

2016

MAGISTRSKA NALOGA

KRISTINA UDOVIČ KOCJANČIČ

UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

MAGISTRSKA NALOGA

KRISTINA UDOVIČ KOCJANČIČ

KOPER, 2016



UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

Magistrska naloga

ORGANIZIRANO SAMOSTOJNO UČENJE ZA  
ODRASLE V SLOVENIJI –  
MEDNARODNA PRIMERLJIVOST IN  
PERSPEKTIVE

Kristina Udovič Kocjančič



## POVZETEK

Magistrska naloga obravnava dejavnost središč za samostojno učenje v Sloveniji in pokaže potrebo po prenovi obstoječega modela. Iztočnice za posodobitev išče s pomočjo primerjalne analize, ki obravnava štiri primere centrov, ki ponujajo samostojno učenje, v štirih različnih evropskih državah. Raziskava poudarja nujnost državnega financiranja za obstoj podobnih dejavnosti. Analiza tudi kaže, da se te dejavnosti v nekaterih segmentih bistveno razlikujejo od slovenske. Glede na evropske izkušnje se predlaga nekatere rešitve za posodobitev in razširitev obstoječe dejavnosti. Te rešitve vključujejo predvsem sodelovanje s prostovoljci, povezovanje udeležencev, testiranje udeležencev, usposabljanje za temeljne zmožnosti, povečanje dostopnosti in aktivnejše sodelovanje z lokalnim okoljem.

*Ključne besede:* vseživljenjsko učenje, samostojno učenje, središče za samostojno učenje, management nepridobitnih dejavnosti, razvojni dokumenti, prenova modela.

## SUMMARY

Master's thesis deals with the activity of self-directed learning centers in Slovenia and shows the need to reform the existing model. The ideas for the reform are searched using the comparative method comparing four examples of centers offering self-directed learning, in four different European countries. This study highlights the necessity of state funding for the existence of similar activities. The analysis also shows that these activities are in some segments significantly different from the Slovenian model. Given the European experience some solutions for modernization and expansion of the existing model are proposed. These solutions include in particular cooperation with volunteers, participants linking, testing, training for basic skills, increase of accessibility and active cooperation with the local environment.

*Keywords:* lifelong learning, self-directed learning, self-directed learning center, management of non-profit activities, development documents, renovation of the model.

UDK: 374.7(043.2)



## ZAHVALA

Zahvaljujem se vsem, ki so prispevali k uspešnemu zaključku moje študijske poti. Prav posebna zahvala gre mentorju doc. dr. Klemnu Široku, ki me je vodil pri snovanju naloge, raziskovanju in pisanju ter spodbujal, prav takrat, ko je bilo to potrebno. Zahvaljujem se tudi svoji družini, ki me je podpirala in mi pomagala, ko časa ni bilo ali me je ta preganjal k študijskim obveznostim – predvsem moji mami, moji tašči, mojemu možu in mojima potrpežljivima otrokoma.





## *VSEBINA*

<b>1</b>	<b>Uvod .....</b>	<b>1</b>
1.1	Predstavitev ozadja oz. najširšega okvira naloge .....	1
1.2	Namen in cilji magistrske naloge .....	2
<b>2</b>	<b>Vseživljenjsko učenje, učenje odraslih in samostojno učenje.....</b>	<b>5</b>
2.1	Vseživljenjsko učenje .....	6
2.1.1	Od vseživljenjskega izobraževanja k vseživljenjskemu učenju .....	6
2.1.2	Vseživljenjsko učenje kot svetovna in evropska razvojna prioriteta .....	8
2.2	Učenje in izobraževanje odraslih.....	10
2.3	Samostojno učenje .....	12
2.3.1	Različne teorije o samostojnem učenju .....	12
2.3.2	Posamezniki imajo različne predispozicije za samostojno učenje.....	16
2.3.3	Ena ključnih nalog javnega šolstva je usposabljanje za samostojno učenje.....	18
<b>3</b>	<b>Management neprofitnih organizacij in javni management.....</b>	<b>21</b>
3.1	Umeščenost nepridobitnih organizacij .....	21
3.2	Management nepridobitnih oz. neprofitnih organizacij .....	23
3.3	Management v javnem sektorju.....	24
<b>4</b>	<b>Model središč za samostojno učenje odraslih v sloveniji.....</b>	<b>27</b>
4.1	Središča za samostojno učenje – kaj so in kako delujejo? .....	27
4.1.1	Razvoj in nastanek središč za samostojno učenje.....	28
4.1.2	Prostorske, kadrovske in druge zahteve za delovanje središča.....	30
4.1.3	Financiranje dejavnosti središč za samostojno učenje.....	31
4.2	Središča za samostojno učenje v zadnjih desetih letih, težave, izzivi, pomisleki .....	32
4.2.1	Številčni kazalniki o drugem desetletju delovanja SSU .....	32
4.2.2	Ali je model SSU potrebno posodobiti in zakaj?.....	38
<b>5</b>	<b>Raziskovalna metoda in oblikovanje raziskovalnih vprašanj.....</b>	<b>40</b>
5.1	Opredelitev raziskovalnega problema .....	40
5.2	Izbira metode primerjalne analize .....	41
5.3	Oblikovanje raziskovalnih vprašanj .....	42
5.4	Potek in viri raziskave .....	43
5.4.1	Načrt raziskave .....	44

5.4.2	Enote analize oz. primeri .....	46
5.4.3	Viri podatkov .....	47
5.5	Predpostavke in omejitve raziskave .....	48
<b>6</b>	<b>Primerjava centrov, ki nudijo samostojno učenje, v izbranih evropskih državah ...</b>	<b>49</b>
6.1	Spletni centri Združenega kraljestva .....	50
6.1.1	Anglija, Škotska, Wales in Severna Irska.....	51
6.1.2	Spletni centri v Združenem kraljestvu za univerzalni dostop do IKT .....	51
6.2	Večjezični center v Bolzanu in Večjezična mediateka v Meranu .....	56
6.2.1	Trentinsko – Južna Tirolska je nadpovprečna Italijanska regija.....	56
6.2.2	Večjezični center in mediateka .....	57
6.3	Danske splošne knjižnice okrožja Aarhus .....	60
6.3.1	Aarhus – drugo največje Dansko mesto .....	61
6.3.2	O splošnih knjižnicah okrožja Aarhus .....	62
6.4	Samostojni jezikovni učni center Svobodne univerze v Berlinu.....	67
6.4.1	Berlin in Nemčija.....	67
6.4.2	Center za samostojno učenje jezikov in tandemski program.....	68
6.5	Primerjava posameznih modelov.....	71
6.6	Smo našli spodbude za prenovo slovenskega modela? .....	80
<b>7</b>	<b>Predlogi k novemu modelu organiziranega samostojnega učenja.....</b>	<b>82</b>
7.1	Predlogi izpeljani iz teoretičnih podlag .....	82
7.2	Predlogi, ki izhajajo iz opravljene primerjalne analize .....	85
7.3	Predlogi za politiko in odločevalce .....	88
<b>8</b>	<b>Sklep.....</b>	<b>91</b>
	<b>Literatura.....</b>	<b>94</b>
	<b>Pravni viri .....</b>	<b>102</b>
	<b>Viri.....</b>	<b>103</b>
	<b>Priloge.....</b>	<b>106</b>

## PONAZORILA

Slika 1: Model Osebne orientacije odgovornosti .....	14
Slika 2: Razpršenost središč za samostojno učenje po Sloveniji .....	30
Tabela 1: Višina sofinanciranja dejavnosti središč za samostojno učenje v Sloveniji.....	32
Tabela 2: Številčni podatki o obisku in delu slovenskih SSU v šolskem letu 2013/14 .....	33
Tabela 3: Število ur učenja v slovenskih središčih v zadnjih petih letih.....	35
Tabela 4: Naloge strokovnih delavcev v SSU.....	36
Tabela 5: Vrste specialnih centrov za posebej ranljive ciljne skupine.....	53
Tabela 6: Strokovni sodelavci Večjezičnega centra in Večjezične mediateke ter njihove naloge .....	58
Tabela 7: Večjezični center in mediateka v številkah po aktivnostih od 2010 do 2014 .....	60
Tabela 8: Naloge zaposlenih in prostovoljcev v manjših in srednje velikih knjižnicah .....	64
Tabela 9: Naloge osebja mednarodnega centra v Urbanem medijskem prostoru Dokk1 .....	65
Tabela 10: Izposoja fizičnih gradiv in uporaba oz. prenos elektronskih virov v knjižnicah okrožja Aarhus od 2010 do 2015 .....	66
Tabela 11: Populacija, obisk in izposoja v knjižnicah v Osrednji jutlandski regiji od leta 2010 do 2014.....	67
Tabela 12: Naloge svetovalcev v Samostojnem jezikovnem učnem centru Svobodne univerze v Berlinu.....	69
Tabela 13: Statistika programa Tandem za šolska leta 2008/09, 2009/10 in 2010/11 .....	71
Tabela 14: Primerjava nekaterih kazalnikov v državah, ki gostijo izbrane centre.....	72
Tabela 15: Primerjava centrov glede na ustanovitelja in financiranje. ....	73
Tabela 16: Primerjava centrov glede na obliko ponujene pomoči in podpore ter kader.....	74
Tabela 17: Primerjava centrov glede na ciljno skupino .....	75
Tabela 18: Primerjava centrov glede na ponudbo učnih vsebin in dodatno ponudbo.....	76
Tabela 19: Primerjava centrov glede na vpis in obisk .....	78
Tabela 20: Primerjava centrov glede na ponudbo spletne strani.....	79
Tabela 21: Obstoječa ponudba in širitev ponudbe v okviru sedanjih stroškov .....	89
Tabela 22: Obstoječa ponudba in širitev ponudbe z dodatnim finančnim vložkom .....	89

## KRAJŠAVE

ACS	Andragoški center Slovenije
AJPES	Agencija Republike Slovenije za javnopravne evidence in storitve
BZ	Borza znanja
CAF	Common Assesment Framework (Evropski ocenjevalni okvir za organizacije v javnem sektorju)
DIP	Dejanska individualna potrošnja
EU	Evropska unija
IKT	Informacijsko-komunikacijska tehnologija
LPIO	Letni program za izobraževanje odraslih
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj)
SSU	Središče za samostojno učenje
RS	Republika Slovenija
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo)
ZDDPO-2	Zakonom o davku od dohodkov pravnih oseb
ZIO	Zakon o izobraževanju odraslih
ZOFVI	Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (uradno prečiščeno besedilo)
ZZ	Zakon o zavodih

# 1 UVOD

## 1.1 Predstavitev ozadja oz. najširšega okvira naloge

Dosežena stopnja izobrazbe ali kvalifikacija je marsikje pogoj za zasedbo nekega delovnega mesta, a je le prvi korak na poti do učenja oz. izobraževanja, ki bo trajalo vse življenje. Poleg poklicnih kvalifikacij se vse življenje učimo tudi zasebno na neformalen in priložnosten način (Muršak idr. 2006; Latchem 2014). Pogoj za družbo znanja in razvoj gospodarstva je vseživljenjskost učenja. Pot do tega nenehnega nabiranja znanja gre nujno tudi skozi učenje in izobraževanje odraslih (Jelenc idr. 2007, 9), za katerega je bistven koncept samostojnega učenja (Garrison 1997, 18). Ena izmed brezplačnih priložnosti, ki jo imajo odrasli v Sloveniji za brezplačno samostojno učenje, so tudi središča za samostojno učenje (v nadaljevanju SSU). To so prostori z računalniki in različnimi gradivi, od multimedije do klasičnih učbenikov (Andragoški center Slovenije in Mestna knjižnica Ljubljana 2009). Na voljo je tudi mentor, ki jim pomaga pri izbiri gradiva, jim svetuje in jih motivira za učenje. Takšnih središč je v Sloveniji 35. Dejavnost, katere koncept je začel nastajati že leta 1993 na Andragoškem centru Slovenije (v nadaljevanju ACS) (Beltram idr. 2015, 5), financira Ministrstvo za izobraževanje iz slovenskega proračuna.

Model središč za samostojno učenje odraslih, ki naj bi vključevala najsodobnejšo tehnologijo, je torej star že 22 let in se od tedaj ni posodobil, kljub korenitim tehnološkim spremembam, ki so dodobra spremenile naš odnos in dožemanje sodobne tehnologije ter njeno vlogo v našem življenju. Morda je ravno zaradi tega status te dejavnosti nekoliko nedorečen in je tudi koordinacija na slovenski ravni nestalno financirana (Beltram idr. 2015, 100). V zadnjih štirih letih se je tudi državno sofinanciranje same dejavnosti znižalo za 15 % (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2012a in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2015a). Po podatkih ACS v središčih po Sloveniji primanjkuje sodobnih učnih virov – teh je nekaj manj kot 24 %. Tudi število na novo vpisanih uporabnikov se je med letoma 2012 in 2013 v slovenskem merilu zmanjšalo za skoraj 1.000 (iz 3.854 na 2.986). V desetih letih delovanja je vseskozi naraščalo število starejših obiskovalcev središč - sedaj predstavljajo starejši od 50 let že tretjino vseh obiskovalcev, odstotek predstavnikov najbolj aktivne generacije (27-39 let), pa je s 45 % padel na 28 % (Beltram idr. 2015, 25). Ta dejavnost torej zanje ni več zanimiva.

Obstoječi model dejavnosti središča za samostojno učenje torej privabi veliko manj novih učečih se. Predvsem se zdi, da ni privlačen za aktivno populacijo, ki ima dostop do lastne sodobne učne tehnologije, internetnih gradiv za učenje in drugih virov od doma (Evropska komisija 2010b). Ali lahko rešitev za posodobitve modela poiščemo izven meja Slovenije? V naši nalogi bomo pokazali, da je odgovor na to vprašanje pritrdilen. Podobne oblike centrov, ki delujejo že vrsto let, najdemo namreč tudi v ostalih evropskih državah, npr. v Veliki

Britaniji, od koder je prišla tudi ideja za slovenski koncept (Andragoški center Slovenije in Mestna knjižnica Ljubljana 2009, po Benedik 2001, 11), Avstriji, Španiji, Nemčiji (Stang, Hesse in Clark 2006) in v skandinavskih državah. Prav primerjava s podobnimi organiziranimi oblikami v tujini nam lahko ponudi pogled na drugačne oblike managementa s podobnimi dejavnostmi, tako s strani države kot s strani organizacij samih (nosilk dejavnosti). Če želimo prenoviti in optimizirati ureditev dejavnosti SSU, moramo poznati temeljne teorije o vseživljenjskem učenju in njegovih oblikah, posebej teorijo o samostojnem učenju. Ne smemo pa prezreti tudi vloge, ki jo ima management pri nepridobitnih dejavnostih.

Ob pojmovanju vseživljenjskosti učenja, se moramo vprašati tudi, kdo nosi odgovornost za načrtovanje, izpeljevanje in vrednotenje učenja. V šoli večino te odgovornosti nosi učitelj, v srednji šoli in na fakulteti naj bi učitelj pomagal učečim se, da del odgovornosti za svoje učenje prevzamejo sami. Odrasli prevzame skoraj celotno odgovornost za to, kaj in kako se bo učil. Odrasli naj bi bili torej zmožni pripraviti se za učenje, izpeljati vse s tem povezane dejavnosti, ovrednotiti dosežke in vzdrževati potrebno motivacijo in zbranost (Garrison 1997; Marentič Požarnik 1998, 25; Merriam 2001, 5). Odrasel naj bi se bil torej sposoben skoraj popolnoma samostojno učiti. Po tem sodeč bi lahko sklepali, da so tisti, ki so manj let prebili v šoli, slabše pripravljeni na učenje, ki jih čaka kot odrasle. Obstoj dejavnosti, ki bi odraslim (pa tudi otrokom) dajala podporo pri njihovem samostojnem učenju in bo na voljo ne glede na to, ali jo posameznik lahko plača ali ne, je pomembna za demokratičen dostop do znanja in splošne blaginje. Ravno zato je posodabljanje modela SSU nujno, saj, če bo njegova dejavnost skladna s slovenskimi in evropskimi razvojnimi dokumenti, na podlagi katerih država snuje svoje strategije, bo tudi njegovo financiranje zagotovljeno.

## **1.2 Namen in cilji magistrske naloge**

Namen te magistrske naloge je raziskati trenutni koncept središč za samostojno učenje za odrasle v Sloveniji in razmisliti o njegovem razvoju v prihodnje. Sam model dejavnosti, ki naj bi vključevala sodobno učno tehnologijo, je bil, kot že rečeno, zasnovan v letih 1993 in 1994 (Beltram idr. 2015, 5) in ne upošteva družbenih in tehnoloških sprememb zadnjega dvajsetletnega obdobja. To bomo storili s pregledom literature o sami dejavnosti in strateških dokumentov, evropskih in slovenskih, ki naj bi usmerjali razvoj tovrstnih dejavnosti. Koncepta ne bomo obravnavali kot izoliran primer, ki nima para v ostalih evropskih državah, ampak smo našli podobne organizacijske oblike, ki so s tem konceptom samostojnega učenja primerljive. Ta primerjava - primerjalna analiza - nam bo dodatno osvetlila nekatere vidike managementa te neprofitne dejavnosti pri nas in ponudila iztočnice za njen nadaljnji razvoj v okviru razprav financerjev, pristojnega ministrstva in drugih odločevalcev. Kot rezultat našega dela bomo zasnovali dopolnitve k obstoječemu konceptu SSU, nakazali možne spremembe in rešitve novega slovenskega modela.

Ob uresničevanju našega namena želimo doseči naslednje cilje:

- identificirali bomo teoretične koncepte, s katerimi bomo osvetlili naš problem z večih vidikov;
- izbrali bomo ustrezno metodologijo za izvedbo primerjalne študije;
- izbrali bomo vire podatkov in preko teh informacije, dejstva in podatke, s katerimi bomo izvedli primerjalno analizo;
- z analizo dobljene rezultate in spoznanja bomo utemeljili in prikazali sistematično;
- s pomočjo pridobljenih spoznanj in teoretičnih izhodišč bomo oblikovali priporočila za politiko in ostale odločevalce/strokovnjake na izbranem področju.

V naši nalogi bomo odgovorili predvsem na vprašanje, kakšne so možnosti za ohranitev, posodobitev in dopolnitev slovenskega modela SSU. Njihovo delovanje se nam zdi namreč pomembno, saj pripomore k uresničevanju nekaterih evropskih in slovenskih razvojnih prioritet. Vendar bo dejavnost kot taka lahko obstala le, če se bo razvijala v sozvočju z družbenimi in tehnološkimi spremembami. V posamezni fazi magistrske naloge bomo tako spoznali značilnosti slovenskega modela in njegove pomanjkljivosti ter razlike in stične točke s podobnimi izbranimi modeli v Evropi. Pripravili bomo nabor dejavnosti oz. dodatne ponudbe, ki jo lahko prenesemo v slovenski model z očesom uprtim v evropske in slovenske razvojne prednostne naloge ter družbeni kontekst.

Našo analizo bomo začeli s poglavjem, v katerem bomo najprej raziskali pojem vseživljenjskega učenja in njegov pomen na mednarodni ravni preko njegove umeščenosti v različne strateške dokumente. Poudarili bomo razliko med izobraževanjem in učenjem, natančneje med izobraževanjem odraslih in učenjem odraslih. V zadnji fazi bomo pojasnili še pojme samostojnega učenja in organiziranega samostojnega učenja ter poiskali, kje je poudarek na samostojnem učenju znotraj slovenskega šolskega sistema, ki naj bi bil ključen pri spodbujanju posameznikove odgovornosti za lastno učenje.

Ker je središče za samostojno učenje neprofitna izobraževalna dejavnost, bomo v nadaljevanju naše naloge odprli še okno na področje managementa neprofitnih organizacij oz. managementa v javnem sektorju. Dejavnost SSU namreč financira v veliki meri država (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2015a) skladno z nekaterimi vnaprej določenimi merili, ki izhajajo iz veljavne zakonodaje. Če želimo torej presojsati o trenutnem managementu te dejavnosti, moramo poznati značilnosti in omejitve, v katerih deluje manager organizacije znotraj dejavnosti v Sloveniji, katere končni cilj ni dobiček, ampak zadovoljevanje potreb koristnikov neke storitve ob racionalni porabi sredstev, ki so na voljo.

Sledil bo eden ključnih razdelkov, v katerem bomo najprej temeljito predstavili model SSU v vseh njegovih razsežnostih. Pri čemer bomo izhajali iz javnih podatkov, ki so na voljo na pristojnem ministrstvu, veljavne zakonodaje in študije ACS o njegovem desetletnem

delovanju središč. Omenjeni koraki nam bodo pomagali zakoličiti nekatere elemente za izvedbo primerjalne analize slovenskih centrov s podobnimi oblikami organiziranega učenja v nekaterih drugih evropskih državah in bodo osnova za opredelitev našega raziskovalnega pristopa, ki ga razvijamo v nadaljevanju, torej v metodološkem poglavju. Metodološki del pojasnjuje našo odločitev za uporabo izbrane raziskovalne metode – primerjalne analize, razgrinja načrt raziskave ter pojasnjuje izbor vzorca oz. primerov za analizo z viri. Upoštevali smo tudi predpostavke, na katerih je zgrajena naša raziskava, in neizbežne omejitve, v katere smo apriori trčili oz. si jih tudi sami postavili, da bo naše delo še obvladljivo.

Sledi še poglavje, ki je pravzaprav središčno za našo magistrsko nalogo. Predstavili bomo namreč štiri vrste učnih centrov iz štirih različnih držav Evropske unije. Posamezni primer bo obsegal opis organizacije in dejavnosti posameznega centra ter konkretne podatke o obisku in podatke o višini financiranja njihovega delovanja, kjer so bili ti dostopni. Ob dejavnosti samega centra smo opisali še družbeni, politični in ekonomski vidik v posamezni državi, kar je z vidika naše metode – primerjalne analize – smiselno, če želimo najti razloge za položaj, v katerem se ti centri nahajajo in odkriti razloge, za najrazličnejše dejavnosti, ki jih vodijo in gostijo. To je bistveno za zaključni del naše magistrske naloge, kjer bomo oblikovali priporočila za odločevalce in strokovnjake ter predlagali iztočnice za snovanje novega modela.



## 2 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE, UČENJE ODRASLIH IN SAMOSTOJNO UČENJE

V pričujoči magistrski nalogi se bomo osredotočili na eno izmed možnosti, ki jo imajo odrasli v Sloveniji za organizirano samostojno učenje, na dejavnost središč za samostojno učenje. Preden raziščemo vse razsežnosti te dejavnosti, moramo najprej definirati pojem samostojnega učenja (angl. self-directed learning), ki ga bomo tako pogosto uporabljali. Da bi ustrezneje določili mesto samostojnemu učenju, moramo v teoretičnem delu naloge nekaj besed posvetiti tudi pojmovanju vseživljenjskega učenja (angl. lifelong learning) in učenja odraslih (angl. adult learning). Vsi trije pojmi so namreč med seboj zelo tesno povezani, saj se vseživljenjsko učenje uresničuje tudi skozi izobraževanje odraslih (Jelenc idr. 2007, 9) to v glavnem poteka kot samostojno učenje (Garrison 1997, 18). V tem poglavju bomo torej poskusili doseči predvsem dvoje: pojasniti temeljne pojme, ki jih bomo uporabljali tudi znotraj naše raziskave, in poudariti pomen spodbujanja vseživljenjskega učenja, učenja odraslih ter samostojnega učenja za razvoj posameznika in družbe kot celote, saj bodo to naši gradniki pri snovanju novega modela središč za samostojno učenje.

Definicij o tem, kaj samostojno učenje dejansko je, je več. Že leta 1975 je Malcolm Knowles opisal samostojno učenje kot tisto učenje, pri katerem posameznik prevzame pobudo (z ali brez pomoči drugih) in ugotovi, kaj potrebuje, si zada neke učne cilje, najde vire za učenje (tako materialne kot človeške) ter izbere in uresniči sebi primerno učenje, ki ga na koncu na nek način tudi evalvira (Beitler 2005, 2, po Knowles 1990). Veščine za samostojno učenje naj bi odrasel pridobival postopoma. V osnovni šoli veliko odgovornosti za učenje nosi učitelj: sam izbira, išče učne oblike, vrednoti proces in dosežke učenja. V srednji šoli in na dodiplomskem ter podiplomskem študiju naj bi učitelj pomagal dijakom in študentom do sistema deljene odgovornosti. Del odgovornosti za svoje učenje torej prevzema učeči se. Odrasel nato prevzame skoraj celotno odgovornost za to, kaj in kako se bo učil (Marentič Požarnik 1998, 25; Merriam 2001, 5). Kdor je torej v šoli prebil manj let, je slabše pripravljen na učenje, ki ga čaka v odrasli dobi. Ustanova ali dejavnost, ki odraslim (pa tudi ostalim) daje podporo pri njihovem samostojnem učenju in je na voljo ne glede na trenutna razpoložljiva sredstva (projektna, donatorska itd.) lahko torej prispeva k demokratičnemu dostopu do znanja in k splošni blaginji. Posebnega pomena pa je prav za tiste, ki se zaradi nižje stopnje izobrazbe ne znajo samostojno učiti in potrebujejo podporo v vseh fazah učnega procesa.

Samostojno učenje je torej ključno pri učenju odraslih, učenje odraslih je ključno, ko govorimo o vseživljenjskem učenju, ki zajema vse oblike učenja od formalnega do priložnostnega in poteka od posameznikovega rojstva do smrti (Jelenc idr. 2007, 10). Da bi lahko opisali vse razsežnosti in oblike samostojnega učenja in na podlagi tega opravili raziskavo oz. primerjavo različnih centrov za samostojno učenje, bomo v teoretičnem delu najprej raziskali pojem vseživljenjskega učenja in njegov pomen na mednarodni ravni preko njegove umeščenosti v različne strateške dokumente. Poudarili bomo razliko med

izobraževanjem in učenjem, natančneje med izobraževanjem odraslih in učenjem odraslih. V zadnji fazi bomo pojasnili še pojme samostojnega učenja in organiziranega samostojnega učenja ter poiskali, kje je poudarek na samostojnem učenju znotraj slovenskega šolskega sistema, ki naj bi bil ključen pri spodbujanju posameznikove odgovornosti za lastno učenje.

## **2.1 Vseživljenjsko učenje**

### ***2.1.1 Od vseživljenjskega izobraževanja k vseživljenjskemu učenju***

Koncept vseživljenjskega učenja je pripoznan kot eden ključnih univerzalnih principov na pedagoškem in razvojnem področju, ki v središče postavlja posameznika in ne več institucije, kljub temu pa ni enotnega razumevanja njegove uporabe na globalni ravni. Na raznolikost razprav in interpretacij na to temo je vplivalo zgodovinsko in geografsko ozadje (Medel-Añonuevo, Ohsako in Mauch 2001, 7). Ideja o vseživljenjskem učenju sega že v dvajseta leta prejšnjega stoletja (Tight 1998, 4, po Jarvis 1995). Preden se je ta besedna zveza uveljavila kot ključno vodilo vseh strateških in razvojnih dokumentov, ki govorijo o razvoju družbe znanja, je bila dolgo v rabi sintagma vseživljenjsko izobraževanje. Ta pojem je pokrival formalne in neformalne oblike izobraževanja, ki potekajo skozi ves življenjski cikel za zavestno in stalno doseganje kvalitete življenja posameznika in družbe (Medel-Añonuevo, Ohsako in Mauch 2001, po Dave 1976). Pomen vseživljenjskosti pridobivanja znanja je pred mednarodno javnostjo poudarila že leta 1972 UNESCO-va komisija pod vodstvom Edgarka Faureja in definirala nove cilje izobraževanja, ki se sooča z velikimi spremembami v znanju in družbi. Komisija je pripravila poročilo z naslovom Učenje za življenje (angl. Learning to be), v katerem je zagovarjala pravico in potrebo posameznika, da se uči za svoj socialni, ekonomski, politični in kulturni razvoj. Kljub temu da poročilo priznava obstoj različnih praks vseživljenjskega izobraževanja po svetu, postavlja to za univerzalni in temeljni koncept izobraževalne politike nasploh (Tight 1998, 253; Medel-Añonuevo, Ohsako in Mauch 2001, 6).

Po skoraj četrt stoletja je UNESCO ponovno imenoval komisijo, ki naj bi definirala prioritete izobraževanja v 21. stoletju. Tokrat je omenjena komisija pod vodstvom Jacquesa Delorsa predstavila poročilo: Učenje – skriti zaklad (angl. Learning - The treasure within), kjer sporoča potrebo po ponovnem razmisleku ter razširitvi pojma vseživljenjskega izobraževanja (Delors idr. 2010, 19). Koncept naj bi se prilagodil novim zahtevam dela in tudi postal konstitutiven moment stalnega procesa formiranja celostnih živih bitij, njihovega znanja in zmožnosti ter kritične presoje in dejanj. Vseživljenjsko učenje posamezniku nalaga tudi več pobude, medtem ko vseživljenjsko izobraževanje temelji na strukturi in instituciji - kot ključnem akterju. (Medel-Añonuevo, Ohsako in Mauch 2001, 6). Videti je torej, da se koncept vseživljenjskega učenja, vrti okrog posameznika (kot tistega, ki se uči v vseh

življenjskih okoliščinah), medtem ko so v konceptu vseživljenjskega izobraževanja v središču skupnost in institucije (kot tiste, ki organizirano izobražujejo in dajejo pobudo za učenje).

Delorsovo poročilo je tudi pri nas v andragoških krogih sprožilo razprave o ustreznosti ter pomenu enega in drugega pojma (Jelenc 1998, 5). Pri izobraževanju je vloga in dejavnost posameznika določena od zunaj, pri učenju pa je v ospredju posameznik, njegove potrebe in dejavnost (Jelenc idr. 2007, 43). Medveš (1998, 19) tako ločuje med izobraževanjem kot dejavnostjo in učenjem kot psihičnim procesom:

»Pod pojmom učenje ne razumem toliko socialnega procesa, ki je obremenjen s socialnimi kategorijami in socialnimi cilji, temveč proces, ki nam pomaga razložiti psihološke zakonitosti pridobivanja znanja ne glede na cilje in namen kogar koli, je torej nekakšna transversala glede na izobraževanje«.

Evropski svet je marca 2000 v Lizboni sprejel ključen dokument za prihodnost izobraževanja v Evropi in definira tri tipe učenja: formalno (angl. formal), neformalno (angl. non-formal) in aformalno/informalno (angl. informal) (Evropska komisija 2000, 8). Obstajajo seveda izjeme, saj nemška regija Porenje-Pfalška edina ne priznava aformalnega učenja (angl. informal learning) (Powell idr. 2004). Definicija pojma vseživljenjsko učenje, ki jo je sprejela tudi slovenska in načeloma evropska politika, je tista, ki jo bomo uporabljali tudi v pričujoči magistrski nalogi, saj je skladna z definicijo pojma v večini drugih evropskih držav. Vseživljenjsko učenje je tako definirano kot: dejavnost in proces, ki zajema vse oblike učenja, bodisi formalno bodisi neformalno in aformalno/informalno (Evropska komisija 2000, 7). Poteka v različnih učnih okoliščinah, od rojstva prek zgodnjega otroštva in odraslosti do konca življenja, s ciljem, da se zboljšajo posameznikovo znanje in spretnosti. Z učenjem pridobivamo tudi interese, značajske poteze, vrednote, odnos do sebe in drugih ter druge osebne lastnosti (Jelenc idr. 2007, 10).

Formalno izobraževanje oz. učenje (angl. formal learning) naj bi pripeljalo do formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija (Jelenc 1991, 30; Jelenc 2008, 24). Neformalno (angl. non-formal) je tisto izobraževanje oz. učenje, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega spričevala, diplome, stopnja izobrazbe ali usposobljenosti, temveč zadostitvi drugih potreb po izobraževanju in interesov posameznika. Kljub manjši stopnji formaliziranosti je tudi pri neformalnem izobraževanju in njegovi izpeljavi pomembno načrtovanje, struktura in organiziranost (Jelenc 2008, 24). Pomembna je še ena oblika učenja, ki je v svoji definiciji Memorandum o vseživljenjskem učenju ne omenja posebej, to je naključno ali priložnostno (angl. incidental) učenje. To je proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, vplivov in virov v okolju (družini, soseski). Tako se učimo pri delu, igri, nakupovanju, iz medijev itn. To učenje poteka povsem brez cilja in namena (Jelenc 1991, 54-55; Jelenc 2008, 24). Aformalno učenje (angl. informal learning) je podobno priložnostnemu učenju, ker ne poteka formalizirano, od njega pa se

razlikuje po tem, da je vsaj deloma ciljano, opravljeno z nekim namenom. To je učenje z izkušnjami in zgledi in je sestavina vsakdanjega življenja in vseživljenjskega učenja ter izobraževanja.

### ***2.1.2 Vseživljenjsko učenje kot svetovna in evropska razvojna prioriteta***

Pomen učenja za preživetje in razvoj na ravni posameznika, organizacije in družbe kot celote (Tight 1998, 2) posebej v zadnjih dvajsetih letih poudarjajo številne svetovne in evropske organizacije in organi, poudarjen je tudi v nekaterih slovenskih strateških dokumentih (Evropska komisija 2000, Jelenc idr. 2007). Ob nizanju omenjenih dokumentov bomo izpostavili tudi nekatere odlomke, ki posebej izpostavljajo pomen spodbujanja samostojnega učenja, s tem pa govorijo v prid ohranjanju središč za samostojno učenje in nam dajejo iztočnice za njegov nadaljnji razvoj.

Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (v nadaljevanju OECD) je v številnih publikacijah (1996, 1999, 2001 in 2004) poudarjala pomen učenja od zibelke do groba, katerega smoter je izboljšati znanje in kompetence za vse posameznike, ki se želijo učiti. Koncept ima štiri pomembne vidike:

- sistemski vidik, ki poudarja, da koncept vseživljenjskega učenja zahteva obravnavo ponudbe in povpraševanja po izobraževalnih možnostih kot del povezanega sistema, ki pokriva celotni cikel življenja posameznika in zajema vse oblike formalnega, aformalnega in neformalnega učenja;
- središčna vloga učečega se posameznika, ki zahteva premik od osredotočenosti na ponudbo npr. institucionalnega izobraževanja k izobraževalnim potrebam posameznika;
- motivacija za učenje kot temelj tega principa in usmerjenost na razvoj zmožnosti učenje učenja posameznika na njemu lasten, samostojen način;
- osredotočenost na številne cilje izobraževalne politike, od osebnega razvoja posameznika do razvoja znanja, k ekonomskemu, socialnemu in kulturnemu vidiku ob zavedanju, da so prioritete za doseganje teh ciljev skozi življenje posameznika različne (OECD 2007, 10).

V OECD-jevem članku Sistem kvalifikacij: Mostovi do vseživljenjskega učenja (2007, 9-10) tudi ugotavljajo, da pomembne družbeno-ekonomske sile težijo h konceptu vseživljenjskega učenja. Prva je vsekakor ta, da se kaže težnja po ekonomiji temelječi na znanju, ki zahteva vse več visoko kvalificirane delovne sile in vse manj delovne sile z nizkimi kvalifikacijami. Druga je spreminjajoči se trg in kratka življenjska doba produktov, ki ima za posledico krajše posameznikove delovne izkušnje, pogostejše zamenjave zaposlitev in menjavo nekih kompetenc. To pa zahteva konstantno obnovo in posodobitve veščin. Na ravni družbe lahko to pomeni, da smo pred novo delitvijo na tiste, ki imajo znanje, in tiste, ki ga nimajo. Tudi

priložnosti za učenje niso porazdeljene pravično: brezposelni imajo manj možnosti za učenje kot zaposleni, tisti zaposleni v manjših in srednje velikih podjetjih imajo slabši dostop kot tisti v velikih podjetjih, višje izobraženi imajo več priložnosti v primerjavi z nižje izobraženimi itd.

Memorandum o vseživljenjskem učenju potrjuje stališča mednarodnih organizacij (UNESCO, OECD) in posebej poudarja, da znanje, sposobnosti in razumevanje, ki se jih naučimo kot otroci in kot mladi v družini in šoli, ne bo trajalo vse življenje, zato je trdnejša integracija učenja v življenje odraslega zelo pomemben del udeležanja vseživljenjskega učenja. Memorandum priznava, da je doslej v političnem razmišljanju formalno učenje prevladovalo in je bilo neformalno učenje podcenjeno. Priložnostno učenje je najstarejša in prevladujoča oblika učenja v zgodnjem otroštvu. Dejstvo, da se je računalnik uveljavil v domovih, preden se je uveljavil v šolah, posebej opozarja na pomembnost tega tipa učenja. Memorandum poleg vseživljenjskega učenja navaja še drugo plat, in sicer večrazsežnostno učenje (angl. life-wide learning), ki poteka skozi celoten razpon življenjskih aktivnosti (osebne, družbene, poklicne) in v katerikoli življenjski fazi (Evropska komisija 2000, 9).

Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije (v nadaljevanju RS) je leta 2007 naročilo pripravo Strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, s katero je želelo uveljaviti vseživljenjskost učenja kot vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter kot temeljno družbenorazvojno strategijo v Sloveniji (Jelenc idr. 2007, 7). Med cilji te strategije najdemo tudi, da je potrebno vsem omogočiti učenje in izobraževanje v vseh življenjskih obdobjih, krepiti zavedanje, da si s tem lahko zagotovimo, kar potrebujemo za dejavno udeležbo v gospodarskem in družbenem življenju ter da smo za svoje učenje soodgovorni. Vsakemu posamezniku je treba tudi omogočiti učenje po meri glede na njegove potrebe in prav zaradi tega razviti kakovostno in prožno ponudbo za učenje ter raznovrstne metode učenja. Zagotoviti je potrebno sredstva in vlagati v izobraževanje in učenje za izboljšanje produktivnosti, konkurenčnosti, zaposljivosti in za osebni razvoj in demokratično državljanstvo, ob tem pa promovirati vseživljenjskost učenja kot temeljno življenjsko vrednoto (Jelenc idr. 2007, 7-8). S to strategijo naj bi se zapolnile vrzeli prejšnjega izobraževalnega sistema, saj je za ustrezno spreminjanje začetnega izobraževanja bistveno, da se hkrati razvije tudi izobraževanje odraslih. Koncept vseživljenjskosti učenja brez razvijanja sistema izobraževanja odraslih sploh ni mogoče uveljaviti (Jelenc idr. 2007, 9).

Po gospodarski krizi, ki je zajela tudi Evropo, so za reševanje teh vprašanj Evropska unija (v nadaljevanju EU) in njene države članice leta 2010 pripravile strategijo za trajnostno rast za naslednje desetletje: strategijo Evropa 2020, s katero so konkretizirale kratkoročne cilje EU za obvladovanje krize in določile smernice za prihodnje desetletje njenega razvoja. Med prednostnimi nalogami je spodbujanje vključujoče rasti za gospodarstvo z visoko stopnjo zaposlenosti in okrepljeno ekonomsko, socialno in teritorialno kohezijo (Evropska komisija

2010a, 3-4). S programom Nova znanja za nova delovna mesta želi EU uravnovežiti znanja in spretnosti s potrebami trga dela in tesneje povezati področje izobraževanja s področjem dela. Vseživljenjsko učenje tokrat predstavlja vzvod za konkretne rezultate: dvig kompetenc in zaposlovanje. Tako je nastal evropski referenčni okvir ključnih kompetenc za uspešno vključevanje v družbo znanja, te so: sporazumevanje v materinščini, sporazumevanje v tujih jezikih, digitalna pismenost, osnovno znanje matematike in naravoslovja, učenje učenja, družbena in državljanska odgovornost, samoiniciativnost in podjetnost, kulturna ozaveščenost in ustvarjalnost (Evropska komisija 2006).

Pomen, ki ga politika pripisuje vseživljenjskemu učenju, se v dvajsetih letih še ni izpel. Voditelji držav članic Organizacije združenih narodov so se septembra 2015 zbrali v New Yorku na največjem srečanju voditeljev držav v zgodovini. Skupaj naj bi sprejeli nove cilje trajnostnega razvoja – Agendo 2030, ki bo služila kot vodilo politiki v naslednjih 15 letih. Agenda posebej omenja izobraževanje s poudarkom na učenju in razvoju spretnosti. Poudarja pomen zagotavljanja vključujočega in enakopravnega izobraževanja ter promocije vseživljenjskega učenja za vse. Do leta 2030 naj bi vsem zagotovili enak dostop do tehničnega, poklicnega in terciarnega izobraževanja, obenem pa povečali število mladih in odraslih, ki imajo ustrezne veščine za zaposlitev in podjetništvo (Rajania 2015).

Omenjene politične zaveze najdemo tudi v Beli knjigi za vzgojo in izobraževanje v Republiki Sloveniji (2011), ki jo je pripravila Nacionalna strokovna skupina za potrebe celovite ureditve na vseh ravneh šolskega sistema. V Beli knjigi lahko preberemo o nujnosti razvijanja zmožnosti za vseživljenjsko učenje, stalni osebni in strokovni razvoj. Med drugim omenja razvijanje zmožnosti za učenje in pridobivanje znanja, razvijanje komunikacijskih zmožnosti v slovenskem jeziku in jezikih manjšin, razvijanje delovnih navad, odgovornosti za svoje zdravje in ohranjanje okolja ter spodbujanje k nadaljnjemu izobraževanju tako formalnemu kot neformalnemu.

## **2.2 Učenje in izobraževanje odraslih**

V poglavju 2.1 smo poudarili s pomočjo nekaterih temeljnih strateških dokumentov, ki se dotikajo tako razvoja prihodnje politike izobraževanja v Sloveniji, kot tudi v celotni Evropski uniji, da je vseživljenjskost učenja možno udejanjati le, če dajemo poudarek tudi na učenju odraslih (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 36). Učenje odraslih prav tako obsega ne samo formalno izobraževanje, ampak tudi neformalno in priložnostno učenje (Muršak idr. 2007; Latchem 2014), ki implicirata tudi samostojno učenje. Tu lahko potegnemo tudi ločnico med andragogiko, ki zajema ves spekter načinov učenja odraslih in izobraževanjem odraslih, ki je vselej eksterno voden proces. Po ciljih, ki si jih postavljajo, se kažejo trije tipi odraslih, ki se učijo: ciljno usmerjeni (se učijo zaradi jasno

določenega cilja), dejavnostno usmerjeni (se učijo zaradi dejavnosti same in zadovoljitve svojih potreb) in tisti, ki se učijo zaradi učenja (veseli jih že to, da se učijo) (Jelenc idr. 2007, 22). Izobraževanja odraslih namreč ne moremo zožiti na pridobivanje spretnosti in kompetenc za potrebe trga dela. Pomembno je tudi splošno izobraževanje, ki prispeva k razvoju osebnih potencialov, kulturni razgledanosti in opolnomočenju ljudi za prevzemanje odgovornosti ter družbeni in politični participaciji (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 36).

Sicer v Evropi ni enotne definicije o tem, kaj je izobraževanje odraslih oz. učenje odraslih. Predvsem je to posledica tega, da ni enotnega parametra o tem: kdaj nekdo postane odrasel (kdaj nekdo vstopa v izobraževanje kot odrasel) in kaj šteje kot učenje. Te definicije se razlikujejo od države do države, čeprav je nekako razumevanje pojma učenje odraslih enotno (Powell, Smith in Reakes 2004). Zaplete se npr. pri starostni opredelitvi odraslega učenca/udeleženca, ki ga preprosto ne moremo definirati s starostno kategorijo. Čeprav je v Angliji in Wellsu lahko teoretično odrasel učenec vsak, ki se vrača k učenju, ko je zaključil obvezno šolanje, je pod kategorijo odrasel splošno razumljena oseba starejša od 19 let. V Španiji in na Portugalskem je vsak 16-letnik, če je zaposlen, razumljen kot odrasel. Če kategorijo odrasel postavimo v perspektivo dodiplomskega študija, je vsak starejši od 25 let v Belgiji in Španiji tretiran kot odrasel (Powell, Smith in Reakes 2004). V Sloveniji izobraževanje odraslih ureja Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO, Uradni list RS, št. 12/96, 86/04, 69/06, 110/06). ZIO v 1. členu pravi, da izobraževanje odraslih obsega izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so izpolnile osnovnošolsko obveznost in si želijo pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje, vendar pri tem izobraževanju nimajo statusa učenca, dijaka ali študenta. Oseba, ki se vključi v izobraževalni program za odrasle, pridobi status udeleženca izobraževanja odraslih (3. člen ZIO).

Koncept andragogike, ki ga je utemeljil Malcolm Knowles, jo definira kot vedenje (angl. art) in vedo (angl. science) o pomoči odraslim pri učenju (Merriam 2001, 5, po Knowles 1980, 43; Reischman 2004, 4) za razliko od pedagogike, ki je veda in znanost o pomoči otrokom pri učenju (Reischman 2004, 4).

Knowlesova definicija temelji na dveh temeljnih predpostavkah: da je učeči se samostojen in da je vloga učitelja, da omogoča in olajša učenje, ne pa ponuja vsebine (Reischman 2004, 4).

Posebej pa poudarja pet značilnosti odraslega pri učenju:

- ima avtonomen lasten koncept in lahko usmerja lastno učenje,
- ima bazen življenjskih izkušenj, ki je bogat vir učenja,
- ima učne potrebe, ki so tesno povezane z njegovimi spreminjajočimi se družbenimi vlogami,
- je osredotočen na težavo in zainteresiran za takojšnjo uporabo (aplikacijo) znanja in

- ima pogosteje notranjo kot pa zunanjo motivacijo (Merriam 2001, 3, po Knowles 1980).

Kljub temu, da je Knowles zelo optimistično definiral odraslega učenca, je vendar poudarek na njegovi želji po samostojnosti, uporabi lastnih izkušenj ter lastnih potreb kot motivaciji za učenje še kako smiseln in aktualen.

Vzgib za samostojno učenje je pravzaprav naravna reakcija na novosti, težave in izzive, s katerimi se sreča človek od najbolj ranega otroštva dalje. Kasneje zaradi ustroja šolskega sistema, ki je osnovan na testiranju in uniformiranju znanja, ta sposobnost za samostojno učenje izzveni. Spreminjajoče se okolje, spreminjajoče se vloge posameznika, zahteve zaposlovanja in vzdrževanja konkurenčnosti na trgu dela, zahteva po vseživljenjskem učenju, ki smo jih omenjali v poglavjih 2.1 in 2.2, postavljajo posameznika pred preveliko količino novih informacij, izkušenj itd. Posameznik ne mora računati na to, da mu bo vso to znanje posredovano, razloženo, povedano in pojasnjeno, zato se mora znati, vsaj do neke stopnje, samostojno učiti, da bi preživel (Guglielmino 2008, 2-4). Spodbujanje samostojnega učenja in nudenje priložnosti vsem posameznikom za samostojno učenje torej ni več možnost, ampak nuja vsake družbe, ki želi prerasti v družbo znanja.

## **2.3 Samostojno učenje**

Za uresničevanje strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji in tudi drugod po Evropi je pomembno zagotoviti raznovrstne in učinkovite metode učenja in poučevanja, glede na posameznikove potrebe, zahteve in zmožnosti (Jelenc idr. 2007, 12). Prav tako je pomembno spodbujati odrasle k učenju, to pa mora biti prav tako prilagojeno njim. Učenje odraslih je torej neločljivo povezano z možnostjo samostojnega učenja. Zato je pomembno, da spoznamo različne faze pri tem tipu učenja in nekaj njegovih značilnosti. Na ta način bomo lahko postavili še nekatere teoretične temelje za obravnavo različnih oblik organiziranega samostojnega učenja in ocenili ustreznost obstoječih modelov, ki jih bomo proučili v eni nadaljnjih faz te naloge.

### ***2.3.1 Različne teorije o samostojnem učenju***

V tem razdelku bomo spoznali, kaj je samostojno učenje oz. v kakšnih bolj ali manj organiziranih in vodenih oblikah lahko poteka. Spoznali bomo tudi teorije, ki o samostojnem učenju govorijo kot o večdimenzionalnem procesu in poudarjajo njegov sociološki, pedagoški in psihološki vidik. Ko bomo v naši raziskavi kasneje analizirali različne oblike centrov v Evropi in se poglobili v njihovo vlogo pri različnih načinih pomoči posameznikom in



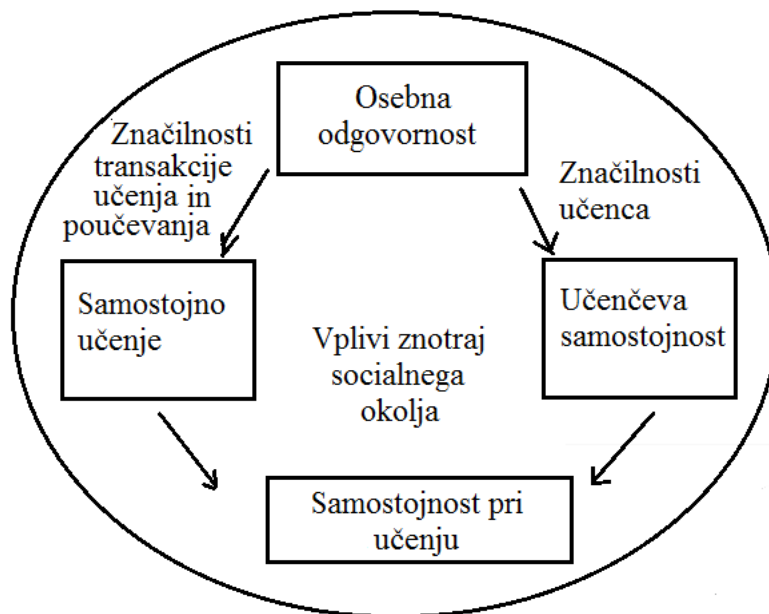
posledično različnih oblikah samostojnega učenja, ki jih spodbujajo, jih bomo lažje razumeli, umeščali in primerjali. Danes je namreč na voljo več priložnosti za samostojno neformalno, aformalno in naključno ali priložnostno učenje. Samostojno učenje lahko poteka v lastni režiji ali je organizirano in vodeno s pomočjo posebnih središč in strokovnjakov (Jelenc idr. 2007, 12). Samostojno učenje ni torej nekaj, kar bi pripadalo eni sami vrsti izobraževanja/učenja po definiciji iz Memoranduma o vseživljenjskem učenju, ampak je način učenja, ki lahko spremlja vse njegove različice (formalno, neformalno in aformalno ter priložnostno učenje). Samostojno učenje ni samo eden izmed konceptov v polju izobraževanja, ampak je temeljna človeška zmožnost – sposobnost učiti se sam (Garrison 1997, 19, po Knowles 1975, 17). Učenje je namreč vsaka sprememba v vedenju, informacijah, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih in zmožnostih, ki je ne moremo pripisati naravni rasti ali razvoju (Medveš 1998, 21).

Knowles (Smith 2010, po Knowles 1984, 12) je, kot že omenjeno v poglavju 2.2, tesno povezoval učenje odraslih in samostojno učenje ter trdil, da bolj kot je oseba odrasla, bolj njeno učenje postaja samostojno. Pri zreli osebi naj bi se njena osebnost iz odvisne premaknila v neodvisno z akumulacijo številnih izkušenj, ki so vir za učenje. Takšna oseba se uči s pomočjo notranje motivacije in lastnih potreb. Znanje, ki ga pridobi, želi takoj uporabiti za reševanje trenutnih/konkretnih težav, ne pa ga akumulirati zaradi njega samega (Smith 2010). Da je Knowles zelo optimistično obravnaval sposobnosti samostojnega učenja odraslih, so kmalu oporekali številni teoretiki. Smith (2010) in Tennant (1988, 21) sta trdila, da so otroci lahko še samostojnejši in bolj spontani pri učenju kot odrasli, da izkušnje odraslih niso nujno vse tako uporabne za učenje ter količina izkušenj še ne pomeni njihove kakovosti (Smith 2010). Odrasli se tudi lahko radi učijo zaradi učenja samega in so, v primerjavi z otroki, še bolj potrpežljivi pri aplikaciji svojega znanja – ne zahtevajo takojšnje uporabe. Problemsko zasnovano učenje je način, kako se učimo in ni povezan s starostjo udeležencev. Motivacija za učenje pri odraslih je lahko še bolj zunanja kot pri otrocih, zaradi njihove potrebe po dokazovanju (Smith 2010, po Tennant 1988, 23). V naši raziskavi se bomo (pri opisu posameznih centrov in kasneje njihovi primerjavi) ponovno srečali s temi dejstvi in se vprašali, zakaj se odrasli učijo v SSU, kakšno pomoč potrebujejo pri samostojnem učenju in kako bi lahko k učenju pritegnili še več udeležencev.

Kritikom navkljub je definicija samostojnega učenja, ki jo ponuja Knowles, odlično izhodišče. Samostojno učenje je proces, pri katerem posamezniki prevzamejo (ob pomoči ali brez pomoči drugih) pobudo in: zaznajo neke učne potrebe, si zastavijo učne cilje, identificirajo človeške in materialne vire za učenje, izberejo in uresničijo ustrezne učne strategije ter ocenijo rezultate učenja (Beitler 2005, 2, po Knowles 1980). To lahko dopolnimo oz. nekoliko razširimo še s poudarkom na psihološem vidiku prevzemanja odgovornosti za svoje učenje kot enim od centralnih konceptov, ko govorimo o samostojnem učenju. Učenec, ki prevzema odgovornost, je namreč tisti, ki pogosteje vpliva na izbor učnih

ciljev, virov in prioritet kot pa učenec, ki ga usmerjajo drugi. Samostojnost pri učenju je tudi univerzalna, saj je vsak posameznik do določene mere lahko samostojen učenec (Guglielmino 2008, 2).

Na samostojno učenje lahko torej gledamo iz dveh vidikov: najprej je to proces - učna oblika, kjer posameznik prevzame torej odgovornost za načrtovanje, izvedbo in evalvacijo učnega procesa. To je izobraževalni moment (angl. self-directed learning). Drug vidik samostojnega učenja je posameznikova želja ali izbira za prevzemanje odgovornosti. To je osebni moment (angl. learner self-direction). Tako pravzaprav pridemo do bistva: da je samostojnost pri učenju odvisna od zunanjih vplivov, torej od nečesa naučenega, tj. seznanjenosti z oblikami, metodami dela in notranjimi značilnostmi učečega se, ki prevzema odgovornost za svoje učenje, njegovo neodvisnostjo, kritičnostjo, samozavestjo ... V ta namen je bil postavljen model Osebne orientacije odgovornosti (angl. Personal Responsibility Orientation) (Brockett in Hiemstra 1991), kjer sta izpostavljeni predvsem omenjeni komponenti oz. omenjena dva vidika samostojnega učenja, to sta zunanji in notranji vidik. V modelu (Slika 1) najdemo tudi sociološko oz. družbeno komponento, poimenujemo jo lahko tudi komponenta družbenih okoliščin, ki vpliva na samostojnost pri učenju.



**Slika 1: Model Osebne orientacije odgovornosti**

Vir: Brockett and Hiemstra 1991.

Tako Garrison kot Long pri samostojnem učenju ločujejo tri dimenzije: sociološko, pedagoško in psihološko. Prvi dve dimenziji naj bi bili pogosteje predmet proučevanj, zadnja - kognitivna plat samostojnega učenja - je bila bolj na obrobju, kljub temu da je za ta koncept ključnega pomena. Tu je namreč razlika med zunanjim nadzorom pri učenju in kognitivno odgovornostjo za lastno učenje največja (Garrison 1997, 20; Long 1989, 3-5). Garrison (1997, 22-29) je npr. mnenja, da moramo v različnih fazah samostojnega učenja ločiti:

- samostojno upravljanje (angl. self-management), ki vključuje upravljanje z različnimi nalogami pri samostojnem učenju oz. povezovanje učnih ciljev z viri, ki jih imamo na razpolago, in učnimi strategijami (tesno povezano z okoliščinami, v katerih se samostojno učimo) - kontrola;
- samostojno spremljanje (angl. self-monitoring), ki se nanaša na posameznikovo zmožnost za kritično mišljenje in ustvarjanje pomena ter samorefleksijo, omogoča nadgradnjo znanja sploh (povezano s psihološkimi značilnostmi posameznika) – odgovornost;
- motivacija (angl. motivation), je vstopni pogoj za začetek samostojnega učenja, vztrajanje pri učenju in doseganje zadanih ciljev – zavezanost ciljem.

Garrisonovo teorijo lahko apliciramo tudi na učenje, ki ni popolnoma samostojno; kjer npr. učitelj ali mentor določa smer učenja in naloge. V naši nalogi bomo upoštevali predvsem te tri vidike samostojnega učenja (pedagoški, sociološki in psihološki) in poskušali izhajati iz zgoraj omenjenih pojmovanj tega koncepta, ko bomo utemeljevali potrebo po obstoju dejavnosti organiziranega samostojnega učenja in izvajali primerjavo med različnimi centri, ki nudijo samostojno učenje v Evropi.

Organizirano samostojno učenje ali samoizobraževanje Jelenc (2008, 23) definira kot:

»učenje/izobraževanje, pri katerem posameznik ali skupina prevzame poglavitno odgovornost za načrtovanje, izpeljavo in ovrednotenje svojega učenja ali izobraževanja, pri tem mu lahko pomagajo druge osebe ali ustanove. Če poteka učenje ob organizirani (načrtovani, dovolj stalni, redni in intenzivni) pomoči drugih, ga označujemo kot (organizirano) samostojno učenje ob pomoči ali vodeno samoizobraževanje, če pa ga pretežno izpelje posameznik sam, ga poimenujemo le (organizirano) samostojno učenje. Različice, ki lahko nastanejo pri organiziranem učenju, odvisno od tega, ali je subjekt učenja posameznik ali več oseb, so še: posamično učenje, učenje v parih in učenje v skupinah, kar bi lahko označili tudi kot vzajemno učenje.«

Iz vsega zgoraj povedanega je torej jasno, da ko govorimo o učenju, ne moremo mimo vrednot, mimo čustvene in socialne komponente. Obenem se moramo vprašati, kako sploh vzgojimo oz. izobrazimo ali naučimo posameznika, da bo odgovoren za načrtovanje, izpeljevanje in vrednotenje svojega procesa učenja. V osnovni šoli veliko te odgovornosti nosi učitelj, ki sam išče in izbira učne oblike ter vrednoti proces učenja in dosežke učencev. V srednji šoli, predvsem pa pri študiju naj bi učitelj pomagal dijakom in študentom, da bi del odgovornosti za svoje učenje prevzeli tudi sami, tako bodo kot odrasli prevzeli skoraj celotno odgovornost za to, kaj in kako se bodo učili. Sami se bodo pripravili na učenje (razjasnili cilje in se motivirali), ga izpeljali, skupaj z vsemi dejavnostmi, ki so povezane z učenjem (razumevanje, uporaba znanja) in ovrednotili svoje dosežke (ali so bili sploh uspešni in so dosegli želene cilje). Ob vsem tem pa morajo vzdrževati vso potrebno motivacijo in zbranost v vseh fazah učnega procesa (Marentič-Požarnik 1998, 25).

Na tej točki se moramo torej vprašati, kakšne so možnosti za popolnoma samostojno učenje. Kateri odrasel se je sposoben popolnoma samostojno učiti, če izključimo naključno oz. priložnostno učenje (angl. incidental learning), ki se dogajata »slučajno« brez posameznikovega zavestnega namena ali želje, da bi se učil? Če je posameznikova sposobnost organiziranega samostojnega učenja odvisna tudi od dosežene stopnje izobrazbe oz. od let, ki jih je prebil v šoli in med katerimi je izpopolnjeval svoje veščine, kako se učiti, potem so odrasli v zelo različnih štartnih pozicijah: niso vsi enako usposobljeni za samostojno učenje. Ob teh zunanjih dejavnikih, ki lahko vplivajo na sam uspeh samostojnega učenja, lahko dodamo še pomislek, da vsi odrasli, ne glede na njihovo inteligenco, niso psihološko opremljeni za uspešno samostojno učenje, in tudi vsi predmeti oz. učne snovi niso primerni, da bi se jih naučili samo s samostojnim učenjem (Beitler 2005, 3).

### ***2.3.2 Posamezniki imajo različne predispozicije za samostojno učenje***

Eden izmed naših ciljev je tudi priprava priporočil za strokovnjake in odločevalce, ki bodo snovali nov model središč za samostojno učenje. Ko bomo torej pripravili vse teoretične iztočnice z vidika andragoške stroke ter nekatere iztočnice, ki se tičejo managementa podobnih dejavnosti, in bomo opravili raziskavo, bomo predlagali posodobitve modela in možne razširitve dejavnosti središč za samostojno učenje v Sloveniji. Prav zato bi radi na tej točki še raziskali pripravljenost posameznika za samostojno učenje, kako ga lahko še dodatno spodbudimo k samostojnemu učenju bodisi v našem centru bodisi kje drugje (doma, v drugih organizacijah).

V poglavjih 2.1 in 2.2 smo ugotovili, da je samostojno učenje bistveno pri učenju odraslih in zato nepogrešljivo pri soustvarjanju družbe znanja v prihodnosti, družbe, katere posamezniki bodo obvladovali med drugim eno izmed temeljnih kompetenc za preprečevanje socialne izključenosti, tj. temeljne zmožnosti za »učenje učenja«. Samostojnost pri učenju ne pomeni nujno popolne samostojnosti, ampak se lahko tako učenje pojavlja ob različnih kombinacijah: vodeno s strani učitelja v razredu, samostojno vodeno in načrtovano zaradi lastnih ali službenih interesov in potreb in to popolnoma avtonomno ali v sodelovanju z nekom (Guglielmino 2008, 1). Michael Beitler (2005, 3) povzema po Hueyju Longu (1989) značilnosti uspešnega samostojnega učenca, te so samozavest, samozavedanje, samorefleksija, močna usmerjenost k cilju in predispozicije za sistematičnost.

Lucy Guglielmino je že konec 70. let prejšnjega stoletja osnovala Lestvico pripravljenosti za samostojno učenje (angl. Self-Directed Learning Readiness Scale), ki je v rabi še danes. S testiranjem lahko ugotovimo in kategoriziramo stopnjo posameznikove nagnjenosti k samostojnemu učenju (Guglielmino in Guglielmino b. l.), ki je odvisna od posameznikovega odnosa, vrednot in zmožnosti (Guglielmino 2008, 2). Pri ugotavljanju značilnosti, ki naj bi jih

instrument meril, so sodelovali številni strokovnjaki s področja samostojnega učenja, med katerimi lahko najdemo Malcolma Knowlesa in Allena Tougha. Inštrument izhaja iz nekoliko razširjene definicije zelo samostojnega učenca, ki naj bi kazal lastnosti, kot so: samoiniciativnost, neodvisnost in vztrajnost pri učenju. To naj bi bila oseba, ki prevzema odgovornost za svoje lastno učenje in gleda na težave kot na izzive ne pa ovire. Sposobna je samodiscipline, premore visoko stopnjo radovednosti in ima željo po učenju in spremembi, obenem pa samozavest, da se loti tega. Ta oseba mora biti tudi veščica učenja, organizacije lastnega časa in učnega tempa za doseganje lastnih ciljev in dokončanje zadanih nalog. Nenazadnje naj bi se ta oseba rada učila in bila usmerjena k nekemu cilju (Guglielmino in Guglielmino b. l.).

Po opravljenem testiranju lahko posameznik doseže visoko, povprečno ali podpovprečno stopnjo skladno z lestvico. Gre vendar za trenutno stopnjo samostojnosti pri učenju, saj lahko posameznik z izobraževanjem pridobi dodatne kompetence oz. dvigne svojo pripravljenost za samostojno učenje. Za ta način preverjanja stopnje pripravljenosti za samostojno učenje se odločajo tudi številna podjetja (Guglielmino in Guglielmino b. l.). Od njegovega začetnega razvoja je instrument za merjenje pripravljenosti za samostojno učenje (odraslih) uporabilo več kot 500 organizacij po vsem svetu in je bil preveden v številne jezike. Z vidika nekega podjetja je zanimanje za pripravljenost samostojnega učenja zaposlenih tudi zelo relevantno. Ta pripravljenost namreč lahko pomeni, da je možno zaposlene opolnomočiti za bolj samostojno (timsko) delo. Obenem pri različnih izobraževanjih za potrebe opravljanja določenih nalog znotraj podjetja - poleg klasičnih oz. vodenih izobraževalnih oblik, lahko vodstvo uporabi tudi samostojno učenje. To zmanjša stroške za izobraževanje in skrajša čas usposabljanja in izobraževanja (Durr, Guglielmino in Guglielmino 1996, 350).

Kasneje so poskušali razviti še druge inštrumente za merjenje stopnje samostojnosti pri učenju, ki naj bi dopolnjevali zgoraj opisano Lestvico pripravljenosti za samostojno učenje. Nekateri so poskušali operacionalizirati že omenjeni model Osebna orientacija odgovornosti (angl. Personal responsibility orientation) Brocketta in Hiemstre iz leta 1991. Model temelji na predpostavki, da samostojno učenje naj bi bilo povezano z dvema ločenima, a povezanima konceptoma: najprej samostojno učenju kot učna oblika, kjer je učeči tisti, ki prevzame primarno odgovornost za svoje učenje in osebna lastnost, mišljena kot samostojnost učečega - se, osrediščena na posameznikovo željo ali izbiro, da bo prevzel odgovornost za lastno učenje (Brockett in Hiemstra 1991). Zato je ta instrument dal večji poudarek prav na odgovornosti, torej na notranji psihološki komponenti pri samostojnem učenju (Stockdale in Brockett 2011, 161-180).

Veljavnost podobnih testov oz. inštrumentov je pomembna še iz drugih vidikov. Takšni testi lahko pomagajo učiteljem in svetovalnim delavcem pri usmerjanju učencev, dijakov in študentov. V pomoč so lahko inštruktorjem, ko se znajdejo pred skupino posameznikov z

različnim odnosom do samostojnega učenja. Podobni testi so lahko uporabni za učeče se, ki si želijo postati bolj samostojni pri učenju oz. za strokovnjake, ki razvijajo nove postopke in orodja za krepitev posameznikove sposobnosti za samostojno učenje. Ne smemo pozabiti tudi, da je prav oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti, temeljni cilj vzgoje in izobraževanja, kot lahko preberemo v Beli knjigi vzgoje in izobraževanja v RS (Bela knjiga 2011, 13). Prav napotke iz Bele knjige si bomo podrobneje ogledali v naslednjem poglavju.

### ***2.3.3 Ena ključnih nalog javnega šolstva je usposabljanje za samostojno učenje***

V poglavju 2.3.2 smo za nadaljevanje našega razmišljanja in za potrebe naše raziskave ugotovili predvsem dvoje: stopnja samostojnosti pri učenju je merljiva in možno jo je izboljšati z dodatnim izobraževanjem. Zakaj pa je spodbujanje prevzemanja odgovornosti za svoje učenje, torej višanje stopnje pripravljenosti za samostojno učenje tako pomembno? Med najpomembnejšimi pogoji za utrditev in uresničevanje vseživljenjskega učenja glede na podaljševanje življenjske dobe in časovno stisko, s katero smo soočeni z vedno novimi odkritji, sodi prav spodbujanje trajne motivacije za učenje. Družbo znanja namreč najbolje uresničujejo učljivi, učeči se in ukaželjni ljudje. Če bo količina ustvarjenih informacij še naraščala, bo ena ključnih nalog javnega šolstva motiviranje in usposabljanje za samostojno pridobivanje znanja (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 20). Na tem mestu želimo predvsem osmisлити obstoj centrov za samostojno učenje tudi v luči Bele knjige za vzgojo in izobraževanje v Sloveniji, s pomočjo katere bomo preverili pomen in prostor, ki ga šola namenja spodbujanju samostojnega učenja vse od osnovne pa tja do višjih šol in preveriti, ali je tega prostora dovolj po celotni izobraževalni vertikali.

Strokovnjakom se zdi pomembno razvijati že v osnovni šoli motivacijo in odgovornost za sodelovanje pri pouku in za vseživljenjsko učenje (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 115). Prav zato je eden izmed ciljev osnovne šole v Sloveniji razvoj kritičnega, avtonomnega, odgovornega in samostojnega posameznika. Zato naj bi osnovna šola med drugim: spodbujala radovednost, pomagala razviti neodvisno mišljenje in sposobnosti za pridobivanje znanja, razumevanje svojih osebnostnih lastnosti in interesov. Učenci naj bi razvili odgovornost za vseživljenjsko učenje in stalen osebni razvoj (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 118). Med načeli gimnazijskega programa najdemo načelo pripravljanja dijakov na študij s posredovanjem splošne izobrazbe in z razvijanjem delovnih (študijskih) navad ter oblikovanjem samostojne, odgovorne osebnosti (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 212). S tem načelom naj bi uresničevali enega izmed ciljev gimnazije tj. razvoj samostojnega kritičnega presojanja in odgovornega ravnanja (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 215). Skladno z Resolucijo o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 je namreč na slovenskih univerzah opaziti »visok delež študentov, ki študija ne

zaključijo, in daljše trajanje študija v primerjavi z drugimi evropskimi državami.« (Resolucija o nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020, 2010). Podatkov o tem, kako in koliko se ta načela upoštevajo in uresničujejo, nimamo. Prav tako nismo našli konkretne raziskave o dejanski pripravljenosti in samostojnosti pri študentih glede učenja.

Nekoliko se težnja po spodbujanju samostojnosti v Beli knjigi zaustavi pri poklicnem izobraževanju. Tu namreč ne najdemo več poudarjanja teh temeljnih principov. Le pri srednje strokovnem izobraževanju lahko preberemo, da naj bi ta program usposabljal za hitro prilagodljivost na trgu dela (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 255). Vendar se zdi, da prav populacija, ki se odloča za poklicne šole, potrebuje dodatno spodbudo in usposabljanje za veščine o samostojnosti pri učenju. Prav tako smo v poglavjih 2.1 in 2.3 poudarili o pomenu kompetenc učenje učenja za mobilnost na delovnem mestu in ne le za študij. Delodajalci danes zahtevajo posameznika, ki se je pripravljen in sposoben učiti predvsem samostojno.

Področje izobraževanja odraslih v Sloveniji naj bi bilo zasnovano tako, da zagotavlja vsem odraslim dostop do kakovostnih izobraževalnih in učnih možnosti za realizacijo njihovega potenciala in povezovanje osebnih izkušenj z družbenimi, ekonomskimi, kulturnimi in okoljskimi dejavniki. Tako bi organizacije, ki ponujajo tudi izobraževanje odraslih usposobile ljudi za delovanje, refleksijo in ustrezno odzivanje na vse izzive, ki jih čakajo znotraj družbe (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 377). A odpira se vprašanje, kako naj bodo odrasli pripravljeni na soočanje z vsemi temi izzivi, če je samo v osnovni šoli in gimnaziji jasno izražena zahteva, da se usposobi učence in dijake za: kritičnost, samostojnost, odgovornost itd. To pa so po mnenju strokovnjakov ključne lastnosti tistih, ki izkazujejo visoko stopnjo usposobljenosti za samostojno učenje. V Beli knjigi (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 380) lahko tudi preberemo, da se izobraževanje za dijake in odrasle bistveno ne razlikuje, ko govorimo o formalnih programih, razlikujejo se samo izvedbeno. Prav tako ne najdemo posebnih ustanov ali javno financiranih, sistemsko umeščenih dejavnosti, ki bi posredovala znanja za povečevanje usposobljenosti za samostojno učenje (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 380-384).

Kaj je pravzaprav potrebno storiti v Sloveniji, za povečanje udeležbe odraslih v izobraževanju in njihovo spodbujanje za učenje? V Beli knjigi (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 396-399) je govora o nujnosti povečanja vlaganj v razvoj inovativnih oblik in pristopov k učenju ter v oblikovanje učnih okolij pri neformalnem izobraževanju za aktivno sodelovanje ciljnih skupin pri načrtovanju in izvajanju izobraževanja. Strokovnjaki, ki so zasnovali ta dokument, so mnenja, da je potrebno opredeliti kot javni interes razvoj novih izobraževalnih oblik, programov in iniciativ za ranljive ciljne skupine (manj izobražene, migrante ...), ki so namenjeni »razvoju temeljnih spretnosti in

ključnih kompetenc za podporo socialni vključenosti in vključevanja v sodobne informacijsko-komunikacijske tokove« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 398-399).

Lahko razmišljamo, da je spodbujanje samostojnega učenja tista značilnost, ki loči šolanje v demokratičnih družbah od šolanja v avtokratskih družbah (Brockett in Hiemstra 1991, po Della-Dora, Blanchard in Berry 1979, 1). Morda pa, ko govorimo o samoizobraževanju (angl. self-education), moramo ta pojem popolnoma ločiti od šolske sfere. Samoizobraževanje tako lahko poteka le izven formalnih institucij. Veščine za samostojno učenja lahko posreduje učitelj in jih učenci v šoli urijo, nato učitelj postopoma preloži odgovornost za samostojnost na učence, vendar je samoizobraževanje nekaj, kar se lahko zgodi le, če je oseba popolnoma svobodna glede odločitve, ali se bo ali se ne bo učila. Šola lahko pripravi posameznika na samostojno učenje, ampak to se lahko zgodi le, ko ga posameznik izbere in prav ta izbira je tista, preko katere se uresničuje ideja o vseživljenjskem učenju (Brockett in Hiemstra 1991, po Gibbons in Phillips 1982, 69).

Vse zgoraj povedano nas pravzaprav napeljuje k nekaterim temeljnim zaključkom:

- ena temeljnih nalog šole na celi vertikali (od osnovne šole do univerze) je opremiti posameznika za samostojno učenje s posredovanjem potrebnih veščin in spodbujanjem prevzemanja odgovornosti za lastno učenje,
- pomen kompetence učenje učenja je v poklicnih šolah premalo poudarjen glede na pričakovanja gospodarstva,
- v kolikor je posameznik zgodaj zapustil redni šolski sistem (nedokončana osnovna šola, osnovnošolska ali nižja poklicna izobrazba) ali iz katerega drugega razloga tega ni usvojil, je potrebno najti vzvode in načine, da mu omogočimo pridobitev kompetenc in spodbud za samostojno učenje,
- pridobitev kompetenc za samostojno učenje in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje in izobraževanje je pogoj za participacijo vseh posameznikov v družbi znanja, ki je predpogoj za konkurenčnost gospodarstva danes in v prihodnosti.



### **3 MANAGEMENT NEPROFITNIH ORGANIZACIJ IN JAVNI MANAGEMENT**

Potem, ko smo pojem samostojnega učenja tudi terminološko nekoliko bolje osvetlili in nakazali njegov pomen za udejanjanje ideje o vseživljenjskem učenju in vseh posledic te ideje, ki se kažejo tako na družbenem kot na ekonomskem področju, bomo sedaj odprli še okno na področje managementa neprofitnih organizacij oz. managementa v javnem sektorju. Središče za samostojno učenje je namreč neprofitna izobraževalna dejavnost, ki deluje večinoma v okviru javnih zavodov (ljudskih univerz in knjižnic), nekaj pa jih je lociranih tudi pri zasebnikih. Dejavnost SSU, kot že rečeno, financira v veliki meri država skladno z nekaterimi vnaprej določenimi merili, ki izhajajo iz Odredbe o strokovni izobrazbi strokovnih delavcev in o minimalnih standardih prostorov in opreme v izobraževanju odraslih (v nadaljevanju Odredba o strokovni izobrazbi, Uradni list RS, št. 82/98) in Odredbe o standardih in normativih v izobraževanju odraslih (v nadaljevanju Odredba o standardih in normativih, Uradni list RS, št. 43/00). Če želimo torej presoјati o trenutnem managementu te dejavnosti, moramo poznati značilnosti in omejitve, v katerih deluje manager organizacije znotraj dejavnosti v Sloveniji, katere končni cilj ni dobiček, ampak zadovoljevanje potreb koristnikov neke storitve ob racionalni porabi vseh sredstev, ki so na voljo.

Da bi dosegli naš namen, bomo najprej pogledali, kam se umeščajo nepridobitne organizacije znotraj slovenske zakonodaje, kakšne vrste nepridobitnih organizacij poznamo in kako jih klasificirajo v mednarodnem okolju ter kakšne so njihove značilnosti oz. posledično značilnosti vodenja. V drugem delu bomo pogledali značilnosti javnega managementa. Tu pa bomo tudi pogledali, kateri izzivi stojijo pred novim javnim managementom in kakšne so značilnosti vodenja sodobne javne službe.

#### **3.1 Umeščenost nepridobitnih organizacij**

Organizacije, govorimo lahko o državi, podjetju ali podporni instituciji, ki so sposobne organizirati znanje in voditi spremembe tako znotraj kot v povezavi z okoljem, bodo zmagovalci družbe znanja (Jaklič idr. 2006). Tako mora tudi takšna oblika dejavnosti, kot je SSU oz. odločevalci – politika, strokovnjaki, direktorji organizacij, ki dejavnost izvajajo – stremeti k prilagajanju in spremembi, ki je danes še kako pomembna za obstanek (Tavčar 2005). Ob vsem tem je treba imeti pred očmi, da je SSU dejavnost, ki je po svojih značilnostih podvržena zahtevam področne zakonodaje, pogodbenim zahtevam, ki jih določa Ministrstvo za izobraževanje in (v veliki večini primerov) še zakonodaji, ki velja za javni sektor. Središča za samostojno učenje imajo z zakonom predpisan kader in izobrazbo zaposlenih, prostor in deloma opremo ter določene parametre za financiranje (skladno s členi 4., 7., 9., 10. in 11. Odredbe o strokovni izobrazbi ter s členi 22. do 26. Odredbe o standardih in normativih).

Pri managementu v zasebnem in javnem sektorju obstaja torej nekaj zelo pomembnih razlik. Javne organizacije so bolj normirane, njihovo okolje je bolj kompleksno kakor okolje zasebnih, težje oblikujejo dolgoročneje načrte, saj so odvisni od trenutne politične elite, njihov osrednji cilj je enak dostop do storitev, pravičnost ter varnost, kar pa otežuje definiranje ciljnih skupin in posledično prilagajanje potrebam uporabnikov. Tudi uspešnost v javnih organizacijah zelo težko objektivno presojamo, saj merili, kot sta profit ali izguba, ne moreta biti odločilna (Macur b. l., po Rus 1994, Trunk Širca 1998). Središča za samostojno učenje niso locirana samo pri javnih nepridobitnih oz. neprofitnih organizacijah, ampak gre za nepridobitno dejavnost, zato bomo za kasnejša priporočila za odločevalce in politiko izhajali iz teorije managementa, ki velja za te vrste organizacij. Pogledali si bomo torej, kje je mesto nepridobitnih organizacij v slovenski zakonodaji, kakšni so tipi organizacij in njihove značilnosti ter zahteve za management teh organizacij.

Slovenska zakonodaja določa, kaj je pridobitna dejavnost v 2. členu Pravilnika o opredelitvi pridobitne in nepridobitne dejavnosti (Uradni list RS, št. 109/07), ki pravi, da je dejavnost pridobitna, če se opravlja na trgu zaradi pridobivanja dobička ali organizacija z njenim opravljanjem konkurira na trgu z drugimi organizacijami, skladno z Zakonom o davku od dohodkov pravnih oseb (ZDDPO-2, Uradni list RS, št. od 117/06 do 82/15). Namen dejavnosti središč za samostojno učenje ni pridobivanje dobička, sredstva za to dejavnost so zagotovljena vsem obstoječim SSU prvenstveno iz državnega proračuna na podlagi razmestitev in v skladu z Letnim programom izobraževanja odraslih za tekoče leto. V tem smislu lahko štejemo dejavnost SSU med nepridobitne.

Preden pogledamo različne vrste nepridobitnih organizacij in njihove značilnosti, se ozrimo še na slovensko zakonodajo, ki ureja to področje. V Sloveniji se nepridobitne organizacije ustanavljajo na podlagi različnih zakonov:

- Zakon o zavodih (ZZ, Uradni list RS, št. od 12/91 do 127/06) v 1. členu pravi, da so zavodi organizacije, ki se ustanovijo za opravljanje različnih dejavnosti (vzgoje in izobraževanja, znanosti, kulture, športa, zdravstva, socialnega varstva itd.), če cilj ni pridobivanje dobička. ZZ v 3. členu pa predvideva, da država, občine, mesto in druge javne pravne osebe lahko ustanovijo javne zavode (kot so ljudske univerze in knjižnice). Prav pri slovenskih ljudskih univerzah in dveh javnih knjižnicah najdemo dejavnost SSU.
- Glede na namen ustanovitve in njihovo delovanje so nepridobitne organizacije tudi društva, ki so normirana z Zakonom o društvih (1. člen ZDru-1, Uradni list RS, št. 61/06, 58/09, 39/11), prav tako lahko sem štejemo, skladno s slovensko zakonodajo, ustanove, ki smejo svoje prihodke uporabljati le za izvajanje svojega namena in za poslovanje (2. člen Zakona o ustanovah, ZU, Uradni list RS, št. 60/95, 53/05).
- V času pisanja te magistrske naloge je še vedno v pripravi Zakon o nevladnih organizacijah v javnem interesu (Ministrstvo za javno upravo 2016). V osnutku tega

zakona lahko preberemo, da je nevladna organizacija nepridobitna (ni bila ustanovljena z namenom ustvarjanja dobička) in neprofitna (dobiček ali presežek uporablja za doseganje svojega namena ali ciljev).

Mednarodna klasifikacija neprofitnih organizacij (angl. The International Classification of Nonprofit Organizations) razvršča tovrstne organizacije v 12 skupin glede na tip dejavnosti: kultura in rekreacija, izobraževanje in znanost, zdravje, socialne storitve, okolje, razvoj in stanovanjska problematika, zakonodaja ter pravni posli in politika, človekoljubno posredništvo in promocija prostovoljstva, mednarodne zadeve, religija, poslovna oz. profesionalna združenja in sindikati ter dejavnosti, ki jih ni mogoče drugje razvrstiti (Salomon in Anheier 1996, 7). Da bi neka organizacija spadala med neprofitne, mora biti do neke mere institucionalizirana, avtonomna, neprofitna, temelječa na prostovoljstvu in ne sme služiti kot inštrument državnega aparata.

### **3.2 Management nepridobitnih oz. neprofitnih organizacij**

Neprofitne organizacije že dolgo niso več pretežno nebirokratske, volonterske ali popolnoma predane solidarnosti in altruizmu. Prav nasprotno, njihovo delovanje sočasno z njihovo rastjo postaja vse bolj strukturirano in profesionalizirano. Njihove storitve so vse bolj v službi socialne države, ki naroča in plača določen servis, prav tako kot njihovi končni porabniki oz. kupci storitev (Kolarič 2003, 38-39). V tem razdelku bomo ugotavljali značilnosti managementa neprofitnih organizacij za razumevanje in spremembo modela SSU, da bi lahko razumeli kakšne pristojnosti sploh imajo organizacije nosilke te dejavnosti. Splošna teorija, ki velja za management, velja tudi, ko govorimo o neprofitnih dejavnostih oz. nepridobitnih organizacijah. Neprofitne organizacije izobražujejo in nudijo pomoč, večkrat tistim najbolj ranljivim v družbi. Načeloma zaposlujejo in sodelujejo z ljudmi visokih etičnih in moralnih načel. Ravno to dvojje pa postavlja tudi managementu visoke zahteve in terja vzdrževanje ravnotežja med preudarnim finančnim managementom in ponujanjem storitev teh organizacij (Černetič 2007, 353). Splošni teoriji managementa je treba torej dodati še specifikke za neprofitni sektor (Trunk Širca 1998, 14).

Tudi za nepridobitne organizacije velja, da je temeljna naloga managerja obvladovanje organizacije, pri tem mora načrtovati cilje skladno s smotri, organizirati delo in procese, usmerjati dejavnost in nadzorovati učinkovitost in uspešnost. Prav tako drži, da te dejavnosti managerjev temeljijo na odločanju, ki je lahko rutinsko (enostavno, skladno s predpisi, poslovniki, navodili, standardi), analitično (kompleksno, terja poglobljeno široko znanje in veščine) in intuitivno (temelji na posameznikovem znanju, izkušnjah in osebnostnih značilnostih, ga ne moremo zavestno obvladovati) (Tavčar 2005, 47). Razlika pri nalogah in pristojnosti managerjev je tudi znotraj nepridobitnega sektorja zelo različna, tako je

management v organizacijah, ki delujejo na meji tržišča, bolj podoben managementu profitnih organizacij, kot managementu v javnem sektorju (Tavčar 2005, 45).

Med pridobitnimi in nepridobitnimi organizacijami obstaja temeljna razlika v njihovem poslanstvu in smotrih, iz katerih izhajajo strategije, ki so pri nepridobitnih organizacijah kratkoročnejše zaradi množice različnih interesov vseh deležnikov. Merilo uspešnosti pri nepridobitnih organizacijah ni dobiček, ampak količina in kakovost storitev za uporabnike. Na nepridobitne organizacije (lahko) vpliva še delo prostovoljcev, ki zahteva specifično obvladovanje. Tu je še izbira managerskega kadra, ki je, zlasti v javnih organizacijah, lahko odvisna tudi od trenutnih interesov (npr. politike) (Trunk Širca 1998, 9-12) ali prisilna zaradi izpolnjevanja specifičnih pogojev za zasedbo delovnega mesta. Odločanje vršnega managementa je lahko omejeno na rutinsko oz. analitično raven. V npr. društvih, ki so prevladujoča oblika nepridobitnih organizacij pri nas (Agencija Republike Slovenije za javnopravne evidence in storitve 2008), imajo ključno vlogo upravni odbori ali neka skupina ljudi, ki upravlja in poslo vodi delovanje. Manager je lahko temu upravnemu odboru podrejen ali enakopraven partner, ki usklajuje dejavnost članov ipd. Zaradi te participativne naravnosti nepridobitnih organizacij, je odločanje večkrat skupinsko in manj tvegano (Tavčar 2005, 47-49).

Černetič (2007, 354-359) pravi, da se od managementa neprofitnih organizacij pričakuje, da posveča pozornost novim managerskim vlogam: poslo vodenje odnosov v skupnosti, nefinančno motiviranje zaposlenih, razporejanje (proračunskih) virov. Opredelimo lahko deset temeljnih nalog glavnega ali izvršilnega managerja v neprofitnih organizacijah. Funkcija izvršilnega managerja je enakovredna predsedniku uprave v profitni organizaciji in je povezana z največjo močjo odločanja oz. z največjo odgovornostjo. Omenjene funkcije so: planiranje (definiranje ciljev za doseganje rezultatov), organiziranje (razporejanje denarnih in človeških virov), motiviranje (z notranjimi ali zunanjimi nagradami), odločanje (ali iskanje poti do zelenega cilja), delegiranje (ob poznavanju in zaupanju zaposlenim), usklajevanje (del in nalog), poročanje (po liniji odgovornosti), nadziranje (spremljanje aktivnosti in ukrepanje), poslo vodenje financ (nadzor nad financami) ter zbiranje sredstev (zagotavljanje sredstev za izvajanje dejavnosti).

### **3.3 Management v javnem sektorju**

Organizacije v javnem sektorju so tako kot gospodarske organizacije pod vse večjim pritiskom strank oz. davkoplačevalcev, ki zahtevajo hitre, uporabne, kakovostne in zanesljive storitve, transparentnost (Dimovski, Penger in Žnidaršič 2004, 8; Ferfila idr. 2002, 87) ter razumejo javni management kot javno dobro. Prav tako so javno dobro središča za samostojno učenje in kdor jih vodi, mora stopati po smernicah, ki veljajo za sodobni javni management.

Omejeni finančni viri, zahteve po boljših storitvah in transparentnosti, dejstvo, da učinkovitost javne uprave pospešuje gospodarsko rast, nove tehnologije ter spremembe v teoriji managementa in priznanje o prenosljivosti teh teorij v javni sektor, zahtevajo nov pogled na vodenje v javnem sektorju (Ferfila idr. 2002, 86). Novi javni management je pomenil začetek razmišljanj o kakovosti v javnih organizacijah in njihovo modernizacijo, ki je sicer počasnejša kot v zasebnem sektorju, vendar pojmi, kot so konkurenca, spremembe in sodelovanje z okoljem se vztrajno pojavljajo (Kejžar 2014, 122). Tako regulativna vloga države daje prostor novi partnerski vlogi, kjer država skupaj z drugimi podsistemi skrbi za razvoj celotnega družbenega sistema in se hitreje prilagaja spremembam (Kejžar 2014, 125). Lahko govorimo o novem upravljanju javnega sektorja, ki zamenjuje klasični birokratsko-regulatorni model: pravila in pravo zamenjujejo cilji in rezultati, funkcionalno delitev dela zamenjuje produktna organizacija s procesno vlogo, hierarhijo nadomešča pogodbeni management in avtonomija, pomanjkanje konkurence se presega z zunanjim pogodbeništvom in pomanjkanje strateškega managementa z naravnostjo k uporabnikom (Ferfila idr. 2002, 177).

V maju 2000 je bil tako predstavljen skupni Evropski ocenjevalni okvir za organizacije v javnem sektorju imenovan »Common Assessment Framework« (v nadaljevanju CAF), kot prvo orodje upravljanja kakovosti, ki je bilo razvito za javni sektor in s strani javnega sektorja. Od objave tega modela je registriranih prek 3000 javnih organizacij (predvsem v Evropi), ki to orodje uporabljajo. CAF naj bi služil izboljševanju dela javnega sektorja z uvajanjem kulture odličnosti v organizacije javne uprave in načel celovitega obvladovanja kakovosti. Vodil naj bi jih do realizacije popolnega kroga kakovosti, podpiral samoocenjevanje za diagnosticiranje stanja in opredelitve ukrepov za izboljšanje ter učenje od drugih organizacij v javnem sektorju, deloval naj bi tudi kot most med različnimi modeli, ki so v uporabi v javnem in zasebnem sektorju (Žurga 2013, 10-11). Omenjeni model nam lahko pomaga odkriti, v primeru naše raziskave in predvsem za potrebe kasnejših priporočil strokovnjakom in odločevalcem pri snovanju novega modela dejavnosti središč za samostojno učenje, tako omejitve, ki jih moramo upoštevati (omejitve vezane na neprofitnost dejavnosti), kot smernice razvoja, po katerih moramo iti.

Model CAF kot orodje celovitega obvladovanja kakovosti priznava osem temeljnih konceptov odličnosti za izboljšanje delovanja javnih organizacij in oddaljevanja od tradicionalnih birokratskih javnih organizacij (Žurga 2013, 12). Za potrebe naše naloge bomo izpostavili te temeljne koncepte, saj nam bodo pomagali razkriti, kaj pomeni uspešnost pri sodobnih javnih organizacijah. Odlična javna organizacija naj bi bila:

- usmerjena, k doseganju rezultatov, ki naj bi zadovoljili vse udeležene, tako organe oblasti, državljanke oz. odjemalce, partnerje in zaposlene;
- osredotočena na potrebe sedanjih in prihodnjih državljanov oz. odjemalcev;

- vodena vizionarsko in prek navdiha s stanovitnostjo namena v spreminjajočem se okolju;
- vodena na podlagi procesov in dejstev (preko analize podatkov in informacij);
- vključujoča za vse zaposlene, saj ti pomenijo bistvo organizacije in omogočiti je treba, da svoje zmožnosti uporabijo v korist organizacije;
- stalno odprta za izzive in spremembe ter stalno učenje za zagotavljanje inoviranja in izboljševanja;
- usmerjena k razvijanju in ohranjanju partnerstev, ki prispevajo dodatno vrednost;
- družbeno odgovorna, spoštovala naj bi ekološko vzdržni razvoj in si prizadevala izpolnjevati glavna pričakovanja in zahteve svoje ožje in širše skupnosti (Žurga 2013, 12).

Ob vsem povedanem v tem poglavju so prav ta vodila tista, ki nam bodo v prvi vrsti pomagala pri razmišljanju o načinu delovanja obstoječega in snovanju novega modela središč za samostojno učenje, ki je prilagojen smernicam kakovosti, ki naj bi veljale za javni sektor oz. nepridobitne dejavnosti. Omejeni viri in ozaveščeni državljani postavljajo javnemu sektorju nove zahteve, zato se danes njegovo delovanje presoja po petih parametrih, ki jih do neke mere lahko preslikamo tudi na novi model SSU. Imenujemo jih 5E:

- »Effectivness (angl.)« oz. uspešnost pri realizaciji ciljev in udejanjanju svojega poslanstva.
- »Efficiency (angl.)« oz. učinkovitost človeških, finančnih in drugih virov ter informacijskega sistema.
- »Economy (angl.)« oz. gospodarnost organizacije pri porabi virov.
- »Ethics (angl.)« oz. etika kot vodilo pri porabi javnih sredstev in ravnanju.
- »Ecology (angl.)« oz. ekologija kot vodilo pri rabi naravnih virov in vplivih na okolje (Ferfila idr. 2002, 87).

Nekateri teoretiki (Dunleavy idr. 2006, 468) poudarjajo tudi zaton tako imenovanega novega javnega managementa in glede na vseprisotnost informacijske tehnologije trdijo, da je prav ta zaznamovala novo poglavje v javni upravi »dobo digitalnega upravljanja«. Novi javni management je namreč težil k razdrobljenosti javne uprave in konkurenčnosti med njenimi različnimi enotami, kar je oteževalo razumevanje njene ureditve državljanom, s tem pa jih prikrajšalo za samostojnejše reševanje nekaterih težav (Dunleavy idr. 2006, 476). Doba digitalnega upravljanja omogoča skrajšanje poti in časa za državljane, saj je notranja in zunanja komunikacija hitrejša in neposrednejša zahvaljujoč IKT. Tehnologija omogoča osredotočenost na stranko in njene potrebe z avtomatizacijo procesov, ki ne zahtevajo nujno posredovanja uslužbencev (Dunleavy idr. 2006, 481). Večino storitev javne uprave je dostopnih na spletu. Ravno to nas morda že sili v razmislek, kako različne dejavnosti in storitve pripeljati še bliže tistim, ki jih potrebujejo. Dejavnost samostojnega učenja ne more biti izjema.

## 4 MODEL SREDIŠČ ZA SAMOSTOJNO UČENJE ODRASLIH V SLOVENIJI

Z razvojem koncepta modela SSU je ACS začel že leta 1993. Z njim so želeli vzpostaviti in širiti kulturo samostojnega učenja v naši državi tako, da zagotovijo dobre učne razmere vsem, ki so se želeli učiti samostojno. Središča za samostojno učenje sedaj delujejo na ljudskih univerzah, zasebnih izobraževalnih organizacijah in knjižnicah (Andragoški center Slovenije in Mestna knjižnica Ljubljana 2009) in nudijo možnost brezplačnega neformalnega izobraževanja odraslih. Koncept podporne dejavnosti za učenje odraslih, ki naj bi vključevala najsodobnejšo tehnologijo, je torej star že 22 let in se od tedaj ni posodobil kljub korenitim tehnološkim spremembam, ki so dodobra spremenile naš odnos in dožemanje sodobne tehnologije ter njeno vlogo v našem življenju. V tem poglavju naše naloge bomo najprej temeljito predstavili model SSU v vseh njegovih razsežnostih. Zanimal pa nas bo tudi trenutni finančni položaj središč za samostojno učenje skladno z Letnim programom za izobraževanje odraslih v Sloveniji in razmestitvami finančnih sredstev Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije. Nato bomo raziskali trenutni položaj te dejavnosti, pri čemer bomo izhajali iz študije ACS o desetletnem delovanju SSU. Omenjeni koraki nam bodo pomagali zakoličiti nekatere elemente za izvedbo primerjalne analize slovenskih centrov s podobnimi oblikami organiziranega učenja v nekaterih drugih evropskih državah in bodo osnova za opredelitev našega osnovnega raziskovalnega problema.

### 4.1 Središča za samostojno učenje – kaj so in kako delujejo?

Na uradni spletni strani projekta organizirano samostojno učenje (Andragoški center Slovenije in Mestna knjižnica Ljubljana 2009), ki ga vodi ACS in vključuje mrežo Središč za samostojno učenje in mrežo Borz znanja<sup>1</sup> (v nadaljevanju BZ), najdemo uradno definicijo o tem, kaj je SSU.

»Kaj je središče za samostojno učenje?

- Središče za samostojno učenje je oblika neformalnega izobraževanja odraslih, ki pomembno dopolnjujejo tradicionalno učenje in izobraževanje.
- Središče za samostojno učenje je sodobno opremljen učni prostor, kjer udeleženci znanje pridobivajo, utrjujejo ali nadgrajujejo.
- Učenje v središčih poteka individualno in samostojno, udeleženci pri učenju uporabljajo prilagojeno gradivo za samostojno učenje, na voljo jim je sodobna učna tehnologija ter strokovna pomoč informatorjev, svetovalcev in mentorjev.
- Strokovni delavci udeležencem svetujejo, kateri učni program je glede na njihovo predznanje in interese najprimernejši. Udeležencem nudijo informacije in pomoč pri uporabi učne tehnologije.

---

<sup>1</sup> Borza znanja je informacijsko središče, v katerem se zbirajo, urejajo in posredujejo podatki o ljudeh, ki iščejo oz. ponujajo znanje. Podatki se dnevno ažurirajo in dajejo uporabnikom možnost za izmenjavo ponudbe in povpraševanja različnih znanj (Knjižnica Otona Župančiča. b. l.). Trenutno Ministrstvo za izobraževanje sofinancira štiri borze znanja (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2015b).

- Čas učenja si lahko udeleženci izbirajo sami, ritem in način učenja pa prilagodijo lastnim interesom in zmožnostim.«

Učna gradiva, ki so na voljo v središčih, obsegajo najrazličnejša področja. Trenutno je v središčih po Sloveniji največ učnih gradiv namenjenih učenju jezikov (Beltram idr. 2015, 59). Strokovni delavci v središčih svetujejo, glede učnega programa, nudijo informacije in pomoč ter spodbudo pri uporabi učne tehnologije (Andragoški center Slovenije in Mestna knjižnica Ljubljana 2009). Ti delavci niso nujno strokovnjaki na določenem področju npr. anglisti, so pa usposobljeni za nudenje pomoči ter svetovanje odraslim pri samostojnem učenju. Andragoški center je namreč razvil dva programa, ki jih periodično in brezplačno organizira za posamezne organizacije: Uvodni seminar o postavitvi in vodenju središča za samostojno učenje ter Svetovanje in mentorstvo pri organiziranem samostojnem učenju.

#### ***4.1.1 Razvoj in nastanek središč za samostojno učenje***

Središča za samostojno učenje v Sloveniji so nastala po zgledu podobnih učnih okolij iz Anglije, kjer je odprto učno okolje v sredini 80-ih let prejšnjega stoletja postal trend v razvoju izobraževanja odraslih. Odprto učno okolje sloni na predpostavki o potrebi prilagajanja učenja in izobraževanja potrebam posameznika in je (bila) v Angliji zajeta v najrazličnejše izobraževalne vsebine (Andragoški center Slovenije in Mestna knjižnica Ljubljana 2009). Odprto učenje ali »Open Learning (angl.)« je vsaka oblika učenja, kjer izobraževalec (npr. neka ustanova, ki izobražuje) omogoča posamezniku, da izbira različne vidike učenja. Običajno pomaga učečim, da sprejmejo odgovornost za to, kaj in kako se bodo učili, jih usmerja, kje poiskati pomoč pri učenju in če želijo, kdaj in kje lahko ocenijo svoje znanje (Jaramaz 2011, 47, po Jefferies idr. 1990, 77).

Z razvojem organiziranega samostojnega učenja je ACS želel vzpostaviti in širiti kulturo samostojnega učenja v Sloveniji z zagotavljanjem dobrih učnih razmer za vse, ki se želijo samostojno učiti. Tako so nastala Središča za samostojno učenje. To so javno dostopne točke, kjer se posamezniki lahko brezplačno samostojno učijo z uporabo računalnika in učnih gradiv, ki so tu na razpolago. Ti centri so torej namenjeni predvsem odraslim, ki se, bodisi zaradi fizičnih ali časovnih omejitev, ne morejo vključiti v običajne oblike izobraževanja (npr. tečaje), bodisi jim samostojen način učenja bolj ustreza zaradi možnosti prilagajanja individualnim potrebam, izbire vsebin, tempa učenja itd. bodisi so denarno omejeni.

SSU se razlikujejo od drugih javno dostopnih točk, kjer lahko brezplačno dostopamo do interneta in uporabljamo računalnike, kot so knjižnice, kavarne itd. SSU je od ostalih dejavnosti ločen prostor, kjer ima vsak posameznik svoje učno mesto načeloma opremljeno z računalnikom. Prostorske zahteve so z zakonom določene. V SSU je na voljo tudi multimedijско učno gradivo, ki ni za izposojajo na dom. Središče ne predvideva vpisnine ali



članarine, vendar je potrebno opraviti vpisni postopek, kjer se izpolni predpisan enotni formular. Podatki posameznika se nato vnesejo v elektronsko aplikacijo, kjer se beleži tudi vsak obisk. Delo središč obiskovalci tudi ocenjujejo s pomočjo anketnega vprašalnika ob 10. obisku. V središču ima obiskovalec na voljo mentorsko, svetovalno in tutorsko pomoč. Ta kader gre skozi obvezno izobraževanje. Mestoma je predpisana tudi izobrazba. Središča za samostojno učenje so povezana v mrežo, s katero je potrebno podpisati pristopno izjavo in sodelovati skladno z načeli SSU (Andragoški center Slovenije in Mestna knjižnica Ljubljana 2009).

Na spletnih straneh projekta organiziranega samostojnega učenja (Andragoški center Slovenije in Mestna knjižnica Ljubljana 2009), katerega namen je uveljaviti ta način učenja kot pomembno prvino v domači izobraževalni praksi in razviti zanj sisteme, ki bodo širše dosegljivi, lahko zasledimo tudi cilje, zaradi katerih so središča nastala. Z njimi so želeli: zagotoviti takšno neformalno izobraževanje čim širšemu krogu ljudi, širiti kulturo samostojnega učenja in dvigniti izobrazbeno raven, spodbuditi posameznike k učenju, se približati potrebam odraslih, zagotoviti ustrezno informiranost o možnosti te oblike učenja, utrditi odgovornost posameznika za napredovanje v lastnem znanju, zagotoviti nove, fleksibilne oblike izobraževanja, gradiva in materiale za samostojno učenje ter uresničevati sporočila iz Memoranduma o vseživljenjskem učenju (Andragoški center Slovenije in Mestna knjižnica Ljubljana 2009). Prvih pet središč je bilo ustanovljenih leta 1995, leto kasneje so se jim pridružila še štiri. Do konca leta 2006 je postopoma nastalo več kot 30 takšnih dejavnosti. Nekatera središča, predvsem tista locirana pri podjetjih, so dokončno prenehala z delovanjem, druga so delovala občasno s prekinitvami (Beltram idr. 2015, 19-20.)

Trenutno središča za samostojno učenje dobro teritorialno pokrivajo državo, vendar sezname z njihovim številom in lokacijami nekoliko variirajo (Priloga 1). Na uradnih spletnih straneh ACS najdemo sicer podatek, da je središč 36 (ne upošteva SSU v Škofja Loki in Krškem), vendar z nekaterimi dodatnimi lokacijami pri istem nosilcu. Po podatkih navedenih v študiji Analitične podlage za posodobitev modela SSU in modela BZ, ki jo je v letu 2015 izdal ACS (Beltram idr. 2015, 19-20) je središč 34. Skladno z razmestitvami za leto 2015, torej financiranjem SSU, ki ga izvaja ministrstvo za izobraževanje, je središč za samostojno učenje 35. Glede na različne vire, bomo upoštevali trenutno stanje, ki ga dejansko lahko razberemo samo s pomočjo Sklepa o financiranju SSU za leto 2015 (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2015a) in se opredelili, da je dejansko v Sloveniji v času pisanja te naloge 35 središč za samostojno učenje. Največ središč je torej lociranih na ljudskih univerzah, takih je 24, devet jih najdemo pri podjetjih ali v zasebnih šolah in dva v knjižnicah. Skoraj tri četrtine vseh središč je torej del izobraževalne ponudbe v javnih zavodih. Okvirno razpršenost SSU po državi lahko pogledamo na Sliki 2, pri čemer se zemljevid nanaša na leto 2009 in na podatke iz uradnih spletnih strani Andragoškega centra Slovenije z dne 9. 12. 2015.



**Slika 2: Razpršenost središč za samostojno učenje po Sloveniji**

Vir: Pečnik 2009, 5.

#### ***4.1.2 Prostorske, kadrovske in druge zahteve za delovanje središča***

Kot že rečeno, so SSU finančno, prostorsko in kadrovsko normirana. Njihovo financiranje izhaja iz 1. člena Odredbe o standardih in normativih. Odredba o strokovni izobrazbi pa skladno s 1. členom določa med drugim prostorske in kadrovske pogoje za delovanje središč. Polna tedenska delovna obveznost strokovnih delavcev je 20 ur, polna delovna obveznost za enega delavca z visoko izobrazbo se prizna, če je letno realiziranih 1300 učnih ur (21. člen Odredbe o standardih in normativih). Na podlagi Odredbe o strokovni izobrazbi (4. člen) lahko mentorsko in tutorsko delo opravlja, kdor ima najmanj višjo strokovno izobrazbo.

Andragoški center Slovenije za zaposlene v SSU postavlja še druge pogoje, skladno s katerimi je v vsakem središču nekdo odgovoren za celotno delovanje središča, najpogosteje je to vodja središča. Oseba, ki postavi središče in ga vodi, mora poleg pedagoško-andragoške izobrazbe imeti opravljeno 36-urno izobraževanje Uvodni seminar o postavitvi in vodenju središč za samostojno učenje (Perme 2006, 8). V odpiralnem času mora biti v SSU vedno nekdo na voljo udeležencem, lahko je svetovalec, mentor ali informator. Vsi delavci v središču morajo imeti opravljen 37-urno izobraževanje Svetovanje in mentorstvo pri organiziranem samostojnem učenju (Perme in Uršič 2006, 7). Obe izobraževanji potekata kot kombinacija neposrednega pouka v klasični učilnici in dela na daljavo v e-učilnici. Zaposleni v SSU niso nujno učitelji, ki lahko učencem pomagajo s konkretnimi znanji na določenem strokovnem področju, npr. pri učenju italijanščine itd. Imajo vlogo svetovalca, ki pomaga prepoznati potrebe po samostojnem učenju, svetuje pri uporabi učnih pripomočkov in gradiv

ter o tehnikah učenja. Svetujejo tudi glede utrjevanja uspešnih učnih prijemov in pomagajo pri napredovanju pri učenju (Perme in Uršič 2006, 4).

Skladno z zahtevami Odredbe o strokovni izobrazbi, mora imeti organizacija, ki ima organizirano središče za samostojno učenje, najmanj: en prostor za samostojno učenje in prostor za delo zaposlenih, za medsebojno sodelovanje udeležencev. SSU mora imeti TV in videorekorder, kasetnik, CD-predvajalnik ter tiskalnik, vsako učno mesto mora biti opremljeno z računalnikom z internetnim dostopom. Središče mora imeti tudi vsaj 10 multimedijskih ter drugih programov za samostojno učenje (7. člen Odredbe o strokovni izobrazbi). Pri večini izvajalcev dejavnosti SSU časa odprtosti za stranke nismo našli posebej navedenega. Kjer je ta objavljen, pa ugotavljamo, da ni enoten ampak, se prilagaja odprtosti nosilca. Iz posameznih spletnih strani izvajalcev smo ugotovili, da je skupni razpon odprtosti, če upoštevamo vse SSU, med 7.00 in 20.00 ob delavnikih, pri čemer ni nobeno odprto več kot 10 ur dnevno, večina je odprtih od 8.00 do 16.00. Dva SSU (locirana pri knjižnicah) sta sicer dostopna v sobotah dopoldan, vendar se v tem času ne nudi nikakršne pomoči udeležencem, kar pomeni, da dejavnost, kot je predpisana, ne poteka.

#### ***4.1.3 Financiranje dejavnosti središč za samostojno učenje***

Vsako leto pristojno ministrstvo na podlagi veljavne Resolucije o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih (2013) in državnega proračuna sprejme Letni program za izobraževanje odraslih (v nadaljevanju LPIO), kjer določi izobraževalne programe, ki se financirajo iz javnih sredstev, in obseg teh sredstev. LPIO predvidi proračun za izvedbo posameznega programa na podlagi razpoložljivih sredstev iz državnega proračuna, natančneje pa se sofinanciranje vsakega posameznega središča predvidi s Sklepom o sofinanciranju splošnega izobraževanja odraslih in dejavnosti potrebnih za izvajanje izobraževanja odraslih (v nadaljevanju Sklep o razmestitvah). Splošnoizobraževalna središča za samostojno učenje so klasificirana med infrastrukturne dejavnosti.

V Odredbi o standardih in normativih lahko preberemo, da se iz proračuna za središča za samostojno učenje krijejo stroški oz. del stroškov za plače (predvideva se kritje stroškov plač tudi za vodstveni in administrativni ter drug podporni kader), avtorske honorarje in materialne stroške za izvedbo programa, posebej so omenjeni stroški za razvoj (14., 15., 16. in 19. člen Odredbe o standardih in normativih). Posamezno središče dobi sredstva na podlagi izračuna, v katerem se upošteva: število opravljenih ur v SSU v preteklem letu in izpolnjevanje kadrovskih pogojev za opravljanje dejavnosti SSU (pri čemer vsak neusposobljeni sodelavec zniža število sofinanciranih delavcev za 0,5 delavca) (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2015b). V zadnjih petih letih je financiranje SSU kumulativno potekalo kot prikazuje Tabela 1.

**Tabela 1: Višina sofinanciranja dejavnosti središč za samostojno učenje v Sloveniji**

Leto	Višina sofinanciranja vseh SSU v EUR	Število sofinanciranih SSU
2011	758.959,73	28
2012	843.745,14	29
2013	843.744,91	33
2014	717.183,08	34
2015	710.542,67	34

Vir: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014, 2015a, 2015b.

Iz Tabele 1 je razvidno, da je višina sredstev namenjenih za delovanje slovenskih središč nekoliko manjša, npr. v primerjavi z letom 2012 za 15 %, to pa neodvisno od realiziranega števila ur ali števila obiskovalcev ter tudi neodvisno od števila sofinanciranih SSU.

## 4.2 Središča za samostojno učenje v zadnjih desetih letih, težave, izzivi, pomisleki

ACS, ki spremlja in koordinira nekatere aktivnosti središč ter izvaja evalvacijo, je v letu 2015 izdal že omenjeno študijo Analitične podlage za posodobitev modela SSU (v nadaljevanju Analitične podlage). Pri pripravi študije so sodelovali področni strokovnjaki iz ACS in Mestne knjižnice Ljubljana ter drugi, financiralo jo je Ministrstvo za izobraževanje. Študijo si bomo ogledali nekoliko podrobneje predvsem iz dveh razlogov: ta vsebuje vse potrebne preverjene številčne in druge podatke o delovanju vseh stalnih<sup>2</sup> SSU, ki nam bodo služili kot dragoceno izhodišče ob našem razmišljanju, avtorji so vanjo že zapisali nekaj morebitnih iztočnic za posodobitev modela, ki jih moramo vzeti v ozir tudi mi, ko bomo predlagali naše videnje prenove modela. Oboje nam bo prišlo prav tudi pri naši primerjalni analizi.

### 4.2.1 Številčni kazalniki o drugem desetletju delovanja SSU

Statistični podatki o delovanju slovenskih SSU so bili zbrani predvsem s pomočjo podatkov, ki jih posamezni nosilci oz. organizacije vpisujejo v računalniško aplikacijo na podlagi enotnih obrazcev, ki smo jih omenjali že v prvem razdelku tega poglavja. Na ta način nastaja baza podatkov, ki služi posamezni organizaciji kot podlaga za letno poročanje financerju o delu posameznega središča, hkrati pa služi državnim ustanovam, ki so za to pooblašcene, za pripravo statističnih in strokovnih poročil na nacionalni ravni. Baza SSU, ki je bila vzpostavljena leta 2006, obsega podatke o vseh SSU, udeležencih, učnih vsebinah in samostojnem učenju udeležencev. V Analitičnih podlagah je sicer zajet in prikazan še drug vir

<sup>2</sup> Podatki zajeti v študiji se nanašajo samo na 33 SSU, ki so stalno delovali v obdobju zadnjih 10 let.

podatkov, to je aplikacija za spremljanje uresničevanja Resolucije o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih, ki je bila vzpostavljena leta 2011 in vsebuje podatke o izvajanju posameznega LPIO. Za potrebe naše raziskave, popolnoma zadostujejo številčni podatki iz prvega vira – baze podatkov SSU. Poleg teh dveh virov so avtorji študije za definiranje značilnosti delovanja središč, težav, slabosti in možnih izboljšav izvedli še 12 vodenih intervjujev in organizirali fokusno skupino z relevantnimi deležniki na tem področju (Beltram idr. 2015, 7-8). Izid študije, ki torej zajema že statistične podatke in za osvetlitev problematike središč posega tudi po drugih kvalitativnih metodah, je bil eden izmed razlogov, da bo naša raziskava slonela na tretji metodi - primerjalni analizi.

Naj najprej predstavimo nekaj številčnih podatkov o delovanju slovenskih SSU v šolskem letu 2013/14, da bi si lahko predstavljali, o kakšnih številkah govorimo in poudarimo še enkrat pomen te dejavnosti.

**Tabela 2: Številčni podatki o obisku in delu slovenskih SSU v šolskem letu 2013/14**

Število središč	34
Število učnih mest	415
Število učnih mest z multimedijem računalnikom	108
Število priključkov na splet	301
Število opravljenih učnih ur	191.725
Število uporabnikov	8.130
Število svetovalnih delavcev	162
Število opravljenih svetovalnih ur	100.300

Vir: Beltram idr. 2015, 21.

Kaj nam povedo številke v Tabeli 2, bomo morda boljše razumeli, če vzamemo za primerjavo število vpisanih odraslih v vse oblike srednješolskega izobraževanja v Sloveniji v istem letu. V SSU je bilo vpisanih 8.130 odraslih, v srednješolske programe (na srednjih šolah, ljudskih univerzah in pri drugih ponudnikih tega izobraževanja) pa 14.003 odraslih (Statistični urad RS 2015). Torej so SSU zajeli le za dobrih 41 % manj udeležencev kot vse slovenske šole, ki ponujajo programe za odrasle.

#### *Udeleženci središč za samostojno učenje*

Najprej nas zanima vpis v SSU v zadnjih petih letih (študija je nastala leta 2014, torej so zajeti podatki od leta 2009 do 2013) na ravni države. Če se osredotočimo na novo vpisane uporabnike - tiste, ki so se prvič vključili v SSU v letu 2013 - vidimo, da je njihovo število v zadnjih petih letih zelo nihalo. Ta nihanja lahko morda pripisujemo tudi nekaterim zunanjim dejavnikom, na katere sama dejavnost SSU kot taka nima vpliva. Eden izmed teh dejavnikov bi bila lahko vključenost inštitucij nosilk dejavnosti SSU v Evropski finančni perspektivi

2005-07, 2007-13, ki sta prinesli dodatne dejavnosti v okviru projektov. S tem pa dodatne priložnosti za promocijo samostojnega učenja in središč kot podporne dejavnosti. Med temi projekti beležimo predvsem Centre vseživljenjskega učenja (Bogataj 2007) in računalniško opismenjevanje. V letu 2009 se je vpisalo 3.839 novih uporabnikov (podobno tudi v letu 2012), leta 2013 pa le še 2.986 (Beltram idr. 2015, 23); beležimo torej 22 % manj vpisa – torej manj interesa za tovrstno izobraževanje. Podatek je zgovoren, če vzamemo v ozir tudi vpis nasploh, ki vključuje tako nove kot stare obiskovalce središč. Njihovo skupno število namreč ne upada, ampak celo narašča. Leta 2009 so v slovenskih SSU beležili 7.217 obiskovalcev, leta 2013 pa 8.403 vpisanih uporabnikov. Povedano drugače, leta 2009 so novi uporabniki predstavljali več kot polovico vseh vpisanih, pet let kasneje pa samo še dobro tretjino. Lahko torej sklepamo, da je učenje v SSU še vedno zanimivo za odrasle, ki to obliko poznajo, vendar pritegne bistveno manj novih obiskovalcev.

Morda nam starostna struktura udeležencev organiziranega samostojnega učenja odgovori tudi na vprašanje, zakaj je temu tako. Število uporabnikov starih od 27 do 49 (posebej tistih do 39 let) se zmanjšuje in kako se povečuje vpis starejših. Aktivna generacija torej izgublja zanimanje za ta način učenja, starejšim od 50 let in tistim nad 64 let pa postaja vse bolj aktualen. Skladno s spremembo starostne strukture uporabnikov, se je spremenil tudi njihov zaposlitveni položaj. Leta 2004 je bilo v SSU med novo vpisanimi skoraj 27 % zaposlenih, 32 % brezposelnih in samo 5 % upokoencev. V letu 2013 se je slika bistveno spremenila. Zaposlenih je le še za 18 %, brezposelnih 45,5 % in upokoencev 20 %. Med novo vpisanimi je torej skoraj polovica brezposelnih (Beltram idr. 2015, 28).

Ob vpisu v SSU bodoči udeleženci odgovarjajo tudi na vprašanje (na vpisnem obrazcu), zakaj so se odločili za to obliko samostojnega učenja in izberejo tri odgovore od dvanajstih že podanih. Iz Analitičnih podlag (iz katerih črpamo statistične in druge podatke za to poglavje) je razvidno, da ni bistvenih razlik med odgovori glede na spol. Podatki, ki se nanašajo na vse slovenske SSU od leta 2005 do 2014 kažejo (Beltram idr. 2015, 54), da se posamezniki odločajo prvenstveno za to obliko učenja, ker želijo pridobiti znanje za boljše življenje, ker se radi učijo in pridobivajo nove informacije in ker želijo pridobiti nova znanja za potrebe zaposlitve. To, da se v SSU lahko učijo torej samostojno s prilagojenim ritmom in urniki, kar naj bi bila osrednja dodana vrednost, ni v ospredju. V študiji lahko sicer preberemo, da je ključni »predpogoj za omogočanje samostojnega učenja« dejansko »zagotovljen dostop do učnih gradiv – bodisi gradiv, ki so posebej pripravljena za samostojno učenje« oz. podpornih gradiv (Beltram idr. 2015, 57). Vendar odgovori udeležencev na vprašanje »zakaj so se odločili za SSU« nam povedo, da za njihovo odločitev niso bistvene specifične učne vsebine, ki jih tu ponujajo. Posamezniki se odločajo za SSU predvsem zato, ker se radi učijo. Poraja se vprašanje: s čim se učijo, če med gradivi v središčih ne najdejo relevantnih vsebin? Na to odgovarja sledeči razdelek, kjer si bomo poglobljevali podatke o učnih urah in vsebinah.

### *Česa se udeleženci učijo v SSU?*

Uvodoma smo v tem poglavju že povedali, da se obiski v SSU natančno beležijo tako časovno kot vsebinsko, zato imamo tudi podatke o tem, koliko so se udeleženci učili česa in kako se je spreminjal interes, oz. katere vsebine so bile aktualne skozi čas. Najprej si bomo pogledali število ur učenja v slovenskih središčih v zadnjih petih letih. V Tabeli 3 prikazujemo, kako se je gibalo število ur učenja, ki je bilo najvišje leta 2010 (205.221), najmanjše pa 2009 (183.497), zadnja tri leta pa konstantno in v rahli porasti. Morda lahko še omenimo zelo zanimiv in kontradiktoren podatek: v letu 2010 beležimo največ ur v zadnjih petih letih, a najmanjše število vpisanih uporabnikov 6916, kar približno 1.500 manj kot leta 2009. So se ti uporabniki več učili in zakaj?

**Tabela 3: Število ur učenja v slovenskih središčih v zadnjih petih letih**

Leto	Število ur
2009	183.497
2010	205.221
2011	190.429
2012	192.627
2013	196.066

Vir: Beltram et. al. 2015, 23.

Od leta 2004 do leta 2013 so največ učnih ur 33,2 % udeleženci posvetili uporabi interneta, pri čemer ni specificirano, ali so iskali informacije, se kratkočasili z video vsebinami, se učili s spletnimi gradivi ali komunicirali preko socialnih omrežij oz. poslušali glasbo itd. Dobrih 18 % učnih ur je bilo posvečenih učenju računalništva, pregledovanju in pisanju e-pošte nekaj več kot 4 % vseh učnih ur. Izdelava seminarških in drugih nalog, za katere najpogosteje dijaki in študenti in tudi odrasli udeleženci formalnih programov uporabljajo SSU, je dosegla 6,3% delež. Znatno je še odstotek ur, ki so ga udeleženci porabili za učenje tujih jezikov (angleščine, nemščine, italijanščine ter drugih), in sicer nekaj manj kot 25 %. V desetletnem obdobju konstantno raste uporaba interneta v središčih za samostojno učenje, ostale vsebine pa so podvržene nihanju interesa strank. Od leta 2010 se npr. zmanjšuje interes za učenje angleščine. Raste pa interes za učenje nemščine (Beltram idr. 2015, 38). Interes za ta jezik je najbrž povezan z množičnim iskanjem novih zaposlitvenih priložnosti v nemško govorečih deželah.

Središča za samostojno učenje morajo ponuditi udeležencem tudi različne vrste gradiv, ki so posebej prilagojena za samostojno učenje, to so lahko računalniški programi, spletna gradiva in CD-romi, pa tudi učbeniki ter video in avdio nosilci. Ko smo si поблиže ogledali zakonodajo, smo lahko zasledili, da 7. člen Odredbe o strokovni izobrazbi zahteva za izvajalce, da nudijo med drugim tudi TV in video rekorder ter radio kasetnik. Če iz

Analitičnih podlag črpamo sedaj še podatke o vrsti gradiv v SSU, ugotovimo, da so gradiva za to tehnologijo še dejansko prisotna. Avdio in video kasete predstavljajo kar 8,69 % vseh gradiv za samostojno učenje. Učbenikov, priročnikov in delavnih zvezkov je največ, kar 67,35 %. Tistih najsodobnejših interaktivnih gradiv, po katerih naj bi se prvenstveno središča razlikovala od ostalih podobnih ponudnikov (knjižnic oz. čitalnic, raznih ponudnikov, ki ponujajo uporabo računalnika), je le slabih 24 % (Beltram idr. 2015, 58).

V nadaljevanju študije izvemo še, da je skoraj četrtnina gradiv, namenjena učenju angleščine (23,97 %), pol toliko jih je za nemščino (12,87 %). Na petem mestu najdemo podjetništvo (4,58 %) in na sedmem pedagogiko (3,95 %). Za učenje uporabe interneta in računalnika oz. računalniških programov je namenjenih skupaj samo 8,67 % vseh vsebin (Beltram idr. 2015, 59). Sedaj vemo, da so udeleženci več kot polovico učnih ur v SSU v zadnjih 10 letih porabili za učenje internetnih vsebin in računalništva, pri čemer interes za te vsebine narašča, interes za večino ostalih vsebin (z izjemo nemščine in pisanja seminarskih nalog) pada. Poraja se vprašanje, ali ponudba gradiv še ustreza povpraševanju ali je beleženje teh vsebin ustrezno.

#### *Delo zaposlenih v SSU*

Poleg uporabe multimedijskih gradiv je eden izmed razlikovalnih elementov med SSU in drugimi ponudniki dostopa do računalnikov (e-točk, e-kavarn ...) tudi pomoč in svetovanje zaposlenih pri uporabi tehnologije in učenju. Za delo v središčih je natančno opredeljenih 5 profilov sodelavcev, ki naj bi imeli različne vloge pri delu z udeleženci oz. skrbi za SSU. To so informator, svetovalec, mentor/tutor, vodja in tehnični administrator. Kot bomo videli v nadaljevanju, se njihove vloge prekrivajo in tudi v Analitičnih podlagah ugotavljajo, da v praksi dejansko »v SSU strokovnega dela ne ločijo strogo po opredeljenih vlogah zaposlenih strokovnih delavcev. Odstopa le postavljeni vodja središča, ki je po strokovnem profilu sicer ostalim sodelavcem enakovreden, opravlja pa še naloge, ki so vezane na organizacijo in koordinacijo dela znotraj središč.« (Beltram idr. 2015, 65-67).

**Tabela 4: Naloge strokovnih delavcev v SSU**

Profil	Zadolžitve
Informator	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ureja evidence</li> <li>- informira o možnostih samostojnega učenja</li> <li>- skrbi za izdajo in vračanje učnega gradiva</li> <li>- pomaga pri uporabi učne tehnologije</li> <li>- poroča svetovalcu oz. vodji</li> <li>- sodeluje pri informativnih in promocijskih aktivnostih</li> </ul>
Svetovalec	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ugotavlja interese, potrebe in stopnjo predznanja udeležencev za določeno vsebino oz. področje</li> <li>- svetuje pri uporabi učnega gradiva, virov in tehnologije</li> </ul>



Profil	Zadolžitve
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pripravlja, organizira, spremlja učenje</li> <li>- spremlja gibanje učenja, uporabe programov in potreb udeležencev</li> <li>- vodi evidence in pripravlja poročila</li> <li>- skrbi za posodabljanje učnega gradiva in materialov</li> <li>- skrbi za uvajanje novosti</li> <li>- načrtuje in spremlja individualno učenje</li> <li>- motivira in spodbuja udeležence pri učenju</li> <li>- posreduje znanja o učenju in metodah ter tehnikah učenja</li> <li>- spremlja napredovanje udeležencev pri učenju</li> <li>- sodeluje z vodjo pri uvajanju novosti, razvoju in organizaciji dela</li> <li>- vodi ustrezne evidence svetovalnega dela</li> <li>- pripravlja obveščanja, srečanja in druge promocijske aktivnosti</li> </ul>
Mentor/tutor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ugotavlja interese, potrebe in stopnjo predznanja udeležencev</li> <li>- vodi učni proces in zagotavlja dodatno razlago učnih vsebin, za katere je strokovnjak</li> <li>- načrtuje in spremlja individualno učenje udeležencev</li> <li>- motivira in spodbuja udeležence pri učenju</li> <li>- udeležencem posreduje znanja o metodah ter tehnikah učenja</li> <li>- spremlja napredovanje pri učenju vsebin, za katere ima ustrezno strokovno znanje</li> <li>- pripravlja dodatne naloge</li> <li>- zbira in posreduje učne vire</li> <li>- poroča svetovalcu oz. vodji o nadaljnjih priporočilih za uporabo programov za samostojno učenje pri udeležencih, ki jim je mentor</li> <li>- vodi ustrezne evidence mentorskega dela</li> </ul>
Vodja	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ugotavlja interese, potrebe in stopnjo predznanja udeležencev za določeno vsebino oz. področje;</li> <li>- svetuje pri uporabi gradiv, virov ter učne tehnologije</li> <li>- pripravlja, organizira, spremlja učenje</li> <li>- spremlja gibanje učenja, uporabe programov in potreb udeležencev</li> <li>- vodi evidence in pripravlja poročila</li> <li>- skrbi za posodabljanje gradiv in materialov</li> <li>- skrbi za uvajanje novosti</li> <li>- načrtuje in spremlja individualno učenje udeležencev</li> <li>- motivira in spodbuja udeležence</li> <li>- udeležencem posreduje znanja o metodah in tehnikah učenja</li> <li>- spremlja napredovanje udeležencev pri učenju vsebin, za katere ima ustrezno strokovno znanje</li> <li>- sodeluje s koordinacijo Mreže SSU pri uvajanju novosti, razvoju in</li> </ul>

Profil	Zadolžitve
	<ul style="list-style-type: none"> <li>organizaciji dela v SSU</li> <li>- vodi ustrezne evidence svetovalnega dela.</li> <li>- pripravlja obveščanja, srečanja in druge promocijske aktivnosti</li> </ul>
Tehnični administrator	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nastavlja in pripravlja učno tehnologijo za uporabo programov</li> <li>- vzdržuje ustrezne nastavitve in skrbi za nemoteno delovanje učne tehnologije</li> <li>- poroča vodji o napakah učne tehnologije in možnostih odprave le-teh</li> <li>- pripravlja predloge za izboljšanje delovanja in uporabe tehnologije</li> </ul>

Vir: Beltram idr. 2015, 65-67.

Iz zgornje Tabele 4 lahko še ugotovimo, da je vloga vodje središča podobna funkciji izvršilnega managerja, ki smo jo predhodno opredelili v teoretičnem delu. Ta namreč nosi največjo odgovornost za delo v SSU, saj planira, organizira denarne in človeške vire, motivira, odloča, delegira, usklajuje delo in naloge, poroča (direktorju organizacije, ki gosti SSU, če sam nima te funkcije), nadzira itd.

Sedaj, ko smo si pogledali naloge, ki jih opravljajo v SSU posamezni zaposleni, nas bo še zanimalo, koliko časa jim te njihove zadolžitve vzamejo. Statistični podatki za leto 2013/14 nam pokažejo zanimivo sliko glede porabe svetovalnih ur (ure dela vseh zaposlenih v SSU) v razmerju do učnih ur udeležencev. Ali drugače povedano, koliko časa se je udeleženec učil, potem ko se je zaposleni eno ukvarjal z njim (za evidentiranje, mentoriranje, svetovanje itd.). Podatek nas zanima z vidika smotrnega angažiranja človeških virov in posledično porabe javnih sredstev za to dejavnost. Lahko bi dejali, da nas zanima učinkovitost. Kot smo namreč spoznali v poglavju posvečenemu javnemu managementu, mora le-ta danes težiti k smotrni rabi sredstev, ki jih v proračun prispevajo davkoplačevalci. Podatki<sup>3</sup> kažejo, da mora v petih organizacijah zaposleni porabiti nekje dve uri dela, da obdrži posameznika eno uro pri učenju, oz. da se morata z enim udeležencem ves čas ukvarjati dva zaposlena. V nekaterih drugih organizacijah (iz iste regije) pa za eno uro učenja posameznika zaposleni porabijo nekaj več kot 15 minut, kar izključuje tudi možnost specifične populacije, ki zahteva več dela strokovnega osebja (Beltram idr. 2015, 70).

#### ***4.2.2 Ali je model SSU potrebno posodobiti in zakaj?***

Tudi strokovnjaki, ki so sodelovali pri pripravi študije Analitične podlage, se strinjajo, da je potrebno o konceptu SSU ponovno razmisliti. Trenutno je ena izmed temeljnih nalog SSU

<sup>3</sup> Podatki, ki jih v tem primeru navajajo Analitične podlage, izhajajo v tem primeru iz aplikacije za spremljanje uresničevanja Resolucije o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih in se nanašajo na šolsko leto 2013/14, ki jo vodi pristojno ministrstvo za potrebe financiranja. V Priloga 2 je grafični prikaz tega razmerja, ki ga povzemamo po Beltram idr. 2015, 70.

zagotavljanje prostora, tehnologije in gradiv za samostojno učenje. Dostopen širokopasovni internet in mobilne naprave, ki omogočajo hitri dostop kjerkoli in kadarkoli, zahtevajo nov razmislek o tej temeljni nalogi (Beltram idr. 2015, 95-96), saj je raziskava tudi pokazala, da v SSU večina ljudi dostopa do spleta in ne uporablja učnih virov, ki so jim na voljo. Te vsebine jih torej ne zanimajo več toliko kot v preteklosti (npr. učenje angleščine). Vprašanje je tudi, ali sploh udeleženci uporabljajo tehnologijo, ki je na voljo, ali koristijo samo učno mesto in prisotnost mentorja/svetovalca, ki jim lahko v nekih segmentih svetuje, pomaga in spodbuja. Izhajati moramo namreč še iz dveh podatkov, ki so nam na voljo in smo jih omenili že zgoraj: število vseh obiskovalcev v SSU narašča in število opravljenih ur učenja v vseh SSU narašča, torej lahko sklepamo, da udeleženci najdejo sami bodisi na spletu bodisi imajo lastne učne vsebine in težava povezana s pomanjkanjem ustreznih gradiv ni tako pereča, kot se zdi na prvi pogled.

Bolj se nam zdita pereča dva izziva, starostna struktura obiskovalcev SSU - kjer naraščajo starejši na račun srednje generacije - in padec števila tistih na novo vpisanih. Temu je potrebno še dodati zelo različen izkoristek delovnega časa strokovnih delavcev v posameznih središčih. Število in zadovoljstvo tistih, ki se vsako leto znova vračajo v SSU je pomembno zadržati na sedanji ravni, saj je graditev trajnega zaupanja udeležencev temeljnega pomena. Vendar je potrebno za nadaljevanje in razvoj sodobne dejavnosti SSU zagotavljati tudi nove zainteresirane uporabnike in poskrbeti, da bodo tudi mlajši odrasli in delovno aktivno prebivalstvo ponovno našli razlog in motivacijo za obisk središč. Glede na usposobljenost kadra in stalnost financiranja dejavnosti, je morda ravno na področju človeških virov možno iskati nove izzive in rezerve.

V sami študiji Analitične podlage najdemo tudi razdelek z naslovom Dobre prakse organiziranega samostojnega učenja v tujini, ki ponuja ustrezen splošen pogled na podobne dejavnosti v tujini (zlasti v Nemčiji, Avstriji in Romuniji), a jih ne analizira poglobljeno, zato ne omogoča temeljite primerjave. Avtorji so se posvetili drugim načinom raziskovanja, za katere so lahko pridobili vse ustrezne podatke. Študija razkriva dejstva in odpira vprašanja, ki so prava podlaga za razmislek in prenovo dejavnosti SSU. Prav zato smo se v okviru naše naloge odločili razširiti ta vidik in podati novo dimenzijo tej problematiki. V poglavju 4.2.1 smo želeli predvsem predstaviti temeljna dejstva v zvezi z delovanjem SSU, ki po našem mnenju kažejo na neizbežno potrebo po reformi modela učenja. Središča je potrebno v posodobljeni obliki ohraniti, saj ta dejavnost pripomore k udejanjanju vseživljenjskega in samostojnega učenja, ki sta pomembna za družbo znanja. V nadaljevanju naše naloge predstavljamo metodološke temelje naše raziskave.

## **5 RAZISKOVALNA METODA IN OBLIKOVANJE RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ**

S temeljito raziskavo znotraj modela samega so slovenski strokovnjaki s področja izobraževanja odraslih že poiskali nekatere vzgibe za posodobitev dejavnosti središč za samostojno učenje. Ali lahko nekaj neraziskanih radikalnejših rešitev za spremembe v modelu poiščemo izven meja Slovenije? Podobne oblike centrov najdemo namreč tudi v ostalih evropskih državah, zlasti v Veliki Britaniji, od koder je bila »uvožena« tudi ideja za slovenski koncept, Avstriji, Španiji, Nemčiji (Stang, Hesse in Clark 2006) in v skandinavskih državah. Prav primerjava s podobnimi organiziranimi oblikami v omenjenih državah nam lahko ponudi pogled na drugačne oblike managementa s podobnimi dejavnostmi, tako s strani države kot s strani organizacij samih (nosilk dejavnosti). Torej je dejansko primerjalna analiza tista alternativna pot, ki ponuja pogled od zunaj in omogoča izhodišče za korenitejši premik.

V tem poglavju bomo izluščili bistvene točke obravnavane problematike ter opredelili temeljni raziskovalni problem in dodatno utemeljili svojo odločitev za uporabo izbrane raziskovalne metode – primerjalne analize. Ob razgrnitvi načrta raziskave bomo razložili, kateri razlogi so botrovali pri izbiri vzorca oz. primerov za analizo. Opisali bomo še vire podatkov, ki jih bomo uporabljali, da bi naša raziskava prišla do želenih rezultatov, in oblikovali raziskovalna vprašanja. Kasneje bomo opisali predpostavke, na katerih je zgrajena naša raziskava, ter na neizbežne omejitve, v katere smo apriori trčili oz. si jih tudi sami postavili, da bo naše delo še obvladljivo.

### **5.1 Opredelitev raziskovalnega problema**

Kot smo obširno predstavili v četrtem poglavju, je model podporne dejavnosti splošnoizobraževalnih središč za samostojno učenje odraslih, ki vključuje najsodobnejšo tehnologijo, star že 22 let in se od tedaj ni bistveno posodobil, kljub korenitim tehnološkim spremembam, ki so no delujočih spremenile naš odnos do tehnologije in njeno vlogo v našem življenju. V zadnjih štirih letih se je državno sofinanciranje celotne dejavnosti središč za samostojno učenje znižalo za 15 %. Število uradno delujočih in financiranih SSU je naraslo iz 29 na 35 (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2012b, 2013b, 2014, 2015b). Prav tako narašča število ur učenja znotraj središč (Beltram idr. 2015, 23) in število obiskovalcev. Bistveno se je zmanjšalo število na novo vpisanih uporabnikov - med letoma 2012 in 2013 v slovenskem merilu za skoraj 1.000 in obiskovalci so vse starejši. Sedaj predstavljajo starejši od 50 let že tretjino vseh obiskovalcev SSU, število predstavnikov najbolj aktivne generacije je v desetih letih upadlo za več kot tretjino. Ta dejavnost torej zanje ni več zanimiva.

V teoretičnem delu smo ob predstavitvi modela in dosežkih v zadnjih 10 letih tudi pokazali, kako stranke v SSU veliko manj posegajo po gradivih, ki so fizično na voljo (CD-romi,

učbeniki ...) (Beltram idr. 2015, 58) in se v glavnem poslužujejo spleta. Prav tako je z vsebinskega vidika zanje na voljo vse manj teh ustreznih gradiv (Beltram idr. 2015, 58). Udeleženci pa vseeno najdejo razlog za obisk središč, zaradi njihove želje po znanju in učenju, za boljše življenje in boljšo zaposlitev (Beltram idr. 2015, 54). Zanje je torej bistven ustrezen učni prostor z dostopom do (širokopasovnega ali brezžičnega) interneta. K ustreznemu učnemu okolju pa pripomore tudi strokovno osebje, ki mora imeti primerne delovne obremenitve glede na višino sofinanciranja.

Dejavnost središč za samostojno učenje je, kot smo lahko ugotovili, zakonsko močno regulirana. Zato morda omenjena študija Analitične podlage, kljub širini in podrobni sliki, ni namenjena iskanju rešitev izven modela za njegovo korenito prenovo, ampak znotraj okvirov, ki jih obstoječi model ima. Izjema je morda zamisel o spremljanju, beleženju in mentoriranju udeležencev na daljavo (Beltram idr. 2015, 102). Sprememba zakonodaje je vselej trd oreh. Za dajanje predlogov podobnih sprememb ministru je, skladno z 22. členom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, Uradni list RS, št. od 12/96 do 47/15), pristojen Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih, ki ga je ustanovila Vlada. Strokovni svet spremlja in ocenjuje stanje in razvoj izobraževanja odraslih z vidika razvojnih potreb, kakovosti in mednarodne primerljivosti (Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport 2016). Svoje delo opravlja na podlagi dokumentov, ki jih posredujejo pooblaščen strokovne ustanove. V primeru dejavnosti SSU je to ACS. Prav Strokovni svet je na svoji 83. seji v oktobru 2015 obravnaval možnost posodobitve modela SSU. Sprejeli so sklep, da so Analitične podlage za posodobitev modela SSU dobra podlaga za pripravo potrebnih predlogov za nadgraditev modela te dejavnosti (Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih 2015, 2), kar vsekakor drži. Vprašanje pa je, ali so tudi zadostne. Morda je pravi čas za korenitejšo spremembo tudi v luči že omenjenih novih evropskih razvojnih dokumentov, ki zahtevajo konkretizacijo vseživljenjskega učenja za konkurenčnejšo Evropo.

## **5.2 Izbira metode primerjalne analize**

Zanimajo nas torej modeli in podobne organizacijske oblike, ki so s konceptom slovenskih središč za samostojno učenje primerljive. Menimo, da jih lahko zadovoljivo raziščemo in med seboj primerjamo ter s tem doprinesemo k razvoju slovenskega modela. Izbrali smo torej primerjalno metodo (Ragin 1987), s katero bomo skušali osvetliti nekatere vidike vodenja teh neprofitnih dejavnosti, vendar ne kot osamljenih celic, temveč kot produktov, ki so zrasli znotraj določenih kontekstov (Pennings, Kleinnijenhuis in Keman 2006) bodisi družbenih, ekonomskih ali političnih. Primerjalna metoda je za našo raziskavo primerna iz več razlogov.

- Prvi razlog je ta, da želimo problematiko obravnavati iz nekoliko drugačne perspektive. V uvodnem delu tega poglavja smo že razložili, da je bil problem že osvetljen s pomočjo drugih metod. Poglobljena primerjava slovenskega modela z modeli iz tujine nam lahko zagotovi svežino pristopa in nove izsledke, nove segmente teorije (Rihoux in Ragin

2009). Opazovanje nekega pojava ali nekega primera namreč ni edini način za njegovo razumevanje. To je mogoče tudi s primerjavo z drugimi podobnimi pojavi ter posledično kategorizacijo pojavov (Segal 2001, 358).

- Drugi razlog, ki govori v prid odločitvi za primerjalno metodo, je tudi želja, da bi različne organizacijske oblike samostojnega učenja, različne pristope k managementu teh dejavnosti v različnih državah bolje spoznali in bolj poglobljeno obravnavali (Lor 2011). To je ena izmed prednosti omenjene metode (Rihoux in Ragin 2009).
- Tretji razlog za izbor metode je impliciran v našem namenu: želimo pokazati na podobnosti, predvsem na razlike posameznih primerov – modelov centrov organiziranega samostojnega učenja. V okviru primerjalnega raziskovanja, ki je usmerjeno na preučevanje raznolikosti, je kategorija raziskovalnega pojava opredeljena že v izhodišču (Pennings, Kleinnijenhuis in Keman 2006; Ragin 2007). Tako bomo tudi mi že na začetku postavili kriterije za izbor centrov za samostojno učenje, ki jih bomo primerjali med seboj. Z namenom, da zožimo izbor, in tudi zato, da so kljub razlikam med seboj organizacijske oblike med seboj primerljive. Če paralel med njimi ne moremo potegniti, ne bomo prišli do zelenih rezultatov.
- Zadnji razlog za našo odločitev je povezan z željo, da bi pripravili nekaj sugestij za dopolnitev oz. posodobitev modela SSU za politiko in odločevalce. Da bi lahko podali konkretne predloge in jih utemeljili, želimo najti vzroke oz. vzročno posledične povezave, zakaj se v nekaterih državah oz. v nekaterih centrih nekaj dogaja, imajo določeno ponudbo, se razvijajo v neko smer itd. Metoda, ki zahteva poglobljeno poznavanje in obravnavo posameznega primera, nam omogoča tudi neko mero posploševanja (Rihoux in Ragin 2009). Osredotočanje na omejeno število primerov je primerno namreč za pojasnjevanje kulturnega in zgodovinskega ozadja nekega problema ali pojava (Ragin 2007).

### **5.3 Oblikovanje raziskovalnih vprašanj**

S pomočjo opredeljenih teoretičnih podlag in primerjalne analize bomo v naši nalogi odgovorili na vprašanje, kakšne so možnosti za ohranitev, posodobitev in dopolnitev slovenskega modela središč za samostojno učenje za odrasle. Njihova ohranitev se nam zdi namreč pomembna, saj pripomore, k uresničevanju nekaterih evropskih in slovenskih razvojnih priorit. Vendar bo dejavnost kot taka lahko obstala le, če se bo razvijala v sozvočju z družbenimi in tehnološkimi spremembami. Doslej smo znotraj zgornjih teoretičnih poglavij odgovorili na tri vprašanja, ki smo si jih zastavili že na začetku:

- katere so značilnosti modela samostojnega učenja za odrasle v Sloveniji in
- katere pomanjkljivosti se kažejo v slovenskem modelu SSU ter
- kakšne naj bodo smernice razvoja tega modela glede na evropske in slovenske razvojne prioritete ter družbeni kontekst.

Da bi lahko dokončno odgovorili na naše temeljno vprašanje in oblikovali relevantne zaključke, bomo v nadaljevanju znotraj raziskave odgovorili še na sledeče dileme oz. podvprašanja:

- kakšne so razlike in stične točke podobnih modelov v Evropi,
- kako je z managementom podobnih dejavnosti v Evropi,
- katere dejavnosti/dodatno ponudbo lahko iz Evrope prenesemo v slovenski model.

Sama metoda primerjalne analize, ki jo bomo uporabili znotraj raziskave, predvideva apriorno postavitev nekaterih stičnih točk med primerjanimi centri. Prav na podlagi teh stičnih točk določimo primerljivost izbranih enot in lahko v nadaljevanju raziskave pridemo do izpostavljanja razlik in s tem tudi predlogov izboljšav slovenskega modela. V naši raziskavi bomo naš model primerjali s štirimi drugimi, ki jih bomo poglobljeno analizirali. Posebej nas bo zanimal še vidik managementa teh dejavnosti. Prav tako želimo znotraj analize spoznati temeljne predpostavke – dokumente, ki opredeljujejo podobne dejavnosti v Evropi.

Med potekom raziskave bomo sproti opredelili tiste značilnosti tujih modelov, ki se kažejo kot aktualne, zanimive in primerne za prenos prakse v Slovenijo. Posebej bomo izpostavili nekatere vidike teh dejavnosti v tujini, ki bi lahko pomagale odpraviti pomanjkljivosti središč za samostojno učenje, ki so se pokazale v delu naše naloge posvečene opredelitvi modela. Predvsem se tu nanašamo na zmanjšanje vpisa novih obiskovalcev v SSU, starostno strukturo učečih se, dileme v zvezi z gradivi in dodatne dejavnosti, ki bi jih lahko izvajali strokovni delavci oz. svetovalci. Po poglavju namenjenem raziskavi ter interpretaciji zaključkov, bo sledilo poglavje, v katerem bomo predlagali posodobljeni model. Prav v tem delu bomo odgovorili na naše prvo in temeljno vprašanje, ki smo ga zapisali na začetku tega razdelka.

#### **5.4 Potek in viri raziskave**

Največjo možno veljavnost in težo v statističnem smislu, oz. če bi želeli sklepati na neke splošne resnice, bi imela raziskava, ki bi zajela vse države Evropske unije (28) in v njih celo preverila prisotnost vseh možnih centrov, ki ponujajo samostojno učenje odraslim ter jih primerjala med seboj. V tem primeru bi morali obravnavati najmanj 28 primerov oz. analizirati 28 enot. Takšen pristop bi zahteval ekipo strokovnjakov na ravni ministrstev za izobraževanje v posamezni državi ali na ravni nacionalnih strokovnih institucij npr. za izobraževanje odraslih, kakršen je slovenski ACS. Tu sta poleg omejitve z razpolaganjem s človeškimi viri in omejenega dostopa do podatkov še prostorska in časovna omejitve. Podobna raziskava bi vsekakor presegla meje magistrske naloge. Metoda, ki smo jo izbrali, namreč zahteva poglobljeno obravnavo posameznega primera in s tem tudi vpogled v širši družbeni in politični kontekst. Pri primerjalni metodi se moramo s posameznim primerom dobesedno spoprijateljiti, da bi pripravili komparacijo (Armer in Marsh 1982, 112). Medtem ko je za kvantitativne metode čim večje število vključenih primerov temeljno – čim več

anketiranih itd., je za primerjalno metodo pomembno, da ne vključimo preveč primerov, a te globinsko spoznamo, razumemo in jih obravnavamo. Posamezne primere tudi ne izbiramo naključno, ampak jih izberemo z določenim namenom, zaradi neke kakovostne note, ki jo imajo. Te lastnosti posameznega primera nas pripeljejo do odkritja razlik med primeri in odgovora kako – kako je do nečesa prišlo (Outhwaite in Turner 2007, 68). V tem podpoglavju bomo razgrnili načrt raziskave in razloge za izbor točno določenih centrov v točno določenih državah. Povedali bomo, zakaj smo se opredelili za določen vzorec oz. v primeru primerjave za enote analize. Zaključili bom z nizanjem virov podatkov.

### **5.4.1 Načrt raziskave**

Na podlagi raziskovalnih vprašanj, ki smo si jih zadali, bomo najprej postavili temelje naši raziskavi in iz same metode iskali pot do odgovorov. Naša prva naloga je ugotoviti, kakšne so razlike in katere stične točke imajo podobni modeli centrov za samostojno učenje v Evropi in kako je z njihovim managementom. Metodo primerjalne analize lahko uporabljamo na različne načine. Najosnovnejši izmed teh je preprosto povzemanje podatkov, npr. da bi opisali nek primer na sintetičen način z resničnostno tabelo kot orodjem, ki pripomore k raziskavi tega primera in njegovega tipologiziranja (Ragin idr. 2003, 683). Že ta najosnovnejši način garantira preglednost in veljavnost zbranih podatkov z nazornim in plastičnim nizanjem preverljivih dejstev, ki se lahko tudi vnovič preverjajo s strani drugih raziskav in raziskovalcev. Obstajajo tudi kompleksnejše oblike te metode, kjer se podatki tudi računalniško obdelujejo in računajo verjetnosti za obstoj določenega pojava v primeru kombinacije značilnosti pri nekem primeru (Ragin idr. 2003, 684). V našem primeru bomo uporabili najosnovnejšo opcijo primerjalne analize in v preglednici prikazali razlike in podobnosti med centri ter nizali značilnosti posamezne enote analize.

Izbrana metoda nam omogoča, da primerjamo med seboj pojave, ki imajo vsaj kakšno podobnost (Ragin idr. 2003, 687), pri čemer so stične točke med pojavi že vnaprej določene, iščejo pa se razlike, vzročno posledične povezave med dogodki itd. To pomeni, da bomo tudi mi vnaprej določili nekatere značilnosti, ki jih centri morajo imeti, da so sploh primerljivi, in te značilnosti so pravzaprav merske enote naše primerjalne analize. Izbrali smo nekatere lastnosti, ki dejavnost SSU bistveno opredeljujejo in jo tako razlikujejo od vseh ostalih podobnih oblik učenja. Vse temeljne karakteristike SSU smo podrobno podali in analizirali v teoretičnem delu naloge, ampak tu želimo ohraniti le nekatere, ki bodo služili našemu namenu – najprej primerjavi in kasneje pripravi predlogov za izboljšave. Pod drobnogled bomo postavili modele centrov, ki nudijo samostojno učenje in imajo sledeče značilnosti:

- so nastali s pomočjo javnih sredstev (evropskih, državnih ali lokalnih) in so to obliko financiranja delno ali v celoti ohranili,
- obstajajo vsaj pet let, da lahko ocenimo njihovo delovanje in trajanje v času, in obstajajo še danes (ne gre torej za začasno projektno dejavnost),



- prostori so odprti za vso javnost (ne samo določeni populaciji, npr. študentom, šolarjem ...),
- pri učenju se (lahko) uporablja sodobna IKT,
- na voljo je dostop do širokopasovnega interneta ali brezžični dostop,
- imajo na voljo učna gradiva za izposojno (v prostorih centra ali na dom), oz. spletna učna gradiva,
- nudijo stalno ali občasno podporo pri učenju (mentorja, učitelja, tutorja ...),
- njihove rezultate oz. dosežke se nekako beleži (udeleženci, vsebine učenja, ure ...).

Poznamo različne tipe centrov, ki nudijo in spodbujajo samostojno učenje. Razlikujemo jih lahko glede na: ciljno publiko (ali so odprti za vse ali samo za določeno populacijo), stopnjo podpore (ali nudijo veliko podpore osebja ali nobene), širino kurikulumu – predmetov oz. učnih vsebin (ali se center osredotoča samo na ozek izbor vsebin, ali ponuja vse vrste vsebin), individualno ali/in skupinsko učenje, stopnjo uporabe in ponudbe informacijske tehnologije (Stang, Hesse in Clark 2006, 53). Obravnavane centre znotraj naše primerjave bomo opazovali tudi iz vseh teh vidikov. Analiza posameznega primera bo obsegala tudi organizacijski vidik in opis dejavnosti ter konkretne podatke o obisku in podatke o višini financiranja njihovega delovanja, kjer so bili ti dostopni. Ob tem bomo opisali še širši družbeni, politični in ekonomski vidik v posamezni državi, kar je z vidika naše metode – primerjalne analize – smiselno, če želimo najti razloge za položaj, v katerem se ti centri nahajajo, in odkriti razloge za najrazličnejše dejavnosti, ki jih vodijo in gostijo.

Odločili smo se, da bomo na ravni države analizo izvajali v izbranih članicah osemindvajseterice EU zaradi kulturne bližine, razpoložljivih virov (raziskave na ravni EU, statistike ...) ter skupnih razvojnih dokumentov in ciljev, ki jih ima EU. Če si spet predočimo naš končni namen, tj. izboljšati slovenski model, moramo odgovore iskati pri najboljših. V našem primeru najboljši ne pomeni nujno najbolj bogat ali najbolj produktiven z ekonomskega vidika, ampak tudi najboljši pri vključevanju odraslih v izobraževanje. Ker imamo v Sloveniji tudi manjšine s posebnimi pravicami, bomo iskali tudi centre z izkušnjo dvojezičnosti. V naslednjem poglavju o enotah analize dodatno utemeljujemo svoj izbor.

Primerjavo med centri, ki izpolnjujejo kriterije po našem merskem inštrumentu, smo izvajali od začetka decembra 2015 do konca februarja 2016, ta časovni mejnik je ključen za zagotovitev ponovitve raziskave. Tudi, ko bomo govorili o kontekstu posameznega centra (družbenem, političnem, ekonomskem), bomo operirali torej s podatki, ki so nam bili preko izbranih virov na voljo v tem času.

#### 5.4.2 *Enote analize oz. primeri*

Teoretiki primerjalne metode predlagajo primerjavo od 5 do 50 primerov ali več (Ragin 2005, 6), nekateri trdijo, da je metoda primerna tudi za veliko večje število primerov npr. do 100 (Rihoux in Ragin 2009, 697-698). Število primerov je namreč lahko zelo majhno (ima nizek numerus od 5-9), malo večje (ima srednji numerus od 10-50) ali zelo veliko (ima širok numerus večji od 50 primerov) (Rihoux in Ragin 2009, 698). Primere imenujemo tudi *enote analize oz. enote opazovanja* - pojem se nanaša na pojav ali objekt študije (Lor 2011, 3, Rihoux in Ragin 2009, XVIII). Zato bomo v naši raziskavi govorili o enotah analize oz. o primerih, ne pa o vzorcu. Glede na sredstva in čas, s katerimi razpolagamo, ter prostor, ki naj bi ga zavzemala naša raziskava upoštevajoč zahteve izbrane metode, smo se odločili za pet primerov. Pri izbiri primerov smo izhajali iz razmisleka, v katerih državah bi našli največ elementov za posodobitev oz. dopolnitev našega modela, kar je naš končni namen. Za iztočnice smo tako vzeli: sam model slovenskih SSU, statistične podatke o gospodarski blaginji in vključenosti v vseživljenjsko učenje in kulturno bližino držav, v katerih se ti centri za samostojno učenje nahajajo. Pri čemer bomo ostali znotraj 28 držav Evropske unije. Ob pregledu spletnih strani in ponudbe po posameznih državah, bomo poleg slovenskega vzeli pod drobnogled sledeče modele centrov za samostojno učenje:

- britanski model Spletnih centrov Združenega kraljestva,
- danski model centrov, v katere so se preoblikovale knjižnice pokrajine Aarhus,
- nemški model centra, ki je nastal znotraj Svobodne univerze v Berlinu,
- italijanski model, sicer omejen na avtonomno pokrajino Bolzano, mediateke in večjezičnega centra.

Zakaj ravno te štiri primere? Ideja za model središč za samostojno učenje prihaja iz Velike Britanije in tamkajšnje ideje odprtega učnega okolja in povratek tja, kjer se je vse začelo, je logična poteza. Pogledali bomo, kaj so v anglosaksonskem svetu razvili na podobni idejni osnovi, kaj se je pri njih ohranilo in kaj so zavrgli ter preverili vplive.

Slovenija je sicer po evropskem kazalniku vseživljenjskega učenja<sup>4</sup> za leto 2014 nad povprečjem EU (28 držav). Po podatkih Ankete o delovni sili za leto 2014, se je pri nas formalnega ali neformalnega izobraževanja udeležilo približno 12 % oseb, starih 25–64 let, povprečje EU je 10,7 %. Največ odraslih se še vedno izobražuje v skandinavskih državah: Finska 25,1 %, Švedska 28,9 % in Danska 31,7 %. Glede na to, da je končni cilj središč za samostojno učenje prav vključevanje v izobraževanje in spodbujanje vseživljenjskega učenja, je prav vpogled v podobne centre v skandinavskem svetu tisti, ki je za našo raziskavo potencialna dodana vrednost. Pogledali bomo torej na Dansko.

---

<sup>4</sup> Ta kazalnik se izračunava na podlagi podatkov, ki se pridobijo z Anketo o delovni sili, in pove, kolikšen je delež odraslih (25–64 let), ki so navedli, da so se v zadnjih štirih tednih pred anketiranjem udeležili formalnega ali neformalnega izobraževanja (Meze 2015).

V drugem poglavju naše naloge smo že govorili o vplivu vključevanja v vseživljenjsko učenje in vpliva, ki ga ima to na družbo znanja in na gospodarsko blaginjo. Prav zaradi te povezave in razvojnih ciljev, ki jih ima naša država, je Nemčija s potencialno največjo blaginjo tista, kjer moramo iskati elemente za primerjavo in posledično zgledovanje. Glede na statistični kazalnik Dejanske individualne potrošnje (v nadaljevanju DIP) (angl. Actual individual consumption) na prebivalca v standardih kupne moči, ki bolje odraža materialno blaginjo gospodinjestev kot bruto domači proizvod (v nadaljevanju BDP) (Krže 2015). V letu 2014 je bila med vsemi 37 evropskimi državami najvišja Dejanska individualna potrošnja zabeležena v Luksemburgu, na Norveškem in Švici, kjer je kazalnik okrog 30 % ali več nad povprečjem EU (28 držav). Sledi Nemčija z okrog 20 % nad povprečjem osemindvajsetice. Slovenski DIP ne dosega povprečja unije (75 %). Če izvzamemo Luksemburg, kjer je med delovno aktivnimi veliko prebivalcev drugih držav, ki niso vključeni med prebivalstvo Luksemburga, vendar prispevajo k BDP te države in drugo ter tretjo državo, ki nista v EU, je najvišje na lestvici uvrščena prav Nemčija, zato bomo različico centra v tej državi vzeli pod drobnogled.

Posebnost Slovenije so tudi dvojezična območja, kjer sta poleg slovenskega jezika v rabi še italijanski in madžarski jezik. To posebnost lahko najdemo še v eni izmed južnoevropskih držav – Italiji, natančneje v pokrajini Trentinsko - Zgornje Poadižje, kjer samostojna provinca okrog mesta Bolzano uživa posebno avtonomijo in privilegije zaradi prisotnosti predvsem nemške in tudi ladinske manjšine. Tako kot v Sloveniji je tudi tu dvojezičnost pravilo in obveza, trojezičnost pa spodbujana. Prav ta paralela in dejstvo, da gre za državo, ki se nahaja tudi geografsko in klimatsko na istem delu evropske celine, je botrovala odločitvi, da поблиže spoznamo še centre v provinci Bolzano.

### **5.4.3 Viri podatkov**

Bistven vir za iskanje naših podatkov je svetovni splet in materiali, ki jih najdemo na spletu. Glede na naravo dejavnosti, ki jo raziskujemo, ne dvomimo, da bomo našli veliko materiala za obdelavo in kasneje primerjavo izbranih centrov. Ob tem se bomo posluževali še literature, ki je bila izdana o posameznem centru v e-obliki, in ostala gradiva. Zaradi predvidene omejenosti virov v nam razumljivih jezikih: slovenščini, angleščini, italijanščini in nemščini, bomo za sodelovanje prosili tudi nosilce oz. zaposlene v centrih za samostojno učenje v posamezni državi.

Na začetku želimo opisati kontekst, v katerem se posamezni center nahaja tj. položaj države z ekonomskega vidika, z vidika izobraževanja odraslih itd. Do teh podatkov nam bodo pomagali že slovenski statistični viri in evropski statistični viri ter spletne enciklopedije in že opravljene raziskave. Sledila bo analiza centrov, kjer bomo izkoristili predstavitve in podatke ter publikacije dostopne na lokalnih spletnih straneh posamezne dejavnosti, ustanove oz. ustanovitelja ali nosilca dejavnosti. V kolikor podatki ne bodo zadostovali za temeljito

predstavitev centrov v posamezni državi, bomo stopili v kontakt z osebami, ki nam lahko posredujejo potrebne informacije in razjasnijo finančni in organizacijski vidik, podatke o obisku in obiskovalcih, gradivih in pomoči, ki jo centri nudijo obiskovalcem. Če bodo naši viri to omogočili, bomo predstavili tudi načrte držav oz. lokalnih skupnosti za izbrane centre.

## **5.5 Predpostavke in omejitve raziskave**

Ob uresničevanju ciljev naše naloge in zasledovanju našega prispevka k stroki in znanosti sloni naša raziskava na nekaterih temeljnih predpostavkah:

- da je koncept središč za samostojno učenje potreben prenove in nadgradnje,
- da rešitve za njegovo prenovo in nadgradnjo ne gre iskati samo v slovenskem prostoru in znotraj trenutnih družbeno-ekonomskih parametrov,
- da je dejavnost središča za samostojno učenje pomembna za razvoj naše družbe,
- da je v ohranitev te dejavnosti v interesu Republike Slovenije pri zasledovanju njenih razvojnih ciljev, ki temeljijo med drugim na evropskih smernicah,
- da v evropskih državah najdemo primerljive dejavnosti organiziranega samostojnega učenja,
- da imajo te dejavnosti s slovenskim modelom organiziranega samostojnega učenja stične točke in bistvene razlike,
- da nekatere smernice in rešitve, ki se kažejo v drugih evropskih modelih prenesemo v Slovenijo,
- da nam slovenski in evropski strateški dokumenti nakazujejo smernice razvoja in nadgradnje organiziranega samostojnega učenja v Sloveniji.

Neobhodno se bomo ob pisanju in snovanju naše magistrske naloge srečevali z nekaterimi omejitvami, ki bodo vplivale na sam potek raziskave in smer reševanja problema. Dejstvo je, da ne moremo apriori izključiti možnost dodatnih priložnosti za dopolnitev modela SSU v Sloveniji. Tu je mišljena predvsem prisotnost nekih drugih oblik centrov za samostojno učenje, kjer se nahajajo boljše in naprednejše rešitve in ki bi jih bilo treba vzeti pod drobnogled. Pri naši raziskavi smo se omejili samo na Evropo oz. Evropsko unijo, seveda po vseh kontinentih (predvsem v Združenih državah Amerike) najdemo številne odlične centre. Za to »samoomejitev« smo se odločili zaradi skupnih ciljev, ki jih zasledujejo evropske države in skupnih strateških usmeritev. Večjo omejitev nam še vedno predstavlja nedostopnost literature oz. pisnih gradiv in dokumentov o posameznih centrih za samostojno učenje v Evropi. Tako bomo večino naših podatkov črpali iz javno dostopnih spletnih virov, po potrebi pa bomo zaprosili nosilce dejavnosti za morebitne dodatne interne vire in dokumente. Pri tem ne smemo pozabiti na oviro, ki nam jo postavlja neznanje večine evropskih jezikov, tako smo žal omejeni na vire, ki so bodisi dostopni v slovenščini, angleščini, nemščini ali italijanščini.

## **6 PRIMERJAVA CENTROV, KI NUDIJO SAMOSTOJNO UČENJE, V IZBRANIH EVROPSKIH DRŽAVAH**

V tem poglavju, ki je pravzaprav središčno za našo magistrsko nalogo, bomo predstavili štiri vrste učnih centrov iz štirih različnih držav Evropske unije. Preden bomo spoznali delovanje samih centrov, bomo nekaj besed namenili kontekstu, v katerem so ti centri nastali – govorimo o političnem, družbenem in ekonomskem kontekstu države oz. regije. Ta kontekst bomo v zaključnem razdelku naše raziskave primerjali s slovenskim kontekstom ter ostalimi izbranimi primeri.

Viri podatkov za našo primerjavo bodo predvsem spletne strani centra oz. posamezne ustanove, ki gosti center ali centre (v kolikor jih je več) koordinira, ter spletne strani države, regije in lokalne skupnosti, v katerih se obravnavani centri nahajajo. Uporabili bomo tudi dostopne spletne publikacije v angleškem, italijanskem in nemškem jeziku. Za splošne podatke o državah bomo uporabili javno dostopne spletne enciklopedije, statistične o posamezni državi ter posamezni dejavnosti, pa bomo pridobivali iz uradnih statističnih portalov posamezne države.

Našo primerjavo bomo začeli v Veliki Britaniji, kjer je odprto učno okolje (angl. open learning) kot glavni trend v izobraževanju odraslih že v 80. letih minulega stoletja navdihnilo slovenske strokovnjake s tega področja, da so zasnovali pot organiziranega samostojnega učenja v Sloveniji in kasneje model središč za samostojno učenje (Andragoški center Slovenije in Mestna knjižnica Ljubljana 2009). Po pregledu brezplačne ponudbe, ki jo udeležencem nudijo Spletni centri Združenega kraljestva, bomo поблиže spoznali dva povezana učna centra v Italiji, natančneje v provinci Bolzano: multimedijski center in mediateko. Tretja država, ki se jo bomo dotaknili z našo primerjalno analizo, je Danska, konkretno nas bodo zanimale knjižnice pokrajine Aarhus, ki so že dolgo prerasle zgolj knjižnično dejavnost in postale družbeni centri nacionalnega pomena. Zaključili bomo z opisom primera učnega centra iz Nemčije, ki je lociran na Svobodni univerzi v Berlinu. Ob obravnavi posameznega primera bomo še razložili, zakaj nas je zanimal prav ta konkreten učni center in ne kateri drugi. V zaključnem delu tega poglavja bomo opisane učne centre s slovenskimi SSU še sistematično primerjali iz različnih vidikov in izpeljali konkretne zaključke za pripravo novega modela takega centra.

Z vpogledom v posamezni center, ki nudi samostojno učenje, bomo v nadaljevanju pokazali, kako pomembno je državno financiranje podobnih dejavnosti za njihov obstoj. Nanizali bomo nekatere še neizkoriščene potencialne slovenskega modela (v primerjavi z ostalimi ponudniki), kot so sodelovanje s prostovoljci in sodelovalno učenje ter druge oblike medsebojne pomoči med udeleženci samimi. Vprašali se bomo, ali lahko strokovni delavci ob pomoči zunanjih sodelavcev v SSU poleg svetovanja izvajajo še usposabljanje za nekatere ključne kompetence npr. učenje učenja, kar bi to dejavnost lahko še bolj približalo posebej ranljivim ciljnim

skupinam. Po vzoru centrov iz tujine bomo ugotovili, kako z dodatnimi vsebinami obogatiti ponudbo spletne strani mreže središč za samostojno učenje in jo iz informativne spremeniti v interaktivno.

## 6.1 Spletni centri Združenega kraljestva

V Veliki Britaniji se je že v 90. letih razvila razvejana ponudba učnih centrov, znotraj podjetij, v sklopu izobraževalnih organizacij, v knjižnicah in v sklopu javnega sektorja (Stang, Hesse in Clark 2006, 51-52). Okrog leta 2000 je pod okriljem države nastalo več centrov, npr. Učni centri sosesk, IKT učni centri, Mobilni centri (Stang, Hesse in Clark 2006, 61-65) in Mestni učni centri (Wikipedia, the free encyclopedia 2012). Njihova ponudba je postala plačljiva, se skrčila in je danes zelo omejena ali pa je njihova dejavnost popolnoma usahnila, ko se je država od financiranja umaknila. Med vsemi učnimi centri, ki so trenutno še javnosti na voljo in bi jih lahko primerjali z našimi središči za samostojno učenje, smo izbrali Spletne centre Združenega kraljestva ali angl. »UK online centres«. Za njih smo se odločili, ker so eni redkih še odprtih za vso javnost, ob plačljivih izvajajo še veliko brezplačnih dejavnosti, ki so namenjene predvsem deprivilegiranim skupinam prebivalstva in ponujajo številne iztočnice za razširitev ali dopolnitev oz. posodobitev dejavnosti središč za samostojno učenje.

Znamko »UK online« je torej lansirala država že leta 2000 z namenom, da bi do leta 2005 imel vsak Britanec dostop do interneta. Nekateri centri so bili namensko ustanovljeni, drugi so le prevzeli blagovno znamko. Do leta 2002 je bilo takšnih centrov po državi že 6.000. Val navdušenja nad novimi centri je prinesel s seboj številne nove zaposlitve podpornega osebja in dodatno vključevanje prostovoljcev. Državni inštitut za nadaljnje izobraževanje odraslih (angl. National Institute for Adult Continuing Education) je postavil tudi spletno stran za vse, ki so sodelovali pri izvajanju dejavnosti centrov (Stang, Hesse in Clark 2006, 65). Tako kot pri številnih drugih centrih v Veliki Britaniji je državna pomoč bolj ali manj usahnila, znamka pa se je ohranila. Leta 2005 je namreč nadzor nad njo prevzela Tinderjeva fundacija<sup>5</sup> (angl. Tinder Foundation). Ta še vedno omogoča enotno podobo, spletišče z gradivi za nosilce centrov in učence ter financiranje številnih dejavnosti, ki so ostale brezplačne. Centri se ločijo na partnerje in vstopne točke. Trenutno lahko preko iskalnika najdemo 3854 centrov, od tega je 1469 partnerjev, ostalo so vstopne točke (Tinder Foundation b. l.).

---

<sup>5</sup> Tinderjeva fundacija je dobrotelna ustanova, ki podpira digitalno in socialno izključene osebe ter jim pomaga izboljšati svoje življenje s pomočjo digitalnega vključevanja (Tinder Foundation b. l.).

### **6.1.1 Anglija, Škotska, Wales in Severna Irska**

Spletne centre Združenega kraljestva je ustanovila oz. povezala in spodbujala država, da bi omogočila dostop do interneta kar največjemu številu prebivalstva. Od njihovega nastanka dalje se je, statistično gledano, marsikaj spremenilo. Vendar ali so ti centri sedaj postali odvečni? Združeno kraljestvo oz. Veliko Britanijo sestavljajo Anglija, Škotska, Wales in Severna Irska ter 14 čezmorskih teritorijev, ostankov Britanskega imperija (Wikipedia, the free encyclopedia 2016c), ki pa za nas niso relevantni, saj se učni Spletni centri nahajajo izključno na Otoku in na Severnem Irskem. Država je po dejanski individualni potrošnji na prebivalca v standardih kupne moči na šestem mestu med osemindvajseterico držav Evropske unije (Krže 2015). Po podatkih Eurostata je v državi stopnja brezposelnosti v tretjem četrtletju leta 2015 znašala 5,3 % in se iz četrtletja v četrtletje znižuje (Eurostat 2016c), bruto domači proizvod na prebivalca je bil leta 2014 9 % nad evropskim povprečjem in raste od leta 2011. Delež odraslih (25-64 let) vključenih v izobraževanje je 15,8 % , kar postavlja Britance na 7 mesto po tem kazalniku v Evropski uniji, vendar je ta delež v primerjavi z letom 2009 nižji za četrtno (Eurostat 2016b). Skladno s podatki Urada za državno statistiko ima Velika Britanija 64.596.800 prebivalcev (Office for National Statistics 2014) od katerih jih je 13 % rojenih v tujini (Office for National Statistics 2015a). Povprečna starost prebivalcev je bila v tem letu 40 let – najvišja izmerjena doslej - in število starejših od 65 let iz leta v leto narašča (za 0,3 % od leta 2013) (Office for National Statistics 2014).

V letu 2015 je 78 % odraslih dnevno dostopalo do interneta, leta 2006 samo 35 %. Leta 2015 je 86 % gospodinjstev imelo internetni priključek, kar je 30 % več kot deset let poprej. 96 % odraslih Britancev med 16 in 24 letom dostopa do mobilnega interneta, vendar samo 29 % starejših od 65 let (Office for National Statistics 2015b). Spletni centri so tako sčasoma prilagodili svojo ponudbo, vendar ohranili svoje temeljno poslanstvo, ki je omogočanje dostopanja do interneta vsem. Glede na večanje števila starejšega prebivalstva in števila migrantov, ki predstavljajo potencialno ranljive skupine prebivalstva, je takšna oblika podpore še vedno zelo aktualna.

### **6.1.2 Spletni centri v Združenem kraljestvu za univerzalni dostop do IKT**

Vsak Spletni center je drugačen, nekateri delujejo v knjižnicah, družbenih in nakupovalnih centrih, centrih, kjer ljudje preživljajo prosti čas, ter gostinskih lokalih. Posamezni centri delujejo tudi izven svojega sedeža in ponujajo računalniško opremo in internetni dostop različnim ciljnim skupinam, kot so stanovalci domov za starejše občane itd. Vsi delujejo s poslanstvom digitalnega vključevanja tistih skupin, ki so najtežje dosegljive. Število Spletnih centrov se iz leta v leto lahko zelo spreminja, saj je prijava in odjava v mrežo zelo preprosta in ni zakonskih opredelitev za njihov obstoj. Sicer so sami centri dveh vrst: delijo se na »partnerje«, ki naj bi jih bilo okrog 3000, in »vstopne točke«, ki naj bi jih bilo okrog 2000.

Partnerji ponujajo brezplačen oz. poceni dostop do računalnikov in interneta ter pomoč in podporo za uporabo IKT. Vstopne točke pa delujejo komplementarno in ponujajo dostop do interneta. Okrog 200 partnerjev dobiva tudi finančno podporo za izvajanje specifičnih projektov za posebne ciljne skupine. Nekateri izmed teh sofinanciranih partnerskih centrov so specializirani za delo s posebej ranljivimi in izključenimi ciljnim skupinami kot so osebe s posebnimi potrebami in starejši ter brezposelni (Tinder Foundation b. l.).

Spletni centri so povezani preko spletne strani, ki predstavlja pravzaprav povezovalni element za vse Spletne centre Združenega kraljestva in je motor njihovega delovanja. Glede na velikost teritorija in število vključenih organizacij je komuniciranje in podajanje znanja ter materialov na daljavo logična rešitev. Na spletni strani [www.ukonlinecentres.com](http://www.ukonlinecentres.com) najdejo partnerji:

- aktualne novice in zgodbe iz centrov,
- uporabne informacije za svoje delovanje,
- spletne materiale (osnovni so brezplačni, nekateri drugi so plačljivi) za uresničevanje svojega poslanstva in promocijo svoje tržne dejavnosti,
- spletne tečaje,
- informacije o financiranju,
- možnosti komuniciranja med posameznimi centri.

Udeleženci in potencialni udeleženci najdejo: novice, spletne tečaje in vse informacije o ponudbi različnih centrov. Spletna stran omogoča tudi njihovo iskanje glede na tip centra, pa tudi vse informacije o tem, kako postati del mreže Spletnih centrov. Od leta 2010 naj bi se v Spletnih centrih učilo 1.831.154 oseb (Tinder Foundation b. l.). Ob pomoči iskalnika centrov lahko ugotovimo, da je njihov odpiralni čas zelo različen, odvisno od ustanove, pri kateri so locirani. Skupni razpon odprtosti je 24 ur dnevno vse dni v tednu. Veliko centrov je odprtih med tednom do večernih ur, medtem ko so centri v knjižnicah večinoma odprti v sobotah do 17.00.

Kdor želi postati partner, lahko to stori z obrazcem preko spleta, nato ga odgovorni kontaktirajo preko telefona. Prosilec mora izpolniti tri zahteve: zagotavljati mora brezplačen ali poceni dostop do interneta, sposoben mora biti ponuditi pomoč pri njegovi uporabi in se zavezati, da bo pomagal najmanj trem osebam mesečno pri prvih korakih z IKT z uporabo Osnovnega paketa spletnega tečaja Učim se po svoje (angl. Learn My Way). Omenjeni osnovni paket je del ponudbe, ki jo najdemo na spletni strani centrov in vključuje številne brezplačne tečaje za prve korake pri uporabi interneta. Vsak novoustanovljeni spletni center gre čez tritedensko vodeno uvajanje dejavnosti, dobi tudi spletno gradivo za vodenje marketinga ponudbe centra (Tinder Foundation b. l.). Ti partnerski centri so še posebej primerljivi s slovenskimi središči za samostojno učenje, saj se beleži prisotnost (obisk oz. delo na spletnih tečajih) in imajo možnost sofinanciranja dejavnosti.



Organizacija, ki ne more zagotoviti trem osebam mesečno pomoč pri uporabi spletnih tečajev, izpolnjuje pa ostala dva pogoja, lahko postane vstopna točka po dvotedenskem uvajanju. Kot vstopna točka se ne more prijaviti za pridobitev finančnih spodbud in nima dostopa do podatkov o učenju svojih učencev. Centri obeh tipov lahko sodelujejo v Tednu spletne povezanosti (angl. Be online week), ki je neke vrste promocijski festival za širitev uporabe interneta in vseh priložnosti, ki jih ta uporaba prinaša. Teden spletne povezanosti 2016 je potekal v februarju in v njem je sodelovalo 1096 spletnih centrov po vsej državi (Tinder Foundation b. l.). Promocijska akcija je bila tako dobro sprejeta, da je postala tudi evropska stalnica kot »Get online week (angl.)« in je sedaj organizirana po različnih evropskih državah spomladi (European Get Online Week 2016).

Posebej velja omeniti dejavnost in ponudbo specialnih spletnih centrov, ki ponujajo podporo najbolj ranljivim ciljnim skupinam in so vključeni v posebno mrežo. Z vstopom v mrežo pridobijo ti centri predvsem pomoč in podporo za digitalno opismenjevanje svoje ciljne skupine ter priložnost za povezovanje med strokovnjaki s podobnimi izkušnjami. Imajo tudi možnost nakupa komercialnih spletnih vsebin in seminarjev Tinderjeve fundacije s popustom (Tinder Foundation b. l.). Za udeležence je na voljo osem različnih specialnih centrov za najrazličnejše težko dosegljive ciljne skupine. Tabela 5 prikazuje značilnosti posamezne kategorije specialnih centrov.

**Tabela 5: Vrste specialnih centrov za posebej ranljive ciljne skupine**

Vrsta specialnega spletnega centra	Število centrov <sup>6</sup>	Ponudba dejavnosti za uporabnike/udeležence
Za osebe s posebnimi potrebami	24	V to mrežo so vključeni centri, ki delajo z invalidi, ljudmi z učnimi težavami ali težavami v duševnem zdravju. Med njimi najdemo knjižnice, fundacije, nevladne organizacije itd. Nudijo pomoč in podporo osebam s posebnimi potrebami pri uporabi interneta. Spletna stran centrov ponuja nasvete za povečanje dostopnosti uporabe opreme, spletni seminar za disleksike, spletno pomoč za osebe s posebnimi potrebami, ki iščejo zaposlitev.
Za starejše	56	Ta skupina centrov je specializirana za pomoč starejšim, ki se lahko povežejo z internetom in dobijo pomoč v svoji lokalni skupnosti. Spletna stran ponuja obveščanje o dogodkih namenjenih starejšim, različne spletne tečaje o internetni varnosti itd., povezave na zunanje brezplačne vire za učenje s pomočjo IKT.
Za socialne oskrbovalce	8	Nekateri centri se ukvarjajo posebej s populacijo oskrbovalcev, ki so zaradi specifičnosti svojega dela oz. skrbi za družinskega člana manj mobilni. Na spletni strani lahko tisti,

<sup>6</sup> Število centrov na dan 21. 2. 2016 je skladno z uradno spletno stranjo [www.ukonlinecentres.com](http://www.ukonlinecentres.com).

Vrsta specialnega spletnega centra	Število centrov <sup>6</sup>	Ponudba dejavnosti za uporabnike/udeležence
Za povezovanje od doma	47	ki oskrbujejo svoje sorodnike ali druge osebe, dobijo povezave do spletnih forumov in drugih stičišč za medsebojno povezovanje in premagovanje izolacije, ki je glavna težava teh oseb. Ti centri ponujajo osebno svetovanje in podporo osebam, ki se želijo povezati z internetom od doma. Organizirajo »razstavne salone«, kjer si lahko učeči se ogledajo različne rešitve in preizkušajo ponudbo različne tehnologije, ki lahko začetnike zmede. Na spletni strani lahko uporabniki najdejo številne nasvete za uporabo televizije, telefonije in interneta doma preko spletnih seminarjev (nekateri so plačljivi), pomoč pri vzpostavitvi širokopasovne povezave itd.
Za iskalce zaposlitve	104	Mreža <i>Into Work</i> centrov pomaga ljudem razviti računalniške in internetne kompetence za premik k zaposlitvi. Pomagajo pri iskanju prostih delovnih mest po spletu in prijavih na delavno mesto, pripravi življenjepisa in zaposlitvenega razgovora. To storijo v ljudem domačem okolju in z osebnim pristopom. Spletna stran ponuja nasvete, seminarje in druge povezave za povečevanje možnosti iskalcev zaposlitve.
Za promocijo zdravja	170	V teh centrih lahko posamezniki spoznavajo spletno stran, ki nudi vse informacije o britanskem zdravstvenem sistemu, zdravstvene nasvete itd., lokalne vire za promocijo zdravja in dobijo nasvete o prehrani in gibanju. Spletna stran ponuja spletne seminarje, informacije in nasvete za varovanje zdravja, povezovanje z osebami s podobnimi interesi, o zdravi prehrani itd.
Za osebe, ki živijo v socialnih stanovanjih	Ni podatka	Tu so vključeni ponudniki socialnih stanovanj (več kot 1200), ki sodelujejo s Tinderjevo Fundacijo kot člani mreže za zagotavljanje povezave s spletom in ustreznih znanj za uporabo interneta svojim najemnikom. Spletna stran centrov nudi različne povezave, npr. do spletišča stanodajalcev, primerov dobrih praks in nasvetov za sodelovanje pri aktivnostih v lokalnih skupnostih.
Za ruralno prebivalstvo	Ni podatka	Ta kategorija vključuje vse spletne centre, ki se nahajajo v ruralnih predelih države, kjer je digitalna izključenost potencialno zelo visoka. Ti centri se srečujejo s specifično problematiko. Iz spletne strani centrov je mogoče dostopati do različnih informacij o možnostih širokopasovnih povezav ter potencialne rešitve za bolj odročne kraje in spodbude države za te predele.

Vir: Tinder Foundation b. l.

Finančni podatki o delovanju posameznega centra niso na voljo, saj ti nimajo avtomatičnega stalnega financiranja, ampak se lahko prijavijo na razpise namenjene njim in pridobijo različne finančne spodbude, ki jih daje na voljo Tinderjeva fundacija in država. Tako so na spletni strani centrov predstavljeni različni razpisi za spodbujanje različnih ciljnih skupin pri uporabi IKT in s pomočjo uporabe te tehnologije. Sredstva daje na voljo v prvi vrsti Tinderjeva fundacija v obliki aktualnih razpisov, ki podpirajo predvsem centre osredotočene na ranljive ciljne skupine prebivalstva, in stalnega fonda, ki podpira bodočo digitalno vključenost (angl. Future Digital Inclusion funding).

Med aktualnimi razpisi najdemo trenutno tri objave. Za šestmesečno delovanje je lahko posamezni center (partner) v letu 2014 pridobil od 2.000 do 4.000 funtov (oz. od 2.556,24 do 5.112,47 EUR<sup>7</sup>) merilo za odmero višine sredstev je bilo število dokončanih spletnih tečajev (od 80 do 160) (Tinder Foundation 2013). Dodatna sredstva so bila na voljo za knjižnice, ki so obenem spletni centri. Posamezna knjižnica je lahko pridobila za pomoč od 100 do 200 udeležencem od 5.000 do 10.000 funtov (od 6.390,59 do 12.781,19 EUR)<sup>8</sup> (Tinder Foundation 2015). Na aktualnem triletnem razpisu namenjenim specializiranim centrom, ki bodo udeležencem pomagali pri spoznavanju različnih storitev davčnega urada, je na voljo od 2.000 do 7.500 funtov (oz. od 2.556,24 do 9.585,89 EUR<sup>9</sup>) za vključitev od 100 do 300 oseb (Tinder Foundation 2016). Sredstva za podporo bodoči digitalni vključenosti za posamezni center so v letu 2014/15 segala od 3.000 do 18.000 funtov (oz. od 3.846,65 do 23.079,88 EUR<sup>10</sup>), vključenih pa naj bi bilo od 50 do nekaj čez 1.100 oseb. V roku petih let (od 2014 do 2019) naj bi s pomočjo fonda dosegli 1 milijon Britancev (Tinder Foundation 2014, 2). Pri vseh razpisih je predvidena vključitev prostovoljcev, ki naj bi sodelovali kot mentorji in tutorji.

Na spletni strani najdejo nosilci Spletnih centrov tudi povezave na desetine aktualnih razpisov različnih ministrstev in drugih državnih institucij za financiranje različnih novih in obstoječih dejavnosti znotraj centrov. V zadnjem letu objavljeni razpisi npr. zahtevajo sodelovanje, ki traja od nekaj mesecev do nekaj let in dajejo na voljo od 1.000 do 40.000 funtov (od 1.282,22 do 51.288,63 EUR<sup>11</sup>). Zainteresirani lahko poiščejo razpis, ki jih zanima s pomočjo iskalnika, ki omogoča filtriranje po lokaciji izvajanja predvidenih dejavnosti in tematiki, za katero se razpisujejo sredstva (npr. družina, zdravstvo ...) (Tinder Foundation b. l.).

---

<sup>7</sup> Vrednost preračunana s pomočjo spletne strani <http://www.valute.si> na dan 23. 2. 2016.

<sup>8</sup> Vrednost preračunana s pomočjo spletne strani <http://www.valute.si> na dan 23. 2. 2016.

<sup>9</sup> Vrednost preračunana s pomočjo spletne strani <http://www.valute.si> na dan 23. 2. 2016.

<sup>10</sup> Vrednost preračunana s pomočjo spletne strani <http://www.valute.si> na dan 24. 2. 2016.

<sup>11</sup> Vrednost preračunana s pomočjo spletne strani <http://www.valute.si> na dan 24. 2. 2016.

## **6.2 Večjezični center v Bolzanu in Večjezična mediateka v Meranu**

V tem razdelku naše primerjave, si bomo podrobneje ogledali dva centra, ki se nahajata v Italiji, natančneje v avtonomni provinci Bolzano. Po statusu gre za knjižnici, vendar njihova primarna naloga ni izposoja gradiva, ampak podpora samostojnemu učenju jezikov. Poseben status imata ta dva centra tudi zato, ker sta tesno povezana s promocijo dvojezičnosti (delno trojezičnosti) te avtonomne province, imata vse elemente, ki smo jih v metodološkem poglavju zahtevali za izvedbo primerjalne analize, in sta zanimiva za SSU na dvojezičnih območjih. Preden bomo preverili, kaj ponujata omenjena centra, bomo preverili okoliščine njihovega delovanja in spoznali kontekst, v katerem delujeta, v tem primeru tako državo kot provinco.

### **6.2.1 Trentinsko – Južna Tirolska je nadpovprečna Italijanska regija**

Trentinsko – Južna Tirolska je ena izmed 20 italijanskih pokrajin in ima 1.055.934 prebivalcev na 13.605,50 km<sup>2</sup> površine, medtem ko vsa Italija šteje 60.795.612 prebivalcev. Gre za pokrajino s posebnim statusom, katere avtonomija je zagotovljena z italijansko ustavo z namenom zaščite predvsem nemško govorečega dela prebivalstva. Od leta 1972 ima pokrajina tudi poseben status z večjo zakonodajno in administrativno avtonomijo (Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige 2015). Ta poseben status je sicer posledica prisotnosti avstrijske manjšine, vendar avtonomijo uživa tudi tretja priznana jezikovna skupina v regiji – Ladini, ki predstavljajo 4 % prebivalstva. Lahko torej rečemo, da gre za trojezično pokrajino, ki prav zaradi svojega posebnega statusa, dosega nadpovprečne (statistične) rezultate.

Italijanski BDP je bil v letu 2014 4 % pod povprečjem držav članic EU. Dejanska individualna potrošnja na Italijana pa 2 % pod povprečjem osemindvajseterice (Eurostat 2016a). Pokrajina, ki jo sestavljata avtonomni provinci Trento (pretežno italijansko govoreča pokrajina) in Bolzano (pretežno nemško govoreča pokrajina), je tretja italijanska regija po BDP, pred njo sta samo Dolina Aosta in Lombardija. Provinca Bolzano je bogatejša v primerjavi s Trentom, njena stopnja brezposelnosti je bila v letu 2014 le 4,9 %, najnižja v Italiji (Wikipedia, the free encyclopedia 2015a). Avtonomna provinca Bolzano, v kateri sta večji mesti Bolzano in Merano, je imela konec leta 2014 515.714. Splošna stopnja vključenosti Italijanov v vseživljenjsko učenje je 8 % (Eurostat 2016b), pri čemer je avtonomna provinca Bolzano na prvem mestu v državi po vključenosti v permanentno izobraževanje z 10,7 % (ISTAT 2015). Stalno se torej izobražuje vsak 10 prebivalec province med 25 in 65 letom. Skoraj vsak drugi prebivalec province se tudi kulturno udeležuje, tudi ta podatek postavlja Bolzano na sam vrh Italije (ISTAT 2014).

V samem mestu Bolzano deluje 27 javnih knjižnic, v celotni avtonomni provinci še 30, tri od teh so v mestu Merano. V to kvoto niso vštete šolske knjižnice (Provincia autonoma di

Bolzano 2015). Provinca Bolzano je pred več kot 30 leti s posebnim zakonom poskrbela za izboljšanje discipline permanentnega izobraževanja v knjižnicah na ravni sistema. Tako so postale knjižnice vse ustanove v javnem interesu, ki jih upravljajo javni ali zasebni pravni subjekti in njihova združenja ter župnije (Lampis 2011, 196-197). Če te knjižnice izpolnjujejo določene kriterije, lahko pridobijo finančna sredstva iz proračuna province za investicije, delovanje, promocijske aktivnosti, nakup materialov ipd. Provinca je tako želela doseči predvsem posodobitev vseh knjižnic in bogatitev knjižničnega gradiva, ki je dostopno javnosti. Večjezični center iz Bolzana in Večjezična mediateka iz Merana sodita med specialne knjižnice (Lampis 2015, 273-274) in pod vodstvom posebne pisarne za dvojezičnost in tuje jezike (Lampis 2015, 281-282).

### **6.2.2 Večjezični center in mediateka**

Večjezični center iz Bolzana (ita. Centro multilingue di Bolzano) je nastal že v začetku 80. let prejšnjega stoletja za promocijo dvojezičnosti, Večjezična mediateka iz Merana (ita. Mediateca multilingue di Merano) pa leta 2002 kot multimedijski izobraževalni center. Novi evropski in mednarodni izzivi so ju spremenili v točke za promocijo večkulturnosti in vseh svetovnih jezikov (Provincia autonoma di Bolzano 2013b). Sedaj sta to centra za samostojno učenje jezikov, kjer imajo posamezniki na razpolago tehnologijo, vire, znanje in osebje, ki jih lahko spremljajo na poti učenja enega ali več jezikov. Meranska Mediateka je posebnost, saj sploh nima gradiva za izposajo v papirnati obliki, ampak samo multimedijsko gradivo: avdio, video nosilce, CD-rome in DVD ter računalniške programe. Med centroma je aktiven redni servis vzajemne medknjižnične izposoje, ki omogoča tako izposajo gradiva na dom kot uporabo gradiva na učnih mestih v prostorih obeh centrov. Da bi uporabljali gradivo in tehnologijo v teh centrih, se je potrebno vanje vpisati. Vpis je brezplačen, potreben je le osebni dokument.

Večjezični center je kulturna javna ustanova namenjena samostojnemu učenju in učenju tujih jezikov, posebej nemščine kot drugega jezika, ter spoznavanju drugih kultur. Center ima moderno knjižnico s klasičnimi in multimedijskimi gradivi (skupaj 16.000 enot) za vse starosti in vse stopnje predznanja jezikov. Tradicionalni viri in novejša tehnologije omogočajo, da je center priljubljen pri vseh generacijah, obiskujejo ga tudi tujci, ki v njem ohranjajo stik s svojim jezikom in se učijo uradnih jezikov regije. Center se je tako v zadnjih letih popolnoma prilagodil komunitarnim prioritetam vseživljenjskega učenja in se v svojem okolju promovira kot mestna jezikovna knjižnica, v kateri so gradiva za učenje nemščine, italijanščine, ladinščine, angleščine, francoščine, španščine, arabščine, ruščine, kitajščine itd. V centru lahko uporabniki dostopajo do naslednjih storitev:

- jezikovni otoki z didaktičnim materialom namenjenim samostojnemu učenju (od jezikovnih tečajev na CD-romih in USB-nosilcih, tudi za ogled filmov in stripov v želenem jeziku),

- oddelek za specialno književnost (tematsko povezano z večjezičnostjo, kulturnimi študijami, medkulturnim izobraževanjem, zgodnjim učenjem drugega jezika),
- kotiček za otroke s tečaji za najmlajše, avdioknjigami, pesmicami, didaktičnimi video igrkami in risankami,
- prostor za novice z dnevniki in drugimi časopisi tudi preko interneta (Provincia autonoma di Bolzano 2015).

Večjezična mediateka je »knjižnica brez knjig«, ki razpolaga z aktualnimi viri (8.000 enot) za učenje jezikov različnih stopenj in za različne ciljne skupine – tiste, ki se šele spogledujejo z novimi tehnologijami in tiste, ki že obvladujejo njihovo uporabo. Udeleženci lahko tudi spremljajo številne televizijske kanale preko satelita v tujih jezikih. Poleg jezikovnih otokov, multimedijskih postaj in otroškega kotička je v mediateki na voljo še:

- čitalnica s številnimi časopisi in revijami v tujih jezikih in
- kinodvorana za projekcijo tujejezičnih filmov.

Oba centra nudita pomoč osebja, ki je na voljo uporabnikom bodisi ves čas odprtosti bodisi občasno po vnaprej določenih urnikih. Kot izhaja iz Tabele 6, so obiskovalcem na voljo referent, jezikovni tutor, svetovalec za dvojezičnost in različni prostovoljci.

**Tabela 6: Strokovni sodelavci Večjezičnega centra in Večjezične mediateke ter njihove naloge**

Strokovni sodelavec	Naloge
Referent	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nudi pomoč pri iskanju ustreznega učnega in drugega materiala, glede na želje in cilje posameznika.</li> <li>- Daje informacije o dodatnih možnostih za izobraževanje in kulturno udejstvovanje, ki so dostopni v obeh centrih.</li> <li>- Nudi pomoč pri uporabi tehnologije za iskanje gradiv.</li> <li>- Nudi pomoč pri uporabi vseh virov, ki so dostopni v centru.</li> <li>- Nudi informacije o možnostih brezplačnega samostojnega učenja preko interneta.</li> </ul>
Jezikovni tutor (na voljo so tudi naravni govorcei jezikov)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je na voljo vsakemu obiskovalcu, ki želi pridobiti ali poglobiti znanje nekega jezika (vsak ima na voljo 4 enourna srečanja v enem koledarskem letu).</li> <li>- Nudi individualno podporo posamezniku (naravni govorec).</li> <li>- Z udeležencem načrtuje učno pot glede na potrebe, prioritete in cilje posameznika.</li> <li>- Oceni trajanje učenja jezika in ritem učenja za doseg želene stopnje znanja.</li> <li>- Ugotavlja in testira ustrezen učni stil, ki bi posamezniku učinkovito pomagal do znanja.</li> </ul>

Strokovni sodelavec	Naloge
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pomaga oceniti predznanje učenca s pomočjo testov, ki so na voljo.</li> <li>- Nudi pomoč pri iskanju multimedijskih in klasičnih virov za samostojno učenje, ki najbolj ustrezajo posameznikovim ciljem.</li> <li>- Pomaga pri iskanju ustreznih brezplačnih spletnih virov.</li> <li>- Pomaga pri iskanju ustreznih alternativnih učnih metod in strategij.</li> <li>- Z njegovo pomočjo udeleženec lahko izboljša lastno učno metodo.</li> <li>- Vrednoti učni napredek in učne dosežke.</li> <li>- Pomaga pripraviti jezikovno biografijo ali jezikovni potni list, ki posamezniku pomaga pri vrednotenju lastnih dosežkov.</li> <li>- Nanj učeči se naslavlja vsa vprašanja glede učenja jezika.</li> <li>- Nudi pomoč pri učinkoviti pripravi na izpite za pridobitev certifikata o znanju določenega jezika.</li> </ul>
Svetovalec za dvojezičnost (za izpite in priznavanje)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nudi informacije o priznavanju predhodnega znanja.</li> <li>- Nudi pojasnila o izpitnem gradivu in načinu opravljanja različnih izpitov ter ocenjevanju znanja.</li> <li>- Daje napotke o ustreznih učnih gradivih za pripravo na izpit, ki so na voljo v obeh centrih in preko spleta.</li> </ul>
Prostovoljci za jezike (od leta 2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prostovoljec skupaj z učencem se dogovori za pogovor oz. klepet v želenem jeziku – srečanja potekajo enkrat tedensko.</li> <li>- Delo v parih poteka 10 tednov, možni sta dve ponovitvi.</li> <li>- Učenec pridobi na samozavesti pri konverzaciji v tujem jeziku.</li> <li>- Jezika se tako udeleženci naučijo preko neformalne vezi, ne pa preko strukturiranega tečaja z učiteljem.</li> <li>- Učenje jezika je tako prilagojeno ciljem učenca in uporabi, ki jo ima ta kot končni cilj.</li> </ul>

Vir: Provincia autonoma di Bolzano 2015.

Poleg občasnih dogodkov namenjenih promociji učenja jezikov, kulture in multikulturalnosti so v mediateki za obiskovalce organizirani številni stalni dogodki:

- Predvajanje tujejezičnih podnapisanih filmov ob prisotnosti animatorja, naravnega govorca tujega jezika, ki nudi možnost diskusije na jezikovni in vsebinski ravni.
- Jezikovna kavica je namenjena skupinskemu klepetu z več jezikovnimi animatorji naravnimi govorci nemščine, angleščine, španščine, francoščine, italijanščine in ruščine, kjer se lahko vsak pridruži želenemu omizju.
- Angleški debatni klub z naravno govorko angleščine za klepet in utrjevanje konverzacije.

Veliko gradiv in pripomočkov lahko udeleženci najdejo tudi na predstavitvenih straneh centra. V pomoč so jim informativni videi in brošure z nasveti za samostojno učenje, testi za samopreverjanje znanja tujih jezikov, testi za določanje najprimernejšega učnega stila.

Kakšna je bila obiskanost obeh ustanov v zadnjih petih letih? Na leto beležijo okrog 5.500 aktivnih obiskovalcev in okrog 2.500 novo vpisanih vsako leto. Približno 1000 ljudi na leto izkoristi pomoč jezikovnega tutorja, 1.500 obiskovalcev si ogleda film, se udeleži klepeta ob kavi ali angleškega debatnega koticčka. V Tabeli 7 si bomo ogledali nekatere ključne parametre za oceno popularnosti centra med uporabniki in spreminjanje po letih.

**Tabela 7: Večjezični center in mediateka v številkah po aktivnostih od 2010 do 2014**

	2010	2011	2012	2013	2014
Obisk	77.380	79.738	79.878	82.181	74.470
Aktivni upor. centra in mediateke	5.407	5.421	5.814	5.913	5.566
Novo vpisani	2.505	2.525	2.840	2.872	2.590
Izkoristili pomoč jezikovnega tutorja ali svetovalca za dvojezičnost	1.510	1.041 <sup>12</sup>	962	748	811
Obiskali filmsko projekcijo, jezikovno kavico ali debatni klub	1.624	1.476	1.608	1.492	1.709
Obiskali otroški koticček	400	764	724	175	273

Vir: Provincia Autonoma di Bolzano 2010, 2011, 2012, 2013a, 2014.

V projektu Prostovoljci za jezike (po vzoru iz Španije), ki traja od leta 2010, je sodelovalo približno 1.500 jezikovnih parov od tega tretjina prostovoljcev in dve tretjini učencev. Učenci so tako italijansko kot nemško govoreči Italijani, ki se želijo naučiti drugega jezika regije. Veliko udeležencev je tujcev, ki se želijo naučiti enega od obeh jezikov in prihajajo iz 40 različnih držav, največ iz Maroka, Pakistana, Bangladeša, Irana, Rusije in Nemčije (Provincia autonoma di Bolzano 2016a).

### 6.3 Danske splošne knjižnice okrožja Aarhus

Kot zgledne predstavnike splošnoizobraževalnih učnih centrov iz Skandinavije smo izbrali Danske splošne knjižnice mesta Aarhus in okolice. Tu je namreč v letu 2015 nastala največja splošna knjižnica v Skandinaviji, leta 2009 je bil prvič organiziran eden največjih mednarodno priznanih dogodkov na temo knjižničarstva na svetu in primer teh knjižnic, kot učnih centrov na področju IKT je povzet med dobrimi praksami v študiji Učni centri v Evropi, ki jo je objavil Narodni inštitut Anglije in Welsa za stalno izobraževanje odraslih (Stang, Hesse in Clark 2006). Skandinavske knjižnice so kot centri vseživljenjskega učenja po filozofiji podobne našim središčem za samostojno učenje, obenem pa nam lahko pokažejo pot, kako dejavnost središč obogatiti oz. nadgraditi.

<sup>12</sup> Svetovanje za opravljanje izpitov so nudili samo v Večjezičnem centru v Bolzanu.



Med splošne knjižnice danskega okrožja Aarhus štejemo osrednjo knjižnico in 18 podružničnih knjižnic, ki se nahajajo v centralnem delu jutlandskega polotoka. Knjižnice so v Skandinaviji vselej igrale pomembno vlogo kot kulturne, izobraževalne in družbene ustanove in Danska pri tem ni nobena izjema. Dve tretjini Dancev uporablja storitve knjižnice in 29 % odraslih obišče knjižnico najmanj enkrat na mesec. Letno beležijo knjižnice čez 30 milijonov obiskov. Vendar njihova vloga »izposojevalnic gradiva« se manjša in samo med letoma 2000 in 2008 je padla za 22 %. Veča pa se povpraševanje po uporabi digitalnega materiala tj. prenosih e-knjig, glasbe itd. Danske splošne knjižnice so vse bolj odprti prostori za srečevanje in učenje ter iskanje pomoči za različne potrebe in interese (Danish Agency for Libraries and Media 2010). Tako kot v primeru Italijanskih učnih centrov, bomo na tem mestu preverili, kaj ponujajo te knjižnice, in spoznali, v kakšnem kontekstu je takšen uspeh sploh mogoč.

### **6.3.1 Aarhus – drugo največje Dansko mesto**

Danska šteje 5.627.235 milijonov prebivalcev (Ministry of Foreign Affairs of Denmark b. l.). Po dejanski individualni potrošnji na prebivalca je v samem vrhu Evrope, saj zaseda četrto mesto in je ta ekonomski kazalnik za 16 % višji od evropskega povprečja (28 držav EU). Bruto domači proizvod na prebivalca je prav tako krepko nad povprečjem EU, za kar 25 % (Krže 2015). Ob izjemni ekonomski blaginji beležimo na Danskem še najvišjo vrednost kazalnika vključenosti v vseživljenjsko učenje v Evropski uniji, in sicer kar 30 % nad povprečjem EU (Meze 2015). Kraljevino Dansko (vključuje tudi ozemlja na Grenlandiji in Ferske otoke) od leta 2007 sestavlja 5 velikih regij, ki so nadomestile 13 manjših okrožij, med katerimi je bilo tudi okrožje Aarhus. Največja (po površini) je Osrednja danska regija ali Osrednja jutlandska regija, ki se po številu prebivalcev (1.291.643) uvršča takoj za Regijo glavnega mesta Köbenhavna. Ne glede na to, da je članica Evropske unije, uživa Danska neko mero avtonomije, saj država ni prevzela skupne valute evra (obdržala je Dansko krono), ima več avtonomije pri zunanji politiki (posebej v zvezi z vprašanji obrambe) in uvajanju sprememb Schengenskega sporazuma ter izenačevanju pravic danskih državljanov in državljanov drugih držav Evropske unije (Wikipedia, the free encyclopedia 2016d). Povprečna brezposelnost Dancev je bila v letu 2015 4,5 % (Trading Economics 2016), medtem ko je bila povprečna plača tretja najvišja v Evropski uniji (Wikipedia, the free encyclopedia 2015d).

Celotno okrožje Aarhus ima 323.893 prebivalcev, največ jih živi v samem mestu. Prebivalci Aarhusa so povprečno boljše izobraženi in mlajši od državnega povprečja, tako jih ima akademsko izobrazbo več kot 40 %, povprečna starost je 37,5 let. Gre za etnično in religiozno zelo mešano mesto. Tu najdemo 75 različnih verskih skupnosti in najvišji delež priseljencev na Danskem (14,8 %) z izjemo glavnega mesta Köbenhavna. Priseljenci prihajajo iz 130 različnih držav, večinoma Bližnjega vzhoda in Severne Afrike, iz ostalih evropskih držav se večinoma priseljujejo Poljaki, Nemci, Romuni in Norvežani. V soseskah Gellerup in

Brabrand živi danes že dve tretjini prebivalcev, ki nimajo danskega etničnega ozadja (Wikipedia, the free encyclopedia 2016e). Tudi temu so se splošne knjižnice okrožja Aarhus prilagodile in odprle na široko vrata svojim novim državljanom.

### **6.3.2 O splošnih knjižnicah okrožja Aarhus**

Leto 2007 je bilo prelomno za vse danske knjižnice. Po že omenjeni reformi, s katero je na danskem 5 večjih regij zamenjalo 13 manjših provinc, je drastično upadlo tudi število splošnih knjižnic, a tiste, ki so ostale, so se povečale (Danish Agency for Libraries and Media 2010, 2). V enem samem letu je svoja vrata zaprlo 131 od 681 knjižnic (Thorhaug 2010). Istega leta se je reformiral tudi sistem danskih regijskih knjižnic. Število teh se je zmanjšalo iz 16, ob njih sta bili še kopenhavska in frederiksberška knjižnica, na 6 – v Aalborgu, Herningu, Vejlu, Odensi, Roskildeju in Gentoftu. Nova struktura omogoča hitrejšo medknjižnično izposajo, hitrejšo uvajanje novosti, cenejšo nabavo in nižanje stroškov tudi zaradi vitkejši administracije, kar pomeni več denarja za inovacije (Holmgaard Larsen 2008). V letu 2010 je posebna komisija, ki jo je pooblastilo dansko Ministrstvo za kulturo in vodila danska Agencija za knjigo in medije, izdala poročilo Splošne knjižnice v družbi znanja. Na podlagi tega poročila so bile zastavljene smernice za prihodnji razvoj knjižnic: odprte knjižnice, navdih in učenje, danska digitalna knjižnica, partnerstva in profesionalni razvoj (Danish Agency for Libraries and Media 2010, 3-9). Vse Danske knjižnice so tako sčasoma postale:

- družbeni in kulturni centri za različne potrebe in dejavnosti občanov,
- zbirališča in poligoni za pobude občanov in partnerjev v lokalnem prostoru (podjetij, nevladnih organizacij, državnih ustanov ...),
- izobraževalni in informacijski centri,
- vstopne točke za povezovanje z državnimi ustanovami (raznolikost storitev javne uprave je odvisna od velikosti knjižnice),
- središča za pomoč tujcem (za informiranje, svetovanje, izobraževanje, posredovanje, urejanje statusa tujca – razpoložljivost zadnje storitve je odvisna od velikosti knjižnice).

Strah, da bi zmanjšano število knjižnic zmanjšalo število obiskov, je sprožil plaz »odprtih knjižnic« ali samopostrežnih knjižnic. Ideja se je sicer prvič uresničila že leta 2004 v Silkeborgu (Holmgaard Larsen 2013), po desetih letih je bilo »odprtih« že 260 od 484 danskih knjižnic (Poulsen 2015). »Samopostrežne knjižnice« omogočajo uporabo infrastrukture in izposajo izven delovnega časa, 24 ur na dan, z uporabo čipirane kartice, s katero se člani registrirajo in sami odprejo vrata. Za pridobitev kartice (ki jo uporabljamo tako, da odtipkamo PIN kodo) je potreben osebni dokument s sliko, tako kot včlanitev v knjižnico, je tudi ta servis brezplačen (Aarhus Kommunes Biblioteker b. l.). V desetih letih so po vsej državi zabeležili en sam primer vandalizma, zaradi katerega je bilo potrebno v eni izmed lokalnih knjižnic začasno prekiniti omenjeno prakso. Povečala se je izposoja in pojavili

so se novi obiskovalci, ki poprej niso uporabljali knjižnic. Občutek odgovornosti, ki je zelo močan zlasti pri otrocih, mladih in odraslih (Holmgaard Larsen 2013), je ključen za vključevanje lokalnega prebivalstva, saj so prav oni soustvarjalci razvoja knjižnic kot okolja za srečevanje, ustvarjanje in učenje. Vse knjižnice okrožja Aarhus so odprte najmanj od 7.00 zjutraj do 22.00 (Aarhus Kommunes Biblioteker b. l.).

Tako so v že prej omenjeni soseski Gellerup, v projektu Družbeni center Gellerup (Community center Gellerup) prvič projektno razvili nov tip ustanove, ki bi povezovala dejavnost knjižnice s promocijo zdravja, svetovanjem za etnične manjšine, prostovoljnim družbenim delom in drugimi storitvami, ki jih krajanji potrebujejo (Andersen, Frandsen in Hedelund 2007). Dejavnost te ustanove naj bi usmerjali delavci v knjižnici, prostovoljske organizacije v okolju in obiskovalci knjižnice sami. Tako vse temelji na opolnomočenju krajanov, v ta namen se organizira srečanja za uvajanje v vrednote in kulturo kraja ter srečanja, na vodstveni ravni med predstavniki lokalnih ustanov (šol, dnevnih centrov, socialnih centrov, služb za preventivo npr. kriminala itd.). Osebe v knjižnici (prostovoljci in knjižničarji) postanejo tako most med uradnimi institucijami in uporabniki. V knjižnici so prostor našli:

- zdravstveni center, kjer se delijo nasveti in pomoč v zvezi z zdravjem in
- center za anonimno informiranje (predvsem priseljencev) v zvezi z socialnimi zadevami, zaposlitvijo, dovoljenjem za bivanje, državljanstvom, posojili, komuniciranjem z uradi itd.,
- tečajji danščine,
- tečajji računalništva,
- dogodki na temo medkulturnega in medverskega dialoga,
- brezplačna učna pomoč (Andersen, Frandsen in Hedelund 2007).

Danes so vse knjižnice okrožja Aarhus tudi družbeni centri (Community Centers), ki se ob skupnih aktivnostih, ki veljajo za vse, osredotočijo še dodatno na potrebe lokalnega okolja (Aarhus Kommunes Biblioteker b. l.). Te knjižnice so bile tudi leta 2009 ustanoviteljice festivala Next Library, ki je postal mednarodno priznan in je danes eden največjih svetovnih dogodkov za strokovnjake in zaposlene na področju knjižničarstva. Njegov osnovni namen je skupna izgradnja prihodnosti knjižnic v 21. stoletju. V gibanje je povezanih skoraj 850 knjižnic z vseh kontinentov (Aarhus Public Libraries 2015).

Danska digitalna knjižnica (angl. Danish Digital Library – dan. Danskernes Digitale Bibliotek) je odprtokodna infrastruktura za izposajo digitalnega gradiva, nakup digitalnega materiala in sistem upravljanja z viri (Weinberger 2014). Spletna stran je dostopna tudi v angleškem jeziku na naslovu <https://bibliotek.dk/eng> in omogoča pregled in naročanje materiala iz cele države. Na Danskem namreč računalnik uporabljajo vse generacije, med njimi tudi 58 % ljudi starejših od 65 let, evropsko povprečje za to starostno kategorijo je 14 %. Ta skandinavska

država ima v svetovnem merilu enega najvišjih odstotkov domov z internetnimi priključki in tudi daleč najvišji odstotek uporabe knjižničnih računalnikov (skupaj s Finsko) (Christoffersen in Karvonen 2013). Dejstvo, da ljudje imajo dostop do interneta doma, torej ne prejudicira njegove uporabe v ustanovah, ki imajo sicer kaj ponuditi.

Kombinacija dejavnosti knjižnice in centra, ki ponuja različne storitve, je očitno ustrezna, saj je med leti 2010 in 2013 znatno naraslo število takšnih knjižnic. Sedaj je možno v dveh tretjinah teh najti pomoč pri uporabi »samopostrežnih« storitev, ki jih omogoča javna uprava, kot so sprememba naslova bivanja, urejanje pokojnine, oddajo različnih obrazcev (Business Region Aarhus 2016). V srednje velikih knjižnicah lahko tudi urejamo zadeve v zvezi z izdajo potnega lista, voznškega dovoljenja ali urejamo zdravstveno zavarovanje (Kvist in Poulsen 2015, Weinberger 2014). V knjižnicah potekajo tudi izobraževanja v zvezi z različnimi storitvami javne uprave in drugih državnih uradov. Vprašamo se lahko, ali je to še sploh knjižnica. Odgovor pa je, da to ni več samo knjižnica, ampak je most med uporabniki - državljani in javno upravo - državo (Weinberger 2014).

Spremenjena vloga knjižnic je spremenila tudi naloge osebja, ki ob klasičnih bibliotekarskih nalogah in številnih aktivnostih posvečenih branju, opravlja sedaj še številne druge dejavnosti. Poleg zaposlenega osebja so ključni za uspeh omenjenih knjižničnih dejavnosti tudi prostovoljci, partnerji in management same knjižnice. Naloge zaposlenih in prostovoljcev, ki sodelujejo s knjižnico so zelo raznolike, kot prikazuje Tabela 8.

**Tabela 8: Naloge zaposlenih in prostovoljcev v manjših in srednje velikih knjižnicah**

Osebe	Naloge
Strokovni delavec knjižnice	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Svetovanje o uporabi IKT tehnologije.</li> <li>- Pomoč pri iskanju potrebnih informacij</li> <li>- Premeščanje razlik med občani in državo.</li> <li>- Pomoč in svetovanje glede urejanja zdravstvenega zavarovanja.</li> <li>- Pomoč in svetovanje za pridobitev potnega lista in voznškega dovoljenja.</li> <li>- Pomoč pri pridobivanju digitalnega potrdila.</li> <li>- Pomoč in svetovanje za pridobitev stanovanjske pomoči.</li> <li>- Pomoč in svetovanje za pridobitev otroških dodatkov.</li> <li>- Pomoč pri uporabi spletnih storitev javne uprave.</li> <li>- Pomoč pri izpolnjevanju obrazcev.</li> </ul>
Prostovoljci v različnih dejavnostih (v družbenih centrih)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Premeščanje razlik med uporabniki in sistemom (državnimi ustanovami).</li> <li>- Svetovanje v zvezi s socialnimi pravicami.</li> <li>- Pomoč pri pripravi in pošiljanju prošenj za zaposlitev.</li> <li>- Pomoč pri preverjanju razpoložljivih virov za iskanje</li> </ul>

- zaposlitve.
- Svetovanje glede neposrednega kontaktiranja delodajalca.
- Nadaljnje informiranje v zvezi s pravicami, ki izvirajo iz delovnega razmerja.
- Nudjenje učne pomoči za vse (učence, dijake, tečajnike ...).

Vir: Aarhus Kommunes Biblioteker b. l., Business Region Aarhus 2016, Andersen, Frandsen in Hedelund 2007.

V luči filozofije, da mora biti knjižnica vsebinsko in prostorsko zgrajena po meri ljudi, ki vanjo zahajajo in potencialnih obiskovalcev, je bila v letu 2015 v pristaniškem delu mesta Aarhus dokončana največja skandinavska knjižnica z imenom Dokk1 ali Urbani medijski prostor, ki naj bi sčasoma postal novo mestno središče. Od vsega začetka je javnost sodelovala pri projektu, začevši z natečajem za ime, sprotim obveščanjem o poteku gradnje (ki so jo lahko zainteresirani spremljali preko spletnih kamer) itd. Dejansko je osnovni namen te nove knjižnice ponuditi prostor za srečevanje ljudi, demokratično soudeležbo in dialog ob učenju in drugih aktivnostih, kot so laboratoriji in delavnice (Weinberger 2014; Welch 2014). V knjižnici je Servisni center za občane Aarhusa (angl. Citizen Services Aarhus), ki ponuja vse že zgoraj omenjene storitve, poleg tega je tu še mednarodni servisni center za občane (angl. International Citizen Service), kjer lahko tujci urejajo dovoljenje za bivanje in delovno dovoljenje, pridobivajo matično in davčno številko ter uredijo zdravstveno zavarovanje. Omogočena je pridobitev digitalnega podpisa, vpis na tečaje danščine (za ves Aarhus), seminarji o iskanju zaposlitve, osebno svetovanje glede življenja na Danskem, poročni program in dostop do omrežja in aktivnosti mednarodne skupnosti (Business Region Aarhus 2016). V Tabeli 9 prikazujemo opis ponudbe mednarodnega centra v Dokk1.

**Tabela 9: Naloge osebja mednarodnega centra v Urbanem medijskem prostoru Dokk1**

Osebj	Naloge
Strokovni delavec v mednarodnem servisnem centru za tujce	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Svetovanje glede dovoljenja za bivanje.</li> <li>- Pomoč pri pridobitvi danske matične številke.</li> <li>- Pomoč in svetovanje glede urejanja zdravstvenega zavarovanja za tujce.</li> <li>- Pomoč in svetovanje pri vpisu v tečaje danščine, ki so na voljo na območju okraja Aarhus.</li> <li>- Vodenje seminarjev za iskanje zaposlitve za tujce.</li> <li>- Nudjenje pomoči in informacij glede življenja na Danskem.</li> <li>- Informiranje o sklepanju zakonske zveze.</li> <li>- Nudjenje pomoči in informacij glede mednarodnega mreženja in družbenih aktivnosti.</li> </ul>

Vir: Business Region Aarhus 2016.

Za zaključek našega razmišljanja o splošnih knjižnicah okrožja Aarhus pa še nekaj številčnih podatkov, ki nam bodo pomagali razumeti razsežnosti fenomena knjižnic kot družbenih centrov in preveriti trende te dejavnosti. Tabela 10 prikazuje nekatere bistvene podatke o dejavnostih knjižnic (izposoja različnega gradiva, uporaba elektronskih naprav in stroške poslovanja) v okraju Aarhus. Podatki so dostopni na straneh Danskega statističnega urada (Statistics Denmark) v angleškem jeziku.

**Tabela 10: Izposoja fizičnih gradiv in uporaba oz. prenos elektronskih virov v knjižnicah okrožja Aarhus od 2010 do 2015**

Vrsta gradiva za izposajo	Izposoja po letih				
	2010	2011	2012	2013	2014
Izposoja vsega gradiva	2.717.465	2.603.915	2.290.525	2.146.223	2.022.777
Knjige	1.781.597	1.744.145	1.609.656	1.566.198	1.526.149
Avdio knjige	88.679	80.153	69.718	63.618	56.268
Glasba	361.943	306.364	215.365	176.827	140.673
Filmi, risanke	312.666	313.137	261.262	221.223	193.081
Multimedija	56.478	49.039	35.659	25.831	18.637
Druge vrste gradiva	24.665	24.267	19.755	18.673	16.086
Serijske publikacije	91.437	86.810	79.110	73.853	71.883
Uporaba elektronskih virov (prenosi) <sup>13</sup>	657.627	785.244	1.140.066	372.809	378.780
Izdatki (v EUR) <sup>14</sup>	2.144.685	2.006.889	2.017.479	1.823.117	1.844.161

Vir: StatBank Denmark 2016.

Iz Tabele 10 lahko razberemo predvsem troje: občani Aarhusa si vse manj izposojajo fizična gradiva v knjižnici, v zameno je v zadnjih letih skokovito in vztrajno naraščala uporaba elektronskih virov (z izjemo zadnjih dveh let, kjer gre za napako pri posredovanju podatkov, gl. opombo 13), zmanjšali so se izdatki za obratovanje in materialno delovanje knjižnic.

Podatek o obisku posameznih dejavnosti in servisov, ki so na voljo v knjižnicah okrožja Aarhus, nimamo na voljo, imamo pa na razpolago podatke o obisku in izposoji, kar prikazuje Tabela 11.

<sup>13</sup> Številčni podatki za prenos elektronskih virov niso primerljivi zaradi blokade podatkov v letu 2014.

<sup>14</sup> Finančni podatki so na spletnih straneh danskega statističnega urada v danskih kronah, pretvorba v valuto evro je bila opravljena s pomočjo pretvornika na spletni strani <http://www.valute.si> dne 7. 1. 2015.

**Tabela 11: Populacija, obisk in izposoja v knjižnicah v Osrednji jutlandski regiji od leta 2010 do 2014**

	2010	2011	2012	2013	2014
Populacija	310.956	314.545	319.094	323.893	326.246
Obiski	2.394.436	2.353.816	2.272.374	2.039.899	2.044.089
Aktivni izposojevalci	96.246	96.499	99.342	95.066	96.087

Vir: StatBank Denmark 2016.

Opazimo lahko, da je število aktivnih izposojevalcev gradiva, z izjemo leta 2012 nekako ostalo v zadnjih petih letih nespremenjeno. Skoraj tretjina prebivalstva obravnavanega okrožja je aktivnih uporabnikov knjižnice. Obiski različnih dejavnosti knjižnice, ki so z leti začeli upadati, so se v letu 2014 ponovno rahlo povečali.

#### **6.4 Samostojni jezikovni učni center Svobodne univerze v Berlinu**

Po pregledu nekaterih učnih centrov v Veliki Britaniji, Italiji oz. provinci Bolzano in analizi delovanja danskih knjižnic v okrožju Aarhus bomo v zadnjem podpoglavju naše primerjave obravnavali primer iz Nemčije, kjer je priložnosti za učenje in samostojno učenje za različne ciljne skupine veliko. Manj pa je takšnih učnih centrov, ki so brezplačni, splošno dostopni ter niso vezani na projektna sredstva (njihovo delovanje je časovno zamejeno), takšnih skratka, ki so primerljivi z našimi središči za samostojno učenje. Tako smo izbrali učni center, ki se nahaja in deluje pod okriljem Berlinske svobodne univerze. V našo primerjavo želimo namreč vključiti še vidik centra za samostojno učenje, ki se nahaja znotraj izobraževalne ustanove in lahko izkorišča vse njene vire, obenem pa je odprt za vse. Podobni učni centri se nahajajo še na drugih univerzah npr. v Tübingenu (Universität Tübingen 2016), Bremnu (Universität Bremen 2016), Ulmu (Universität Ulm 2016) itd., vendar so le redki odprti za vso javnost in ponujajo možnost samostojnega učenja ter podporo pri njem. Berlinska svobodna univerza, ki je nastala med hladno vojno, je tudi ena najeminentnejših nemških univerz ter zaseda v državi peto mesto po Timesovi lestvici najboljših svetovnih univerz (angl. Times Higher Education World University Ranking), ki ocenjuje, kako univerze uresničujejo svoja temeljna poslanstva na področjih poučevanja, raziskovanja, mednarodne vpetosti itd. (Univerza v Mariboru 2015). Na tej univerzi so diplomirali tudi številni nobelovci (Wikipedia, the free encyclopedia 2015b).

##### **6.4.1 Berlin in Nemčija**

V Nemčiji živi na nekaj več kot 350.000 km<sup>2</sup> površine 81 milijonov prebivalcev. Sestavlja jo 16 zveznih dežel, ki imajo relativno politično samostojnost. Med področji, ki so v celoti v

pristojnosti odločanja posamezne dežele, je tudi šolstvo (poleg policije in organizacije sodstva). Dežele same lahko sklepajo tudi mednarodne pogodbe, če so v njihovi pristojnosti in jih odobri zvezna vlada na državni ravni (Wikipedija, prosta enciklopedija 2015c). Brezposelnost v Nemčiji je bila po podatkih Eurostata v januarju 2015 najnižja v Evropski uniji (4,7 %) in država se lahko pohvali tudi z najnižjo stopnjo brezposelnosti med mladimi (7,1 %) (Eurostat 2015). Dejanska individualna potrošnja na prebivalca v standardih kupne moči te države je bila v letu 2014 na četrtem mestu v Evropi in druga najvišja v Evropski uniji (takoj za Luksemburgom), in sicer 23 % nad povprečjem EU. Bruto domači proizvod je istega leta bil 24 % nad povprečjem EU (Meze 2015). Sama Nemčija je, takoj po Združenih državah Amerike, med najbolj priljubljenimi destinacijami za migrante (Wikipedija, prosta enciklopedija 2015c). Že leta 2014 je tu prebivalo okrog 7 milijonov ljudi, ki niso imeli nemškega državljanstva, od tega jih je 96 % živel v urbanih predelih države, kot je Berlin (Wikipedia, the free encyclopedia 2016b). V letu 2015 je po uradnih podatkih v državo vstopilo še dodatnih 1,1 milijona prebežnikov (Thomas 2016).

Berlin je največje nemško mesto po številu prebivalcev - več kot 3,5 milijona jih je imel konec leta 2014 (Wikipedia, the free encyclopedia 2016a) - in je ena od samostojnih mestnih dežel, ki jo vodi župan. Več kot 494.000 prebivalcev<sup>15</sup> mesta nima nemškega državljanstva, ti prihajajo iz 186 različnih držav (Wikipedia, the free encyclopedia 2016a). Med prebivalci mesta, ki imajo manj kot 18 let, jih je 45 % s tujimi koreninami; V šolskem letu 2018/19 se bo v šolo vpisalo več otrok iz migrantskih družin kot tistih brez tujega ozadja<sup>16</sup> (Hornig 2014). Ni torej slučaj, da je Svobodna univerza v Berlinu (nem. Freie Universität Berlin) odprla vrata svojega jezikovnega centra vsej zainteresirani javnosti, ne le študentski populaciji in ponudila tudi priložnosti za brezplačno samostojno učenje različnih tujih jezikov. V mestu najdemo sicer še tri univerze: tehnično, Humboldtovo in umetniško. Svobodna univerza v Berlinu gosti 15 različnih oddelkov oz. fakultet ter ponuja preko 160 programov (Freie Universität Berlin 2011), ki jih obiskuje približno 34.000 študentov (Berlin.de b. l.).

#### ***6.4.2 Center za samostojno učenje jezikov in tandemski program***

Center za samostojno učenje jezikov (nem. Selbstlernzentrum) skupaj s Tandemskim partnerskim jezikovnim programom (nem. Tandempartnerschaft) Svobodne univerze v Berlinu najdemo na njihovi uradni spletni strani v kategoriji Akademska ponudba in storitve za begunce. Center za samostojno učenje jezikov ponuja številne učne materiale in vire za učenje 27 različnih jezikov. Veliko je gradiva za učenje nemščine kot tujega jezika, angleščine in drugih jezikov – tu najdemo učbenike za tečaje, različno programsko opremo za učenje jezikov, filme, avdio knjige, slovnice, delovne liste. Z dostopnim gradivom se lahko

---

<sup>15</sup> Podatek na dan 24. 10. 2013.

<sup>16</sup> Podatek in predvidevanje iz leta 2014.



učimo različnih jezikovnih spretnosti od izgovora do pisanja (Freie Universität Berlin b. l.). Center je tudi multimedijško učno okolje, kjer najdemo računalniška učna mesta s specifičnimi programi za učenje jezikov, TV kabine in učne koticke za posameznike in manjše skupine, časopise in materiale za pripravo na različne izpite za pridobitev različnih državnih in mednarodnih certifikatov o znanju jezikov (nemščine, angleščine, italijanščine itd.) (Freie Universität Berlin 2012). Letno center obišče okrog 14.000 ljudi (Friesen, Tassinari in Ulmer 2011, 54).

Samostojni jezikovni učni center je odprt za vse študente in neštudente, ki lahko individualno ali v skupini izkoriščajo njegove učne kapacitete. Za dostop do centra ni potrebna prijava. Učni center je na voljo od ponedeljka do petka od 9.00 do 19.00 in ob sobotah od 10.00 do 17.00 (Freie Universität Berlin b. l.). Učna gradiva niso na voljo za izposojno na dom, ampak jih lahko udeleženci uporabljajo samo v centru (Freie Universität Berlin 2012). Poleg vsega naštetega pa učni center ponuja še svetovalni servis za pomoč pri samostojnem učenju jezikov. Gre za individualna srečanja, kjer si učeči definirajo svoje učne cilje, izberejo ustrezne učne materiale in razmislijo o ustreznih strategijah učenja (Freie Universität Berlin b. l.). Učečim pomaga knjižničarka, zadolžena za izposojno v mediateki, in 13 svetovalcev – študentov, ki nudijo podporo tudi med učenjem. Podrobneje je njihova ponudba opisana v Tabeli 12.

**Tabela 12: Naloge svetovalcev v Samostojnem jezikovnem učnem centru Svobodne univerze v Berlinu**

Naloge	
Svetovalci (študentje) v centru	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pomoč pri definiranju učnih ciljev.</li> <li>- Svetovanje pri izbiri ustreznih učnih materialov.</li> <li>- Svetovanje pri izbiri ustreznih strategij učenja.</li> <li>- Spodbujanje samostojnega učenja glede na možnosti in priložnosti posameznika.</li> <li>- Pomoč pri sprejemanju odločitev o lastnem učenju in neodvisno izvajanje učenja za zadovoljevanje potreb učečih se.</li> <li>- Spodbujanje samomotivacije in osredotočenost za uresničevanje lastnih interesov, želja in ustvarjalnosti.</li> <li>- Svetovanje pri evalvaciji lastnega učenja.</li> <li>- Spodbujanje socialne interakcije in učenja z drugimi.</li> <li>- Spodbujanje kritičnega mišljenja.</li> <li>- Preko učenja pomagajo razvijati lastno identiteto, ki sočasno biva kot družbeni in avtonomni subjekt.</li> </ul>

Vir: Freie Universität Berlin b. l.

Center ponuja tudi številne vsebine, do katerih lahko dostopajo učeči se že od doma. Na spletni strani centra najdemo namreč številne iztočnice in pripomočke za učenje jezikov:

- Spletni katalog, ki je posebej namenjen iskalcem informacij, materialov in virov za učenje jezikov, glede na izbrani jezik, stopnjo predznanja, spretnosti, učne cilje, tip učnega gradiva itd. Vsebuje tudi podrobne povzetke učnih materialov, ponuja neposredni dostop do vsebine knjig ali delov elektronskega gradiva.
- Zbir povezav in spletnih virov, ki nam lahko pomagajo pri učenju devetih različnih jezikov, med njimi tudi arabščine in poljščine.
- Gradiva in napotke za učenje učenja jezikov z učnimi vodiči in nasveti za samostojno učenje, kot je interaktivni dinamični model avtonomije z opisniki (ki naj bi pomagal posamezniku dvigniti zavest o njegovih učnih kompetencah in okrepiti samostojnost pri učenju) in nasveti za samostojno učenje posamezne jezikovne spretnosti.
- Francoski kotichek (posebej za vse, ki se želijo učiti francoščine ter jo tudi izkusiti v Berlinu) in Succedo (študijski vodnik in gradivo za učenje francoščine do stopnje potrebne za vpis na oddelek francoske filologije na univerzi).
- Tekoče novice in informacije.
- Tandemski razdelek z elektronsko prijavo na jezikovno učno partnerstvo in ažurnimi informacijami o programu (Freie Universität Berlin b. l.; Freie Universität Berlin 2012).

Samostojni jezikovni učni center ponuja tudi brezplačne 90-minutne nemške jezikovne delavnice za začetnike, katerih namen je podpreti in spodbujati posameznika pri samostojnem učenju nemščine kot tujega jezika. Na delavnicah se udeleženci pogovarjajo o uporabi nemščine v vsakdanjih situacijah ter se učijo jezika preko igre vlog. Ob koncu vsake delavnice je tudi čas za odgovore na vprašanja učečih se in uporabo materiala, ki je na voljo v učnem centru (Freie Universität Berlin b. l.).

Pod okriljem centra poteka od šolskega leta 2006/07 naprej tudi Tandemski program jezikovnega partnerstva, ki predvideva medsebojno jezikovno izmenjavo med partnerji v tandemu (Friesen, Tassinari in Ulmer 2011, 54). V osnovi naj bi bil prvi član tandema naravni govorec jezika, ki se ga drugi član želi učiti in obratno, kar omogoča avtentično spoznavanje tujega jezika in njegovo takojšnjo praktično uporabo v pogovoru. Partnerji v tandemu naj bi se redno (predvidoma enkrat tedensko) dobivali na pogovorih o aktualnih zadevah, skupnih interesih, vsakdanjem življenju itd. Lahko si tudi skupaj ogledajo film ali rešujejo naloge iz učbenikov v centru za samostojno učenje. O tem, kako bodo preživeli čas in napredovali v jeziku, ki se ga učijo, je prepuščeno njihovi presoji. Program je odprt za vse, ki se želijo učiti jezika na ta način in znanje svojega jezika deliti v skladu z željami obeh vpletenih. Za vključitev v tandemski program je zaželeno tudi vsaj minimalno znanje zelenega jezika, da pogovor lahko steče, ni pa to nujen pogoj.

Tandemski program zajema vse jezike. Za prijavo je potrebno imeti samo e-poštni naslov. Udeleženci lahko ponudijo katerikoli jezik preko elektronskega obrazca, kamor vpišejo svoje

osebne podatke, stopnjo znanja jezikov, interese in cilje. Na tej podlagi ekipa centra za samostojno učenje poskuša povezati partnerje. Možnosti, da najdemo jezikovnega partnerja so dobre – od približno 1.700 vpisanih na semester, jih 70 % partnerja tudi dobi – vendar center ne more zagotoviti, da se bosta povpraševanje in ponudba po znanju jezikov popolnoma ujemali (Freie Universität Berlin b. l.). Po zaključku tandemskega programa lahko udeleženci dobijo tudi certifikat o znanju izbranega jezika. Pogoji za to so, da se oba partnerja dogovorita na svetovalnem razgovoru in podpišeta učno pogodbo, izpolnjujeta dnevnik o poteku učenja, napišeta kratko poročilo o tandemskem delu v tujem jeziku, ki sta se ga naučila in ob koncu pripravita še evalvacijo. Pogodba, dnevnik in evalvacija morajo biti izpolnjeni skladno s predvidenimi obrazci, ki so na voljo na spletni strani centra (Freie Universität Berlin 2006).

Letnih statističnih podatkov o obisku samega centra za samostojno učenje nismo našli, imamo pa na voljo javne podatke o udeležbi v tandemskem programu od leta 2008 do 2011 o vpisu v tandemski program v zimskem semestru, kar prikazuje Tabela 13.

**Tabela 13: Statistika programa Tandem za šolska leta 2008/09, 2009/10 in 2010/11**

	2008/09	2009/10	2010/11
Število prijav za tandem	1160	1390	1425
Posredovane prijave	867	1116	1184
Uspešnost pri posredovanju	75 %	80 %	84 %
Število sklenjenih pogodb za pridobitev certifikata	180	187	246

Vir: Friesen, Tassinari in Ulmer 2011, 54.

Center za samostojno učenje objavlja periodične (do trikrat letno) novičke oz. obvestila o dogajanju znotraj centra. Tu najdemo urnike delavnic, novosti v zvezi z gradivi, osebjem itd. V novičkah, ki so bile objavljene decembra 2015, lahko preberemo podatek, da se je v program tandem do 12. 12. 2015 prijavilo 1.187 oseb (Freie Universität Berlin 2015). Podatek je pomemben, saj nam razkriva, da se zanimanje za ta tip učenja z leti ni zmanjšalo.

## 6.5 Primerjava posameznih modelov

Povzeli bomo nekatere ključne točke, ki smo jih podali v podrobnih opisih dejavnosti posameznih centrov: okoliščine, v katerih delujejo (položaj posamezne države), podatke o ustanovitelju dejavnosti in financiranju, oblike podpore učencem in kader, ciljne skupine, ponudbo in gradiva ter ponudbo spletne strani. Te ključne točke so jedro naše primerjave. Ugotavljali bomo, katere so skupne značilnosti centrov in iskali razlike ter iz tega izluščili tiste specifične, ki naj bi jih slovenski model središč za samostojno učenje morda lahko prevzel. V tem poglavju bomo torej odgovorili na dve izmed naših raziskovalnih vprašanj, ki

se nanašata na razlike in stične točke podobnih modelov in management podobnih dejavnosti v Evropi.

Preden se lotimo primerjave dejavnosti v posameznih centrih bomo pogledali v okolščine, v katerih delujejo - primerjali bomo položaj posamezne države. Logična povezava bi morda bila, da bogatejše države lahko več investirajo v izobraževanje odraslih oz. v brezplačne priložnosti izobraževanja, kakršne so centri za samostojno učenje s pomočjo IKT. Spodnja tabela prikazuje nekatere ključne podatke za leto 2014.

**Tabela 14: Primerjava nekaterih kazalnikov v državah, ki gostijo izbrane centre**

	BDP na prebivalca <sup>17</sup>	Dejanska individualna potrošnja <sup>18</sup>	Stopnja brezposelnosti	Vključenost v vseživljenjsko učenje
Slovenija	83	75	9,7	11,9
Velika Britanija	109	115	6,1	15,8
Italija/ <i>Bolzano</i>	96	98	12,7/4,9	8,0/10,7
Danska	125	116	6,6	31,7
Nemčija	124	123	5,0	7,9
Povprečje EU28	100	100	10,2	10,7

Viri: Krže 2015, Eurostat 2016a, 2016b, 2016c.

Iz splošnih podatkov, prikazanih v Tabeli 14 ne moremo sklepati na neposredno povezavo med višino BDP na prebivalca in stopnjo vključenosti odraslih v izobraževanje. Danska ima med izbranimi državami najvišji BDP na prebivalca, podoben nemškemu, a je v izobraževanje vključenih štirikrat več odraslih na Danskem kot v Nemčiji, pri čemer je stopnja brezposelnosti Nemcev le za odstotek nižja. Dejanska individualna potrošnja Dancev je podobna britanski, a je vključenost odraslih v izobraževanje dvakrat večje. Nemčija beleži na prebivalca za 15 % višji BDP kot Združeno kraljestvo, a se kljub temu polovico manj odraslih izobražuje. Slovenija z nižjim BDP na prebivalca in nižjo stopnjo individualne potrošnje beleži večjo vključenost odraslih v izobraževanje kot Nemčija. Poseben primer je Italija, kjer smo tudi v primerjavi poudarili, da je Trentinsko – Zgornje Poadižje posebna regija, ki ima enega najvišjih BDP v državi, več odraslih vključenih v izobraževanje in zavidljivo brezposelnost. Videti je torej, da se odrasli ne nujno vključujejo v izobraževanje, če so prebivalci bogatejši oz. lahko več potrošijo. Gre za naključno tendenco posameznikov za izobraževanje ali za priložnosti, ki jih država ponuja odraslim za poceni ali brezplačno izobraževanje? Vsekakor moramo tu vzeti pod drobnogled Dansko, kjer država načrtno spodbuja vključevanje v izobraževanje z vlaganjem v infrastrukturo in odpiranjem prostora za učenje in kulturno udejstvovanje tako idejno kot fizično. To je Danskem uspelo tudi z zmanjšanjem razpršenosti odločanja in financiranja s krčenjem števila regij in npr. knjižnic,

<sup>17</sup> Merilo za BDP na prebivalca je povprečje EU, ki je 100.

<sup>18</sup> Merilo za DIP je povprečje EU, ki je 100.

kar omogoča hitrejšo prilagajanje spremembam v okolju. Na drugi strani se vključenost odraslih v izobraževanje iz leta v leto zmanjšuje npr. v Veliki Britaniji, kjer se država umika iz financiranja pobud, kakršne so spletni centri. Res je tudi, da primer Slovenije kaže na to, da višji odstotek oseb, ki se izobražujejo, ne vpliva bistveno na nižjo stopnjo brezposelnosti. Vprašanje je torej, kakšno je to izobraževanje oz. učenje in čemu služi.

Obravnavane države, regije oz. ustanove so (glede na potrebe prebivalstva do svojih uporabnikov in potencialnih uporabnikov) načrtno ustanovile te učne centre oz. dopolnile njihove že obstoječe ponudbe. V Tabeli 15 so prikazani podatki o ustanovitelju dejavnosti in financiranju.

**Tabela 15: Primerjava centrov glede na ustanovitelja in financiranje.**

	Pobudnik ustanovitve	Nosilec dejavnosti	Financiranje	Stalnost oz. periodičnost financiranja
Središča za samostojno učenje (Slovenija)	Država	Zasebniki in javne ustanove	Državno	Letno stalno financiranje
Spletni centri Združenega kraljestva (Velika Britanija)	Država (dejavnost sedaj poteka pod okriljem fundacije)	Zasebniki in javne ustanove	Različni viri	Nestalno financiranje preko razpisov večinoma za letna in polletna obdobja
Večjezični center Bolzano in Multimedijaska mediateka Merano (Italija)	Samostojna provinca	Javne ustanove	Država preko samostojne province	Letno stalno financiranje
Splošne knjižnice pokrajine Aarhus (Danska)	Država	Javne ustanove	Država	Letno stalno financiranje
Center za samostojno učenje jezikov Svobodne univerze v Berlinu (Nemčija)	Univerza	Javna ustanova	Država (preko univerze)	Letno stalno financiranje

Ustanovitelj centrov, ki naj bi bili odprti za vse, tudi tiste, ki si izobraževanja ne morejo privoščiti, mora biti vselej država oz. javna ustanova, ki zagotavlja kontinuirano financiranje. Izkušnje iz Velike Britanije namreč kažejo, da v trenutku, ko se država umakne iz podobnih projektov, se le-ti bodisi skrčijo na minimum, ki ga še zmorejo prostovoljci v neki zamejeni skupnosti, ali popolnoma ugasnejo. Spletne centre Združenega kraljestva smo tako obravnavali prav zato, ker predstavljajo primer, kako se lahko podobne oblike dejavnosti ohranijo kljub umiku državnega financiranja. Ta britanska izkušnja je tudi zanimiva kot dvojni način financiranja oz. dvostopenjsko financiranje: podpora osnovni dejavnosti in možna podpora dodatni dejavnosti (za posebno ciljno skupino). Tudi v Nemčiji ne najdemo

posebne skupine med seboj povezanih avtonomnih centrov za brezplačno samostojno učenje, ampak so ti bodisi del neke ustanove, bodisi del neke projektne dejavnosti, ki traja toliko časa, kolikor so zagotovljena sredstva (Beltram idr. 2015, 87-89). Kot smo opazili, brezplačne priložnosti, ki jih država nudi za izobraževanje, ne gredo z roko v roki s stopnjo blaginje v državi, ampak z vlaganjem države v različne pobude za izobraževanje (odraslih). Očitno se odrasli tudi ne odločajo za vlaganje v izobraževanje, ne glede na njihovo osebno sposobnost potrošnje.

Financiranje neke dejavnosti običajno vpliva na njen celoten ustroj: ponudbo, kader, odprtost itd. V Tabeli 16 si bomo ogledali, kakšna je podpora, ki jo nudijo obravnavani centri, in kakšna je kadrovska zasnova.

**Tabela 16: Primerjava centrov glede na obliko ponujene pomoči in podpore ter kader**

	Ponudba pomoči in podpore	Kader	Odprtost
Središča za samostojno učenje (Slovenija)	Svetovanje in mentorstvo	Zaposleni	Različna odprtost razpon ponedeljek-petek 7.30-20.00
Spletni centri Združenega kraljestva (Velika Britanija)	Svetovanje, mentorstvo, učenje, spodbujanje povezovanja z ostalimi udeleženci	Zaposleni in prostovoljci	Različna odprtost razpon 24 ur na dan vse dni v tednu
Večejezični center Bolzano in Multimedijška mediateka Merano (Italija)	Svetovanje, mentorstvo, učenje, spodbujanje povezovanja z ostalimi udeleženci	Zaposleni in prostovoljci	Ponedeljek 14.30-18.30 Torek, sredo, petek 10.00-12.30 in 14.30-18.30 četrtek 10.00-19.00, sobota 10.00-12.30 Različni dogodki potekajo vse dni v tednu čez cel dan
Splošne knjižnice pokrajine Aarhus (Danska)	Svetovanje, mentorstvo, učenje, spodbujanje povezovanja z ostalimi udeleženci	Zaposleni in prostovoljci	24-urna odprtost
Center za samostojno učenje jezikov Svobodne univerze v Berlinu (Nemčija)	Svetovanje, mentorstvo, učenje, spodbujanje povezovanja z ostalimi udeleženci	Zaposleni in prostovoljci	Ponedeljek-petek 9.00-19.00, sobota 10.00-17.00 Tandemski program po dogovoru

Primerjava pokaže, da je v dejavnost vseh ostalih centrov vključeno ob zaposlenih tudi delo različnih prostovoljcev, ki prihajajo iz lokalnih skupnosti in niso nujno posebej usposobljeni za delo v teh centrih. Delo različnih prostovoljcev lahko popestri in obogati ponudbo, saj so sredstva namenjena posamezni dejavnosti običajno omejena in brezplačna delovna sila, ki ne obremeni proračuna, je dobrodošla. Izjema pri tem so slovenska središča za samostojno učenje, kjer vključevanje prostovoljcev v samo dejavnost ni mogoče, saj so za delo v središču stroge kadrovske zahteve. Tako zakonodaja kot drugi akti, ki določajo usposobljenost sodelavcev središč, zahtevajo, da se ti udeležijo usposabljanja (Svetovanje in mentorstvo pri organiziranem samostojnem učenju), ki traja dobre tri tedne, vključuje dve celodnevni srečanja v Ljubljani ter delo v spletni učilnici. Izobraževanje pa ni na voljo vsako leto. Ob tem morajo delavci v SSU izpolnjevati še izobrazbene pogoje, o čemer smo izdatno pisali v četrtem poglavju. Prostovoljci brez usposabljanja se lahko vključijo npr. kot pomočniki v dejavnostih promocije SSU in seznanjanju javnosti z delom središč.

Slovensko središče je med vsemi obravnavanimi tudi edino, ki ne privilegira oz. posebej spodbuja sodelovanja med samimi udeleženci samostojnega učenja, kljub temu da bi bilo deljenje izkušenj med njimi zelo zaželeno. Udeleženec ima tako kot spodbudo le mentorja oz. svetovalca in gradivo, ne pa tudi »soudelžencev«. Če se za trenutek ustavimo še pri obratovnem času posameznega centra, lahko ugotovimo, da je njihova odprtost zelo različna. Posebej izstopajo spletni centri Združenega kraljestva in knjižnice okrožja Aarhus s 24-urno odprtostjo. Pri čemer moramo poudariti, da je zlasti odprtost britanskih centrov zelo različna. Če upoštevamo še dodatne dejavnosti pri centrih v Italiji in nemškem centru, ugotovimo, da so uporabnikom dostopne vse dni v tednu ob najrazličnejših terminih.

Eden izmed kriterijev za obravnavo nekega centra znotraj naše analize je bil tudi odprtost za vso javnost oz. vse ciljne skupine. Vendar so nekateri centri še posebej osredotočeni na določeno populacijo. Tabela 17 prikazuje primerjavo med centri glede na to, katere skupine prebivalstva nagovarjajo in za katere učence se še posebej trudijo.

**Tabela 17: Primerjava centrov glede na ciljno skupino**

	Ciljna skupina	Posebne ciljne skupine
Središča za samostojno učenje (Slovenija)	Vsi odrasli	Niso posebej specificirane
Spletni centri Združenega kraljestva (Velika Britanija)	Vsi	Ranljive skupine (starejši, socialno šibki, invalidi ...)
Večjezični center Bolzano in Multimedijaska mediateka Merano (Italija)	Vsi	Priseljenci iz Italije in tujine
Splošne knjižnice pokrajine Aarhus (Danska)	Vsi	Ranljive skupine (glede na potrebe)

Center za samostojno učenje jezikov Svobodne univerze v Berlinu (Nemčija)	Vsi	lokalne skupnosti) Študenti, priseljenci
---	-----	---

Velika večina obravnavanih centrov z izjemo slovenskega se ne omejuje zgolj na ciljno skupino odraslih. Tri od petih omenjenih centrov – britanski, danski in italijanski – nagovarjajo ljudi vseh starosti - tudi otroke. Tisti, ki ponujajo večinoma jezikovno izobraževanje, se še posebej zavzemajo za priseljence, vsi centri pa namenjajo posebno skrb ranljivim ciljnim skupinam v svojem okolju. Za omenjene ciljne skupine pripravljajo tudi posebne aktivnosti, ki so prilagojene prav njim, saj standardna oz. splošna ponudba ne zadostuje in je potrebno dejavnost razširiti.

Okolje, kader in izbrana ciljna skupina neizbežno vplivajo prav na ponudbo posameznega centra. S spremembami v okolju in ciljni skupini oz. populaciji je posledično potrebno razmisliti tudi o spremembi te ponudbe, vendar ne samo z vidika učnih vsebin, ampak z vidika storitev, ki jo neka dejavnost ponuja. Skladno z zahtevami in potrebami, ki jih imajo stranke, se mora danes neprofitna dejavnost, ki jo financira država, temu prilagoditi. Tako smo lahko v 6. poglavju spoznali, kako so knjižnice na Danskem uvedle novosti, ki so povečale dostopnost svojih storitev ter svojim občanom olajšale dostop do državnih birokratskih postopkov. Prav tako so se britanski spletni centri začeli obračati na zelo specifične ciljne skupine, ki so v vseh državah razvitega sveta vse bolj številčne (socialni oskrbovalci in najemniki socialnih stanovanj). Meranska mediateka in Multimedijški center iz Bolzana sta nastala prav z namenom, da bi zadovoljili potrebe province, v kateri delujeta. Tudi center za samostojno učenje na Svobodni univerzi v Berlinu je posledica velikega števila tujih študentov in potreb posamezne katedre same univerze. Tabela 18 v grobem prikazuje, kakšna je ponudba posameznih centrov.

**Tabela 18: Primerjava centrov glede na ponudbo učnih vsebin in dodatno ponudbo**

	Ponudba se prilagaja potrebam lokalnega okolja? /Občani lahko nanjo aktivno vplivajo?	Ponudba učnih vsebin	Ostala ponudba	Vrsta gradiv za uporabo in/ali izposojajo
Središča za samostojno učenje (Slovenija)	Ne	Vse vrste vsebin (jeziki, matematika,	Svetovanje in informiranje povezano z učenjem.	Večinoma klasična in nekaj multimedijskih



	Ponudba se prilagaja potrebam lokalnega okolja? /Občani lahko nanjo aktivno vplivajo?	Ponudba učnih vsebin	Ostala ponudba	Vrsta gradiv za uporabo in/ali izposojajo
		računalništvo ...)		gradiv
Spletni centri Združenega kraljestva (Velika Britanija)	Da	Vse vrste vsebin, poudarek na uporabi IKT	- Oprema prilagojena osebam s posebnimi potrebami, - obveščanje o dogodkih za izbrano ciljno skupino, - nudenje platforme za spletno povezovanje predstavnikov ciljne skupine, - svetovanje in pomoč za domačo uporabo interneta, - razstavniki saloni, - pomoč pri iskanju, prijavi in razgovoru za delo, - promocija zdravja, - svetovanje in informiranje ruralnega prebivalstva.	Samo spletna in multimedijška gradiva
Večjezični center Bolzano in Multimedijška mediateka Merano (Italija)	Da	Učenje jezikov	- Čitalnica, - kinodvorana, - animatorji, - jezikovna kavica, - debatni klub, - otroški kotički.	Večinoma spletna in multimedijška gradiva
Splošne knjižnice pokrajine Aarhus (Danska)	Da	Vse vrste vsebin	- Družabni in kulturni dogodki, - zbiranje pobud občanov, - vstopne točke za povezovanje z državnimi ustanovami, - središče za pomoč tujcem, - svetovanje za zdravje, socialne transferje in zaposlovanje, - učna pomoč.	Klasična, spletna in multimedijška gradiva
Center za samostojno učenje	Da	Učenje jezikov in	- Jezikovne delavnice in - tandemski program.	Večinoma spletna in

	Ponudba se prilagaja potrebam lokalnega okolja? /Občani lahko nanjo aktivno vplivajo?	Ponudba učnih vsebin	Ostala ponudba	Vrsta gradiv za uporabo in/ali izposojajo
jezikov Svobodne univerze v Berlinu (Nemčija)		veščine za učenje		multimedijska gradiva

Pogled na ponudbo v Tabeli 18 razkrije, da so slovenska središča edina, ki se s svojo ponudbo ne prilagajajo na potrebe ožjega lokalnega okolja in lokalne specifike. Prilagodijo lahko le učne vsebine, ki se jih udeleženci učijo na standardiziran način (samostojno z računalniki ali brez njih). Glede na to, da so središča prostori, kjer naj bi se uporabljala IKT, je tudi nekoliko presenetljivo, da so multimedijska gradiva v manjšini in spletnih gradiv, ki bi bila v standardnem paketu na voljo za posamezno središče, sploh ni. Tu velja tudi omeniti primer danskih knjižnic, kjer raste uporaba knjižničnih računalnikov, kljub temu da ima ta država v svetovnem merilu enega najvišjih odstotkov domov z internetnimi priključki. Gre torej za dodatno ponudbo, ki jo nudijo, in zaradi katere Danci obiskujejo knjižnice.

Poglejmo še, kako je z vpisom oz. obiskom zgoraj opisanih dejavnosti po centrih. To prikazuje Tabela 19. Najbolj skopi so podatki za spletne centre Združenega kraljestva, kjer ne najdemo podatkov o obisku. O številu obiskovalcev bi lahko sklepali glede na razpisne pogoje, ki smo jih omenjali pri financiranju, ne bi pa imeli primerjave s preteklimi leti. V primeru obravnavanih italijanskih centrov in nemškega, ugotavljamo, da se obisk dodatnih dejavnosti, ki jih ti ponujajo, večja, pada pa vpis v osnovno dejavnost tj. izposojajo. Na primeru knjižnic iz Aarhusa lahko tudi spremljamo, kako pada izposoja klasičnega gradiva in narašča izposoja oz. prenos elektronskih in spletnih gradiv. Nimamo pa podatkov o obisku dodatnih dejavnosti v teh knjižnicah, vendar glede na podatek, da aktivni uporabniki knjižnic številčno naraščajo in glede na investicije v infrastrukturo, lahko sklepamo, da zanimanje občanov za te dodatne dejavnosti raste.

**Tabela 19: Primerjava centrov glede na vpis in obisk**

	Vpis v osnovno dejavnost	Obisk osnovne dejavnosti	Obisk dodatnih dejavnosti
Središča za samostojno učenje (Slovenija)	Vpis pada	Obisk raste	Je ni
Spletni centri Združenega kraljestva (Velika Britanija)	Ni podatka	Ni podatka	Ni podatka

Večjezični center Bolzano in Multimedijska mediateka Merano (Italija)	Vpis pada	Obisk pada	Vpis raste
Splošne knjižnice pokrajine Aarhus (Danska)	Vpis pada	Obisk raste	Ni podatka
Center za samostojno učenje jezikov Svobodne univerze v Berlinu (Nemčija)	Ni podatka	Ni podatka	Vpis raste

Ena izmed temeljnih učnih iztočnic pri skoraj vseh centrih je spletna stran, ki ponuja številne informacije, vsebine in oblike komunikacije z nosilci centrov oz. centri. Tako se nam zdi primerno, da ponudbo spletne strani posameznih centrov posebej obravnavamo, saj je njen središčni položaj bistven glede na vrsto dejavnosti oz. tehnologijo, ki osmišlja njihov obstoj.

**Tabela 20: Primerjava centrov glede na ponudbo spletne strani**

	Spletna stran ponuja spletne tečaje	Preko spletne strani dostopamo do različnih spletnih gradiv	Spletna stran ponuja možnost komuniciranja s centrom (forum, socialna omrežja)
Središča za samostojno učenje (Slovenija)	Ne	Ne	Ne
Spletni centri Združenega Kraljestva (Velika Britanija)	Da	Da	Da
Večjezični center Bolzano in Multimedijska mediateka Merano (Italija)	Ne	Da	Da
Splošne knjižnice pokrajine Aarhus (Danska)	Ne	Da	Da
Center za samostojno učenje jezikov Svobodne univerze v Berlinu (Nemčija)	Ne	Da	Da

Iz Tabele 20 lahko razberemo, da so Spletni centri Združenega kraljestva edini, ki ponujajo uporabnikom tudi spletne tečaje, pri čemer je treba poudariti, da ponuja upravitelj te spletne strani tudi plačljive tečaje in je prav spletna ponudba središčna za vse centre. Omeniti je treba še število vključenih centrov, teh je na Otoku več kot 3800, kar lahko opraviči in povrne stroške in napor ustvarjanja spletnih gradiv. Vsi centri z izjemo slovenskega pa na svoji spletni strani ponujajo povezave do različnih spletnih gradiv in brezplačnih spletnih tečajev ter različna spletna gradiva z napotki za samostojno učenje, učenje specifičnih vsebin itd. Ti materiali dajejo tem spletiščem živost in ponujajo razlog uporabnikom, da jih obišejo. Vsi centri ponujajo tudi uporabnikom možnost komunikacije preko sodobnih komunikacijskih

kanalov kot so forumi, socialna omrežja, Youtube kanali itd. Slovensko središče za samostojno učenje je tudi pri tem izjema.

## **6.6 Smo našli spodbude za prenovno slovenskega modela?**

Osnovni namen naše naloge je bil ugotoviti, kakšne so možnosti za ohranitev, posodobitev in dopolnitev slovenskega modela središč za samostojno učenje in ugotoviti, ali lahko iztočnice za te posodobitve najdemo v drugih centrih v EU, ki ponujajo samostojno učenje. Sedaj lahko ugotovimo, da smo podali dovolj argumentov za ohranitev dejavnosti SSU in dovolj argumentov za njegovo posodobitev in dopolnitev. Ugotovili smo tudi, da je analiza zgolj štirih modelov centrov pokazala, da je prenos nekaterih dejavnosti v slovenski prostor možen brez bistvenih dodatnih vlaganj s strani države.

Znotraj naše primerjave smo iskali odgovor na prvo raziskovalno vprašanje, kakšne so razlike in stične točke podobnih modelov v Evropi. Najprej je potrebno izpostaviti, da je financiranje podobnih dejavnosti s strani države nujno za njihov dolgoročni obstoj in v tem je SSU v sozvočju s primerjanimi centri (z izjemo britanskega). Slovenski model središč v primerjavi z drugimi ne izkorišča potenciala, ki ga predstavljajo danes prostovoljci, ki lahko obogatijo neko dejavnost, ne da bi jo podražili. Neizkoriščena je tudi možnost sodelovanja med udeleženci samimi, ki se je v drugih centrih po Evropi razvila v niz komplementarnih aktivnosti, po katerih je očitno vse več povpraševanja. Pravzaprav je pomanjkanje dodatne ponudbe ob golem samostojnem učenju (načeloma s pomočjo IKT) tisto, ki najbolj bode v oči. Sama uradna spletna stran mreže središč za samostojno učenje nudi premalo razlogov za udeležence, da bi jo obiskovali in v/nj našli spodbude in nasvete za učenje v SSU. V slovenski model lahko tako predvsem brez dvoma prenesemo veliko dodatnih dejavnosti, ki smo jih zasledili po drugih centrih v Evropi in bi lahko temu tipu učenja približale dodaten krog ljudi in posebej ranljive ciljne skupine. Sodobne oblike komunikacije ponujajo veliko priložnosti za spodbujanje novih in obstoječih udeležencev k aktivnemu sodelovanju v živo s predlogi za vsebinsko bogatitev dela središč, obenem pa mentorjem omogočajo opravljanje svojega dela na daljavo. Tudi te ostajajo trenutno neizkoriščene, če primerjamo slovenski model z izbranimi evropskimi.

Naše drugo raziskovalno vprašanje se je dotikalo managementa podobnih dejavnosti. Z vidika managementa moramo najprej izpostaviti, da je SSU podvržen odločitvam države glede organiziranja in financiranja. Prav tako so temu podvrženi obravnavani centri v Italiji in na Danskem, ki so po svojem delovanju knjižnice. Pri obeh ugotavljamo, da jim je država določila neko »službo za javno dobro« glede na potrebe države same in lokalnega okolja. Sami centri imajo možnost dodatnega prilagajanja ponudbe v okviru danega proračuna. Kot samostojni pravni subjekti se lahko še prijavljajo za različne dodatne državne ali mednarodne projekte. Drugače je za Center za samostojno učenje jezikov Svobodne univerze v Berlinu in Spletne centre Združenega kraljestva, prvi je podvržen odločitvam organov univerze, drugi delujejo pod okriljem fundacije. Prav spletni centri so tisti, ki so z vidika managementa

najbolj zanimivi. Vodeni so centralizirano s strani fundacije, ki predpisuje in svetuje glede marketinga in ponudbe, na ta način ohranjajo enotno podobo ne glede na to, da so kot dejavnosti locirani pri najrazličnejših ustanovah: zdravstvenih, kulturnih, nevladnih, podjetjih ... Vsem opisanim centrom je skupno, da se prilagajajo specifikam lokalnega okolja, kar pa pogrešamo v filozofiji delovanja SSU.

V naslednjem poglavju bomo oblikovali konkretne predloge za izboljšanje dela središč in posodobitev obstoječega modela, kar je bil pravzaprav namen naše naloge. Prav tu bomo poiskali odgovor na naše zadnje raziskovalno vprašanje, o možnem prenosu različnih praks centrov samostojnega iz Evrope v Slovenijo. Ob izsledkih raziskave se bomo ponovno spomnili še napotkov strokovnjakov glede samostojnega učenja in smernic, ki jih slovenski evropski in mednarodni dokumenti ter strategije razvoja ponujajo v podporo tej dejavnosti.

## **7 PREDLOGI K NOVEMU MODELU ORGANIZIRANEGA SAMOSTOJNEGA UČENJA**

V poglavju, ki sledi, nakazujemo, kakšne značilnosti naj bi glede na naše ugotovitve imel nov model središč za samostojno učenje. Predloge za njegovo dopolnitev oz. posodobitev smo črpali iz dveh vrst virov, ki smo jih v tej nalogi izčrpno obravnavali. Prvi viri so teoretični: strokovna literature s področja vseživljenjskega in samostojnega učenja, ter teorija managementa nepridobitnih dejavnosti. Drugi vir je naša raziskava, tj. primerjalna analiza podobnih centrov v različnih evropskih državah. V oboje smo nato vpeli še tisto, kar naj bi bilo vodilo sprememb, to so različni slovenski in mednarodni razvojni dokumenti. S pomočjo tega poglavja bomo odgovorili še na zadnje raziskovalno vprašanje, katere dobre prakse centrov za samostojno učenje lahko prenesemo iz Evrope v Slovenijo. Preden nanizamo naše predloge pa seveda ne izključujemo, da lahko nekatere podobne izobraževalne aktivnosti že potekajo v okviru drugih dejavnosti, ki jih financirajo ministrstva odraslim in jih naša naloga ne posebej omenja. Razpršenost SSU, njihovo relativno dobro pokrivanje slovenskega teritorija ter stalno financiranje pa zahtevajo razmislek o tem, ali ni središče pravo mesto za združevanje podobnih aktivnosti za odrasle.

### **7.1 Predlogi izpeljani iz teoretičnih podlag**

V teoretičnem delu naše naloge (pogl. 2.1) smo že povedali, da izobraževanja, posebej izobraževanja odraslih, ne moremo zožiti na pridobivanje spretnosti in kompetenc za potrebe trga dela, ampak je pomembno tudi splošno izobraževanje za razvoj osebnih potencialov, razgledanost in širšo participacijo. Izobraževanje poteka na več načinov: formalno, neformalno, aformalno in priložnostno. Središče za samostojno učenje je odlična priložnost za neformalno izobraževanje, da bi posameznik lahko do popolnosti izkoristil ta potencial, bi moral biti usposobljen za takšen tip individualnega dela. Tudi poročilo UNESCO (Učenje – skriti zaklad) nalaga posamezniku za vseživljenjsko učenje več pobud. Žal smo ugotovili, da odrasli z višjo stopnjo izobrazbe, ki so v šoli preživeli več časa, so se načeloma tudi postopoma osamosvojili kot učenci, zato imajo več možnosti, da oblike učenja, kakršno je središče, bolje izkoristijo. Tudi iz Bele knjige izhaja, da kdor teh veščin ni osvojil, se tudi podobnim oblikam učenja težje približa.

Ena izmed možnosti za obogatitev ponudbe so delavnice o tem, kako se učiti za vse, ki prvič stopijo v stik s središčem. Te bi bile motivacija za udeležence in promocija za dejavnost. Ko smo v poglavju posvečenem teoriji samostojnega učenja odkrivali posameznikovo pripravljenost zanj, smo jasno pokazali, da se z ustreznim izobraževanjem ta lahko dvigne na raven samostojnejšega učenca. Knowlesova definicija, da je odrasel avtonomen pri učenju, bogat z izkušnjami, osredotočen na problem in motiviran, namreč ne drži za vse odrasle. Nekatere, ki bi od središča za samostojno učenje imeli največ, je potrebno tega šele naučiti. Prav učenje teh veščin učenje učenja bi lahko postal sestavni element dela središča. Za to

lahko uporabimo tudi že obstoječa spletna gradiva, ki so dostopna brezplačno. Med nalogami zaposlenih v SSU sicer najdemo posredovanje znanja o učenju in metodah ter tehnikah učenja in na izobraževanju za delavce v SSU prejmejo tudi nekaj osnovnih napotkov, vendar zaposleni nimajo predpisanih oz. enotnih gradiv, ki bi jim bila pri tem v pomoč. Prav tako ni enotnega programa oz. postopka, kako ta znanja temeljiteje predstaviti in podati. Delavniška oblika za posredovanje tega znanja z več udeleženci bi bila tudi primerna, če bi želeli povezati učeče se med seboj za deljenje izkušenj ter medsebojno motivacijo.

Pred pričetkom samostojnega učenja bi bilo smiselno posameznika testirati in ugotoviti, za kakšen tip učenca gre, kateri so tisti učni kanali, ki bodo maksimalno prispevali k njegovi učni izkušnji. V poglavju 2.3 smo povedali, da moramo pri samostojnem učenju ločiti tri dimenzije: sociološko, pedagoško in psihološko. Vsakega posameznika moramo torej jemati kot osebo s specifičnimi potrebami in zmožnostmi. To bi lahko ponudil svetovalec na uvodnem razgovoru. Testiranje lahko poteka s pomočjo vzorčnih testov, ki jih najdemo v pedagoški literaturi in na spletu. Ko posameznik spozna svoje zmožnosti in se zave, kateri načini učenje so mu pisani na kožo, šele takrat se lahko uči na njemu lasten in učinkovit način. Z omenjenima dvema predlogoma bi zadostili tudi obema vidikoma samostojnega učenja: samostojno učenje kot učna oblika oz. veščina, ki se je posameznik lahko nauči, in samostojno učenje kot prevzemanje odgovornosti. Šele tako učečega se opolnomočimo za samostojno delo.

Informacije pridobljene s testiranjem o pripravljenosti za samostojno učenje lahko zaposlenemu v SSU pomaga nuditi pomoč udeležencem tam, kjer jo potrebujejo in ko jo potrebujejo ter tako optimizirajo njegovo delo. V teoretičnem delu naše naloge smo obravnavali tudi nekatere uveljavljene inštrumente, ki merijo stopnjo: samoiniciativnosti, neodvisnosti in vztrajnosti učenca. S podobnimi testi bi lahko ugotovili, do kakšne mere bo učenec prevzel odgovornost za učenje, ali se lahko samodisciplinira, ali je njegova želja dovolj velika, da bo vztrajal. Ta način dela bi bil dobrodošel, ker lahko ima mentor v središču hkrati tudi deset in več udeležencev, ki potrebujejo individualno podporo, pomoč ali motivacijo.

Vse omenjene dodatne dejavnosti bi tako služile dvema pomembnima ciljema. Prvi se nanaša na posameznikov maksimalni izkoristek potencialov, ki jih nudi dejavnost središč za samostojno učenje, in uspeh pri učenju izbrane vsebine. Drugi se nanaša na njegovo siceršnjo sposobnost samostojnega učenja za prevzemanje vseh vlog, ki jih posameznik ima skozi vse življenje. Prvi cilj je tako kratkoročen in predvsem v interesu posameznika, drugi je dolgoročnejši in v širšem interesu družbe ter gospodarstva. Dotaknili smo se namreč že dejstva, da vse večja mobilnost na trgu dela in količina informacij tudi v primeru ohranjanja istega delodajalca, sili posameznika k samostojnemu učenju in pridobivanju ter procesiranju teh informacij. Ob tem mora vsak odigrati še druge vloge v svojem zasebnem življenju, ki so

vse bolj kompleksne in tudi zahtevajo aktualna znanja in veščine. Tudi OECD poudarja motivacijo za učenje in razvoj zmožnosti učenja posameznika na njemu lasten, samostojen način. SSU lahko dejansko prispeva k uresničevanju obeh smotrov. Načrtno poudarjanje vseh teh dodatnih in že obstoječih dejavnosti (osebno svetovanje) bi lahko pritegnilo tudi nove obiskovalce v SSU, saj sedaj ti predstavljajo le še dobro tretjino vseh vpisanih, medtem ko so pred petimi leti predstavljali polovico vseh učencev.

Učenci v SSU cenijo in izkoriščajo predvsem prostorske in kadrovske zmogljivosti. Prav te bi bilo potrebno še boljše izkoristiti in tistim, ki se radi učijo, ponuditi dodatne dejavnosti in dodatne vsebine – predvsem spletne vsebine, ki bi bile na voljo vsem SSU kot enotna ponudba. Iz študije Analitične podlage za posodobitev modela središč za samostojno učenje in modela borz znanja, ki jo je v letu 2015 izdal ACS, nam namreč zbrani vtisi udeležencev SSU povedo, da za njihovo odločitev za učenje niso bistvene učne vsebine, ki jih različna središča ponujajo. Prav tako lahko ugotovimo, da za udeležence ni bistveno, da se s to obliko učenja lahko učijo s svojim tempom in v času, ki jim ustreza. Posamezniki se odločajo za SSU predvsem zato, ker se radi učijo ter želijo pridobiti neko novo znanje za zaposlovanje ali boljše življenje. Glede na dobre ocene, ki jih je prejelo osebje, lahko sklepamo, da cenijo tudi razpoložljivo pomoč. Več kot polovico učnih ur v SSU v zadnjih 10 letih je bilo porabljenih za učenje internetnih vsebin in računalništva, za katere je v SSU zelo malo gradiv. Interes za ostale vsebine, razen nemščine in pisanja seminarских nalog, pa pada.

Glede na različne brezplačne vsebine dostopne na spletu in relativno majhno število središč se moramo vprašati, ali je smiselno investirati v pripravo novih gradiv za samostojno učenje. V kolikor bi bila na voljo dodatna sredstva iz državnih ali evropskih virov, bi bilo smiselno se osredotočiti na vsebine, ki niso podvržene tako hitremu zastarevanju kot vsebine povezane z informacijsko komunikacijsko tehnologijo. Ne glede na želje in potrebe dejavnosti, moramo vzdrževati ravnotežje med preudarnim finančnim ravnanjem in možno ponudbo storitev.

V primeru središč za samostojno učenje je zastarela tudi zakonodaja, ki ureja to dejavnost, saj je bila napisana pred skoraj dvajsetimi leti in zelo natančno predpisuje prostorske pogoje za obstoj dejavnosti središč. Pri čemer pravi, da SSU mora imeti TV in videorekorder, kasetnik, CD-predvajalnik ter tiskalnik, vsako učno mesto mora biti opremljeno z računalnikom z internetnim dostopom. Središče mora imeti tudi vsaj 10 multimedijskih ter drugih programov za samostojno učenje. Jasno je, da so nekateri nosilci zvoka in slike že preživeli, prav tako v veliki meri že tudi fizični multimedijski programi. Osebni računalniki so danes zaželeni, ne pa tudi nujni, saj so mobilne naprave (telefon, tablica, prenosnik itd.), ki so prilagojene vsem generacijam, zmogljivejše od nekaj let starih računalnikov. Redna menjava računalniške opreme je tudi velik finančni zalogaj. Analiza vrste gradiv v središčih nam pove, da so avdio in video kasete še dejansko prisotne, kljub temu da jih udeleženci praktično ne uporabljajo. Lahko le sklepamo, da jih v SSU imajo, da bi zadostili preživeti zakonodaji. Prav zato bi



morali zakonodajalci tudi predvideti in izvesti tako posodobitev dejavnosti SSU, ki bi mela za posledico posodobitev obstoječe zakonodaje. Podrobnejša navodila za izvajanje te dejavnosti, ki je podvržena tehnološkim spremembam, pa zapisati v podzakonske akte.

Smiselno bi bilo tesneje povezati Središča za samostojno učenje v mreži za medsebojno z gledovanje in sodelovanje, saj se lahko zaposleni drug od drugega naučijo, kako optimalno voditi in delati v SSU. Iz že omenjene študije smo namreč ugotovili, da v nekaterih središčih zaposleni porabijo približno dve uri dela na eno uro učenja posameznika oz. da se morata z enim udeležencem ukvarjati ves čas dva zaposlena. Da to ne izhaja iz specifičnih potreb populacija na nekem področju, potrjuje dejstvo, da v organizacijah iz iste regije za eno uro učenja posameznika porabi zaposleni nekaj več kot 15 minut. Ali je zaposleni v tem času imel učne priprave, pripravljaj evidence ali se ukvarjal s promocijskimi aktivnostmi, tega ne vemo. Glede na sodobne zahteve po učinkovitosti porabe javnih sredstev mora zakonodajalec razmisliti tudi o njihovi smiselni dodelitvi in nadzoru nad izvajanjem dejavnosti.

## **7.2 Predlogi, ki izhajajo iz opravljene primerjalne analize**

V poglavju 7.1 smo si pogledali, kako naj bi se model SSU posodobil glede na izsledke raziskanih teoretičnih virov ter slovenskih in mednarodnih strateških oz. razvojnih dokumentov. Sedaj nas zanima, kakšne sugestije nam je za posodobitev modela SSU dala naša raziskava. Izhajali bomo iz zaključne primerjave, ki smo jo napravili med centri, in tudi iz nekaterih specifičnih dejavnosti, ki smo jih našli pri posameznem centru in bi jih lahko brez težav prenesli v slovenski model ter ohranili njegovo osnovno filozofijo. Predlogi so tako vsebinski kot organizacijski.

Predvsem je potrebno poudariti, da mora za financiranjem središč za samostojno učenje stati država ali neka druga javna ustanova, ki ni podvržena nihanjem trga in ima sama zagotovljeno javno financiranje. To garantira brezplačnost, kontinuiteto dejavnosti, njen nadzor in razvoj. Izkušnje iz tujine sicer kažejo, da je možno tudi delno financiranje podobnih dejavnosti s sredstvi nekega sklada oz. fundacije in preko razpisov, kar implicira nihanje dejavnosti glede na uspešnost oz. neuspešnost na razpisih.

Prva izmed možnosti za dodatno pomoč udeležencem in širitev ponudbe središč je načrtno povezovanje tistih, ki se učijo istih (ali podobnih) vsebin oz. spodbujanje njihovega vzajemnega srečevanja in podpore. SSU ima namreč stalno financiranje in zagotovljen usposobljen kader, ki pa ne zmore dati vse podpore udeležencem, saj ni strokovnjak iz vseh vsebin, ki jih središča ponujajo. Tudi dodatno strokovno usposabljanje ga za to ne more usposobiti, ampak bi v ta namen potrebno izkoristiti zunanje neizkoriščeno strokovno in drugo znanje. Ob tem je potrebno paziti, da ne dodatno obremenimo proračuna, ki ga ima posamezno središče na voljo. Na ta način bi spodbudili tiste, ki so se že nečesa naučili, da

delijo svojo izkušnjo in dobijo dodatno priznanje za svoje samostojno delo. Za tiste, ki so šele stopili na pot avtonomnega pridobivanja znanja, pa spodbuda in podpora za nadaljevanje. Sodelovalno delo med udeleženci bi lahko potekalo v skupini ali paru.

Drugi način za oplemenitenje in promocijo dejavnosti je vključitev prostovoljcev, ki imajo specifična znanja in nudijo lahko udeležencem pomoč, ki jim jo svetovalec ali mentor ne moreta. Zaposleni v SSU imajo zelo različne profile in lahko udeležencem vsebinsko pomagajo le pri določenih gradivih (npr. gradivih za nemščino, če so učitelji nemščine) ali celo pri nobenem. Pomoč prostovoljcev brez zakonsko predpisanega usposabljanja bi bila lahko individualna ali skupinska ter bi lahko potekala v bolj sproščenih oblikah kot so klepeti, ogled tujejezičnega filma, diskusija itd. Sodelovanje s prostovoljci bi lahko nadomestilo primanjkljaj nekaterih virov (npr. slovenščine) in posameznemu središču omogočilo večji vpliv lokalnega okolja. Tudi za nove uporabnike ta dodatna motivacija ne bi posegala v osnovno filozofijo oz. osnovni smoter SSU, ki naj ostane spodbujanje, usposabljanje in promocija samostojnega učenja.

Odrasli se odločajo za izobraževanje tudi na podlagi družinskih obveznosti. Niz gradiv in dejavnosti za otroke bi bil lahko dejavnik za širše vključevanje odraslih, tudi takih iz posebej ranljivih ciljnih skupin, kot so matere samohranilke. Ciljna publika središč za samostojno učenje so prvenstveno odrasli, šolajoči se otroci in dijaki pa naj ne bi masovno obiskovali središč. Vendar način življenja se je v dvajsetih letih od nastanka modela SSU zelo spremenil in širša družina ne zagotavlja več varstva otrok, medtem ko imajo starši obveznosti. Po zgledu italijanskih centrov bi bili neke vrste kotički za otroke dobrodošli. Dodaten dejavnik privlačnosti bi bila lahko večja odprtost po zgledu ostalih centrov. Večina središč (ki ima objavljen urnik) je namreč odprta od 8.00 do 16.00, kar onemogoča obisk večine zaposlenih. SSU bi moral biti bolj dostopen, tudi zvečer in ob koncih tedna, ko imajo pravzaprav odrasli največ časa. To je mogoče izvesti tudi z nudenjem dodatnih dejavnosti izven delovnega časa za samostojno učenje, kar ne bi bistveno obremenilo nosilcev dejavnosti.

V primeru opredelitve prednostnih ciljnih skupin za dejavnost SSU bi bilo treba upoštevati lokalno specifiko. Pri večini obravnavanih centrov imajo ti ob odprtosti za javnost opredeljeno eno ali več prednostnih ciljnih skupin. Izbira teh skupin je povezana z lokalno specifiko območja, kjer se nahaja SSU, ne pa splošno določena za vso državo. Parametri, kot so povprečna stopnja izobrazbe prebivalstva, odstotek starejših, tujcev itd., tudi v Sloveniji nihajo iz regije v regijo. Tako je npr. po podatkih Statističnega urada RS v drugem četrletju 2015 v Pomurski regiji delež tujcev 1,5 % v Obalno-kraški regiji pa 9,2 %. Tako radikalne razlike zahtevajo prilagajanje ponudbe dejavnosti kakršna je SSU.

Ponudba posameznih centrov bi morala biti torej tudi lokalno obarvana. Na Primorskem in v Prekmurju bi se lahko zgledovali po Večejezičnem centru iz Bolzana, ki tudi leži na

dvojezičnem področju. Aktivnosti za približevanje jezika večine ali manjšine so lahko prvi korak k samostojnemu učenju teh jezikov. Zanimiv bi bil tudi tandemski pristop in možnost neformalnega certificiranja znanja v SSU preko zaveze med dvema posameznikoma. Podobni pristopi so lahko rešitev za pomanjkanje gradiv za samostojno učenje slovenskega jezika, ki so nujna tako za pripadnike manjšin kot za tujce. Posebej tujci bi lahko na ta način bolj izkoriščali priložnost brezplačnega organiziranega samostojnega učenja. Sicer sta znanje materinščine in tujih jezikov prvi izmed ključnih kompetenc skladno z Evropskim referenčnim okvirom. Če želi posamezen SSU svojo ponudbo oblikovati skladno s potrebami okolja, se mora s tem okoljem tesneje povezati in navezati partnerske vezi po vzoru danskih knjižnic s sodelovanjem s pomembnimi akterji (ustanovami) iz skupnosti, ki ga obkroža.

Izkušnje Spletnih centrov Združenega kraljestva in podatki o najbolj priljubljenih vsebinah v SSU v zadnjih desetih letih nas spodbujajo k razmišljanju o nujnosti usposabljanja za uporabo IKT nasploh. Posameznika bi bilo potrebno podučiti o varni uporabi spletnih virov, nalaganju različnih programov, ki jih ti zahtevajo za nemoteno delovanje, uporabi brskalnikov, iskalnikov in drugih aplikacij, ob katere trči posameznik v trenutku, ko se znajde na spletu. Da o »sortiranju« primernih vsebin v množici spletne ponudbe ne izgubljam besed. Ob tem ne smemo pozabiti, da najdemo tudi med ključnimi cilji Memoranduma o vseživljenjskem učenju omogočanje dostopa do učenja ter uporabe IKT za učenje. Evropska digitalna agenda pa zahteva vlaganje v izobraževanje za IKT za vse. Doslej je bila ena izmed nalog osebja v SSU pomagati pri uporabi učne tehnologije, kar je zadostovalo v primeru dela v zaprtem okolju, kakršno je okolje programov na CD-romih. Pri vse večji potrebi in očitno uporabi spletnih gradiv morajo zaposleni v SSU iti korak dlje.

Zanimiva skandinavska naveza med storitvami v knjižnici in storitvami javne uprave bi se lahko smiselno uporabila tudi v središčih za samostojno učenje. Središča lahko postanejo mostovi do državne uprave s tem, da se zaposlene v SSU usposobi ali opremi z rokovniki za svetovanje in pomoč pri storitvah e-uprave. Za opravljanje nekaterih postopkov, kot so izdaja osebnih dokumentov ipd., je potreben širši politični konsenz in temeljita revizija zakonodaje, zato o takšni vlogi SSU lahko razmišljamo dolgoročno in ta cilj postavimo v vizijo. Pri tem bi morale sodelovati tudi pristojno ministrstvo, saj bi bilo smiselno takšno vlogo središča promovirati načrtno in na nacionalni ravni, to bi bilo tudi skladno s pričakovanji Evropske digitalne agende (Evropska Komisija 2010b, 32) in trendi managementa v sodobni javni upravi, ki v sredo postavlja neposredno pot do uporabnikov svojih storitev.

Eden izmed nujnih kanalov, ki je danes neobhoden pri vsaki promociji, je tudi aktivna prisotnost na svetovnem spletu – nudenje vsebin, aktivnosti in servisov, do katerih lahko udeleženci SSU in tisti, ki se za to obliko učenja zanimajo, dostopajo kadarkoli in kjerkoli. Priprava spletnih tečajev po vzoru spletnih centrov iz Velike Britanije je velik finančni zalogaj. Kot smo povedali v naši analizi (pogl. 6.1), so ti centri tudi komercialno usmerjeni in

te vsebine prodajajo. Lahko pa spletna stran nudi druga gradiva in vsebine, priložnosti za testiranje znanja ali veščin učenja. Spletna stran lahko ponuja povezave na brezplačna in plačljiva gradiva ter nasvete za njihovo uporabo, saj je pri množici priložnosti za učenje preko interneta danes nujna pomoč za izbiro najustreznejših gradiv. Potrebno je tudi izkoristiti komunikacijski potencial informacijske tehnologije. Spletna stran bi morala vsebovati npr. forum ali povezave do socialnih omrežij, kjer bi lahko potekala interakcija z udeleženci, Youtube kanal za objavo različnih videoposnetkov, ki bi samostojnim učencem pomagali pri napredovanju. Trenutna uradna spletna stran služi samo predstavitvi središč za samostojno učenje.

Predem preidemo k zaključku, naj samo še ponovimo nekatere značilnosti odlične javne organizacije, ki smo jih obravnavali na začetku, te namreč lahko apliciramo tudi na dejavnost SSU. Ta dejavnost naj bi bila usmerjena, k rezultatom, ki naj bi zadovoljili organe oblasti, odjemalce (ciljno skupino), partnerje in zaposlene. Osredotočena naj bo na potrebe sedanjih in prihodnjih udeležencev, vodena vizionarsko v spreminjajočem se okolju ter na podlagi analize podatkov in informacij. Omogočiti je treba, da zaposleni svoje zmožnosti uporabijo v korist dejavnosti, ki naj bo odprta za izzive in spremembe ter stalno učenje, usmerjena k razvijanju in ohranjanju partnerstev, ki prispevajo dodatno vrednost. Prizadevala naj bi si za izpolnitev osrednjih pričakovanj in zahtev svoje ožje in širše skupnosti. Po vseh nanizanih sugestijah, ki so upoštevale strokovno literaturo na področju samostojnega učenja, domače in evropske razvojne dokumente ter analizo, ki smo jo opravili v sklopu naše naloge, lahko preidemo na priporočila politiki in odločevalcem, saj se je v vseh fazah (teoretičnem delu in raziskavi) naše naloge pokazalo, da se sama dejavnost SSU ne more ustrezno reformirati ali posodobiti brez političnega konsenza

### **7.3 Predlogi za politiko in odločevalce**

Ali naj država še investira v dejavnost SSU, katere temeljna dejavnost je učenje s pomočjo IKT? Na to vprašanje odgovarjamo pritrdilno, saj med ključnimi cilji Memoranduma o vseživljenjskem učenju najdemo med drugim omogočanje splošnega in nenehnega dostopa do učenja ter uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije za učenje (Evropska komisija 2000). Da morajo biti koristi digitalne družbe dostopne vsem, je tudi eno ključnih sporočil Evropske digitalne agende, kjer je poudarjena zahteva po vlaganju v izobraževanje za IKT za vse (Evropska komisija 2010b, 26). Ta dokument je bil podlaga za nastanek nacionalne strategije Digitalna Slovenija 2020, ki zahteva »ukrepe za promocijo in spodbujanje povpraševanja po IKT, po uporabi interneta« (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2015c, 7). To naj bi Slovenija med drugim dosegla z razvojem in zagotavljanjem odprtih izobraževalnih virov, kot so izobraževalna e-gradiva in storitve (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2015c, 17).

Vendar je treba to dejavnost tudi posodobiti in v Tabeli 21 nizamo nekaj predlogov za širitev obstoječega modela brez dodatnih stroškov za financerja.

**Tabela 21: Obstoječa ponudba in širitev ponudbe v okviru sedanjih stroškov**

Obstoječa ponudba	Širitev ponudbe v okviru sedanjih stroškov
Pomoč in svetovanje zaposlenih strokovnih delavcev v SSU.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Izvajanje testiranja in usposabljanja za nekatere ključne kompetence.</li> <li>- Sodelovanje s prostovoljci.</li> <li>- Spodbujanje sodelovanje med udeleženci samostojnega učenja.</li> </ul>
Prilagajanje vrste gradiv glede na potrebe lokalnega okolja.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prilagajanje ponudbe dejavnosti glede na potrebe lokalnega okolja.</li> </ul>
Odpiralni čas med delovnim časom	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Odpiralni čas tudi izven delovnega časa večine zaposlenih.</li> <li>- Izvajanje dodatnih dejavnosti ob večernih urah in koncih tedna.</li> </ul>
Nacionalni cilji.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lokalni cilji.</li> </ul>
Ciljne skupina določena enotno za vso državo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posebne ciljne skupine določene dodatno z upoštevanjem lokalne specifikacije populacije.</li> </ul>
Svetovanje in pomoč pri uporabi IKT.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Specifično svetovanje in pomoč pri uporabi IKT za promocijo digitalnih storitev države v sodelovanju s pristojnimi ministrstvi.</li> </ul>
Lokalno partnerstvo je fakultativno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sodelovanje z nekaterimi ključnimi akterji v lokalni skupnosti je nujno.</li> </ul>

V Tabeli 22 pa prikazujemo možne dopolnitve in izboljšave z dodatnim finančnim vložkom. Dodatni finančni vložki se nanašajo predvsem na dejavnosti, ki bi bile v domeni mreže središč za samostojno učenje oz. nosilca mreže, ki je trenutno nestalno financiran.

**Tabela 22: Obstoječa ponudba in širitev ponudbe z dodatnim finančnim vložkom**

Obstoječa ponudba	Širitev ponudbe z dodatnim finančnim vložkom
Gradiva za samostojno učenje (odvisna od posameznega SSU).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nabor ponudbe brezplačnih spletnih gradiv za samostojno učenje na ravni mreže.</li> <li>- Nabor orodja za testiranje na ravni mreže.</li> </ul>

Morda bi veljalo tudi razmisliti o dvostopenjskem financiranju. Ohranjanje sedanje oblike financiranja za obstoječo dejavnost kot osnovno dejavnost in razpisno financiranje za izvajanje dodatnih dejavnosti glede na ambicije posameznega nosilca dejavnosti oz. potrebe lokalne skupnosti. Tako se lahko nekateri odločijo in izvajajo samo samostojno učenje v obstoječi obliki, drugi pa organizirajo dejavnosti za posebne ciljne skupine. Nasploh je primerjava pokazala, da mora na področjih, kot so izobraževanje in kultura, država določiti, katere so njene prioritete in kje vidi svoj interes ter poskrbeti za vključevanje odraslih v različne oblike permanentnega izobraževanja na ravni sistema.

## 8 SKLEP

Koncept vseživljenjskega učenja je citiran kot eden ključnih univerzalnih principov na pedagoškem in razvojnem področju, ki v središče postavlja posameznika in ne več institucije. To naj bi postalo konstitutiven dejavnik stalnega procesa formiranja celostnih živih bitij, njihovega znanja in zmožnosti ter kritične presoje in dejanj. Vseživljenjsko učenje je proces, ki zajema vse oblike učenja: formalno, neformalno in aformalno/informalno ter naključno učenje. Mednarodne organizacije (UNESCO, OECD) in Evropske institucije (Evropska komisija) ter slovenska politika poudarjajo pomen nenehnega posodabljanja in pridobivanja novega znanja za vse vloge, ki jih posameznik prevzema, smo namreč pred novo delitvijo ljudi, in sicer na tiste, ki imajo znanje, in tiste, ki ga nimajo. Na ravni Evropske unije je bilo opredeljenih osem ključnih kompetenc za uspešno vključevanje v družbo znanja: sporazumevanje v materinščini in v tujih jezikih, digitalna pismenost, osnovno znanje matematike in naravoslovja, učenje učenja, družbena in državljska odgovornost, samoiniciativnost in podjetnost, kulturna ozaveščenost in ustvarjalnost. Neformalne oblike učenja, kakršno je središče za samostojno učenje, ki nudi ustrezno učno okolje in tehnologijo, aktualne vsebine in strokovno pomoč ter možnost prilagajanja učenja potrebam posameznika, so še kako dobrodošle in v prihodnosti celo nujne za razvijanje omenjenih kompetenc in zagotavljanje temeljne enakosti.

Za vsako dejavnost, ki poteka 20 let po nespremenjenem modelu, tudi če se zdi še tako uspešna, je potreben razmislek o njenih preteklih uspehih in prihodnosti. Glede na to, da obstajajo drugod v evropskem prostoru primerljive dejavnosti, je primerjava z njimi nujna, saj omogoča zgledovanje in hiter prenos dobrih praks ter potrjevanje dobrega dela. Tako so slovenski strokovnjaki pripravili študijo z analitičnimi podlagami z razvoj modela SSU, iz katere smo črpali dragocene iztočnice za naše predloge, saj vsebuje desetletne izčrpne podatke o tej dejavnosti na ravni Slovenije. Prav to študijo smo vzeli kot podlago za iskanje vrzeli in neizkoriščenih potencialov te dejavnosti. Pogled naprej so nam ponudili slovenski in mednarodni strateški razvojni dokumenti ter vpogled v tuje prakse iz Velike Britanije, Italije, Danske in Nemčije. Pripravili smo primerjalno analizo med petimi primeri bolj dolgoživih javnih centrov, kjer poteka samostojno učenje (tudi) s pomočjo IKT, so na voljo gradiva in nudijo podporo pri učenju.

Iz analize gradiv, ki smo jih imeli na voljo, smo ugotovili, da udeleženci obiskujejo SSU, ker jim nudi priložnost za učenje, koristijo prostor in (včasih) tehnologijo ter cenijo delo osebja v središčih. Večina ljudi dostopa do spleta in le malo jih uporablja učne vire, ki so na voljo, saj vsebine zanje niso več zanimive. Število obiskovalcev SSU narašča in število ur učenja narašča, pri čemer udeleženci najdejo sami učne vsebine, ki jih potrebujejo. Ti obiskovalci so vse starejši in pada število na novo vpisanih. Človeške vire v nekaterih središčih je mogoče

morda bolje izkoristiti, saj je primerjava med posameznimi središči pokazala na nesorazmerne obremenitve kadra glede na število obiskovalcev.

V primerjavi, ki smo jo pripravili v raziskovalnem delu naše naloge, smo izvedli poglobljeno primerjalno analizo med slovenskim modelom središč za samostojno učenje in centri s podobno ponudbo v štirih evropskih državah: Veliki Britaniji, Italiji, Nemčiji in na Danskem. S pomočjo analize smo odgovorili na naša raziskovalna vprašanja glede dejavnosti in managementa centrov za samostojno učenje ter možen prenos dobrih praks. Analiza je v prvi vrsti pokazala, da mora vselej država ali javna ustanova prevzeti pobudo za ustanovitev podobnih centrov in smotno je, da financiranje tudi ohrani, če je eksistenca teh dejavnosti v njenem interesu. Ob primerjavi se je izkazalo tudi, da potrebe lokalnega okolja v tujini bistveno bolj vplivajo na ponudbo centrov kot v slovenskem modelu, ki se ne prilagaja, tudi zato, ker je njegovo delovanje zakoličeno s predpisi, ki urejajo to področje izobraževanja. Iz istih razlogov ni izkoriščen potencial prostovoljcev, ki bi lahko veliko prispevali k popularizaciji in pestrosti ponudbe. Ponudba bi se lahko razširila predvsem z osnovnim usposabljanjem udeležencev za razvoj ključnih kompetenc, za katere se zavzemajo slovenski in evropski razvojni dokumenti. To bi lahko dosegli brez dodatnih finančnih obremenitev za financiranje z že omenjenim sodelovanjem prostovoljcev in uporabo gradiv, ki so brezplačno dostopna na internetu. Seveda bi bilo za to potrebno tudi razširiti okvir del in nalog strokovnih delavcev zaposlenih v SSU. V primerjavi z izbranimi evropskimi centri, so slovenska središča tista, ki najmanj izkoriščajo tudi potencial ustrezne spletne strani, ki razen predstavitve dejavnosti, ne ponuja udeležencem iztočnic, da bi vstopili na pot samostojnega učenja in ne ponuja možnosti za neposredno interakcijo.

Že v metodološkem delu smo omenili, da je naša raziskava žal omejena in da bi morebitna primerjava, ki bi zajela vse države Evropske unije temeljiteje predstavila tako položaj središč za samostojno učenje pri nas, kot tudi ponudila več iztočnic za posodobitev tega modela. Morda bi našli še številne iztočnice, ki bi nakazale razvoj v pravo smer v državah, ki imajo podobno zgodovino, kot jo ima Slovenija. Nobena od obravnavanih držav npr. ni bila del vzhodnega bloka v času hladne vojne. Zgodovina neke države vpliva vselej tudi na zgodovino izobraževanja oz. razvoj izobraževalnih priložnosti. Obširnejša raziskava bi lahko tudi pomagala odkriti morebitne povezave med blagostanjem v državi (z vidika BDP in DIP), brezposelnostjo ter vključenostjo odraslih v izobraževanje. Število izbranih primerov v naši raziskavi je namreč prenizko, da bi omogočalo razkrivanje vzročno-posledičnih povezav med omenjenimi značilnostmi in priložnosti brezplačnega organiziranega samostojnega učenja za odrasle.

Preden se namreč pristojne institucije na državni ravni odločijo, da bodo finančno podprle neko dejavnost in to odločitev iz leta v leto potrjujejo, mora obstajati prepričanje, da je ta finančni vložek smiseln. To tudi pomeni, da mora država v času, ko se njene prioritete in



prioritete njenih državljanov ter trendi zunaj njenih meja hitro spreminjajo, revidirati svoje cilje in tem ciljem prilagoditi svoje investicije in zakonodajo. Tako britanska kot skandinavska izkušnja nastanka učnih centrov nam je pokazala, da je potreben pri nastanku in reformi podobnih dejavnosti razmišljati širše, ne na ravni enega ministrstva (npr. za izobraževanje, kulturo) ampak medresorsko. V SSU se državi splača investirati, to je naša naloga jasno pokazala, splača se investirati tudi v posodobitev in širitev te dejavnosti, saj prav središča lahko korigirajo vrzeli na nekaterih delih izobraževalne vertikale in nudijo mesto za krepitev ključnih kompetenc. Prav te so namreč vstopnica za družbo znanja, ki ne bo samo konkurenčna, ampak tudi vključujoča.

S pričujočo magistrsko nalogo smo v prvi vrsti zaznali in odkrili nekatere pomanjkljivosti obstoječe dejavnosti oz. obstoječega modela središč za samostojno učenje. V nadaljevanju smo predvsem s pomočjo raziskave še ugotovili, da obstajajo številne drugačne priložnosti za njegovo posodobitev z vključevanjem prostovoljcev v individualno in morebitno skupinsko delo z učenci, spodbujanjem medsebojnega povezovanja udeležencev, usposabljanjem za temeljne zmožnosti, povečanjem dostopnosti in aktivnejšim sodelovanjem z lokalnim okoljem. Te priložnosti pa gredo onstran okvirov obstoječe dejavnosti, onstran obstoječega modela ter predlagajo njegovo neizogibno razširitev, kar implicitno pomeni postavitve novega modela. Za konec pa ne gre zanemariti prispevka v obliki predlogov politiki in odločevalcem, ki dajejo, po našem mnenju, več razlogov za temeljit razmislek o prihodnjem načrtovanju financiranja teh dejavnosti in njihove osmislitve v luči državnih načrtov za vključevanje odraslih v različne oblike izobraževanja.

## LITERATURA

- Aarhus Kommunes Biblioteker. B. 1. *About Aarhus Public Libraries*.  
<https://www.aakb.dk/english/about-aarhus-public-libraries-0> (31. 12. 2015).
- Aarhus Public Libraries. 2015. *About Next Library*. <http://www.nextlibrary.net/about2015> (4. 1. 2016).
- Andersen, John, Martin Frandsen, in Lone Hedelund. 2007. Denmark - From 'book container' to community centre. *Scandinavian Library Quarterly* 40 (3).  
<http://slq.nu/?article=denmark-from-book-container-to-community-centre> (4. 1. 2016).
- Andragoški center Slovenije in Mestna knjižnica Ljubljana. 2009. *Organizirano samostojno učenje*. <http://ssu.acs.si/> (11. 8. 2015).
- Armer, Michael J. in Robert Mortimer Marsh. 1982. *Comparative Sociological Research in the 1960s and 1970s*.  
[https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=0oUfAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA102&dq=ragin+charles+comparative&ots=Fns9Yu3a2y&sig=WtsiYx3id4Pi9EapfrdMJG9FvTE&redir\\_esc=y#v=onepage&q=ragin%20charles%20comparative&f=false](https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=0oUfAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA102&dq=ragin+charles+comparative&ots=Fns9Yu3a2y&sig=WtsiYx3id4Pi9EapfrdMJG9FvTE&redir_esc=y#v=onepage&q=ragin%20charles%20comparative&f=false) (26. 8. 2015).
- Beitler, Michael. 2005. Self-Directed Learning & Learning Agreements. *V Strategic and Organizational Learning*, 1-19. <http://drbeitler.com/freestuff/Strategic-Organizational-Learning-Chapter-4.pdf> (26. 8. 2015).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Beltram, Peter, Margerita Zgajmajster, Nevenka Bogataj in Simona Šinko. 2015. *Analitične podlage za posodobitev modela SSU in modela BZ*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.  
[http://arhiv.acs.si/porocila/Analitice\\_podlage\\_za\\_posodobitev\\_modela\\_SSU\\_in\\_modela\\_BZ.pdf](http://arhiv.acs.si/porocila/Analitice_podlage_za_posodobitev_modela_SSU_in_modela_BZ.pdf) (8. 4. 2016).
- Benedik, Irena. 2001. *Organizirano samostojno učenje odraslih v Sloveniji*. Magistrsko delo, Filozofske fakultete, Univerze v Ljubljani.
- Bogataj, Nevenka. 2007. Centri za vseživljenjsko učenje. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Brockett, Ralph G. in Roger Hiemstra. 1991. A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning. *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London in New York: Routledge.
- Business Region Aarhus. 2016. *Citizen Service: Business Region Aarhus*.  
<http://www.businessregionaarhus.com/da/Living-in/Aarhus/Citizen-Service.aspx> (29. 3. 2016).
- Christoffersen, Mikkil in Minna Karvonen. 2013. ICT use and learning in public libraries. *Scandinavian Library Quarterly* 46 (2). <http://slq.nu/?article=volume-46-no-2-2013-3> (7. 1. 2016).
- Černetič, Metod. 2007. *Management in sociologija organizacij*. Kranj: Založba Moderna organizacija.
- Danish Agency for Libraries and Media. 2010. *The Public Libraries in the Knowledge*

- Society*.  
[Http://slks.dk/fileadmin/publikationer/publikationer\\_engelske/Reports/The\\_public\\_libraries\\_in\\_the\\_knowledge\\_society\\_Summary.pdf](http://slks.dk/fileadmin/publikationer/publikationer_engelske/Reports/The_public_libraries_in_the_knowledge_society_Summary.pdf) (8. 1. 2016).
- Dave, Ravindra. 1976. *Foundations of Lifelong Education*. Pariz: UNESCO Institute for Education.
- Della-Dora, Delmo, Lois Jerry Blanchard, James J. Berry. 1979. *Moving toward self-directed learning: Highlights of relevant research and of promising practices*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Delors, Jacques, In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padron Quero, Marie-Angelique Savane, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr in Zhou Nanzhao. 2010. *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Pariz: Unesco.  
[Http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf) (10. 3. 2016).
- Dimovski, Vlado, Sandra Penger in Jana Žnidaršič. 2004. Javna uprava kot učeča se organizacija. *Uprava let.* II (1): 7-30.
- Dunleavy, Patrick, Helen Margetts, Simon Bastow and Jane Tinkler. 2006. New Public Management Is Dead: Long Live Digital-Era Governance. *Journal of Public Administration Research and Theory* 16 (3): 467-494
- Durr, Richard, Lucy Guglielmino in Paul Guglielmino. 1996. Self-Directed Learning Readiness and Occupational Categories. *Human resource development quarterly* 7 (4): 349-358.
- European Get Online Week. 2015. *Get Empowered. Get Employed*. [Http://getonlineweek.eu/](http://getonlineweek.eu/) (24. 2. 2016).
- Evropska komisija. 2000. *Memorandum o vseživljenjskem učenju*.  
[Http://linux.acs.si/memorandum/html/](http://linux.acs.si/memorandum/html/) (12. 8. 2015).
- Evropska komisija. 2006. Key competences for lifelong learning. *Uradni list EU* 2006/962/EC. [Http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11090&from=SL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11090&from=SL) (11. 2. 2016).
- Evropska komisija. 2010a. *Evropa 2020 - Vodilne pobude za pametno, trajnostno in vključujočo rast*. [Http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_sl.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_sl.htm) (13. 8. 2015).
- Evropska komisija. 2010b. *Evropska digitalna agenda*. [Http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:SL:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:SL:PDF) (12. 8. 2015).
- Ferfila, Bogomil, Polona Kovač, Gordana Žurga, Igor Klinar in Aneta Plaznik. 2002. *Ekonomski vidiki javne uprave*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Freie Universität Berlin. 2006. *Tandem*. [Http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/tandem/index.html](http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/tandem/index.html) (13. 12. 2015).
- Freie Universität Berlin. 2011. *Schools & Departments*. [Http://www.fu-berlin.de/en/universitaet/organisation/fachbereiche/index.html](http://www.fu-berlin.de/en/universitaet/organisation/fachbereiche/index.html) (15. 12. 2015).
- Freie Universität Berlin. 2012. *Selbstlernzentrum*. [Http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/\\_media/pdf/slz\\_flyer\\_03\\_WEB\\_eng.pdf](http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/_media/pdf/slz_flyer_03_WEB_eng.pdf) (13. 12. 2016).

- Freie Universität Berlin. 2015 *Out-of-classroom learning. Mitteilungen aus dem SLZ Dezember 2015*. [http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/news/media/pdf/Out-of-classroom\\_SLZ-Mitteilungen\\_Dezember\\_2015.pdf](http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/news/media/pdf/Out-of-classroom_SLZ-Mitteilungen_Dezember_2015.pdf) (15. 12. 2015).
- Freie Universität Berlin. B. 1. *Language center - Centre for Independent Language Learning*. [Http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/en/slz/index.html](http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/en/slz/index.html) (13. 1. 2016).
- Friesen, Anna, Maria Giovanna Tassinari, in Katja Ulmer. 2011. International und studiengericht: das Tandemprogramm an der Freien Universität Berlin. *Tandem Neuigkeiten* 49. [Http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/\\_media/pdf/Tandem\\_FU\\_Neu49okt11\\_2.pdf](http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/_media/pdf/Tandem_FU_Neu49okt11_2.pdf) (29. 3. 2016).
- Garrison, Randy D. 1997. Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly* 48 (1): 18–33. [Http://www.researchgate.net/profile/D\\_Garrison/publication/249698827\\_Self-Directed\\_Learning\\_Toward\\_a\\_Comprehensive\\_Model/links/542afc8a0cf29bbc126a7c78.pdf](http://www.researchgate.net/profile/D_Garrison/publication/249698827_Self-Directed_Learning_Toward_a_Comprehensive_Model/links/542afc8a0cf29bbc126a7c78.pdf) (25. 8. 2015).
- Gibbons, Maurice, Gery Phillips. 1982. Self-education: The process of life-long learning. *Canadian Journal of Education* 7 (4): 67-86.
- Guglielmino, Lucy. 2008. Why Self-Directed Learning? *International Journal of Self-Directed Learning* 5 (1): 1-14. [Http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/Images/ResourcesManuscripts/Informal%20Learning%20of%20Kidney%20Recipient%20IJSDL\\_5.1-2008.pdf#page=6](http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/Images/ResourcesManuscripts/Informal%20Learning%20of%20Kidney%20Recipient%20IJSDL_5.1-2008.pdf#page=6) (25. 3. 2016).
- Guglielmino, Lucy in Paul Guglielmino. B. 1. *Self-Directed Learning Readiness Scale*. [Http://www.lpasdlrs.com/](http://www.lpasdlrs.com/) (12. 8. 2015).
- Holmgaard Larsen, Jonna. 2008. Regional library reform in Denmark. *Scandinavian Library Quarterly* 41 (1). [Http://slq.nu/?article=denmark-regional-library-reform-in-denmark](http://slq.nu/?article=denmark-regional-library-reform-in-denmark) (5. 1. 2016).
- Holmgaard Larsen, Jonna. 2013. Open libraries in Denmark. *Scandinavian Library Quarterly* 46 (3). [Http://slq.nu/?article=volume-46-no-3-2013-5](http://slq.nu/?article=volume-46-no-3-2013-5) (5. 1. 2016).
- Hornig, Frank. 2014. *From Burger Flipper to Bürgermeister? Immigrant Could Become Next Berlin Mayor*. [Http://www.spiegel.de/international/germany/the-meteoric-political-rise-of-palestinian-immigrant-raed-saleh-a-963384.html](http://www.spiegel.de/international/germany/the-meteoric-political-rise-of-palestinian-immigrant-raed-saleh-a-963384.html) (29. 3. 2016).
- Jaklič, Marko, Stane Možina, Jure Kovač, Štefan Ivanko. 2006. *Management znanja: znanje kot temelj razvoja na poti k učeče se podjetju*. Maribor: Založba Pivec.
- Jaramaz, Petra. 2011. Organizirana samostojna središča kot način izvajanja vseživljenjskega učenja v slovenskem prostoru. Magistrsko delo, Ekonomske fakultete, Univerze v Ljubljani.
- Jarvis, Peter. 1995. *Adult and Continuing Education: theory and practice*. London: Routledge.
- Jeffries, Clive, Roger Lewis, John Meed, Roger Merritt. 1990. *The A-Z of Open learning*. Cambridge: National Extension College.
- Jelenc, Zoran. 1991. *Terminologija izobraževanja odraslih – z gesli in pojasnili v slovenščini ter z gesli v angleškem, francoskem, španskem, nemškem in italijanskem jeziku*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Jelenc, Zoran 1998. Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. *Študije in*

- raziskave* 7, 5-11. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Jelenc, Zoran, Andreja Barle Lakota, Slavica Černoša, Vesna Dular, Angelca Ivančič, Petra Javrh, Natalija Komljanec, Barbara Krajnc, Nena Mijoč, Slava Pevec Grm, Betka Skuber, Zorica Šimunič, Amalija Žakelj. 2007. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. [Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/trajnostni\\_razvoj/strategija\\_vsezivljensкости\\_ucenja.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/trajnostni_razvoj/strategija_vsezivljensкости_ucenja.pdf) (5. 8. 2015).
- Jelenc, Zoran. 2008. Vseživljenjskost učenja in strokovno izrazje v vzgoji in izobraževanju. *Andragoška spoznanja* 14 (3-4): 21-30.
- Kejžar, Anamarija. 2014. *Upravljanje znanja v javnem sektorju*. Ljubljana: Vega.
- Knjižnica Otona Župančiča. B. 1. *O Borzi znanja*. [Http://www.borzaznanja.si/default.asp?mID=sl&pID=o\\_borzi](http://www.borzaznanja.si/default.asp?mID=sl&pID=o_borzi) (10. 12. 2015).
- Knowles, Malcolm. 1975. *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Knowles, Malcolm. 1980. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* 2. izd. New York: Cambridge Books.
- Knowles, Malcolm. 1984. *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Knowles, Malcolm. 1990. *The adult learner. A neglected species*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Kolarič, Zinka. 2003. Neprofitno-volonterske organizacije in njihov razvoj - od volontarizma k profesionalizmu. *Teorija in praksa let.* 40 (1): 37-56.
- Krže, Simona. 2015. Dejanska individualna potrošnja na prebivalca v Sloveniji v 2014 25 % nižja od povprečja EU-28. [Http://www.stat.si/StatWeb/prikazinovico?id=5623&idp=1&headerbar=0](http://www.stat.si/StatWeb/prikazinovico?id=5623&idp=1&headerbar=0) (22. 12. 2015).
- Kvist, Ulla, in Ann K. Poulsen. 2015. The public libraries in Denmark in figures. *Scandinavian Library Quarterly* 48 (1-2). [Http://slq.nu/?article=volume-48-no-1-2-2015-13](http://slq.nu/?article=volume-48-no-1-2-2015-13) (4. 1. 2016)
- Lampis, Antonio. 2011. *Scripta manent 2010*. Bolzano: Litotipografia Alcione - Lavis (TN). [Http://issuu.com/scriptamanent/docs/2010/199](http://issuu.com/scriptamanent/docs/2010/199) (29. 3. 2016).
- Lampis, Antonio. 2015. *Scripta manent 2014*. Bolzano: Tezzele by Esperia s.r.l., Lavis. [Http://www.provincia.bz.it/cultura/download/scripta\\_manent\\_2014.pdf](http://www.provincia.bz.it/cultura/download/scripta_manent_2014.pdf) (29. 3. 2016).
- Latchem, Colin Robert. 2014. Informal Learning and Non-Formal Education for Development. *Journal of Learning for Development* 1 (1). [Http://www.jl4d.info/index.php/ejl4d/article/view/6](http://www.jl4d.info/index.php/ejl4d/article/view/6) (26. 8. 2015).
- Long, Huey B. in Stephen K. Agyekum. 1983. Guglielmino's self-directed learning readiness scale: a validation study. *Higher Education* 12: 77-87.
- Long, Huey B. 1989. Truth unguessed and yet to be discovered: A professional's self-directed learning. V *Self-directed learning: Emerging theory and practice*, 125-135. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing, Professional, and Higher Education of the University of Oklahoma.
- Lor, Peter. 2011. Methodology in comparative studies. V *International and Comparative Librarianship*. [Https://pjl.files.wordpress.com/2010/06/chapter-4-draft-2011-04-20.pdf](https://pjl.files.wordpress.com/2010/06/chapter-4-draft-2011-04-20.pdf) (26. 8. 2015).

- Macur, Mirna. B. I. *Novi javni menedžment*.  
[Http://www.sdeval.si/sl/component/content/article?id=285:novi-javni-menedment](http://www.sdeval.si/sl/component/content/article?id=285:novi-javni-menedment) (21. 8. 2015).
- Marentič-Požarnik, Barica. 1998. Pomembno je samostojno uravnavanje učenja. V *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*, Zoran Jelenc, ur.: 21-29. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Medel-Añonuevo, Carolyn, Toshio Ohsako, in Werner Mauch. 2001. *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.  
[Http://www.unesco.org/education/uie/publications/uiestud28.shtml](http://www.unesco.org/education/uie/publications/uiestud28.shtml) (25. 3. 2016).
- Medveš, Zdenko. 1998. Izobraževanje je dejavnost, učenje psihični proces. V *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*, Zoran Jelenc, ur.: 15-20. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Merriam, Sharan B. 2001 *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. New directions for adult and continuing education* (89).  
[Http://umsl.edu/~wilmarthp/modla-links-2011/Merriam\\_pillars%20of%20anrdagogy.pdf](http://umsl.edu/~wilmarthp/modla-links-2011/Merriam_pillars%20of%20anrdagogy.pdf) (10. 8. 2015).
- Meze, Matevž. 2015. *Teden vseživljenjskega učenja*. [Http://www.stat.si/StatWeb/prikazinovico?id=5172&idp=9&headerbar=7](http://www.stat.si/StatWeb/prikazinovico?id=5172&idp=9&headerbar=7) (22. 12. 2015).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2011a. *Sklep o določitvi izvajanja in sofinanciranja izobraževalnih programov in dejavnosti za odrasle v letu 2011*.  
[Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Sklep\\_fin\\_afinancir\\_izob\\_programov\\_odrasli\\_2011.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Sklep_fin_afinancir_izob_programov_odrasli_2011.pdf) (6. 8. 2015).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2011b. *Priloga k Sklepu št. 6035-23/2011/34*.  
[Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Sklep\\_fin\\_anciranje\\_izob\\_programov\\_odrasli\\_2011\\_Priloga\\_Sredisca\\_samostojno\\_ucenje.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Sklep_fin_anciranje_izob_programov_odrasli_2011_Priloga_Sredisca_samostojno_ucenje.pdf) (6. 8. 2015).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2012a. *Sklep o določitvi izvajanja in sofinanciranja izobraževalnih programov in dejavnosti za odrasle v letu 2012*.  
[Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/sklep\\_od\\_rasli\\_razmestitev\\_9\\_7\\_12.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/sklep_od_rasli_razmestitev_9_7_12.pdf) (6. 8. 2015).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2012b. *II. Priloga k sklepu št. 6036-20/2012/1 - Dejavnost splošno-izobraževalnih središč za samostojno učenje (SSU)*.  
[Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/sklep\\_priloga\\_ssu\\_odrasli\\_razmestitev\\_9\\_7\\_12.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/sklep_priloga_ssu_odrasli_razmestitev_9_7_12.pdf) (6. 8. 2015).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2013a. *Sklep o določitvi sofinanciranja infrastrukturnih dejavnosti v izobraževanju odraslih v letu 2013*.  
[Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Infrastrukturne\\_dejavnosti/skeniran\\_sklep\\_razmestitve2013.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Infrastrukturne_dejavnosti/skeniran_sklep_razmestitve2013.pdf) (6. 8. 2015).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2013b. *I. Priloga k sklepu št. 6036-22/2013/2 - Dejavnost središč za samostojno učenje*.  
[Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Infrastrukturne\\_dejavnosti/sken\\_priloga1.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Infrastrukturne_dejavnosti/sken_priloga1.pdf) (6. 8. 2015).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2014. *Sklep o sofinanciranju splošnega izobraževanja odraslih in dejavnosti potrebnih za izvajanje izobraževanja odraslih v letu 2014*.

- [Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Marko\\_Siska/Sklep\\_s\\_prilogami.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Marko_Siska/Sklep_s_prilogami.pdf) (6. 8. 2015).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2015a. *Sklep o sofinanciranju splošnega izobraževanja odraslih in dejavnosti potrebnih za izvajanje izobraževanja odraslih v letu 2015*.  
[Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Dolgan/sklep\\_s\\_prilogami\\_sken.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Dolgan/sklep_s_prilogami_sken.pdf) (6. 8. 2015).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2015b. *Priloga 3: izvajalci sredisc za samostojno učenje (SSU) v letu 2015 in visina sredstev*.  
[Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Dolgan/24.6.15/sprememba\\_priloga\\_3\\_skenirana.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Dolgan/24.6.15/sprememba_priloga_3_skenirana.pdf) (6. 8. 2015).
- Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport. 2015c. *Digitalna Slovenija 2020*.  
[Http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_informacijsko\\_druzbo/digitalna\\_slovenija\\_2020/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_informacijsko_druzbo/digitalna_slovenija_2020/) (26. 8. 2015).
- Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport. 2016. *Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih*.  
[Http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/urad\\_za\\_razvoj\\_izobrazevanja/strokovni\\_sveti/strokovni\\_svet\\_rs\\_za\\_izobrazevanje\\_odraslih/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/strokovni_sveti/strokovni_svet_rs_za_izobrazevanje_odraslih/) (29. 3. 2016).
- Ministrstvo za javno upravo. 2016. *Priprava osnutka Zakona o nevladnih organizacijah v javnem interesu*.  
[Http://www.mju.gov.si/si/delovna\\_podrocja/nevladne\\_organizacije/priprava\\_osnutka\\_zakona\\_o\\_nvo\\_v\\_javnem\\_interesu/](http://www.mju.gov.si/si/delovna_podrocja/nevladne_organizacije/priprava_osnutka_zakona_o_nvo_v_javnem_interesu/) (29. 3. 2016).
- Ministry of Foreign Affairs of Denmark. B. I. *Quick Facts -The official website of Denmark*.  
[Http://denmark.dk/en/quick-facts/](http://denmark.dk/en/quick-facts/) (4. 1. 2016).
- Muršak, Janko, Tadej Vidmar, Polona Kelava, Dejan Hozjan, Veronika Šlander, Maja Accetto, Irena Komac. 2006. *Neformalno izobraževanje odraslih – nova možnost ali zgolj nova obveznos*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Univerza v Ljubljani.
- OECD. 2007. *Qualifications Systems – Bridges to Lifelong Learning*.  
[Http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/38465471.pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/38465471.pdf) (25. 3. 2016).
- Outhwaite, William in Stephen Turner. 2007. *The SAGE Handbook of Social Science Methodology*. London: SAGE.
- Pečnik, Erika. 2009. *Spletna aplikacija za spremljanje delovanja Mreže SSU*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Pennings, Paul, Jan Kleinnijenhuis in Hans Keman. 2006. *Doing Research in Political Science*. [Https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/9869\\_039458Ch02.pdf](https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/9869_039458Ch02.pdf) (26. 8. 2015).
- Perme, Ema. 2006. *Uvodni seminar o postavitvi in vodenju središč za samostojno učenje*. Ljubljana: Andragoški center RS. [Http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/N-521-1.pdf](http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/N-521-1.pdf) (26. 3. 2016).
- Perme, Ema in Elen Uršič. 2006. *Svetovanje in mentorstvo pri organiziranem samostojnem učenju*. Ljubljana: Andragoški center RS. [Http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/N-522-1.pdf](http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/N-522-1.pdf) (26. 3. 2016).
- Poulsen, Ann K. 2015. *Danish public libraries in figures 2014. Scandinavian Library*

- Quarterly* 48 (4). [Http://slq.nu/?article=volume-48-no-4-2015-11](http://slq.nu/?article=volume-48-no-4-2015-11) (8. 1. 2016).
- Powell, Robert, Robert Smith in Angharad Reakes. 2004. *Defining common issues across Europe for adult education: final report*.  
[Http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003622.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003622.htm) (26. 8. 2015).
- Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige. 2015. *Un'Autonomia per tre gruppi*.  
[Http://www.provincia.bz.it/729212/it/autonomia/autonomia.asp](http://www.provincia.bz.it/729212/it/autonomia/autonomia.asp) (20. 3. 2015).
- Provincia Autonoma di Bolzano. 2010. *Centro multilingue (CML) Mediateca multilingue merano (MMM) in cifre 2010*.  
[Http://www.provincia.bz.it/cultura/download/CML\\_e\\_MMM\\_IN\\_CIFRE\\_2010.pdf](http://www.provincia.bz.it/cultura/download/CML_e_MMM_IN_CIFRE_2010.pdf).
- Provincia Autonoma di Bolzano. 2011. *Centro multilingue (CML) Mediateca multilingue merano (MMM) in cifre 2011*.  
[Http://www.provincia.bz.it/cultura/download/CML\\_e\\_MMM\\_IN\\_CIFRE\\_2011.pdf](http://www.provincia.bz.it/cultura/download/CML_e_MMM_IN_CIFRE_2011.pdf) (24. 12. 2015).
- Provincia Autonoma di Bolzano. 2012. *Centro multilingue (CML) Mediateca multilingue merano (MMM) in cifre 2012*.  
[Http://www.provincia.bz.it/cultura/download/CML\\_e\\_MMM\\_IN\\_CIFRE\\_2012.pdf](http://www.provincia.bz.it/cultura/download/CML_e_MMM_IN_CIFRE_2012.pdf) (24. 12. 2015).
- Provincia Autonoma di Bolzano. 2013a. *Centro multilingue (CML) Mediateca multilingue merano (MMM) in cifre*.  
[Http://www.provincia.bz.it/cultura/download/CML\\_IN\\_CIFRE\\_2013.pdf](http://www.provincia.bz.it/cultura/download/CML_IN_CIFRE_2013.pdf) (24. 12. 2015).
- Provincia autonoma di Bolzano. 2013b. *Ufficio bilinguismo e lingue straniere - Centro multilingue Bolzano - Mediateca multilingue Merano*.  
[Http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Mission-CML-MMM.pdf](http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Mission-CML-MMM.pdf) (28. 12. 2016).
- Provincia Autonoma di Bolzano. 2014. *Centro multilingue (CML) Mediateca multilingue merano (MMM) in cifre*.  
[Http://www.provincia.bz.it/cultura/download/CML\\_IN\\_CIFRE\\_2014.pdf](http://www.provincia.bz.it/cultura/download/CML_IN_CIFRE_2014.pdf) (24. 12. 2015).
- Provincia autonoma di Bolzano. 2015. *Ripartizione cultura Italiana*.  
[Http://www.provincia.bz.it/cultura/lingue/chi-siamo.asp](http://www.provincia.bz.it/cultura/lingue/chi-siamo.asp) (20. 8. 2015).
- Provincia autonoma di Bolzano. 2016a. *“Voluntariat per les llengües”: un'esperienza di arricchimento per tutti*.  
[Http://infovol.it/ws/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=6&Itemid=2&lang=it](http://infovol.it/ws/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=6&Itemid=2&lang=it) (29. 3. 2016).
- Ragin, Charles C. 1987. *The Comparative Method*. London: University of California.
- Ragin, Charles C. 2005. *Qualitative Comparative Analysis*.  
[Http://www.socwkp.sinica.edu.tw/CharlesRagin/Ragin\\_NTU-day1.pdf](http://www.socwkp.sinica.edu.tw/CharlesRagin/Ragin_NTU-day1.pdf) (26. 8. 2015).
- Ragin, Charles C., David Shulman, Adam Weinberg in Brian Gran. 2003. Complexity, Generality, and Qualitative Comparative Analysis. *Field Methods* 15 (4): 323–40.
- Ragin, Charles C. 2007. *Družboslovno raziskovanje - Enotnost in raznolikost metode*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Rajania, Aaron. 2015. *Združeni narodi objavili nove cilje trajnostnega razvoja*.  
[Https://ec.europa.eu/epale/sl/blog/un-announces-new-sustainable-development-goals](https://ec.europa.eu/epale/sl/blog/un-announces-new-sustainable-development-goals)



- (26. 10. 2015).
- Reischmann, Jost. 2004. *Andragogy. History, Meaning, Context, Function. Version Sept. 9, 2004*. [Http://www.andragogy.net](http://www.andragogy.net) (25. 3. 2016).
- Rihoux, Benoît, in Charles C. Ragin. 2009. *Configurational Comparative Methods: Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Related Techniques*. London: SAGE.
- Rus, Veljko. 1994. Management v neprofitnih organizacijah. V *Management*. Stane Možina, ur.: 938-973 Radovljica: Didakta.
- Salamon, Lester M. in Helmut K. Anheier. 1996. *The international classification of nonprofit organizations - ICNPO*. Baltimore: The Johns Hopkins University - Institute for Policy Studies. [Http://www.protectiamuncii.ro/ro/incpo.pdf](http://www.protectiamuncii.ro/ro/incpo.pdf) (26. 3. 2016).
- Segal, Robert A. 2001. In Defense of the Comparative Method. *Numen* 48 (3): 339-73.
- Smith, Mark K. 2010. *Andragogy: what is it and does it help thinking about adult learning?* [Http://infed.org/mobi/andragogy-what-is-it-and-does-it-help-thinking-about-adult-learning/](http://infed.org/mobi/andragogy-what-is-it-and-does-it-help-thinking-about-adult-learning/) (28. oktober 2015).
- Stang, Richard, Claudia Hesse in Alastair Clark. 2006. *Learning Centres in Europe*. Leicester: NIACE.
- Stockdale, Susan L. in Ralph G. Brockett. 2011. Development of the PRO-SDLS: A Measure of Self-Direction in Learning Based on the Personal Responsibility Orientation Model. *Adult Education Quarterly* 61 (2): 161–80.
- Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih. 2015. *Zapisnik 83. seje Strokovnega sveta Republike Slovenije za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Tavčar, Mitja I. 2005. *Strateški management nepridobitnih organizacij*. Koper: Fakulteta za management Koper.
- Tennant, Mark. 1988. *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.
- Thomas, Andrea. 2016. Record Number of Asylum Seekers Flood Germany. *The Wall Street Journal* 6. 1. 2016. [Http://www.wsj.com/articles/germany-records-rise-in-asylum-seekers-to-postwar-high-1452081246](http://www.wsj.com/articles/germany-records-rise-in-asylum-seekers-to-postwar-high-1452081246) (12. 12. 2015).
- Thorhauge, Jens. 2010. The public libraries in the knowledge society. *Scandinavian Library Quarterly* 43 (2). [Http://slq.nu/?article=denmark-the-public-libraries-in-the-knowledge-society](http://slq.nu/?article=denmark-the-public-libraries-in-the-knowledge-society) (6. 1. 2016).
- Tight, Malcolm. 1998. Lifelong learning: Opportunity or compulsion? *British Journal of Educational Studies* 46 (3): 251–63.
- Tinder Foundation. B. 1. *UK Online Centres*. [Https://www.ukonlinecentres.com](https://www.ukonlinecentres.com) (16. 1. 2016).
- Tinder Foundation. 2013. *Specialist Digital Skills Fund*. [Https://www.ukonlinecentres.com/images/funding/2013-14/SpecialistDigitalSkillsFund-GuidanceApplication.pdf](https://www.ukonlinecentres.com/images/funding/2013-14/SpecialistDigitalSkillsFund-GuidanceApplication.pdf) (24. 2. 2016).
- Tinder Foundation. 2014. *2014/15 Future Digital Inclusion Fund, 2014*. [Https://www.ukonlinecentres.com/images/funding/2014-15/1415FutureDigitalInclusionFund-GuidanceApplication.pdf](https://www.ukonlinecentres.com/images/funding/2014-15/1415FutureDigitalInclusionFund-GuidanceApplication.pdf) (20. 2. 2016).
- Tinder Foundation. 2015. *Library Digital Inclusion Fund: Grant description and guidance for applicants*. [Https://www.ukonlinecentres.com/images/funding/2015-16/](https://www.ukonlinecentres.com/images/funding/2015-16/) Trading

- Economics LibrariesDigitalInclusion-GuidanceApplication\_1.pdf (24. 2. 2016).
- Tinder Foundation. 2016. *HMRC Advice Service 2016/17: Grant description & guidance*. <https://www.ukonlinecentres.com/images/hmrcadvice2016/HMRC-Advice-Service-2016-Application-Guidance.pdf> (24. 2. 2016).
- Trading Economics. 2016. *Denmark Unemployment Rate 2007-2016*. <http://www.tradingeconomics.com/denmark/unemployment-rate> (4. 1. 2016).
- Trunk Širca, Nada. 1998. *Management nepridobitnih organizacij*. Koper: Visoka šola za Management v Kopru.
- Universität Bremen. 2016. *Foreign Language Centre of the universities in Bremen (FZHB)*. <http://www.uni-bremen.de/en/international/language-learning/other-foreign-languages.html> (29. 3. 2016).
- Universität Tübingen. 2016. *Das Fachsprachenzentrum (FSZ)*. <https://www.uni-tuebingen.de/en/facilities/verwaltung-dezernate/division-iii-international-affairs/language-learning-centre/the-language-learning-centre.html> (29. 3. 2016).
- Universität Ulm. 2016. *Center for Languages an Philology*. <https://www.uni-ulm.de/en/einrichtungen/sprachenzentrum/lehre1/hinweise.html> (29. 3. 2016).
- Univerza v Mariboru. 2015 *Univerza v Mariboru po Timesovi lestvici najboljša slovenska univerza*. <http://www.um.si/univerza/medijsko-sredisce/novice/Strani/novice.aspx?p=1380> (29. 3. 2016).
- Weinberger, David. 2014. *Report from Denmark: Designing the new public library at Aarhus, and the People's Lab*. <http://www.hyperorg.com/blogger/2014/03/06/report-from-denmark-designing-the-new-public-library-at-aarhus-and-the-peoples-lab/> (31. 12. 2015).
- Welch, Adrian. 2014. Aarhus Library - Urban Mediaspace. *E-architect* 6. 3. 2014. <http://www.e-architect.co.uk/aarhus/aarhus-library> (31. 12. 2015).
- Žurga, Gordana. 2013. *Skupni ocenjevalni okvir za organizacije v javnem sektorju*. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve RS. [http://www.mnz.gov.si/fileadmin/mnz.gov.si/pageuploads/JAVNA\\_UPRAVA/KakovKak/CAF\\_2013.pdf](http://www.mnz.gov.si/fileadmin/mnz.gov.si/pageuploads/JAVNA_UPRAVA/KakovKak/CAF_2013.pdf) (26. 3. 2016).

## PRAVNI VIRI

- Zakon o davku od dohodkov pravnih oseb (ZDDPO-2). *Uradni list RS* 117/06.
- Zakon o društvih (ZDru-1). *Uradni list RS* 61/06, 58/09, 39/11.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *Uradni list RS* 12/96, 23/96, 22/00, 64/01, 108/02, 14/03, 34/03, 55/03, 79/03, 115/03, 65/05, 98/05, 118/06, 129/06, 16/07, 36/08, 58/09, 64/09, 65/09, 20/11, 40/12, 57/12, 47/15.
- Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO). *Uradni list RS* 12/96, 86/04, 69/06, 110/06.
- Zakon o ustanovah (ZU). *Uradni list RS* 60/95, 53/05.
- Zakon o zavodih (ZZ). *Uradni list RS* 12/91, 8/96.
- Odredba o standardih in normativih v izobraževanju odraslih. *Uradni list RS* 43/00.

Odredba o strokovni izobrazbi strokovnih delavcev in o minimalnih standardih prostorov in opreme v izobraževanju odraslih. *Uradni list RS* 82/98.

Pravilnik o opredelitvi pridobitne in nepridobitne dejavnosti. *Uradni list RS* 109/07.

## VIRI

Agencija Republike Slovenije za javnopravne evidence in storitve - AJPES. 2008. *Informacije o Poslovnem registru Slovenije - Zadnje poročilo*.

[Http://www.ajpes.si/Registri/Poslovni\\_register/Porocila/Zadnje\\_porocilo](http://www.ajpes.si/Registri/Poslovni_register/Porocila/Zadnje_porocilo) (13. 11. 2015).

Berlin.de. B. 1. *Universities and other institutions of higher education*.

[Http://www.berlin.de/berlin-im-ueberblick/kultur/universitaet.en.html](http://www.berlin.de/berlin-im-ueberblick/kultur/universitaet.en.html) (31. 12. 2015).

Eurostat. 2015. *Eurostat newsrelease January 2015*.

[Http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6664116/3-02032015-AP-EN.pdf/28d48055-3894-492d-a952-005097600ee0](http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6664116/3-02032015-AP-EN.pdf/28d48055-3894-492d-a952-005097600ee0) (24. 12. 2016).

Eurostat. 2016a. *GDP per capita, consumption per capita and price level indices - Statistics Explained*. [Http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/GDP\\_per\\_capita,\\_consumption\\_per\\_capita\\_and\\_price\\_level\\_ind](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/GDP_per_capita,_consumption_per_capita_and_price_level_ind)

(28. 12. 2015).

Eurostat. 2016b. *Lifelong learning - Percentage of adult population aged 25-64 participating in education and training*.

[Http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tesem250&language=en](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tesem250&language=en) (10. 2. 2016).

Eurostat. 2016c. *Unemployment rate - quarterly data, seasonally adjusted*.

[Http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tipsun30&language=en](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tipsun30&language=en) (10. 2. 2016).

ISTAT. 2014. *Rapporto Bes 2014: il benessere equo e sostenibile in Italia*.

[Http://www.provinz.bz.it/astat/barometro/UPLOAD/Statistik\\_Browser/2014/it/index.htm](http://www.provinz.bz.it/astat/barometro/UPLOAD/Statistik_Browser/2014/it/index.htm) (28. 12. 2015).

ISTAT. 2015. *Apprendimento permanente*. [Http://noi-italia2015.istat.it/index.php?id=7&user\\_100ind\\_pi1%5Bid\\_pagina%5D=149&cHash=593913c8e1d0370b3e964d853b2693d6](http://noi-italia2015.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1%5Bid_pagina%5D=149&cHash=593913c8e1d0370b3e964d853b2693d6)

(28. 12. 2015)

Office for National Statistics. 2014. *Population Estimates for UK, England and Wales, Scotland and Northern Ireland*. <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/pop-estimate/population-estimates-for-uk--england-and-wales--scotland-and-northern-ireland/mid-2014/index.html>

(25. 6. 2015).

Office for National Statistics. 2015a. *Population by Country of Birth and Nationality Report, August 2015*. [Http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171776\\_414724.pdf](http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171776_414724.pdf). (27. 8. 2015).

Office for National Statistics. 2015b. *Internet Access - Households and Individuals: 2015*.

[Http://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/householdcharacteristics/homeinternetandsocialmedia/bulletins/internetaccesshouseholdsandindividuals/2015-08-06](http://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/householdcharacteristics/homeinternetandsocialmedia/bulletins/internetaccesshouseholdsandindividuals/2015-08-06) (18. 2. 2016)

Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2011–2020 (ReNPVŠ11-20). *Uradni*

*list RS št. 41/2011.*

Resolucija o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji za obdobje 2013–2020 (ReNPIO13–20). *Uradni list R S* 90/2013.

StatBank Denmark. 2016. *Public libraries key figures by region and key figures*.  
[Hhttp://www.statbank.dk/statbank5a/selectvarval/define.asp?PLanguage=1&subword=tabel&MainTable=BIB1&PXSID=150586&tablestyle=&ST=SD&buttons=0](http://www.statbank.dk/statbank5a/selectvarval/define.asp?PLanguage=1&subword=tabel&MainTable=BIB1&PXSID=150586&tablestyle=&ST=SD&buttons=0) (7. 1. 2016).

Statistični urad RS. 2015. *Malo manj kot 18.000 mladih in skoraj 2.500 odraslih pridobilo srednješolsko izobrazbo*. [Http://www.stat.si/StatWeb/prikazinovico?id=5157&idp=9&headerbar=7](http://www.stat.si/StatWeb/prikazinovico?id=5157&idp=9&headerbar=7) (11. 12. 2015).

Wikipedia, the free encyclopedia. 2012. *City Learning Centre*.  
[Https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=City\\_Learning\\_Centre&oldid=529073495](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=City_Learning_Centre&oldid=529073495) (21. 12. 2015).

Wikipedia, the free encyclopedia. 2015a. *Trentino-Alto Adige*.  
[Https://it.wikipedia.org/w/index.php?title=Trentino-Alto\\_Adige&oldid=77424158](https://it.wikipedia.org/w/index.php?title=Trentino-Alto_Adige&oldid=77424158) (29. 3. 2016).

Wikipedia, the free encyclopedia. 2015b. *Free University of Berlin*.  
[Https://en.wikipedia.org/wiki/Free\\_University\\_of\\_Berlin](https://en.wikipedia.org/wiki/Free_University_of_Berlin) (12. 1. 2016).

Wikipedija, prosta enciklopedija. 2015c. *Nemška zvezna dežela - Pravni položaj*.  
[Https://sl.wikipedia.org/w/index.php?title=Nem%C5%A1ka\\_zvezna\\_de%C5%BEela&oldid=4376289](https://sl.wikipedia.org/w/index.php?title=Nem%C5%A1ka_zvezna_de%C5%BEela&oldid=4376289) (12. 1. 2016).

Wikipedia, the free encyclopedia. 2015d. *List of European countries by average wage*.  
[Https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_European\\_countries\\_by\\_average\\_wage#Eurostat](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_European_countries_by_average_wage#Eurostat) (4. 1. 2016).

Wikipedia, the free encyclopedia. 2016a. *Berlin-Demographics*.  
[Https://en.wikipedia.org/wiki/Berlin](https://en.wikipedia.org/wiki/Berlin) (12. 1. 2016).

Wikipedia, the free encyclopedia. 2016b. *Germany*.  
[Https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Germany&oldid=699536534](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Germany&oldid=699536534) (12. 1. 2016).

Wikipedia, the free encyclopedia. 2016c. *United Kingdom*.  
[Https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=United\\_Kingdom&oldid=703486922](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=United_Kingdom&oldid=703486922) (5. 2. 2016).

Wikipedia, the free encyclopedia. 2016d. *Opt-outs in the European Union*.  
[Https://en.wikipedia.org/wiki/Opt-outs\\_in\\_the\\_European\\_Union#Citizenship\\_.E2.80.93\\_Denmark](https://en.wikipedia.org/wiki/Opt-outs_in_the_European_Union#Citizenship_.E2.80.93_Denmark) (16. 3. 2016).

Wikipedia, the free encyclopedia. 2016e. *Aarhus*. [Https://en.wikipedia.org/wiki/Aarhus](https://en.wikipedia.org/wiki/Aarhus) (28. 3. 2016).



## **PRILOGE**

- Priloga 1 Seznam središč za samostojno učenje glede na različne vire  
Priloga 2 Število učnih ur uporabnikov na eno evidentirano svetovalno uro v šolskem letu 2013/2014



## Priloga 1

Seznam središč za samostojno učenje glede na različne vire:

	Lokacije središč skladno s seznamom na spletnih straneh mreže	Lokacije središč skladno s študijo Analitične podlage za posodobitev modela SSU in modela BZ	Lokacije središč skladno s financiranjem Ministrstva za izobraževanje v letu 2015
1.	Andragoški zavod Ljudska univerza Velenje <sup>19</sup>	Andragoški zavod Ljudska univerza Velenje	Andragoški zavod Ljudska univerza Velenje
2.	Andragoški zavod Maribor Ljudska univerza	Andragoški zavod Maribor Ljudska univerza	Andragoški zavod Maribor Ljudska univerza
3.	Animacija, d.o.o., Podjetje za izobraževanje, razvoj in storitve, Ptuj	Animacija, d.o.o., Podjetje za izobraževanje, razvoj in storitve, Ptuj	Animacija d.o.o., Podjetje za izobraževanje, razvoj in storitve, Ptuj
4.	Center za dopisno izobraževanje Univerzum, Ljubljana	Center za dopisno izobraževanje Univerzum, Ljubljana	Center za dopisno izobraževanje Univerzum, Ljubljana
5.	DOBA, Evropsko poslovno, izobraževalno središče, Maribor	DOBA, Evropsko poslovno, izobraževalno središče, Maribor	DOBA, Evropsko poslovno izobraževalno središče, Maribor
6.	Glotta Nova, d.o.o., Ljubljana	Glotta Nova, d.o.o., Ljubljana	Glotta nova d.o.o., Ljubljana
7.	Inter-es, d.o.o., Ljubljana	Inter-es, d.o.o., Ljubljana	Inter-es, d.o.o., Ljubljana
8.	Kadring, d.o.o., kadrovsko in poslovno svetovanje, Slovenska Bistrica	Kadring, d.o.o., kadrovsko in poslovno svetovanje, Slovenska Bistrica	Kadring d.o.o., kadrovsko in poslovno svetovanje, Slovenska Bistrica
9.	Ljudska univerza Ajdovščina	Ljudska univerza Ajdovščina	Ljudska univerza Ajdovščina
10.	Ljudska univerza Celje	Ljudska univerza Celje	Ljudska univerza Celje
11.	Ljudska univerza Jesenice	Ljudska univerza Jesenice	Ljudska univerza Jesenice
12.	Ljudska univerza Kočevje	Ljudska univerza Kočevje	Ljudska univerza Kočevje
13.	Ljudska univerza Koper	Ljudska univerza Koper	Ljudska univerza Koper
14.	/	/	Ljudska univerza Krško <sup>20</sup>
15.	Ljudska univerza Lendava	Ljudska univerza Lendava	Ljudska univerza Lendava
16.	Ljudska univerza Murska Sobota, Zavod za permanentno izobraževanje	Ljudska univerza Murska Sobota, Zavod za permanentno izobraževanje	Ljudska univerza Murska Sobota, Zavod za permanentno izobraževanje
17.	Ljudska univerza Nova Gorica	Ljudska univerza Nova Gorica	Ljudska univerza Nova Gorica
18.	Ljudska univerza Ormož	Ljudska univerza Ormož	Ljudska univerza Ormož
19.	Ljudska univerza Ptuj	Ljudska univerza Ptuj	Ljudska univerza Ptuj

<sup>19</sup> Na uradni spletni strani SSU sta v seznamu posebej zabeleženi še dve lokaciji, ki delujeta v sklopu središča na Andragoškem zavodu Ljudski univerzi Velenje v Nazarjah in Šoštanju. Za potrebe naše naloge teh lokacij ne bomo posebej omenjali v pričujoči tabeli, saj iz dokumentov Ministrstva za izobraževanje, ki se nanašajo na sofinanciranje delovanja SSU in iz že omenjene strokovne študije ACS (Beltram idr. 2015) izhaja, da se vse tri lokacije vodijo kot eno in isto središče.

<sup>20</sup> Središče za samostojno učenje na Ljudski univerzi Krško se pojavi šele na seznamu razmestitev sredstev za delovanje SSU Ministrstva za izobraževanje za leto 2015 (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2105a). Tega SSU tudi že omenjena strokovna študija ACS (Beltram idr. 2015) ne beleži pri 10-letni statistiki.



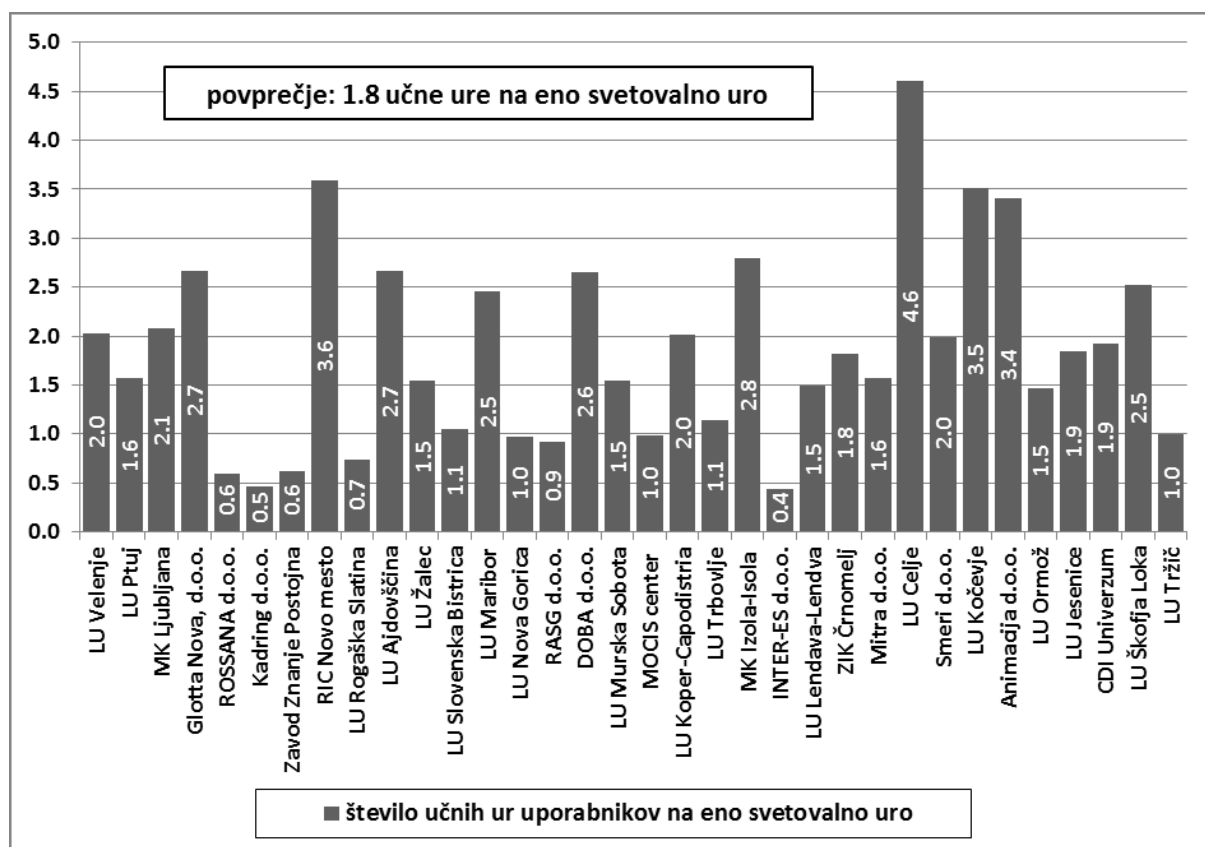
Priloga 1

	Lokacije središč skladno s seznamom na spletnih straneh mreže	Lokacije središč skladno s študijo Analitične podlage za posodobitev modela SSU in modela BZ	Lokacije središč skladno s financiranjem Ministrstva za izobraževanje v letu 2015
20.	Ljudska univerza Slovenska Bistrica	Ljudska univerza Slovenska Bistrica	Ljudska univerza Slovenska Bistrica
21.	/	Ljudska univerza Škofja Loka <sup>21</sup>	Ljudska univerza Škofja Loka
22.	Ljudska univerza Tržič	Ljudska univerza Tržič	Ljudska univerza Tržič
23.	Ljudska univerza, Zavod za izobraževanje in kulturo, Rogaška Slatina <sup>22</sup>	Ljudska univerza, Zavod za izobraževanje in kulturo, Rogaška Slatina	Ljudska univerza, Zavod za izobraževanje in kulturo, Rogaška Slatina
24.	Mestna knjižnica Izola	Mestna knjižnica Izola	Mestna knjižnica Izola
25.	Mestna knjižnica Ljubljana	Mestna knjižnica Ljubljana	Mestna knjižnica Ljubljana
26.	Mitra, d.o.o., Izobraževanje in poslovne storitve, Ljubljana	Mitra, d.o.o., Izobraževanje in poslovne storitve, Ljubljana	Mitra d.o.o., Izobraževanje in poslovne storitve, Ljubljana
27.	MOCIS, Center za izobraževanje odraslih, Slovenj Gradec	MOCIS, Center za izobraževanje odraslih, Slovenj Gradec	MOCIS, Center za izobraževanje odraslih, Slovenj Gradec
28.	RASG, d.o.o., Izobraževalni center Slovenske gorice	RASG, d.o.o., Izobraževalni center Slovenske gorice	RASG d.o.o., Izobraževalni center Slovenske Gorice
29.	Razvojno izobraževalni center Novo mesto	Razvojno izobraževalni center Novo mesto	Razvojno izobraževalni center Novo mesto
30.	Rossana, d.o.o., izobraževanje, trgovina in gostinstvo, Logatec	Rossana, d.o.o., izobraževanje, trgovina in gostinstvo, Logatec	Rossana d.o.o., izobraževanje, trgovina in gostinstvo, Logatec
31.	Smeri, d.o.o., izobraževanje, svetovanje in razvoj, Ravne na Koroškem	Smeri, d.o.o., izobraževanje, svetovanje in razvoj, Ravne na Koroškem	Smeri d.o.o., izobraževanje, svetovanje in razvoj, Ravne na Koroškem
32.	UPI - Ljudska univerza Žalec	UPI - Ljudska univerza Žalec	UPI - Ljudska univerza Žalec
33.	Zasavska ljudska univerza Trbovlje	Zasavska ljudska univerza Trbovlje	Zasavska ljudska univerza Trbovlje
34.	Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj	Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj	Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj
35.	Zavod znanje Postojna	Zavod Znanje Postojna	Zavod Znanje Postojna

<sup>21</sup> Lokacijo SSU študija priznava, vendar je ne upošteva pri pripravi strokovnih podlag, ker zanjo ni popolnih podatkov o obisku itd.

<sup>22</sup> Na uradni spletni strani SSU je v seznamu posebej zabeležena še ena lokacija, ki deluje v sklopu Središča na Ljudski univerzi, Zavodu za izobraževanje in kulturo, Rogaška Slatina v Šmarjah pri Jelšah. Za potrebe naše naloge te lokacije ne bomo posebej omenjali v pričujoči tabeli, saj iz dokumentov Ministrstva za izobraževanje, ki se nanašajo na sofinanciranje delovanja SSU in iz že omenjene strokovne študije ACS (Beltram idr. 2015) izhaja, da se vse tri lokacije vodijo kot eno in isto središče.

Število učnih ur uporabnikov na eno evidentirano svetovalno uro v šolskem letu 2013/14



Vir: Beltram idr. 2015, 70.