorjeve lastnosti.

Pričakovane mentorjeve lastnosti: (Krajnc, 2011)

- pripravljenost za delo z ljudmi (80 %),
- sprejemljivost za razlike (48 %),
- prijaznost (68 %),
- motiviranost za izobraževanje, znanje mentorju pomeni veliko vrednoto (58 %),
- zaupanje v študente (58 %),
- zmožnost poslušanja drugih (48 %),
- sposobnost uravnavanja medsebojnih odnosov (47 %),
- pripravljenost za nudenje pomoči in svetovanje (45 %),
- strokovnost (45 %),
- empatičnost, razumevanje drugega (41 %),
- prilagodljivost tudi v nepredvidljivih situacijah (35 %),
- zanesljivost, odgovornost in doslednost (32%),
- pripravljenost deliti znanje z drugimi (29 %),
- ciljna naravnost (22 %),
- sposobnost reševanja konfliktov (21 %).

V izobraževanju starejših se preplete mnogo srečnih doživetij, radosti ob odkrivanju novega znanja, prepletajo se novi odnosi, prijateljstvo, navdušenje nad novim znanjem in odkritimi sposobnostmi. Radovednost se nadaljuje tudi potem, ko starejši niso več na tedenskih predavanjih ali v študijskem krožku. V vsakdanjem življenju namerno iščejo priložnosti, da bi še sami o učni temi odkrili kaj novega. Na naslednje srečanje z mentorjem in učno skupino prinašajo nove

ugotovitve, dajejo predloge, kaj bi bilo dobro za vse v študijskem krožku, mentorju dajejo nove predloge za dopolnitev teme, še druge učne vire, dodatne oblike izobraževanja in skupino opozarjajo na odkrite možnosti za učenje. Mentor za pobude in predloge glede učenja ne sme ostati gluhi in slepi. Učenci mu prinašajo bogastvo osebnega, samostojnega, neformalnega izobraževanja (obisk razstave, razgovor z znancem, informacije s spleta, članek v časopisu, nova knjiga, oddaja na TV, pripetljaj na ulici, potovanje, začasno delo itd.).

Pri kopici predlogov mora mentor skrbeti za to, da izobraževanje ohranja rdečo nit, pri čemer starejše študente vodi proti postavljenemu učnemu in dejavnostnemu cilju. Te odgovornosti se ne moremo odpovedati tudi v najbolj aktivnih učnih skupinah. Mentor predloge in neformalne oblike izobraževanja posameznih članov učne skupine koordinira in poveže z učnim ciljem. S tem poveča učinkovitost formalnih oblik izobraževanja v učnih skupinah.

Kdaj se odločimo za mentorstvo?

Ni človeka, ki z mentorstvom ne bi imel vsaj nekaj lastnih izkušenj. Ker pa mentorstvo ni vedno formalno in potrjeno (na primer takrat, ko se učimo neformalno s pomočjo druge osebe in po lastni želji), se dogaja, da mentorstva ne poimenujemo mentorstvo in ne razmišljamo o njem kot o posebni poti do znanja. Mentorstvo izberemo in k svojemu mentorju se obračamo po pomoč, ne da bi se zavedali, da se učimo in da je neka oseba postala za to ali ono znanje naš mentor.

Mentorstvo se največkrat poraja spontano, denimo takrat, ko nekdo pokaže drugemu, kako se nekaj napravi. Namensko mentorstvo pa se poraja kot spremljevalec različnih drugih odnosov, npr. med nadrejenim in podrejenim delavcem, zdravnikom in pacientom, med znancema itd. Če odnose v mentorstvu še stopnjujemo, če intenziviramo vzgojna prizadevanja, pridemo do institucionaliziranega mentorstva.

Kdaj izberemo mentorstvo?

Izberemo ga, kadar:

- ni zagotovljeno skupinsko izobraževanje oziroma pouk,
- se nekdo skupinskega izobraževanja ne more udeležiti,
- so potrebne specifične vrste znanja,
- se učimo nečesa povsem novega,
- mora nekdo, ki se začneja učiti, premagati velik strah ali odpor do učenja in potrebuje bližino drugega,

- si nekdo potrebnega znanja ne more pridobiti po standardnih metodah (pomanjkljive spretnosti, premalo časa, invalidnost),
- ni na razpolago drugih virov znanja,
- nekdo potrebuje tesnejše sodelovanje, spodbudo in vodenje pri izobraževanju zaradi predvidljivih težav,
- mora nekdo v dejavnost, ki se je uči, vnesti veliko osebnega (umetnost),
- nastopijo osebne krize, kjer je potrebno tesno sodelovanje z drugo osebo, da nekdo lahko napreduje.

Tudi formalno postavljen mentor mora pravo mentorstvo šele razviti, se osebi, ki jo pri učenju vodi, približati in z njo tesno sodelovati. Postopoma se formalno mentorstvo približa kvaliteti spontanega, neformalnega mentorstva, ki se pogosto razvija na osnovi prijateljskih odnosov med dvema osebama. Mentor poskuša vplivati na drugo osebo, morda na njene navade, dejavnosti, znanje, stališča in mnenja in drugo. Osredotoči se na posebne potrebe druge osebe. Sve-tovalec v knjižnici poskuša izbrati prave knjige, da bi pritegnile bralca in da bi mu koristile. Osebno obarvano učenje je tudi med umetnikom, ki uči in pripravlja študenta za umetniško udejstvovanje.

V praksi zasledimo tudi skupinsko mentorstvo. Mentor skrbi za več oseb, ki se učijo hkrati. Ker je osnova mentorstva odnos med mentorjem in mentoriranci, se tudi pri skupinskem mentorstvu razvijejo posebni odnosi mentorja z vsakim posameznim članom skupine. (Houle, 1976)

Mentorstvo kombiniramo tudi z drugimi metodami in oblikami vzgojno izobraževalnega dela. Takrat dobi mentorstvo posebne naloge in dopolnjuje ostale vzgojne vplive. V literaturi o dopisnem izobraževanju je mentorstvo opredeljeno kot dopolnilna oblika izobraževanja, ki vpliva zlasti na vzgojo. Mentorirance motivira, spodbuja za učenje, ker bi sicer dopisništvo lahko po nekaj učnih pismih in brez kakršnihkoli osebnih stikov postalo preveč monotono in bi dopisniki hitro zgubljali interes za učenje, motivacija bi upadla. Mentor pomaga razvijati dopisniku osebni odnos do njegovega lastnega izobraževanja, novo znanje osmisli in poskrbi za mentorirančeve povratne informacije.

Podobno mentorstvo razvijajo tudi pri študiju na Univerzi odprtih vrat v Angliji (angl. Open University). Mentorstvo le delno služi za poučevanje, pomembnejše je, da študente motivira in jim pomaga, da zadovoljijo svoje potrebe po znanju, se dokopljejo do tistega, kar še niso usvojili. Mentor je v njihovem modelu študija vmesni člen med univerzo in študenti. Z napredovanjem kandidata pri študiju, se mentor seznanja sproti, ko popravlja in komentira kandidatove naloge.

Če ima več študentov s podobnimi problemi, se mentor posluži skupinskega mentorstva, čeprav se z njim ne da doseči tolikšnega uspeha kot z individualnim mentorstvom. Pri skupinskem mentorstvu povabi k sodelovanju tudi druge študente, da so prisotni in spremljajo pogovore ter poskušajo odkriti, če so med problemi tudi kakšni, ki se nanašajo na njihovo napredovanje pri študiju. Sodelovanje v mentorstvu je v vsakem primeru prostovoljno.

Mentorstvo kot diadni odnos

Mentorstvo je za mentorja zahteven in psihološko naporen učni odnos. Število oseb, ki se z njegovo pomočjo učijo, je omejeno. Mentor najbolje sam presodi, s koliko ljudmi ima lahko odnos bližine, da se čustveno preveč ne izčrpa.

Za mentorja je najbolj naporna prva faza simbiotičnega diadnega odnosa, ko se učenec povsem zanaša na mentorja in za njim ponavlja toliko časa, da odkrije »svojo pot«. V simbiotičnem odnosu se mentor mora odpovedati svojim čustvenim potrebam, željam in upošteva predvsem učenca. To lahko počne nekaj časa, potem pa mu postane simbiotičen odnos preozek, čustveno zadušljiv. Koliko časa ta naravna začetna faza mentorstva traja, je odvisno od obeh: mentorja in učenca. Če traja predolgo, mentor popusti. Naveliča se je lahko tudi učenec, ko ga začne motiti mentorjev paternalizem, ko ugotavlja, da ne more prav nič napraviti po svoje in ima občutek, da se učenje nikamor ne premakne. Začetni simbiotičen odnos je celo nujen, vendar ne sme trajati predolgo. Po tem, koliko časa traja, merimo uspešnost mentorstva.

Medsebojen odnos preraste v enakopraven »daj – dam« ali »jaz – ti« odnos med mentorjem in učencem. Učenec se je s pomočjo mentorja izvil iz začetnih težav in se uveljavlja po lastni poti. Prvi samostojni poskusi učenca zelo nagrajujejo, osrečujejo in mu dvigajo motivacijo za učenje. Iz takega odnosa se med mentorjem in učencem porajajo dolgotrajni prijateljski odnosi v času, ko spoznata, da je učenje doseglo nek višek in mentor ni več potreben.

Medsebojno sodelovanje doseže najvišjo stopnjo pri izobraževanju s pomočjo mentorstva, ko se mentor in oseba, ki se uči, srečata iz oči v oči. Od drugih vzgojnih odnosov ali vzgojnih komunikacij to loči zlasti bolj kompleksno delo in medsebojna odvisnost. Mentorstvo je diaden odnos ali sodelovanje dveh oseb; vpliv ostalih zunaj tega odnosa je izključen. Moč diadnega odnosa v mentorstvu je odvisna v veliki meri od tega, ali sta oba razvila ustrezni vloge, ki jima v razvijajočih se vzgojnih odnosih pripadata.

Diada ali dvojica (skupina dveh), kot je bilo ugotovljeno v študijah o delovanju majhnih skupin, ni pod dodatnimi zunanjimi socialnimi vplivi in ni deležna

zunanjih spodbud. Zato pri obeh sodelujočih prevladuje občutek medsebojne odvisnosti. Zavedata se, da sta odvisna le drug od drugega, če hočeta doseči cilj.

Vezi med mentorjem in mentorirancem so v procesu izobraževanja tako močne, da navadno tudi poskusi, da bi uvedli skupinsko mentorstvo, razpadejo v delo dvojic ali diadne odnose. Triada ali skupina treh tako razpade v dva diadna odnosa (če je mentor le eden) ali v tri možne diadne odnose (če se vloga mentorja lahko seli od ene k drugi osebi).

Mentorstvo propade, kadar propade diadni odnos, če se eden od sodelujočih umakne, naj bo to mentor ali mentoriranec. V takih primerih sta oba s pomočjo mentorstva prišla pri izobraževanju le do delnih uspehov, izobraževanje pa mentoriranec nadaljuje po drugih poteh.

Socialne vloge v mentorstvu

Mentor prevzema glavno in vodilno vlogo. Samo ob takem mentorju se učenci počutijo varni in mu zaupajo. To potrjuje tudi praksa v študijskih krožkih. Naj še toliko zna, mentor z nizkim samozaupanjem in nizko samozavestjo mentorske vloge ne more prevzeti. Manjka mentorjev čustveni naboj, iz katerega bi učenci črpali. Od takega mentorja študentje vztrajno odhajajo. (Krajnc, 1979, str. 2013 – 2016)

Šele, ko učenec več zna, je sposoben, da tudi sam prevzame vodilnejšo vlogo v izobraževanju. Del varnosti si učenec zagotavi sam. Socialni vlogi mentorja in učenca postajata proti koncu mentorstva enakovrednejši.

V mentorskem razmerju obeh članov dvojice (diade) je zelo pomembno, kaj je vloga mentorja in kaj vloga učenca. Jasno oblikovani vlogi in razmejitev med njima prispevajo k uspešnosti vzgoje in izobraževanja. Vloga opredeli dolžnosti in pričakovanja obeh. Od opredelitve vlog mentorja in mentoriranca je odvisno, v kaj usmerita pozornost, s čim se miselno ukvarjata in kaj se godi na poti do postavljenega vzgojnega smotra. Vlogi narekujeta izbor dejavnosti v času, ko se mentorstvo izvaja. Razvite socialne vloge so pogoj za uspešno učenje v mentorskem odnosu.

Obstojata dva tipa mentorjev: mentorji, ki delujejo usmerjevalno in neusmerjevalni mentorji, ki prepuščajo mentorstvo sprotnim situacijam, tako kot se te v odnosu z mentorirancem pojavljajo. Prvi delajo po vnaprej določeni poti in shemi učnih epizod, ki sistematično vodijo do znanja. Drugi delujejo bolj sproščeno, odprto, včasih celo eklektično in poskušajo vključiti v proces učenja tisto, kar pri kandidatu sproti odkrijejo. Pomembni sta obe vrsti mentorstva. Eno ali drugo vrsto izberemo odvisno od znanja, ki ga želimo s pomočjo mentorstva pri mentorirancu doseči. V nobenem primeru se mentorstvo ne more razviti v uspe-

šno učenje, če ne poteka načrtno. Zato je pri enem in drugem tipu mentorstva mentorjeva vloga vodilna.

Tudi pri drugem tipu mentorstva mentor ne more uporabljati vsega, kar mu je pri roki, kar mu je v danem trenutku ugodno ali novo. Mentor mora zmeraj izbrati med tistim, kar ima na razpolago, nekaj uporabiti v razmerju do mentoriranca, drugo pa zavreči in zanemariti.

Vodilno mesto pri oblikovanju mentorstva, svoje vloge in vloge mentoriranca, ima mentor. Odnos v mentorstvu oblikuje mentor. Mentoriranec s svojimi reakcijami in nastopi nekatere mentorjeve poskuse in prizadevanja pospešuje, druge zavira in onemogoča. Odnos nastaja kot medsebojna interakcija obeh, le da mentor daje pobudo za nove dejavnosti, začrta pot in strokovno presodi, kako bo tekla nadaljnja pot. (Brajša, 1976)

Postopoma se odnosi med mentorjem in mentorirancem poglobijo, razlika med njunima vlogama se zabriše. Postopoma se potreba po jasno razmejenih vlogah zmanjša. Postopoma začne v proces mentorstva tudi učenec vnašati svoje pobude in sooblikovati izobraževalni program.

Oblike mentorstva

Mentorstvo bistveno razširi vzgojno prakso, ker se uporablja tudi na drugih področjih, ki jih običajno ne prištevamo med vzgojne dejavnosti: v svetovalnem delu, psihologiji, pri rekreaciji, med prijatelji, na delu. Oblike mentorstva se med področji razlikujejo, nastopajo posebne oblike formalnega mentorstva, ali pa je mentorstvo spontano in neformalno in je rezultat medsebojne simpatije in navezanosti.

Cyril Houle ločuje v izobraževanju odraslih štiri vrste mentorstva: (Houle, 1976)

- postopno obvladovanje ene vzgojne naloge,
- zaporedno obvladovanje več vzgojnih nalog, medsebojno povezanih in stopnjevanih po zahtevnosti,
- sprotno oblikovanje zaporedja vzgojnih nalog,
- nudenje pomoči in podpore mentorirancu, da sam oblikuje predloge in rešuje težave.

Postopno obvladovanje ene vzgojne naloge

V primerih, ko mora učenec obvladati omejeno vzgojno nalogo, sta vlogi obeh partnerjev jasno ločeni. Mentor poučuje, demonstrira, inštruirá, nadzo-

ruje in sproti ovrednoti, kako učenec napreduje. Učenec je "vdan sprejemnik". Pripravljen se je prilagajati mentorjevemu vodenju, sledi njegovim navodilom in si prizadeva, da bi jih čim bolj natančno izpolnjeval. Zlasti na začetku je povsem odvisen od mentorjevega vodenja, je negotov in napreduje v učenju le ob tesni pomoči mentorja.

Pri tej vrsti mentorstva mentor navadno postopa po ustaljeni shemi in se trudi, da ne bi izpustil ničesar, kar bi bilo za mentorirančevu učenje pomembno. Najprej vzpostavi z osebo »prvi stik« in jo za učenje pripravi. Pozanima se, koliko ta o učni snovi že ve in kako je za novo znanje motivirana. Svoje mentoriranje začne tam, kjer se je mentorirančeva pripravljenost za učenje zastala. Če mentor npr. ugotovi, da mentoriranec o problemu že precej ve, a ga ta ne zanima, bo večji del prizadevanja usmeril v razvijanje interesov in bo učenje sproti osmišljaj. Nasprotno pa mentor nastopi pri mentorirancu, ki ima izrazito razvite interese, ve pa o vsem bolj malo. Mentor učne korake natančno načrta, snov porazdeli najprej na lažje uvodne učne enote in šele nato učenca uvede v bistvo problema.

V drugi fazi mentor novo snov razloži, poudari pomembne vidike, potrpežljivo in jasno opiše potek dela in izčrpno predstavi, kar mora učenec obvladati. Vendar mora paziti, da ni predolg, ker bi sicer lahko prekoračil prag učenčeve dojemljivosti, učenca bi pasiviziral, miselna koncentracija bi upadla in učenec ne bi več sledil.

Znanje ali neka dejavnost se nam zdita veliko lažja, če gledamo drugega, ki znanje že ima ali opravlja neko dejavnost. Na težavo naletimo takrat, ko poskusimo sami opraviti nekaj in na enak način kot mentor. Svoj poskus opravi učenec v tretji fazi, vendar ga mentor takrat ne sme prepustiti samemu sebi. Spremlja ga in opazuje, sproti mu razloži še nekatere ključne podatke, poda napotke in preveri, če učenec razume to, kar mu poskuša ilustrirati in kar poskuša napraviti. Če mentor ni gotov, da učenec zna, vztraja, da učenec poskus še enkrat ponovi in večkrat vadi, dokler spretno ne opravi naloge in dokaže, da je pridobil znanje. Tretja faza se pri nekaterih učencih precej zavleče, zlasti še, če so nespretni pri posnemanju mentorja, nimajo razvitih sposobnosti za opazovanje, če so bili raztreseni, ko je poskus mentor demonstriral, če imajo tremo pred nastopom in jim zmanjka samozavesti itd. Vendar je prehitevanje za učenje škodljivo, ker se konča v neznanju ali le v površnem obvladovanju tistega, česar se je učenec želel naučiti. Mentor si za to fazo mora vzeti dovolj časa in po potrebi jo še podaljša, medtem ko je prvi dve fazi lahko bolj točno vnaprej napovedal in jim je bolj točno določil trajanje.

Postopoma se tretja faza nadaljuje v četrto fazo, ko mentor dopusti, da to, za kar se je učenec pripravljaj, učenec naredi sam brez njegove pomoči. Samo občasno mentor še nadzoruje učenčevu dejavnost, da vidi, če svojega izvajanja in uporabe znanja ni kaj spremenil in popačil. To se lahko zgodi zlasti na začetku, ko pri samostojnem opravljanju dejavnosti, učenec še vedno naleti na posamezne

težave in išče lažjo alternativno pot. Bližnjica do rešitve ni vedno pravilna, je le izhod v sili. Mentor mora taka odstopanja korigirati in mentoriranca ponovno vrniti v prvotno znanje in k navodilom, ki mu jih je že dal.

Potreba po sodelovanju in mentorjevem nadzoru ugaša in mentorjevi stiki z učencem so vedno redkejši. Končno mentor zaključi, da pomoč pri učenju ni več potrebna, ker učno snov učenec obvlada. Njun odnos se zaključi; učenje ju več ne povezuje. Iz odnosov, ki so ju prej vezali, včasih nastane ploden kolegialen odnos, tovarištvo ali prava prijateljska zveza. Odvisno od tega, kaj sta mentor in učenec tudi drugače našla skupnega.

Opisano obliko mentorstva uporabljajo za pridobivanje raznih spretnosti in navad ter praktičnega znanja, motoričnih spretnosti pri razvijanju športnih navad ali pri pridobivanju verbalnega znanja.

Zaporedno obvladovanje več vzgojnih nalog, medsebojno povezanih in stopnjevanih po zahtevnosti

Druga oblika mentorstva poteka po zaporedju več medsebojno povezanih vzgojnih nalog. V primerjavi z ostalimi ima pri tej obliki mentor najbolj skrbno pripravljen načrt delovanja že vnaprej in mu največkrat tudi precej natančno sledi. Mentor razvija skupaj z učencem to obliko mentorstva takrat, ko je vzgojni cilj relativno oddaljen, dolgoročnejši in ga ni mogoče naenkrat doseči. Zato se mu približuje postopoma, korak za korakom s pomočjo porazdeljenih učnih enot. Mentor nima druge izbire kot, da uporablja drugo obliko mentorstva tudi v primerih, ko je znanje vertikalno povezano in je zaporedje snovi določeno. To zasledimo npr. pri matematiki, učenju tujih jezikov in še nekaterih drugih vrstah znanja. Mentor mora v teh primerih paziti, da je učenec obvladal predhodno učno enoto, ker sicer ne more dojeti in se naučiti snovi naslednje. Tako se učenje nadaljuje od prve do zadnje učne epizode, ko učenec obvlada znanje v celoti in takrat je mentorstvo zaključeno.

Zaradi strogo načrtnega mentorjevega postopanja, se učni uspeh pojavlja bolj postopoma. Učenje je socialni odnos in predvideva sodelovanje mentorja in učenca. Mentor nikoli ne ravna povsem mehanično, učni proces neprestano spreminja in prilagaja raznim učenčevim dejavnikom, ki se sproti v učenju pokažejo. Učenje upočasnjuje, eno od faz učenja podaljša, drugo skrajša ali pri posameznem učencu celo preskoči, če ugotovi, da učenec že zna.

Kljub formalni in vnaprej pripravljeni shemi, je mentorstvo vedno živ in dinamičen proces učenja, ki se neprestano prilagaja subjektivnim dejavnikom obeh sodelujočih, poteku učenja in razmeram, v katerih se učenje odvija.

Tudi pri tej obliki ugotovi mentor že na začetku, kakšne ima oseba možnosti za napredovanje pri dani učni snovi, ki jo bosta skupaj obravnavala. Mentor naj bi vedno začel tam, kjer je znanje učenca obtičalo. Nato postopoma napreduje. Mentor pripravi nekaj možnih poti do znanja, vse naj bodo primerne učenčevim sposobnostim, učnim navadam in tehnikam, ki jih ima ta razvite. Mentor se pogovori z učencem, če je pripravljen delati po literaturi samostojno in prihaja na pogovor le občasno, da dobi navodila za naprej in da skupaj preverita, kako obvlada snov. Predstavi mu tudi drugo možno pot, da najprej začne delati in si pridobi potrebne izkušnje, potem nadaljuje s konzultacijami pri mentorju in tako prakso dopolnjuje s potrebnim teoretičnim znanjem. V vsakem primeru mentor razpolaga še z drugimi možnimi potmi do znanja na primer: učenec vadi v laboratoriju in posnema druge, ki se učijo iste snovi, pridruži se seminarju, uči se po literaturi, pojav opazuje in o tem poroča. Mentor pa samo preverja naučeno itd.

O načinu učenja se mentor in učenec dogovorita. Mentor posluša, opazuje in ugotavlja, ali je predlagani način učenja res optimalen. Pomembno je vedeti, zakaj je učenec dal prednost prav izbrani poti, česa si obeta, kakšne olajšave pričakuje in če so te utemeljene. Mentorjeva strokovna podkovanost lahko že na začetku odpravi marsikatero neutemeljeno iluzijo o tem, da bo učenje po izbrani poti lahko, brez napora in opravljeno mimogrede. Končno se skupaj odločita za optimalno med potmi do znanja, ki sta jih imela na razpolago in se te potem tudi držita.

Ker je mentorska shema pri drugi obliki vertikalno grajena in formalno zelo izdelana, igra pomembno vlogo v celotnem postopku mentorstva sprotno preverjanje znanja. Temu posveča mentor veliko pozornosti. Pri vsaki učni epizodi si hoče priti najprej na čisto ali učenec učno snov obvlada in gre lahko naprej ali se bosta morala ob danem problemu še zadržati in mu bo moral spričo slabega uspeha še bolj pomagati in ga podpirati pri učenju.

Sprotno preverjanje znanja narekuje prilagajanje, ki je v vseh oblikah mentorstva neizogibno in predstavlja eno glavnih odlik mentorstva. Čeprav so učne enote in njih zaporedje določeni že vnaprej, se poljubno prilagajajo temu, kako se učenec sproti odziva na učenje in je sposoben dokazati naučeno. Tudi v tej obliki mentorstva je veliko ustvarjalnega mentorjevega dela, sprotnega odločanja in skrbnega opazovanja, kako mentoriranec napreduje. Pri bolj uspešnem učenju stopi mentor bolj v ozadje, igra bolj pasivno vlogo in skrbi bolj za preverjanje naučenega. Neprimerno bolj se mentor angažira, če vidi, da učenje šepa in spremlja učenca v vseh etapah učenja. Samostojnega učenja je v takih primerih pri mentoriranecu zelo malo.

V daljšem mentorskem razmerju dozoreva tudi učenec in postaja sposobnejši za kombiniranje mentorstva s samostojnimi oblikami učenja in sicer s pomočjo opazovanja pojavov, predelovanjem literature in preizkušanjem. Takšno učenje

pa daje prostor za globlji odnos med mentorjem in mentorirancem, ki zahteva več zavzetosti.

Sprotno oblikovanje zaporedja vzgojnih nalog

Tretji model mentorstva uporabljamo v vzgoji in izobraževanju odraslih takt, ko mora učenec vnesti v svoje učenje in v naučeno, veliko sebe. Primer, ko ima učenje s pomočjo mentorsta takšen zelo oseben pečat, so razne umetniške zvrsti: dramska ali filmska režija, slikarstvo, pisateljstvo, glasba. Ta oblika mentorstva se pojavlja tudi pri treniranju športnikov in usposabljanju vodilnih in vodstvenih delavcev in nekaterih vrhunskih strokovnjakov.

Mentor pomaga osebi, da napreduje po strmi krivulji učenja do končnih, zelo zahtevnih rezultatov učenja. V začetku se učenec preda mentorju in mu zaupa, da ga ta vodi po stopinjah, ki mu niso poznane in se pogosto tudi ne zaveda njihovega smisla, ker ne odkrije povezave s končnim ciljem, znanjem, ki naj ga doseže. Mentor vodi učenca skozi nepoznane situacije, sproti postavlja zahteve, pripravlja nove situacije, primerne za nadaljevanje učenja, zastavi nove scene in spreminja okoliščine, v katerih mora učenec svoje znanje ponoviti in preizkusiti. Vzporedno s tem mentor odkriva dejavnike, ki učenje sproti olajšajo in ga podpirajo glede na to, kako se na razmere in spremembe odziva učenec. Tako mentor postopoma pelje učenca do boljšega izvajanja in nato še do boljšega, dokler ne doseže tega, kar sta oba želela na začetku. S primerno razlago se lahko ogneta čustvenih kriz in učenčevega prevelikega napora. Učenec se prilagaja mentorju, ki mu sproti določa zaporedje učnih epizod in časovni razpored učenja in porazdeli celotno taktiko učenja v uravnotežen, enakomeren proces učenja. Urnik mentor večkrat na novo predpiše, da ne bi bilo v učenju nepotrebnih zastojev ali prehitevanja, ki pušča v znanju luknje.

Oseba, ki se je za učenje odločila in mentorju zaupa, dopušča, zavestno ali ne, da jo ta vodi po skritih poteh do znanja. Na začetku še ne more videti prave povezave s končnim znanjem in se slepo predaja mentorjevemu vodenju. Postopoma si nabira tudi lastne izkušnje in začne povezovati posamezne faze učenja s končnim ciljem.

Učenec iz lastnih poskusov in zmot ugotavlja, kaj mu bolj koristi in kje se znanje še zatika in postopoma preseže prvo fazo, ko je le stopical za mentorjem. Izključno vodilna mentorjeva vloga se v naslednji fazi pri tretjem modelu mentorstva postopoma umika soodločanju obeh udeleženi. Oseba, ki se uči, postane samostojnejša in skupaj z mentorjem presoja o nadaljnjih korakih učenja. Vedno bolj je kritična do lastnih poskusov in izdelkov in daje že lastne predloge za to, kako bi svoje znanje izboljšala. Odruga se iz simbiotičnega odnosa z mentorjem in se uči bolj samostojno.

Zelo zanimiva je pri tem modelu mentorstva tretja faza, ko se učenec odtrga od svojega mentorja, ga preseže in z lastnimi napori in v tretji fazi razmerja doseže več kot bi mu lahko ponudil mentor. »Dober je tisti učenec, ki preseže svojega učitelja«, je znano ljudsko reklo. Preseči mentorja delno pomeni tudi odstopanje od vnaprej zastavljenega vzgojnega smotra.

Včasih prvotno zastavljen vzgojni smoter zamenja drugi. Oseba je npr. sodelovala z mentorjem v želji, da se izuri v slikanju z akvarelom. V procesu učenja se je pokazalo, da je bolj spretna in ima več sposobnosti za tridimenzionalno umetniško oblikovanje, zato se je sredi usposabljanja, v soglasju z mentorjem, preusmerila v kiparstvo. Športnik, ki je zamenjal športni disciplini je lahko drugi primer osebno obarvanih odločitev v mentorskem razmerju.

Dober mentor se razveseli, ko ga učenec preraste, odkrije svoj lasten stil in standardne učne enote niso več potrebne. V končni fazi mentorstva se učenec potopoma znebi mentorjevega nadzora in na novo naučeno dejavnost razširi in razvije po lastni presoji. Mentorstvo se tako zaključi z novo identiteto, ko učenec postaja prepričan vase in začuti, da se od mentorja lahko odlepi in se nato razvija po svoje.

Nudenje pomoči in podpore mentorirancu, da sam oblikuje predloge in rešuje težave

Cyril Houle prišteva med modele mentorstva tudi svetovalno delo in mentorstvo v terapevtske namene. (prav tam) Meje med vzgojo, prevzgojo in psihoterapijo so nejasne, vodijo k oblikovanju novih razsežnosti osebnosti in odpravljanju ter preraščanju nezaželenih vzorcev vedenja in nagnjenj.

Oseba se obrne po pomoč k mentorju, vendar mentor mora vedeti, da se bo do spremembe moral dokopati vsak mentoriranec sam. Sposobni smo se naučiti toliko novega, kolikor imamo na razpolago moči, da jo vložimo v izobraževalne in vzgojne ter prevzgojne napore.

Pri tej obliki mentorstva se navadno ogibamo izraza učenec, ker smo se od tradicionalnih oblik vzgoje oddaljili in besedo učenec uporabljamo le v posebnih primerih. Ta oblika mentorstva predvideva najtesnejši odnos med mentorjem in mentorirancem. Vanj je pogosto vpletena identifikacija z mentorjem, ki v začetni fazi pospešuje spremembe in učenje, a če predolgo traja identifikacija z mentorjem začne učenje mentoriranca zavirati in postaja škodljiva. V nastopajočem diadnem odnosu je vidna zlasti enostranska odvisnost mentoriranca od mentorja. Zato mora biti mentor osebno zrel, v diadi mora nastopati neodvisno, primerno samozavestno, vendar do mentoriranca nevsiljivo in rahločutno. Ker mentor ni obremenjen z egocentričnostjo, se lahko ves posveti osebi, ki jo vodi.

Pojavi mentorstva so podrobneje razčlenjeni v odnosni psihodinamiki. Mentorstvo se razvija pod vplivom zavednega in podzavednega obeh, mentorja in mentoriranca. Njuno preteklo izkustvo, osebna zgodovina, prejšnja doživetja in sedanja situacija se prepletejo z mentorstvom. To je bolj kot druge oblike vzgoje in izobraževanja poleg racionalnim dejavnikom podvrženo še čustvenim. Vsa pozitivna čustva (medsebojna naklonjenost, navezanost, doživetje prvih uspehov itd.) učenje s pomočjo mentorstva hitro pospešujejo in ga nasprotno zavrejo, če se pojavljajo negativna čustva kot so: negotovost, nezaupanje, strah, sovražnost in neprillačnost, sram. Strah je največji sovražnik učenja.

Kljub temu, da je mentorstvo zahtevna pot učenja, tako za mentorja kot tudi za tistega, ki se uči, mu zaradi individualizacije učenja priznavajo z dneva v dan večji pomen tudi zato, ker je učenje po tej poti zelo učinkovito.

Zaključek

Z razvojem vseživljenjskega izobraževanja se učenje vedno bolj individualizira. Obseg skupinskega izobraževanja (tečajji, seminarji) se zmanjšuje, individualno, samostojno izobraževanje s podporo mentorja pa nenehno narašča. Značilnost informacijske družbe ali družbe znanja je, da imamo na razpolago zelo malo časa od zaznave potrebe po znanju do trenutka, ko bi znanje že morali imeti. Iščemo najbolj racionalno, nam najbolj prilagojeno pot učenja.

Nova družba potrebuje unikatnega človeka, ker s tem povečuje konkurenčnost. Že par desetletij smo priča novim pojavom izobraževanja tudi v Sloveniji. Ljudje se ne zanesejo več le na poklicno znanje, svojo kompetentnost gradijo še v drugih oblikah izobraževanja (vzporeden študij, specializacija v drugi stroki, izkušnje, dopolnilno izobraževanje) in vse skrbno shranimo v portofolio.

Mentorstvo zagotavlja doživljajsko učenje, čustveno je primerno zasičeno, ker je mentorsko razmerje in mentorstvo najbolj učinkovita pot do znanja. Izobraževanje je osebni odnos. Mentorstvo zagotavlja kvalitetne medsebojne odnose.

Neformalno mentorstvo in učenje v parih na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje promoviramo z gibanjem »Znaš, nauči drugega« že od leta 2009 dalje. Neformalni mentorji ponudijo svoje znanje računalništva še drugim. Steče učenje v parih mentor-mentoriranec, o elektronski pošti, Skypu, Facebooku, internetu. Steče učenje urejanja in pisanja besedil, učenje digitalne fotografije itd. Mentor se vživlja v učenca in se mu prilagaja. Če učenec želi, da se uči doma na svojem računalniku, ker tega bolje pozna in je napredovanje v znanju tako najhitrejšo, imamo pri roki patronažno izobraževanje. Podjetje S&T Slovenija podpira gibanje »Znaš, nauči drugega« in ga širi v podjetja.

Mentor in mentorstvo sta vedno bolj pogosta oblika individualnega izobraževanja. Razlike so med formalnim in neformalnim mentorstvom. Prvo daje podarek pridobivanju znanja. Mentor je uradno določen, drugo omogoča tudi osebnostni razvoj: odpravo strahov, večjo samozavest, nove načrte. Učenec in mentor se morata osebnostno ujeti. Neformalnega mentorja si učenec navadno poišče sam. Ne morem biti mentor vsakemu učencu. Pri mentorju učenci cenijo: prijaznost, iskrenost, zaupanje, da zna poslušati, da svetuje na eni strani in daje znanje, da ima strokovnost na drugi strani.

Glede na cilje mentorstva poznamo štiri oblike mentorstva. Vsaka ima poleg splošnih tudi posebne značilnosti. Osebni stik mentorja z mentorirancem zagotavlja uspešno in prijetno učenje z radostjo.

Literatura in viri

- Beck, U. (1996) *Risk Society*, London: Sage publications.
- Brajša, P. (1983) *Vodenje kot medsebojni odnos*, Ljubljana: DDU Univerzum.
- Drucker, P.F. (1969) *The Age of Discontinuity, Guidelines for our Changing Society*. New York: Harper and Row Publishers.
- Drucker, P. F. (1995) *Managing in the Time of Great Change* New York: Truman Talley Books/ Dutton.
- Findeisen, D. (2003) *Vseživljenjsko svetovanje. Andragoška spoznanja*, Ljubljana, letnik 9, številka 2, str. 63–68.
- Fromm, E. (2004) *Biti ali imeti*. Ljubljana: Založba Vale – Novak.
- Houle, C. (1976) *The design of Education*. London: Jossey Bass Publishers
- Jug, J. (1997) *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih*. Kranj: Založba Moderna organizacija.
- Kidd, R. (1976) *Education for Being, Becoming and Belonging*. Toronto: OISE.
- Krajnc, A. (1979) *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1982) *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (2003) *Mentorstvo kot diadni odnos in socialna vloga mentorja*. Raziskovalna monografija, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Krajnc, A. (2006): *Kdo so bili moji mentorji?* Andragoška spoznanja, Ljubljana, vol. 12, številka 4, str. 31–39.
- Krajnc, A. (2010); *Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko izobraževanje – iz industrijske v družbo znanja*. Andragoška spoznanja, Ljubljana, Vol. 16, št. 2, str. 12–25.
- Krajnc, A. (2011) *Lastnosti mentorja in mentorstva*. Raziskovalna monografija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Kump, Sonja (2008) *Nova paradigma medgeneracijskega učenja*. Andragoška spoznanja, Ljubljana, vol. 14, št. 3–4, str. 62–75.
- Ličen, N. (2006) *Uvod v izobraževanje odraslih*. *Izobraževanje odraslih med*

- moderno in postmoderno, Ljubljana:FF.
- Ličen, N. Furlan, M.(2008) Andragogika vsakdanjega življenja. Andragoška spoznanja. Ljubljana, Vol. 14, štev. 3-4, str. 75-90.
- Nacionalni program izobraževanja odraslih (1999).Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Pekljaj, C. (ur.) (2007) Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev.Ljubljana: Filozofska fakulteta, CPI.
- Stein, S.(2000) Equipped for the Future, Content Standards. Washington: National Institute for Literacy.
- Strmčnik, F. (1987): Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo.
- Taichi, S. (1995) The Knowledge Value Revolution.Tokyo: Kodansha International.
- Toffler, A. (1975): Future Shock. Toronto: Bantam Books.
- Usher, R. Edwards, R. (1994); Postmodernism and Education. London: Routledge.
- Valenčič Zuljan, M. (ur.) (2007) Izzivi mentorstva. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Ljubljana.
- Vehovar, V. Prevodnik, K. (2011): E-kompetentni državljan Slovenije danes in jutri. Ekositem podpore pri pridobivanju in ohranjanju IKT veščin in znanja za starejše. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Wangdahl, A. (1998) Types of Face to Face Education. Lund: Pedagogical Research, Lund University

Nives Ličen

NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV – INTERAKTIVEN IN DINAMIČEN PROCES

Načrtovanje (angl. planning programs, programming) je namenjeno racionalizaciji dela in doseganju koherentnosti med elementi programov. V preteklosti smo načrtovanje opredeljevali kot delovanje, s katerim vnaprej predvidimo potrebne korake, da bi dosegli cilje, ker je bila poglobljena strategija načrtovanja ciljna strategija. Sodobni pogledi pa načrtovanje opredelijo kot predvidevanje potrebnih korakov za doseganje ciljev in dodajajo, da načrtovanje vključuje tudi prilagajanje ciljev v dialogu z udeleženci ter nenehno ugotavljanje potreb po izobraževanju. Prejšnji jasni strukturi programa in s tem tudi načrtovanja se sedaj pridruži spreminjanje ter prilagajanje, iskanje ravnotežja med različnimi in pogosto tudi nasprotujočimi si potrebami. Potreba po izobraževanju je bila v Tylerjevem delu (Tyler, 1969) opredeljena kot razlika med zdajšnjim stanjem posameznika ali skupine in prepoznano družbeno normo. V sodobnosti družbeno normo zelo težko jasno opredelimo, še posebno pri skupinah starejših, saj sta lahko prav družbena norma in pričakovanje osnovani na stereotipih, ki vključevanje v izobraževanje zavirajo.

Če so imele v preteklosti osrednjo težo strukturirane vsebine in metode, se sedaj ponderiranje preusmerja v iskanje potreb in dogovarjanje o ciljih. To za andragogiko v našem prostoru ni nov pojav, saj sta A. Krajnc in D. Savičević že v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja v svojih teoretičnih razpravah poudarjala pomen analize izobraževalnih potreb kot ključno andragoško vprašanje, podobno tudi M. Knowles in C. Houle med ameriški avtorji. Izobraževalne potrebe se pojavljajo na ravni posameznika in skupnosti, družbe. To narekuje, da pri načrtovanju izobraževanja upoštevamo individualne in skupnostne izobraževalne potrebe (ki niso nujno skladne med seboj) ter socialne in kulturne okoliščine, v katerih se izobraževanje odvija.

Izobraževalni program razumemo kot dinamičen proces, ki vključuje vrednote, odnos do učenja, znanje in veščine, vpliv socialnih okoliščin. To se nam zdi pomembno poudariti še posebej, ko načrtujemo programe za ciljne skupine starejših odraslih. Starejši so velika družbena skupina, ki ima raznolike vrednote in izkušnje, zato bi bilo neustrezno izhajati zgolj iz poznavanja posameznih skupin starejših. Že sama obdobja starosti so glede na potrebe po izobraževanju različna. Visoko izobraženi starejši, stari od 65 do 75 let, imajo verjetno zelo drugačne potrebe po izobraževanju kot tisti, ki so stari od 85 do 95 let. Znotraj teh

skupin, ki so določene poljubno, so še velike razlike glede na spol, zdravstveno stanje, motiviranost ...

Načrtovanje ni linearen proces in tudi ni proces, ki bi slonel le na eni metodologiji, ki narekuje graditev načrta stopnjo za stopnjo. Bolj velja obratno. Načrtovanje je kreativno, ustvarjalno delo (ki se včasih razvija tudi ob poskusih in napakah), pri katerem načrtovalec uporablja različne metode, modele in pristope. Od izvirnosti in strokovnosti njegovega dela je odvisno, kakšne rezultate bo dosegel in kakšen program bo nastal. V stroki so se oblikovala nekatera pravila, ki kažejo na kriterije za izbiro modelov in poti. Čeprav poudarjamo ustvarjalnost, to ne pomeni, da gre za pristop ad hoc.

Sodobni pristopi pri načrtovanju izobraževalnih programov izhajajo iz različnih teoretskih sistemov (pogosto iz teorije sistemov), konceptov znanja, učenja in racionalnosti (odnos resnica - znanje ...) ter sodobnih modelov reflektivne prakse, skupnosti prakse, ki poudarjajo ustvarjalnost, prenos in oblikovanje znanja ter oblikovanje identitete. Na premike vplivajo zamisli odprte in pravične družbe, razvoj komunikacijske tehnologije, pa tudi merkantilizacija vedenja, od katere tudi izobraževanje starejših ni ograženo.

V metodologiji programiranja se odpirajo vprašanja, kakšna so razmerja med posameznikom in družbo, kakšno je pojmovanje znanja in učenja ipd. Načrtovanje bo različno, če bo izobraževanje namenjeno ohranjanju privilegijev izbranih družbenih skupin (ki so tudi med starejšimi) ali spodbujanju marginaliziranih skupin. Med generacijo starejših lahko najdemo oboje. Z vsem tem želimo osvetliti, da čeprav načrtovanje na prvi pogled deluje kot neke vrste tehnika, kjer primerne elemente le sestavimo, ugotovimo, da to ne drži.

V besedilu bomo najprej opredelili poimenovanja, nato pa prikazali paradigmatična izhodišča za načrtovanje in nekaj modelov načrtovanja. Zaključili bomo s shematičnim prikazom vpetosti načrtovanja v sociokulturno okolje in razmislekom, kakšne kompetence potrebuje načrtovalec ali načrtovalka.

Dve poimenovanji

Večino programov izobraževanja starejših uvrščamo med strukturirano in organizirano neformalno izobraževanje, ki ne vodi do formalno certificiranih stopenj izobrazbe. Pri načrtovanju neformalnega izobraževanja uporabljamo dva izraza, in sicer program (programme) in kurikulum (curriculum). Prvi je večkrat uporabljen v ameriški literaturi, drugi pa v britanski. V slovenskem jeziku se pojavljata obe poimenovanji.

Besedna zveza izobraževalni program ima več pomenov, ki so odvisni od konteksta, v katerem se sintagma zapisuje ali izgovarja. Izobraževalni program lahko označuje več elementov, skupkov elementov ali pa cel sistem. Ko izobraževalni program označuje načrt za izobraževanje, pomeni zamisel in dokumentacijo, ki bo služila izpeljavi učnega procesa. V drugih okoliščinah izobraževalni program pomeni vse izobraževalne dejavnosti, ki so načrtovane v izbranem okolju. Govorijo o programu univerze za tretje življenjsko obdobje, programu izobraževalnega centra, izobraževalnem programu društva upokojencev ipd. Ožji pomen označuje niz učnih enot, dogodkov ali niz učnih doživetij, ki so načrtovana z namenom, da bi v določenem času dosegli izbrane cilje.

Podobno kot pri besedi program zasledimo tudi pri pojmu kurikulum različne pomene.

Beseda kurikulum izhaja iz latinske besede *currere*, kar pomeni teči; kurikulum pomeni potek. Iz te besede se je razvila tudi beseda »kurz« (course). Jarvis (2007) s kurikulumom označuje različne programe učenja in izobraževanja, ki jih pripravijo za udeležence izobraževanja. Kurikulum postaja splošni pojem za vse programe – bolj ali manj strukturirane, odprte ali zaprte. Ne zajema le ciljev in vsebin ter evalvacije, marveč tudi etos institucije, skriti kurikulum, poučevanje in učenje. Kurikulum torej pomeni celostno učno situacijo (Jarvis, 2007, str. 245), vsebuje pa načrtovanje in izvedbo. Izobraževanje je nemogoče načrtovati do potankosti in natančno predvideti rezultate. Poleg načrtovanega kurikulumu se razvije tudi skriti kurikulum. Posamezniki se med seboj razlikujejo, prav tako skupine, ki oblikujejo svojstveno dinamiko učenja ob upoštevanju, da tudi znanje ni nevtralnno in neodvisno od kulture, v kateri nastaja. Razvile so se kurikularne teorije, ki so po mnenju različnih evropskih avtorjev v različnih obdobjih – npr. Visalbergi (1978), Baldassare (2006), Jarvis (2007) – referenčna točka za razvoj novih strategij načrtovanja, tako v formalnem kot v neformalnem izobraževanju.

V slovenskem okolju je opazna raba obeh besed. V izobraževanju na področju zdravja srečamo rabo termina kurikulum, npr. kurikulum edukacije za bolnike s sladkorno boleznijo. V drugih okoljih pa je pogostejša raba besede program, zato bomo sledili pogostosti rabe in v tem prispevku uporabljali besedno zvezo izobraževalni program.

Pomen te besedne zveze se ne razlikuje le v odnosu do kurikulumu, temveč ima tudi sama več pomenov: letni program, program institucije, program krožka, dnevni program Razlikovati moramo tudi med načrtovanjem celotnega programa (program planning) in načrtovanjem poučevanja v sklopu posamezne enote (designing instruction). Programe načrtujejo načrtovalci specialisti, poučevanje pa načrtujejo posamezni izvajalci (učitelji, mentorji, svetovalci ...). To nam pokaže tri ravni načrtovanja. Najširše načrtovanje se nanaša na program

kot celoto. Ožje je načrtovanje programa učnih dogodkov (učnih enot), najožje je načrtovanje posameznikovih korakov v sklopu učnih dogodkov. Na različnih ravneh lahko uporabljamo različne modele načrtovanja, ki slonijo na različnih miselnih shemah, zato bomo najprej predstavili tri poglobitve miselne vzorce, pojmovanje učenja in nato razvoj modelov načrtovanja.

Tri miselne sheme kot izhodišča za načrtovanje

Pri načrtovanju opazimo tri paradigme, ki so vse uporabne pri načrtovanju in jih interpretiramo kot sestavne dele mreže znanja. Vsaka paradigma predstavlja osnovni model, ker iz svojega zornega kota osvetli znanje in učenje. V praksi načrtovanja je včasih bolj poudarjena ena, včasih druga ali tretja, ker ima vsaka svoje prednosti in pomanjkljivosti. Načrtovalec presodi, katera je glede na situacijo primernejša. V strokovni literaturi (ameriški, evropski, avstralski) opazimo različna poimenovanja, vendar lahko glede na skupne značilnosti izločimo tri skupke.

Positivistična miselna shema (ponekod se pojavijo poimenovanja: behavioristična paradigma, funkcionalistična paradigma, paradigma formalnega izobraževanja.)

Značilni sta strukturiranost in stabilnost elementov, poudarek pa je na prenosu vsebin (vsebinsko načrtovanje), ki so pojmovane kot objektivno znanje. Udeleženec izobraževanja sprejema znanja (transmisivno učenje), ki so formalizirana. Ta tip načrtovanja lahko poimenujemo s sloganom »Načrtovalec ve, kaj udeleženec potrebuje«, ker je načrtovalcu jasno, katere vsebine mora vključiti v program. Navadno izhaja iz urejenega znanja (npr. iz strukture znanstvene discipline) in ga za didaktičen prenos primerno uredi. Metode izbira glede na vsebine. Paradigma izhaja iz prepričanja o objektivnosti znanstvenega vedenja in možnosti objektivnega spoznavanja resnice. Ta tip načrtovanja je pogost v formalnem izobraževanju in pri pripravi na poklicno delo ali izbrano delovno mesto, ki določa, katere veščine ter znanja posameznik potrebuje.

Pri načrtovanju uporabimo dve modaliteti: *linearno* ali *modularno*. Pri linearni modaliteti poteka načrtovanje tako, da sledi znanstveni disciplini oz. zahtevam delovnega mesta. Vsebine navadno razvrščamo deduktivno in prehajamo od splošnih k specifičnim. Če izhajamo iz strukture neke discipline, je to lahko prednost, ker lahko vsebine hitro prilagodimo starosti ali posebnim potrebam udeležencev. Modularni pristop temelji na sestavljanju modulov (programov) in je uporaben tudi za poklicno izobraževanje.

Personalistična paradigma poudarja medsebojne odnose. Svoje korenine ima v humanistični psihologiji in fenomenologiji. Proces poučevanja ni togo strukturiran, učenje pa sledi udeležencem (učencem in učiteljem), ki so v odno-

su, kjer se oboji učijo. Značilno je dialoško učenje: učenec in učitelj vstopata v življenje drug drugega, oba se ob neki vsebini ali, bolje rečeno, ob osmišljanju vsebine, učita in osebno rasteta. To paradigmo bi lahko naslovili »Raziskujva, kaj potrebuješ«. Pri tej shemi je pomemben proces učenja, načrtovanje pa se prilagaja odraslemu – starejšemu odraslemu kot posamični osebi, ki se spreminja (transformativno učenje). Tukaj ni toliko poudarka na vsebini, ampak se osredotočajo na proces, ker izhajajo iz predpostavke, da je bistveno gibalno sprememb pri odraslem proces in ne toliko poznavanje vsebin (védenje, poznavanje pojmov). Starejši odrasli ima izkušnje, ki jih je potrebno vplesti v program. Poudarek je na iniciativnosti, kreativnosti, komunikaciji.

Tudi v okviru te paradigme ločimo dve modaliteti. Prva je psihosocialni pristop s poudarkom na individualnem razvoju (razvoj sebstva, ekspanzija sebstva), ki ima lahko tudi elemente terapevtskega pristopa (vključevanje psihoterapevtskih metod v izobraževanje; predvsem koncept podpore). Pri tej modaliteti je izpostavljeno samostojno učenje v družbi drugega človeka in predpostavka, da se odrasli uči sam, saj je za učenje motiviran. Druga modaliteta predstavlja pristop organizacijskega učenja, posameznik se uči v svojem okolju, izobraževanje po tej modaliteti načrtujemo skladno z razvojem posameznika in organizacije (skupnosti), za katero predpostavljamo, da je učeča se skupnost.

Kritično-emancipatorna paradigma (raziskovalna paradigma, konstruktivistična paradigma, razvojna paradigma) poudarja kritično refleksijo. Udeleženca (učenec in učitelj) gradita refleksivno prakso tako, da presojata življenjske pogoje in družbene razmere. Načrtovalci želijo s pomočjo izobraževanja spodbuditi spremembe v okolju. Poudarjajo izkušnje in pomene, ki so se oblikovali prek izkušenj. Razvojni model se oblikuje na predpostavki, da ima izobraževanje vlogo v socialnem razvoju, in izpostavlja pojave, ki mogoče niso del samega izobraževanja (npr. potrošništvo), lahko pa izobraževanje pripomore k spremembam.

Izobraževanje razvija zmožnosti, ki jih posameznik v svoji kulturi uporablja za uresničevanje socialnih vlog. Načrtovanje vključuje vse akterje, učitelji imajo svetovalno vlogo (mentor, tutor, coach). S pomočjo izobraževanja analizirajo probleme (akcijsko učenje) in oblikujejo skupnosti prakse. Načrtovanje je podobno načrtovanju akcijske raziskave.

Glede na razvoj tehnologije bi lahko dodali četrto paradigmo, kjer načrtovanje sledi tehnologiji. Osrednjo vlogo ima odnos človek – tehnologija, sodobni virtualni prostor pa predstavlja osrednji prostor učenja. Oblikujejo se multimedijske učilnice ter različni mikrosvetovi in mikrokulture, za katere še ne vemo dovolj, kako delujejo. To terja posebne načine načrtovanja, ki so šele v začetkih.

Pojmovanje učenja kot izhodišče za načrtovanje

Načrtovanje je proces, ki ga vodijo izbrani koncepti. Med pomembne koncepte lahko uvrstimo pojmovanje učenja in staranja. V tej monografiji pišejo o staranju in značilnostih starejših druge avtorice, zato bomo nakazali le smer razmisleka o učenju.

Učenje je proces, ki ga različno opredeljujemo. Sodobni avtorji (npr. Mezirow, Schön, Illeris, Wenger, Senge) definirajo učenje kot proces, aktivnost, delovanje, ki se dogaja v socialnem kontekstu. Pri razvijanju zmožnosti in konstrukciji znanja ter vrednot so prepletene tri »domene« ali tri področja človekovega življenja, ki ustvarjajo dinamiko učenja.

Ta tri področja sestavljajo konceptualno shemo, ki jo povzemamo po Barnett in Coate (2010) in je lahko izhodišče pri načrtovanju.

Znati/vedeti (knowing)

Kaj vem in kako spoznavam? Niso pomembne le informacije zaradi samih informacij, ampak so pomembni tudi način razumevanja informacij, pomeni, ki jih tvorimo, kritična analiza, evalvacija in uporaba informacij. Iz tega poudarka bo pri načrtovanju pomembno vključevati elemente reflektivnega branja.

Delovati (acting)

Kako delujem? Kaj pomeni moja delovalnost? Ta segment učenja se nanaša na to, kako (pri)stopamo v situacije, katere večšine nas vodijo, katere zmožnosti določajo naše delovanje. Na vse to je potrebno misliti (kritična refleksija), da ne bi delovanje postalo zgolj rutina, ki sledi zapovedim (pogosto stereotipnim pravilom).

Biti (being)

Kdo sem? Ta plast je osrednja v modelu avtorjev. Učenje znotraj te domene vključuje razvoj samozavedanja (sense of self-awareness) in samozaupanja (self-confidence); poudarjen je razvoj sebstva (identitete) vključno z reflektivno prakso. To je ključno za učinkovito delovanje/bivanje v sodobnem svetu.

Učenje pojmuje kot kompleksen in holističen proces, ki zajame celotnega človeka (kognitivne, emotivne, somatske, konativne elemente). Vsaka učna izkušnja je vrednotena (sprejeta) in bo delovala glede na posameznikov referenčni okvir (individualno doživljanje in interpretiranje). Z vidika take opredelitve so pri načrtovanju pomembni: povezovanje, participativnost in organizirano sodelovanje. Tako pojmovanje učenja bo vodilo do načrtovanja, drugačnega od tistega, pri katerem učenje pojmuje kot proces prenosa in skladiščenja informacij.

Katere modele za načrtovanje poznamo

Načrtovanje je makro-proces, katerega namen je pripraviti in uvesti spremembo (učenje), s pomočjo katere se bodo spremenili znanje, navade, vrednote in zmožnosti posameznika ali skupine. To pomeni, da je načrtovanje pro-aktiven proces, usmerjen v prihodnost in po svojih značilnostih podoben raziskovalnemu procesu kot strukturiranemu procesu iskanja.

Načrtovalci imajo za pripravo programov na voljo več modelov in obsežno literaturo, ki podrobno obravnava različne načine ter pristope. Model razumemo kot posplošeno prakso, ki andragoga usmerja pri načrtovanju in vodenju programov. Model le usmerja, sodobni modeli namreč niso preskriptivni. Zavedamo se, da so modeli (le) idealne strukture, ki jih je v praksi potrebno prilagajati, pri čemer načrtovalci razvijejo svoj lasten slog. Model je lahko miselni ali operativni, v obeh primerih pa gre za shematiziran proces, kjer so prikazani sestavni deli in medsebojni odnosi. Prikazujejo procedure, ki jih uporabljamo pri načrtovanju. V literaturi najdemo več različnih delitev in tipologij.

Sork in Buskey (1986, v Boone idr., 2002) sta opisala tri vrste modelov:

- analitični modeli, ki so se razvili v sklopu nekega teoretskega toka (primer za to so načini načrtovanja pri Freireju, Knowlesu ...),
- deskriptivni modeli so se razvili z opisovanjem praks v določenem okolju (npr. v podjetjih, vojski),
- preskriptivni modeli so modeli, ki povedo, kako naj pripravimo načrt (modeli »how-to«).

V osemdesetih letih sta tudi Lanzara in Ciborra (v Baldassarre idr., 2006, str. 18) predstavila tri modele načrtovanja:

- strategije funkcionalne analize,
- hevristične strategije,
- dialoško diskurzivne strategije.

V prvi skupini imamo vse metode načrtovanja, ki izhajajo iz definiranih ciljev. V drugi skupini so metode in modeli, ki slonijo na predpostavki, da cilji ne morejo biti normativni elementi, temveč so lahko le orientacija, zavedajoč se, da se izobraževanje ne končuje vedno skladno s predeterminirano finalnostjo. V tretji skupini pa so modeli načrtovalnih strategij, ki izhajajo iz predpostavke, da je načrtovanje nenehen dialog med vsemi vključenimi.

Najbolj poznana je delitev na vsebinsko, ciljno ter procesno načrtovanje, ki se navezuje na ključne elemente izobraževalnega programa (vsebine in cilje) in

korenini v Tylerjevih zamislih. Kurikulum je bil v Tylerjevih delih (Tyler, 1969) sestavljen iz štirih elementov: ciljev, vsebin, metod učenja in poučevanja ter evalvacije. Tehnike načrtovanja lahko izhajajo iz vsakega od elementov. Če najprej določijo vsebine, se bodo drugi elementi temu prilagajali. Tyler ne ponuja enega samega modela načrtovanja, ki bi bil preskriptiven, ampak ponudi možnosti in pokaže, kako lahko vsak načrtuje po svojem modelu. Na tej osnovi je Kelly (2009) razvil tri modele kurikulumuma. Izhodišča za načrtovanje so vsebine, cilji in proces.

Če je načrtovanje osredotočeno na vsebino, ga imenujejo vsebinsko načrtovanje, kar pomeni, da bo izobraževanje izhajalo iz vsebine. Če je kurikulum načrtovan glede na cilje, potem pri načrtovanju sledijo ciljem. Procesni pristop poudarja dejavno vlogo udeležencev in je prožen, posebnostim izpeljave se sproti prilagaja, vsak korak evalvirajo sproti. Za ta pristop je značilno, da se kurikulum (so)ustvarja. Med samim potekom se lahko spreminjajo tudi cilji. Načrtovanje izhaja iz predpostavke, da je kurikulum proces ter da se tudi cilji zastavljajo skupaj z dejavnostjo in ne izven nje. Cilji so zamišljeni, delujejo kot točka, na katero se opira dejavnost, hkrati pa delujejo tudi kot element, ki se ga da spreminjati. V praksi neformalnega izobraževanja je tak pristop značilen za dogajanje v študijskih krožkih. Udeleženci, načrtovalci in izvajalci partnersko načrtujejo cilje (partnership curriculum) ter izbirajo vsebine in metode. Izhodišče pri procesnem načrtovanju je spodbuditi razvoj, saj procesno načrtovanje predpostavlja, da je človek v izobraževanju dejavno udeležen in z vso odgovornostjo. Sposoben je samostojno izbirati, se odločati in voditi izobraževanje, zato je treba predvsem spodbujati in omogočati ustrezno učno okolje.

Naslednja delitev je delitev na linearne in nelinearne modele. Načrtovanje in izvajanje programov lahko poteka linearno, pri čemer faza po določenem zaporedju sledi fazi. Lahko pa poteka tudi nelinearno ali mrežno, ko so programi odprti in upoštevajo zunanje vplive. V praksi se linearnim pristopom (in z njimi linearni logiki mišljenja) izogibamo, veliko bolj uporabni so nelinearni pristopi.

Vsaka praksa načrtovanja se je razvijala v nekem miselnem in kulturnem kontekstu, zato so se modeli razvijali na različne načine, oziroma so različno sestavljeni. V vsakem modelu lahko opazimo partikularne forme prakse. V procesnem načrtovanju programov študijskih krožkov je opazna humanistična in radikalna praksa. V vsakem modelu se odražajo tudi vplivni avtorji in nekatere ideje, ki sledijo iz desetletja v desetletje.

Med najpomembnejše avtorje, ki so vplivali na razvoj načrtovanja programov v neformalnem izobraževanju, sodita že omenjeni Ralph Tyler in Malcolm Knowles. Tyler (1969, 1949) je v 40-ih letih prejšnjega stoletja predstavil razmislek o štirih poglobitvenih komponentah kurikulumuma (cilji, vsebine, metode in evalvacija), ki se ohranjajo v vseh načrtovalskih praksah. Knowles (2011, 1973) pa je razvil

osnovne predpostavke o učenju v odraslosti, ki s svojo humanistično naravnano-
stjo še vedno predstavljajo vodila pri izobraževanju odraslih in starejših.

Naslednjih dvajset let so se v andragogiki razvijali programi pod vplivom humanističnih avtorjev. V takratni Jugoslaviji se je razvijal model andragoškega cikla. Poudarjajo, da se vsak posameznik v vseh obdobjih svojega življenja uči in osebnostno raste, kar pomeni, da narekujejo izobraževanje, ki omogoča samouresničevanje. Model izobraževanja, ki ga je razvil Knowles, predpostavlja učečega se odraslega kot samostojnega, zavzetega, motiviranega in odgovornega učenca. Andragog, ki temu modelu sledi, bo izbral slog poučevanja, ki bo spodbujal, omogočal svobodo in sodelovalno učenje. Proceduralni model, ki sledi humanistični šoli v izobraževanju odraslih in je dopolnjen z elementi poststrukturalizma, je dvanajststopenjski interaktivni model načrtovanja, ki ga je razvila R. Caffarella (2002).

V 80-ih letih pride pod vplivom družbeno kritičnih teorij do preizpraševanja izobraževalnih praks. Učeči se posameznik je tudi v tej teoretski perspektivi avtonomen, vendar je poudarek na reflektivnem spreminjanju okoliščin. Na področju načrtovanja opazimo premik od stopenjskega načrtovanja in uporabe določenih procedur v linearnih modelih k bolj dinamičnemu načrtovanju. Avtorji postanejo pozorni na interakcijo med vsemi akterji (deležniki) in na vpliv družbenih okoliščin ter preplet socialnih interesov in moči. V literaturi zasledimo poimenovanja »pogajalski kurikulum« (Jarvis, 2007). Vpliven miselni in praktični tok za načrtovanje predstavljajo dela P. Freireja, ki poudarja emancipacijo in še več, opolnomočenje (empowerment). Cilj izobraževanja je opolnomočiti ljudi in zmanjšati vpliv skupin, ki so na oblasti.

V zadnjih tridesetih letih je opazen tudi vpliv feminističnih študij s poudarkom na študijah družbenega spola. S svojimi kritikami so avtorice (npr. Bell Hooks) vplivale tudi na načrtovanje izobraževalnih programov, ki naj upoštevajo koncept družbenega spola.

V delih Lyotarda, Foucaulta, Usherja in Latoura lahko zasledimo tudi vpliv poststrukturalizma, ki zavrne »neproblematičnost znanstvenega znanja«. To se znotraj načrtovanja odraža tako, da zavrnejo togo strukturo in sledijo procesu (procesno načrtovanje). Načrtovanje naj bo občutljivo za okolje (kontekst) in naj se povezuje z okoljem (načrtovati skupaj z udeleženci, organizacijo). Načrtovalci izhajajo iz predpostavke, da se pomeni oblikujejo v skupnosti in se znotraj skupnosti »pogajajo«, čigavim interesom služi izobraževanje, zato je potrebno nenehno misliti in preverjati socialno konstrukcijo pomenov. Na operativni ravni to pomeni, da postane evalvacija del vsake faze načrtovanja in izvajanja.

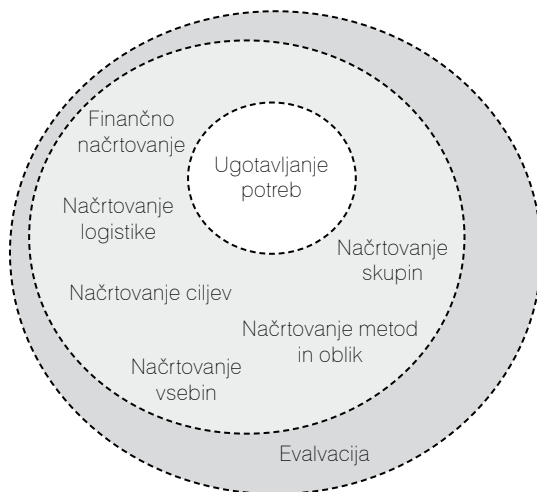
Uporabnost modelov pri načrtovanju

Večina avtorjev napiše, da je modele potrebno uporabljati kot vodila, ne pa kot obrazce. Pri uporabi izbranega modela so rednosti, ki jih opazimo, v tem, da se zmanjša možnost, da bi pri načrtovanju kaj pozabili ali prezrli kak pomemben element. Vsi modeli spodbujajo aktivno iskanje rešitev za specifične situacije, učinkoviti pa so zato, ker so po eni strani vsi koraki jasni že na začetku, po drugi strani nam je omogočeno, da modele prilagajamo.

V našem okolju je najbolj poznan model andragoški cikel. Sestavljajo ga naslednje faze: ugotavljanje izobraževalnih potreb, planiranje in programiranje, organizacija, izvedba, evalvacija.

V strokovnih krogih je morda najbolj znan model interaktivnega načrtovanja, ki ga je zasnovala ameriška avtorica Caffarella (2002). Model vsebuje 12 komponent: poznavanje konteksta, ustvarjanje temeljev podpore v okolju, prepoznavanje izobraževalnih potreb, razvrščanje izobraževalnih potreb po pomembnosti, razvoj ciljev programa, priprava učnih načrtov, načrtovanje transfera učenja v prakso, oblikovanje evalvacijskih načrtov, sporočanje rezultatov evalvacije in priprava priporočil, izbira oblik, urnika in izvajalcev, priprava proračuna in načrta trženja, priprava prostora in spremljevalnega programa.

Chan (2010) imenuje svoj model/orodje ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation). Po komponentah vidimo, da je njegov model podoben andragoškem ciklu.



Shema 1: Elementi načrtovanja

Glede na različne modele lahko izluščimo elemente, ki se pojavljajo v načrtovanju. To so:

- namen programa in izobraževalni cilji (ki izhajajo iz analize okoliščin in potreb udeležencev),
- vsebine programa (izbor in razvrstitev),
- metode učenja in poučevanja (priprava podrobnejših učnih načrtov),
- prenos v prakso (povezava z delovalnostjo; ta segment lahko povežemo z akcijskimi cilji),.

Elementi načrtovanja so medsebojno povezani ter odvisni od ugotovljenih potreb, stalne evalvacije.

Vpetost načrtovanja v socialno okolje in kompetence načrtovalca ali načrtovalke

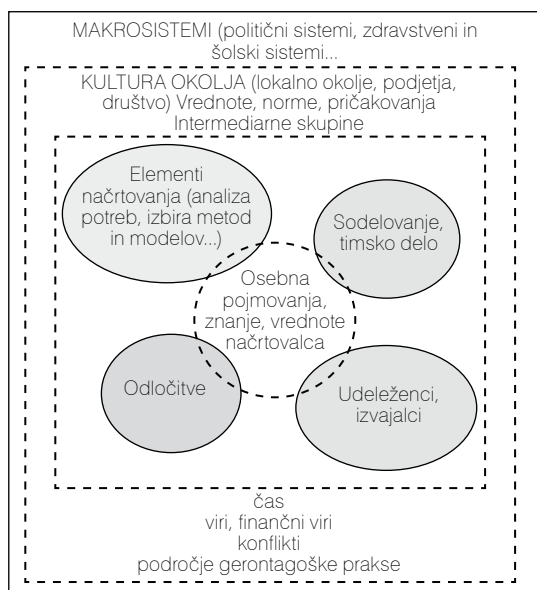
Izobraževanje starejših je del globokih družbenih sprememb, ki se odražajo na makrosistemih in vplivajo na pogoje za učenje in izobraževanje. Tradicionalni sistemi izobraževanja, za katere je bilo značilno šolanje, ki je posameznika pripravljalo za neko vlogo ali poklicno delo, potrebam starejših ne zadostuje. Gerontagogika mora odgovoriti na nova vprašanja, razviti nove modele učenja in izobraževanja, ki bodo ustrezali individualiziranim življenjskim potem ter novim pozicijam starejših v družbi.

Za vsakega načrtovalca so pomembne kompetence, s katerimi analizira potrebe (potrebna metodološka znanja), opredeli ciljne skupine in pripravi načrt stroškov ... Ta znanja in veščine so nujne, ne pa tudi zadostne za kakovostno načrtovanje. Načrtovanje neformalnega izobraževanja je del socio-političnega in ekonomskega prostora, zato se načrtovalcu postavljajo tudi vprašanja, kot so npr.: »Kaj se bo zgodilo, če ne bom upošteval xy vplivnika?« »Koga bi še moral vključiti v svojo projektno skupino?«. Načrtovalec za odgovore na ta vprašanja potrebuje znanja o družbenih odnosih in medsebojnih vplivih. Če za pripravo načrtovanja na prvi pogled zadostujejo specifične kompetence, pa z nekoliko več pozornosti opazimo, da načrtovalec potrebuje širša družboslovna in psihološka znanja, saj mora razumeti sociokulturni, politični, ekonomski, tehnološki kontekst ter tudi učenje posameznika v tem kontekstu. Tretja vrsta vprašanj, ki jih največkrat sploh ne opazimo, se nanašajo na etično presojanje. Načrtovalci se soočajo z dilemami, ali je nek program načrtovan skladno z načeli socialne pravičnosti, ali bo program utrdil stereotipe o starejših in ali bo dostopen za vse skupine. Pojavijo se torej dileme, kako načrtovati diferencirane programe, ki bodo nagovorili različne skupine starejših. Načrtovalci se odločajo in njihove odločitve imajo take ali drugačne posledice. Odločitve so namreč povezane z

osebni pojmovanju in prepričanju, zato načrtovalci potrebujejo razvite zmožnosti za refleksijo o svojih prepričanjih in razvijanje refleksivne prakse. Načrtovanje programov ni »nevtralnno«, »objektivno« delovanje. Odločanje gnezdi v posameznikovih vrednotah in v njegovih ali njenih filozofskih predpostavkah. Prav tako na odločanje vplivajo vrednote okolja in širše družbe.

Ker so načrtovalci vpeljevalci sprememb, morajo biti zelo večji v sodelovanju z drugimi. Koncept timskega dela je ena od osnov, ki je potrebna za njihov profesionalni razvoj in učinkovitost delovanja. V fazi oblikovanja ciljev in izbora primernih strategij je lahko prav timsko delo način za čim bolj smiselno oblikovanje programa, zato potrebujejo t. i. metakompetence, ki vključujejo emocionalno in socialno inteligentnost. Vloga načrtovalcev je večdimenzionalna in se spreminja (razvojno delo). V zadnjih dvajsetih letih se načrtovalcem dodajajo naloge, denimo v povezavi s finančnimi načrti. Po nekaterih virih (Cookson, 1998) naj bi načrtovalec za ta del porabil približno 10 % svojega časa. To je toliko časa, kot ga porabi za vodenje evalvacije programa, nekoliko več (15 %) pa ga nameni za analizo potreb. Načrtovalec največ časa porabi za vodenje skupine, projektov, predstavitev dela ter komunikacijo v skupinah in z drugimi skupinami.

Vse te elemente in njihovo prepletenost prikažemo v spodnji shemi, ki je nastala z upoštevanjem Bronfenbrennerjeve teorije ekoloških sistemov (Bronfenbrenner, 1986). Vidimo, da se načrtovanje dogaja v kompleksnosti mnogih dejavnikov in daje to dinamično povezano z mnogimi elementi, denimo z vrednotami načrtovalca in okolja, s političnimi sistemi na makroravni in tudi z odnosi v intermediarnih skupinah. Značilnosti sta torej prepletenost dogajanja in medsebojno vplivanje pojavov.



Shema 2: Prepletenost načrtovanja z mikro in makrosistemi

Zaključek

Proces načrtovanja ni niti linearen niti mehanicističen. Ugotovimo lahko, da nimamo določenega zaporedja faz, ki bi bilo za vse okoliščine optimalno, saj je vsako načrtovanje ustvarjalna zgodba. Razvija se v različnih etapah, ki se zgostijo ob »kritičnih točkah«. V vsaki situaciji smo odvisni od različnih spremenljivk. Načrtovalec presodi, kdaj je – glede na okoliščine – primerno, da se program zaključi, in ugotovi, kdaj je prišel do ustrezne rešitve glede na okoliščine.

Končno preverjanje ustreznosti načrtovanja je del evalvacije. Glede na rezultate bomo ugotovili, ali je bilo načrtovanje ustrezno ali ne. Torej a posteriori. Ko so udeleženci odšli, se izobraževalni program še ni zaključil. Sledi mu namreč analiza (evalvacija), ki je osnova za nadaljnje razvijanje programa.

Evalvacija pa je pomembna zato, da ugotovimo, ali je bilo izobraževanje učinkovito, so bili stroški upravičeni in ali je bila izbira vsebin, metod, izvajalcev ustrezna. Za dobro evalvacijo bi potrebovali več eksperimentalnih programov. V eksperimentalnih izvedbah bi se izobraževanje odvijalo po vzporednih poteh, tako da bi imeli tudi kontrolne skupine (metodologija eksperimenta). V izobraževanju odraslih in starejših odraslih pri nas zaenkrat še nimamo eksperimentalnega spremljanja kakovosti in bi to mogoče lahko bil del načrtov za prihodnost.

Temeljni namen načrtovanja izobraževalnih programov je omogočiti ljudem, da se bodo učili – torej izbrati take postopke, ki bodo udeležencem najbolj ustrezali. Ne vemo sicer, kako se bo gerontagoška praksa razvijala, vendar je v marsičem odvisna tudi od učinkovitega profesionalnega načrtovanja. Izobraževanje starejših se vedno hitreje razvija, vedno več je potreb po organiziranem izobraževanju za različne skupine, zato lahko pričakujemo, da se bo področje gerontagoškega načrtovanja razvijalo teoretično in praktično.

Literatura in viri

- Baldassarre, V., Zaccaro, F., Ligorio, M. B. (ur.). (2006). *Progettare la formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Roma: Carocci.
- Barnett, R., Coate, K. (2010). *Engaging the curriculum in higher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Boone, E. J., Safrit, R. D., Johns, J. (2002). *Developing Programs in Adult Education. A Conceptual Programming Model*. Prospect Heights: Waveland.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Caffarella, R.S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, trainers, and Staff Developers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chan, J.F. (2010). *Designing and developing training programs*. San Francisco:

Pfeiffer, John Wiley and Sons.

Cookson, P. (1998). *Program Planning for the Training and Continuing Education of Adults*. Malabar: Krieger Publishing Company.

Gupta, K., Sleezer, C. M., Russ-Eft, D. (2007). *A Practical Guide to Needs Assessment*. San Francisco: Pfeiffer, John Wiley and Sons.

Jarvis, P. (2007). *Adult Education and Lifelong Learning*. London, New York: RoutledgeFalmer.

Kelly, A. V. (2009 [2004]). *The Curriculum. Theory and Practice*. Los Angeles, London: Sage.

Knowles, M., Swanson, R. A., Holton, E. F. (2011 [1973]). *The Adult Learner*. Boston: Elsevier.

Ličen, N, Gubalova, J. (ur.) (2010). *Intergenerational Learning and Education in Later Life*. Ljubljana: Faculty of Arts.

Sork, T.J. (2000). *Planning Educational Programs*. V A. Wilson, E. Hayes (ur.) *Handbook of adult and continuing education*, (str. 171-190). San Francisco: Jossey Bass.

Tyler, R.W. (1969 [1949]). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Milena Ivanuš Grmek

EVALVACIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Vseživljenjsko učenje je strategija evropskega sodelovanja v politikah izobraževanja in usposabljanja za posameznike. To je temeljna strategija izobraževalnih politik in je glede na Memorandum o vseživljenjskem učenju uvrščena v sam vrh nacionalnih in mednarodnih politik, saj naj bi prispevala k izboljšanju zaposljivosti, prilagodljivosti delovne sile ter k spodbujanju dejavnega državljanstva. Glavni cilji vseživljenjskega učenja/izobraževanja so:

graditi za vse vključujočo družbo, ki bo nudila dostop do kakovostnega učenja skozi življenje za vse ljudi ter v kateri bosta izobraževanje in usposabljanje osnovani predvsem na potrebah in zahtevah posameznikov,

zagotoviti poti, ki bodo ljudem v okviru izobraževanja in usposabljanja omogočale znanje in spretnosti, vse v skladu s spremenjenimi zahtevami poklicev, dela, delovnih organizacij in delovnih metod ter spodbuditi in usposobiti posameznike za sodelovanje v vseh sferah javnega življenja, še posebej na socialnem in političnem področju. (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, 2002, str. 5).

V literaturi zasledimo več definicij vseživljenjskega učenja. Med seboj se razlikujejo glede na to, s katerega vidika preučujejo vseživljenjsko učenje. V dokumentih Evropske unije je vseživljenjsko učenje opredeljeno kot namenska učna dejavnost, formalna ali neformalna stalna dejavnost državljanov, ki ima za cilj boljšanje znanja, spretnosti in kompetenc (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, 2002, str. 7). Definicijo so nekoliko dopolnili (prav tam), ko so zapisali, da k vseživljenjskemu učenju sodijo vse učne dejavnosti skozi življenje, ki imajo za cilj boljšanje znanja, spretnosti in kompetenc z osebnega, družbenega, državlanskega in/ali poklicnega vidika. Izraz vseživljenjsko učenje tako ne označuje učenja, ki poteka vse življenje (kontinuirano), temveč se širi na različna področja in kraje posameznikovega življenja (družinsko življenje, prosti čas, delo ...). Lahko bi ga ponazorili ne le z vodoravno črto, ki bi predstavljala učenje od rojstva do smrti, ampak tudi z navpično črto, ki bi predstavljala učenje na različnih krajih in področjih.

Vseživljenjsko učenje tako ni le povzetek ali integracija tradicionalnih izobraževalnih programov in modernih učnih možnosti. Pristop do vseživljenjskega učenja se razlikuje od tradicionalnih pristopov v izobraževalnih institucijah, ki so bili usmerjeni predvsem v prenašanje – transmisijo znanja. Nove metode in načini vseživljenjskega pristopa dajejo poudarek na razvoj posameznikovih zmožnosti in osebnih kompetenc. V središču koncepta vseživljenjskega učenja je ideja

o omogočanju in spodbujanju ljudi, da bi se »učili, kako se učiti« (to learn how to learn) (Horner, 2000 po European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, 2002, str. 78).

Glede na učenje skozi vse življenje in glede na različne oblike učenja (formalno, neformalno in priložnostno) je poudarek na učenju in ne na izobraževanju. Izobraževanje (education) vsebuje vse premišljene in sistematične dejavnosti, ki so načrtovane glede na potrebe tistih, ki se učijo (ISCED 97, po European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning 2002, str. 79). Izobraževanje vključuje dve področji: formalno in neformalno izobraževanje. V nasprotju z izobraževanjem pa je učenje označeno z vidika posameznika. Učenje je torej širši pojem od izobraževanja, saj pokriva tri glavna področja: poleg formalnega in neformalnega izobraževanja tudi priložnostno učenje (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning 2002, str. 79-80). V nadaljevanju jih na kratko predstavimo.

Formalno izobraževanje poteka v izobraževalnih in podobnih institucijah. Nanaša se na sisteme šol, univerz in drugih formalnih izobraževalnih institucij, ki navadno predstavljajo zaporedne stopnje izobraževanja od otroštva do mladosti. Navadno se zaključi z diplomo ali kakšno drugo kvalifikacijo.

Neformalno izobraževanje poteka vzporedno s formalnimi sistemi izobraževanja in usposabljanja ter navadno ne vodi do formalne certifikacije. Poteka lahko znotraj ali zunaj izobraževalnih institucij, dela, znotraj družbenih organizacij in skupin ter zadovoljuje potrebe ljudi vseh starosti.

Priložnostno učenje vsebuje vse zaželenne učne aktivnosti in/ali situacije, ki ne morejo biti klasificirane kot formalno ali neformalno izobraževanje. Naravno spremlja vsakdanje življenje. V nasprotju s formalnim in neformalnim izobraževanjem pri priložnostnem učenju ni nujno, da je to učenje z določenim namenom. Tako ga tudi posamezniki sami ne zaznajo kot prispevek k svojemu znanju in spretnostim. Zato so aktivnosti priložnostnega učenja označene z relativno nizkim nivojem organizacije in lahko potekajo na nivoju posameznika (npr. samousmerjeno učenje) kot tudi znotraj skupine ljudi (npr. na delovnem mestu ali znotraj družine). Nekatere učne situacije, kot so modeli učenja z računalnikom ali z drugimi strukturiranimi učnimi materiali, so lahko podobne neformalnim izobraževalnim programom. Drugi načini, kot je učenje znotraj družin ali obiskovanje kulturnih prireditev, pa so zelo specifični in je nad njimi težko imeti kakršen koli pregled.

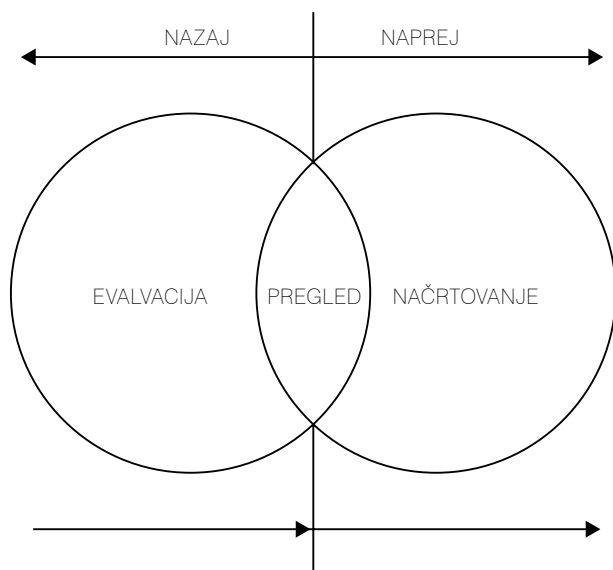
Pomen evalvacije na področju izobraževanja odraslih

Evalvacija igra pomembno vlogo tudi na področju izobraževanja odraslih. Opredelimo jo lahko kot kompleksno dejavnost, ki je podobna reflektivnemu

plezanju v akciji, saj obstajajo številna »evalvacijska« vprašanja, ki si jih lahko postavimo in na katera lahko odgovorimo (Hopkins, 1997, str. 12). Nekaj osnovnih vprašalnic in kratkih odgovorov nanje sta navedla tudi Chinapah in Miron (1990, str. 32, po Cencič idr., 2010). Dodajata, da so vprašalnice in njihovi odgovori ključni pri načrtovanju evalvacije, ko morajo vsi vključeni v pripravo na evalvacijo poskušati odgovoriti na vprašalnice, kot so:

- kako? (katero metodologijo izbrati),
- kdaj? (čas evalvacije),
- kje? (vzorec ali vključeni dejavniki v evalvacijo),
- zakaj bo potekala evalvacija? (navedba razlogov),
- kdo bo vodil evalvacijo? (kdo bo evalvator),
- čemu? (cilji),
- koga vse bo vključila? (kdo so zainteresirani),
- komu je namenjena? (oseba, ki odloča),
- kateri so kriteriji? (kriteriji),
- pa tudi v čigavo korist? (koristnost ali uporabnost evalvacije).

Evalvacija se pogosto povezuje z nadzorom, vrednotenjem ali ocenjevanjem, pregledovanjem in načrtovanjem, kar bi označili kot načrtovanje sprememb. Povezavo med evalvacijo, pregledovanjem in načrtovanjem nam kaže spodnja slika.



Slika: Povezava evalvacije, pregledovanja in načrtovanja (Cencič idr., 2010, str. 47)

Na sliki vidimo, da izvajamo »pregled« sedaj ali v določenem trenutku ter da se nanaša na dejavnosti in procese, ki so se dokončali. Tak pregled je koristen za načrtovanje dejavnosti v prihodnje ali za izboljševanje kakovosti.

Ključni namen evalvacije je namreč ugotavljanje kakovosti. Kakovost je pojem, ki ga je lažje prepoznati, kot opredeliti. Zasledimo tudi zapise (Sallis, 1997, po Cencič idr., 2010), da je kakovost nedefiniran in neizmerljiv pojem, saj vključuje končni rezultat, pa tudi proces, na katerega vpliva več dejavnikov, med katerimi so tudi izobraževalci in izobraževanci. Pri tem velja poudariti, da je kakovost dinamični pojem, pri katerem natančna opredelitev ne pomaga, saj ima kakovost veliko pomenov in dimenzij.

Evalvacija – ki je proces spreminjanja ocene o prednostih, vrednostih, pomembnosti vzgojno-izobraževalnega programa (Borg in Gall, 1989, str. 742) oz. sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu z namenom dati o njem vrednotno sodbo in/ali ga na podlagi tega tudi izboljšati (Marentič Požarnik, 1999, str. 21) – je torej proces sistematičnega zbiranja in analiziranja informacij z namenom, da vrednotenje temelji na dokazih (evidencah) in se vrednoteni pojav lahko izboljša.

Refleksija kot pomembna oblika evalvacije v izobraževanju odraslih in reflektivno poučevanje

V sedanjem času predstavlja refleksija pomemben vidik evalvacije.

Izraz refleksija izvira iz latinske besede *reflectere*, kar pomeni odsevati, premisliti, presoditi. V okviru učiteljevega poklicnega delovanja je refleksija pomemben dejavnik njegove poklicne poti: gre za proces izkustvenega učenja na podlagi analize prakse in kognicij, ki usmerjajo posameznikovo razmišljanje in delovanje. Poteka lahko individualno, ko se učitelj ustavi, da bi osvetlil dogajanje v razredu, ali pa gre za interaktivni proces, ko učitelj ob pomoči druge osebe (kritičnega prijatelja) razjasnjuje dileme, postavlja vprašanja (Bell, 2003, povzeto po Javornik Krečič, 2008).

Pristopi reflektivnega poučevanja so različni, temeljijo na konkretnih podatkih in so osnova za razmišljanje, odločanje in delovanje. Predstavimo le nekatere, po naši presoji najpomembnejše pristope.

Pristop na osnovi vodenja in oblikovanja dokumentov

Najbolj razširjena in poznana je mapa izdelkov, za katero uporabljamo več terminov: portfelj, listovnik, zbirna mapa, mapa izdelkov in dosežkov. Avtorici

besedila je najbližje raba termina listovnik, ki ga razume kot organizirano, ciljno naravnano zbirko dokumentov (npr. izdelkov, potrdil, primerov), ki prikazujejo, kaj se je posameznik naučil, kako je posameznik prišel do določenih spoznanj, kako vidi svojo karierno pot in kakšen je njegov odnos do lastnega profesionalnega razvoja. Kot takšen je listovnik nenehno razvijajoča in rastoča se zbirka ustvarjenih ali izbranih dokumentov, ki so nastali kot rezultat posameznikovega (izkustvenega, poglobljenega) učenja ter jih spremljajo obrazložene in utemeljene refleksije. Glavni namen listovnika torej ni le zbiranje in evidentiranje dokumentov, ki jih posameznik na svoji karierni poti pridobi v procesu formalnega in/ali neformalnega učenja, ampak predvsem ozaveščanje svojega učenja in razvoja ter možnost deljenja lastnih spoznanj z drugimi (Constantino idr., 2009).

Uporaba listovnika na področju izobraževanja ni novost, saj se v tujini uporablja že vrsto let. V večini primerov se uporablja kot orodje za avtentično ocenjevanje učiteljev (npr. pri zaposlovanju učiteljev), kot orodje v procesu samoevalvacije (za izboljšanje kakovosti) in kot dopolnilo običajnim načinom/virom vrednotenja učiteljevega dela. V Sloveniji se je listovnik najbolj uveljavil na področju jezikovnega učenja/poučevanja (Cvetek, 2005), v povezavi s priznavanjem neformalnega učenja in v okviru dodiplomskega izobraževanja učiteljev (Paulson, 1991; Ivanuš Grmek idr., 2008).

Cilji listovnika v profesionalnem razvoju učiteljev/mentorjev so:

- razviti zmožnost refleksije in poglobljenega razmišljanja o lastnem učenju, poučevanju in razvoju,
- prevzemanje odgovornosti učitelja/mentorja za lasten profesionalni razvoj,
- razviti zmožnost povezovanja lastnega profesionalnega razvoja v odnosu do razvoja vzgojno-izobraževalne institucije,
- razviti zmožnost ugotavljanja in prikaza lastne vrednosti dela,
- razviti in krepiti boljše sodelovanje pri načrtovanju, razvijanju in spodbujanju profesionalnega razvoja med učiteljem/mentorjem in vodstvom institucije ter med učitelji/mentorji samimi itd. (Ivanuš Grmek idr., 2008).

Vsak listovnik je edinstven, vendar naj bi vsak listovnik v uvodu obsegal osebne podatke o učitelju/vzgojitelju, učiteljev/vzgojiteljev življenjepis in zapis učiteljevega/vzgojiteljevega osebnega odnosa do svojega poklica in dela. Osebni odnos do svojega poklica in dela lahko, na primer, prikažemo z avtobiografskim zapisom (v obliki pripovedi, pisma ipd.). Takšen zapis bralca listovnika obogati z informacijami o učitelju/vzgojitelju, ki iz življenjepisa ali zbirke ostalih dokumentov ponavadi niso razvidne. Kljub temu, da vsak listovnik zrcali neko osebno

noto oz. ima osebni pečat, pa mora vključevati tudi: dokumentirano gradivo in komentarje, ki naredijo dokumentirano gradivo koherentno in berljivo ter ga postavijo v kontekst, in kritične opise, s katerimi avtor utemeljuje, reflektira ter analizira procese in dosežke, prikazane v mapi (Javornik Krečič, 2008).

V literaturi (npr. Costantino idr., 2009; Campbell idr., 2006; Klenowski, 2004) zasledimo več vrst listovnikov profesionalnega razvoja. Najpogosteje se omenjata tim. delovni listovnik (working portfolio) – ki ga zaznamuje sistematično zbiranje in evidentiranje vseh dokumentov, ki odražajo profesionalno rast posameznika – in tim. predstavitveni listovnik (presentation portfolio), ki predstavlja izbrani nabor posameznikovih dokumentov in refleksij ter prikazuje najpomembnejše mejnike posameznikovega profesionalnega razvoja.

Pristop na osnovi uporabe tehničnih pripomočkov

Sem uvrščamo zvočno in video snemanje z namenom, da si pridobimo čim bolj objektivne informacije o opazovanem pojavu (Pollard, 2003). Ta pristop zahteva ustrezne tehnične pripomočke in določeno znanje o njihovi uporabi.

Audio snemanje je primerno v primerih, ko se želi učitelj osredotočiti le na besedno interakcijo. Ker zahteva preprost tehnični pripomoček, lahko snemanje opravi učitelj sam, pomočnika pa v razredu ne potrebuje. Posnetek lahko poslušata priložnostno oziroma, ko mu dopušča čas.

Video snemanje je bolj primerno za proučevanje nebesedne komunikacije in interakcije. V začetku je pogosto prisotna nevarnost »kozmetičnega učinka« (Marentič Požarnik, 1987, str. 48), kar pomeni, da so učitelji bolj kot na svoje delo in ravnanje usmerjeni nase in na svoj videz. Ta nevarnost počasi izgine, poveča se pravilnost zaznavanja samega sebe, prav tako se poveča realizem v samoocenjevanju, pa tudi motiviranost za spreminjanje lastnega dela (prav tam).

Strukturiran pristop

V literaturi (npr. Pollard, 2003) zasledimo več različnih tipov vprašalnikov, ki mentorju služijo za lastno samorefleksijo in mu pokažejo pogled na določeno temo. Vprašalnike lahko izpolnjujejo slušatelji ali drugi kolegi z namenom, da mentor spozna njihov pogled na določeno temo.

Vprašanja v vprašalniku so lahko odprta ali zaprta, preprosta in ne preveč obsežna. Ti vprašalniki so pogosto oblikovani kot neformalni instrumenti. V tehničnem pogledu niso najbolj zanesljivi, so pa veljavni, saj so pripravljene za točno določeno situacijo oz. z njimi zbiramo podatke, ki izhajajo iz cilja refleksije.

Nestrukturiran pristop

Sem uvrščamo besedila, ki jih učitelji/mentorji pišejo po opravljenem pedagoškem delu: gre za mentorjev osebni dnevnik in beležke različnih oblik ter vrst. Za pripravo mentorjevega dnevnika ni posebnih navodil. Gre za zapise interpretacij, opise posameznih vidikov in lastnih občutij. Mentor si lahko beleži aktivnosti, s katerimi se srečuje pri pedagoškem delu, različna razmišljanja o izvedbi pedagoškega dela ali si zapiše dogodke, v katere je bil vključen in jih želi ohraniti (Pollard, prav tam). Postavlja se sicer vprašanje smiselnosti takega zapisovanja. Pri tem se je potrebno zavedati, da nas pisanje in refleksija spodbujata, da bolj jasno vidimo, kaj se v resnici dogaja (Bolton, 2005). Prav tako lahko s pisanjem dnevnika raziskujemo sami sebe, kar je z vidika učiteljevega / mentorjevega ravnanja pomembno za njegov profesionalni razvoj.

Za beležke različnih oblik in vrst ali različne delovne zapise je značilno, da se lahko usmerjajo na različne probleme in nepričakovane dogodke. Ti zapisi so običajno kratki, najpogosteje pa vključujejo opis dogajanja, pa tudi posameznikove poglede. Navedimo primer vprašanj za opazovanje in beleženje: kako se udeleženci odzivajo na moje ravnanje, ali bi lahko delal drugače, zakaj nekaterih moja razlaga ni zanimala, zakaj se niso vključili v pogovor?

Še posebej pomembno je, da zapis nastane takoj po opravljeni aktivnosti, kajti čim več časa preteče med dogodkom in zapisovanjem, težje rekonstruiramo dogajanje pri pedagoškem delu.

Pristopi na osnovi medsebojnega sodelovanja

V tem primeru lahko govorimo o vzajemnem učenju oz. kolegialnem opazovanju in o superviziji. B. Marentič Požarnik (1987) navaja bistvene predpostavke vzajemnega učenja: demokratični odnosi in procesi odločanja, vzajemno spoštovanje dogovorjenih pravil, priznavanje in vključevanje različnih zmožnosti in znanj, enakovrednost vseh udeležencev ter oblikovanje pretežno simetrične komunikacije, odprto, spremljajoče skupinsko vzdušje, v katerem ni elementov strahu. Pollard (1997, str. 5) govori o sodelujočem opazovanju. Gre za to, da se učitelja v vlogi opazovanca in opazovalca izmenjujeta. Pri tem izhajamo iz predpostavk, da:

- je učitelj - kadar opazuje samega sebe - nezanesljiv,
- je težko hkrati poučevati in opazovati,
- da učitelj lažje sprejema dobronamerno kritiko, tako od svojih kolegov kot od nadrejenih,
- da so pomembni odkriti, zaupljivi medsebojni odnosi in čustvena opora,

ki jo učitelja dobita drug od drugega (Smith, 1991, povzeto po Javornik Krečič, 2008).

M. Cencič (1992) meni, da ima supervizija v primerjavi s kolegalnim opazovanjem bolj strukturirano obliko. Cilj supervizije (Kobolt in Žorga 1999, str. 135) je izboljšanje poučevanja in razvijanje profesionalnega razvoja posameznega učitelja, podcilji pa:

- omogočiti učiteljem povratne informacije o njihovem načinu poučevanja, saj supervizija postavi učitelja »pred ogledalo«, da v njem vidi, kaj med poučevanjem resnično dela. To je morda nekaj drugega, kot kar učitelj misli, da dela,
- dobiti povratne informacije, kar je za učitelja pogosto dovolj močan impulz, da prične s procesom boljšanja samega sebe,
- omogočiti diagnozo in reševanje problemov, ki nastajajo pri poučevanju,
- učitelju pomaga razvijati spretnosti različnih strategij poučevanja. Učitelj lahko poskuša različne strategije in o njih dobi povratne informacije,
- vrednotenje učitelja za napredovanje mu pomaga razvijati pozitivno samopodobo, povezano z nenehnim profesionalnim razvojem.

Za supervizijo je značilen krožni proces s tremi stopnjami: načrtovanje, opazovanje poučevanja in povratna informacija.

Zaključek

V prispevku smo namenili pomembno pozornost refleksiji kot vidiku evalvacije v izobraževanju odraslih. Predstavili smo pet različnih pristopov refleksivnega poučevanja, ki jih lahko učitelji/mentorji uporabljajo pri svoji praksi in s tem pomembno prispevajo k večji kakovosti svojega dela. Za refleksijo je pomembno, da učitelji/mentorji izpolnjujejo določene pogoje: odprtost, iskrenost in odgovornost. To jih vodi do razmišljujočega spremljanja in opazovanja lastnega dela ter do večje gotovosti v ravnanju.

Literatura in viri

- Bolton, G. (2005). *Reflective Practice. Writing and Professional Development*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Borg, W. R., Gall, M. D. (1989). *Educational Research*. New York, London: Longman.
- Campbell, D.M. idr. (2006). *How to develop professional portfolio. A manual for teachers*. Boston, MA: Pearson Education.

- Cencič, M. (1992). Z opazovanjem pouka do boljšega dela. Vzgoja in izobraževanje, 23 (1), 26-30.
- Cencič, M. (1999). Vloga učiteljev v evalvacijskih raziskavah. *Sodobna pedagogika*, 50(4), 38-49.
- Cencič, M. idr. (2010). Model evalvacije kakovosti izvajalcev programov usposabljanja strokovnih delavcev. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Costantino, P.M. idr. (2009). *Developing a professional teaching portfolio. A guide for success*. Boston, MA: Pearson Education.
- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionallec*. Radovljica: Didakta.
- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. (2002). Pridobljeno: 15. 5. 2012 s <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>
- Hopkins, D. (1997). *Evaluation for School Development*. Philadelphia: Open University Press.
- Ivanuš-Grmek, M. idr. (2008). Mnenja ravnateljev o mapi dosežkov praktičnega pedagoškega usposabljanja študenta. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 6(1), 63-70.
- Javornik Krečič, M. (2008). Reflektivno poučevanje - značilnosti, modeli in pristopi. *Didactica Slovenica*. 23(1), 3-18.
- Klenowski, V. (2004). *Developing Portfolios for Learning and Assessment*. London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis.
- Kobolt, A., Žorga, S. (1999). *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marentič-Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Evalvacija - kakšna, za koga, čemu? *Sodobna pedagogika*, 50(4), 20-37.
- Paulson, F.L. idr. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the primary school. A handbook for the classroom*. London: Cassell.
- Pollard, A. (2003). *Reflective teaching: effective and evidence-informed professional practice*. London, New York: Continuum.

Jurij Kunaver

PREDAVATELJ IN ŠTUDENTI V POZNEJŠIH LETIH ŽIVLJENJA SO VSI POL PRAZNA IN POL POLNA POSODA. IMPLIKACIJE TEGA DEJSTVA ZA ŠTUDIJ GEOGRAFIJE

Po dvanajstih letih delovanja prve študijske skupine (od skupno treh) z imenom Geografija Slovenije, ki deluje v okviru Univerze za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani, si vsekakor velja vzeti čas za podrobnejšo analizo in razmislek o uspešnosti opravljenega dela. Veljalo bi izvesti evalvacijo oziroma anketo, v katero bi vključili različne anketirance: mentorja oz. predavatelja, animatorja, predavatelje iz vrst učencev v poznejših letih življenja, vabljeni predavatelje, priznane strokovnjake, krajevne poznavalce, vodiče in seveda starejše učence same. Ta mozaičnost bi pomagala pri pridobitvi validnejših rezultatov.

So geografske vsebine zanimive za starejše

Geografija je sama po sebi ena zanimivejših ved za vse nas, drugače najbrž ne bi bila med splošnimi izobraževalnimi predmeti. Pomaga nam odkrivati nastanek sedanje naravne in družbene podobe sveta, sestavljene iz množice posameznih delcev, med katerimi pa so nam najbližje posamezne pokrajine naše domovine. Za spoznavanje ali preučevanje izbranega predmeta si v geografiji lahko izberemo bodisi sintetično ali analitično pot. Slednja se zdi za študente v poznejšem obdobju življenja najprimernejša, saj so si ti o domovini in svetu splošne in sintetične predstave že ustvarili, niso pa si ustvarili podrobnih slik in znanja o predmetu svojega učenja. Geografija na eni strani posreduje posplošeno, na drugi pa podrobno in izvirno podobo domovine in sveta. Če se ukvarjamo z bližjim območjem, kot je npr. domači prostor oziroma domača pokrajina ali lastna domovina, najraje izberemo analitično metodo, kar učencem v poznejših letih življenja omogoči, da so pri pridobivanju novega znanja čimbolj dejavni. Starejši študenti nikakor ne bi mogli biti zgolj pasivni prejemniki znanja, saj je za njimi preveč življenja oziroma izkustvenega in socialnega učenja.

Kaj študente v poznejših letih življenja motivira za študij geografije

Študenti v poznejših letih življenja se za študij geografije na Univerzi za tretje življenjsko obdobje odločijo bodisi samostojno bodisi pod vplivom znancev,

prijateljev oziroma krožeče informacije o zanimivih predavanjih in dobro organiziranih ekskurzijah. Prva, pred dvanajstimi leti ustanovljena, študijska skupina pa predavatelja in narave študija ni mogla poznati. Njeni člani so se za ta študij nedvomno odločili iz lastnih nagibov, želja, hotenj in seveda potreb. Vse to predstavlja sestavne dele motivacije za učenje. Motivacija za študij geografije lahko vsebuje:

- že navzoče zanimanje bodisi za geografijo v ožjem smislu ali pa za potovanja, turizem, spoznavanje drugačnih in tujih dežel, pokrajin, območij, željo po odkrivanju, spoznanje, da v teku poklicno dejavnega življenja ni bilo za to pravih priložnosti ali možnosti, bodisi zaradi družinskih razmer bodisi zahtev službe, pa tudi, ker so bile takrat okoliščine za potovanje drugačne, predvsem slabše. To spoznanje vodi do kompenzacijskega učenja, spoznanje o širših razsežnostih kakovosti življenja, na katere prej ni bilo mogoče misliti (v času po upokojitvi nad imeti prevlada biti),
- morda tudi k sebi in svojim potrebam obrnjeno mišljenje, češ: »Vsaj sedaj, ko sem upokojen, si lahko neovirano (?) privoščim nekaj sprostivte, zabave«, morda kanček lagodnosti, ki jo narekuje socialni status upokojenca, saj se od udeleženca v glavnem ne zahteva ničesar drugega, kot samo navzočnost.

Gre za študente v poznejših letih življenja, ki so program po izboru mentorja pripravljeni sprejeti, kar pomeni sposobnost prilagajanja in priznavanje mentorjevega znanja ter položaja v skupini. To pa na nek način spominja na razmere, značilne za univerzitetni študij.

Seveda starejše odrasle do izobraževanja privede tudi eno od pogostih dejstev - namreč izguba življenjskega tovariša, partnerja ter s tem povezana potreba po tem, da si ustvarijo nove stalne socialne vezi in pripadnost.

Na predavanjih in ekskurzijah zato vladajo zbranost, pozornost in spoštovanje do nastopajočega vse do zadnjega trenutka. Kant (v *Uber Pedagogik* (slov. *Pedagoški spis*)) posebej poudari, da je vir učenja pozornost, na kar v današnjem razpršenem in k akcijam obrnjenem svetu vse pogosteje pozabljamo.

Značilnosti predavanj in izbor snovi

Predavanja, ki imajo deloma - zlasti na področju obče geografije - značaj sistematičnega obravnavanja geografske snovi, se vrstijo po izboru predavatelja. Še najbolj sistematično obravnavamo fizično geografijo, od te pa geologijo in geomorfologijo, kar je predavatelju tudi najbližje. Prav pri tej snovi je videti, da je znanje študentov v poznejših letih življenja najskromnejše, kar je seveda

povezano s siceršnjo vsebino obveznega šolanja in z odsotnostjo neposrednega spoznavanja naravnega okolja v osnovni in srednji šoli. V naših študijskih skupinah smo lahko najbolj izčrpni ravno na tem področju in do sedaj skoraj ni bilo pripomb, češ, da je tega in onega preveč. Redkejši so posamezniki, ki imajo glede vsebin vnaprej določene prioritete in želje, ki jim je včasih mogoče tudi ustreči. Predavatelj je vedno pozoren, da ostane v okviru obsega, ki ni pretirano obrnjen v posamezno smer, in na določenem nivoju, oz. je pozoren, da ne zaide v »akademizem«. Snov podaja strogo sistematično le v začetku, tj. v prvem študijskem letu posamezne skupine. Pozneje pa je snov bolj prilagojena zlasti temam ekskurzij ali nekaterim ključnim temam, katerih obravnavo narekujejo npr. redni ali enkratni naravni pojavi, hujše naravne nesreče (npr. vulkanski izbruhi, potresi, poplave) ali pomembnejši gospodarski in politični dogodki. Na predavanjih se ne izogibamo niti posebnim temam, ki jih izbere predavatelj – npr. izkušnjam oziroma doživljanjem na lastnih potovanjih.

Prakticiramo tudi posebno vrsto predavanj, ki jih imajo vabljeni predavatelji, ki jih mentor izbere iz vrst geografskih strokovnjakov ali tudi iz drugih strok. Neredko se zgodi, da vabljenega predavatelja predlagajo starejši študenti. Glede tem nismo izbirčni, morajo pa biti vsaj nekoliko povezane s programom študijske skupine. Na splošno lahko ugotovimo, da so teme širšega značaja za starejše študente geografije dobrodošle, saj jih je v večini primerov mogoče povezati z geografijo nekega ožjega ali širšega območja. To velja na primer zlasti za teme iz etnologije, zgodovine in s področja drugih stičnih ved. Tako si študenti v poznejših letih življenja svobodno ustvarijo povezave med svojim izkustvenim znanjem, vsebino predavanj in novim znanjem, ki se jim ponuja, kar je ne nazadnje značilnost učenja.

Značilnosti ekskurzij in kako izbiramo cilje

Ekskurzije naših študijskih skupin imajo specifične značilnosti, saj je pou-darek na številnih zanimivostih in vrednotah, ki jih nudijo krajša potovanja po domovini. Ne gre torej za potovanja v neke daljne, neznane, eksotične dežele, pač pa gre za spoznavanje ožjega in širšega slovenskega prostora: območja slovenske kulture, zgodovine, narave, družbe, torej prostora, kjer živimo. Gre za spoznavanje Slovenije, ki bi jo vsak Slovenec sicer moral poznati, a so okoliščine take, da nam, razen redkim, spoznavanje ni bilo dano. V resnici je poznavanje raznolikosti, pestrosti, zanimivosti, posebnosti in enkratnosti slovenskih pokrajin ter njihovih ljudi na splošno mnogo, mnogo skromnejše, kot si upamo priznati. Da to ni dobro, se zavemo šele tedaj, ko bi takšno znanje upravičeno pričakovali zlasti pri tistih, ki imajo priložnost znanje širiti bodisi doma, bodisi v tujini. Pričakovali bi, da se ravno ti zavedajo vrednot in pomena lastne domovine ter so zato nanjo tudi ponosni. Ker je število Slovencev, ki se podaja v mednarodne politične, upravne, gospodarske, znanstvene in kulturne tokove, vse večje, bi se moralo krepiti tudi

njihovo poznavanje domovine. Morda so mlajše generacije glede poznavanja Slovenije nekoliko drugačne, vendar se zdi, da velikih razlik pravzaprav ni. To pomeni, da so študenti v poznejših letih življenja, natančneje upokojenici, zrcalna slika našega izobraževalnega sistema in posledično poznavanja geografije Slovenije.

Eksturzijsko obravnavanje Slovenije je bolj sistematično, saj je naš cilj naslednji: starejši študenti naj bi v nekaj letih obiskali sleherno pomembnejšo slovensko pokrajino, poleg njih pa tudi sosednje zamejske predele. Tako naredimo osem do devet ekskurzij na leto, kar v dvanajstih letih pri najstarejši skupini znese že prek sto študijskih ekskurzij. Izkušnje, ki so se pri tem nabrale, so vsekakor zanimive ne le za starejše študente, ampak tudi za predavatelja in organizatorja. Naše skupno in najpomembnejše spoznanje je, da je naša domovina vredna naše največje pozornosti in spoštovanja, kajti njena pestrost, raznolikost in zanimivost so mnogo večje, kot se zdi. Spoznali smo, da je postala Slovenija »precej večja«, kot se nam je zdelo na začetku. Bogato posejana ni le z naravnimi, ampak tudi kulturnimi spomeniki.

V pokrajinah, kjer so v ospredju naravne posebnosti, se tem najbolj posvetimo. Drugod skušamo pozornost usmeriti tako k naravnim kot družbenim značilnostim, so pa tudi pokrajine, kjer prednjačijo kulturne oziroma umetnostnozgodovinske posebnosti ali celo zgodovinske vsebine. Kompleksnost pokrajinske problematike, ki jo obravnavamo, je morda ena od najbolj izstopajočih značilnosti našega načina. Program ekskurzij sestavimo tako, da po Sloveniji delamo manjše ali večje kroge. V enem dnevu navadno obiščemo kakšnih pet do osem krajev oziroma točk, ki so za spoznavanje značilnosti neke pokrajine najpomembnejše. Eksturzijske v oddaljene kraje imajo namen spoznavanja celotnih oziroma različnih pokrajin, tudi s pomočjo ogledovanja iz avtobusa. V manj oddaljenih pokrajinah pa se osredotočimo na manjše podrobnosti.

Med stvarmi, ki nas zanimajo, so torej na eni strani pomembnejši naravni spomeniki oziroma znamenitosti ter posebnosti, na drugi strani pa npr. kulturni spomeniki, kot so znamenite cerkve. Zdi se nam, da tudi te spadajo v geografski oziroma pokrajinski inventar, vsekakor pa v dediščino ter turistično ponudbo, s katero se lahko poistovetimo in katere naj bi se zavedali vsi Slovenci. V zunanjšini in notranjšini cerkva se ne kažejo samo zgodovinske okoliščine nastanka in umetnostni tokovi, ampak tudi njihov makro- in mikrogeografski položaj. Pomembna ugotovitev, ki izhaja iz tega, je npr. dejstvo, da so mnoge cerkve na Primorskem (Kras) precej drugače grajene, kot tiste v notranjšini Slovenije. Kraške cerkve imajo v notranjšini mnogo več okrasnega gradbenega kamna, izvirajočega iz bližnje tujine. Prav študij izvora okrasnega kamna pa ima izrazito geografsko oz. naravoslovno in tudi zgodovinsko komponento, saj kaže tako na naravne kot tudi zgodovinske posebnosti krajev v naši širši okolici (naj navedemo primer okrasnega kamna rosso verona).

Skoraj sleherni ekskurzija mine v znamenju presenečenj in zadovoljstva, saj udeleženci največkrat prvič vidijo posamezne pokrajine in pomembne objekte, oziroma se srečajo s pokrajinskimi posebnostmi, ki jih niso pričakovali.

Doživljajsko učenje je pomembna razsežnost učenja geografije

Neposredno opazovanje, terensko raziskovanje, odkrivanje resničnosti geografskega prostora in sveta, ekskurzije kot izkustveno in doživljajsko učenje.

Vrednost ekskurzije kot metode izobraževanja, oziroma neposrednega spoznavanja nekih prostorskih geografskih vsebin, nekih problemov, stvarnosti, dejanskega stanja je najverjetneje mogoče opredeliti na podoben, če ne celo isti način, tako za učence v poznejših letih življenja – slušatelje Univerze za tretje življenjsko obdobje – kot tudi za mladostnike in mlade študente. Slednjim se tâko izobraževanje navadno predpisuje, bodisi v obveznem izobraževanju, bodisi na univerzi, ali pa so ga deležni v okviru prostovoljnih dejavnosti. V celoti enačiti pomen ekskurzij za ene in druge ni mogoče, je pa med temi oblikami in pomenom veliko sorodnosti. Pri odraslih oziroma pri starejših študentih univerze za tretje življenjsko obdobje je treba posebej poudariti to, da gre pri njih za zavestno odločanje za tako obliko aktivnosti. Prav to spoznanje, da je za posameznika ekskurzija nekaj posebno privlačnega in koristnega, botruje njihovim odločitvam za udeležbo. K temu pripomorejo tudi vsakokratne pozitivne izkušnje. Vsaj tako je mogoče sklepati iz izjav posameznikov in navdušenja nad doživetji. Doživljajsko učenje je za študente v poznejših letih življenja še posebej izjemno dragoceno.

Najpomembnejše spoznanje o ekskurzijah je njihova uporabnost in nezamenljivost kot metode:

- avtopsije,
- neposredne izkušnje,
- preizkušanja,
- primerjanja ...

Študenti v poznejših letih življenja na ekskurzijah zavedno ali nezavedno spoznavajo, da je pot do resnice glede dejstev o geografskem prostoru tlakovana le z neposrednim opazovanjem. Metoda neposrednega opazovanja je prvi korak k raziskovanju, ki ga v dobesednem pomenu na ekskurzijah sicer ne prakticiramo, čeprav bi ga tu in tam tudi lahko. Pomembno je, da tudi študenti v poznejših letih življenja spoznajo, da se je treba o vsaki stvari po možnosti prepričati, ne samo glede informacij v vsakdanjem življenju, ampak tudi glede informacij in dejstev, ki so zapisane v literaturi ali drugje. Kartezijanski dvom je tu vsekakor na me-

stu. Iz tega navadno sledi zaključek, da so dejstva in informacije, pridobljene iz literature, medijev ali posredovana preko nekoga, marsikdaj netočna, zavajajoča, nepopolna, pomanjkljiva ali vsaj zastarela.

Na ekskurzijah se torej nudi priložnost za pridobivanje natančnejših informacij in podatkov, priložnost za primerjavo med tistim, kar vidimo in občutimo ter tistim, kar je bilo zapisano, povedano, sporočeno. Ekskurzije ne pomenijo zgolj opazovanja in racionalnega prevzemanja informacij na samem mestu ekskurzije, ampak pomenijo čustveno, dejavno, prizadeto doživljanje in dojemanje določene geografske stvarnosti, in sicer njenih prostorskih dimenzij (velikost, oblika, elementarni sestav pokrajine, naselja), trenutnih razmer in dimenzij (trenutnih vremenskih razmer, osvetljenosti, letnega časa) in ne nazadnje doživljanje njenih estetskih dimenzij. Vsako od teh dimenzij je mogoče še naprej razčlenjevati in analizirati v naslednjem vrstnem redu.

Doživljanje prostorskih dimenzij je področje, ki zajema obseg, reliefno naravo in višino nekega območja. Ni vseeno, ali opazujemo neko ravnino ali visokogorje. Ni torej vseeno, kako doživljamo obzorje, ki je lahko blizu ali zelo daleč, nizko ali visoko itd. Za doživljanje pokrajine je pomembno tudi, kakšno je vreme. Kot že rečeno, vsaka pokrajina ali naselje, še zlasti naravne znamenitosti ali čisto navaden gozd, pa tudi vsaka pomembnejša stavba ima svoje estetske vrednote, ki jih opazimo ali pa ne, odvisno od naše motivacije, od sposobnosti opazovanja in opozoril. Če k tem doživljajskim vrednotam prištejemo še zavest o tem, da ob vsem tem poteka tudi pridobivanje znanja, odkrivanje neznanega, zavest o prijetnem druženju in izmenjavi vtisov, razpoloženja, in to v različnih situacijah, tudi pri uživanju jedi in pijače, je doživljajska mavrica skoraj popolna.

So študijske ekskurzije resno delo

Kadar ob stikih z različnimi ljudmi pogovor nanese na univerzo za tretje življenjsko obdobje, je treba pojasniti, čemu služijo ekskurzije. Ni težko opisati programa ekskurzij in povedati, da so starejši študenti z njim zadovoljni. Težje je utemeljiti njihov širši pomen, ker ga je zlahka mogoče reducirati na individualne želje posameznikov, ki se na tak način želijo razvedriti in obenem želijo imeti od tega korist. V zvezi s tem pa zahtev do študentov v poznejših letih življenja tako ali tako nihče nima. Prej gre za pričakovanja študentov v poznejših letih življenja, da bo (skoraj) vsaka ekskurzija polna kakovostne vsebine in morda tudi kakšnih presenečenj. Vodja in organizator študijske ekskurzije s kakovostno pripravo in izvedbo izraža odgovornost do študentov v poznejših letih življenja, stroke, sebe in do univerze za tretje življenjsko obdobje. Na drugi strani je za udeležence študijske ekskurzije dovolj že to, da se je udeležijo. Tak odnos je razumljiv zaradi

odnosa med vodjem in študenti v poznejših letih življenja, kajti vodja je za svoje delo nagrajen z denarjem. Toda tu gre za dosti več. Gre za vprašanje smisla oziroma pomena ekskurzij in njihovega morebitnega zunanjega učinka. Lahko bi se spet postavili na najnižji nivo in ugotovili, da te ekskurzije nimajo nekega širšega družbenega pomena oz. niso odmevne. O odmevnosti res ni mogoče govoriti, a vseeno se je že zgodilo, da smo se na posamezna ravnanja kritično odzvali. Tako nam na primer v Brestanici zaradi neprilagojenosti bližnjih stavb in velikosti avtobusov ni bilo omogočeno, da bi se do gradu pripeljali. In še kaj bi se našlo. Na podlagi takšnega primera je treba zavzeti stališče, da so vsi – tako upokojenci kot katerikoli drugi turisti – vedno vredni pozornosti gostiteljev. To pomeni, da vsak obisk nekega kraja povzroči določeno napetost in od gostitelja zahteva, da se na obisk pripravi. To dejstvo uvrščamo med zunanje učinke katerekoli ekskurzije. Zaradi ekskurzij se ne spreminjajo le udeleženci in njen vodja, marveč tudi gostitelji v posameznem kraju. V času obiska posameznega kraja upravičeno pričakujemo tudi drugačne vrste pozornost – npr. nastope predstavnikov oblasti, razlago načina življenja s strani gostilničarjev ali drugih vidnih ljudi v kraju. Pod vplivom ekskurzij se spreminja tudi življenje ljudi v kraju in njihovo ravnanje.

Naša spoznanja niso povsem nova, saj je že Peter Alheit sistematično preučeval življenjske zgodbe prebivalcev (denimo Badgasteina) in to, kako sta se njihovo življenje in ravnanje pod vplivom obiskovalcev kraja spreminjala. Peter Alheit je vplival na izobraževalne vede, pa tudi na druge družbene vede, ki so sprožile razgreto razpravo o pomenu njegove metode za razumevanje širših konceptov družbenih ved, kot sta družbeni razred in družbeni milieu, in o vrednosti njegove raziskovalne metode same. Pojavila se je tudi želja po tem, da bi ugotovili, kako njegova spoznanja operacionalizirati.

Če ni obiskovalcev, kraj stagnira v razvoju, kar je seveda razumljivo, kajti spreminjati se je moč le, če obstajajo pričakovanja drugih. Vse to spoznavamo tudi na naših študijskih ekskurzijah. Če gledamo torej na študijske ekskurzije s te perspektive, potem jim vsekakor pripisujemo tudi širši pomen in so na tak ali drugačen način odmevne. Bile bi še odmevnejše, če bi o njih poročala javna občila. Širši pomen jim pripisujemo tudi zato, ker ima ekskurzija za svoj cilj odkrivanje manj znanih krajev, kar je za domačine ali odgovorne lahko znamenje, da obstaja nek tehten vzrok za to, da si je ekskurzija postavila prav tak cilj, saj se udeleženci ekskurzije za krajevne značilnosti zanimajo.

Druženje kot sestavni del spoznavnih procesov in zadovoljevanje višjih potreb

Posebna psihološka okoliščina je medsebojno druženje študentov v poznejših letih življenja, med katerimi se mnogi med seboj že poznajo ali pa so ravno

v študijski skupini spoznali nova prijateljstva. Tako na predavanjih, kot tudi - in predvsem - na ekskurzijah, skušamo ustvariti sproščeno razpoloženje, ki ga odobrava in sprejema velika večina. V takšnem vzdušju si predavatelj ali vodja ekskurzije dovoli nedolžne šale in dovtipe, največkrat na svoj račun in po možnosti čim manj ali le izjemoma na tuj račun. Tako se gradi ozračje medsebojnega zaupanja, pri katerem nikoli ne smemo prestopiti ustrezne meje. Tudi morebitne probleme rešujemo solidarno in mirno, s čim manj hrupa.

Osebnostne značilnosti, potrebe in želje študentov v poznejših letih življenja

Tudi na ekskurzijah je prisotna zavedna ali nezavedna potreba po druženju, kajti stik z znanci in prijatelji vzbudi ugodne občutke ter čustva. To je tudi pot do boljšega razpoloženja, česar si ne nazadnje vsakdo želi. Na podlagi tega je mogoče razumeti ne samo večino udeležencev, ki na predavanjih in ekskurzijah vsakdanje okolje zamenjajo za neko novo, sveže in spodbudno okolje, ampak je to še posebej pomembno za tiste, ki živijo samotnejše življenje ali zaradi pomanjkanja spodbud povrhu še morda zapadejo v manjše ali večje depresije. Zato so predavanja in ekskurzije pravzaprav neke vrste kognitivna terapija, ki marsikomu pomaga premagovati tegobe starosti, ki jim jih povzročijo izključujoče družbeno okolje, ki starejše nemalokrat pusti na robu dogajanja, brez strukture javnega življenja. Zato si marsikdo od udeležencev želi pogostejše sestanke oz. vsaj redne tedenske, kar pa objektivno in subjektivno ni zmeraj mogoče.

Druženje ima najboljši učinek takrat, kadar posameznik ali več ljudi na kakršenkoli način poskrbi za prijetno razpoloženje. To je mogoče bodisi z dovtipi, majhnimi pozornostmi, npr. s pecivom iz domače kuhinje, ki ga posameznik prinese na ekskurzijo, ali z izbrano pijačo ipd. Dobro razpoloženje ustvarjajo zanimivi dogodki, obisk znamenitosti, dobra hrana v gostišču (skupen obed je tradicionalno socialno dejanje) in ne nazadnje ima pri tem pomembno vlogo tudi vreme, ki pa ga ni mogoče uravnati po lastnih potrebah in željah.

Kakšne so tegobe ali potrebe posameznikov, je razvidno iz njihovih izjav. Zgodi se, da od celega razreda ostane le še en posameznik, ki pripoveduje o svojih sošolcih ali prijateljih, ki so ta svet že zapustili. Z izginjanjem vrstnikov, nekdanjih sošolcev in prijateljev, izginja tudi človek sam. Nihče več ne ve, kakšni so bili nekoč, kaj so doživljali, v kakšnih okoliščinah so živeli, z nikomer ne morejo dobro deliti spominov. Študij na univerzi za tretje življenjsko obdobje pa boljša umetnost staranja. Dobro se lahko staramo le ob navzočnosti vrstnikov in univerza je tista, ki omogoča, da si njeni študenti poiščejo družbo vrstnikov, s katerimi si delijo vsaj vrednote.

Ugotavljamo, da se v zanimanju udeležencev izražajo njihove potrebe ali želje, tj. potrebe ali želje mnogih posameznikov in še zdaleč ne samo skupin ljudi, ki sem jih imel priložnost spoznati. To potrebo ali željo bi bilo mogoče definirati kot potrebo po širjenju obzorij, kot močno kognitivno potrebo, slo po spoznanjih in doživljanju. Lahko bi jo primerjali tudi z željo ali potrebo po spremembi oziroma po spremembah, ki sprožajo kognicijo in doživljanje. Človekove potrebe ni mogoče reducirati samo na zadovoljevanje osnovnih zahtev preživetja oziroma na zadovoljevanje nižjih potreb. Človeka, ki je duhovno bitje, določajo njegove višje potrebe.

Ena od dimenzij tega je tako hotenje človeka po spoznavanju in razumevanju drugačnosti. V stiku z drugačnostjo se namreč človek zave svojega obstoja, saj zagleda sebe in svoj način življenja. Drugačnost se ne izraža samo v ljudeh, ampak tudi v pokrajinah oz. prostoru, torej okolju, ki nas obdaja. Okolje seveda ni samo tridimenzionalna prostorska kategorija, ampak je lahko tudi psihološko ozračje, v katerem živimo in si ga sami ustvarimo ali pa nam ga ustvariijo drugi. Če je okolje enolično, vsak dan enako in brez sprememb, to za človeka ni vzpodbudno, ampak je nenaravno in nečloveško.

Ljudje imamo čutila za to, da zaznavamo spremembe, ki nas vzpodbujajo in nam kažejo možnosti za razvedrilo ali delo. Drugačnost se najbolj izrazito kaže v naravnih spremembah, npr. vsakodnevnih spremembah vremena. Na te spremembe smo prilagojeni, navajeni, zato se nam zdijo samoumevne. Brez teh sprememb bi zboleli, saj bi bilo življenje brez njih podobno prebivanju v samici.

Seveda lahko drugačnost oziroma spremembe doživljamo na različne načine, npr. s spremembami v prehrani, v delu ali pa s spoznavanjem literature, deloma tudi ostale umetnosti, npr. glasbe.

Posebne vrste potreb duhovnega človeka so potrebe po spremembah v prostoru. Če spreminjamo svoj položaj v prostoru, se torej v njem gibljemo in pokažejo se nam spremembe oz. drugačnost. Premik v prostoru torej pomeni pojav drugačnosti, podobno, kot jo doživljamo pri srečevanju z drugimi ljudmi, predmeti ali s sfero umetnosti. Drugačnosti torej ne moremo doživeti, če ne spreminjamo posameznih elementov lastnega okolja. Zahtevnost posameznika do takih sprememb ali drugačnosti je zagotovo zelo različna in se giblje od zelo majhne do velike zahtevnosti.

Intelektualne zmožnosti in pričakovanja

V hotenjih udeležencev študijskih krožkov UTŽO se nedvomno kažejo zelo različna, a na neki ravni tudi podobna hotenja – gre pa za razmeroma večjo intelektualno zahtevnost. Poenostavljeno gledano, to izgleda, kot da imamo opravka s profilom ljudi, ki bi bili že prej – in ne šele v tretjem življenjskem obdobju – spo-

sobni zahtevnejših delovnih oz. miselnih opravil. Mnogi so bili namreč le-teh vajeni že prej. Tako so sposobni dojemati vsebine, razlage in probleme, za katere je potrebna širša splošna izobrazba. Če te niso imeli ali jih k tej ni navajalo njihovo delo, pa se trudijo, da bi bilo tako sedaj. S svojo udeležbo na predavanjih in ekskurzijah skušajo torej zavedno ali nezavedno nadoknaditi zamujeno oz. dopolniti ali – bolje rečeno – dopolnjevati svoje znanje ali poznavanje.

Odnos med mentorjem in učenci v poznejših letih življenja

Med mentorjem oz. predavateljem in starejšimi študenti (učenci v poznejših letih življenja) se ob vsakem srečanju nadaljuje bolj ali manj dejaven medsebojni odnos. Na eni strani imamo mentorja, ki ima znanje in sposobnosti za posredovanje le-tega, na drugi strani pa študente, ki znanja nimajo – toda le navidez! Lahko bi govorili o prisposodbi polne in prazne posode, toda v resnici gre za polpolno in polprazno posodo. Tudi predavatelj namreč dobiva nove in nove sugestije, namige in predloge oz. se ob stiku s starejšimi študenti marsičesa spomni ali celo ugotovi povsem na novo – in to ne redko –, da ima o tem in onem premalo znanja. Starejši študenti so torej za predavatelja oziroma mentorja v vsakem oziru navdih in spodbuda. Stik s starejšimi študenti pomeni za mentorja spodbudo za lastno izobraževanje in dopolnjevanje znanja. Tega pa tako ali tako ni nikoli dovolj. Zato je za mentorja, ki se odloči, da bo svoje znanje posredoval drugim, delovanje v okviru univerze za tretje življenjsko obdobje izjemna priložnost za lasten nadaljnji razvoj in odkrivanje še neznanih obzorij.

Aktiviranje študentov v poznejših letih življenja

Če na katerem področju obstaja problem, ki ga čuti mentor, je to problem aktiviranja večine učencev v poznejših letih življenja. Aktivne oblike, ki smo jih poskušali uvesti pri našem delu so, oziroma bi bile lahko, naslednje: (1). Izdelava poročil o posameznih ekskurzijah in njihova objava bodisi v tiskani obliki ali na spletu (2). Izdelava krajših referatov, bodisi kot priprava na ekskurzijo, poročanje na ekskurziji ali pa utrjevanje pridobljenega znanja po ekskurziji (3). Izdelava daljših poročil ali priprava samostojnega predavanja. (4). Učence v poznejših letih življenja spodbujamo tudi k zapisovanju opažanj in slišane na predavanjih in na ekskurzijah. (5). Učence v poznejših letih življenja še posebej spodbujamo, da naredijo digitalne fotografije, saj so fotografije opora pomnjenju. (6). Samo enkrat smo se poslužili vprašalnika, ki se je neposredno nanašal na strokovne vsebine, obravnavane na ekskurziji. Odločili smo se, da je izpolnjevanje vprašalnika povsem svobodno, je izbira posameznika in je torej v celoti neobvezno ter anonimno.

Rezultati naših prizadevanj niso najbolj vzpodbudni. Pod (1): smo dober rezultat dosegli le enkrat v prvi študijski skupini, ko smo izdali zbornik ekskurzij, vendar le zaradi izjemnega prizadevanja ene od starejši študentk. Vsako leto vsaj enkrat omenim potrebo po izdaji nadaljevanja zbornika ekskurzij, a prostovoljcev v glavnem ni. Pod (2): v glavnem ne moremo izkazati kakšnih vidnih rezultatov. Pod (3): v dveh od treh študijskih skupin so posamezniki, ki so večkrat pripravili samostojno predavanje, vendar gre skupno le za dve osebi. Pod (4): predavanja in razlage na ekskurzijah si v glavnem beleži le manjšina. Pod (5): fotografske aparate uporablja približno 25% učencev v poznejših letih življenja, ali manj, odvisno od študijske skupine. Kjer je več starejših članov, npr. v prvi in najstarejši študijski skupini, je fotoaparator najmanj. Uporaba digitalnih fotoaparatorov je namreč v glavnem, čeprav ne nujno, vezana na uporabo računalnika. Pod (6): oddanih je bilo minimalno število vprašalnikov. Mentor je v tem primeru napravil napako, ker kljub majhnemu oddanemu številu vprašalnikov ni bil dovolj dosleden in je utrjevanje in ponavljanje po opravljeni ekskurziji preskočil, v glavnem zaradi pomanjkanja časa.

Razmeroma majhno dejavnost posameznikov, zlasti če gre za njihovo izstopanje in izpostavljenost pred skupino, je zagotovo mogoče v precejšnji meri pripisati znanim psihološkim pojavom, povezanim s sramežljivostjo in strahom pred nastopom. Če mentor na katerem področju začuti problem, gre za problem kakršnegakoli aktiviranja največjega dela učencev v poznejših letih življenja.

Aktivne oblike, ki smo jih poskušali uvesti pri našem delu, so naslednje: (1) Izdelava poročil o posameznih ekskurzijah in njihova objava v papirnati obliki ali na spletu. (2) Izdelava krajših referatov, in sicer kot priprava na ekskurzijo, poročanje na ekskurziji ali pa utrjevanje pridobljenega znanja po ekskurziji. (3) Izdelava daljših poročil ali priprava samostojnega predavanja. (4) Učence v poznejših letih življenja spodbujamo tudi k zapisovanju opažanj in slišanege na predavanjih in ekskurzijah. (5) Učence v poznejših letih življenja še posebej spodbujamo k uporabi digitalnih fotoaparatorov, saj so fotografije opora pomnjenju. (6) Samo enkrat smo se poslužili vprašalnika, ki se je neposredno nanašal na strokovne vsebine, obravnavane na ekskurziji. Odločili smo se, da je izpolnjevanje vprašalnika izbira posameznika in torej v celoti neobvezno ter anonimno.

Razmeroma majhno dejavnost posameznikov – zlasti če gre za njihovo izstopanje in izpostavljenost pred skupino – je zagotovo mogoče v precejšnji meri pripisati znanim psihološkim pojavom, povezanim s sramežljivostjo in strahom pred nastopanjem. To bi lahko premagovali s sistematičnim izpostavljanjem starejših študentov.

Zaključek

Pokazali smo pomen izobraževalnih metod in izobraževanja na področju geografije Slovenije, tako za učence v poznejših letih življenja, kakor tudi za skupnost ali posamezen kraj, kamor študijske ekskurzije usmerimo. Že v uvodu smo omenili uporabo anket in vprašalnika, ki pa po našem mnenju ni dala uporabnih in validnih rezultatov. Morda so bili krivi slabo izbrana metoda raziskovanja, ne preveč dobro izdelan vprašalnik, omenili pa smo tudi nedoslednost mentorja in pomanjkanje časa. Menimo, da bi objektivno raziskavo ter analizo učinkov in rezultatov, doseženih v okviru študijskih skupin Geografija Slovenije, lahko opravil le raziskovalec ali organizacija, ki v nobenem pogledu ne bi bila povezana niti z mentorjem niti s starejšimi študenti, drugače povedano – zdi se, da bi veljalo uvesti zunanjo evalvacijo, pri čemer pa tudi notranja evalvacija in samoevalvacija ne bi bili odveč. Veljalo bi izmeriti različne učinke in rezultate tega izobraževanja s kriteriji ekonomskega in družbenega razvoja, in predvsem s kriteriji osebnostnega razvoja vseh udeleženih v izobraževalnem procesu. Rezultati takšne raziskave bi nedvomno pokazali tudi širši pomen izobraževanja starejših odraslih oz. kaj prinaša njim samim in skupnosti.

Literatura in viri

- Alheit, P. Dausien, B. (1996) Bildung als „biographische Konstruktion»? Nicht-intendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. Report. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung (Thema: Biographieforschung und biographisches Lernen). 1996, Nr. 37.
- Berne, E. (1984). Šta kažeš posle zdravo. Beograd: Nolit.
- Hamsun, K. (1986). Potepuhi. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Kant, I. (1981). Traité de pédagogie. Paris: Hachette.
- Maslow, A. (1987). Hierarchy of Needs and Motivation. London: HarperCollins Publishers.

Povzetek

Izobraževanje starejših odraslih je razmeroma novo polje vednosti in je novo polje prakse, četudi ga v Sloveniji razvijamo že trideset let. Ker gre za novo polje, ne govorimo preprosto o značilnostih izobraževanja starejših, marveč o posebnostih izobraževanja starejših. Posebnosti, ki se kažejo v primerjavi s formalnim in neformalnim izobraževanjem tako odraslih, kakor tudi drugih generacij. Avtorji te monografije so tako želeli odgovoriti na vprašanje, kaj je v izobraževanju starejših odraslih posebno, v čem se izobraževanje starejših odraslih razlikuje od izobraževanja mlajših odraslih in srednje starih odraslih in v čem mu je podobno.

V različnih življenjskih obdobjih živimo različno, imamo različne potrebe, igramo različne socialne vloge. V vsem času smo v učenju in izobraževanju podrejeni tudi zunanjim družbenim pritiskom. Zmeraj nekaj moramo, zmeraj nekdo od nas nekaj pričakuje. V tretjem življenjskem obdobju pritiski družbenega okolja popustijo in tedaj se osvobodimo spon, pričnemo zadovoljevati ne le svoje potrebe, marveč hraniti tudi svoje neizsanjane sanje. In tedaj ni čudno, da sta učenje in izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju navadno radostna, da v tem času odkrijemo svoje neuresničene darove, da v prostem času odkrijemo tudi drugo poklicno pot ali prostočasno prostovoljsko poklicno pot.

Učimo se tudi zaradi učenja samega, zato, ker nas učenje v majhni študijski skupini veseli, ker nam postane način življenja. Pozornost posvetimo različnim virom učenja, iz njih črpamo, ves čas. Pri tem nam pomagajo mentorji, zato je pomembno, da je odnos z njimi vreden, da mentorja ali mentorje skrbno izberemo. Mentorski odnos in mentorsko razmerje sta vsakokrat drugačna, odvisna od tega, kar v odnos prineseta mentor in mentoriranec. Mentor in učenec se morata osebnostno ujemati, morata si zaupati, njuno sporazumevanje mora biti odprto in iskreno, mentor mora verjeti v učenčeve sposobnosti in mora biti prepričan, da bo učenje uspešno, učenec se mora ob mentorju počutiti varen in mu zaupati. Mentorski odnos se vzpostavi tudi v majhni učni skupini, ki jo vodita skupaj mentor in animator, sodelujejo pa vsi člani skupine, ki so skupaj odgovorni za uspeh.

Čeprav se zdi, da izobraževanje starejših poteka zunaj vsega, kar poznamo, pa je izobraževanje starejših predvsem družbeno dejstvo, je most, s katerim starejše povežemo z družbo. V različnih državah so družbene in kulturne okoliščine različne in tako je tudi izobraževanje starejših povsod različno, različno konceptualizirano in poimenovano.

Motivacija starejših za izobraževanje, tistih, ki so si že v preteklosti izobraževanja želeli ali so ga bili vajeni, je nenavadno močna. Nema lokrat izhaja tudi iz preteklih želja in načrtov za prihodnost. Izraz motivacija je nadomestil starejši

izraz »potreba«. Poznati življenjske potrebe in določiti iz njih izhajajoče izobraževalne potrebe starejših je izjemnega pomena, kajti potrebe so eden bistvenih vzrokov oziroma eden bistvenih zavednih ali nezavednih motivov za udeležbo starejših v izobraževanju. Predstavljajo pa tudi eno temeljnih izhodišč za razvoj starejšim namenjenih izobraževalnih programov.

Proces načrtovanja izobraževalnih programov za starejše ne pozna vnaprej določenega zaporedja faz, ni linearen in predvsem, je ustvarjalen. Razvija se v različnih etapah, ki se zgostijo ob »kritičnih točkah«. V vsaki situaciji smo odvisni od različnih spremenljivk. Načrtovalec presodi, kdaj je – glede na okoliščine – primerno, da se program zaključi, in ugotovi, kdaj je prišel do ustrezne rešitve glede na okoliščine.

Končno preverjanje ustreznosti načrtovanja je del evalvacije. Glede na rezultate bomo ugotovili, ali je bilo načrtovanje ustrezno ali ne. Torej a posteriori. Ko udeleženci odidejo, se izobraževalni program še ne zaključi. Sledi mu namreč analiza (evalvacija), ki je osnova za nadaljnje razvijanje programa. Evalvacija pa je pomembna zato, da ugotovimo, ali je bilo izobraževanje učinkovito, ali so bili stroški upravičeni in ali je bila izbira vsebin, metod, izvajalcev ustrezna. Za dobro evalvacijo bi potrebovali več eksperimentalnih programov. V eksperimentalnih izvedbah bi se izobraževanje odvijalo po vzporednih poteh, tako da bi imeli tudi kontrolne skupine (metodologija eksperimenta). Temeljni namen načrtovanja izobraževalnih programov je omogočiti starejšim, da se učijo – torej izbrati take postopke, ki bodo udeležencem najbolj ustrezali. Vidik evalvacije je tudi refleksija, za katero je pomembno, da so učitelji/mentorji odprti, iskreni, odgovorni. Če so ti pogoji izpolnjeni, prihaja do razmišljujočega spremljanja in opazovanja lastnega dela ter do večje gotovosti v ravnanju.

Evalviramo lahko na različne načine vse elemente izobraževanja starejših, tudi izobraževalne metode. Uporaba izobraževalnih metod ima dalekosežne posledice za starejše študente, kakor tudi za okolje. Evalvacija v izobraževanju starejših odraslih tudi zaradi tega dejstva ostaja eno velikih vprašanih prihajajočega obdobja.

Summary

Education of older adults is a relatively new study field and a new field of practice, although it was established in Slovenia thirty years ago. Since it is rather new, we do not talk simply about the characteristics of third age education, but rather about its specific features – those that can be observed in comparison with both formal and informal education of adults and other generations. Thus, the aim of the authors of this monograph was to highlight what is specific in the education of older adults, how it differs from the education of younger and middle-aged adults and what is common to all of them.

Since in different periods of our lives we have different needs and assume different social roles, we also live and learn differently. In the first and second age, in social life and education we are subject to constant external social pressures. There is always a »must« or something we are expected to do. In the old age the majority of the pressures finally cease; freed in this way, we can begin not only to satisfy our own needs, but also to realize the dreams we once had to suppress. No wonder third age learning and education tend to be a joyous adventure. They are the opportunity to discover and reveal unexploited talents, start a new professional career or take on a free-time professional voluntary career.

Now we are learning for the sake of learning. Studying in small groups is a pleasure in itself and tends to become a way of life. In the study process, learners will exploit different resources, assisted by a mentor. The mentoring relationship is precious, so mentors need to be chosen with great care. It will vary, depending on what the mentor and mentee bring along. The mentor and learner must have matching personalities, they need to trust each other, their communication must be open and sincere. The mentor must believe in the mentees' abilities and his or her learning success; the mentee must feel secure with his mentor and trust him or her. The mentoring relationship may develop also in small study groups, led by the mentor and animator (a responsible student) and based on the participation of all members, who are jointly responsible for their success in learning.

Although third age education in Slovenia occurs outside established public educational institutions, it is a social fact, a bridge connecting older people with society. Since social and cultural circumstances differ from country to country, third age education is bound to differ accordingly in concepts and the terminology used.

The motivation for education of older people, those who were keen to learn and accustomed to learning when younger, is surprisingly strong. It often derives not only from the present but also from their past wishes and plans for the future.

Motivation as a term and concept replaced the older term »need«. Knowing what older people need and being able to determine their educational needs and requirements on this basis is a highly important task. These needs are a major cause and one of the essential conscious or subconscious reasons for older people's involvement in education. They are also the foundation for the development of educational programmes for older people.

In designing educational programmes for third-agers there is no predetermined sequence of stages; the process is not linear, but creative. It develops within different stages, focusing on »critical points«, a number of variants affect the process at each point. The programme designer decides when a programme should end and ascertains that an appropriate solution has been found for the given set of circumstances.

A final verification of appropriateness of the programme devising is part of evaluation. The results will show whether the study plan has been suitable or not. This means that it is done *à posteriori*. When the participants leave, the educational programme is not completed yet. What follows, is the analysis (evaluation) as the basis for further development of the programme. The evaluation assesses whether the programme was effective, the costs justified, the choice of the contents, methods and mentors suitable. To obtain a reliable evaluation, several experimental programmes would have to be run. In experimental groups learning would proceed along parallel paths, with established control groups (methodology of experiment). The basic task in designing educational programmes is to enable older people to learn, which means, to choose the procedures that will best suit the participants. Another aspect of evaluation is reflection, which requires the teachers/mentors to be open, sincere and responsible. If these conditions are met, we can expect them to monitor and observe their work thoughtfully and to act with greater confidence.

It is possible to evaluate, in various ways, all the elements contained in third age education, including the educational methods. The application of educational methods has farreaching consequences for older learners as well as for the environment. This is one of the reasons why evaluation in third age education is seen as a major issue for the coming times.

Kazalo imen in pojmov

A

Alheit
analiza izobraževalnih potreb
andragogika
avtobiografski zapis

B

Baldassare
Barnett
Bauman
Beatty
Beck
Benasayag
Berne
Besnard
Bolton
Boone
Brajša
Bronfenbrenner

C

Caffarella
Cencič
Chan
Chinapah
Ciborra
Coate
Condorcet
Costantino
Cvetek

Č

čustvo

D

dejavna starost
demokratični odnosi
dialoško učenje

didaktičen način
didaktičen prenos
dinamičen process
Dolar
Drucker
Drugo življenjsko obdobje

E

Erikson
Evalvacija
Evalvacija procesa načrtovanja

F

Findeisen
formalno izobraževanje
Foucault
Freire
Fromm

G

gerontologija
Gupta
Gutmann

H

Hamsun
Heidegger
Herfray
holističen process
Hopkins
Houle

I

individualno mentorstvo
industrijska družba
inkluzivna družba
institucionalno izobraževanje

Ivanuš-Grmek
Izkustveno učenje
Izkustveno znanje
izobraževalci odraslih
izobraževalna gerontologija
izobraževalne potrebe
izobraževalni program
izobraževanje odraslih
izobraževanje starejših
izobraževanje v skupinah

J

Jarvis
Javornik Krečič
Jung
Jug
Jully

K

Kallmeyer
Kant
Kennedy
Klenowski
Knowles
Kobolt
Kotasek
Krajnc
Kump
kurikulum

L

listovnik
Lanzara
Latour
Ličen
Liddington
linearna modaliteta
Lyotard

M

Malewska-Peyre

Malglaive
Marentič-Požarnik
Maslow
medgeneracijsko sodelovanje
mentorjev dnevnik
mentorstvo
metoda
Mialaret
Mialaret
Miller
Miller, H.
Miron
miselna shema
modeli reflektivne prakse
modularni pristop
Moody
motivacija
Mucchielli, A.

N

načrtovalec
načrtovanje
načrtovanje programa
načrtovanje poučevanja
neformalno izobraževanje
nelinearni modeli

O

obdobje odraslosti
oblike mentorstva
opolnomočenje
organizirane oblike izobraževanja za starejše
osebni učni projekti

P

paradigma
patronažno izobraževanje
Paulson
permanentno izobraževanje
Personalistična paradigma
Peterson

- Pogačnik
 Pollard
 Paillat
 Peterson
 Pogačnik
 postmoderna družba
 Pourtois
 Pourtois
 predavanje
 predšolsko obdobje
 priložnostno učenje
 primarna socializacija
 primarna socialna skupnost
 pristop organizacijskega učenja
 prosti čas
 prostovoljna samopomočna skupina
 psiho-socialna dinamika
 potreba
 -izobraževalna
 -kognitivna
 -psihološka
 -psiho-socialna
 -po varnosti
 -po lepoti
 pristop
- R
- recipročno in vzajemno učenje
 refleksija
- S
- Sainsaulieu
 samoevalvacija
 samoocenjevanje
 samorefleksija
 samostojno izobraževanje
 samouresničevanje
 sekundarna socializacija
 seminar
 sekundarna socialna skupina
 simetrična komunikacija
- skupnostno izobraževanje
 skupnostne izobraževalne potrebe
 socialni stik
 socialna norma
 Sork
 starajoča se družba
 starejši
 starejši študent
 Stein
 Strmčnik
 supervizija
- Š
- Šantej
 širša socialna skupnost
 študij na daljavo
 študijski krožek
- T
- Taichi
 Tap
 teorija družine
 teorija spolnih vlog
 Thompson
 Toffler
 Tournier
 transakcijska analiza
 transmisija znanja
 Tyler
- U
- učni program
 učna vsebina
 učni uspeh
 upokojitev
 univerza za tretje življenjsko obdobje
 Usher
- V
- Valenčič Zuljan
 Vandenplas-Holper

Veda o izobraževanju

Vellas

Visalbergihi

vprašalnik

vrednota

-vrstniška

vrstniški odnos

vsebinsko načrtovanje

vseživljenjsko izobraževanje

vseživljenjsko učenje

Ž

življenjsko obdobje

-drugo

-tretje

Žorga

W

Wangdahl

Wolf

SLIKOVNA PRILOGA

Na usposabljanje za mentorje prihajajo strokovnjaki iz različnih organizacij in ustanov ter mreže slovenskih univerz za tretje življenjsko obdobje. Slednjih je zdaj domala petdeset po vsej Sloveniji



*»Znaš, nauči drugega«
je gibanje, ki vsem
omogoča, da darujejo
znanje, denimo
računalništva*



*»Profesorica Milena Kožuh, to je moja profesorica« ponosno izjavljajo starejši študenti umetnostne zgodovine. Mentorji so pedagogi, andragogi, univerzitetni učitelji, akademski slikarji, umetniki, novinarji, strokovnjaki vseh vrst, stari od triindvajset let dalje. Medsebojno učenje generacij je tako na UTŽO našlo svoj naravni okvir.
Foto: Iva Gasar*

*Študijski krožek je majhna skupina, v kateri se učimo drug od drugega in vsi skupaj. Je pomemben prostor socializacije. Daje možnost za samouresničevanje, za samostojno in odgovorno delovanje vseh
Foto: Igor Modic*



This monograph brings articles by Ana Krajnc, Dušana Findeisen, Milena Ivanuš Grmek, Nives Ličen and Jurij Kunaver, who have been involved in the education of adults and older people for many years. Clear writing and precise explanations make this work compulsory reading for different professionals, students of andragogy, pedagogy, educational sciences, social work etc. It is actually suitable for every individual, facing his own ageing or the ageing of his family and friends.

Since education of older adults is a rather new field of study and a new field of practice in Slovenia (it was introduced in 1984) the authors discuss it in comparison with both formal and informal education of adults and other generations.

Since in different periods of our lives we have different needs and assume different social roles, we also live differently and study differently.

Older learners' motivation for learning derives from their present but also from their past wishes as well as their plans for the future. Their motivation can even be trans generational.

In designing educational programmes for third-agers there is no predetermined sequence of stages; the process is not linear, but creative. It develops within different stages, focusing on »critical points«. A number of variants affect the process at each point.

Another aspect of evaluation is reflection, which requires the teachers/mentors to be open, sincere and responsible. If these conditions are met, we can expect them to monitor and observe their work thoughtfully and to act with greater confidence.

