Nives Ličen, Eva Mermolja, Teja Volk

ZGODBE O USTVARJALNEM IN POVEZOVALNEM UČENJU

Ljudska univerza Ajdovščina
Ajdovščina, 2014

Zgodbe o ustvarjalnem in povezovalnem učenju

Nives Ličen, Eva Mermolja, Teja Volk

Oblikovanje: Peter Mrhar
Jezikovni pregled: Teja Volk

Izdala Ljudska univerza Ajdovščina,
zanjo Boža Bolčina, v.d. direktorice

Ajdovščina, Elektronska izdaja, dostopno na www.lu-ajdovscina.si
Leto izida: 2014

Podatki o nosilcu/nosilcih avtorskih pravic: Ljudska univerza Ajdovščina

Maloprodajna cena publikacije: brezplačno dostopna na www.lu-ajdovscina.si

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

374.7(0.034.2)

LIČEN, Nives
Zgodbe o ustvarjalnem in povezovalnem učenju [Elektronski vir] / Nives Ličen, Eva Mermolja, Teja Volk. - Elektronska izd. - El. knjiga. - Ajdovščina : Ljudska univerza, 2014

Način dostopa (URL): http://www.lu-ajdovscina.si

ISBN 978-961-92877-4-3 (pdf)
1. Mermolja, Eva 2. Volk, Teja
27429299

VSEBINA

ZGODBE O USTVARJALNEM IN POVEZOVALNEM UČENJU 4

Izobraževanje za izbrane ciljne skupine na podeželju 7

USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST »IZZIVI PODEŽELJA« KOT NAČIN SPODBUJANJA SOCIALNEGA KAPITALA 10

Eva Mermolja

Demografske spremembe – izziv tudi za Vipavsko dolino 30

MEDGENERACIJSKO IZOBRAŽEVANJE 31

Nives Ličen

Migracije in slovenski jezik za tujce 63

SLOVENSKI JEZIK ZA TUJCE: ANALIZA PROGRAMA »ZAČETNA INTEGRACIJA PRISELJENCEV« NA LJUDSKI UNIVERZI AJDOVŠČINA 64

Teja Volk

ZGODBE O USTVARJALNEM IN POVEZOVALNEM UČENJU

V našem času se srečujemo z mnogimi izzivi, na katere odgovarja tudi Ljudska univerza Ajdovščina. V tem priročniku so zbrani trije primeri raziskovalnih nalog, ki so potekale na ljudski univerzi in so namenjene premisleku o praksi. Izzivi sodobnega časa so taki, da si moramo vedno bolj ustvarjalno organizirati življenje, kajti že znani odgovori in ustaljene rutine se ne kažejo kot zadovoljujoči. Med sodobnejše trende v iskanju novih poti v izobraževanju odraslih sodi tudi učenje v skupnosti, ki poskuša odgovoriti na krizo velikih sistemov in naraščanje nezaupanja do velikih sistemov.

Učenje v skupnosti in za skupnost (*community based learning*) je kot neke vrste tretji prostor učenja med formalnimi sistemi šolanja in vsakdanjim učenjem. Zaradi prožnosti in prilagajanja ljudem in njihovim potrebam postaja vedno bolj zanimiva strategija delovanja. Z njim želimo pripomoči h kakovostnemu življenju v lokalnem okolju in nastaviti zrcalo skrajnemu individualizmu ter zožitvi življenja na vsakdanji hedonizem, ki ne razmišlja o naslednjih generacijah. O skupnosti in pomenu izobraževanja za skupnost lahko razpravljamo iz različnih zornih kotov. Sprašujemo se o vlogi izobraževanja za spodbujanje socialne kohezivnosti in v povezavi s tem, kako razvijati projekte, ki bodo ljudi povezovali in spodbujali interakcije ter dobre odnose. Sprašujemo se tudi o vlogi izobraževanja za ohranjanje zdravja in blagostanja, pravičnih odnosov, skrbi za lokalno kulturo in ohranjanje dediščine. V posameznih okoljih se skupnostno izobraževanje povezuje z opismenjevanjem, v drugih okoljih z eko-kmetovanjem, v tretjih z zelenim turizmom. Na mnoga od teh vprašanj odgovarja Ljudska univerza Ajdovščina s svojimi projekti, npr. z mednarodnima projektoma *Tandems go* in *Green Education*.

Skupnostno izobraževanje poteka v lokalnem okolju. Poudarek je na oblikovanju znanja za tvorjenje vključujočih in dialoških odnosov. Izobraževanje ima namen animirati ljudi in spodbujati spremembe, kar se dogaja z ustvarjalnim učenjem, ki rešuje probleme. Skupnostno izobraževanje razvija načela, pristope, metode, ki vplivajo na odnose tako, da skušajo ljudje prepoznavati potrebe svoje skupnosti. Značilna je interaktivnost in dialog ali še bolje poli-log, ki upošteva večglasje in spodbuja razvoj zmožnosti avtonomnega, kritičnega razmišljanja in delovanja, zaupanja vase pri ustvarjanju in upravljanju znanja in drugih lokalnih virov.

Razmisleki o skupnostnem izobraževanju kot žarišču lokalnega razvoja so se začeli v Ajdovščini z Andragoško poletno šolo (1995), ki je v to okolje privabila znane strokovnjake iz Slovenije in tujine. Delavnice so potekale o temah, kako spodbuditi različne načine ustvarjalnega učenja. Korenine skupnostnega izobraževanja lahko najdemo v dolgi tradiciji društvenega delovanja v Vipavski dolini v gasilskih društvih, planinskih društvih, društvih

podeželskih žensk in mnogih drugih. Ljudska univerza s svojim delovanjem nadgrajuje prakso skupnostnega učenja z novimi programi.

Danes zelo pogosto razmišljamo o življenju zgolj skozi prizmo finančne učinkovitosti. To je postalo neke vrste monokultura, kot jo imenuje F. S. Michaels. Zdi se, da v človeku vidimo predvsem odnos potrošnikov in prodajalcev, zgodba o uspehu pa je zgodba o finančnem uspehu. Presojanje učinkovitosti in kakovosti (izobraževanja) le skozi dobiček omejuje inovativno delo na tisto, ki prinaša dobiček. Začeti moramo novo poglavje, kjer bosta eko-nomija in eko-logija delovali tako, da bosta obe poudarili oikos, ki pomeni ime za domačijo in skrb za domačijo. Oikos je tudi izhodišče učenja za lokalni razvoj.

Na Ljudski univerzi v Ajdovščini so razvili učenje v skupnosti na tak način, da so obogatili življenje v lokalnem okolju. Ljudje so se povezali in razvijajo medsebojno solidarnost (mlajši/starejši, manjšina/večina,), skrb za okolje in aktivnost v svojem okolju, kot bi hoteli reči NE potrošništvu in velik DA ustvarjalnosti. Z iskanjem skupnega prihajajo do novih rešitev. Skupno je včasih kulturna dediščina, včasih nove veščine plesa, včasih jezik, včasih zgodovina. Posebej zanimivo je delovanje študijskih krožkov, med katerimi naj omenimo študijski krožek Ustavimo korak, ki je s svojim delovanjem obnovil spomenik Rostása Pála (2013) v sodelovanju s krajevno skupnostjo Budanje (www.lu-ajdovscina.si/mma/rostas/2013111307440301/) Zanimivo je tudi delovanje študijskega krožka Kulturna dediščina – vir za trajnostni razvoj, ki ga vodi dr. Jasna Fakin Bajec (http://www.lu-ajdovscina.si/osebni_razvoj/studijski_krozki/2013012912534233/9), ki zbira tradicionalne načine priprave lokalnih jedi in drugo dediščino lokalnega okolja. Na Ljudski univerzi so v sodelovanju z Andragoškim centrom Slovenije razvili poseben program za izobraževanje brezposelnih (Ponudnik tradicionalnih izdelkov, pridelkov in storitev). Iz tega se je razvil študijski krožek Sivka, ki ga vodi Nataša Mohorčič (http://www.lu-ajdovscina.si/osebni_razvoj/studijski_krozki/2013100814085414/). V tem priročniku ne bomo podrobneje obravnavali oblik izobraževanja.

V tem delu so zbrani prispevki o različnih vrstah učenja, ki je potekalo na Ljudski univerzi v Ajdovščini. Sestavljeni so kot kompilacija dveh že objavljenih besedil z nekaterimi spremembami in uredniškimi dodatki in enega še neobjavljenega besedila. O raziskavah smo že poročali na različnih konferencah, besedila so bila deloma objavljena v Andragoških spoznanjih (2012) in v monografiji Koncept trajnostnega razvoja in neformalno izobraževanje odraslih (2011). Združujemo jih z namenom, da bi osvetlili skupnostno izobraževanje, kot ga razvija Ljudska univerza Ajdovščina. To osvetljujejo tudi izbrane fotografije, ki so vse iz arhiva Ljudske univerze Ajdovščina.

Spoznanja so nastajala:

- z raziskavo v ruralnem okolju Vipavske doline,

- s proučevanjem povezav med različnimi generacijami v različnih kulturnih okoljih,
- z analizo programov neformalnega jezikovnega izobraževanja za migrante.

Vsako poglavje je uvedeno s kratkim besedilom, ki prikaže namen in osnovno sporočilo poglavja. Vprašanja za premislek naj služijo kot smer za miselno raziskovanje lastnih prepričanj in iskanje povezav med osebnimi izkušnjami in vrednotami v okolju.

Preoblikujmo svoje misli. Grafit v Madridu (2013)
Vir: Monika Požek

IZOBRAŽEVANJE ZA IZBRANE CILJNE SKUPINE NA PODEŽELJU

Pri uveljavljanju praks vseživljenjskega učenja je pozornost najbolj pogosto usmerjena na ekonomske vidike izobraževanja, pri čemer avtorji in avtorice izhajajo iz problemov in konceptov kapitala in zaposljivosti na obstoječem trgu dela. Cilji so (pogosto) pragmatični prav tako pa tudi pristopi, ki so povezani predvsem z zaposlenimi in s t.i. prodanim časom. Glede na hitro spreminjanje družbe in iskanje odgovorov v negotovosti pa naj bi vseživljenjsko učenje delovalo vključujoče za različne skupine, odgovarjalo naj bi na različna vprašanja (*life-wide*) in na različne globine človekovega iskanja (*life-deep*). Vsi ljudje so člani družbe in lahko delujejo kot aktivni člani družbe. Vsak človek lahko (na svoj način) prispeva svoj delež skupnosti in posredno razvija svoje blagostanje in blagostanje skupnosti.

Učenje tradicionalnih obrti
Vir: arhiv Ljudska univerza Ajdovščina

Vsak človek je pomemben!

Če izhajamo iz te predpostavke, bo verjetno pri pripravi programov več pozornosti deležen (tudi) tisti sloj ljudi, ki je manj izobražen in po raziskavah manj motiviran za vključevanje v izobraževanje ter ga je potrebno **animirati (navdušiti) za izobraževanje** v odraslosti in tudi v pozni odraslosti ter starosti. Nastajajo programi, ki so namenjeni prav skupinam ljudi, ki bi lahko z nekaj spodbude razširili svoje znanje. Taki programi so npr. v

Sloveniji poimenovani UŽU programi (http://pismenost.acs.si/projekti/uzu/), kar pomeni **usposabljanje za življenjsko uspešnost**. Programi nastajajo na Andragoškem centru Slovenije (ACS). Vključujejo: **Most do izobrazbe, Beremo in pišemo skupaj, Izzivi podeželja, Moje delovno mesto, Moj korak.**

Ključnega pomena je človekova sposobnost, da se lahko razvija, da lahko sodeluje in se vključi v »družbo znanja«. Problem sodobnih družb in napredka (trajnostnega, vzdržnega) so ljudje, ne glede, ali jih poimenujemo s sintagmami človeški kapital (*human capital*) in človeški viri (*human resources*) ali preprosto ljudje. Sodobna gospodarstva sama zase pravijo, da so osnovana na znanju in da jim primanjkuje 'človeškega kapitala'.
Vedno težje pa je predvidevati, katera znanja bodo »kapitalska« v prihodnosti, zato se načrtovanje izobraževanja giblje med dvema strategijama. Na eni strani je analiza preteklosti, na drugi pa pogled v prihodnost. Ljudje naj bi bili pripravljeni na spremembe, naj bi se bili zmožni prilagajati okolju, ko bo to potrebno. Biti morajo torej **učljivi** in tudi ustvarjalni (inovativno učenje), saj v tem trenutku ni mogoče imeti znanja, ki bi ga lahko nespremenjenega uporabili čez deset let. Zato je potrebno zaznavati vse vrste učenja (situacijsko učenje, izkustveno učenje) in **spodbujati različne vrste učenja, znanja in povezovanja**. Vsak človek naj razvije svoje potenciale.

Skuhajmo kaj dobrega
Vir: arhiv Ljudska univerza Ajdovščina

Kateri so največji izzivi, ki kažejo na potrebe po izobraževanju v prihodnosti?

Sodobni izzivi so globalizacija, starajoče se prebivalstvo, brezposelnost in spremenjeno delo, negotovost dela. Globalizacija je proces, ki ima svoje prednosti in pomanjkljivosti, zapiše Z. Mlinar v svoji študiji o globalizaciji. Informacije, ljudje, kapital - vse lažje potuje. Čez meje potujejo tudi onesnaženje, kriminal, ekonomska kriza. Nič več ni sprememb tam daleč, ki se nas ne tičejo. Spremembe vplivajo na vse ljudi in so del vsakdanjega življenja v vseh pokrajinah. Da bi bilo gospodarstvo stabilno, potrebuje tudi stabilno družbo in obratno. Socialna stabilnost se povezuje s socialnim kapitalom, ki vpliva na razvoj.

Vir: http://balancingacts.wordpress.com/2010/08/09/lifelong-learning-learning-for-life/

Naslednje besedilo prinaša spoznanja iz raziskave o izobraževanju v okviru programa **Izzivi podeželja**. Avtorica interpretira dogajanje s pomočjo koncepta socialnega kapitala. Ugotavlja, kako izobraževalni program za odrasle UŽU Izzivi podeželja prispeva k razvoju socialnega kapitala na podeželju in kako je slednji pomemben za kakovost življenja.

Izzivi …

- Kakšen pomen ima v času globalizacije izobraževanje v lokalnem okolju?
- Ali nastajajo nove skupnosti, ki jih ljudje v svoji nostalgiji po starih formah oviramo?
- Ali so v našem okolju inovativne skupnosti, ki jih niti ne opazimo zaradi zaverovanosti v stare poglede?
- Kakšno vlogo ima kulturna dediščina pri razvoju lokalne identitete? Kako je lahko kulturna dediščina Vipavske doline vir ustvarjalnega učenja in tudi novih delovnih mest?

USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST »IZZIVI PODEŽELJA« KOT NAČIN SPODBUJANJA SOCIALNEGA KAPITALA

Eva Mermolja

Humor je vedno dobrodejen
Vir: arhiv Ljudska univerza Ajdovščina

Uvod

Različni raziskovalci ugotavljajo, da je **koncept socialnega kapitala** eden od pomembnejših v sodobnih razmišljanjih družboslovja. Na področju andragogike o tem piše S. Kump, v sociologiji pa M. Tomšič, F. Adam, U. Vehovar in drugi. Koncept socialnega kapitala se je izkazal kot relevanten na različnih področjih družbenega delovanja: od politike in državljanstva preko organizacij in podjetništva do izobraževanja (Adam idr., 2003, str. 2). V primerjavi s številnimi zahodnoevropskimi državami je socialni kapital v Sloveniji nizek, njegov potencial pa neizkoriščen. **Če želimo spodbujati razvoj socialnega kapitala, se moramo osredotočiti na dejavnike, ki vplivajo na posamezne vidike tega koncepta**.

V pričujoči študiji smo se osredotočili na **razvojne možnosti socialnega kapitala znotraj izobraževanja,** pri čemer smo se omejili na izobraževanje odraslih in se osredotočili na slovensko podeželje. **Povezave med neformalnim izobraževanjem odraslih in razvojem socialnega kapitala smo iskali na primeru izobraževalnega program za odrasle**

Usposabljanje za življenjsko uspešnost Izzivi podeželja, ki ga bomo v nadaljevanju označevali s kratico UŽU IP.

Opredelitev podeželja

Za slovensko državo je značilen podeželski značaj, kot ugotavljajo različni avtorji (Pelc, 2002; Kovačič, 2000), vendar pa nimamo enotne opredelitve podeželja, zato tudi ni enotnih podatkov o deležu površine podeželja. **V najbolj splošnem pomenu besede podeželje pomeni prostor in način življenja zunaj mest.**

Podeželje danes izgublja tradicionalno vlogo območja za pridelavo hrane, ki jo je nekoč imelo. Vse bolj postaja zgolj prostor bivanja in dela ljudi, ki se ukvarjajo z različnimi nekmetijskimi dejavnostmi (Barbič, 2005). Srečujemo se s **procesom protiurbanizacije**, h kateremu zagotovo prispevajo zavedanje o kakovosti življenja na podeželju ter razvita prometna infrastruktura in sodobni razvoj tehnologije. Zaradi medsebojnega **prepletanja urbanega in ruralnega načina življenja** ni več ostre ločnice med njima, vseeno pa je še vedno mogoče jasno prepoznati dva življenjska vzorca: mestnega in podeželskega. Na podeželju prevladujejo naravne prvine in primarna raba prostora ter intenzivnejši socialni stiki, mesto pa zaznamuje zgostitev grajenih struktur in prevladujoča individualizacija na socialnem področju (Kovačič idr., 2000, str. 17).

Socialni kapital

Med raziskovalci socialnega kapitala ni popolnega soglasja o splošni definiciji in merskih značilnostih, kar lahko zasledimo v zanimivi strukturi bogatega obsega del, ki uporabljajo ta koncept na različne načine. Navkljub razlikam pri opredeljevanju socialnega kapitala pa se kaže enotnost avtorjev v tem, da se koncept socialnega kapitala nanaša na omrežja, norme recipročnosti in zaupanje. Vsem definicijam je skupna osredotočenost na družbene vezi, ki prinašajo produktivne koristi. V ospredje postavljajo **družbeno povezanost, odnose recipročnosti, relacije in zaupanje** (Lenarčič, 2010).

Odnosi med komponentami socialnega kapitala so precej kompleksni (Adam idr., 2001), zaznamuje jih visoka stopnja medsebojne povezanosti oziroma soodvisnosti, ki predstavlja predpogoj za obstoj socialnega kapitala. Znotraj širokega spektra komponent so se kot temeljne uveljavile:

- zaupanje,
- norme recipročnosti in
- socialna omrežja.

Prenašanje rokodelskega znanja na mlajše
Vir: arhiv Ljudska univerza Ajdovščina

Že iz problema definiranja koncepta socialnega kapitala in kompleksnosti samega koncepta izhajajo težave, povezane z njegovo operacionalizacijo in merjenjem, zato se soočamo z vrsto operacionalizacij in meritev. Pri merjenju socialnega kapitala smo se naslonili na Narayanovo in Cassidyjevo (2001) dimenzioniranje socialnega kapitala. Avtorja uporabita za merjenje socialnega kapitala več spremenljivk, in sicer:

- značilnosti skupin,
- posplošene norme,
- bližina,
- povezanost soseske,
- prostovoljstvo in
- zaupanje.

Pri klasifikaciji socialnega kapitala se je uveljavilo razlikovanje med **vezivnim** *(bonding)* in **premostitvenim** *(bridging)* socialnim kapitalom, ki sta ga po ugotovitvah Putnama (Putnam, 2000) vpeljala Gittel in Vidal (1998).

'Bonding' socialni kapital se pojavlja na individualnem nivoju in poudarja koristi, ki jih ima posameznik od vključenosti v določeno skupino ali širše medsebojne odnose, kot so npr. družina, sorodstvo, verske skupnosti ipd. Zanj so značilne močne vezi, ki delujejo kot omrežja, ki jih vzpostavi kot medij za uresničitev posameznikovih interesov. Ta vidik socialnega kapitala temelji na gostem omrežju, ki integrira posamezno skupino. Krepi posameznikovo identifikacijo s skupino, organizacijo, skupinsko lojalnost in medsebojno

sodelovanje in je zato zelo produktiven (Adam idr., 2003). Putnam (2000) za vezivni socialni kapital trdi, da krepi homogenost in ga opredeli z vezmi med enako mislečimi posamezniki. Ta vrsta kapitala je **značilna za tradicionalne družbe, v katerih ljudje v veliko večji meri zaupajo krvnim sorodnikom kot pa institucijam** (Vehovar, 2009).

Na drugi strani pa je v visokorazvitih družbah visoka raven zaupanja v soljudi in institucionalno okolje države. Tu imamo opraviti z visoko ravnjo **'bridging' kapitala**, ki ga Putnam (2000) vidi kot **pospeševalca družbene vključenosti**. Povezuje ga s šibkimi vezmi in manjšo količino zaupanja, večjo nevarnostjo kršitve norm in višjo instrumentalnostjo odnosov v omrežju. Zato je tukaj toliko nujnejše **učinkovito delovanje institucij**, pravne države in prisotnost formalnega nadzora. V takem okolju so ljudje bolj pripravljeni zaupati drug drugemu. Ta vrsta socialnega kapitala sloni na redkih omrežjih in izkoriščanju strukturnih lukenj. Zaradi tega obstaja večja verjetnost za povezavo med heterogenimi posamezniki, kar ima z vidika medsebojnega sodelovanja in učenja praviloma pozitivne učinke. Premostitveni kapital tako daje poudarek posameznikovim koristim, ki jih ima od socialnega kapitala celotna skupnost.

Program usposabljanje za življenjsko uspešnost *Izzivi podeželja*

Program Usposabljanje za življenjsko uspešnost *Izzivi podeželja* (UŽU IP) je nastal ob podpori Ministrstva za šolstvo in šport v sodelovanju Zveze ljudskih univerz Slovenije in Andragoškega centra Slovenije. **Namenjen je manj izobraženim odraslim** (deset ali manj let šolanja), pretežno **prebivalcem podeželja**, ki »so motivirani za pridobitev temeljnih spretnosti in novih znanj, za izboljšanje svojega ekonomskega in socialnega položaja na podeželju ter za izvajanje dejavnosti na podeželju« (Ministrstvo za šolstvo in šport RS, 2005).

Pri skupinah prebivalstva, ki imajo nižjo stopnjo formalne izobrazbe, pogosto srečamo ljudi, ki so imeli slabe izkušnje s formalnim izobraževanjem in se težje prilagajajo hitrim spremembam ter slabše prepoznavajo lastne potenciale. Primanjkuje jim spretnosti v komunikaciji, iskanju in izbiri informacij in na splošno pri dejavnem vključevanju v širšo družbeno skupnost. Glavni **cilj programa** je, da udeleženci pridobijo temeljna znanja in spretnosti, s katerimi bodo lažje prepoznavali in vrednotili lastne potenciale ter možnosti podeželskega okolja za izvajanje dejavnosti na podeželju, z namenom večje samostojnosti ter izboljšanja svojega ekonomskega in socialnega položaja. Nameni programa so tudi pridobivanje socialnih spretnosti in usposabljanje za vseživljenjsko učenje ter aktivno državljanstvo, motiviranje udeležencev za pridobivanje novih znanj za izvajanje dejavnosti na podeželju pa tudi spodbujanje udeležencev k skrbi za trajnostni razvoj podeželja (Ministrstvo za šolstvo in šport RS, 2005).

Program **traja 120 ur** (predvidoma se zaključi v treh mesecih) in poteka v obliki **projektnega učenja**, v skupini od 12 do 16 udeležencev. Delo v skupini sočasno vodita dva usposobljena učitelja, ki program izvajata v okviru izvajalske organizacije za izobraževanje odraslih. Program sofinancirata Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport in Evropski socialni sklad, zato je za udeležence brezplačen.

Učenje med kamnitimi stenami
Vir: arhiv Ljudska univerza Ajdovščina

Metodologija

Opredelitev raziskovalnega problema

V raziskavi nas je zanimalo, kakšne so povezave med neformalnim izobraževanjem odraslih in razvojem socialnega kapitala. To smo preučevali na primeru programa UŽU Izzivi podeželja. Zanimalo nas je, kako program UŽU IP prispeva k razvoju socialnega kapitala na podeželju. Ugotoviti smo želeli, ali je prišlo do določenih premikov v posameznih elementih socialnega kapitala: dvigu ravni zaupanja, generalizirani recipročnosti in v socialnih omrežjih (velikost omrežij, odprta omrežja šibkih/zaprta omrežja močnih vezi, krepitev, poglobljenost, obseg socialnih vezi).

Iskali smo povezave med razvojem socialnega kapitala in izobraževalnim programom. Zato smo izbrali naslednje elemente, ki označujejo izobraževalni program: dostopnost, organizacija in izvedba, cilji, vsebine, učne metode, ciljna skupina, sodelovanje z institucijo.

Na podlagi zbranih podatkov smo sklepali na posamezne vrste socialnega kapitala ('bridging'/'bonding'), s katerimi se srečujemo na podeželju, predvsem pa, kako na pojav teh zvrsti vpliva neformalno izobraževanje.

Raziskovalna vprašanja

Naše glavno raziskovalno vprašanje je bilo:

- Kako lahko neformalno izobraževanje odraslih povežemo z razvojem socialnega kapitala v lokalnem okolju?

Postavili smo si tudi dve podvprašanji:

- Kako izobraževalni program za odrasle UŽU IP prispeva k razvoju socialnega kapitala na podeželju?
- Kateri so tisti elementi programa UŽU IP, ki jih lahko povežemo z razvojem socialnega kapitala?

Vrsta raziskave, raziskovalna metoda, zbiranje podatkov

Za namen naše raziskave smo izbrali fenomenološko metodo in se omejili na kvalitativne raziskovalne metode. Za vrsto raziskave smo izbrali študijo primera, preučevani primer pa je bil **neformalni izobraževalni program za odrasle UŽU IP**, ki ga je v letih 2009, 2010 in 2011 v treh vaseh (Dobravlje, Batuje in Lokavec) **izvajala Ljudska univerza Ajdovščina**.

Uporabili smo kvalitativne podatke iz primarnih virov, in sicer iz izvedenih ustnih daljših polstrukturiranih intervjujev. V raziskavi smo uporabili komparativno metodo. Primerjali smo podatke iz intervjujev z udeleženci programa UŽU IP s podatki iz intervjujev z ljudmi, ki niso bili vključeni v program in ne živijo v vaseh, kjer se je program izvajal. V primerjavi smo iskali razlike med obema skupinama in sklepali na povezavo med programom UŽU IP in razvojem socialnega kapitala. Podatke smo zbirali od januarja do februarja 2012 z vprašalnikom, ki smo ga sami oblikovali.

Enote raziskave:

1. Skupina UŽU IP Dobravlje
2. Skupina UŽU IP Batuje
3. Skupina UŽU IP Lokavec
4. Osebe iz vasi, ki niso bile vključene v program UŽU IP

Izvedli smo 12 polstrukturiranih intervjujev, in sicer:

- 6 z udeleženci programa UŽU IP (2 iz Batuj, 2 iz Lokavca in 2 iz Dobravelj) in
- 6 z osebami, ki predstavljajo ciljno skupino za program UŽU IP in ne prihajajo iz prej omenjenih vasi.

Pripravili smo dva različna vprašalnika, in sicer enega za udeležence programa IP, drugega pa za osebe, ki niso bile vključene v ta program in predstavljajo ciljno skupino za ta program. Vprašalnika sta v prvem delu identična in zajemata vprašanja, ki se nanašajo na

zaupanje, prostovoljstvo, preživljanje prostega časa in vključevanje v društva in druge skupine. Zajemajo torej ključne elemente socialnega kapitala.
Drugi del vprašalnikov se razlikuje. Vprašanja se nanašajo na vključevanje v izobraževanje, pri čemer udeleženci programa UŽU IP odgovarjajo tudi na vprašanja, ki se navezujejo na izvedbo programa in njihovo mnenje o vsebinah, pridobljenih znanjih ipd.

Pridobili smo podatke o temeljnih elementih socialnega kapitala in iskali razlike med obema skupinama, torej med udeleženci programa UŽU IP in tistimi, ki niso bili vključeni v ta program. Iz analize podatkov smo sklepali na vpliv izobraževanja odraslih na razvoj socialnega kapitala.

V raziskavo smo vključili manjši pogojno namenski, slučajnostni vzorec. Iz vsake vasi, v kateri se je program izvajal, smo iz populacije 12 oseb/udeležencev v vsaki vasi (skupaj torej 36) naključno izbrali po 2 osebi/udeleženca (skupaj torej 6). Prav tako je bil vzorec 6 oseb, ki niso bile vključene v program, pogojno namenski, slučajnostni. Naključno smo izbrali 6 oseb, ki predstavljajo ciljno skupino za program UŽU IP (manj izobraženi prebivalci podeželja).

Zbrane podatke smo uredili s pomočjo odnosnega kodiranja in z izrisom paradigmatskih modelov.

Predstavitev podatkov

Udeleženci programa UŽU IP in njihovo doživljanje izobraževanja

Program UŽU Izzivi podeželja je zaradi dostopnosti in zanimivih vsebin udeležencem omogočil spoznavanje novih ljudi in pridobivanje uporabnega znanja.

Za intervjuvance je zelo pomembno, da se je program **izvajal v njihovi vasi**, torej blizu doma. Večina udeležencev bi se le stežka odločila za vključitev v program, če bi se izvajal izven njihove vasi. Oddaljenost kraja izvajanja izobraževanja od njihovega doma jim predstavlja predvsem časovno in finančno oviro, ena udeleženka pa izpostavi kot oviro prevoz in pravi: »… *za iti v Ajdovščino moraš imet nekoga, da te pelje. Jaz avta ne vozim več* …« Intervjuvanci pravijo, da bi se v program vključili, tudi če ta ne bi bil brezplačen in bi bili pripravljeni plačati določen prispevek. Z vidika dostopnosti programa se je torej bolj kot brezplačnost programa pokazalo pomembno izvajanje programa bližje domu, torej v njihovi vasi.

Nekateri udeleženci so se že pred programom UŽU IP vključevali v krajša izobraževanja v okviru društev ali pri delodajalcu za potrebe dela. Večina udeležencev je v pogovoru kot

poglavitni razlog za vključitev v program UŽU IP izrazila **željo po druženju**. Intervjuvanci pravijo, da so se v program UŽU IP vključili tudi zaradi **želje po novem znanju**, pri čemer mislijo predvsem na uporabna znanja za vsakdanje življenje in delo. Eden od udeležencev na vprašanje o razlogih za vključitev v program odgovarja:
»Želja po čim več znanju. Gre za osnovna znanja, ki bi jih moral imeti vsak človek. Recimo cepljenje drevja, 80 odstotkov mladih tega ne zna – oni si morajo zdaj cepiti drevje, da bodo imeli kaj jesti.«

Kot razlog za vključitev navajajo tudi **zanimive vsebine** in teme programa, pri tem pa izpostavijo računalništvo, tuje jezike, komunikacijo, kuharstvo, zdravo prehrano, zelišča, urejanje vrta in ustvarjalne delavnice. Predvsem pa so poudarjali uporabnost znanja za vsakdanje življenje, pri čemer še posebej izpostavijo računalniška znanja, kjer navajajo možnost komunikacije in zmanjševanje stroškov.

Udeleženci, ki se pred programom UŽU IP niso vključevali v izobraževalne programe za odrasle, kot razlog za nevključevanje navajajo predvsem **pomanjkanje časa** in želje po izobraževanju. Večina vprašanih se je po končanem programu UŽU IP vključila še v druge izobraževalne programe, in sicer v javno veljavni neformalni izobraževalni program UŽU Razgibajmo življenje z učenjem, NPK Socialna oskrbovalka na domu, tečaj Zdravje je naša odločitev, tečaje računalništva in tečaje tujih jezikov. Lahko torej trdimo, da je vključevanje v program UŽU IP vplivalo na vključevanje v druge izobraževalne programe za odrasle.

Na vprašanje o tem, kaj so pridobili s programom UŽU IP, intervjuvanci v večini navajajo pridobitev novih znanj in nova spoznanja, nekateri pa navajajo tudi osebno rast. Ena od udeleženk pravi:
»Zdaj sem bolj odprta, gledaš drugače na svet, na ljudi. In nase … Jaz sem bila s temi tečaji zelo zadovoljna, pridobiš nova znanja, nove prijatelje, nove pogovore, tudi samozavest …«
Podobno razmišlja še ena od udeleženk, ki odgovarja:

»Predvsem to, da sem spoznala zelo dosti ljudi, dobrih ljudi … da sem zrasla, drugače začneš gledati na življenje, malo bolj odprt, malo bolj pozitiven …«

Tudi večina drugih intervjuvancev poudarja, da so v programu **navezali nove stike** in **spoznali nove ljudi**, ki so bodisi iz iste vasi bodisi iz drugih okoliških krajev. Med novimi poznanstvi navajajo tudi učitelje programa in organizatorje izobraževanja odraslih na ljudski univerzi. Ljudska univerza Ajdovščina predstavlja pri večini tudi edino institucijo, s katero so udeleženci navezali stik in začeli koristiti njene storitve. Le ena od vprašanih omenja še knjižnico, ki jo po izvedbi programa UŽU IP pogosteje obiskuje.

Udeležence programa UŽU IP smo spraševali tudi o bližini in povezanosti soseske. Razumevanja ne ocenjujejo niti kot odlično ali slabo, ampak nekje vmes. Poudarjajo pa, da se jim zdi pri povezanosti soseske pomembno poznavanje ljudi med sabo. Tu lahko vidimo pomembno povezavo med programom UŽU IP in povezanostjo soseske. Intervjuvanci pravijo, da so se **zaradi programa med sabo bolje spoznali** ali pa da so spoznali ljudi, ki jih prej niso poznali, kar lahko vpliva na večjo povezanost soseske. Nekateri poudarjajo tudi pomen izgradnje dvorane na vasi, ki je omogočila ljudem druženje in s tem vplivala na večji občutek pripadnosti vasi.

Tudi pri opredeljevanju glede posplošenih norm in zaupanja različnim skupinam ljudi intervjuvanci izpostavijo pomembnost poznavanja ljudi za večje zaupanje. Kadar govorimo na splošno o **zaupanju**, intervjuvanci pravijo, da je treba biti do ljudi previden in da se zaupanje lahko vzpostavi šele, ko človeka nekoliko spoznaš. Nekateri govorijo o slabih izkušnjah, ki so prispevale k manjšemu zaupanju.

Intervjuvanci imajo različna mnenja o tem, ali so ljudje večinoma pripravljeni pomagati drugim ali večinoma gledajo predvsem nase. Eden od intervjuvancev pravi, da je dalj časa povezan s skupino ljudi, ki si med sabo nudi pomoč, izmenja znanja in izkušnje, ter dodaja, da med njimi vlada zaupanje.

Večina intervjuvancev meni, da bi ljudje ravnali predvsem pošteno in jih ne bi izkoristili, če bi za to dobili priložnost. Na tem mestu se lahko navežemo tudi na zaupanje, ki ga s temi odgovori izkazujejo vprašani. Poznavanje ljudi se še posebej izkaže kot pomembno pri vprašanju o zaupanju Slovencem, ljudem drugih narodnosti, ljudem v njihovi vasi in članom istih društev oziroma organizacij, ki jim pripadajo. Pravijo, da morajo ljudi bolje poznati, če jim želijo zaupati, nekateri pa omenjajo slabe izkušnje, zaradi katerih so bolj previdni. Zato pa bolj zaupajo ljudem, ki pripadajo istim društvom, ker (kot pravijo) jih bolje poznajo. Intervjuvanci izkazujejo srednjo do močno raven zaupanja policiji, sodišču, sodnikom, vladnim službam in občinski upravi. Nezaupanje izkazujejo le politikom, pri čemer nekateri omenjajo vpliv trenutnega dogajanja na politični sceni na njihovo mnenje.

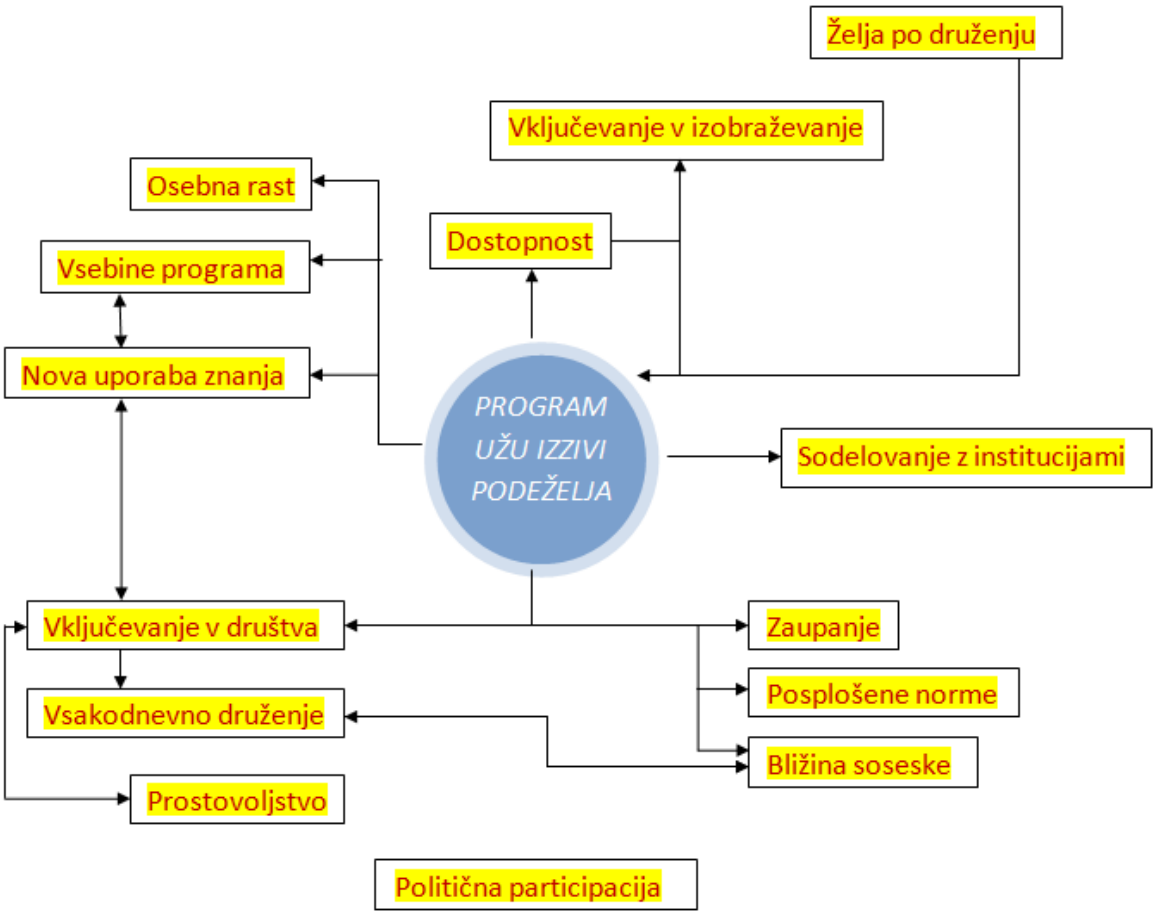
Izkazalo se je, da so (razen enega) tudi vsi vprašani **vključeni v različna društva**, pri tem pa omenjajo tako društva upokojencev in invalidska društva ter univerze za tretje življenjsko obdobje kot tudi športna, strokovna in kulturna društva. Za delovanje društev prispevajo letno članarino od 10 do 40 evrov. Članstvo v društvih lahko tesno povežemo tudi s **prostovoljstvom**, z **vključevanjem v izobraževanje** ter **vsakodnevnim druženjem**.
Pri aktivnostih društva vprašani večinoma zelo aktivno sodelujejo. Narava sodelovanja je zelo različna, v večini primerov pa se povezuje tudi s prostovoljnim delom. Tu intervjuvanci navajajo sodelovanje pri čistilnih akcijah, organiziranju raznih praznovanj, razstav, predstavitvi vasi na sejmih in zbiranju sredstev za dobrodelne namene. Nekateri

udeleženci se tudi vključujejo v krajša izobraževanja, predavanja in seminarje, organizirana znotraj društva.
Značilno je, da so članstva društev izjemno heterogena, saj se v ista društva vključujejo ljudje različnih starosti, izobrazbene strukture, dohodka in verske pripadnosti. Člani društev večinoma prihajajo iz različnih vasi in krajev. Vprašani izpostavijo tudi občutek pripadnosti skupini, ki člane povezuje tudi izven druženja v organizirani obliki znotraj društev. Vključenost v društva prispeva k poznavanju večjega števila ljudi in oblikovanju širšega kroga prijateljev in znancev in pomembno vpliva tudi na vsakodnevno druženje.

Udeleženci UŽU IP se v prostem času večinoma srečujejo s širokim krogom prijateljev in s sorodniki. Med prijatelji navajajo družinske prijatelje, bivše sodelavce, sovaščane in člane različnih društev. Dva od intervjuvancev sta povedala, da v prostem času obiskujeta tudi bolnike na vasi, se z njimi pogovarjata in na ta način opravljata dobro delo. V tem primeru gre dejansko za nudenje pomoči in lahko tovrstno aktivnost povežemo s prostovoljstvom.

Intervjuvance smo spraševali tudi o prostovoljstvu. Prostovoljno delo smo že povezali z aktivnostmi znotraj društev in s prostočasnimi aktivnostmi. Zanimalo pa nas je tudi, kaj vprašani menijo o pripravljenosti ljudi pomagati pri skupnostnih aktivnostih. Intervjuvanci pravijo, da so ljudje pripravljeni prostovoljno pomagati pri skupnostnih aktivnostih, če vidijo smiselnost aktivnosti. Vprašanim se zdi, da se ljudje pogosto vključujejo v različne skupinske akcije, kot so npr. čistilne akcije, pri čemer se kaže, da vedno sodelujejo eni in isti. Povečanje prostovoljstva na vasi pripisujejo tudi vlogi društev, ki so v zadnjem času vse bolj aktivna. Intervjuvanci so večinoma zelo kritični do tistih, ki ne sodelujejo pri skupnostnih aktivnostih. Večina jih tudi meni, da bi lahko določeni ljudje mnogo bolj prispevali, medtem ko nekateri prispevajo še preveč.

Udeleženci programa UŽU IP so večinoma tudi sami izredno aktivni kot prostovoljci in tudi sodelujejo pri prostovoljnih aktivnostih društev in krajevne skupnosti.
Iz odgovorov na vprašanja o politični participaciji nismo našli povezav z ostalimi kategorijami. Vsi udeleženci so se udeležili tako državnozborskih kot lokalnih volitev. Razen enega udeleženca, ki je podpisal peticijo, ni nihče protestiral proti državnim ukrepom ali aktivno sodeloval na volitvah.



Slika 1: Paradigmatski model (udeleženci UŽU IP)
Vir: avtorica

Skupina oseb, ki ni bila vključena v program

Intervjuvanci se po večini ne vključujejo niti v izobraževanje niti v društva in tudi ne opravljajo prostovoljnega dela. V prostem času se **večinoma družijo z ljudmi iz ožjega sorodstva in ozkim krogom prijateljev**.

Vprašani se večinoma ne vključujejo v izobraževalne programe za odrasle, razen nekateri, ki se občasno izobražujejo v krajših usposabljanjih za potrebe dela pri delodajalcu. Pravijo, da se ne vključujejo zaradi pomanjkanja interesa in časa ali pa ne vidijo potrebe po izobraževanju. Eden od vprašanih se je enkrat vključil v izobraževalni program za odrasle, vendar je po prvem srečanju izobraževanje opustil, **ker se je počutil nesposobnega** in je bil izpostavljen pred skupino. Slab občutek, ki ga je pri tem imel, je vplival na nadaljnje vključevanje v izobraževanje, saj se od takrat ni nikoli več vključil v kakršnokoli obliko izobraževanja.

Intervjuvance smo spraševali tudi o tem, pod katerimi pogoji bi se vključili v izobraževanje. Pravijo, da so zanje pomembne vsebine programa in ne pridobitev javnoveljavne formalne izobrazbe. Eden od vprašanih trdi:
»Če bi bile vsebine zanimive in bi me zanimale, bi se vključil. Če me ne bi zanimalo, pa ne, ker nimam časa.«
Na odločitev o vključitvi v izobraževanje torej pomembno vplivajo vsebine programa.
Opazimo lahko tudi povezavo med vsakodnevnim druženjem in vključevanjem v izobraževanje. Eden od vprašanih pravi tako:
»*Družba, druženje mi je pomembno. Sigurno, če bi mi prijatelji rekli, da gremo skupaj, bi se odločil za vključitev*.«
Podobno razmišlja tudi oseba, ki trdi:
»*Jaz bi šla, samo ne sama. Nimam pa nobenega sorodnega, ki bi ga zanimalo*.«

Na vključevanje v izobraževanje pomembno vpliva tudi **dostopnost**, saj bi se vprašani večinoma vključili v različna izobraževanja, če bi se izvajala v njihovi vasi in bi bila brezplačna.

Ko smo osebe spraševali o prostovoljnem delu, se je izkazalo, da večina od njih ne sodeluje pri prostovoljnem delu in tudi niso kritičnih do ostalih, ki niso prostovoljci. Intervjuvanci menijo, da ljudje zelo različno prispevajo k skupnostnim aktivnostim v njihovi vasi. Pravijo, da se v vasi v veliki meri pričakuje, da bodo ljudje prostovoljno sodelovali pri skupnostnih aktivnostih, in to podpirajo. Poudarjajo pomen društev, ki spodbujajo prostovoljstvo na vasi, še posebej v zadnjem času. Opazna je tudi povezava med vključevanjem v prostovoljno delo in članstvom v društvih in drugih organizacijah. Nihče od intervjuvancev ni aktiven član nobene organizacije, skupine, kluba ali društva in po večini vprašani tudi ne sodelujejo kot prostovoljci pri skupnostnih aktivnostih.

Opažamo tudi povezavo med vsakodnevnim druženjem, bližino soseske in zaupanjem ter posplošenimi normami. Vprašani se družijo z ljudmi, ki jim bolj zaupajo. Najvišje ocenjujejo zaupanje družini, izkazujejo tudi srednjo do močno povezanost soseske in visoko raven zaupanja do sovaščanov. Tako se vprašani v prostem času večinoma družijo z ožjim krogom prijateljev in z bližnjimi sorodniki ter s sosedi, z ostalimi pa redkeje ali nikoli. Omenjajo pomanjkanje časa za druženje pa tudi nezaupanje: »*Prostega časa je zmeraj manj, …na račun zaupanja... Če bilo zaupanja več, bi se več družili*.«
Vprašani izkazujejo tudi srednje močno do močno zaupanje državnim institucijam; policiji, sodišču, sodnikom, vladnim službam, občinski upravi. Zelo nizko raven zaupanja pa izkazujejo do politikov.

Odgovori na vprašanja o politični participaciji ne kažejo na povezave z ostalimi kategorijami. Z izjemo enega so se vsi vprašani udeležili državnozborskih in lokalnih

volitev. Nihče pa ni sodeloval pri kakšnem protestu, podpisal peticije ali aktivno sodeloval na volitvah.

Primerjava podatkov

Med preučevano skupino udeležencev programa UŽU IP in intervjuvanimi osebami, ki niso bile vključene v program, obstajajo pomembne razlike, ki se nanašajo na posamezne elemente socialnega kapitala. V določenih elementih razlike niso tako izrazite ali pa jih sploh ni. V nadaljevanju bomo **izpostavili predvsem značilne razlike** med preučevanima skupinama, iz katerih lahko sklepamo na povezavo med izobraževanjem odraslih – v našem primeru izobraževalnim programom UŽU IP in razvojem socialnega kapitala.

Vključevanje v izobraževanje

Obe skupini navajata, da se v izobraževanje manj vključujejo oziroma se ne zaradi pomanjkanja časa in zanimanja za izobraževanje. Intervjuvane osebe, ki niso bile vključene v program UŽU IP, se po večini sploh ne vključujejo v izobraževalne programe za odrasle, razen za potrebe dela na delovnem mestu. Eden od vprašanih, ki se je enkrat vključil v krajši program, je po prvem srečanju izobraževanje opustil zaradi občutka nesposobnosti. Udeleženci UŽU IP se pred sodelovanjem v programu UŽU IP po večini tudi niso vključevali v izobraževanje, razen nekaterih, ki navajajo izobraževanje za potrebe dela in krajše programe in seminarje, organizirane znotraj društev. Pri tej skupini je opazen vpliv programa UŽU IP na vključevanje v izobraževanje. Udeleženci povedo, da so se po izvedbi programa UŽU IP vključili tudi v druge izobraževalne programe, pri čemer navajajo tako daljša usposabljanja kot tudi krajše tečaje in predavanja. Pri odločitvi za vključitev v izobraževanje oboji kot ključne navajajo dostopnost in vsebine programa. Udeleženci UŽU IP, ki se udeležujejo izobraževanja, kot pomembni izpostavljajo še pridobitev uporabnih znanj in željo po druženju.

Vključevanja v društva

Osebe, ki so bile vključene v program UŽU IP, so bile večinoma vključene v različna društva. Pri tem navajajo društvo invalidov, oljkarsko društvo, društvo upokojencev, univerzo za tretje življenjsko obdobje, športno društvo in kulturno društvo. Nasprotno pa nobena od vprašanih oseb, ki ni bila vključena v program UŽU IP, ni aktivna članica nobenega društva. Razlika glede vključevanja v društva se je izkazala kot pomembna, saj članstvo v društvih lahko povežemo tudi s prostovoljstvom in vsakodnevnim druženjem. Člani društev so pogosto aktivni kot prostovoljci in se družijo s širšim krogom ljudi.

Prostovoljstvo

Izkazalo se je, da je za obe skupini značilno, da imajo visoka pričakovanja glede prostovoljnega sodelovanja pri skupnostnih aktivnostih, vendar se kažejo izrazite razlike

glede njihovega mnenja o nesodelovanju. Medtem ko so udeleženci UŽU IP večinoma kritični do tistih, ki ne sodelujejo pri skupnostnih aktivnostih kot prostovoljci, pa so osebe, ki niso bile vključene v UŽU IP, večinoma bolj tolerantne. Izrazite razlike se izražajo tudi pri sodelovanju intervjuvancev pri prostovoljnem delu. Medtem ko so vsi udeleženci UŽU IP tudi prostovoljci vsaj nekajkrat letno, pa intervjuvane osebe, ki niso bile vključene v UŽU IP, po večini ne opravljajo prostovoljnega dela.

Vsakodnevno druženje

Pomembne razlike med analiziranima skupinama se kažejo tudi pri vsakodnevnem druženju. Udeleženci programa UŽU IP se v večini družijo s širšim krogom prijateljev in družinskih članov, medtem ko se druženje oseb, ki se niso vključile v UŽU IP, omejuje na ožji krog tesnejših prijateljstev in sorodstva.

Ugotovitve raziskave

Iz primerjave podatkov obeh skupin lahko ugotovimo, da med skupinama obstajajo pomembne razlike glede posameznih elementov obravnavanega koncepta, ki kažejo na povezave med programom UŽU IP in razvojem socialnega kapitala. Najpomembnejše razlike med skupinama se kažejo pri socialnih omrežjih in normah recipročnosti, medtem ko sta si glede zaupanja skupini dokaj podobni.

Zaupanje

Izkazalo se je, da med preučevanima skupinama ni velikih razlik v zaupanju, saj po večini **oboji izkazujejo srednjo do močno raven zaupanja**. Obe skupini izkazujeta **visoko raven zaupanja ljudem v družini**, dokaj visoko ocenjujeta tudi zaupanje ljudem v isti vasi. Srednje do močno zaupanje izkazujejo tudi različnim skupinam; pripadnikom iste oziroma drugih verskih skupnosti, ljudem iste oziroma drugih narodnosti, občinski upravi, sodiščem in državnim ustanovam. Obe skupini sta si podobni tudi v tem, da izkazujeta **izrazito nezaupanje politikom**.

Za obe skupini je značilno večje zaupanje krvnim sorodnikom kot institucijam, kar je značilno predvsem za tradicionalne družbe z visoko razvito 'bonding' različico socialnega kapitala. Na prisotnost te vrste socialnega kapitala lahko sklepamo tudi iz pričevanj vprašanih o vplivu poznavanja ljudi na večje zaupanje. Ko razlikujemo zaupanje na različnih ravneh, lahko pri obeh skupinah ugotovimo dokaj visoko raven tako generaliziranega kot institucionalnega zaupanja. Obe skupini namreč izražata dokaj visoko zaupanje v ljudi na splošno, ki se nanaša na generalizirano zaupanje. Prav tako sta skupini srednje do močno zaupljivi do različnih državnih institucij, kar opredeljuje institucionalizirano zaupanje. Zaupanje politikom, ki je na najnižjem nivoju, smo izvzeli, ker menimo, da je na mnenje vprašanih vplival tudi čas izvajanja intervjujev, tj. čas po državnozborskih volitvah, ko se koalicija še ni uspela sestaviti.

Prostovoljstvo

Osebe, ki niso bile vključene v program UŽU IP, po eni strani izražajo dokaj visoko raven zaupanja, istočasno pa so družbeno pasivne. To pa nikakor ne velja za skupino udeležencev programa UŽU IP. Pri primerjavi podatkov o prostovoljnem delu smo ugotovili, da med skupinama obstajajo pomembne razlike. Osebe, ki niso bile vključene v program UŽU IP, se večinoma ne vključujejo v prostovoljne aktivnosti. Udeleženci programa UŽU IP pa so večinoma vsaj nekajkrat letno aktivni kot prostovoljci. Pri njih opazimo prisotnost generalizirane recipročnosti, ki producira visok socialni kapital in podpira sodelovanje. Ponovno se je potrdilo tudi, da se v izobraževanje bolj vključujejo tisti, ki so tudi drugače družbeno aktivni.

Vendar pa moramo biti previdni in ne smemo zanemariti drugih vplivov na prostovoljstvo. Na vključevanje v družbene aktivnosti oziroma prostovoljno delo lahko pomembno vplivajo tudi drugi dejavniki, na tem mestu pa izpostavljamo predvsem vključevanje v društva. Večinoma so bili namreč udeleženci UŽU IP že pred vključitvijo v program člani različnih društev.

Presenetljivo za nas je, da so osebe, ki niso bile vključene v UŽU IP, tolerantnejše do tistih oseb, ki ne participirajo pri skupnostnih aktivnostih in ne opravljajo prostovoljnega dela. Udeleženci UŽU IP so do njih predvsem kritični, iz česar bi lahko sklepali na prisotnost 'bonding' socialnega kapitala, saj se tu izrazito izkazuje funkcija družbenega nadzora.

Socialna omrežja

Med preučevanima skupinama prihaja do velikih razlik še v eni sestavini socialnega kapitala, tj. socialnih omrežjih. Za osebe, ki niso bile vključene v UŽU IP, je značilno, da se družijo z ožjim krogom tesnejših prijateljev in sorodnikov, kar nakazuje na prisotnost 'bonding' socialnega kapitala, za katerega so značilne močne vezi. Nasprotno se udeleženci UŽU IP družijo s širšim krogom prijateljev in znancev, ki so jih spoznali v društvih in na izobraževanjih. Udeleženci UŽU IP so vključeni v različna društva, večina je članov tudi več društev. Tu se izkazuje visoka raven 'bridging' socialnega kapitala, za katerega so značilne šibke vezi. Program UŽU IP je vplival na razvoj te različice socialnega kapitala s tem, da je udeležencem omogočil spoznavanje novih ljudi, to pa vpliva na širjenje socialnih omrežij. Ta omrežja vsebujejo veliko šibkih vezi, znotraj katerih sodelovanje ne zajema visokih pričakovanj o naklonjenosti drugih, ampak je ključen interes, ki ljudi povezuje. Udeleženci programa UŽU IP so v programu skozi pozitivne izkušnje sodelovanja z drugimi razvili večje zaupanje in interes za nadaljnje sodelovanje, kar pozitivno vpliva na razvoj socialnega kapitala. S tem ko program UŽU IP spodbuja širjenje socialnih omrežij, vpliva na povečanje 'bridging' socialnega kapitala.

Značilnosti programa

Raziskovali smo tudi, kateri so tisti elementi programa UŽU IP, ki jih lahko povežemo z razvojem socialnega kapitala. Našli smo povezave med razvojem socialnega kapitala in dostopnostjo programa, njegovimi vsebinami, ciljno skupino, ki ji je program namenjen, in sodelovanjem z institucijami. Ti elementi posredno vplivajo na razvoj socialnega kapitala, s tem ko vplivajo na vključenost v izobraževanje.

Dostopnost programa

Dostopnost programa se je izkazala kot izrazito pomembna pri odločitvi za vključevanje v program. Program UŽU IP je bil za udeležence brezplačen in se je izvajal v vaseh, torej **blizu njihovega doma**. Z vidika dostopnosti se je pomembnejša kot brezplačnost programa pokazala izvedba programa na vasi, torej blizu njihovega doma. Dostop do nadaljnjega izobraževanja je udeležencem povečal možnosti sodelovanja ter povečal dostop do uporabnih in koristnih informacij.

Vsebine programa

Pri odločitvi za vključitev v izobraževanje so udeleženci kot pomembne izpostavili tudi vsebine programa in pridobivanje uporabnih znanj. Navajali so različne vsebine, izpostavili pa tiste, pri katerih so pridobili **uporabna znanja za vsakdanje življenje in delo** na podeželju, npr. računalništvo, tuji jeziki, komunikacija. Pravijo, da jim pridobljena znanja lajšajo komunikacijo, pri čemer poudarjajo komuniciranje s pomočjo računalnika. Program UŽU IP je imel največji vpliv na tiste, ki se prej niso vključevali v izobraževanje. Ta vpliv se kaže predvsem v osebnostni rasti. Udeleženci pravijo, da so postali bolj samozavestni, optimistični, odprti in lažje navezujejo stike z ljudmi.

Vključenost v izobraževanje

Program UŽU IP je pomembno vplival na vključevanje udeležencev v druge izobraževalne programe za odrasle. Tako se je večina vprašanih po izvedenem programu UŽU IP kmalu udeležila različnih drugih neformalnih izobraževalnih programov za odrasle. V tem smislu je **vplival na večjo vključenost** v izobraževalne programe in širjenje socialnih omrežij in posledično na višjo raven 'bridging' socialnega kapitala.

Sodelovanje z institucijami

Opažamo tudi pozitivni vpliv programa na **sodelovanje udeležencev z institucijami**, pri čemer vprašani omenjajo predvsem ljudsko univerzo, ena oseba pa tudi knjižnico. Ljudska univerza v našem primeru predstavlja pomembno izobraževalno institucijo, ki spodbuja naraščanje 'bridging' socialnega kapitala, saj zagotavlja mesto druženja in spodbuja sodelovanje, njen vpliv pa se pomembno odraža v okolju, kjer deluje. Pomembno vlogo pri ohranjanju socialnih stikov na podeželju predstavljajo tudi prostori krajevne skupnosti.

Prostorske zmožnosti pomenijo predpogoj za izvedbo programa v teh vaseh in s tem povečujejo dostopnost programa.

Sklepne misli

Ciljno skupino programa predstavljajo manj izobraženi odrasli prebivalci podeželja, za katere se med drugim pričakuje (glede na druge raziskave) tudi primanjkovanje spretnosti v komunikaciji, iskanju in izbiri informacij in na splošno pri dejavnem vključevanju v širšo družbeno skupnost. Program je torej namenjen deprilivigirani skupini, ki so ji ovirane možnosti sodelovanja, vpliva in soodločanja na vseh ravneh družbe, za katero se predvideva, da ji primanjkuje socialnega kapitala. Vključevanje v izobraževanje zmanjšuje socialno izključenost ter prispeva k spremembam v odnosu in vedenju, ki spodbujajo socialni kapital.

Z našo raziskavo smo potrdili, da vključevanje v **neformalno izobraževanje odraslih pomembno vpliva na razvoj socialnega kapitala na podeželju**. Pokazali smo, da izobraževanje prispeva k večjemu vključevanju v družbo in posledično k širjenju socialnih omrežij. S tem vpliva na zaupanje, posredno pa tudi na večjo družbeno aktivnost. Zaradi večjega zaupanja prihaja do povečevanja socialne vključenosti. Ljudje se družijo s širšim krogom ljudi in se ne zapirajo v okvir krvnega sorodstva in lokalitet, zaradi česar prihaja do **krepitev 'bridging' socialnega kapitala**. Še vedno pa se kaže prisotnost tudi 'bonding' socialnega kapitala, predvsem v smislu družbenega nadzora; zaupanja, norm in solidarnosti. Govorimo lahko o sovplivanju in prepletanju 'bonding' in 'bridging' različice socialnega kapitala. Prvo povezujemo predvsem z dejstvom, da so ljudje na podeželju na splošno veliko bolj zavezani, veliko bolj 'bonding', torej manj 'moderni' oz. 'urbani'. Kljub izobraževanju in aktivnemu vključevanju v družbeno življenje še vedno ohranjajo tradicionalne družbene vzorce. Soobstoj tako ene kot druge različice socialnega kapitala lahko razložimo tudi z nizko stopnjo urbanizacije slovenske družbe.

Reference

Adam, F. (ur.). (2001). Sociokulturni dejavniki razvojne uspešnosti: Slovenija v evropski perspektivi. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Adam, F., Kump, S., Makarovič, M., Podmenik, D., Rončević, B., Tomšič, M., Vidovič, U. (2003). Socialni kapital v Sloveniji. Ljubljana: Sophia.

Adam, F., Rončević, B. (2003). Socialni kapital: opredelitve in raziskovalne strategije. V F. Adam, Kump, S., Makarovič, M., Podmenik, D., Rončević, B., Tomšič, M., Vidovič, U. (2003). Socialni kapital v Sloveniji (str. 5–32). Ljubljana: Sophia.

Barbič, A. (2005). Izzivi in priložnosti podeželja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Coleman, S. J. (2000). Social Capital in the Creation of Human Capital. V L. E. Lesser (ur.), Knowledge and Social Capital: Foundations and Aplications. Boston: Butterworth-Heinemann.

Dika, S. L. in Singh, K. (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. Review of Educational Research, 72 (1), 31–60.

Fukuyama, F. (1995). Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity. London: Hamish Hamilton.

Gittel, R., Vidal, A. (1998). Community organizing: Building Social Capital as a Development Strategy. London, Tousand Oaks: Sage.

Kovačič, M., Gosar, L., Fabijan, R., Perpar, T. (2000). Razvojno-tipološka členitev podeželja v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Biotehniška fakulteta, Oddelek za agronomijo, Inštitut za agrarno ekonomiko.

Kump, S. (2003). Socialni kapital in izobraževanje odraslih. V F. Adam, Kump, S., Makarovič, M., Podmenik, D., Rončević, B., Tomšič, M., Vidovič, U. Socialni kapital v Sloveniji (148–169). Ljubljana: Sophia.

Lenarčič, B. (2010). Socialni kapital v virtualnih skupnostih. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Lin, N. (2001). Social Capital. A Theory of Social Structure and Action. Cambridge: University Press.

Mermolja, E. (2012). Izobraževalni program UŽU Izzivi podeželja v luči socialnega kapitala. Magistrska naloga. Nova Gorica: Fakulteta za uporabne družbene študije.

Narayan, D., Cassidy, M. (2001). A Dimensional Approach to Measuring Social Capital: Development and Validation of a Social Capital Inventory. Current sociology, 49(2), 59–102.

Pelc, S. (2002). Geografija in celostni razvoj podeželja. Dela, vol.18, str. 227–241. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Portes, A. (1998). Social capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. Annual Review of Sociology, 24, 1–24.

Potočnik Slavič, I. (2009). Socialni kapital na slovenskem podeželju. Razprave, let. 2009 (31), 21–24.

Putnam, R. (1995). Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon and Schuster.

Putnam, R. (2000). Bowling alone: America's Declining Social Capital. Journal of Democracy, 6 (1), 65–78.

Rončević, B. (2003). Socialni kapital in razvojne koalicije: Oblikovanje gospodarskih strategij in podjetniških grozdov v Sloveniji. V F. Adam, Kump, S., Makarovič, M., Podmenik, D., Rončević, B., Tomšič, M., Vidovič, U. Socialni kapital v Sloveniji (105–147). Ljubljana: Sophia.

Tomšič, M. (2003). Politika in socialni kapital. V F. Adam, Kump, S., Makarovič, M., Podmenik, D., Rončević, B., Tomšič, M., Vidovič, U. Socialni kapital v Sloveniji (33–55). Ljubljana: Sophia.

Vehovar, U. (2009). Vrednote prebivalstva Republike Slovenije in možnosti za nadaljnjo modernizacijo slovenske družbe – proces retradicionalizacije slovenske družbe kot dejavnik njene modernizacijske blokade. Raziskave in razprave, 2 (3), 3–39.

Vehovar, U., Makarovič, M., Podgornik, N. in Černič, M. (2009). Od ekonomskega do kulturnega kapitala. Izobraževalni sistem kot dejavnik socialnega izključevanja v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Vega.

Wolfe, R. N. (1976). Trust, anomie, and the locus of control: alienation of US college student in 1964, 1969, 1974. Journal of Social Psychology, 100 (1), 151–172.

Woolcock, M., Deepa, N. (2000). Social Capital: Implications for Development Theory, Research, and Policy. World Bank Research Observer, 15 (2), 2–49.

Spletni vir

Ministrstvo za šolstvo in šport RS (2005). Izobraževalni program za odrasle: Usposabljanje za življenjsko uspešnost izzivi podeželja. Pridobljeno 12. 12. 2011 z http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program_odrasli_uzu_ip.pdf.

Medkulturno izobraževanje
Vir: arhiv Ljudska univerza Ajdovščina

DEMOGRAFSKE SPREMEMBE – IZZIV TUDI ZA VIPAVSKO DOLINO

S staranjem prebivalstva so vedno bolj očitna vprašanja **medgeneracijske solidarnosti**. Slednja ne označuje le materialne in finančne solidarnosti, temveč vključuje tudi razvijanje medsebojnega razumevanja in skupnega delovanja pri oblikovanju vključujoče družbe in **razvijanju odnosnih dobrin**.

Izobraževanje odraslih se v veliki meri osredotoča na izobraževanje za produkcijo in potrošnjo. Premalo pa se sprašujemo o svojem bivanju. Kaj pomeni biti, kaj pomeni umreti? To sta BREZDELNI vprašanji. In ker je brezdelje v zahodni kulturi nezaželeno, včasih celo nemoralno, kot meni M. de Certeau v svojem delu Iznajdba vsakdanjosti, se takim temam, ki bi bile del izobraževanja odraslih, izogibamo. Vprašati bi se morali, ali je odsotnost dela ne-smisel. Živimo v kulturi, kjer je nenehno potrebno atribuirati neke naloge. Sprašujemo se, ali je zaradi občutenja tolikšne pomembnosti dela podaljšanje starosti pojmovano kot spodrsljaj. Mar je zato starost, ker se zajeda v upravičenost dela, potisnjena na rob?

Naslednje besedilo opisuje medgeneracijsko izobraževanje kot razvijajočo se socialno prakso, ki omogoča izobraževanje in navezovanje socialnih omrežij med posamezniki, združenji in institucijami. Prikazani so izsledki empirične raziskave, ki je bila zasnovana s strategijo akcijskega raziskovanja. S kvalitativnimi metodami so raziskovalci zbirali empirične podatke v letih od 2008 do 2010 v osmih državah, ki predstavljajo osem študij primerov. Vpeljano je bilo medgeneracijsko izobraževanje v različnih okoljih in analizirani so bili programi s poudarkom na povezovanju med izobraževalno institucijo in lokalnim okoljem.
Raziskava ugotavlja učinkovitost medgeneracijskega učenja kot strategije izobraževanja in povezovanja med mlajšimi in starejšimi ter kot načina za razvoj dialoškosti in skrbnosti.

Izzivi…

- Kako povezati starejše strokovnjake (npr. upokojene profesorje, raziskovalce, novinarje) z mladimi, ki vstopajo v svet dela?
- Kako bi vpeljali medgeneracijsko izobraževanje v skupine na univerzi?

MEDGENERACIJSKO IZOBRAŽEVANJE

Nives Ličen

Da je kultura v težavah, je vidno takrat,
ko začnejo starejši hoditi po drugi strani ceste, da bi se izognili mladini.

Malidoma Somé

Mlajši in starejši najdejo skupne rešitve
Vir: arhiv Ljudska univerza Ajdovščina

Uvod

Leto 2012 je bilo proglašeno za evropsko leto medgeneracijskega sodelovanja in solidarnosti, kar je posledica aktualnosti dogajanj glede medgeneracijskih odnosov v evropskem prostoru. O medgeneracijskih odnosih razmišljajo tudi v drugih kulturah. Za afriške dežele M. Some v svojih delih (Some, 1999) opisuje značilnosti prenosa znanja med generacijami. Vsako kulturno okolje je razvilo posebne vzorce medgeneracijske solidarnosti. Za medgeneracijsko solidarnost, kakor jo imenujemo v evropskem okolju, je v Afriki pomemben koncept ubuntu. To je zulujska beseda, ki pomeni enotnost in nam sporoča, da so za kakovostno življenje pomembne vse generacije. Zgodbe o pomenu znanja starejših poznamo tudi iz slovenskih ljudskih pravljic, npr. Tri uganke (Slovenske narodne pravljice). Pravljica pripoveduje, da je bilo v starih časih, »ko so ljudje še

Metuzalemovo starost dosegali, zapovedano stare ljudi moriti, ko niso imeli več moči za delo. Neki sin, ki je gojil veliko ljubezen do svojega očeta, ne izvrši zapovedane postave, marveč skrije očeta pod kad, ko je bila splošna preiskava.« (ibid, str. 172) Ko je kralj iskal ženina za svojo hčerko, je postavil tri uganke, ki jih je rešil »poučeni sin« s pomočjo znanja svojega starega očeta in dobil kraljično za ženo. Če razumemo, da je poroka s kraljično v pravljičnih simbolih znak za razvoj identitete (umiritev duše v harmoniji ljubezni), zgodba sporoča, da se vsaka naslednja generacija razvija s pomočjo spoznanj pretekle generacije.

O mednarodnih pogledih in izzivih, povezanih z medgeneracijskim sodelovanjem, pričajo tudi dokumenti, sprejeti v OZN (United nations 2002, 2007) in pri Evropski komisiji (2005). **Del paradigme medgeneracijskega sodelovanja je tudi medgeneracijsko učenje in izobraževanje, ki bo predmet tega prispevka**.

Za medgeneracijsko sodelovanje in učenje se zanimajo raziskovalci različnih področij, vse od sociologije do ekonomije in filozofije ter izobraževalnih ved, povsod pa najdemo soglasnost o pomembnosti medgeneracijskega sodelovanja. A. Mlinar (2009) predstavlja medgeneracijsko sodelovanje kot temelj trajnostnega razvoja, S. Kump in S. Jelenc Krašovec (2011) medgeneracijsko sodelovanje raziskujeta v povezavi s konceptom skupnostnega učenja. Tudi v praksi je bilo pripravljenih že več projektov, ki si jih lahko ogledamo na spletnih straneh različnih institucij in društev – npr. na straneh Temple University, Beth Johnson Foundation, European Map of Intergenerational Learning.

Živimo v fluidnem svetu, ko strukture pomenov in odnosov niso fiksirane in **se moramo vse generacije o njih dogovarjati.** V tako dinamičnem okolju bo mogoče ravno medgeneracijsko izobraževanje ena od praks, ki omogoča povezovanje in dogovarjanje, razvijanje socialnih omrežij ter tako prispeva k trajnostnemu razvoju. To tezo bomo poskušali dokazati tako, da bomo najprej predstavili konceptualni okvir medgeneracijske-ga izobraževanja, vplive na raziskovanje in razvijanje ter v nadaljevanju še akcijsko raziskavo, ki je potekala v času od 2008 do 2010.

Konceptualni okvir medgeneracijskega izobraževanja

Izhodišče pri pripravi različnih dokumentov in izobraževalnih programov je razmišljanje o družbi, ki je inkluzivna za vse starostne skupine in omogoča izmenjavo med generacijami. Zamisli o medgeneracijskem sodelovanju in učenju se povezujejo tako s koncepti vseživljenjskega učenja kot tudi trajnostnega razvoja. Medgeneracijski programi slonijo na dveh predpostavkah:

a. da se človek vse življenje razvija in uči ter
b. da so za skupno življenje odgovorne vse generacije.

Medgeneracijsko učenje, ki je vedno potekalo kot spontano predajanje znanja in oblikovanje zmožnosti, prepričanj, vrednot, je del socialnih ter psihičnih procesov v družini, na delu, v lokalni skupnosti. Med generacijami so se predajala znanja o pripravi hrane, vzgoji otrok, odnosu do rojevanja in umiranja, o delu in lovu. Tudi v sodobnosti smo pozorni na medgeneracijsko učenje kot na predajanje znanja. Raziskovalci spremljajo spontano predajanje znanja med generacijami žensk. Taka raziskava je opisana v delu *Grandmothers, mothers, and daughters: intergenerational transmission in displaced families in three Jewish communities*, avtorice Lene Inowlocki (1993).

V zadnjih petdesetih letih se dogajajo družbene spremembe, ki vplivajo na zmanjševanje možnosti za spontan medgeneracijski prenos in posledično na razvoj organiziranih medgeneracijskih programov. Navedemo lahko nekaj razlogov:

a. ker se **družina spreminja**, ne predstavlja več osnovnega mesta medgeneracijskega prenosa; na Zahodu v družini ne živi več skupaj nekaj generacij, vedno več je jedrnih in enostarševskih družin, manj pa večgeneracijskih družin; čeprav nastanek atomarnih družin umešča v 18. stoletje, vendar se število take oblike družine v sodobnosti hitro povečuje;
b. **prebivalstvo Zahoda se je začelo hitro starati**; po napovedih demografov bo leta 2020 v Evropi približno petina starejših od 65 let,
c. **spremenili so se vedenjski vzorci v vsakdanjem življenju**, ko se ljudje gibljejo pretežno v istih starostnih skupinah; mladi imajo mladinska društva, starejši svoja društva; za mlajše so religiozni obredi pripravljeni posebej; turistična potovanja so prilagojena posebej za mlajše in starejše, izobraževanje se odvija v starostno homogenih skupinah ipd.

Ob takem ločevanju se je **pojavila potreba po oblikovanju praks, ki bi vključevale različne starostne skupine**. Izobraževanje kot medgeneracijska praksa je lahko uporabljeno na dva načina. Lahko je sredstvo za spodbujanje nastajanja medgeneracijskih socialnih mrež in sredstvo za prenašanje in oblikovanje eksplicitnega ter implicitnega znanja.

Novo znanje nastaja zelo hitro in je v odnosu do različnih generacij »enako novo«, kar pomeni, da nove zmožnosti in spoznanja pridobivajo različno stari ljudje. Npr.: spoznanja o škodljivosti nekaterih kemikalij so enako nova tako za dvajsetletnike kot tudi za šestdesetletnike, spoznanja o novih tehnologijah na nekem delovnem mestu so enako nova za vse generacijske skupine, vključene v delo.

Medgeneracijsko učenje sloni na dveh ciljih: na prenosu znanja in razvoju socialnih omrežij. Implicira strategije učenja oz. izobraževanja, kjer se ljudje različnih starosti učijo drug z drugim in drug od drugega. Različne generacije pridobivajo znanje, oblikujejo

zmožnosti in vrednote na različne načine, pri čemer je poudarek na recipročnih odnosih. Razvijajo se različne prakse – npr. skupine, kjer so udeležene stične generacije, in skupine, kjer so udeležene nestične generacije.

Različni avtorji so se začeli zanimati za medgeneracijsko izobraževanje in ga pojasnjevati z izbranimi teoretskimi koncepti ter načeli, npr.:

- z načelom družba za vse starosti (*society for all ages*) (prim. Sanches, 2007, str. 17),
- z načeli pravične družbe,
- s konceptom socialnega kapitala in odnosnih dobrin (*relational goods*), o katerih piše M. Nussbaum (2010),
- s skupnostnim izobraževanjem (Kump in Jelenc Krašovec, 2011).

Razvoj medgeneracijskih programov podpira tudi »teoretski trend« v ameriški in evropski teoriji vzgoje in izobraževanja, ki se kaže v zarezi oz. premiku od pedagogike vedênja (*pedagogy of behavior*) k pedagogiki odnosov (*pedagogy of relation*). Če omenimo le dva vidnejša avtorja: C. Gilligan razvija pedagoško teorijo v povezavi z etiko skrbnosti (*etics of care*), angleški filozof vzgoje G. Biesta pa koncept dialoške pedagogike (*communicative pedagogy*). Ljudje se oblikujejo/vzgajajo v medsebojnih odnosih in zato so odnosi med različnimi skupinami prebivalstva pomembni.

Sodobne raziskave na področju nevroznanosti in razvojne psihologije kažejo, da so ljudje lahko aktivni ter se lahko učijo in spreminjajo vse do pozne starosti. Spreminjanje pravil upokojevanja bo vodilo do večjega števila starejših v delovnih okoljih in nastajale bodo **medgeneracijske skupnosti na delovnih mestih**. Če se danes uveljavlja medgeneracijsko učenje predvsem v lokalnih okoljih, lahko pričakujemo hiter razvoj medgeneracijskega učenja v delovnih okoljih.

Konceptualni okvir medgeneracijskega izobraževanja tvorijo naslednji elementi:

- staranje prebivalstva (demografske spremembe), soodvisnost med generacijami;
- spreminjanje življenjskega sloga in družine;
- povezanost med razvojem družbe in sodelovanjem vseh skupin prebivalstva ter vključenostjo vseh generacij v družbeno delovanje (inkluzivnost);
- pomen odnosnih dobrin (socialnega kapitala);
- spoznanja, da se človek uči in razvija vse življenje ter je aktiven vse do svoje pozne starosti;
- hiter razvoj znanja in tehnologije, še posebej e-tehnologije, ki med ljudmi ustvarja nove povezave, nove komunikacijske načine in metode učenja.

Razvoj in opredelitev medgeneracijskih programov

Najdaljšo tradicijo medgeneracijskih programov imajo v ZDA. Sodobni programi medgeneracijskega izobraževanja so začeli nastajati konec 70-ih let prejšnjega stoletja in so se razvili v množico različnih možnosti. V začetni fazi, ki jo postavljamo v 60. in 70. leta prejšnjega stoletja, so bili programi označeni predvsem s ciljem povezovati starejše in mlajše. V nadaljevalni fazi, ki jo umeščamo v 90. leta, pa se kažejo še drugačni cilji, in sicer predvsem to, da bi z medgeneracijskim izobraževanjem gradili tudi skupnost, ne le povezovali dve skrajni skupini prebivalstva. Veliko razvojno raziskovalnega dela je opravil Medgeneracijski center na Univerzi Temple (The Intergenerational center at Temple University). Gre za center za medgeneracijsko učenje, kjer se v programe letno vključi več kot 2000 ljudi. Pomembno vlogo ima tudi Beth Johnson Foundation v Veliki Britaniji. V Sloveniji je programe medgeneracijskega učenja prvi razvijal Inštitut Antona Trstenjaka, sedaj pa je ponudnikov tovrstnih programom že veliko. V Evropi se sedaj razvijajo različna omrežja, ki vključujejo programe in razvojno-raziskovalne skupine iz različnih držav.

Pri analizi literature smo ugotovili, da se je v zadnjih 25 letih število medgeneracijskih programov, ki se gradijo tako s pomočjo formalnih institucionalnih dejavnosti kot neformalnih omrežij, sicer povečalo, vendar pa je za uvajanje medgeneracijskih programov v Sloveniji v **različna okolja** še (pre)malo storjenega. Večina programov nastaja predvsem z namenom starejše povezovati z mlajšimi, kar pripravljajo tiste organizacije, ki razvijajo področje izobraževanja starejših ali pa socialno delo s starejšimi. To so univerze za tretje življenjsko obdobje, centri za socialno delo in društva upokojencev. Manj pa se dogaja na področju osnovnih šol in mladinskih društev, čeprav rezultati raziskav kažejo pozitivne učinke za obe skupini, vključeni v medgeneracijske programe.

Medgeneracijski programi so pogosto zaznani kot projekti, znotraj katerih mlajši pomagajo starejšim in tako gradijo svojo odgovornost do skupnosti. S takim pogledom pa se sodobni avtorji ne strinjajo (prim. Loewen, 1996; Sanches, 2009). Oba omenjena avtorja menita, da je medgeneracijsko učenje model, ki poveča učne potenciale ne samo pri eni generaciji, ampak pri obeh vključenih. Naša raziskava, ki jo prikazujemo v drugem delu, to tudi potrjuje.

Judy MacCallum (2006) je skupaj s sodelavci analizirala medgeneracijske programe v Avstraliji. Ugotovili so mnoge prednosti medgeneracijskega učenja. Starejši so poročali o:

- boljšem razpoloženju,
- večji vitalnosti,
- povečani pozitivni samopodobi,
- ponovni vključitvi v življenje skupnosti,
- razvijanju socialnih veščin.

Tudi pri otrocih se je kot odraz vključevanja v medgeneracijske programe pokazal povečan občutek lastne vrednosti, manj izolacije, pozitivnejše dojemanje starejših oseb, boljši šolski uspeh in boljše bralne veščine. Podobno navajajo tudi Newman in Hatton-Yeo (2008) ter Boström (2003).

Medgeneracijski programi so v različnih kulturnih okoljih različno opredeljeni. Najpogosteje pa najdemo opredelitev, ki je nastala že leta 1999 na mednarodni konferenci o medgeneracijskem učenju (prim. Newman, 2008; Hatton-Yeo, 2007). **Medgeneracijski programi so načrtovane dejavnosti, ki različne generacije povezujejo z namenom, da si izmenjujejo informacije, misli, znanje, izkušnje, občutenja, zgodbe ter da skupaj oblikujejo prakso ipd. – in sicer tako, da se povečuje medsebojno razumevanje in imajo oboji korist.** Medgeneracijski programi so torej **praksa, strategija za načrtno skupno delovanje in izmenjavo znanja.** Medgeneracijsko izobraževanje lahko nastane v kateremkoli kontekstu, npr. pri delu, v šoli, lokalni skupnosti, društvu. Najpogosteje se povezuje z okoljem, v katerem skupine živijo. Pri vseh je pomembna recipročnost vplivov, medsebojno spoznavanje in spoštovanje ter spodbujanje opolnomočenja v družbenem okolju.

Pri delitvi medgeneracijskih programov – glede na odnose med vključenima skupinama – najdemo štiri modele, ki so kategorizirani glede na mentorski odnos. Čeprav so učni odnosi recipročni, imajo mentorsko vlogo v različnih situacijah eni ali drugi.
V okviru **prvega modela mlajši pomagajo starejšim** (obiski, pogovori, nakupi, učenje uporabe računalnikov in telefonov, …). V teh primerih so mlajši mentorji starejšim.
V okviru **drugega modela se starejši vključijo v šole ali druge institucije in pomagajo, svetujejo otrokom**. Lahko nastanejo skupine v lokalnem okolju, kjer starejši svetujejo mladostnikom. V teh primerih so starejši mentorji mlajšim, katere tudi vodijo.
V okviru **tretjega modela se oboji skupaj učijo** (pri raznih krožkih, projektih, kulturnih prireditvah). Mlajši in starejši delujejo skupaj, skupaj se učijo, mentor je lahko kdor koli – najpogosteje je mentor izbran glede na vsebino učenja.
Četrti model predstavlja druženje mlajših in starejših, pri čemer učenje ni v obliki namerne dejavnosti. Učenje se odvija priložnostno in naključno. Mlajši in starejši organizirajo dvoboj v računalniških igrah, mlajši in starejši skupaj potujejo, pripravijo krajevno prireditev ipd. Vse te modele lahko najdemo v praksi medgeneracijskih programov in vsi imajo še dodatne izpeljanke.

Dejavniki, ki vplivajo na raziskovanje in razvijanje medgeneracijskega izobraževanja

Raziskovanje medgeneracijskega učenja in oblikovanje modelov za medgeneracijsko izobraževanje je v porastu. To je posledica več dejavnikov, ki jih lahko iščemo na različnih ravneh, in sicer na:

a. gospodarski ravni,
b. ravni socialne politike in
c. na ravni ravnanja z znanjem ter s sodelovanjem v izobraževalnem sistemu.

Pomembna je tudi raven delitve znanja in izkušenj, ki ob današnjih razrahljanih družinskih vezeh mlajšim umanjkajo, vendar ker je tega pristopa razmeroma malo, bomo opisali prve tri.

Na gospodarski ravni se kaže potreba po medgeneracijskem učenju zato, ker so delavci dlje zaposleni in nastajajo široke večgeneracijske skupnosti, ki kadrovskim službam in vodenju predstavljajo izziv. Ni nujno, da je vsako medgeneracijsko druženje tudi vir učenja. V medgeneracijskih skupinah prihaja do več konfliktov, ker generacije uporabljajo različne jezike (Convertino, Farook, Rosson, Carroll in Meyer, 2007) ali pa, kot ugotavljata Chen in King (2002), prihaja do intenzivnega prilagajanja ene skupine drugi. Oboje zavira učenje. Preveliko prilagajanje ne spodbuja inovativnih rešitev, saj ena skupina prevzema vzorce druge skupine, navadno tiste, ki ima večji vpliv ali moč. V delovnih procesih v sodobnih podjetjih pa iščejo možnosti ne le za transmisivno učenje – ki pomeni prenos že oblikovanega in uveljavljenega znanja – temveč za čim bolj inovativno učenje, ki je sestavni del prakse refleksivne organizacije in bi le-ta tako povečala dodano vrednost izdelkov, storitev in s tem tudi konkurenčnost na trgu. Različno znanje in načini razmišljanja, povezani z različnimi kulturnimi in generacijskimi okolji, so (lahko) spodbuda za inovativno učenje na delovnem mestu. Potrebno je strokovno znanje za pripravo okolja, ki bo spodbudno za medgeneracijsko komunikacijo in učenje *in situ*, kjer se znanje s področja večje koncentracije prelije na področje manjše koncentracije, obenem pa nastaja tudi novo znanje. Avtorji se pri teh vrstah projektov in raziskav naslanjajo na teorije učenja v skupnostih prakse, modele akcijskega učenja ter na koncepta refleksivne prakse in učeče se organizacije.

Poleg gospodarstva je pred izzivom tudi **socialna politika**. Starajoče se prebivalstvo potrebuje drugačne pristope, s katerimi bi ohranjali ali vedno znova vzpostavljali inkluzivno/vključujočo družbo. Skupine ljudi, ki niso več delovno aktivne, imajo več možnosti, da ostanejo na robu družbe, zato je potrebno razviti različne dejavnosti, ki bodo različne generacije povezovale v skupnost (politika dejavnega staranja). Dejavno staranje pomeni, da ima starejši človek nadzor nad svojim življenjem, da o življenju odloča sam ter je vključen v družbeno dogajanje. Dejavno staranje ne pomeni le daljšanja delovne dobe

in delovanja na trgu dela, temveč tudi dejavno vključevanje v skupnosti, družini, soseski, kar pa starejši – kot kažejo slovenske raziskave (prim. Hlebec idr., 2010) – tudi zmorejo. Človek je v starosti vpet v okolje in njegovo staranje ni zgolj individualni proces, temveč je potek odvisen tudi od kulture, v kateri živi. Velja tudi obratna povezava. V starajoči se družbi so vse generacije odvisne od tega, kaj se dogaja s starejšo generacijo.

Ena od značilnosti medgeneracijskega učenja je promoviranje dejavne starosti in z njo povezanega vseživljenjskega učenja. Slednje je zaradi prevladovanja stereotipov o staranju in starejših ljudeh pogosto onemogočeno. Medtem ko mladi in odrasli poznajo biološke značilnosti staranja, pa vedo malo o ostalih področjih. Tako nastajajo stereotipi, ki se še utrjujejo. Dalo pa bi se jim izogniti, če bi mlajši z izkustvenim spoznavanjem starejših v medgeneracijskih skupinah ugotovili, da ti stereotipi ne držijo. Kaže se namreč nagnjenost k podcenjevanju dejanskih in potencialnih sposobnosti starejših. Kot ugotavljajo Zupančič, Colnerič in Horvat (2010), tudi starejši o starosti najpogosteje gojijo napačna prepričanja. Tako bi bilo dobro, če bi na vseh ravneh izobraževanja nekaj vsebin namenili tudi spoznavanju staranja. Še bolj učinkovito je izkustveno učenje prek srečevanja s starejšimi. Velika večina starejših (starih nad 65 let) se novih stvari uči tako dobro kot mlajši, če le imajo dovolj priložnosti, časa in motivacije. V nasprotju s tem je raziskava v slovenskem okolju na vzorcu 811 odraslih pokazala, da 45, 7 % le-teh meni, da se večina starejših od 65 let ni sposobna prilagajati spremembam (Zupančič, Colnerič in Horvat, 2010).

Tretji dejavnik je povezan z znanjem, **nastajanjem in upravljanjem znanja ter s pretokom znanja,** odnosom do znanja in sodelovanjem med institucijami v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Razvijajo se nove teorije o učenju in novi pogledi na znanje, ki nenehno nastaja (prim. Illeris, 2010). Akterji v t. i. refleksivnih organizacijah niso pozorni le na že obstoječe znanje, temveč tudi na možnost za nastajanje novega in ponovno interpretacijo obstoječega znanja. **Sodobne teorije učenja** se ne ukvarjajo le s proučevanjem prenosa in ohranjanja podatkov, temveč tudi s spreminjanjem referenčnosti, kar se kaže npr. v teoriji transformativnega učenja. Medgeneracijske skupine predstavljajo okolje, kjer se zaradi različne starosti članov in različnih izkušenj glede na čas pojavijo različna pojmovanja (simbolne mreže), ki spodbudijo kognitivni konflikt in refleksijo o »življenjskem svetu«. Vključeni učenci različno vidijo svet in svoje vloge, vlogo avtoritete, pomen jezika, prijateljev ipd., zato je to lahko izhodišče za transformativno učenje in spreminjanje utečenih miselnih shem. Medgeneracijski dialog je povezan z različnostjo, kar pomeni, da se lahko med generacijami razvije konflikt (tako na delovnem mestu kot v lokalnem okolju ali v družini) ali pa *so-delovanje*, zato naj bi se otroci z medgeneracijskimi izkušnjami srečevali že zgodaj v osnovni šoli – kot predlagata Hanks in Icenogle (2001).

Za različne starostne skupine je značilno raznoliko znanje, kar deluje najbolje, ko je mogoča kombinacija. Doslej so se v izobraževanju različne starostne skupine ločevale na homogeno oblikovane izobraževalne skupine. Glede na vse zapisano bi bilo modro sistematično spodbujati medgeneracijsko povezovanje tudi v obstoječem izobraževalnem sistemu.

Opis akcijske raziskave o medgeneracijskem učenju

Ker imajo medgeneracijski programi pozitivne učinke, bi pričakovali, da bomo tudi v Sloveniji organizirali več medgeneracijskih programov. Medgeneracijski programi so sicer nastajali in še nastajajo v okviru **Zveze medgeneracijskih društev za kakovostno starost**, ki po raznih krajih organizira medgeneracijske skupine. Te skrbijo predvsem za nematerialne potrebe starejših (to so čustvene potrebe, potrebe po druženju, veselju, spodbujanju veselja) ter združujejo odrasle in starejše, ne pa tudi mlajših ali otrok in starejših. Inštitut Antona Trstenjaka za delo v medgeneracijskih skupinah izobražuje tudi prostovoljce in razvija mrežo medgeneracijskih skupin že od 80-ih let prejšnjega stoletja (prim. Kladnik idr., 1998; Ramovš, 2003; Ramovš, 2009).

Šele v zadnjih letih pa lahko sledimo obsežnejšemu povezovanju mlajših (osnovnošolcev in srednješolcev) in starejših v izobraževalnih programih. Naj naštejemo nekatere:

- 2011 je v Murski Soboti nastala Hiša sadežev kot hiša medgeneracijskega povezovanja,
- v sklopu Ljudskih univerz (Maribor, Radovljica, Koper, Jesenice 2006−2008, Ajdovščina 2008−2010) so potekali nekateri pilotski projekti,
- Univerza za tretje življenjsko obdobje iz Ljubljane je bila vključena v mednarodne projekte za medgeneracijsko učenje (npr. Ianus),
- projekt Simbioza za spodbujanje računalniškega opismenjevanja starejših se je odvijal po celi Sloveniji,
- 2013 so nastala središča za medgeneracijsko učenje pri ljudskih univerzah.

Naša raziskava je potekala v sklopu projekta Tandems go v obdobju 2008−2010.

Izhodiščno raziskovalno vprašanje je bilo, *kako deluje medgeneracijsko izobraževanje v lokalnem okolju v povezavi med mladimi, vključenimi v izobraževalno institucijo, in starejšimi v lokalnem okolju*.

To vprašanje je v nadaljevanju usmerjalo akcijsko raziskovanje in je bilo temelj za raziskovalna vprašanja, ki smo jih pripravili v fazi uvajanja spremembe.

Izvedba raziskave je zahtevala oblikovanje konceptualnega aparata, ki so ga pripravili sodelavci v projektu (glej Ličen, Gubalova, 2010), in metodološkega aparata, ki je slonel na strategiji akcijskega raziskovanja, uporabi etnografskih pristopov in upoštevanja značilnosti študije primera kot vrste raziskave. Podrobnejša artikulacija raziskovalnega vprašanja je slonela na socialnih teorijah učenja, učenja *in situ* ter narativnega učenja.

Zanimalo nas je medgeneracijsko izobraževanje, ki poteka v lokalnih skupnostih in se povezuje z lokalno kulturo. Poleg e-opismenjevanja (ki je bilo cilj dela v tandemih) nas je zanimalo lokalno znanje, ki se ob globalnih trendih izgublja, ker ga ne znamo ovrednotiti in premisliti. Tako so bile v medgeneracijskih skupinah predmet zbiranja različne zgodbe, ki so jih pripovedovali starejši. Tudi to je bil razlog, da smo se naslonili na teorijo o skupnostih prakse. Wenger in Lave (1991, 2006) sta oblikovala teorijo učenja, ki poudarja skupnost in prakso, identiteto in pomene ter dialog pri učenju. Po tem modelu se učenje dogaja v odnosih in je z odnosi tudi določeno. Odnosi imajo vzgojni potencial, četudi ni prisotnih eksplicitnih vzgojnih ciljev. Učenje ni »čisti« mentalni proces, iztrgan iz konteksta, temveč se vrši v komunikaciji in se odvija s socialno participacijo. Učenje je po tej teoriji pojmovano kot socialni proces, ki se izvaja v kulturno-zgodovinskem kontekstu.

Vstopiti v prakso v neki kulturi pomeni vstopiti v odnose, in to ne le z aktualnimi nosilci praks, temveč tudi s preteklimi generacijami, katerih dosežki in izkustva se širijo v kulturo sodobnosti. Otroci in mladostniki se ob vstopanju v lokalno kulturo ne srečujejo le z živimi nosilci praks, temveč tudi z miti, zgodbami, z narativno obliko praks. Tako so v slovenski skupini zbirali zgodbe o aleksandrinkah, poljska skupina je zbirala zgodbe o doživetjih v drugi svetovni vojni, malteška pa zgodbe vsakega posameznika, npr. o migraciji otrok v ZDA, o delovanju med drugo svetovno vojno ipd. Te zgodbe so vključevale pripovedi o dogodkih in tudi o njihovih čustvih – npr., kako jih je bilo strah med vojno, kako so bili otroci aleksandrink prikrajšani za čustveno oporo.

Pri pripravi in izvedbi raziskave smo sledili spoznanjem o terenskem opazovanju učenja (Merriam, 2002), Flickovemu delu (Flick, 2009) o kvalitativnem raziskovanju ter Nortonovemu (Norton, 2009) o akcijskem raziskovanju. Epistemološko načelo pri kvalitativnem raziskovanju je razumeti pojav iz perspektive udeležencev, zato smo v vseh fazah raziskovanja poudarjali participativnost. Zgledovali smo se tudi po načelih terenskih raziskav v antropološkem raziskovanju (prim. Muršič, 2011).

Enote raziskovanja

Naša raziskava je bila idiografska. Enote raziskovanja so predstavljali posamezni primeri v osmih državah: Slovenija, Slovaška, Poljska, Francija, Grčija, Portugalska, Malta, Turčija. Te države so v obdobju od 2008–2010 v svojem okolju uvajale različne oblike medgeneracijskega izobraževanja, kot lahko vidimo tudi iz spodnjega prikaza, ki predstavlja sodelujoče skupine (udeležence) in tisto organizacijo, ki je vplivala na animacijo.

Preglednica 1: Sodelujoči v raziskavi

Država (Posamezna skupina predstavlja enoto raziskovanja)	**Sodelujoči v medgeneracijskih skupinah**	**Organizacija, ki je imela pomembno vlogo pri povezovanju**
Slovenija	Osnovnošolski učenci in starejši v vaškem okolju.	Ljudska univerza in osnovna šola.
Turčija	Osnovnošolski učenci in lokalno (mestno) prebivalstvo.	Osnovna šola; svet staršev na osnovni šoli.
Malta	Učenke osnovne šole in starejši v domu starejših občanov.	Osnovna šola, dom starejših.
Slovaška	Študentke na ekonomski fakulteti in udeleženci skupin na univerzi za tretje življenjsko obdobje (ki na Slovaškem deluje v sklopu univerze).	Ekonomska fakulteta, s katere so prihajale študentke, in univerza za tretje življenjsko obdobje.
Poljska	Dijaki srednje šole in starejši v lokalnem okolju.	Občina, ki želi ustanoviti univerzo za tretje življenjsko obdobje, in srednja šola.
Portugalska	Dijakinje srednje šole in starejši v lokalnem okolju.	Občina, turistično društvo in nastajajoča univerza za tretje življenjsko obdobje.
Grčija	Dijaki srednje poklicne šole in lokalno prebivalstvo (upokojeni novinarji in znanstveniki).	Srednja šola.
Francija	Študentje in starejši v lokalnem okolju (mesto).	Društvo e-seniors.

Vsem je bilo skupno, da se mlajši in starejši učijo v tandemih in da začnejo starejši uporabljati računalnik v različne namene (e-pošta, blogi, iskanje po internetu, zabava …). Med potekom projekta se je spremenil program v francoski skupini, kjer so pri igranju računalniških iger pripravili medsebojno sodelovanje, ter v grški skupini, kjer so pripravili skupinska srečanja med mlajšimi in starejšimi (upokojeni novinarji, upokojeni raziskovalci) in je bilo delo z računalniki naravnano drugače. Ti dve skupini nista sledili ciljem e-opismenjevanju starejših, temveč so v prvem primeru spodbujali druženje prek skupnega igranja računalniških iger, v drugem pa spodbujali diskusije o aktivnem državljanstvu za različne skupine in diskusije o uporabi računalnikov.

Akcijsko raziskovanje

Glavna metodološka strategija v našem projektu je bila akcijsko raziskovanje, vrsta raziskave pa študija primerov. Metodološki aparat smo oblikovali s pomočjo kvalitativnih pristopov predvsem zato, ker:

- so bile vključene skupine razmeroma majhne (od 6 do 12 tandemov) in so se med potekom (v času dveh let) spreminjale (nekateri so v skupino vstopili, nekateri izstopili iz nje),
- vključevale so različno stare udeležence v skupini mlajših (od osnovnošolskih otrok, starih 10–12 let, do študentov) in v skupini starejših (od komaj upokojenih šestdesetletnikov do 95-letnikov v domu za starejše).

Kjer so bili udeleženi otroci (mlajši od 16 let), smo še posebej pozorno skrbeli za etičnost raziskave. Vsi podatki o udeležencih so bili varovani, starši, ki so delovanje odobrili na sestankih z učitelji, so bili z vsemi postopki seznanjeni. Nekateri starši pa so bili v projekt vključeni kot mentorji otrokom.

Raziskovanje smo zastavili kot proces sistematičnega opazovanja in refleksije o vpeljani praksi. Vpeljane novosti so bile »disciplinirane« z raziskovanjem.
Z akcijskim raziskovanjem oblikujemo praktično znanje. Da bi bila raziskava čim bolj znanstveno veljavna oz. utemeljena in ustrezna, smo pri zbiranju in interpretaciji podatkov sledili načelu triangulacije. Podatke smo zbirali na različne načine in pri interpretaciji sodelovali s strokovnjaki z različnih področij.

Temeljna vprašanja ob začetku akcijskega projekta so sledila načrtom za akcijsko raziskovanje, kot opisuje Norton (2009). Gre za naslednja vprašanja:

Kaj se dogaja?
Na to vprašanje smo odgovarjali z analizo praks medgeneracijskega učenja, analizo strokovnih in znanstvenih del ter z analizo dogajanja v lokalnem okolju.

Kaj bomo spremenili?
Vsaka skupina je pripravila svoj načrt za delovanje, vsi pa so sloneli na skupnih izhodiščih.

Kako bomo spremenili?
Oblike in vsebine so bile načrtovane, udeleženci programov izbrani.

Kaj se dogaja po uvedbi spremembe?
Po prvem letu sta sledili evalvacija in načrtovanje za naslednje leto.

Tem fazam pa so v drugem letu delovanja (tj. v šolskem letu 2009/2010) sledili: ponovno opazovanje, evalvacija in analiza podatkov, ki smo jih dobili z evalvacijo.

Posamezna raziskava v posamezni državi je bila obravnavana kot samostojna študija primera. Študijo primera smo razumeli kot **raziskavo omejenega sistema**, in sicer s pomočjo podatkov, ki smo jih zbirali na različne načine. Pri študiji primerov smo vsak primer umestili v kontekst (fizični, socialni) posamezne države. Celoten kontekst projekta predstavlja staranje prebivalstva, potreba po medgeneracijskem sodelovanju ter razvoj e-tehnologije in s tem tudi potrebe po e-opismenjevanju starejših.

Kot je iz zgornje razpredelnice razvidno, so v raziskavi sodelovale skupine iz različnih kulturnih okolij in iz različnih institucij (tri osnovne šole, dve srednji šoli, ena univerza, en dom starejših, ena ljudska univerza, eno društvo, dve univerzi za tretje življenjsko obdobje v ustanavljanju, ena univerza za tretje življenjsko obdobje, ki deluje v okviru univerze). Vsako skupino iz posamezne države smo šteli kot enoto, zato smo najprej analizirali vsak posamezen primer in jih nato med seboj primerjali na štirih srečanjih strokovnih timov. Na teh srečanjih smo uporabljali metodo fokusne skupine.

Cilji raziskovanja so si bili pri vseh enotah podobni. Oblikovali smo jih na prvem srečanju strokovnih timov na Poljskem leta 2008. Najprej smo želeli ugotoviti, kakšni medgeneracijski programi v posameznih okoljih že potekajo, identificirali smo primere dobre prakse v svojem okolju in po svetu ter nato uvajali nove modele medgeneracijskega izobraževanja in opazovali učinke. V izhodišču smo upoštevali, da sta znanje in kultura v različnih državah različni. Oblikovale so se zelo različne skupine, zato je bilo razmeroma težko pripraviti instrumentarij za spremljanje prakse. Po prvem letu smo pripravili prve zapise opazovanja praks, ki smo jih na delovnih srečanjih skupin v diskusiji s kolegi še dopolnili.

Načini zbiranja podatkov

Odločili smo se za pretežno kvalitativne metode zbiranja podatkov. Uporabljali smo naslednje tehnike zbiranja podatkov:

- kratki intervju,
- opazovanje in beleženje dogodkov,
- anketiranje,
- fokusna skupina (vključeni so bili koordinatorji in predstavniki iz posameznih enot).

Podatke smo zbirali ekstenzivno in jih zapisovali v različnih oblikah (anekdotski zapiski/dnevnik posebnih dogodkov, protokoli intervjujev, anketni vprašalniki).

Z odraslimi udeleženci (s študenti in starejšimi) smo opravili intervjuje, ki so jih izvedli posamezni mentorji po zaključku prvega ali drugega leta – v primeru, da je izobraževanje potekalo v dveh študijskih letih. V primeru, da je izobraževanje potekalo le eno študijsko leto, smo opravili intervjuje na koncu programa. Uporabili smo kratke intervjuje (*conversational research interview*) – gre za intervjuje z odprtimi vprašanji, ki so trajali med 20 in 30 minut. Odgovore smo beležili sproti.

Druga tehnika, ki so jo uporabljali učitelji, je bila tehnika anekdotskih zapiskov (dnevnik posebnih dogodkov). Metodo opazovanja (*teacher's observation*) in zapisov so uporabili za spremljanje učencev. Vsi zapisi so anonimni in upoštevajo etiko raziskovanja, ki velja, kadar so v raziskovanje vključeni otroci.

Uporabili smo tudi osredotočen pogovor (fokusna skupina) s sodelavci iz drugih držav; pogovor smo organizirali na štirih strokovnih srečanjih (leta 2008 na Poljskem, 2009 na Malti in na Slovaškem ter 2010 v Sloveniji). Ob teh obiskih smo se udeležili tudi izobraževalnih srečanj medgeneracijskih skupin v posamezni državi in imeli priložnost opazovati delo v skupinah.

Pri raziskovanju smo dosledno upoštevali dve načeli: participatornost in refleksivnost.

Ugotovitve ob analizi primerov iz prakse ali odgovor na vprašanje: *Kaj se dogaja?*

V skladu z metodo akcijskega raziskovanja smo najprej raziskali različne modele medgeneracijskega učenja in nato pripravili izhodišča. V praksi je veliko spodbud za medgeneracijsko učenje v skupini zelo starih udeležencev in kažejo se pozitivni učinki programov, npr. v domovih za ostarele (prim. Krout idr., 2010; Hegeman idr., 2010). Vedno več je tudi programov v delovnem okolju (prim. projekt *Cross-Ages*, www.cross-ages, 2009). Proučili smo projekte *Ianus, Seniors in action*, medgeneracijske programe za kakovostno staranje in solidarno sožitje generacij, ki delujejo v okviru Društva za medgeneracijsko sodelovanje. Analizirali smo več spletnih strani, kjer so opisani medgeneracijski programi v naravnem parku in medgeneracijski turizem (npr. projekt *Intergenerational Country*). Zanimivi mednarodni projekti so opisani tudi v sklopu EAGLE (www.eagle-project.eu), TACITUS (www.leonardotacitus.net), AGE MANAGEMENT (www.agemanagement.it). Ugotovili smo, da so bili cilji vpeljevanja izobraževanja v omenjenih primerih različni: usposabljanje za delo s starejšimi delavci, spodbujanje motivacije pri starejših zaposlenih, zviševanje oz. ohranjanje zaposljivosti, medgeneracijski prenos znanja in veščin, razvijanje medgeneracijskega turizma. Različne so bile tudi vsebine in poteki programov. Pri večini programov lahko ugotovimo, da je medgeneracijsko učenje oblika/strategija, v katero lahko vložimo različne vsebine, uporabimo različne metode in zasledujemo različne cilje.

Pri analizi različnih projektov smo ugotavljali, kateri elementi so se pokazali kot pomembni. Našteli bomo nekatere, ki smo jih nato v našem projektu tudi upoštevali. Pri vseh naših projektih je šlo za omejeno število srečanj in za sodelovanje med institucijo in lokalnim okoljem, zato smo bili na to posebej pozorni.

Kaj smo iz analize prakse upoštevali pri pripravi naših programov?

Ko smo navedene primere iz prakse proučili, smo izbrali tiste elemente, za katere se nam je zdelo najbolj pomembno, da jih vključimo v naš model medgeneracijskega izobraževanja.

Kot pomembni so se pokazali naslednji elementi:

Okolje, v katerem se program odvija

Kot primer naj navedemo razlikovanje med delovnim in lokalnim okoljem. Pri programih medgeneracijskega učenja, ki se odvijajo na delovnem mestu, so zaposleni v medsebojnih stikih vsak dan, medtem ko stiki v lokalnem okolju niso vsakodnevni. Naslednja značilnost so stereotipi o starejših. Različna kulturna okolja gojijo različne stereotipe o starejših. Ker pa jih starejši tudi prevzamejo, se tako vzpostavijo pogoji za »samouresničujoče se prerokbe«. V različnih okoljih se razvijejo tudi različni odnosi do aktivnosti starejših. V angleških hospicih imajo delovne terapevte, ker izhajajo iz predpostavke, da so lahko ljudje dejavni do konca življenja oz. potrebujejo neko dejavnost. V vseh okoljih smo tako načrtovali animacijo udeležencev, saj smo prisotnost stereotipov pričakovali.

Vloga izobraževalnih organizacij

Institucije imajo bistveno vlogo v začetnih fazah projektov pa tudi pri vzdrževanju delovanja. Institucije so imele vlogo pri vpeljavi projektov in usmerjanju prostovoljnega dela. Vse institucije, ki so pri projektu sodelovale, so tako zadolžile mentorje, ki so sodelovali s prostovoljci.

Dialoškost učenja in učinkovitost medgeneracijskega pristopa

V nasprotju z organizacijo učenja, kjer so eni ali drugi v vlogi prenašalca znanja, sta tukaj poudarjeni sodelovanje in medsebojna izmenjava. Poudarjeno je tudi to, da imajo pri sodelovanju korist oboji in ne gre le za solidarnost ene skupine do druge. Pri dialoškem učenju zasledujemo »osmozo« znanja – sledeč socialni teoriji učenja. Učenje se po tej teoriji dogaja v odnosih in je z odnosi tudi določeno. Znanje se ne prenaša tehnicistično. Učenje se uresničuje v komunikaciji in se dogaja s socialno participacijo. Zato smo bili pozorni na to, da se omogočijo recipročni odnosi.

Osebni odnosi

Medgeneracijski programi omogočajo osebne odnose (*face-to-face*) med mlajšimi in starejšimi. Takih odnosov je v sodobni družbi razmeroma malo, ker se mladi družijo posebej v svojih skupinah in stari posebej v svojih. Tako smo načrtovali spodbujanje medsebojnega komuniciranja tudi po e-pošti in v klepetalnicah.

Skupno delovanje

Če se mlajši in starejši zgolj družijo, se pozitivni učinki ne razvijejo (lahko se razvije celo odpor, negativni rezultati). Zato smo v vseh skupinah postavili tudi akcijske cilje, kaj naj bi skupine pripravile oz. izdelale – npr. blog, zbirko pripovedi, priročnik za zgodbe, javno predstavitev izdelkov/razstavo, javno »bitko« z računalniško igro.

Slediti potrebam po izobraževanju

Programi morajo odgovarjati potrebam posameznikov (ciljnih skupin) in okolja; potrebna je analiza potreb tistih ljudi, ki se vključujejo v skupino, zato smo na začetku v neformalnih pogovorih poizvedeli, kaj si želijo.

Podpora lokalne skupnosti

Ker je pomembno, da medgeneracijske programe podpira lokalna skupnost, smo se povezovali z lokalnimi društvi (društvo upokojencev, društvo kmečkih žena, lokalna oblast/župani, lokalni mediji).

Pri pripravi medgeneracijskih programov nismo upoštevali le primerov dobre prakse, temveč tudi znanstvene izsledke. Izhajali smo iz raziskav o motivaciji starejših za izobraževanje. Slednja je povezana s kognitivnimi interesi (radovednost, želja po spoznavanju), uspešnost pa s prepričanji (prim. Gecchele, 2010). Upoštevali smo tudi raziskave, ki kažejo, da se starejši uporabe računalnikov enako dobro učijo kot mlajši, le da potrebujejo več časa in drugačne metode (Czaja, 2001; Zupančič idr., 2010). Starejšim ustreza aktivno učenje, kjer je poudarek na proceduralnem znanju (*procedural information*), treba jim je omogočiti več časa za utrjevanje in pomoč tutorjev pri učenju ter pripraviti okolje, da znanje uporabijo.

Izhajajoč iz prej naštetih elementov, smo oblikovali model, ki naj bi »posrkal« priporočila iz drugih projektov, upošteval izkušnje in znanje (*knowledge*) različnih področij.

Medkulturno in medgeneracijsko…moški in ženske…
Vir: arhiv Ljudska univerza Ajdovščina

Eksperimentalni model in uvedba spremembe ali odgovor na vprašanje: Kaj in kako bomo spremenili?

Model, ki smo ga pripravljali, naj bi absorbiral vse naštete elemente. Analitično smo sledili delovanju s pomočjo naslednjih sestavin:

- akterji (delujoči v modelu),
- izobraževalni program,
- okoliščine, v katerih delujejo.

Vsaka sestavina ima specifične karakteristike glede na vloge, vsebine, orodja. Prve tri karakteristike se nanašajo na vloge delujočih/delovalcev (vloge akterjev).

1. Protagonisti izobraževanja (udeleženci) so pripadniki različnih generacij, kar pomeni, da pripravimo izhodišča in premise za razvoj mehanizmov recipročnosti.
2. Ljudje, ki odločajo (lokalni politiki, predsednik društva, managerji, ravnatelji ipd.) so deloma odgovorni za doseganje ciljev izobraževanja. Gre za posameznike in skupine s področij izobraževanja, politike, gospodarstva. V našem primeru so to bili ravnatelji, predsedniki društev ter župani in jih je bilo potrebno seznaniti s cilji projekta.
3. Člani društev, civilna združenja, interesne skupine – pri njih lahko pričakujemo večjo zavzetost, v primerjavi z institucijami tudi večjo inovativnost, lahko so »promotorji« projektov. Pomembno vlogo so imela društva starejših.
4. Člani različnih združenj ali celotna združenja, institucije (posamezniki ali skupine) lahko delujejo kot mediatorji; so vmesni členi, ki skrbijo za korist posamezne

generacije in skupnosti. V naših primerih so to bile šole, društvo, svet staršev pri osnovni šoli, ljudska univerza. Šole so delovale kot posredniki, organizatorji izobraževanja.

Naslednje tri dimenzije se nanašajo na program.

1. Večdimenzionalnost ciljev. Cilji so bili: pridobivati in strukturirati znanje, spodbujati kohezivnost, razvijati nove zmožnosti, spodbujati socialno vključenost, v nekaterih skupinah posredno lahko tudi ekonomski razvoj s spodbujanjem razvoja turizma – gledališki ali doživljajski turizem.
2. Vsebine izobraževanja. Pri izbiranju vsebin smo sledili načelu sodobnosti oz. aktualnosti. Vsebine so bile povezane s skupnimi problemi in želenimi spremembami. Povzamemo lahko, da morajo biti izbrane take vsebine, da v ljudeh spodbudijo zanimanje, radovednost. Ker morajo na učenje delovati motivacijsko, so bile izbrane lokalne zgodbe in tiste spretnosti z računalnikom, ki so jih udeleženci potrebovali v svojem vsakdanjem življenju.
3. Metode in orodja, ki jih vključimo. Podobno kot pri vsebinah smo tudi pri metodah pozorni na to, da so primerne za udeležence in spodbujajo njihovo motiviranost za učenje ter pazimo, da se izognemo ponavljanju starih/hierarhičnih modelov in uporabljamo dialoške metode, majhne skupine.

Vpeljava novosti

V vseh skupinah smo sledili naslednjima načeloma:

a. povezanost med učenjem in uporabo (kontinuiteta med učenjem in delovanjem; izogniti smo se hoteli fragmentiranosti, kjer učenje in uporaba predstavljata posebni fazi);
b. recipročnost učenja (dialoško učenje, enakovredne vloge, spodbujanje sodelovalnega učenja).

V vseh primerih je bila vključena izobraževalna institucija (razen v Franciji, kjer je bilo nosilec programa društvo *e-seniors*). Osnovna šola, srednja šola, univerza – s katerih so prihajali mlajši udeleženci – so delovale v povezavi z lokalnim okoljem in lokalnimi društvi, od koder so prihajali starejši. Vsem skupinam je bilo določeno okvirno vsebinsko področje – spoznavanje računalnika in delo z njim, e-opismenjevanje starejših in zbiranje zgodb, ki jih pripovedujejo. Tudi cilji so bili podobni. Izobraževalni cilji so se nanašali na e-opismenjevanje starejših, socialni cilji pa na spodbujanje medsebojnega spoznavanja z namenom, da se rušijo stereotipi in razvija dejavno staranje prebivalstva.

Poskusni programi so se začeli v različnih obdobjih, nekateri že jeseni 2008, drugi spomladi 2009, in so trajali različno dolgo (nekateri samo en semester, drugi pa dve šolski leti).

Strategija je bila povsod podobna, tj. medgeneracijsko učenje v parih. Posamezen par je uporabljal en računalnik, delavnice pa je spremljal učitelj (mentor).
Vmes se je zgodilo tudi več nepredvidljivih dogodkov, npr. želja, da se program ponovi ali podaljša, sprememba programa/vsebin v francoski in grški skupini.

Obdelava podatkov

Vse zapise s(m)o uredili najprej po skupinah (kot študije primerov) iz sodelujočih držav. Nato smo podatke zbrali in obdelovali glede na skupna raziskovalna vprašanja. Pri tem so bila pomembna skupna srečanja in analize v fokusni skupini, ki so precej prispevale k razumevanju in interpretaciji zapisanih podatkov.
Pri urejanju podatkov smo ločeno sledili, kaj so opazovalci ugotovili o dosežkih otrok in mladostnikov in kaj o dosežkih starejših. Dosežki otrok so povzeti po opazovanju učiteljev, mentorjev (zapiski) in iz intervjujev z učitelji. Dosežki starejših so povzeti po intervjujih s starejšimi in po opazovanjih mentorjev (zapiski). O značilnostih načrtovanja in sledenju ciljem smo sklepali iz pogovorov z mentorji.

Ugotovitve

Rezultati ali odgovor na vprašanje: Kaj se je zgodilo po uvedbi spremembe?

Rezultati potrjujejo ugotovitve drugih raziskav (npr. Sanches, 2007; MacCallum idr., 2006; Boström, 2003; Osborne, Bullock, 2000), in sicer lahko strnjeno zapišemo, da starejši uživajo v dejavnostih in socialnih stikih. Tudi skupina mlajših se je veliko naučila o drugih in tudi o sebi. Rezultati poročajo o prednostih medgeneracijskih programov. Oboji – tako mlajši kot tudi starejši – so v veliki večini s takimi programi pripravljeni nadaljevati. Ugotovitve bomo predstavili glede na raziskovalna vprašanja.

Raziskovalna vprašanja (in hipoteze) so se nanašala predvsem na delovanje skupin v izobraževalnih programih. Omejili smo se pri vprašanjih zaradi omejenosti sodelujočih skupin, predvsem tistih, ki so zbirale podatke. Izhodišče so nam predstavljali elementi, ki sestavljajo model, in glede na njih bomo v nadaljevanju prikazali ugotovitve:

a. Akterji (kdo so vključeni) in odnosi;
b. Motivacija;
c. Metode in učinkovitost izobraževanja;
d. Cilji;
e. Vsebine;
f. Načrtovanje.

Akterji (vključeni) in odnosi med njimi

Zanimalo nas je, kdo se je vključil v program. Ali so bili udeleženci za svoje sodelovanje nagrajeni? V program so se vključile različne skupine različnih starosti. Najmlajši med učenci so bili stari 10 let (Turčija), najstarejši med študenti 21 let (Slovaška). Učenci in dijaki niso prejeli nikakršne denarne nagrade, študentke (Slovaška) in študentje (Francija) pa so za prihajanje na srečanja prejeli minimalna nadomestila. Glede na spol so tako pri mlajših kot pri starejših prevladovale ženske.

Zanimalo nas je, ali izobraževalni program vpliva na medgeneracijsko povezovanje in ali se bodo pojavile tesnejše povezave. Razvila so se potencialna prijateljstva, kar potrjujejo tudi ugotovitve drugih raziskav, npr. MacCallum idr. (2006).

Ali bodo udeleženi ohranili stike po zaključenem programu? Ali so namen, da bodo ostali v stikih, tudi izrazili? V slovaški skupini so aplicirali anketo o namenih, ali bodo med izobraževanjem in po zaključku programa še ostali v stikih. Njihovi odgovori so bili pritrdilni: 93 % udeleženk je zapisalo, da nameravajo ostati v stiku tudi po zaključenem izobraževanju, 90 % pa jih je odgovorilo, da bi s takim izobraževanjem nadaljevale. Že ta podatek kaže, da je med izobraževanjem skoraj pri vseh udeleženkah jasen namen, da bi stike ohranile.

Mentorji so o namenu ostati v stikih tudi po koncu izobraževanja spraševali tudi v ostalih skupinah. Pritrdilnih odgovorov je bilo manj, in sicer je med mlajšimi (osnovnošolci in srednješolci) približno polovica (48 %) odgovorila pritrdilno, med starejšimi pa 60 %. Sklepamo lahko, da sta navdušenje in občutek povezanosti med samim programom večja kot ob koncu. Razliko opazimo tudi med skupinami; slovaško skupino so sestavljale študentke in starejše gospe, ki obiskujejo program na univerzi za tretje življenjsko obdobje. Na Slovaškem je univerza za tretje življenjsko obdobje del univerzitetnih programov. Pogoj za vpis je zaključena srednja šola (enako kot pri dijakih). Udeleženke so si bile glede na pogoje njihovega študija bolj podobne kot udeleženci ostalih skupin.

Starejši so v intervjujih povedali, da se je njihovo mnenje o mladih spremenilo (približno polovica vprašanih, tj. 49 %), podobno je bilo tudi pri mlajših. 40 % od mlajših vprašanih je reklo, da so spremenili svoj pogled na starejše. Podobne ugotovitve smo opazili tudi pri drugih projektih (npr. CrossAges). S skupnim izobraževanjem se torej spremenijo pogledi na drugega in se odprejo možnosti za sodelovanje.

Motivacija

Zanimalo nas je, ali je uvodna animacija potrebna? Ali bodo udeleženci pokazali pripravljenost za vključitev v podobne programe? Ali bodo mlajši s podobnimi programi tudi nadaljevali? Ali bodo starejši z uporabo računalnika nadaljevali?

Pri mlajših

Na začetku projekta je bilo na šoli med mlajšimi udeleženci opaziti veliko dvomov, zato je bila individualna animacija za sodelovanje potrebna. Ob zaključku pa so izražali zadovoljstvo z delom, pri večini smo opazili tudi navdušenje nad delom v skupini s starejšimi. Vsi udeleženci so po prvem letu programa želeli s projektom nadaljevati, kar se je tudi uresničilo. Po zaključku drugega leta so povedali, da bi se v podobne projekte še vključili.

Pri starejših

Animacija posameznikov (individualna, ponekod prek telefonskega pogovora, osebno v lokalnem okolju in v programih za starejše na univerzi za tretje življenjsko obdobje) je bila uvodoma potrebna. Starejši so dvomili o svojih zmožnostih, da bi se naučili uporabljati računalnik. Bilo jim je nerodno, izražali so veliko zadržkov, a hkrati željo po znanju. Prevladujoča prepričanja še vedno potrjujejo stereotipe, da se starejši slabše učijo. Posebej so o tem pripovedovali mentorji iz Turčije, kjer je bilo veliko zadržkov pri ženskah. Ob koncu programov se pri starejših kaže povečan interes, in sicer beležimo radovednost za IKT (spraševali so več) in tudi izjave, da bi s podobnim izobraževanjem želeli nadaljevati (povedo vsi udeleženi v slovenski, slovaški, poljski in malteški skupini). Vsi starejši so povedali, da bodo z uporabo računalnika nadaljevali (ugotovili so prijetnost in koristnost tega znanja) oz. s podobnimi projekti bi nadaljevala večina. V intervjujih so izrazili visoko stopnjo zadovoljstva in motiviranosti za nadaljnje delo. Turška skupina je svoj »tečaj« podaljšala.

Metode in učinkovitost izobraževanja

Na vprašanje o ustreznosti metode lahko odgovorimo pritrdilno. Na začetku programov smo vsaj v nekaterih primerih dvomili, ali bo tovrstno izobraževanje rodilo sadove in ali ne bo šlo predvsem za druženje, pri katerem se starejši ne bodo naučili uporabljati računalnika. Rezultati so zadovoljujoči, saj so se starejši naučili uporabljati splet, e-pošto, začeli so se vključevati na bloge, ki so jih tudi oblikovali (Portugalska, Poljska).

Pri otrocih in starejših se kaže večja samozavest, kar smo opazili v izražanju in dajanju izjav za medije, pri komunikaciji z obiskovalci in učitelji (povzeto po opazovanjih učiteljev).

Zadovoljstvo izražajo z metodo, ki omogoča reverzibilnost vlog. Reverzibilnost vlog vpliva na učenje, odnose in medsebojno oporo, saj oboji tako prispevajo, kot tudi pridobivajo.

Beležimo dosežke/znanje pri starejših (povzeto po njihovih izjavah v intervjujih), po katerih lahko sodimo o učinkovitosti metode. V različnih okoljih opažamo različne poudarke, večinoma pa v sklepnih intervjujih omenjajo naslednje:

- novo znanje, razvoj spretnosti (naučili so se uporabljati računalnik), z novim znanjem so zadovoljni,
- spoznavanje mladih (starejši so na srečanjih z mlajšimi spoznavali »mladino«),
- soočanje z raznolikostjo in novostmi (novo besedišče, odnos do avtoritete/učitelja in do IKT),
- izražajo večjo motiviranost za učenje,
- izražajo navdušenje nad novo tehnologijo (posebej nad internetom),
- izražajo željo po hitrejšem napredovanju pri učenju IKT.

O učinkovitosti metode dela lahko sklepamo tudi po dosežkih otrok (povzeto po opazovanju učiteljev, intervjujih z učitelji):

- Mlajši razvijejo iniciativnost. O tem pričajo dogodki, ko bi moralo srečanje zaradi odsotnosti mentorice odpasti, pa so mlajši sami poskrbeli za nadomestilo in organizacijo medgeneracijskega srečanja.
- Prilagodljivost, strpnost, boljši odnos do šolskega dela, spremeni se vedenje v šoli (učitelji so pri učencih, vključenih v projekt, opazili izboljšano komunikacijo z učitelji, večjo redoljubnost pri pisanju domačih nalog in strpnost v konfliktih).
- Izkazujejo *prosocialno* vedenje do starejših (to je bilo posebej opazno v malteškem domu za starejše).
- Povečana odgovornost in zavzetost. O tem so poročali v skupinah, v katerih so bili vključeni dijaki.

Zavzetost za delo so izkazovali vsi mladi, pri čemer pa upoštevamo, da so v francoski in slovaški skupini dobili minimalno plačilo, zato njihove zavzetosti ne moremo enačiti z zavzetostjo učencev in dijakov, ki plačila niso prejeli.

Strategija medgeneracijskega izobraževanja se kaže kot učinkovita tudi v okviru doživljanja časa v šoli. Učenci dodatnega časa v šoli (ko so bili v medgeneracijski skupini) niso doživljali kot nekaj obveznega, temveč kot nekaj, za kar se je vredno zavzemati. O takih ugotovitvah poročajo skupine iz Slovenije, Turčije in Malte (kjer so bili vključeni osnovnošolski otroci).

Doseganje ciljev

Poglavitni cilji izobraževalnih programov so se uresničili. Starejšim smo ponudili možnost za uporabo novih tehnologij in povečali njihove socialne mreže. Večina je pridobila znanje o uporabi računalnika in si oblikovala možnosti za nove socialne mreže. O doseganju ciljev lahko sklepamo tudi iz izjav o tem, kako so starejši izobraževanje doživljali. V nadaljevanju jih povzemamo po intervjujih s starejšimi udeleženci.

Starejši poročajo o razvoju aktivnejše vloge. To se je izrazilo predvsem v skupinah, ki so delovale v povezavi s starejšimi, vključenimi v univerzo za tretje življenjsko obdobje (Portugalska, Poljska). Pri slovenski skupini se to v okviru pripovedi namreč ni pokazalo. Razlogi za to pa so lahko različni: starejši na svoje delovanje v družbi niso pozorni ali pa se jim zdi to samo po sebi umevno (npr. novinarji v grški skupini, ki so že vpeti v delovanje okolja, družbene aktivnosti niso posebej omenjali). Za te vrste podatkov bi morali natančneje in bolj poglobljeno opazovati njihovo vsakdanje življenje. Poleg dobrega počutja/zadovoljstva omenjajo tudi izhod iz osame. Ko v dom starejših prihajajo otroci, se starejši počutijo bolj vključeni v življenje (Malta).

Udeleženi omenjajo, da so ob pripovedovanju zgodbe lahko ponovno ocenili svoje izkušnje, (to omenjajo člani poljske skupine, ki so zbirali lastne zgodbe o doživetjih med drugo svetovno vojno). Pripovedovanje zgodb je bilo zanje pomembno, saj so ob tem razvili proces narativnega učenja.
Poudarjajo še:

- porast samospoštovanja (»Saj zmorem!, Saj še nisem za na odpad …«, so bile izjave starejših),
- občutek sprejetosti v skupnosti (ob predstavitvi izdelkov na razstavi v šoli).

O doseženih ciljih lahko sodimo tudi po izjavah mladih (študentke in dijakinje) in opazovanju učiteljev (za skupine otrok). Mladi imajo občutek, da je bila to za njih pomembna življenjska izkušnja, obenem pa se oblikuje spoznanje, da so starejši del skupnosti (»Saj so tudi oni del našega mesta«).
Glede na izjave učiteljev lahko medgeneracijsko učenje označimo kot učinkovito obliko prostočasne in interesne dejavnosti za otroke ter mlade. Pri medgeneracijskem učenju pride do razvijanja prepričanj, da so zmožni in da lahko delujejo.

Izbrane vsebine

Vsebine so tesno povezane s cilji izobraževanja. Predhodne navedbe o doživljanju izobraževanja pa se nanašajo tudi na vsebine programov. Pri vseh programih je izobraževanje zajelo: spoznavanje e-pošte, iskanje po internetu, pripovedovanje in zapisovanje zgodb (ustna zgodovina). Vsebine so se razlikovale glede na akcijske cilje. Kjer je bilo v ospredju zbiranje zgodb o medvojnih doživetjih (Poljska), so se vsebine povezovale tudi z zgodovinskimi temami. V slovenski skupini je bilo podobno, saj so zbirali zgodbe o migracijah in so pogovori o migracijah postali del vsebin. Že pri načrtovanju in izboru vsebin je potrebno zagotoviti, da se oboje čim bolj povezuje s potrebami udeležencev in da je del lokalnega dogajanja. Treba se je izogniti vsebinam, ki bi utrjevale stereotipe in zmotna prepričanja o starejših.

Načrtovanje in organizacija

Pri oblikovanju programov medgeneracijskega izobraževanja sledijo modelom neformalnega izobraževanja. V načrtovanje so vključevali udeležence tudi po načelih interaktivnega načrtovanja. Upoštevali so izkušnje ter potrebo po podaljšani fazi ponavljanja in utrjevanja. V raziskovanih projektih so pri izobraževanju bolj sledili potrebam starejših. Med organizatorji izobraževanja so bili učitelji (SLO, MT, TR, GR), sociologi (PL, SLO), ekonomisti (SK) in inženirji, matematiki (F). V praksi so v vseh skupinah sledili potrebam udeležencev in spodbujali, da so se udeleženci v tandemih o vsebini in stopnjah učenja sami dogovarjali. Na ta način se je pozornost premestila od »porabe« prejetih programov k ustvarjalnosti pri učenju. V skupinah lahko opazimo sodelovalno učenje in veliko ustvarjalnosti. To ne pomeni, da načrtovanje ni potrebno – nasprotno. Programi morajo biti dovolj dobro načrtovani zato, da so fleksibilni in se jih lahko prilagaja. Pri uresničevanju akcijskih ciljev in spodbujanju dejavnega staranja je dobrodošlo, da je vključenih več organizacij (šola, društvo, podjetje) in je med njimi spodbujeno mreženje; to namreč omogoča lažjo izpeljavo programa in trdnejšo umestitev v odnosu do okolja. Kot pomembno se je izkazalo tudi sodelovanje z »lokalno oblastjo« (županstva, občinske uprave).

Pomembni dosežki za institucijo, ki vplivajo na organizacijo medgeneracijskih programov

Starši otrok, ki so bili vključeni v projekt, so bili zadovoljni, da so njihovi otroci vključeni v delo v skupnosti (po poročanju učiteljev in nekaterih staršev, ki so delovali kot mentorji). Medgeneracijski programi so dober način za to, da v skupnost vključimo otroke in preko njih tudi starše. Medgeneracijski programi vplivajo na medsebojno sprejemanje mladih in starejših v lokalnem okolju. Starejši so se po tem programu začeli vključevati tudi v druge programe za starejše. Vsi ti prepleti dogodkov povežejo različne skupine in institucije (npr. šola in društvo upokojencev, šola in društvo podeželskih žensk, šola in turistično društvo). Projekt so spremljali lokalni mediji (televizija in časopis), kar je vplivalo tudi na to, da se je povečal ugled šole.

Del organizacije je tudi financiranje. Čeprav je bil projekt večinoma izpeljan na osnovi prostovoljnega dela, je bilo potrebno zagotoviti finančna sredstva, da je delo prostovoljcev nemoteno potekalo, da so se pripravili prostori ipd. Čeprav bi vsi udeleženci v osmih državah s podobnimi projekti nadaljevali, se je delo zaustavilo tam, kjer ni bilo vloženega dovolj truda v vodenje prostovoljnega dela in financiranje organizacije prostovoljnega dela. Delo pa se je nadaljevalo tam, kjer so ustanovili univerze za tretje življenjsko obdobje (Poljska, Portugalska) in pripravili nove programe. Medtem se v šolah medgeneracijski programi niso nadaljevali, čeprav smo tudi pri mladostnikih opazili veliko pozitivnih učinkov. To govori o tem, da so medgeneracijski izobraževalni programi še vedno preveč prilagojeni starejšim udeležencem in premalo mladostnikom ter bo

potrebno poiskati še drugačne oblike, kjer bodo za medgeneracijsko učenje bolj zainteresirane tudi šole.

Omejitve raziskave

Preden preidemo na sklepni del, naštejmo nekaj omejitev raziskave. Omejitve se nanašajo predvsem na način zbiranja podatkov, ki so v glavnem narativne narave (*narrative data*) in sporočajo o doživljanjih udeležencev. Za nadaljnje raziskave bi potrebovali tudi kvantitativne podatke, pridobljene z analizo reprezentativnih vzorcev.

Naslednja omejitev raziskave je, da udeležencev pred njihovo vključitvijo v izobraževalne programe nismo poznali. Predpostavljamo, da gre za ljudi, ki so pripravljeni preizkusiti novosti, zato naših spoznanj ne moremo posploševati na vse skupine starejših in mlajših.

Vključene so bile razmeroma majhne skupine, pa še te so se med potekom spreminjale, zato smo pri raziskovanju uporabili samo kvalitativne pristope (pripovedi mentorjev, pripovedi študentov), informacije so bile zbrane predvsem z intervjuji in opazovanjem (anekdotski in terenski zapiski). Tako lahko sodimo le o vključenih primerih, ne moremo pa spoznanj, ki vključujejo tudi veliko pripovedi na ravni »anekdotskega spominjanja«, posploševati.

Pri opazovanju smo se osredotočili na proces in opazovali predvsem interakcije. Spremljali smo prakso (monitoring), kako proces napreduje. Za nadaljnjo evalvacijo bi morali pripraviti posebne instrumente za spremljavo in evalvacijo učenja na osebni, organizacijski in okoljski ravni, kot priporoča Sanches (2009) v svojem delu *Evalvacija medgeneracijskih programov*. Evalvacija programov je tako ostala na deskriptivni ravni. Pomanjkljivost je v tem, da v fazi načrtovanja nismo oblikovali enotnega instrumentarija za evalvacijo za vse skupine. Kljub tem omejitvam lahko za skupine, vključene v raziskavo, zapišemo nekatera skupna spoznanja.

Sklepne ugotovitve

Rezultati akcijske raziskave in povezava s teoretskimi koncepti

Če povzamemo ugotovitve vseh, v predstavljeno raziskavo vključenih skupin, opazimo, da medtem ko je sicer različno kulturno okolje različno vplivalo na začetno animacijo za vključevanje v medgeneracijske skupine, za začetek učenja uporabe IKT in tudi na izbor vsebin, pa so se pri učenju dogajale podobne dinamike.

Potrdimo lahko ugotovitve predhodnih raziskav (Covertino idr., 2007; Boström, 2003), da se starejši in mlajši zbližajo in jim skupno učenje pomeni pozitivno interakcijo. Medgeneracijsko skupinsko učenje se je tudi v naši raziskavi pokazalo kot tista vrsta medgeneracijskih stikov, ki ima pozitiven vpliv tako na skupino mladih kot tudi na skupino starejših. Prav tako pozitivno vpliva na vključenost ustanove (šole) v okolje, na socialno povezovanje in spodbujanje socialne kohezivnosti.

Udeleženci so izjavljali, da so s skupnim delovanjem zadovoljni in bodo s sodelovanjem nadaljevali. Človekovo zadovoljstvo je v veliki meri povezano z medsebojnimi odnosi in medsebojna povezanost pomeni vir zadovoljstva. Izredno pomembne so čustvene vezi, med katerimi lahko izpostavimo vez naklonjenosti in prijateljstva. To se je pokazalo v vseh skupinah, najbolj eksplicitno pa so o tem pripovedovali v malteški skupini, kjer so učenci prihajali v dom starejših in v tandemih s starejšimi iskali po spletu teme, ki so zanimale starejše – npr. ladje med drugo svetovno vojno; hišo hčerke, ki živi v ZDA. Starejši so bili zelo zadovoljni, ker so pri tem nastajale nove vezi z mladimi. Tudi mladi, ki doživijo »skrb za drugega«, občutijo ob tem veselje, zadovoljstvo, kar je skladno z ugotovitvami raziskav socialnega psihologa J. Haidta (Haidt, 2011), da smo ljudje »uglašeni na pomoč in sodelovanje«. Koncept »kulture skrbnosti« in »pedagogike skrbnosti« (*care*) narekuje, da naj bi otroci in mladi v odnosu z odraslimi ne bili zgolj deležni skrbi, temveč naj bi tudi sami za koga skrbeli. Medgeneracijsko izobraževanje se pokaže kot dobra strategija za razvoj pedagogike dialoga, kot jo razvija G. Biesta. Medgeneracijski programi so mikrostrukture, prek katerih se učimo, kako živijo »drugi«. V tem so podobni interkulturnim programom. Oboji se dogajajo ob soočanju z različnostjo. Naša raziskava potrjuje ugotovitve drugih raziskav (Loewen, 1996; Sanches, 2009), da imata od medgeneracijskega programa obe skupini korist.

Povezovanje med generacijami je lahko del šolskega delovanja (institucionalnega izobraževanja) bodisi v osnovni šoli, srednji šoli ali na univerzi, kar nam potrjujejo tudi naši primeri. Ob spoznanjih, da medgeneracijski programi pomenijo učinkovite strategije za zbliževanje generacij (ne le za oblikovanje znanja in veščin), bi potrebovali razvoj novih metod, primernih za različne skupine. Potrebovali bi različne modele za medgeneracijsko izobraževanje. Za uspešno medgeneracijsko učenje (in sodelovanje) je potrebno povezovanje med institucijami in lokalnim okoljem ter povezovanje med različnimi institucijami v okolju. Prav tako se morajo povezovati različna področja, kot so zdravstvo, kultura, šolstvo, socialno delo, gospodarstvo, … Pri razvoju programov je potrebna interdisciplinarnost. Potrdimo lahko ugotovitve Granvilla (2002) in Sanchesa (2009), da je za učinkovite medgeneracijske programe pomembna uglašenost s potrebami skupnosti in partnersko sodelovanje vseh udeleženih.

Za tradicionalni model izobraževanja velja časovna linearnost napredovanja (otroci, mladina, odrasli, starejši) – ki sledi linearnosti in zaporedju v življenjskih fazah (priprava na delo, delo, upokojitev) – in segmentiranost delov, od katerih vsak del deluje samostojno (srednja šola se ne povezuje z univerzo, univerza se ne povezuje z univerzo za tretje življenjsko obdobje). Medgeneracijsko izobraževanje pa lahko povezuje različne sisteme/segmente.

V novejših modelih medgeneracijskega izobraževanja, ki postajajo čedalje bolj razviti, potrebujemo mediatorje. Zdi se, da imajo lahko pri tem vidno vlogo šole. Posebej univerze in druge višješolske in visokošolske institucije imajo pomembno vlogo pri povezovanju generacij v profesionalnem polju, pri povezovanju izobraževanja in dela ter različnih starostnih skupin. Osnovne šole pa imajo vidno vlogo pri povezovanju lokalne skupnosti, mladine in starejših.

Predlogi za nadaljnje razvijanje in raziskovanje

Ob spoznanjih uspešno opravljenega projekta se nam za nadaljnje raziskovanje odpirajo vprašanja, ki kažejo na teoretski in metodološki razvoj, in sicer: kako medgeneracijsko izobraževanje raziskovati v različnih okoljih in tudi v vsakdanjem življenju. Slednje je del antropoloških raziskav, ni pa vključeno v raziskave na področju pedagogike in andragogike.

Kot vidimo v raziskavah v ZDA, Evropi, Avstraliji, imajo dobro organizirani medgeneracijski programi zelo dobre učinke, zato bi bilo modro razmisliti o institucionalizaciji medgeneracijskih programov. Z institucionalizacijo mislimo na spodbujanje medgeneracijskega povezovanja na različne načine: od finančnih spodbud do kadrovskih in prostorskih. To vrsto izobraževanja bi spodbujali s subvencijami, z izobraževanjem učiteljev, uvajanjem in vzdrževanjem mrež prostovoljcev. Vsi projekti, ki smo jih opazovali, so vzpostavili možnosti za razvoj medgeneracijskega učenja, ki je trajalo dve leti. Po dveh letih so se prekinili tam, kjer ni bilo potrebne administrativno-finančne podpore, ki je tudi za prostovoljno delo nujna.

Drugo priporočilo se navezuje na profesionalizacijo medgeneracijskega izobraževanja, kar pomeni, da bi potrebovali študijske programe, ki bi usposabljali na ravni specialističnih znanj. Univerze, ki razvijajo študij na področju izobraževalnih ved, bi morale organizirati tudi modularne programe usposabljanja specialističnega kadra za vodenje medgeneracijskega izobraževanja. Take programe že imajo npr. na univerzi Pittsburg.

Ker zgolj možnosti ne zagotavljajo, da se bodo v izobraževanje vključevale različne skupine prebivalstva, bi potrebovali tudi usposobljene animatorje, ki bi informirali in motivirali ter uvajalno usposabljali različne skupine ljudi, še posebej tiste, za katere predvidevamo, da bodo naleteli na veliko ovir. Glede na množico stereotipov lahko pri starejših pričakujemo

precej ovir. Potrebno je ozaveščanje ljudi, animacija in obveščanje o možnostih za medgeneracijsko učenje.

Zaključek

S povezovanjem med izobraževalnimi institucijami, animacijo v lokalnem okolju, neformalnim izobraževanjem, novimi metodami učenja spodbujamo **inovativne prakse** učenja **za vse generacije**. Dolgoročno bi morali povezati izobraževalni sistem in sistem prostovoljskih organizacij pri medgeneracijskem izobraževanju, s čimer bi spodbudili tudi etos sodelovanja, ki je temelj socialnega kapitala in odnosnih dobrin.

Medgeneracijsko izobraževanje je v marsičem podobno medkulturnemu izobraževanju, saj gre pri obeh vrstah za druženje skupin, ki so si med seboj različne. Tudi med skupinami ljudi, ki imajo drugačne vrednote, obstaja v praksi dovolj dejavnosti, ki lahko ljudi med seboj povežejo. Odnosov med ljudmi ne moremo uvrstiti zgolj v eno kategorijo in med njimi iskati predvsem razlike. Vedno gre za neko stopnjo medsebojnega poznavanja ali ne-poznavanja. Izobraževanje lahko veliko pripomore k višanju stopnje medsebojnega poznavanja. Nujno je razvijati empatijo, sočutje, prijaznost, vljudnost, da bi ljudje z različnimi vrednotami lahko *so-delovali* in poiskali tisto, kar je v njihovem skupnem interesu. **Medkulturnost in medgeneracijskost** prinašata možnost bodisi za spore med »ločinami« bodisi za širjenje prijaznosti in spoštljivosti do različnih. Kot kažejo rezultati projektov, medgeneracijsko izobraževanje krepi skupnost. Medgeneracijsko izobraževanje kot del skupnostne paradigme je del projektov, s katerimi želijo ljudje ustvarjati in spreminjati skupnost. Izobražujejo se kot skupina, da bi spremenili razmere, ki so privedle do brezglavega potrošništva.

Skupno ohranjanje narave
Vir: arhiv Ljudska univerza Ajdovščina

Reference

Ariès, P. (1991). Otrok in družinsko življenje v starem režimu. Ljubljana: ŠKUC: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Biesta, G. (1995). Education / Communication: The Two Faces of Communicative Pedagogy. Philosophy of Education. Pridobljeno 23. 5. 2010 z www.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/95_docs/biesta.html

Boström, A. K. (2003). Lifelong Learning, Intergenerational Learning, and Social Capital. Stockholm: Institute of International Education on Stockholm University.

Bressler, J., Henkin, N., Adler, M. (2005). Connecting Generations, Strengthening Communities: A Toolkit for Intergenerational Program Planners. Philadelphia: Temple University Center for Intergenerational Learning.

Convertino, G., Farook, U., Rosson, M. B., Carroll, J. M., Meyer, B. J. F. (2007). Supporting intergenerational groups in computer – supported cooperative work (CSCW). Behaviour & Information Technology, 26 (3), 275-265.

Cumming-Potvin, M. W, MacCallum, J. (2010). Intergenerational practice: Mentoring and Social Capital for Twenty-First Century Communities of Practice. McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 45(2), 305–323. Pridobljeno 22. 6. 2011 z http://id.erudit.org/iderudit/045610ar

Evropska komisija (2005) Green paper: Confronting demographic change: a new solidarity between generations. Brusseles: Commission of the European Communities. Pridobljeno 20. 6. 2011 z http://eur-lex.europa.eu/lexUriServ/site/sl/com/2005/com/2005_0094sl/01.pdf

Flick, U. (2009). An Introduction to Qualitative Research (4th ed.). Los Angeles, London, New Delhi: SAGE.

Gecchele, M. (ur.). (2010). Il segreto della vecchiaia. Una stagione da scoprire. Milano: FrancoAngeli.

Granville, G. (2002). A Review of Intergenerational Practice in the UK. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Fooundation.

Haidt, J. (2011). Hipoteza o sreči: antična modrost in filozofija na preskusu pri moderni znanosti. Novo mesto: Penca in drugi.

Hanks, R.S., Icenogle, M. (2001). Preparing for an age-diverse workforce: intergenerational service – learning in social gerontology and business curricula. Educational Gerontology, 27(2), 49-70.

Hegeman, C. R., Roodin, P., Gilliland, K.A., O'Flathabhain, K.B. (2010). Intergenerational Service Learning: Linking Three Generations – Concept, History, and Outcome Assesment. Gerontology & Geriiatric Education, 31(1), 37-54.

Hlebec, V., Kavčič, M., Filipovič Hrast, M., Vezovnik, A., Trbanc, M. (2010). Samo da bo denar in zdravje: življenje starih revnih ljudi. Ljubljana: Založba FDV.

Illeris, K. (ur.). (2010). Contemporary Theories of Learning. London, New York: Routledge.

Inowlocki, L. (1993). Grandmothers, mothers, and daughters: intergenerational transmission in displaced families in three Jewish communities. New York: Routledge.

Javrh, P., Kalin, J. (2010). Critically responsiple teachers, school's modernisation and intergenerational cooperation. Procesia – social and behavioral science, 2(2), 5006–5011.

Kladnik, T., Knific, B., Rihter, D., Jakič, A., Primc, M., Ramovš, J. (1998). Po desetih letih medgeneracijskega dela za kakovostno starost. Kakovostna starost, 1 (1), 17-26.

Krout, J. A., Bergman, E., Bianconi, P., Caldwell, K., Dorsey, J., Durnford, S., Erikson, M A., Lapp, J., Monroe, J.E., Pogorzala, C., Taves, J. (2010). Intergenerational Service Learning with Elders: Multidisciplinary Activities and Outcomes. Gerontology & Geriatric Education, 31(1), 55-74.

Kump, S., Jelenc Krašovec, S. (2011). Razumevanje medgeneracijskega učenja v različnih bivanjskih skupnostih. V T. Vidmar, J. Aksman (ur.), Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja (str.7-32). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

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

Loewen, J. (1996). Intergenerational learning: What if Schools Were Places Where Adults and Children Learned Together? Pridobljeno 27. 7. 2010 z http://eric.ed.gov/EricWebPortal

Merriam, S. (2002). Qualitative research in practice. San Francisco: Jossey Bass.

Mlinar, A. (2009). Medgeneracijski dialog, trajnostni družbeni razvoj in primeri dobrih praks. Kakovostna starost, 12(2), 9-22.

MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potrin, W., Northcote, J., Brooker, M., Tero, C. (2006). Community Building through Intergenerational Exchange Programmes. Melbourne: Australian Goverment Department of Families, Community Services and Indigenous Affairs on Behalf of NYARS. Pridobljeno 21. 6. 2011 z www.murdoch.academia.edu/JudyMacCallum/papers

Newman, S., Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contribution of Older people. Ageing Horizons, 8 (1), 31-39.

Norton, L. (2009). Action Research in Teaching and Learning. London: Routledge.

Nussbaum, M. (2010). Not for profit: why democracy needs humanities. Princeton: Princeton University Press.

Osborne, S.S., Bullock, J.R. (2000). Intergenerational programming in action: Befriendes. Educational Gerontology, 26 (3), 169-182.

Ramovš, J. (2003). Kakovostna starost: socialna gerontologija in gerontagogika. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka in SAZU.

Ramovš, J. (2009). Za kakovostno staranje in lepše sožitje med generacijami. Ljubljana: Inštitut A. Trstenjaka za gerontologijo in medgeneracijsko sožitje.

Robertson, D. N. (2005). Older Adults, Tourism, and Learning. Pridobljeno 19. 11. 2009 z www.joe.org/journal of Extension.

Sanches, M. (ur.) (2007). Intergenerational Programmes: Towards a Society for All Ages. Barcelona: Foundation »la Caixa«. Pridobljeno 15. 5. 2011 z www.laCaixa.es/ObraSocial

Sanches, M. (ur.) (2009). Intergenerational Programmes Evaluation. Madrid: Spanish National Institute for Older Persons and Social Services.

Sen, A. (2002). Ekonomija blaginje. Ljubljana: Založba /*cf.

Slovenske narodne pravljice. (1965). Ljubljana: Mladinska knjiga.

United Nations (2002). Report of the Second Worlds Assembly on Ageing. Madrid, New York: United nations Publications.

United Nations (2007). Intergenerational Solidarity: Strengthening Economic and Social Ties. New York: United Nations Social Policy and Social Development Division.

Wenger, E. (2006). Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità. Milano:R. Cortina.

Zupančič, M., Colnerič, B., Horvat, M. (2010). Poznavanje dejstev in zmotna prepričanja o starejših: implikacije za izobraževanje in delo s starejšimi. Andragoška spoznanja, 16 (2), 37-51.

Viri s spleta

Centre for Intergenerational practice Beth Johnson Foundation
Pridobljeno 25. 7. 2011 z www.centreforip.org.uk

Communities for all ages. Center for intergenerational learning. Temple University
Pridobljeno 20. 9. 2010 z www.communitiesforallages.org

Cross-Ages
Pridobljeno 12. 4. 2009 z www crossages.uv.ro/Literature review report

EAGLE European approaches to Intergenerational Lifelong Learning
Pridobljeno 20. 7. 2011 z www.eagle-project/eu

Intergenerational programs & Ageing.
Pridobljeno 24. 9. 2009 z www.intergenerational.cas.psu.edu/curricula

Intergenerational education for an intergenerational church?
Pridobljeno 24. 9. 2009 z www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3783/is_199810/ai_n8809850

Laboratorio di Apprendimento Intergenerazionale alla Casa di quartiere la Meglio Gioventù. Pridobljeno 20. 7. 2011 z www.coopquadrifoglio.net/it/laboratorio

The International Center, Temple University
Pridobljeno 25. 7. 2011 z www.templeigc.org/programs

MIGRACIJE IN SLOVENSKI JEZIK ZA TUJCE

Ljudje so se vedno selili. Razlogi so bili različni: revščina, delo, ljubezen, vojna, … Migracije so kompleksen fenomen, saj lahko kot migracijo razumemo selitev iz vasi v mesto, selitev med kontinenti ali pa selitev iz ene države v drugo. Vipavska dolina pozna mnogo migracij. Najbolj znani so odhodi (žensk) v Egipt in z njimi povezane zgodbe o aleksandrinkah. Mnogo ljudi je odšlo v Argentino. Sodobni migranti odhajajo v Ljubljano, Italijo, v Avstralijo. Iz Vipavske doline pa ljudje niso samo odhajali. Sem so tudi prihajali. V času bivše države je prišlo veliko vojaškega osebja, ki je prihajalo iz drugih jezikovnih kultur. Danes prihajajo ljudje iz drugih držav in se učijo slovenskega jezika. Migracije lahko proučujemo kot težave, krivice ali pa možnosti za napredek in učenje.

Naša družba je multikulturna, v njej se srečujejo ljudje različnih kulturnih značilnosti, ki imajo v skladu z načeli medkulturnega dialoga tudi pravico do sprejemanja in spoštovanja v večinski družbi. Evropska unija poudarja pomen jezikovne različnosti kot dragocenega pokazatelja kulturne pestrosti vključenih držav, zato se mora vsak narod zavzemati za širitev svoje jezikovne kulture, seveda ob ozaveščenosti in spoštovanju do drugačnosti. Znanje jezika predstavlja temelj, na katerem se priseljenec lahko vključi v družbo oz. državo sprejema. Ne samo da mu omogoča pridobitev uradnega statusa državljana, ampak tudi lažje in nemoteno funkcioniranje znotraj kulturnega in družbenega dogajanja. Jezik lajša vključevanje v delovno in izobraževalno sfero ter omogoča prednosti tudi pri vidikih vsakdanjega življenja: pri navezovanju stikov, urejanju uradne dokumentacije, nakupovanju, opravilih na različnih ustanovah, vključevanju v prostočasne dejavnosti oz. društva ipd.
Naslednje besedilo predstavlja analizo izobraževalnega programa slovenskega jezika, ki je namenjen priseljencem.

Izzivi…

- Kaj so pomenile migracije za Vipavsko dolino v preteklosti?
- Katera so po vašem mnenju ključna znanja, ki bi jih morali pridobiti priseljenci ob vstopu v novo jezikovno in kulturno okolje?
- Kdaj je integracija priseljencev uspešna in na kakšen način naj bi se to odražalo?
- Kako bi lahko priseljencem še preko drugih dejavnosti olajšali vključevanje v lokalno skupnost?
- Kakšen pomen ima medkulturno učenje in zakaj je pomembno, da priseljenci ohranijo svojo kulturno identiteto?

SLOVENSKI JEZIK ZA TUJCE: ANALIZA PROGRAMA »ZAČETNA INTEGRACIJA PRISELJENCEV« NA LJUDSKI UNIVERZI AJDOVŠČINA

Teja Volk

Nekatere besede so bolj hitre, druge bolj počasne
Vir: arhiv Ljudska univerza Ajdovščina

Uvod

Znanje jezikov postaja zelo pomembno pri možnostih za karierni in osebni razvoj posameznika. Učenje drugega jezika pa postane temeljnega pomena takrat, kadar zaživimo v okolju izven meja naše narodnosti, saj nam znanje jezika okolja prinaša številne koristi, omogoča nam interakcijo z drugimi ljudmi ter pridobivanje možnosti za nova poznanstva, izobraževanje, zaposlitev ter nasploh delovanje v socialni skupnosti.

Slovenščina kot drugi in tuji jezik je v zadnjih desetletjih postala samostojna znanstvena in strokovno-pedagoška veja slovenistične vede (Pirih Svetina, 2009, str. 315). Z vstopom v Evropsko unijo in z odprtostjo meja je tudi Slovenija postala bolj dostopna za izobraževanje in zaposlovanje tujcev (Stabej, 2004, str. 8), temu primerno je vsako leto več povpraševanja po učenju slovenskega jezika. Tranzicija (Pirih Svetina in Zemljarič Miklavčič, 2008, str. 708), razvoj tržnega gospodarstva, vstop v Evropsko unijo ter odprtost v združeni in še vedno razširjajoči se evropski prostor so pripomogli vzpostaviti situacijo, da mora biti slovenščina kot jezik pripravljena tudi na to, da se je bodo poleg njenih domačih govorcev najverjetneje učili tudi tuji govorci.

V sledeči raziskavi je s pomočjo študije primera predstavljen 180-urni javnoveljavni program ***Začetna integracija priseljencev***, ki se izvaja na Ljudski univerzi Ajdovščina in je namenjen priseljencem izven meja Evropske unije. **S študijo smo želeli pridobiti celosten pogled na izvajanje programa, in sicer z vidika organizatorjev, učiteljev in udeležencev ter ovrednotiti pomen učenja jezika za lažje vključevanje v skupnost**.

Slovenščina kot drugi jezik

Jezik, ki ni naš materni oz. prvi jezik, je lahko drugi ali tuji jezik. Obe poimenovanji imata svoje značilnosti. Z oznako tuji jezik poimenujemo tisti jezik, ki se ga učimo v okolju, kjer ta jezik običajno ni v uporabi (Ferbežar v Pirih Svetina, 2005, str. 12). Slovenščine se lahko učijo študentje na tujih univerzah, povratne informacije pa pridobivajo le preko učitelja ali avdiovizualnega gradiva.

Drugi jezik pa je tisti jezik, ki je za posameznika sredstvo komunikacije, vzporedno z njegovim prvim jezikom (Klein v Pirih Svetina, 2005, str. 12). To pomeni, da se **drugi jezik usvaja v okolju, kjer se** ta jezik **govori**. Slovenščina predstavlja drugi jezik priseljencem, ki v Sloveniji živijo, delajo ali se šolajo. Z jezikom se tako seznanjajo v vsakodnevnih situacijah in pridobivajo iz okolja nenehne in intenzivne povratne informacije o njihovem znanju.

Slovenščina kot drugi in tuji jezik je področje, ki je v Sloveniji že dobro uveljavljeno, razvejano in tudi formalno določeno. Na voljo je veliko programov, udeleženci pa lahko izbirajo med njimi glede na prilagojenost ciljnim skupinam, trajanje programa, stopnjo zahtevnosti, način učenja in druge kriterije.

Učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika običajno poteka preko neformalnih tečajev, ki jih izvajajo različne izobraževalne ustanove, **in v okviru javnoveljavnih programov**, ki vodijo do opravljanja izpita iz slovenščine na eni izmed treh zahtevnostnih ravni.

Izobraževanje kot temelj integracije priseljencev

Izobraževanje odraslih naj bi pomagalo zmanjševati družbene razlike, pri čemer je zelo pomembno, da je dostopno vsem ljudem, ne glede na njihov družbeni položaj, vero, spol ipd., kar naj bi veljalo tudi za migrante. Največji interes s strani migrantov je mogoče beležiti glede pridobivanja temeljne stopnje znanja slovenščine, ki je na nek način tudi prva formalna vstopnica za trajnejšo integracijo (Javrh idr., 2008, str. 60).

V izobraževanju odraslih priseljencev je temeljnega pomena, da izvedbo programa prilagodimo značilnostim udeležencev. Migrante obravnavamo kot posebno ciljno skupino, ki se velikokrat ne zaveda svojih potreb po izobraževanju oz. ne pozna načinov, kako bi jih zadovoljila. Zato je še toliko pomembneje, da jim glede izobraževanja svetujemo in jih motiviramo. Po Knowlesu lahko povzamemo (Holton idr., 2005, str. 64–69), da se odrasli vključijo v izobraževanje zaradi neke potrebe; priseljenci se v

izobraževanje vključijo predvsem zato, ker jih v to prisilijo življenjske spremembe v življenju (npr. selitev), ki izpostavijo njihovo šibkost na določenem področju, (neznanje jezika in nepoznavanje kulture države priselitve). Pri učenju izhajajo iz svojih izkušenj in trenutnih življenjskih težav – njihovo učenje je problemsko naravnano in usmerjeno k takojšnji uporabi naučenega v vsakdanjih situacijah (pri sporazumevanju v priseljenski družbi).
Zato je naloga izvajalcev izobraževanja, še posebej pa učitelja (prim. Kucler in Vrečer 2010, str. 4-5), da ustvari vzdušje, v katerem imajo udeleženci izobraževanja možnost začutiti, da je njihova kulturna oziroma etnična identiteta spoštovana, da jo lahko ohranjajo in da je razvoj mnogoterih identitet pomembna vrednota. Učitelj se mora zavedati, da so vse kulture enakovredne in prinašajo obogatitev za vsako skupnost, saj se lahko od vsake kulture česa naučimo. **Učno okolje mora zato postati prostor medkulturnega dialoga**, ki je predpogoj za medsebojno razumevanje in razvoj miroljubnega, ustvarjalnega sožitja znotraj učnega procesa.

Program za učenje slovenščine začetna integracija priseljencev

Program *Začetna integracija priseljencev* (ZIP) je nastal v sodelovanju Andragoškega centra Slovenije in Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik, s strani Ministrstva za šolstvo in šport pa je bil sprejet leta 2011. **Nastal je v skladu z načelom, da je izobraževanje ključni predpogoj za učinkovito integracijo priseljencev** (Začetna integracija priseljencev 2011). Celoten program ZIP obsega 180 ur organiziranega izobraževanja in je za udeležence brezplačen; začetni modul traja 60 ur, nadaljevalni pa 120 ur. V program se lahko vključijo priseljenci, ki imajo dovoljenje za stalno ali začasno bivanje v Sloveniji ali pa so v fazi pridobivanja tega dovoljenja.

Splošni cilji programa določajo pridobitev znanja za sporazumevanje v slovenščini, prav tako pa tudi poznavanje informacij o zgodovini, kulturi in ustavni ureditvi Slovenije.

Program izobraževalnim ustanovam omogoča, da prilagajajo urnik izvedbe izobraževanj glede na potrebe udeležencev in možnosti usklajevanja učiteljev, priporoča pa se izvajanje večkrat tedensko. V primeru, ko učitelj ne razume jezika udeležencev, se v program vključi **mediator**, ki dobro pozna kulturno okolje udeležencev in dobro govori njihov jezik kot tudi slovenščino in z učiteljem sodeluje kot prevajalec in kulturni posrednik. Učitelj in mediator morata pred začetkom programa ZIP opraviti 24-urno usposabljanje, ki ga organizira Andragoški center Slovenije.

Program ZIP se izvaja v obliki tečajev z največ 15 udeleženci, učitelji oz. predavatelji pa se morajo držati naslednjih načel:

- izhodišče učnega procesa je vedno udeleženec,

- učne vsebine morajo biti povezane z delovnim in življenjskim okoljem udeležencev,
- učitelji morajo pomagati udeležencem pri izdelavi osebnih izobraževalnih načrtov in nato kontinuirano spremljati njihov napredek,
- upoštevati morajo načelo medkulturnega dialoga, saj lahko vsak udeleženec sproščeno izraža svojo kulturno identiteto.

Program je glede na predvidena dosežena znanja sestavljen iz sedmih modulov, ki se delijo na več sklopov (glej tabelo). Vsebine programa zajemajo področja, s katerimi se priseljenci soočajo ob vstopu v novo okolje. Velik del programa obsegata področji dela, zaposlovanja in tudi izobraževanja, poleg tega pa udeleženci spoznavajo tudi družbene, kulturne in zgodovinske značilnosti Slovenije.

Tabela: Vsebinski moduli programa Začetna integracija priseljencev.

0. Uvod v izobraževanje
I. Osebna identiteta 1.sklop: Predstavljanje in pozdravljanje 2. sklop: Stik z novo deželo, Slovenija in njeni prebivalci
II. Stanovanje in bivanje, družina in dom 1. sklop: Družina 2. sklop: Stanovanje in bivanje
III. Trg dela in delovno mesto 1. sklop: Iskanje dela 2. sklop: Na delu 3. sklop: Ob delu (zlasti v povezavi s pravicami)
IV. Zdravje in socialna varnost 1. sklop: Zdravje 2. sklop: Socialna varnost
V. Izobraževanje 1. sklop: Predhodna izobrazba 2. sklop: Vseživljenjsko učenje 3. sklop: Šolanje otrok
VI. Javno življenje v Sloveniji
VII. Slovenska zgodovina, kultura, ustavna ureditev

(vir: povzeto po Začetna integracija priseljencev 2011, str. 9 –10)

Pri organizaciji izobraževanja se uporabljajo različne metode in instrumenti, ki pripomorejo k učinkovitejšemu delu. Med njimi sta tudi **osebni izobraževalni načrt in zbirna mapa**. Osebni izobraževalni načrt je načrt posameznika, ki obsega učne cilje, konkreten časovni načrt ter podatke o znanju, interesih in pričakovanjih udeleženca ob vključitvi v program. Osebni izobraževalni načrti so na različnih področjih izobraževanja

odraslih pogosto rabljen instrument, ki omogoča udeležencem prepoznavati, načrtovati in uresničevati zastavljene izobraževalne cilje (Jelenc Krašovec idr., 2013, str. 29).
Vsak udeleženec ima svojo zbirno mapo, v kateri so zapisani njegovi osebni podatki; življenjepis; morebitna dokazila in dokumenti, ki jih udeleženec uveljavlja ob vstopu v program, da bi se mu priznale določene vsebine; osebni izobraževalni načrt; dokumentacija usposabljanja (pisni izdelki udeleženca, samoevalvacijski vprašalnik o učnih dosežkih posameznega vsebinskega sklopa, mnenje udeleženca o izobraževalnem procesu) in ocena učitelja o doseganju standardov znanja. Udeleženci po končanem programu prejmejo potrdilo o udeležbi, ki je javno veljavno.

Metodologija

Opredelitev raziskovalnega problema

Raziskava zajema podrobnejšo analizo programa *Začetna integracija priseljencev*. Naš namen je bil analizirati in ovrednotiti potek tega programa v praksi. Zanimalo nas je, ali se program izvaja v skladu z načrtom, ki so ga oblikovali na Andragoškem centru Slovenije, kako poteka organizacija programa v okviru Ljudske univerze Ajdovščina, kako se nanj pripravljajo učitelji in kako ga doživlja ciljna skupina.
Poskušali smo opredeliti, kaj vpliva na učinkovitost programa pri udeležencih in ali se uresničuje njegov temeljni namen. Ugotavljali smo povezave med načrtovanjem, organizacijo in izvedbo programa ter vpliv na priseljence, ki se vključujejo v učni proces. Na podlagi zbranih podatkov smo rezultate raziskave razdelili na področje načrtovanja, organizacije, izvedbe programa ter poudarili vidik udeležencev.
Želeli smo ugotoviti, kateri dejavniki vplivajo na to, da program zaživi v lokalnem okolju, s katerimi ovirami se soočajo organizatorji in kakšen vpliv ima pri tem sociokulturno okolje.

Raziskovalna vprašanja

- Kako poteka načrtovanje, organizacija in poučevanje v programu ZIP? Čemu se morajo načrtovalci, organizatorji in predavatelji prilagajati?
- Kako program doživljajo udeleženci (priseljenci)? S katerimi težavami se soočajo?
- Kateri je glavni namen programa ZIP in na kakšen način se uresničuje v lokalnem okolju?

Vrsta raziskave, raziskovalna metoda, zbiranje podatkov

Raziskovali smo program *Začetna integracija priseljencev*, ki se izvaja na Ljudski univerzi Ajdovščina, zato je vrsta raziskave znotraj kvalitativnih raziskav študija primera, s katero (Sagadin, 2004, str. 89) raziščemo in predstavimo posamezen primer (osebo, skupino oseb, institucijo ali del institucije, dogodek, prireditev itn.).

Znotraj študije primera smo uporabili različne tehnike zbiranja empiričnega gradiva, in sicer analizo dokumentacije, opazovanje z udeležbo in intervju.
Preučili smo dokumentacijo o programu, ki je bila na voljo na Ljudski univerzi Ajdovščina, predvsem sam načrt programa *Začetna integracija priseljencev*, interne podatke o izvedbi programa iz prejšnjih let, gradivo, ki so ga pridobili na usposabljanju za izvajalce na Andragoškem centru Slovenije ter primere zbirnih map udeležencev programa.
Zaradi želje po čim širšem razumevanju raziskovalnega problema smo uporabili tudi tehniko pridobivanja podatkov na podlagi opazovanja z udeležbo.

Program *Začetna integracija priseljencev* se je na Ljudski univerzi v Ajdovščini izvajal trikrat tedensko po tri šolske ure. Opazovanje z udeležbo na tečajih programa se je izvajalo v času od 23. 9. do 28. 11. 2013 – skupaj približno 36 ur. Za opazovanje smo po predlogi Andragoškega centra Slovenije priredili opazovalni list, ki je omogočil sprotno beleženje opažanj o poteku učne ure, uporabljenih pripomočkih, učnih oblikah in metodah, obenem pa tudi vzdušja in interakcije med učiteljem in udeleženci.
Izvedli smo tudi štiri polstrukturirane intervjuje z osebami, ki so bile povezane s programom *Začetna integracija priseljencev* s stališča načrtovanja, organizacije in izvajanja ali pa same udeležbe na programu, in sicer so intervjuji potekali:

- z eno od načrtovalk programa na Andragoškem centru Slovenije,
- z organizatorko programa na Ljudski univerzi Ajdovščina,
- s predavateljico, ki poučuje v izbranem programu na Ljudski univerzi Ajdovščina,
- z enim od udeležencev, ki se je udeleževal tečajev po programu na Ljudski univerzi Ajdovščina.

Pridobljene podatke smo s pomočjo kodirnih postopkov uredili za interpretacije po štirih glavnih kategorijah, glede na načrtovanje, organizacijo, izvedbo programa in vidik udeležencev, po katerih so rezultati predstavljeni v spodnjem poglavju.

Rezultati raziskave

Načrtovanje programa

Načrtovanje in oblikovanje programa *Začetna integracija priseljencev* je potekalo več let, ugotovimo lahko, da je nastajanje programa potekalo v skladu z načeli andragoškega načrtovanja. Pred pripravo programa je bila izvedena analiza izobraževalnih potreb, in sicer na ta način, da so ugotavljali potrebe ciljne skupine, za katero je bilo izobraževanje predvideno, kar je predstavljalo temelj za oblikovanje programa (prim. Ličen, 2006, str. 103). Poleg tega pa so v okviru pilotne izvedbe programa tudi že ugotavljali potrebe posameznikov v izobraževalnem procesu z namenom, da bi strukturo programa prilagodili udeležencem v skupini, iz česar lahko sklepamo, da je bilo načrtovanje usmerjeno

predvsem v uporabnike, torej na učeče se odrasle. Analiza potreb, ki se je izvajala v obliki intervjujev, je pokazala primanjkljaj ponudbe izobraževanj za priseljence, kar navaja načrtovalka programa ZIP:

> *»Ena od ugotovitev je bila, da so se od 110 intervjuvancev samo štirje odločili za tečaje slovenščine za tujce. In ker vemo, da je jezik pomemben pri vključevanju v družbo sprejema, smo začeli razmišljati o programu, ki bi bil namenjen tej začetni integraciji priseljencev v družbo sprejema, torej konkretno v slovensko družbo in želeli smo, da bi ta program obsegal področje poučevanja jezika, potem pa tudi znanje o družbi in kulturi in pa zadeve, povezane z delovnim mestom, kajti to, da se zaposlijo, je za priseljence ključnega pomena. Za integracijo je ekonomska integracija ključna, ker če se počutijo izključeni iz delovne sfere in so posledično izključeni iz družbe, se ne čutijo integrirane in potem integracija ni učinkovita.«*

Na podlagi analize potreb je nastal 180-urni program učenja slovenščine in seznanjanja s slovensko kulturo, zgodovino ter ustavno ureditvijo. Pri razvijanju programa sta sodelovali instituciji, ki imata zaposlene raziskovalce z vrhunskim znanjem, tako Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, ki je del raziskovalnega omrežja univerze in vodilni na področju preučevanja in učenja slovenščine kot tujega jezika, kot tudi Andragoški center Slovenije – osrednji zavod za razvijanje, kakovost, izobraževanje in svetovanje na področju izobraževanja odraslih. To bi lahko izpostavili kot veliko prednost, saj lahko z gotovostjo trdimo, da so bili načrtovalci programa strokovnjaki svojega področja, kar je temeljnega pomena pri razvijanju in oblikovanju programskih smernic (prim. Caffarella, 2002, str. 39), poleg tega pa so na podlagi analize potreb in pilotne izvedbe programa sledili možnostim ciljne skupine in se prilagajali potrebam potencialnih udeležencev programa.

Pri načrtovanju je ključnega pomena sodelovanje različnih raziskovalnih ustanov, kar prinese večjo pestrost v strokovnem znanju načrtovalcev zajetih področij in upoštevanje značilnosti učečih oz. ciljne skupine ter prilagajanje njihovim interesom in zmožnostim, ki je nujno za uspešen in učinkovit program. Seveda pa je poleg osnovnega programskega načrta potrebno predvideti in organizirati tudi spremljajoče dejavnosti, kot sta animacija in individualno svetovanje, torej imajo načrtovalci širok sklop nalog in odgovornosti, katerim morajo slediti, preden se program uveljavi in začne izvajati v praksi.

Dodatno je načrtovano in organizirano tudi izobraževanje učiteljev za pripravljeni program. Andragoški center Slovenije se kot načrtovalec programa letno srečuje z bodočimi izvajalci in učitelji na 24-urnem izobraževanju, v katerem jih seznani z različnimi vidiki dela s priseljenci, v praktičnem delu pa izvedejo predvideno učno uro. Na ta način se zagotavlja strokovnost in usposobljenost predavateljev in učiteljev v programu.

Načrtovalci so v stiku z izvajalci in udeleženci programa takrat, ko na podlagi evalvacijskih vprašalnikov pridobivajo povratne informacije o uspešnosti in učinkovitosti izobraževanja ter o zadovoljstvu ciljne publike (prim. Chan, 2010, str. 239). Prav iz izkušenj v praksi lahko ugotavljajo, kje so potrebne spremembe in izboljšave, saj je področje izobraževanja zelo dinamičen proces, ki se mora stalno prilagajati spremembam v družbi.

Organizacija programa ZIP na Ljudski univerzi Ajdovščina

Z izvajanjem programa *Začetna integracija priseljencev* so na Ljudski univerzi Ajdovščina začeli konec leta 2012, ko so bili izbrani na javnem razpisu za izvajalce. Pri iskanju udeležencev za vključitev v program niso imeli težav, saj je takoj po pridobljenem razpisu prišlo do velikega zanimanja s strani kandidatov, tako da ni bilo potrebno izvajati dodatnih reklamnih akcij. Program so objavili na svoji spletni strani, na upravnih enotah po Sloveniji pa so bili letaki o programu s strani Ministrstva za notranje zadeve.

Ugotovili so, da se udeleženci največ obveščajo sami med seboj, že od začetka izvajanja programa pa imajo kandidate neprestano na čakalnih listah za vključitev v tečaje; sklepamo lahko, da ima pri tem množičnem vpisu pomembno vlogo zahteva, da morajo priseljenci za pridobitev slovenskega državljanstva opraviti izpit iz slovenščine na osnovni ravni, ki ga lahko udeleženci, ko zaključijo s tečaji po programu ZIP, prvič opravljajo brezplačno. Na podlagi poročila Ljudske univerze Ajdovščina je bilo tudi razvidno, da se vsi udeleženci tečajev po zaključenem programu ZIP prijavijo na izpit iz slovenščine ter ga tudi uspešno opravijo.

Izpeljava programa ZIP poteka v lokalnem okolju, kjer priseljenci živijo oz. delajo, torej v njihovem novem jezikovnem okolju. Na Ljudski univerzi Ajdovščina, ki program izvaja, so imeli že pred tem programom izkušnje z izobraževanjem priseljencev, prav tako so sodelovali z zunanjimi predavatelji, zato jih ni bilo potrebno iskati zgolj za izbrani program. Na podlagi pridobljenega razpisa Ljudska univerza Ajdovščina organizira tečaje v celotni goriški regiji, tj. v Ajdovščini, Novi Gorici, Idriji, Tolminu in Postojni, zato ima kot izvajalec programa ZIP v krajih širše regije boljši vpogled v učinkovitost programa na različnih območjih, na podlagi tega pa lahko ugotavlja specifiko udeležencev po krajih, njihove uspehe ipd.
Organizacija tečajev na Ljudski univerzi Ajdovščina se v veliki meri **prilagaja potrebam udeležencev**, saj se trudijo, kolikor je mogoče, ustreči njihovim željam in zmožnostim tudi glede časovne razporeditve učnega procesa.

V vseh učnih skupinah se soočajo s problemom **osipa**, za katerega so razlogi zelo različni, kot navaja organizatorka programa z Ljudske univerze Ajdovščina:

> *»… nekateri [udeleženci] v tem času že opravijo izpit iz slovenščine na osnovni ravni in ne potrebujejo več obiskovanja tečajev, nekateri prekinejo, ker je preveč*

naporno usklajevati službo in učenje, pri drugih pride do zaposlitve, ki jim odvzame prosti čas.«

Osip udeležencev, predvsem če jih ovirajo službene dolžnosti, bi lahko zmanjšali, če bi pri tem sodelovali tudi delodajalci, ki bi s pravo organizacijo dela svojim zaposlenim priseljencem omogočili izobraževanje v programu.
Izvajanje programa je pogojeno z različnimi dejavniki okolja (prim. Sork, 2000, str. 181; Caffarella, 2002, str. 63), zato se lahko zgodi, da izvajalci ne morejo slediti vsem priporočilom programskega načrta.
Težava, s katero se na Ljudski univerzi Ajdovščina soočajo, je ta, da se pri vključevanju posameznikov iz oddaljenih jezikovnih področij večkrat **pokaže potreba po posredovanju kulturnega mediatorja**, ki je po programu predviden, a tega zaradi pomanjkanja finančnih sredstev ni mogoče uresničiti.

Ob začetku tečajev udeleženci običajno rešijo razvrstitveni test, ki določi njihovo stopnjo predznanja. Na Ljudski univerzi Ajdovščina je 95 % vključenih v program iz slovansko govorečega okolja, največ iz južnoslovanskih držav, pri katerih opažajo, da je nivo razumevanja in govorjenja slovenskega jezika dokaj visok. Tudi če so rezultati razvrstitvenih testov pri teh udeležencih slabši, po njihovih izkušnjah hitro napredujejo in se lahko vključijo v skupino.
Ugotavljajo, da je v goriški regiji zelo težko oz. nemogoče organizirati tečaje za popolne začetnike, ki ne prihajajo iz slovanskega govornega področja. Na težavo so naleteli pri ljudeh, ki prihajajo iz Južne Amerike, Afrike ali Azije, pri katerih je stopnja znanja slovenščine v večini primerov zelo nizka, poleg tega je delež teh udeležencev zelo majhen, saj se na tečaj običajno vpiše zgolj en posameznik iz teh držav, ki ga potem ne morejo vključiti v skupino. Za pridobitev kulturnega mediatorja imajo premalo finančnih sredstev, zato tovrstne težave sprotno rešujejo s svetovanjem in osebnim pogovorom.

Če z razvrstitvenim testom ugotovijo, da posameznik ničesar ne razume oz. razume zelo malo, se z njim dogovorijo, da počaka s programom ali se, če ima to možnost, vključi v Ljubljani, kjer imajo veliko več tečajev in je tam tudi več tujcev, ki prihajajo iz drugih držav. Organizatorka jim vedno priporoča, da se z jezikom seznanijo tudi sami preko učbenikov, ki imajo zraven še zgoščenke z zvočnimi posnetki, da dobijo občutek za melodijo jezika in njegove glasove. Ko se seznanijo z osnovami, pa se lahko vključijo v program *Začetna integracija priseljencev*.

Sicer imajo na Ljudski univerzi Ajdovščina izkušnje tudi z udeleženci, ki niso znali popolnoma ničesar, pa so bili tako motivirani in vztrajni, da so v programu zelo napredovali. Zato je **osebno svetovanje in organizatorjeva pomoč** nujna tako pri

vključevanju odraslih v izobraževalne programe, kot tudi med samim izvajanjem učnega procesa, če se kadarkoli pojavijo težave.
V določeni situaciji je potrebno večje prilagajanje predavatelja udeležencem na individualni ravni, kot vpliven dejavnik sodelovanja na tečajih in napredovanja v znanju pa se je pokazala tudi motiviranost udeležencev in njihova pripravljenost za delo kljub slabšim jezikovnim predispozicijam.
Organizatorji programa v skladu z andragoškimi načeli izvajajo tudi samoevalvacijo, s katero nadzorujejo učinkovitost programa in pridobivajo informacije o znanju in zadovoljstvu udeležencev; te ugotovitve izvajalcem pomagajo, da do določene mere prilagajajo program lastnim potrebam.
Iz evalvacijskega poročila Ljudske univerze Ajdovščina je bilo ugotovljeno, da si udeleženci želijo programa s še večjim obsegom ur, česar trenutne razmere ne omogočajo, tečaji pa so se na podlagi mnenj udeležencev izkazali koristni predvsem z vidika vključevanja v družbo, spoznavanja novih ljudi in dvigovanja samozavesti, kar kaže na zadovoljstvo udeležencev s programom. Poleg tega lahko uspešnost programa ugotovimo tudi pri preverjanju znanja na izpitu iz slovenščine na osnovni ravni, kjer udeleženci ZIP-a dosegajo zelo dobre rezultate.

Poučevanje v programu ZIP

Predavatelji, ki poučujejo v programu, imajo ustrezno izobrazbo in opravljeno usposabljanje za program ZIP, s katerim pridobijo specifično znanje za delo s priseljenci še pred začetkom izvajanja novega programa. Bodoči predavatelji dobijo tudi vse potrebno gradivo, ki jim pomaga pri pripravi učnih ur, kot navaja predavateljica:

> *»Učne ure skušam načrtovati tako, da imajo uvodno motivacijo in nek smiseln potek, saj sem tega navajena že od dela v šoli […] Zavedam se, da bi moral proces potekati po ustaljenem vrstnem redu, ampak ni vedno možno, ker se lahko zamakne v drugo smer in se moram prilagajati udeležencem.«*

V skladu s programskim načrtom lahko predavatelji izbirajo **oblike, metode in učne pripomočke** in obenem sami sestavljajo učno gradivo, kar je velika prednost z vidika prilagajanja učnim potrebam udeležencev (prim. Dobnik, 2001, str. 58). V tečajnem načinu dela programa ZIP na Ljudski univerzi Ajdovščina je potekalo učenje večinoma preko individualne ali frontalne oblike, predavateljica pa je poskušala vključiti tudi več skupinskega dela oz. dela v dvojicah, saj raznolikost metod ohranja pozornost udeležencev in spodbuja njihovo sodelovanje, kar ima velik vpliv na motivacijo in pripravljenost za učenje (prim. Krajnc, 1979, str. 50; Holton idr., 2005, str. 150).

Predavateljica je mnenja, da je naloge potrebno prilagajati udeležencem določene učne skupine, saj se med udeleženci pojavljajo velike razlike, ki se odražajo v skupini kot celoti. Sama zagovarja stališče, da razlike v znanju znotraj učne skupine prinašajo prednosti,

»saj tisti udeleženci, ki znajo slabše, pri boljših udeležencih vidijo, do katere ravni znanja morajo priti in to da mnogim, kakor opažam, več motiviranosti za učenje. Problem seveda nastane, ko so tisti boljši tudi bolj aktivni in se več oglašajo pri učnem procesu, saj lahko že prej odgovarjajo na vprašanja, tudi vaje rešijo že vnaprej, zato jih je potrebno včasih tudi ustaviti in spodbuditi k dialogu udeležence z manj znanja ali pa tiste, ki so bolj pasivni in niso dovolj prepričani v svoje znanje. Zato se trudim, da rešujemo vaje po vrstnem redu, da lahko odgovarja samo posameznik, ki ga pokličem, tako dobijo vsi možnost govorjenja in udeleženci s slabšim znanjem ne ostajajo v ozadju.«

Predavatelji se potrebam oz. sposobnostim udeležencev prilagajajo tudi na ta način, da sami izdelujejo **učno gradivo**, ki je primerno za stopnjo razumevanja posameznikov in celotne skupine (prim. Caffarella, 2002, str. 181; 299). Upoštevati morajo razlike med udeleženci v skupini in njihov napredek spodbujati tudi z nivojskim prilagajanjem nalog. Predavatelji imajo možnost spremljanja napredka v znanju udeležencev neposredno v učnem procesu, kar omogoča tudi takojšnje povratne informacije, ki učečim pomagajo pri zavedanju o lastnem znanju. Hkrati imajo predavatelji nalogo opazovanja in reševanja pogostih napak. To pomeni, da morajo biti pripravljeni na hitre spremembe in prilagoditve učnega procesa, ki so popolnoma odvisne od napredovanja posameznikov in skupine kot celote in se po učnih skupinah razlikujejo.
Na začetku in ob koncu tečaja se opravljajo **preverjanja znanja**; ob vključitvi v program je predviden razvrstitveni test, ob koncu pa zaključno preverjanje znanja. Predavateljica sicer testa točkuje, vendar se točke ne štejejo zato, da bi se podelila številčna ocena, ampak gre bolj za pomoč ocenjevalcu, da dobi celosten občutek o znanju in razumevanju udeleženca. Na koncu testnih preverjanj je tudi prostor za komentar, kamor ocenjevalec poda neke vrste opisno oceno o znanju oz. stopnji razumevanja jezika.
Največ jezikovnih težav imajo udeleženci po mnenju predavateljice pri naglaševanju in sklanjanju:

»Naglaševanje je največja težava pri učenju slovenščine. Sproti si zapisujem besede, pri katerih se največkrat pojavlja napačno naglaševanje in nato pripravim naloge in primere, na katerih lahko vadijo naglas. Te stvari sicer ves čas utrjujemo, vendar se težave pojavljajo vedno znova. Tudi pri končnicah pri sklanjanju je podobno, saj si jih udeleženci zelo težko zapomnijo. Za priseljence tudi ni smiselno, da bi se učili pravil in poimenovanj sklonov, kot to počnemo v šoli, saj jim je lažje, če se pravilnih končnic naučijo skozi različne primere, ki jih nato vseskozi ponavljajo. Dril je zelo pomemben, da preko praktičnih nalog usvojijo slovnične strukture.«

Predavateljica je mnenja, da je namen tečajev predvsem **pogovor udeležencev** ob slikah ali med seboj in ne samo pisanje in reševanje delovnih listov, zato so veliko časa

namenjali komunikaciji. Med tečajnimi urami je bila komunikacija v učni skupini večinoma enosmerna ali dvosmerna, in sicer je potekala od učitelja k udeležencem, predvsem v času obravnave snovi oz. od učitelja k udeležencem in obratno nazaj, kadar se je v skupini razvila dialoška metoda oz. so udeleženci postavljali vprašanja predavatelju.

Vsebine so zelo pomembne, če želi program doseči enega izmed temeljnih ciljev, ki so ga oblikovale načrtovalke, tj. pomoč pri zaposlovanju oz. kariernem vključevanju. V učnem procesu se je to odražalo na ta način, da so se udeleženci učili novih jezikovnih vsebin, kot npr. poimenovanja poklicev, nato pa spoznali tudi sociokulturno plat in se seznanili z možnostmi iskanja zaposlitve in uradi, ki to področje urejajo v Sloveniji, preko LCD-projektorja so brali zaposlitvene oglase in pisali prošnje za delo ipd. Ugotovimo, da je namen tečajev **vključevanje priseljencev v lokalno okolje**, kar se kaže tudi pri izbiri vsebin, ki bi udeležence pripeljale do bolj funkcionalnega znanja.
Ob koncu učnega poteka so običajno sledile nove naloge, ki so vključevale več različnih vsebinskih in slovničnih področij, preko katerih so morali udeleženci naučeno povezovati v nove oblike, kot na primer napisati predstavitev o sebi, odigrati dialog v izbrani javni ustanovi, napisati razglednico iz turističnega kraja, napovedati vreme, napisati prošnjo za delo po vzorčni predlogi in podobno. Obenem so spoznavali specifiko lokalnega okolja, kot npr. imena ulic v Ajdovščini, javne urade, lokalna podjetja ipd.
Glede na svoje izkušnje, predavateljica opaža, da so rezultati udeležencev na izpitih, odkar poteka program ZIP, neprimerno boljši. Tudi skupino udeležencev, ki jo je sama poučevala, je imela priložnost ocenjevati na izpitu in bila je zelo presenečena nad njihovim dobrim znanjem:
»Menim, da izobraževanje, ki poteka 180 ur, udeležencem omogoči veliko možnosti za učenje komunikacijskih veščin v slovenščini, kar se na izpitih tudi zelo dobro pokaže. Zdaj je veliko udeležencev, ki pridejo na izpit po končanem programu ZIP in je njihovo znanje dobro, prej pa so večinoma prihajali po krajših tečajih slovenščine, ki jim seveda niso dali zadostne količine znanja, niti možnosti za utrjevanje. Tako, da mislim, da je program dovolj obsežen za tiste, ki imajo nekaj osnovnega znanja, za popolne začetnike, ki še ne poznajo jezika, bi seveda bilo potrebno veliko več časa za seznanjanje z novimi pravili in strukturami jezika.«

Napredek v znanju udeležencev je z vidika predavateljice vsekakor opazen, saj ima sama največ neposrednega stika z njimi in najbolje pozna njihovo stopnjo znanja, vendar pa **program ni namenjen temu, da bi udeležence pripravljal zgolj na opravljanje izpita, ampak predvsem na njihovo nadaljnje življenje v Sloveniji**, da bi znali delovati v socialnih položajih in prepoznali običaje in navade naše kulture. Predavateljica je povedala o konkretni zgodbi na tečajih, to je bila zgodba udeleženke iz Albanije, ki pred vključitvijo v program ZIP, ni znala popolnoma ničesar o slovenskem jeziku, saj je slovenščino zelo slabo poznala, vendar je imela močno motivacijo za učenje in je skozi tečaj izredno napredovala.

Izpit je uspešno opravila, vendar se je predavateljici zdelo pomembnejše, ko ji je zaupala, da je zelo vesela, ker je lahko s svojim pridobljenim znanjem slovenščine lahko šla sama k zdravniku:

> *»Torej ni pomemben zgolj izpit, ampak bolj, da se znajdejo sami v različnih situacijah, v katere jih pripelje okolje. To, da se znajdejo v slovenskem okolju, je najpomembnejši doseženi cilj tega programa.«*

Predavateljica na tečajih
Vir: Arhiv Ljudska univerza Ajdovščina.

Doživljanja udeležencev, ki so bili vključeni v program ZIP

V opazovani učni skupini se je število prisotnih udeležencev gibalo med 10 in 14, v povprečju pa je bilo v skupini prisotnih 12 udeležencev, od tega trije moški in devet žensk. **Narodnostna sestava** je bila mešana, največ udeležencev je bilo iz Bosne (osem), dva sta bila iz Makedonije, ena udeleženka iz Srbije in trije iz neslovanskega okolja: Mehičan, Kolumbijka ter udeleženka s Filipinov. Tudi **starostna sestava** je bila pisana, najmlajša udeleženka je bila stara 23 let, najstarejša pa 46.

Glavni povod za vključitev v program *Začetna integracija priseljencev* je bila po navedbah udeležencev pridobitev slovenskega državljanstva, saj bi lahko preko prisotnosti na tečajih programa pridobili možnost za brezplačno opravljanje izpita iz slovenskega jezika, ki je pogoj za pridobitev slovenskega državljanstva. Intervjuvanec iz Mehike je takole (dobesedno) opisal svojo vključitev v program ZIP:

> *»Če hočem dobiti državljanstvo, potrebujem ta tečaj. […] Opazil sem oglas na upravno enoto, ko sem bil, in sem zapisal številko. Potem je žena poklicala in smo dogovorili za to. Je ona poklicala, ker sam ne bi še znal se zmeniti.«*

Po neformalnih pogovorih z drugimi udeleženci smo izvedeli, da je program med priseljenci precej poznan, saj so mnogi zanj slišali od svojih znancev.

S **časovno organizacijo tečajev**, ki so potekali trikrat tedensko po 3 ure, so bili udeleženci zadovoljni, le ena od udeleženk je imela nekoliko težav, saj je morala usklajevati popoldansko delo v službi in tečaje, poleg tega ji je veliko časa vzela sama pot, tako da sta se s predavateljico dogovorili o morebitnih občasnih kasnejših prihodih na tečaj:

> *»Jaz sem tudi najbolj oddaljena od vseh. Imam 25 km iz Dutovelj do Ajdovščine. Malo je dolga pot. Bom poskusila iti na izpit, še prej, ko se ta tečaj konča.«*

Intervjuvanemu udeležencu se je zdel obseg ur v tečaju, ki so bile razdeljene na 3 ure tedensko primeren, saj je bil pred tem vključen v krajši 20-urni tečaj, ki pa mu ni nudil dovolj časa in možnosti za utrjevanje znanja. Glede na odzive v učni skupini so bili udeleženci motivirani za obiskovanje tečajev, saj so se tudi soglasno odločili, da se bo tečaj izvajal v času jesenskih šolskih počitnic, čeprav jim je predavateljica ponudila možnost oddiha na predpraznični dan.

Priseljenec iz Mehike je imel pred tečajem nizka pričakovanja, še posebej zato, ker je program za priseljence brezplačen, toda ob vključitvi je bil pozitivno presenečen:

> *»Ja, sem se bal, da bo slabo, ker je tudi brezplačen tečaj in nisem vedel, da se bodo tako potrudili. Je pa zanimivo. Odkar hodim, znam veliko boljše. Prej sem znal zelo malo, zdaj je vsak teden boljše.«*

Teme, obdelane na tečajih, so bile raznolike, med udeleženci pa je bila najbolj priljubljena metoda učenja preko slikovnega gradiva. Na sploh so bile slike, ki jih je predavateljica predvajala preko LCD-projektorja, zanimiva iztočnica za **diskusijo v učni skupini**, saj se je ob prikazanem slikovnem gradivu vedno razvil dialog, udeleženci so radi opazovali dogajanje na slikah ali iskali primerna poimenovanja za predmete in ljudi. Ob slikah so si skupaj s predavateljico **izmenjali lastne izkušnje** o dogajanju na fotografijah, kot na primer: ob sliki praznovanja se je v učni skupini razvil pogovor o praznikih v različnih kulturnih okoljih, iz katerih udeleženci prihajajo (npr. praznovanje bajrama v Bosni).
V učni skupini se je sčasoma spletla pozitivna učna klima, vzdušje je bilo večinoma sproščeno in delovno, redkokdaj je prišlo do nezanimanja ali pomanjkanja koncentracije pri udeležencih. Udeleženci so si pomagali med seboj pri nalogah, večkrat se je ob različnih vsebinskih sklopih razvila živahna komunikacija, kot se je, na primer, ob pisanju prošenj za delo vzpostavil pogovor o različnih poklicih, ki jih udeleženci opravljajo in o trenutni situaciji na trgu dela v lokalnem okolju. Predavateljica je tovrstno izmenjavo izkušenj podpirala tudi s svojimi izjavami in z iztočnimi vprašanji za dialog.

Trije udeleženci iz neslovansko govorečega okolja so se med učnim procesom še posebej povezali, saj so si med sabo večkrat pomagali s prevajanjem v angleščino oz. španščino.
Povzamemo lahko, da je diskusija udeležencem omogočila izmenjavo osebnih izkušenj, ob izbrani tematiki pa sta se utrjevala tudi sodelovanje in pripadnost med člani. Udeleženci

učne skupine so razvijali sodelovanje sami med seboj, kar se je pokazalo predvsem pri medsebojni pomoči ob reševanju nalog, kot skupnost pa so oblikovali posebno sproščeno vzdušje tudi pri vodenih pogovorih o izbrani tematiki in izmenjavi izkušenj, ki so skupino še bolj notranje povezali, kar je značilno za kakovostno skupinsko dinamiko.

Izkušnja oz. skupno doživetje izobraževanja omogoča oblikovanje znanja, ki je lahko odločilno za kakovost učnega procesa, zato se mora predavatelj zavedati, da nima vedno vodilne vloge, ampak udeleženci sami s svojo izmenjavo mnenj in doživetij odpirajo prostor za oblikovanje novega znanja. Predavateljica je dialog, ki je nastal znotraj učne skupine, spodbujala in usmerjala, na ta način pa je vsak udeleženec v skupnem dialogu prispeval k medsebojnemu učenju.
Napredek v znanju udeležencev je bil najbolj jasno izražen preko glasnega govorjenja in branja, saj je bilo opaziti spremembe in napredovanje v znanju pri vsakem posamezniku posebej. Tudi udeleženci sami so prepoznavali svoj napredek, pri učnih tečajih pa sta se kot posebej težka izkazala izgovorjava besed in sklanjanje. Intervjuvanec iz Mehike je povedal:

> *»Izgovorjava je zelo težka zame in tudi skloni. To mi je zelo težko, ker ne razumem, zakaj potrebujete to. V španščini sploh nimamo sklonov in ne razumem, zakaj je to.«*

Napredovanje v znanju je bilo najbolj vidno pri udeležencih s slabšim znanjem oz. z nizko stopnjo predznanja, kar pomeni, da je vsak od udeležencev imel svojo lastno krivuljo doseganja napredka v razumevanju in govorjenju.
Udeleženec je v intervjuju tudi priznal, da se mu večkrat zgodi, da ne razume drugih, kadar mu želijo kaj povedati, saj govorijo prehitro:

> *»Ja, malo me moti, da radi pozabijo, da ne razumemo vsi slovensko tako dobro. Ker drugi [udeleženci] ne govorijo dobro, ampak vse razumejo. Ampak učiteljice rade pozabijo, da mi [iz neslovansko govorečega okolja] ne razumemo in grejo zelo hitro z razlago naprej. Zelo hitro govorijo včasih.«*

Tudi pri učnem gradivu mu včasih navodila niso bila jasna, zato si je med tečaji večkrat pomagal prevajati z dvojezičnim slovensko-angleškim slovarjem. Predavateljici je pohvalil, da sta bili vedno pripravljeni pomagati pri jezikovnih zagatah oz. odgovoriti na vprašanja udeležencev, kar lahko potrdimo tudi preko opazovanja učnega procesa.

Učne skupine udeležencev so vedno zelo raznolike, saj se odrasli med seboj razlikujejo po narodnosti, kulturnih navadah, doseženi izobrazbi, predznanju slovenščine, motivaciji, jezikovni nadarjenosti itn. Ugotovitve kažejo, da heterogenost skupine spodbuja medsebojno učenje, saj lahko učeči z več znanja motivirajo tudi udeležence s slabšim razumevanjem, da bi dosegli boljše rezultate. Obenem imajo razlike tudi vpliv na

medkulturno učenje, kot kaže naslednji primer: udeleženci so spoznavali slovensko besedišče, nakar so spoznavali, da imajo nekatere besede v njihovem jeziku drugačen pomen kot v slovenščini (prim. 'grad', 'rumeno', 'vedeti', 'znati' v južnoslovanskih jezikih), poleg tega so ugotavljali, da se glas 'j' v španščini izgovori kot 'h' (izgovorjava moškega imena Jesus) ipd.

Udeleženci v programu so tudi sami prepoznavali rezultate in napredek svojega učenja in se zavedali, katera področja jezika jim povzročajo težave in kje bo potrebno učenje izboljšati.
Na tečajih so se udeleženci zanimali tudi glede poteka izpitnega preverjanja znanja, zanimali so jih tipi in težavnost nalog, ki se pojavljajo na izpitu, saj se glede na statistiko Ljudske univerze Ajdovščina po opravljenem programu ZIP vsi udeležijo izpita slovenščine na osnovni ravni. Intervjuvani udeleženec se je v program vključil z glavnim ciljem, da bi opravil izpit in pridobil državljanstvo, vendar namerava tudi v prihodnosti obnavljati svoje znanje slovenskega jezika:

> *»Ja, rad bi nadaljeval, seveda, ker hočem tudi boljše govoriti. Ne vem še, ali bom šel na nadaljevalni tečaj, ampak zagotovo bom nadaljeval z učenjem doma.«*

Da bi udeleženci dobro utrdili svoje znanje in dosegli cilje, določene v programu, je zaželeno, da **učenje prenašajo tudi v domače okolje** in ne le v organizirani učni proces. Predavateljica je za to poskrbela s pripravo domačih nalog, vendar pa manj pogosto, saj so udeleženci kot odrasli vpeti v različne družbene vloge in imajo posledično več zunanjih obveznosti poleg vključenosti v izobraževalni proces, nekateri tudi s težavo prihajajo na tečaje zaradi naporne službe ali osebne stiske.

Iz pogovora z intervjuvancem je bilo razbrati, da se zaveda dolgotrajnosti učnega procesa, ki se ne konča z zaključkom tečaja, saj je treba za učinkovito znanje ostajati v stiku z jezikom na vseh področjih življenja, še najbolj pa v krogu družine, s katero preživljamo največ časa in ki nam nudi ugodno okolje za sproščeno učenje jezika:

> *»Doma vsi govorijo z mano slovensko, kupil sem si tudi knjigo, da sem se učil. Vsak dan zjutraj preberem časopis Delo.«*

Ugotovimo lahko, da ima **domače okolje za učenje jezika velik pomen**, saj učeči lažje napredujejo, če imajo pri tem podporo svojih bližnjih. Pri učenju slovenskega jezika je pomembna ugotovitev, da v resničnem življenju ljudje govorimo v narečjih oz. pokrajinskih govorih; tudi iz analize učnega procesa na podlagi opazovanj je bilo razvidno, da bi udeleženci potrebovali več razlage in obravnave na področju razlik med knjižnim jezikom in narečji, saj se po ugotovitvah učeči priseljenci predvsem iz domačega okolja najprej naučijo dialekta in šele nato spoznavajo osnovne knjižnega jezika, kar bi lahko povzročalo težave pri uporabi jezika. Zato lahko sklenemo, da je sistematičnost pri učenju

jezika, ki jo ponuja izobraževalni program, ključnega pomena za doseganje funkcionalne pismenosti v jeziku.

Udeleženci v učnem procesu
Vir: Arhiv Ljudska univerza Ajdovščina

Sklepne misli

Ugotovitve kažejo, da je zelo pomembno povezovanje in sodelovanje med načrtovalci, izvajalci in učečimi se odraslimi, saj se je potrebno že pri oblikovanju ciljev, vsebin in metod prilagajati potrebam ciljne skupine oz. posameznikov ter upoštevati njihove sposobnosti in interese. Upoštevanje udeležencev je temeljno vodilo pri pripravi in izvajanju programa, saj program nastane zaradi njih in se zanje tudi izvaja.
Ključno točko in glavno izhodišče programskega delovanja predstavljajo udeleženci, ki uresničujejo in dosegajo učne cilje, določene s strani načrtovalcev, od njih pa so odvisni vsi trije ostali dejavniki, saj je vse prizadevanje od prvih začrtanih osnutkov programa do izvedbe in poučevanja namenjeno doseganju njihove integriranosti v slovensko okolje.

Seveda pa je program vključen še v širše sociokulturno okolje (prim. Sork, 2000, str. 181; Caffarella, 2002, str. 59), ki ima zagotovo velik vpliv, kar se v primeru proučevanega programa kaže že v tem, da za njegovo uveljavitev v praksi niso odgovorni le načrtovalci in izvajalci, ampak tudi politični sistem, ki zagotavlja financiranje in določa proces odločanja pri izbiri izvajalcev. Na učeče ima lahko pomemben vpliv tudi službeno okolje, ki jim z delovnim časom ne omogoča možnosti za vključitev v izobraževalni proces in jim ne zagotavlja prostih delovnih ur za udeležbo v jezikovnem izobraževanju kot procesu vstopanja v novo kulturno okolje.

Načrtovalci, kot glavni snovalci programskih smernic, določajo naloge oz. področja delovanja tako organizatorjem, kot tudi izvajalcem in udeležencem. Ti pa morajo za nemoten potek učnega procesa ohranjati medsebojno sodelovanje in sproti razreševati

zagate in nesporazume, saj je na koncu važen **temeljni in prvotni namen: usposobiti priseljence za vključitev v družbo, jih naučiti osnov slovenskega jezika in navad v kulturi, v katero so se priselili, ter glede na njihove povratne informacije in dosežke vseskozi iskati izboljšave programskih struktur**. Uporaba slovenščine v vsakodnevnem življenju in v situacijah, ki priseljencem omogoča delovanje v družbi, je najpomembnejši dosežek, za katerega si prizadevajo tako organizatorji, izvajalci in načrtovalci, hkrati pa pomeni največje zadovoljstvo učečih, da lahko samostojno vstopajo v različne situacije družbenega življenja.

Učenje drugega jezika je dolgotrajen proces; življenje v okolju, kjer se ta jezik govori, je gotovo ena največjih prednosti učečega, da ostaja nenehno obdan in povezan s ponavljajočimi komunikacijskimi vzorci, ki jih posledično prevzema na zavedni in nezavedni ravni.

Ugotovitve naše mini študije so pokazale, da je zelo pomembno povezovanje in sodelovanje med načrtovalci, izvajalci in učečimi se odraslimi, saj se je potrebno prilagajati potrebam ciljne skupine oz. posameznikov ter upoštevati njihove sposobnosti in interese.

Reference

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: John Wiley and Sons.

Dobnik, N. (2001). Programiranje v jezikovnem izobraževanju odraslih. Andragoška spoznanja, 7(2), str. 56−75.

Govekar Okoliš, M., Ličen, N. (2008). Poglavja iz andragogike. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Holton, E. F., Svanson, R. A., Knowles, M. S. (2005). The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. 6. izdaja. Amsterdam, Boston: Elsevier.

Javrh, P., Možina, E., Svetina, M., Vrečer, N., Ziherl, T. in Žalec, N. (2008). Izobraževanje in usposabljanje migrantov v Sloveniji. Poročilo raziskovalnega projekta. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Jelenc Krašovec, S., Kump, S., Radovan, M. (2013). Uporaba osebnega izobraževalnega načrta v formalnem izobraževanju odraslih: rezultati evalvacijske študije. Andragoška spoznanja, 19(1), str. 28–44.

Krajnc, A. (1979). Andragoške zakonitosti in učenje tujih jezikov. V: M. Kos, D. Simšič, F. Umek (ur.). Za večjo učinkovitost pouka tujih jezikov. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije, str. 30–62.

Kucler, B. S., Vrečer, N. (2010). Kodeks medkulturnega dialoga za izobraževalce odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Ličen, N. (2006). Uvod v izobraževanje odraslih. Izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Kobos, K. Z., Pirih Svetina, N. (2009). Učenje in poučevanje slovenščine kot neprvega jezika v Sloveniji. V: M. Stabej (ur.). Infrastruktura slovenščine in slovenistike: Obdobja 28. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 203 –209.

Pirih Svetina, N. (2005). Slovenščina kot tuji jezik. Domžale: Izolit.

Pirih Svetina, N. (2009). Izobraževanje za področje slovenščine kot drugega in tujega jezika. V: M. Stabej (ur.). Infrastruktura slovenščine in slovenistike: Obdobja 28. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 315 –321.

Pirih Svetina, N., Zemljarič Miklavčič, J. (2008). In še slovenščina: kot drugi in kot tuji jezik. V: J. Skela (ur.). Učenje in poučevanje tujih jezikov na slovenskem. Pregled sodobne teorije in prakse. Ljubljana: Tangram, str. 707 –715.

Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. Sodobna pedagogika, 55(4), str. 88–101.

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

Stabej, M. (2004). Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. Jezik in slovstvo, 47(3–4), str. 5–16.

Začetna integracija priseljencev. Javnoveljavni izobraževalni program za odrasle. (2011). Dostopno na:

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Programi/Program_odrasli_ZIP.pdf (pridobljeno 20. 2. 2014).

Učenje – sol življenja
Vir: Arhiv Ljudska univerza Ajdovščina