



Andragoško
društvo
Slovenije

ANDRAGOG PRI UČENJU IN IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH S POSEBNIMI POTREBAMI

Strokovni posvet, 17. januar 2013

**ANDRAGOG PRI UČENJU IN
IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH S POSEBNIMI
POTREBAMI**

Prispevki s posveta

Izdalo *Andragoško društvo Slovenije*

Zanj *Ida Srebotnik*

Uredila *Maja Povše in Zoran Jelenc*

Jezikovni pregled *Marija Velikonja*

Povzetke jezikovno uredila
in prevedla *Dušana Findeisen*

Oblikovanje *Emina Djukić*

Ljubljana 2016

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

376-053.8(082)(0.034.2)

374.7-056(082)(0.034.2)

ANDRAGOG pri učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami [Elektronski vir] :
strokovni posvet, 17. januar 2013 : [prispevki s posveta] / [uredila Maja Povše in Zoran Jelenc ; povzetke
prevedla Dušana Findeisen]. - El. knjiga. - Ljubljana : Andragoško društvo Slovenije, 2016

ISBN 978-961-285-584-0 (pdf)

1. Povše, Maja, 1964-
288343552

ANDRAGOG PRI UČENJU IN IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH S POSEBNIMI POTREBAMI

Strokovni posvet, 17. januar 2013

Andragoško društvo Slovenije

Ljubljana 2016

KAZALO

- 6 Zoran Jelenc
Uvodne misli
- 10 Gaja Pattzelt
Andragog pri učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami
- 18 Erna Žgur
Izobraževanje odraslih oseb z več primanjkljaji – nova priložnost
- 28 Stanka Grubešič
Specialno-rehabilitacijski pedagog pri učenju in izobraževanju odraslih z motnjami v duševnem razvoju
- 36 Maja Povše
Tudi osebe s pridobljeno poškodbo možganov se rade učijo
- 46 Simona Gerenčer
Učenje in izobraževanje oseb z gluhoslepoto
- 50 Maja Tomšič, Nives Ličen
Skupnosti prakse kot model učenja za različne ciljne skupine

- 60 Janez Drobnič
Pristopi pri svetovanju za razvoj kariere za osebe s posebnimi potrebami
- 74 Bojana Globačnik
Kompetence/zmožnosti pri izobraževanju oseb s posebnimi potrebami
- 82 Vojka Lipovšek
Vseživljenjsko učenje odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju v CUDV Črna
- 88 Urša Emeršič, Gordana Trokič
Sodelovanje Varstveno-delovnega centra Jesenice in Ljudske univerze Jesenice pri izobraževanju odraslih z motnjami v duševnem razvoju
- 94 Janja Turk
Menedžment in organizacija mentorskega dela pri projektne učenju za mlajše odrasle
- 106 Suzana Bohorč
Poti do izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju
- 114 Alenka Golob, Zoran Jelenc
Poročilo o posvetu, skupne ugotovitve in priporočila

Uvodne misli

Zoran Jelenc

Stanka Grubešič iz Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije je na začetku svojega prispevka o pobudi Andragoškega društva Slovenije, da v sodelovanju z Društvom specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije organizira posvet, s katerim so želeli osvetliti problem izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami in vlogo andragoga ali specialnega andragoga v tem procesu izobraževanja, napisala: "To spodbudo je potrebno pozdraviti s poklonom. Končno smo začeli razmišljati tudi o potrebi po izobraževanju odraslih oseb s posebnimi potrebami."

S tem mi je dala najboljšo iztočnico za mojo uvodno besedo k izdaji pričujoče publikacije, za kar se ji iskreno zahvaljujem. Pritrjujem ji, da je (bil) ta posvet nujno potreben. Za to ugotovitev je več razlogov, a naj v tem predgovoru izpostavim tri poglobitve.

Prvič. Spominjam se sestankov (npr. na zavodu za šolstvo ali ministrstvu za šolstvo), na katerih je bil praviloma dnevni red sestavljen tako, da so, denimo, v prvih desetih točkah obravnavali problematiko vzgoje in izobraževanja otrok v osnovni šoli, potem dijakov v srednji šoli, potem disciplinske ukrepe v šoli, sodelovanje staršev s šolo, popravke in dopolnitve zakona o predšolskem varstvu otrok, kako ravnati v primeru nasilja v šoli ... itn. (vsebinsko navajam le kot primer) ..., v predzadnji točki normative v šolah za *otroke s posebnimi potrebami*, v zadnji pa omrežje javnih *programov za odrasle* v ljudskih univerzah. Če povzamem vrstni red: *otroci in šola - otroci s posebnimi potrebami - odrasli*. To je nedvomno zrcalo vrstnega reda stvari in pojmovanj v glavah odločevalcev in oblikovalcev sistema na področju vzgoje in izobraževanja; po njihovi pomembnosti, vrednosti, družbeni potrebnosti, potrebi po financiranju in na sploh po sistemski urejenosti. Od velikega (pomembnega) k majhnemu (nepomembnemu). Temu primerno so se oblikovale sheme Sistema vzgoje in izobraževanja: v sredini šolski sistem po stopnjah šolanja za 'normalne' otroke, ob robu tega 'sistema' pa dve vzdolžni črti (od spodaj do vrha), ena označuje otroke s posebnimi potrebami, druga pa odrasle. In ta 'sistem' velja za vsa področja systemske ureditve: od umestitve v sistem in upravljanja, prek zakonodaje in financiranja do omrežja izvajalcev in infrastrukture. Seveda je pri tem zadnja stopnja izločitve iz sistema izobraževanje *odraslih s posebnimi potrebami*, ki po prikazani logiki spada - kot posebna črta - na skrajni rob tega 'sistema'; ima dvojno zaznamovanost za izključitev.

Drugič. Smo v obdobju, ko se v Evropi in po svetu razglasha *vseživljenjskost izobraževanja in učenja* za poglobitveno in nujno razvojno usmeritev v vzgoji in izobraževanju. Tudi v Sloveniji smo (že leta 2007) sprejeli Strategijo vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. V njej smo zapisali, da je "vseživljenjskost učenja vodilno načelo vsega izobraževanja in vzgoje in temeljna družbeno-razvojna strategija". Pomeni, da se človeku priznava pravico do izobraževanja in učenja skozi ves čas življenja, bolj slikovito povedano 'od zibelke do groba'. Pa ne le vzdolž življenja (angleško 'life-long'), tudi v vsej širini življenja (angleško 'life-wide'), v zadnjem času so temu dodali tudi še tretjo dimenzijo - v vsej globini življenja (angleško 'life-deep').

Tretjič. Prav slednja možnost – v vsej globini življenja – odpira na stežaj vrata za osebe s posebnimi potrebami, tako mlade kot odrasle. Tiste, ki zaradi svojih telesnih, duševnih, gibalnih, senzornih in drugih prikrajšanosti in/ali prizadetosti niso mogli, ne morejo ali ne bodo mogli enakovredno in enakopravno sodelovati pri izobraževanju in učenju. Če to kolikor toliko lahko v dobi otroštva in mladosti, ko jim sistem (zakoni, omrežje izobraževalne ponudbe, financiranje, politika) to še omogočajo, pa to nikakor ne velja za odrasle osebe s posebnimi potrebami, za katere praviloma ni ustreznih sistemskih rešitev, zato ostajajo v skrbi in v breme svojih staršev, družin in humanitarnih organizacij ter dobrih ljudi.

Gre pa za ljudi z vsemi pravicami do izobraževanja in učenja. Zakaj se ne bi mogli, ker so odrasli – naštevam osebe, o katerih so potekale razprave na posvetu, – gibalno in motorično ovirani, gluhi in naglušni, slepi in slabovidni, gluhoslepi, osebe z možganskimi poškodbami in razvojno-nevrološkimi posebnostmi, komunikacijsko in orientacijsko ovirani, osebe z motnjami in zaostanki v duševnem razvoju, osebe z več različnimi primanjkljaji in dodatnimi težavami pri socialnem vključevanju itn. izobraževati in učiti, seveda po posebnih metodah in pristopih, pri katerih se izobraževanje in učenje prilagaja njihovim posebnostim in možnostim (inkluzija), njih pa se ustrezno pripravlja, da se izobražujejo in učijo (integracija). Ker so odrasli, pri njih navadno ne gre za formalno izobraževanje za poklic, temveč bolj ali manj za splošno izobraževanje za – denimo, če naštejemo nekaj možnosti – razvijanje komunikacijskih spretnosti, skrbi za sebe, življenje v družini, medosebne odnose, samoodločanje, funkcionalna znanja, urejanje finančnih vprašanj, razvijanje pristočasnih dejavnosti, skrbi za lastno zdravje in varnost itn.

8

Tako Andragoško društvo Slovenije kot tudi Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije se ob naštetih problemih srečujeta s težavo, ki je v tem, da za izobraževanje in učenje odraslih oseb s posebnimi potrebami ta čas ni ustrezno usposobljenih strokovnjakov ali pa jih je premalo. Saj ni potrebno posebej poudarjati, da za obravnavanje odraslih oseb s posebnimi potrebami potrebujemo strokovnjake, ki imajo tako znanja s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike kot tudi andragoška znanja, torej znanja o izobraževanju odraslih.

Obravnavanju in reševanju teh vprašanj je bil namenjen sklicani posvet. Vabilu so se v lepem številu odzvali tako teoretiki kot praktiki, kar kaže, da je vabilo padlo na plodna tla. Prišli so strokovnjaki iz specialnopedagoških ustanov in ustanov za izobraževanje odraslih, društev, pedagoških fakultet in filozofske fakultete ter centra za rehabilitacijo. S svojimi razpravami so potrdili aktualnost obravnavane tematike, sprejeli pomembne ugotovitve in dali tudi predloge. V upanju, da bo tako mogoče na tem področju narediti pomembne in uspešne korake naprej.

Žal moram ob koncu tega nagovora omeniti to, da je nedolgo po posvetu preminila pglavitna nosilka tega projekta mag. Alenka Golob, ki je bila predsednica

Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije in voditeljica Sekcije za izobraževanje odraslih s posebnimi potrebami pri Andragoškem društvu Slovenije. Pomembno je prispevala, da je do posveta prišlo in tudi, da bodo objavljeni prispevki in poročilo s posveta. Za opravljeno delo se ji na tem mestu vnovič iskreno zahvaljujemo. Njena smrt bo gotovo vplivala na to, kako se bodo priporočila s posveta udejanjala. A prepričan sem, da je seme posejano in da bomo za njegovo ustrezno rast znali poskrbeti, čepravno bržkone nekoliko počasneje kot bi sicer.

Andragog pri učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami

Gaja Pattzelt, IZ Hera

Povzetek

V tem prispevku je izpostavljena problematika povezana z izobraževanjem odraslih s posebnimi potrebami v Sloveniji, hkrati pa je predstavljena potreba po vpeljavi izobraževalnega programa specialna in rehabilitacijska andragogika ali vsebinskih modulov, ki bi pokrivali področje izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami. Odrasli s posebnimi potrebami so vsekakor ciljna skupina, osebe, ki potrebujejo ustrezno podporo pri vključevanju v izobraževanje, pri iskanju možnosti za izobraževanje in v samem procesu izobraževanja. Za boljše razumevanje problematike je potrebno dobro poznavanje področja izobraževanja odraslih v Sloveniji ter poznavanje ciljne skupine oseb s posebnimi potrebami - kdo so te osebe, s kakšnimi omejitvami se strokovnjaki lahko srečujemo pri delu s temi osebami. Prepoznati je potrebno njihove potrebe in jim nuditi zadostno količino podpore ter možnosti za ustrezno izobraževanje.

Ključne besede:

izobraževanje odraslih, odrasli s posebnimi potrebami, vseživljenjsko učenje.

Abstract

The author introduces the reader to the problematics related to education for adults with special needs in Slovenia. The focus of the article is on the need to introduce a programme on special rehabilitation andragogy or, alternatively, andragogic modules pertaining to the field of education of adults with special needs. When they want to enrol into educational programmes, search for educational opportunities or are in the very process of education, these adults are a target group needing specific support. In order to gain a better understanding of the problematics, sound knowledge of adult education in Slovenia is required as well as good knowledge of the target group. Who are adults with special needs? What kind of limitations are we faced with while working with them? Their needs are to be recognised and an appropriate assistance is to be provided for them along with a number of educational and learning opportunities.

Key words:

adult education, people with special needs, lifelong learning.

Uvod

V splošni deklaraciji o človekovih pravicah (1984) je zapisano: »Vsi ljudje se rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice«, vendar pa, po besedah Kobal Grum in Kobal (2009), različni ljudje potrebujejo različno količino podpore skupnosti, da bi dosegli enake življenjske pogoje. Če izhajamo iz zgoraj omenjenih predpostavk, naj bi imeli vsi ljudje enake pravice in enake možnosti za nemoten razvoj. Na tem mestu se poraja vprašanje, ali so tudi v resničnem življenju upošteevane omenjene predpostavke? Ali imajo vsi ljudje enake pravice, ali se upošteva potrebe vseh ljudi ali pa so morda določene skupine zanemarjene?

»We, the ones who are challenged, need to be heard. To be seen not as a disability, but as a person who has, and will continue to bloom. To be seen not only as a handicap, but as a well intact human being.« (Hensel M. Robert) Avtor citata, Hensel M. Robert se je rodil s prirojeno motnjo, povezano z delovanjem živčnega sistema. Prepričan je bil, da moramo pri ljudeh s posebnimi potrebami iskati potencialne, videti njihove zmožnosti namesto »nezmožnosti«, poskrbeti, da bodo imeli možnost razvijati svoje potencialne, namesto jih pri tem ovirati. Izobraževanje je prav gotovo eno tistih področjih, kjer lahko ljudje razvijamo svoje potencialne. Čas bi že bil, da ovržemo stereotipno mišljenje o ljudeh s posebnimi potrebami kot nezmožnimi normalnega delovanja v skupnosti. Namesto tega jim raje prisluhnimo, poskušajmo jih razumeti in jim dati možnost, da pokažejo, česa vsega so sposobni.

12

Izobraževanje odraslih

V današnji spreminjajoči se družbi ter pojavu številnih novosti, ki so odraz nenehnih gospodarskih, tehnoloških, političnih, kulturnih in drugih sprememb, je za slehernega človeka nujno, da se ves čas uči in izobražuje. Le na ta način lahko osebnostno napreduje in se spopada z najrazličnejšimi izzivi, povezanimi z družbeno manipulacijo in izkoriščanjem (Govekar - Okoliš, Ličen, 2008). Kidd (v Krajnc, 1996) dodaja, da se mora človek izobraževati vse življenje predvsem zato, da lahko obstaja in preživi, postaja nekaj, kar še ni bil in odkriva nove razsežnosti svoje osebnosti; da pripada nekemu oz. izoblikuje svojo osebno identifikacijo in sistem vrednot. Gre za proces t.i. vseživljenjskega učenja, o katerem je v današnjem času vse več govora. Že sam izraz pove, da gre za učenje od rojstva do smrti, torej tudi v odraslosti. Po besedah Z. Jelenca (2007) koncept vseživljenjskega učenja obravnava izobraževanje odraslih v vseh oblikah kot nepogrešljiv del izobraževanja, ki poteka celo življenje in ne le kot dodatek začetnemu izobraževanju. Pomembno je torej, da se ljudje izobražujemo skozi celo življenje, v vseh življenjskih obdobjih in na različnih področjih, ne le formalno (šolsko učenje), temveč tudi neformalno in priložnostno (npr. v prostem času). Uveljavitev vseživljenjskega učenja je bistveno tako za razvoj vsakega posameznika kot tudi družbe (Memorandum o vseživljenjskem učenju, 2000): Izgradnja inkluzivne družbe, kjer imajo vsi ljudje enake možnosti dostopa do

kvalitetnega učenja skozi celo življenje – v ospredju posameznikove potrebe; prilagajanje načinov ponudbe izobraževanja na način, da bodo lahko ljudje sami načrtovali povezavo med delom, izobraževanjem in zasebnim življenjem; doseganje višjih ravni izobrazbe na vseh področjih z upoštevanjem sprememb in potreb na delovnih mestih; spodbujanje in usposabljanje ljudi za dejavno sodelovanje na vseh področjih javnega življenja.

Žal pa je življenjska realnost precej drugačna od zastavljenega koncepta. Bistveno vprašanje, ki si ga lahko na tem mestu zastavimo, je: ali imamo res vsi ljudje enake možnosti dostopa do kvalitetnega učenja? Če se osredotočimo predvsem na področje izobraževanja odraslih, ki je tudi ena od osrednjih tem prispevka, je potrebno poudariti, da ciljna skupina odraslih v primerjavi z otroki in mladostniki še danes nima dovolj širokega dostopa do izobraževanja, niti pestre ponudbe izobraževalnih programov. Poleg omenjenega, pravi Jelenc Krašovec (2011), je težava tudi v tem, da država še vedno v ospredje postavlja predvsem formalno izobraževanje oz. izobraževanje, ki posameznika privede do nekega poklica.

Na ta način se zanemarja splošno izobraževanje, s čimer se izgublja sposobnost ljudi za kritično presojanje in pripravljenost za dejavno sodelovanje v družbenem prostoru (prav tam). Temeljni problem, izpostavlja Jelenc Krašovec (2011), je nedvomno v financiranju tovrstnega izobraževanja, ki pa je bistvenega pomena zlasti za ranljive skupine ljudi, za skupine s posebnimi potrebami in ostale, ki so tako ali drugače socialno izključeni. Uravnoteženje obeh, tako poklicnega kot splošnega izobraževanja, bi po besedah avtorice (prav tam) vplivalo na zmanjšanje izobraževalnih, socialnih in ekonomskih razlik med ljudmi.

Sistemska ureditev vzgoje in izobraževanja odraslih v Sloveniji je kljub številnim konceptom in idejam ter predlogom še vedno pomanjkljiva, zato je pomembno, da iščemo rešitve za njene dopolnitve in spremembe. Izboljšati je potrebno možnosti za učenje odraslih ljudi in jim približati učenje s kakovostnimi programi, novimi pristopi in metodami dela ter vrednotenjem že usvojenega znanja in jih seznaniti z možnostmi, ki so jim na voljo. Potrebno je oblikovati učinkovit sistem izobraževanja odraslih v okviru strategije vseživljenjskosti učenja, s čimer bi izboljšali dostop do trga delovne sile, pospešili socialno integracijo, pripravili ljudi na aktivno staranje, pospešili medkulturno sodelovanje, mobilnost, učenje jezikov ter povečali udeležbo ljudi vseh starosti, vključno z osebami s posebnimi potrebami in ostalimi prikrajšanimi skupinami ljudi (Cmepius, 2013).

Izobraževanje odraslih s posebnimi potrebami

Ljudje smo že od nekdaj nagnjeni h kritičnemu ocenjevanju drugačnih. Številni predsodki, ki jih gojimo do drugačnosti, nam onemogočajo, da bi širili meje znanega v nas samih in v družbi. Zaradi ozkega gledanja in neznanja se ne zavedamo, da je sprejemanje drugačnosti nujno potrebno za bogatenje naše

kulture, našega lastnega zavedanja in naše osebne rasti. S prizadevanjem, voljo in trdom bi lahko tudi ljudi s posebnimi potrebami usposobili za samostojnejše delovanje v skupnosti in jim ponudili večjo možnost, da nadzorujejo svoje življenje ter obvladujejo krizne situacije, s katerimi se soočajo. Na ta način bi se okrepila tudi njihova samozavest in samopodoba (Cmepius, 2013). Odnos do drugačnosti, kot pravi Kroflič (2006), je temeljni pobudnik razvoja aktivne strpnosti in inkluzivne kulturne strpnosti, k čemur Novljanova (2003) dodaja, da je potrebno zlasti na področju šolstva razviti pravičnejši odnos do drugačnosti. Vzgoja in izobraževanje sta namreč tudi za ljudi s posebnimi potrebami ključnega pomena. Količina podpore in pomoči, ki jo ob tem potrebujejo, pa je seveda odvisna od pogojev njihovega življenja.

Na področju izobraževanja ljudi s posebnimi potrebami je predvsem v zadnjih letih nastalo nekaj predpisov, ki nekoliko boljše obravnavajo omenjeno področje. Kljub temu pa nimamo ustreznega dokumenta, ki bi boljše obravnaval področje odraslih s posebnimi potrebami. Večina dokumentov, ki obravnavajo področje oseb s posebnimi potrebami, je usmerjena predvsem na vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, kar je bolj podrobno urejeno v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. L. RS, št. 54/2000). V Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. L. RS št. 12/1996, 101/1999, 64/2001, 108/2002, 34/2003, 79/2003, 65/2005, 1117/2005) je sicer zapisano, da je potrebno zagotoviti enake možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih oseb s posebnimi potrebami, vendar pa menim, da s to določbo še zdaleč ni jasno opredeljeno področje vzgoje in izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami. Seveda pa je optimistično pričakovanje, da bi pripravili Zakon tudi za odrasle osebe s posebnimi potrebami, v katerem bi bilo jasno urejeno usmerjanje odraslih s posebnimi potrebami, če je že zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja odraslih nedorečena. Kljub temu pa bi bilo dobro imeti neke predpise oz. dokumente, kjer bi:

- jasno opredelili ciljne skupine odraslih s posebnimi potrebami,
- navedli cilje in načela vzgoje in izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami,
- opredelili izvedbo vzgoje in izobraževanja ter postopek usmerjanja odraslih oseb s posebnimi potrebami.

Kot smo že ugotovili, je potrebno tudi ljudem s posebnimi potrebami omogočiti ustrezno izobraževanje. Le-to je namreč pravica in potreba človeka, ki naj bi se upoštevala skozi celo življenje. Posameznik pa jo lahko zadovoljuje v skladu svojimi interesi, željami in pričakovanji ter v skladu s širšo okolico, družbenim okoljem, v katerega je vpet. Po besedah Grgina (1997) so temeljni pogoji učenja pri t.i. normalnih osebah enaki kot pri osebah s posebnimi potrebami. Avtor (prav tam) omenja naslednje pogoje učenja: sposobnost, motiviranost (zunanja in notranja), zunanji dejavniki (iz okolja). Pri tem velja opozoriti na dejstvo,

da če je katerikoli pogoj pod ravno optimalnega pričakovanja, bodo temu primerni tudi rezultati učenja (prav tam). Ravno to pa predstavlja velik problem pri razvoju učnih potencialov ljudi s posebnimi potrebami, saj pogoji, ki jih navaja Grgin (1997) pri teh osebah velikokrat ne zadostijo optimalnim pričakovanjem. Že smo omenili, da je pri izobraževanju odraslih oseb s posebnimi potrebami bistveno splošno izobraževanje, pri čemer pa ameriško društvo za mentalno retardacijo predlaga predvsem izobraževalne vsebine, ki vsebujejo za življenje nujne funkcije: komunikacija, skrb za samega sebe, življenje v družini, socialne interpersonalne veščine, uporaba skupnih sredstev, samoodločanje, funkcionalna akademska znanja, delo, prosti čas, zdravje in varnost. Omenjena področja veljajo predvsem za ljudi z motnjami v duševnem razvoju, vendar pa menim, da so primerna tudi za druge osebe s posebnimi potrebami, morda le z dopolnitvijo z nekimi dodatnimi področji, in sicer v skladu z njihovimi sposobnostmi in zmožnostmi. Kadar govorimo o izobraževanju ljudi s posebnimi potrebami, velja omeniti še dva pomembna procesa, ki se odvijata sorazmerno s procesom izobraževanja. Gre za proces integracije, ki po besedah Opere (2002, 37) pomeni: »vključevanje v normalno okolje v največji možni meri«, torej prilagoditev oseb s posebnimi potrebami okolju. Drugi proces je inkluzija, ki po besedah istega avtorja (prav tam) pomeni »prilagajanje okolja omenjeni ciljni skupini«. Proces izobraževanja oseb s posebnimi potrebami bo uspešen le v primeru uspešnosti ostalih dveh procesov – integracije in inkluzije. Vendar pa, kot smo že ugotovili, bi bilo najprej potrebno ustrezno urediti in dopolniti sistem vzgoje in izobraževanja odraslih, šele nato bi se lahko posvetili iskanju rešitev, s katerimi bi tudi odraslim osebam s posebnimi potrebami, omogočili ustrezno in kakovostno izobraževanje.

15

Sklepne misli

Osvetlitev problematike izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami z vidika študija andragogike in vpogled v potrebo po novem izobraževalnem programu – specialna in rehabilitacijska andragogika

V prvi vrsti bi želela opozoriti na težavo pri iskanju literature o odraslih osebah s posebnimi potrebami, saj je le-te v naših knjižnicah in na spletu zelo malo. Večina virov je osredinjenih predvsem na področja, povezana z otroki s posebnimi potrebami, o posebnih potrebah odraslih je zelo malo govora. Sprašujem se, ali je to področje, predvsem izobraževanje te ciljne skupine oseb, res tako slabo raziskano, in kako doseči, da se omenjeni ciljni skupini omogoči ustrezno in kvalitetno izobraževanje. Glavni problem se, kot mi je znano, pojavlja predvsem zaradi neustreznega financiranja in pomanjkljivo urejenega sistema izobraževanja odraslih, vendar pa je le-to domena drugih odgovornih oseb, zato mi, kot izobraževalci, pri vsem tem nimamo dosti vpliva. Naslednje vprašanje, na katerega bi rada našla odgovor, je seveda povezano s funkcijo andragoga glede na obravnavano problematiko. Kakšne predloge, zamisli,...lahko podam

sama, kot andragoginja, in če sploh kakšne? Želela bi poudariti, da med študijem andragogike nisem dobila niti najmanjšega vpogleda v ciljno skupino odraslih s posebnimi potrebami, kar se mi zdi velika pomanjkljivost. Pri delu, ki ga opravljam, se srečujem in komuniciram z odraslimi osebami, pri katerih pa verjetno ne bi znala prepoznati kakšnih vedenjskih motenj, ki se velikokrat pojavljajo kot posledica določenih težav. Dilema, ki se mi poraja, se nanaša tudi na strokovnjake, ki naj bi bili usposobljeni za delo s tovrstno ciljno skupino. Sprašujem se namreč, ali zadostujejo strokovnjaki s področja defektologije, psihoterapije, specialne pedagogike, psihologije in drugih sorodnih področij in predvsem, kaj lahko ti strokovni delavci naredijo na področju izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami. Ali je v njihovi domeni, da tem odraslim pokažejo možnosti izobraževanja in jih tudi vpeljejo v ta proces? Ali jim lahko z ozirom na njihove potrebe ponudijo možnosti različnih izobraževalnih programov? Ali jih lahko ustrezno motivirajo, da se bodo vključili v izobraževanje? Sama menim, da so ti strokovnjaki sicer usposobljeni za delo z ljudmi s posebnimi potrebami, vendar pa, kar zadeva organizacijo izobraževanja, po mojem mnenju nimajo ustreznih kompetenc. Le-te imajo namreč andragogi, ki so usposobljeni ravno za tovrstno funkcijo – organizacijo izobraževanja odraslih. Še najbolj ustrezen kader bi bili lahko specialni pedagogi, ki se jih usposablja za organizacijo izobraževanja otrok in mladine, vendar pa se poraja vprašanje, ali so kompetentni za organizacijo izobraževanja odraslih?

16

Ciljna skupina odraslih je namreč specifična skupina oseb, ki imajo drugačne potrebe, želje, pričakovanja, izkušnje in znanja kot otroci. V ta namen potrebujejo tudi drugačno organizacijo izobraževanja, drugačne izobraževalne programe, drugačne pristope in oblike izobraževanja, drugačno stopnjo motivacije, spodbude in podpore. Vsekakor vidim potrebo po vpeljavi nekih vsebinskih modulov znotraj študijskega programa andragogike, ki bi obravnavali področje izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami. Naj navedem nekaj primerov:

1. Pri svojem delu se srečujem z odraslimi ljudmi, pri katerih ne opažam nekih vedenjskih motenj, vendar pa predavatelji velikokrat opozarjajo na nekatere težave pri določenih osebah – če bi med študijem andragogike pridobila nekatera bistvena znanja za področje izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami, bi znala tudi v delovnem procesu pravilno reagirati in se približati osebam, pri katerih se opažajo motnje v vedenju.
2. Neka oseba želi delati v izobraževanju, pretežno z odraslimi ljudmi s posebnimi potrebami. Prav bi bilo torej, da si pridobi kompetence tako s področja andragogike kot s področja specialne pedagogike, vendar pa si mora v tem primeru pridobiti izobrazbo z obeh področij. Če bi na študiju andragogike uvedli neke dodatne predmete, module, kjer bi se posamezniki seznanili in spoznali s ciljno skupino odraslih s posebnimi potrebami, študij na obeh programih ne bi bil več potreben.
3. Poznavanje ciljne skupine odraslih s posebnimi potrebami, predvsem stanja in položaja teh oseb v Sloveniji, bi lahko andragogom odprlo vpogled v sedanjo problematiko. Na ta način bi namreč imeli večjo

možnost iskanja rešitev in prispevanja predlogov za izboljšanje področja izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami.

Na kratko sem opisala nekatere sklepne ugotovitve in misli, vendar pa bo za razrešitev problemov na področju izobraževanja odraslih in izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami, potrebno še veliko spremeniti in dopolniti. En korak k izboljšavi je morda realizacija in izpeljava dodatnih vsebinskih modulov na študiju andragogike, s katerimi bi posameznike usposobili tudi za organizacijo izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami.

Literatura in viri

- GOVEKAR – OKOLIŠ, M., Ličen, N. (2008). Poglavlja iz andragogike. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- GRGIN, T. (1997). Edukacijska psihologija. Naklada Slap: Jastrebarsko.
- JELENC KRAŠOVEC, S. (2011). Izobraževanje odraslih kot dejavnik ustvarjanja blaginje državljanov. V: Čelebič, T. (et. al). (2011). Izobraževanje odraslih v Sloveniji: stanje in izzivi. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- JELENC, Z. (ur.) (2007). Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- KOBAL GRUM, D., B. Kopal, (ur.) (2009). Poti do inkluzije. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- KRAJNC, A. (1996). Kakšno znanje potrebuje sodobni človek. Andragoška spoznanja, 7, št.1: 3 -5.
- KROFLIČ, R. (2006). Kako udomaćiti drugačnost? Sodobna pedagogika, 57, posebna izdaja, 26 - 39.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). Delovno gradivo. Bruselj: Komisija Evropske skupnosti.
- Neformalno učenje ranljivih skupin. Zbornik tematske konference. Ljubljana: Cmeplus – center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. Dostopno na: <http://www.cmeplus.si/files/cmeplus/userfiles/grundtvig/ZBORNIK%20TK.pdf>, pridobljeno: 12.2.2013.
- NOVLJAN, E. (2003). Inkluzija; možnosti in omejitve. Sodobna pedagogika, 54, posebna izdaja, 144 - 154.
- OPARA, B. (2002). Nekateri problemi terminologizacije v defektologiji. Defektologica Slovenica, 10, št. 2, str. 23 - 38.
- Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1984). Dostopno na: <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=102>, pridobljeno 20.2.2013.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradno prečiščeno besedilo. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718>, pridobljeno 23.2.2007.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradno prečiščeno besedilo. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20073&stevilka=101>, pridobljeno 12.1.2007.

Izobraževanje odraslih oseb z več primanjkljaji – nova priložnost

dr. **Erna Žgur**, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava

Povzetek

Izobraževanje odraslih s posebnimi potrebami je v Sloveniji rameroma nesis-temsko urejeno in dopušča manj priložnosti za nadaljnje izobraževanje. To velja zlasti za osebe z več primanjkljaji s področja gibanja, izrazitejših duševnih ter drugih senzorično-perceptivnih primanjkljajev. V skladu s šolsko zakonodajo se njihovo formalno izobraževanje konča po zaključku posebnega programa. Zaradi več primanjkljajev osebe s posebnimi primanjkljaji počasneje usvajajo izobraževalne vsebine, zato bi veljalo njihovo izobraževanje podaljšati. Z daljšim in sistematičnim izobraževanjem, dopolnjenim z uporabnimi vsebinami, tudi te osebe ponotranjijo in usvojijo to, kar je drugim dosegljivo skozi običajne vzgojno-izobraževalne vsebine. Upočasnjenost dojetanja narekuje učitelju, da svoj specialno-pedagoški ali specialno-andragoški proces izobraževanja stalno prilagaja in modificira glede na sposobnosti ciljne populacije.

Ključne besede:

izobraževanje, odrasle osebe s primanjkljaji, učenje.

Abstract

In Slovenia education of people with special needs is rather unsystematically organised, offering fewer opportunities of further education, especially to those with multiple deficits - motor deficits, pronounced intellectual disabilities, sensory-perceptual deficits. According to Slovenian school legislation, their formal education terminates upon the completion of a special education programme. Acquisition of educational contents is slower in people with multiple deficits and for that reason the extension of the duration of education programmes is wished for. Prolonged, systematic education, upgraded with useful, lifelong learning contents would enable people with disabilities to acquire and internalise knowledge, which normally has to be acquired. Considering students slower learning, special education teachers (teaching children or adults with special needs) need to constantly adjust their teaching and modify it according to the abilities of the target population.

Key words:

education, adults with multiple deficits, learning.

Uvod

Pričujoči prispevek se osredotoča na problematiko izobraževanja ter usposabljanja populacije oseb z več primanjkljaji z izrazitejšimi duševnimi primanjkljaji ter drugimi primanjkljaji s področja gibanja, sensorike, percepcije, komunikacije. Po sedaj veljavni šolski zakonodaji se je njihovo formalno izobraževanje končalo z zaključkom posebnega programa vzgoje in izobraževanja, torej pri enaindvajsetih letih. Sedaj je ta starostna meja pomaknjena na šestindvajseto leto, kar je seveda pozitivno in dobro. Po tej starosti se zanje formalno izobraževanje konča. Vemo, da so zaradi njihovega upočasnjenega razvoja upočasnjeni tudi procesi usvajanja novih izobraževalnih vsebin. Za osebe, ki imajo primanjkljaje na različnih področjih (senzoričnih, motoričnih, kognitivnih, emocionalnih, socialnih, komunikacijskih...), je smiselno in nujno, da so dalj časa vključene v sistematično vodene izobraževalne procese. Le tako, z daljšim in sistematičnim formalnim izobraževanjem, ki je dopolnjen z uporabnimi, vseživljenjskimi vsebinami, tudi te osebe ponotranjijo in sprejmejo to, kar je drugim enostavno dosegljivo skozi običajne vzgojno-izobraževalne vsebine.

Izobraževanje in usposabljanje oseb z več primanjkljaji

20

Polnočutne ali polnočuteče, zdrave osebe jemljemo gibanje ali širšo motorično komponento razvoja kot nekaj povsem samoumevnega in razvojno danega. O gibanju ne razmišljamo, saj nam je večini preprosto, razvojno dano. Ker je motorični razvoj razvojno determiniran, nanj vplivajo določeni razvojni dejavniki (Miller in Bachard, 2006). Prav tako pa je znana povezava med vsemi vidiki razvoja, kar pomeni, da sta tudi motorična in kognitivna komponenta razvojno povezani in soodvisni (Gallahue in Ozmun, 1998). Pri izobraževanju ter usposabljanju oseb z več primanjkljaji s področja gibanja in duševnih ter drugih senzoričnih funkcij je potrebno upoštevati, da so vse te pričakovane funkcije rezultat skladnega delovanja centralno-živčnega sistema/CŽS (Doherty in Bailey, 2003). Zato mora učitelj to vedenje vključevati v prav vse svoje specialno-pedagoške in predvsem v specialno-andragoške strategije dela.

Ko poučujemo osebe z več primanjkljaji, smo pogosto v dilemi, kako tem osebam pomagati, kako k njim pristopiti ter jim učinkovito pomagati, da bodo razvili ter ohranili svoje razvojno dane potenciale do stopnje, ko jih bodo lahko trajno uporabili vse svoje življenje. Pri tem se nam poraja vprašanje, ali smo učitelji katere koli smeri dovolj strokovno podkovani, usposobljeni za vrste primanjkljajev, ki jih naši že »odrasli učeči« imajo.

Odrasle osebe z več primanjkljaji

Odrasle osebe z več primanjkljaji na področju duševnih in motoričnih funkcij imajo bistveno manj zrelostno dovršenih senzomotoričnih izkušenj, zato tudi težje ter kasneje razvijejo primerno uporabno funkcioniranje (Haskell in Bar-

rett, 1993). Njihovi primarni primanjkljaji iz duševne in gibalne sfere se prenašajo še na druga, za učenje in usposabljanje prav tako pomembna senzorična področja (kinestetično, slušno, vidno-zaznavno, komunikacijsko, orientacijsko). Pomanjkljiva skladnost delovanja vseh teh sistemov je v nedovršenosti delovanja CŽS, ki ne omogoča zadostne transformacije novih refleksnih lokov. Le zadostno proženje transformacijskih procesov vpliva na zadovoljivo sled v možganskih vijugah in s tem na zapomnitev določene vsebine. Kar preprosto pomeni, da te osebe nujno potrebujejo strukturirano voden, podaljšan izobraževalni proces, ki upošteva vse njihove razvojno-nevrološke posebnosti ter zakonitosti normalnega razvoja, pri čemer upoštevamo njihove primanjkljaje tam, kjer je potrebno. Pri njihovem izobraževanju ter usposabljanju je potrebno upoštevati, da vse višje kognitivne in druge razvojne procese počasneje usvajajo in jih tudi kasneje ozavestijo, osmislijo ter ponotranjijo v njim lastno obliko spomina, zapomnitve, naučenega procesa.

Na uspešnost učenja vsake osebe, ne samo osebe z več primanjkljaji s področja duševnih in gibalnih sposobnosti, vpliva tudi njihova osebna struktura, katere sestavni del je inteligentnost. To je generalna sposobnost ali posameznikova energetska opremljenost, ki mu omogoči vsakokratno ustrezno razumevanje konkretne situacije, tako učne kot delovne. Za populacijo oseb z več primanjkljaji, predvsem s primanjkljaji na področju duševnih funkcij, je prav inteligentnost pomanjkljivo razvita. Slednje je potrebno upoštevati pri strukturiranju učnega procesa, ki mora biti naravnano na njihove primarne sposobnosti dojemanja in razumevanja učnih ali delovnih situacij. Če tega vidika prisotne inteligentnosti pri posamezniku ne upoštevamo dovolj, zanj ne izbiramo ustreznih ter optimalnih strategij dela in učenja za usvojitev določenega znanja ali faze dela, bo oseba pri usvajanju manj uspešna. Tudi pri njih so od stopnje razvitosti intelektualnih potencialov odvisni njihovi adaptivni-prilagoditveni procesi in sposobnost spreminjanja ter ustreznega funkcioniranja danih učnih ali delovnih, okupacijskih situacij. Vse to nalaga učitelju, da strukturira specialno-pedagoški ali specialno-andragoški proces tako, da ga prilagaja, voden usmerja v konkretizacijo prav vseh vsebin, tako splošno-univerzalnih/akademskih kot tudi funkcionalno-uporabnih, torej življenjskih. Od posameznikove energetske opremljenosti (torej inteligentnosti) je odvisna tudi hitrost njegovih duševnih procesov, hitrost proženja transformacijskih procesov, ki pripeljejo posameznika do ustrezne zapomnitve, torej naučenosti v procesu učenja podanih in posredovanih vsebin. V procese poučevanja oseb z več primanjkljaji se nujno vključujejo tudi posameznikove spominske sposobnosti. Spominske sposobnosti so prav tako odvisne od stopnje razvitosti inteligentnosti in so odraz posameznikove energetske opremljenosti. Ker so spominske sposobnosti pri teh osebah prav tako močno ovirane, pomanjkljive, moramo slednje upoštevati tudi pri njihovem sistematičnem izobraževanju. Osebe z izrazitejšimi primanjkljaji na kognitivnem področju bodo svoje spominske funkcije le težko samostojno aktivirale in praktično uporabljale. Zato aktivacija teh spominskih struktur ne sme biti prepuščena le naključju. Proces poučevanja ter usposabljanja, skratka izobraževanja mora biti pri teh osebah voden ter usmerjen v postopke, strate-

gije dela, kako priti do želenega znanja. Z drugimi besedami, osebe z motnjo v duševnem razvoju je potrebno »naučiti«, kako priti do znanja. Naučimo jih nujnih, potrebnih korakov, ki vodijo k zapomnitvi. Poučevanje pri njih ne sme biti usmerjeno le v učenje vsebin, ampak tudi v učenje primernih poti, ustreznih ter učinkovitih strategij za učenje (Pečjak, 2007). Njihove spominske funkcije je potrebno aktivirati, usposobiti za lastno produkcijo učenja. Pri njih je izrazito prisoten proces pozabljanja, zato toliko bolj potrebujejo ponujene ter vodene procese ponavljanja in pogostejše oblike večkratnega ali dalj časa trajajočega usmerjeno vodenega izobraževanja. Kot pri vsej populaciji, tudi pri njih velja proces deterioracije – to je upad vseh sposobnosti in med njimi tudi proces upada sposobnosti učenja. Zakonitosti razvoja narekujejo, da je vpliv deterioracijskih sposobnosti tem večji, čim manjša je količina abstrahiranega znanja (Keil, Miller in Cobb, 2006). Zato je pri osebah s posebnimi potrebami, kot tudi znotraj te ciljne skupine osebah z več primanjkljaji, pogosto mogoča ne samo normalna deterioracija, ampak tudi predčasno povečana patološka deterioracija. Z ustreznim poučevanjem, predvsem z zadostnim ponavljanjem ter podaljšanim procesom izobraževanja tudi tem osebam upočasnimo procese deterioracije.

Ključne izobraževalne vsebine, ki jih potrebujejo odrasli z več primanjkljaji

22

V izobraževanje moramo zajeti ključne vsebine, ki jih bodo te osebe potrebovale vse življenje, postopek poučevanja teh oseb pa strukturirati tako, da bodo njihove spominske kapacitete stalno aktivirane in aktivne. To dosežemo s stalnim podajanjem, ponavljanjem in prepletenostjo vseh tistih pomembnih vsebin (kognitivnih, emocionalnih, gibalnih, funkcionalnih, socialnih, komunikacijskih), ki so za to populacijo pomembne in jim omogočajo aktivnejše vključevanje v širše socializacijske oblike življenja v okolju, katerega del so. Zanje je zato smiselno, da izobraževalne vsebine konstantno obnavljajo, podoživljajo skozi razna življenjska obdobja. Oblike izobraževanja so lahko zelo različne, npr. kratke ali permanentne delavnice, tečaji, seminarji, moduli ..., skratka najrazličnejše oblike podajanja novih ali dodatnih izobraževalnih vsebin, katerih cilj je transformacija usvojenega znanja v novo pridobljeno, uporabno znanje. Proces poučevanja teh oseb so pretežno naravnani na posameznikovo sposobnost reševanja konkretnega problema, pri čemer ni pomembno, ali gre za reševanje visoko strukturiranega akademskega problema (računanje, branje, pisanje ...) ali funkcionalno-uporabnega, kot je npr. zmožnost opravljanja neke delovne naloge (zlaganje materiala, enostavno konstruktorsko opravilo, likanje, pranje ...). Tudi tu je sposobnost reševanja posameznega konkretnega problema ali naloge odvisna od primarne energetske opremljenosti osebe.

Poleg že naštetih sposobnosti (hitrost učenja in širših spominskih funkcij, razumevanje konkretne situacije, v kateri se znajde posameznik, njegova sposobnost prilagajanja trenutnim situacijam, sposobnost ustreznega odreagirana na nove, neznane ali premalo poznane situacije ...), so tudi druge sposobnosti posa-

meznika odvisne od stopnje razvitosti njegove inteligentnosti. Ta je povezana z vrsto senzorno-perceptivnih procesov: sposobnostjo zaznave, percepcijo preko vseh receptivnih senzoričnih kanalov (vida, sluha, tipa, voha, okusa); zmožnostjo spacialne sposobnosti ter predstavljenosti, prostorskih in telesnih odnosov/dimenzij/razmerij. Sledi pomembna povezava s širšimi motoričnimi dimenzijami razvoja, kjer je vertikalizacija in gibanje le del kompleksnega motoričnega sistema, sodelujejo pa še vsi visoko strukturirani finomotorični in grafomotorični vidiki razvitosti motorike. S področja višjih akademskih znanj so vključene še sposobnosti analize ter sinteze, ki sta ključni pri zapomnitvi, prepoznavanju in ponotranjenju vseh izobraževalnih ali delovnih vsebin; sledi sposobnost pozornosti, njena intenziteta ter trajanje, stalnost vzdrževanja pozornosti. Vse naštetu je pri osebah z več primanjkljaji s področja duševnih in gibalnih funkcij močno okrnjeno, nerazvito ali skorajda odsotno (Kirk, Gallagher, Anastasiow in Coleman, 2006).

Ker gre pri osebah z več primanjkljaji tudi za vključenost motorične komponente, se slednja stalno vključuje tudi v usmerjene procese izobraževanja. Tem osebam je potrebno v posamezno učno ali delovno situacijo zajeti tudi proces razvoja motoričnih sposobnosti in spretnosti (s področja koordinacije, ravnotežja, moči, gibljivosti, hitrosti, preciznosti in manipulacije ter lokomocije in grafomotorike). Nadalje je potrebno postopno vključevati procese samozavedanja, zavedanja telesne sheme, telesne predstavljenosti, prostorske, časovne ter krajevne orientacije. Vsaka učna situacija temelji tudi pri njih na govorno-jezikovni komunikaciji. Celotno komuniciranje sloni na gibanju in osebe z motnjami gibanja imajo pogosteje motnjo komuniciranja (Groot, 1990). Tudi pri njih govor dodatno okrepi razvoj motorike, motorika pa stimulira razvoj govora.

Poučevanje oseb z več primanjkljaji bo zato usmerjeno v spodbujanje procesov razvoja mišljenja, kar pa je pri njih povezano z razvitostjo procesov analize in sinteze (Lovaas in Eikeseth, 2003). Ključnega pomena je pri tej sposobnosti predvsem posameznikova sposobnost izločiti bistvo od nebistva. To sposobnost izločevanja potrebujemo pri vseh nalogah ali zadolžitvah, ne samo iz šolskega področja. Ločiti bistvo od nebistva je ključno tudi pri vsaki posamezni delovni-operacionalizirani fazi, ki se jo učimo, pa naj gre za priučevanje posameznega delovnega sklopa ali novo učenje akademskih vsebin. Na izboljšanje njihovega ustvarjalnega mišljenja bomo pristopali tako, da jim bomo omogočili pridobivanje novih učnih ali delovnih izkušenj, kar je pravzaprav rezultat zadovoljivo dovršenih senzomotoričnih - transformacijskih procesov. Le njihova lastna izkušnja, ki je bila pridobljena v točno določenem učnem ali delovnem procesu, je prenosljiva in njim lastna (ozaveščena, ponotranjena). Potrebno jim je omogočiti pridobivanje raznoterih izkušenj (učnih, delovnih, socialnih ...), tudi s pomočjo usmerjenega in vodenega opazovanja drugih oseb pri učenju, delu, delovnem procesu ter lastnem praktičnem posnemanju učenja in dela. Napake, ki jih bodo v tem procesu učenja in navajanja na posamezno opravilo naredili, bodo lažje odpravljive, če jih bo učitelj ali delovni inštruktor pravočasno opazil ter ustrezno, primerno korigiral.

Vendar je mogoče tudi njihovim primarno znižanim razvojnim danostim in zmožnostim primerno voditi ter oblikovati izobraževalni proces, ki jih pripelje do zelenega znanja in nove, pridobljene zmožnosti, sposobnosti kakovostno izvršiti določeno funkcijo, opravilo. Potrebno je le slediti tem njihovim posebnostim, vključevati ustrezne specialno-pedagoške ali specialno-andragoške korake sledenja razvoja in procesov, ki vodijo k dovrstitvi določene, zadane ciljne naloge. Prav pri osebah, ki imajo primanjkljaje tudi z motoričnega področja, je potrebno upoštevati razvojno dejstvo, da napredujejo na vseh področjih sicer počasneje, toda stalno in dalj časa, če so vključeni v ustrezne ter dalj časa trajajoče vzgojno-izobraževalne vsebine, kjer je poleg šolskih vsebin vključena tudi rehabilitacijska, terapevtska komponenta programov. Ta jim omogoča, da ob primernih in sistematično vodenih skozi daljše časovno obdobje trajajočih nefizioterapevtskih ter delovno terapevtskih obravnavah napredujejo na svojem neuro-motoričnem polju razvoja (Magill, 1998). Zaradi slednjega se pri njih kasneje ali v milejši obliki pojavljajo procesi upadanja raznoterih sposobnosti (ne samo primarno gibalnih, ampak tudi duševnih, socialnih, emocionalnih).

Socialna komponenta in samouresničevanje v izobraževanju odraslih z več primanjkljaji

24

Posameznikov razvoj in njegovo napredovanje je odvisno od njegovih primarnih potencialnih sposobnosti, kar pa velja tudi pri osebah z več primanjkljaji. Če bodo deležne pravočasnih stimulativnih, spodbudnih ter dalj časa trajajočih vzgojno-izobraževalnih vsebin, s postopnim prenosom teh vsebin v delovno-zaposlitveno-funkcionalno sfero, primernih njihovim osnovnim zmožnostim ter posebnostim, bodo tudi same napredovale, doživljale uspeh, samozaupanje ter uresničitev. Biti nekomu potreben, biti zmožen nekaj narediti, zadovoljivo opraviti, četudi enostavno delo ali opravilo, biti odprt in dovzeten za novo, se delno osamosvojiti, prispevati k splošno koristnemu, je pomembno tudi za te osebe. Pri osamosvajanju ter zaposlovanju teh oseb pa je potrebno upoštevati tudi njihove sposobnosti socialne kontrole, kar je spet odvisno od stopnje razvitosti njihove inteligentnosti. Za njihovo uspešno vključevanje v širše socialno okolje zato potrebujejo več pozitivno vodenih priložnosti postopnega vključevanja v vse segmente družbe v okolju, kjer bivajo ali se usposablajo (Kobal Grum, Kobal, 2009). Pri tem pa jih je potrebno opremiti s socialno sprejemljivimi veščinami ter znanjem, da bodo znali in bodo zmožni dojeti raznotere plasti socialne interakcije med posameznikom in družbenim ter delovnim okoljem, družino, stanovanjsko skupnostjo, zaposlitveno sfero. Tako globlje razumevanje, socialno prilagojeno vedenje in reagiranje pa jim je potrebno omogočiti tudi ob podaljšanem usposabljanju, priučevanju, navajanju na nove oblike sodelovanja, druženja z drugimi osebami, kjer pa ni tudi vsak enakovredno obravnavan ter sprejet. Potrebno jim je pomagati pri procesu razvijanja sposobnosti vrednotenja vsakokratne nove, neznane situacije (šolske, socialne, delovne ...), v kateri se znajdejo. Potrebno jih je primerno opremiti z znanjem in veščinami, s katerimi se bodo »spoprijele ter spopadle« v integracijskih procesih povezovanja ter

nujnega kooperativnega delovanja. Ne nazadnje, tudi oni se lahko srečujejo z zavrnitvijo iz socialnega okolja in nanjo jih je potrebno ustrezno emocionalno opremiti. Zato je pri osebah s primanjkljaji na duševnem področju potrebno vzpostaviti trajne mehanizme učenja ter usposabljanja in tako ohranjati dosežene učno-vzgojne ali procesno-delovne ter okupacijske vsebine.

Zaključek

Ta populacija prav zaradi vsega omenjenega potrebuje podaljšano obdobje poučevanja vseh pomembnih vsebin ter kompetenc, ki v ustreznem razmerju vsebujejo splošne vzgojno-izobraževalne vsebine s področja znanja, splošne poučenosti, umetniških vsebin, vse do ustrezne vključenosti vsebin s področja samourejanja, skrbi za samega sebe, zaposlitve, socialne vključenosti, aktivnega preživljanja prostega časa ...

Tudi zanje je potrebno poiskati oblike socialne ter delovne vključenosti v okolje, potrebno jim je poiskati oblike zaposlitve ter dela, kjer se bodo lahko, predvsem pa enakovredno ter enakopravno vključevali. Namesto celotnega procesno-delovnega koraka, od polizdelka do končnega izdelka ali storitve, bodo pač naredili le eno posamezno fazo, naslednjo bo pa naredil nekdo drug. Mislim, da je naša družba na dovolj visoki civilizacijski stopnji razvoja, da je sposobna vključevati tudi to ciljno skupino oseb ter zanje omogočiti ustrezne pogoje nadaljnjega izobraževanja, usposabljanja ter zaposlovanja. Če so v družbi posamezniki, ki že sedaj vključujejo te osebe v razne delovne procese brez večje pomoči države, potem je toliko lažje, da država predvidi tudi systemske rešitve, da sredstva nameni tudi nadaljevanju izobraževanja ter zaposlovanju teh oseb, tudi ko se formalno izobraževanje konča. Bolje kot da se naravnamo na določeno starostno obdobje oseb z več primanjkljaji, do kdaj je proces izobraževanja pri njih še smiseln, bi bilo morda smotrnejše in učinkovitejše usmeriti se na proces izobraževanja, usposabljanja za vse življenje. Pri tem bi bila prav tako primerna ponudba občasnih, krajših dopolnilnih izobraževalnih programov z različnih področij, v katere bi se lahko te osebe vključevale ter se izobraževale, ne glede na njihovo starost, vrsto primanjkljaja, vključenost v institucije ali domačo oskrbo. Le organizem, ki stalno razmišlja, se seznanja z novim, se preizkuša, raste in s svojo angažiranostjo bogati svoje življenje ter življenje drugih.

Pri izobraževanju oseb z več primanjkljaji ni nemogočih poti . temveč so poti, ki jim jih je potrebno omogočiti, ponuditi, da na njim primeren in uspešen način dovršijo in razvijejo svoje dane potenciale. Te pa imajo tudi osebe z več primanjkljaji. Od razvitosti, zrelosti ter danosti družbe, v kateri živimo, je pretežno odvisna njihova socialna vključenost, zmožnost funkcionalne vključenosti v delovno-socialno okolje in njihovim potrebam primerne oblike socialnega okolja.

Literatura in viri

- DOHERTY, J., R. Bailey (2003): Supporting Physical development and Physical Education in the Early Years. Philadelphia: Open University Press Buckingham.
- GALLAHUE, D. L., J. C. Ozmun (1998): Understanding motor development, Infants, Children, Adolescents, Adults. Boston: Hill Companies.
- GROOTH, J., J. G. Chusid (1990). Korelativna neuroanatomija in funkcionalna neurologija. Beograd, Savremena administracija.
- HASKELL, S., E. Barrett (1993): The education of children With Physical and Neurological Disabilites. Third edition. London: Chapman & Hall.
- KEIL, S., O. Miller, R. Cobb (2006): Special educational needs and disability. In Byers, R. (ed.): British Journal of special Education, Nasen, Helping Everyone Achieve. Printed in Great Britain: Oxford, Vol 33, No 4.
- KIRK, S., G. J. Gallagher, M. R. Anastasiow, Coleman (2006): Educating. Exceptional Children, Elementh edition, New York: Houghthon Mifflin Company.
- KOBAL GRUM, D., B. Kopal (2009). Poti do inkluzije. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- LOVAAS, N. W., S. Eikeseth (2003): Reading and Writing. A Brief Introduction. In Lovaas, O.I. (ed.): Teaching Individuals with developmental Delays. Basic Intervention Techninques. Austin, Texas: Pro-ed, An International Publisher.
- 26 MILLER, F., S. J. Bachard (2006). *Cerebral Palsy. A Complete Guide for Caregiving*. Baltimore: A Johns Hopkins press health book.
- MAGIL, R. A. (1998): Motor learning: Concept and Applications. Dubuque, Mcgraw-Hill.
- MILLER, F., S. J. Bachard (2006): Cerebral Palsy. A Complete Guide for Caregiving. Baltimore: A Johns Hopkins press health book.
- PEČJAK, S. (2007): Stopenjskost pri usvajanju pismenosti. Postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja. In Grosman, M. et al. (ed): Stopenjskost pismenosti - kaj je in kako jo udejanjati v naših šolah. Zbornik bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Specialno-rehabilitacijski pedagog pri učenju in izobraževanju odraslih z motnjami v duševnem razvoju

spec. **Stanka Grubešič**, Društvo specialnih in
rehabilitacijskih pedagogov Slovenije

Povzetek

V prispevku je predstavljena problematika izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju v slovenskem prostoru, zakonodaja, ki jim omogoča izobraževanje in dopušča možnosti za vključevanje v učenje in izobraževanje ter vloga specialno-rehabilitacijskega pedagoga v procesih učenja in izobraževanja odraslih oseb.

Ključne besede:

odrasle osebe z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju, specialno-rehabilitacijski pedagog, varstveno delovni center.

29

Abstract

The article deals with the education of adults with intellectual disabilities within the Slovenian territory, the law enabling them to receive education and have access to education and learning opportunities as well as the role of special rehabilitation educators in different processes of adult learning and education.

Keywords:

adults with moderate, severe and profound intellectual disabilities, special educator, day care centre.

Uvod

Andragoško društvo Slovenije je v sodelovanju z Društvom specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije organiziralo posvet, s katerim so želeli osvetliti problem izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami in vlogo andragoga oziroma specialnega andragoga v tem procesu. To spodbudo je potrebno pozdraviti s poklonom. Končno smo začeli razmišljati tudi o potrebi po izobraževanju odraslih oseb s posebnimi potrebami.

Veliko prispevkov je obravnavalo vprašanja o pomenu vključevanja andragoga v procesu izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v slovenskem prostoru. Mene pa je bolj zanimalo, kakšen je pravzaprav položaj specialno-rehabilitacijskega pedagoga v procesu izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju – s poudarkom na osebah z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju (ZTTMDR).

Mogoče se bo kdo vprašal, zakaj pa sploh izobraževanje odraslih z ZTTMDR, saj je nedavno tega (pred 10, 15 leti) pri nas veljalo še prepričanje, da mnoge osebe z ZTTMDR dosežejo svoj plato v pridobivanju znanja že do 18. leta starosti (nekateri kljub dokazom še vedno razmišljajo tako nestrokovno). K sreči so nova teoretična in praktična spoznanja prinesla preobrat v takih razmišljanjih.

Osebe z ZTTMDR imajo pravico do izobraževanja pri nas zagotovljeno že z Ustavo RS. Mednarodni dokumenti, ki jim zagotavljajo pravico do izobraževanja, pa so še :

30

- Splošna deklaracija OZN o človekovih pravicah (1948),
- mednarodni pakt o državljskih in političnih pravicah (1966),
- pravno zavezujoča Konvencija o otrokovih pravicah (1989),
- Resolucija o vključevanju invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno-izobraževalne sisteme – Svet Evropske unije (1990),
- Priporočilo 6 o usklajeni politiki rehabilitacije invalidov - odbor Ministrov Sveta Evrope (1992),
- Salamanška izjava (1994),
- mednarodno-pravni dokument z največjo težo pa je Konvencija o pravicah invalidov, ki jo je slovenski parlament ratificiral 15. 4. 2008 – 24. člen – pravica do izobraževanja.

Ko smo pred desetimi leti pripravljali Posebni program vzgoje in izobraževanja (PPVI, ki je bil sprejet na 58., 69. in 82. seji Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje dne 5. junija 2003, 17. junija 2004 in 14. julija 2005 – to je tudi pri nas prvi uradno verificiran program za vzgojo in izobraže-

vanje oseb z ZTTMDR), smo napisali in ponudili program tudi za peto stopnjo (starost od 18 - 21 let), vendar kot neobvezni program, ker smo bili prepričani in smo seveda upali, da se bo nekoč tudi to področje zakonsko, predvsem finančno uredilo. Še več, imenovana je bila nova skupina, ki je vzporedno s PPVI napisala tudi Program usposabljanja za življenje in delo (UŽD – starost od 21. do 26. leta) s ciljem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za čim bolj samostojno življenje in delo oseb z ZTTMDR ter postopnega mehkega prehoda v delovno okolje. Osnovna značilnost tega programa je pestrost in raznovrstnost področij dejavnosti in vsebin od temeljnih akademskih znanj, socializacije do pridobivanja delovnih veščin in prilagajanja na delovno okolje.

Danes se strinjamo s tezo, da tudi odrasle osebe z ZTTMDR potrebujejo izobraževanje preprosto zato, da ohranjajo že sprejeta znanja, spretnosti, navade in da še naprej pridobivajo nova znanja in spretnosti. Nekatere institucije, ki se pri nas ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem odraslih z ZTTMDR, so že vključene v nove mednarodne projekte učenja in izobraževanja (CUDV Črna, CUDV Dolfke Boštjančič Draga).

Praksa kaže, da nekatere osebe z ZTTMDR sprva napredujejo počasneje, zato potrebujejo daljše obdobje za učenje in izobraževanje. Tako kot ima vsak človek svoj značilni razvoj, ga imajo tudi osebe z ZTTMDR. Pri nekaterih poteka razvoj hitreje, pri drugih počasneje, skratka pri vsakem v njegovem tempu, zato morajo imeti odrasle osebe z ZTTMDR zagotovljeno pravico do nadaljnega učenja in izobraževanja. Stopnja napredovanja je odvisna tudi od tega:

- ali je bil posameznik deležen kakovostne zgodnje obravnave (pri nas je uzakonjena, pa se še vedno ne izvaja),
- v katerem programu se je posameznik izobraževal,
- kakšna je bila stopnja izobrazbe staršev,
- kakšno je bilo socialno in ekonomsko stanje družine,
- v kakšnem okolju se je nahajala izobraževalna institucija,
- kako strokovno usposobljeni strokovnjaki so izvajali vzgojo in izobraževanje teh oseb.

Z veseljem ugotavljam, da smo danes še en korak dlje, saj Zakon o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami (UR 58/2011) omogoča od 1. septembra 2012 osebam z ZTTMDR izobraževanje do 26. leta.

Končno je prevladalo prepričanje, da izobraževanje odraslih oseb z ZTTMDR omogoča tem osebam kakovostno življenje in tako posledično tudi uspešno vključevanje v vsakdanje življenje, v različno socialno okolje.

Učenje in izobraževanje odraslih z ZTTMDR lahko poteka v:

- OŠ s prilagojenim programom (za skupine stare od 21 do 26 let),
- v VDC- jih,
- v bivalnih skupnostih,
- lahko tudi v okviru nevladnih organizacij, npr. Zveze Sožitje,
- kot novost vidim ustanavljanje klubov, ki naj bi bili namenjeni odraslim osebam z ZTTMDR,
- z ustanovitvijo t.i. »posebne hiše – centra« za učenje vseh spretnosti samostojnega življenja.

Kot sem že omenila, vidim eno od možnosti izobraževanja odraslih oseb z ZTTMDR v varstveno-delovnih centrih (VDC), zato bi se želela dotakniti položaja specialno-rehabilitacijskega pedagoga (SRP) v VDC-jih. Kot mi je poznano, je SRP v VDC-jih vedno manj.

Mogoče se bo kdo vprašal, zakaj?

32

V preteklosti so bili nekateri VDC-ji pogosto priključeni k šolam s prilagojenim programom, zato je bilo v njih zaposlenih veliko specialno-rehabilitacijskih pedagogov. Potem pa so postali ti VDC-ji samostojni javni zavodi pod okriljem Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve. Takrat se je spremenila tudi zaposlitvena struktura strokovnjakov. VDC-ji so se pričeli združevati, direktorji so postali pogosto socialni delavci, SRP je bilo vedno manj. To potrjuje ozko razmišljanje nekaterih strokovnjakov, da morajo odrasle osebe z ZTTMDR kar naenkrat postati samo »delavci«, kot da ne bodo nikoli več potrebovali nobenega izobraževanja – posledično je mogoče zaradi takega razmišljanja tako malo specialnih pedagogov v VDC-jih. Po mojem mnenju bi moral biti SRP zaposlen v VDC-jih že zato, ker je že dolgo dokazano, da odrasle osebe z ZTTMDR zelo hitro pozabijo nekatere dobro osvojene spretnosti, zlasti branje in pisanje, če nimajo priložnosti za ohranjanje teh razvitih sposobnosti.

Eden od razlogov za tako majhno število SRP v VDC-jih je lahko tudi v sistematizaciji delovnih mest. Profesorji specialno-rehabilitacijske pedagogike sploh ne morejo kandidirati na razpisih za vodenje VDC, ker ne izpolnjujejo osnovnih pogojev – nimajo strokovnega izpita iz področja sociale. Tukaj se takoj porodi logično vprašanje – ali ima socialni delavec res več znanja s področja poznavanja psiho-socialnih značilnosti oseb z ZTTMDR, metodike, didaktike, da lahko prevzame vodenje takšne organizacije, ki vključuje pretežno osebe z ZTTMDR. Prepričana sem, da ne.

Kot sem že v uvodnem delu zapisala, je v VDC- jih malo specialno-rehabilitacijskih pedagogov. Da bi to trditev lahko potrdila, sem naredila kratko analizo

stanja o današnjem položaju SRP v VDC-jih. Naključno sem izbrala osem VDC v Sloveniji. O vključenosti specialno-rehabilitacijskih pedagogov v strokovne time VDC govorijo naslednji podatki:

VDC	Število uporabnikov	Število vseh zaposlenih	Število spec. pedagogov
A	112/2 enoti	26	2
B	218 /5 enot	38	4
C	90/3 enote	23	1 andragog
D	98/3 enote	30	0, 5 spec.pedag.
E	156/ 7 enot	42	1
F	132/ 5 enot	50	0
G	228 /6 enot	70	0 (1 pedagog)
H	116/2 enoti	23	0

Ti podatki potrjujejo mojo domnevo, da je v VDC zaposlenih zelo malo specialno-rehabilitacijskih pedagogov. V osmih VDC-jih, v katere je vključeno 1150 uporabnikov, dela samo 7,5 specialnih pedagogov in en sam andragog. Številke iz preglednice kažejo na to, da je nekoliko več SRP (VDC -B) zaposlenih v Centrih za usposabljanje, delo in varstvo. V mnogih samostojnih VDC-jih, ki vključujejo tudi več enot (F, G, H), pa ni nobenega specialno-rehabilitacijskega pedagoga. Na osnovi pridobljenih podatkov lahko zaključim, da navedene številke niso v prid SPR pri učenju in izobraževanju odraslih oseb z ZTTMDR v VDC.

33

Zakaj, bom skušala utemeljiti:

Ko govorimo o izobraževanju odraslih oseb z ZTTMDR, mislim, da imajo specialno-rehabilitacijski pedagogi dovolj strokovnega znanja za izobraževanje odraslih oseb z ZTTMDR. Prepričana sem, da mnogo več kot socialni delavci in drugi profili poklicev (diplomirani pedagogi, teologi, socialni pedagogi ...). Do vključitve v VDC je imela oseba z ZTTMDR vsakodnevni stik s specialnim pedagogom, v šolah z manjšim številom učencev pogosto tudi edini stik (specialni pedagog poučuje gibanje in športno vzgojo, delovno vzgojo, glasbeno vzgojo, likovno vzgojo). Z vključitvijo v VDC pa se stik s specialno-rehabilitacijskim pedagogom pogosto popolnoma prekine. Večkrat sem se vprašala, zakaj? Ali odrasla oseba z MDR ne potrebuje več nadaljnega učenja in izobraževanja? Specialni pedagog ima vendar ustrezno znanje s področja metodike in didaktike za kakovostno izobraževanje, ima pa tudi druga strokovna znanja, ki so potrebna za celosten pristop v skrbi za kakovostno življenje odraslih oseb z ZTTMDR. Zato vidim v VDC veliko potrebo po ponovni zaposlitvi specialno-rehabilitacijskega pedagoga.

Aktualna problematika tudi nakazuje, da naj bi SRP za učenje in izobraževanje odraslih pridobil nekaj več znanja s področja andragogike in psihiatrije, saj se

pri nekaterih odraslih z ZTTMDR pojavljajo tudi različna psihična obolenja, zato pogosto govorimo o dvojni diagnozi.

V prihodnje bo potrebno posodobiti že napisane programe in izdelati kak nov program za učenje in izobraževanje bolj sposobnih odraslih z zmernimi motnjami v duševnem razvoju, da bi se ti priučili za enostavne poklice – pomočnik kuharja, pomočnik natakarja, pomočnik vrtnarja ...

Trenutno je MIZKŠ imenovalo skupino za prenovo Posebnega programa vzgoje in izobraževanja (PPVI – starost od 18. do 21. leta) in Programa za usposabljanje, življenje in delo (UŽD – ta zajema odrasle od 21. do 26. leta). Oba programa bo potrebno prenoviti z načeli andragoške stroke in z znanji, ki jih bo odrasla oseba z ZTTMDR potrebovala v življenju. Priporočam, da bi ustanovili dnevne »centre«, v katerih bi lahko posameznik pridobil vsa znanja, ki jih bo potreboval za samostojno življenje. To naj bi bila neka institucija, v kateri naj bi odrasle osebe z ZTTMDR vzporedno z učenjem in izobraževanjem opravljale tudi svojo prakso za samostojno življenje.

Glede na to, da sem želela predstaviti vlogo specialno-rehabilitacijskega pedagoga v procesih učenja in izobraževanja odraslih z ZTTMDR, sem prav tako prepričana, da bi bil ustrezen kader tudi andragog, s tem da bi moral svojo izobrazbo dopolniti z znanjem s področja specialne pedagogike in psihiatrije.

Zaključek

- Glede na to, v moje veliko zadovoljstvo, da je bil ta posvet namenjen izobraževanju odraslih oseb s posebnimi potrebami, sem prepričana, da mora specialno-rehabilitacijski pedagog v prihodnosti ponovno najti svoje strokovno mesto v izobraževanju odraslih.
- Na posvetu smo sprejeli konkretne sklepe o nujnosti izobraževanja odraslih oseb z MDR in jih poslali na Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport ter na Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.
- V prihodnje moramo vložiti vse napore, da bo imelo čim več odraslih oseb z ZTTMDR možnosti nadaljnjega učenja in izobraževanja.
- Specialno-rehabilitacijski pedagog in specialni andragog naj se aktivno vključita pri učenju in izobraževanju odraslih z MDR.
- Uskladiti moramo izobraževanje odraslih s posebnimi potrebami z njihovimi pravicami in zakonskimi predpisi.

- Sistemsko moramo urediti učenje in izobraževanje.
- Kakovost učenja in izobraževanja pa naj se merita po uporabnosti znanj, zaposljivosti oseb, njihovi ustvarjalnosti, delavnosti in seveda samostojnosti v njihovem življenju.

Literatura in viri

ŠELIH, A. (2010). Mednarodne obveznosti države na področju usmerjanja in šolanja otrok z motnjo v duševnem razvoju. Ljubljana. Življenje oseb z downovim sindromom, 2010, 3: 84 - 89.

Tudi osebe s pridobljeno poškodbo možganov se rade učijo

Maja Povše, URI-Soča

Povzetek

Osebe po pridobljeni poškodbi možganov (PPM) imajo lahko različne posledice na fizičnem, čustvenem, vedenjskem, kognitivnem, komunikacijskem in socialnem področju, kar v večini primerov pomembno vpliva na njihovo življenje in življenje njim bližnjih oseb. Tudi osebe, ki imajo motnje v delovanju možganov, si želijo vključevanja v formalne in neformalne izobraževalne programe. Ker pa imajo zaradi posledic poškodbe možganov lahko veliko učnih težav, je potrebno učni proces individualno prilagoditi njihovim zmožnostim, saj bodo le tako uspešne.

Ključne besede:

živčni sistem, pridobljena poškodba možganov, motnje v delovanju možganov, učni proces, učne težave.

37

Abstract

Individuals with acquired brain injury can suffer on physical, emotional, behavioral, cognitive, communication and social level, which, in most cases has an important impact on patients' lives and persons close to them. Persons with brain functioning disorders wish to enroll into formal or informal programmes. Due to rather different impairments resulting from brain injury, they might experience learning problems. Consequently, good learning programmes are those, which are customized and individually adapted.

Key words:

nervous system, acquired brain injury, brain disorders, learning process, learning disability.

Uvod

Pridobljena poškodba možganov (PPM) je vsaka poškodba možganov, ki nastane po rojstvu. Vzrok za PPM lahko nastopi:

nepričakovano: možganska kap (vodilni vzrok), nezgodna možganska poškodba, infekcija, hipoksija (pomanjkanje kisika (utopitve, zadušitve ipd.)), zastrupitve in predoziranje (drog, zdravil ...)

počasi: odvisnosti (droge, alkohol), tumorji, degenerativna nevrološka obolenja (parkinsonova bolezen, multipla skleroza, alzheimerjeva bolezen ...)

Pri PPM prihaja predvsem do motenj delovanja centralnega živčnega sistema, ki ga sestavljajo možgani in hrbtenjača.

Centralni živčni sistem

Živčni sistem uravnava delovanje celotnega organizma. Živčni sistem skrbi, da poteka delo organov, mišic in kosti vzajemno in skladno, kar je potrebno za primerno delovanje celotnega telesa. *Predstave o zunanjem svetu, učenje in mišljenje* so prav tako odsev delovanja živčnega sistema.

Glavni del centralnega živčnega sistema so možgani, ki jih sestavljajo možgansko deblo, mali in veliki možgani. Možgani so najpopolneje razviti del centralnega živčevja, na katere je vezana večina živčnih funkcij (Širca, 1979, 207).

38

Kot pravi Russell, so možgani eden izmed najbolj zapletenih sistemov, kar jih deluje v nam znanem vesolju, pa čeprav ne tehtajo več kot poldrugi kilogram. Njihove sposobnosti in vsestranost daleč prekašajo katerikoli računalnik, ki ga je izdelal človek. Možgani neprenehoma delujejo, dojemajo, si zapominjajo, nadzorujejo in integrirajo milijardo različnih funkcij, vsako sekundo našega življenja. Možgani ne delujejo zgolj zaporedno, postopno, temveč obenem procesirajo, integrirajo in sintetizirajo informacije in iz njih povzemajo splošno (Russell, 1990, str. 9-17).

Ker imajo možgani pomembno vlogo pri funkcioniranju posameznika v vsakdanjem življenju, lahko že vsaka najmanjša okvara/motnja v njihovem delovanju bistveno vpliva na kakovost življenja posameznika.

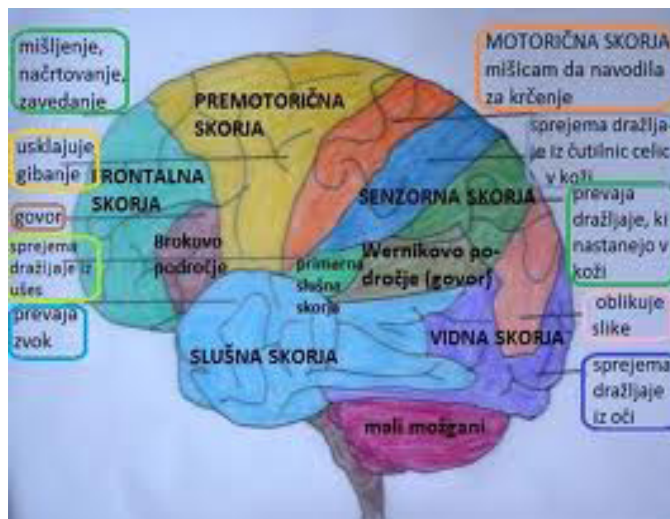
Posledice pridobljene poškodbe možganov

Možganske poškodbe predstavljajo eno najboljšežnejših prizadetosti delovanja posameznika. Glede na naravo in lokalizacijo poškodbe se lahko po pridobljenih možganskih poškodbah pojavi obsežen seznam problemov, ki posegajo na praktično vsa področja človekovega delovanja. Že ob poškodbi manjšega dela možganov so posledice moteče za vsakdanje življenje, saj so v možganih vsi centri, ki nam omogočajo živeti življenje pod »normalnimi pogoji«. Mnogokrat

so poškodovani obsežnejši predeli možganov. Take poškodbe pogosto pustijo poškodovancu trajne posledice, ki mu močno spremenijo življenje.

Zdravljenje, rehabilitacija in resocializacija takega bolnika sta zahtevna in kompleksna procesa, ker pri bolniku lahko nastopijo **posledice** na več področjih, kot so:

- fizična prizadetost,
- upad kognitivnih sposobnosti,
- vedenjsko / čustvene motnje,
- motnje komuniciranja.



39

Slika 1: Možgani in možganski predeli z njihovimi nalogami

Vir: <http://bansi.rtv slo.si/novica/1898> RTV Slo

Možgansko poškodbo je mnogokrat zelo težko razumeti, predvsem zaradi zelo raznolikih posledic, ki lahko osebo, ki je utrpela PPM, spremenijo v popolnoma drugo osebnost, a pri tem ni nujno, da so te spremembe vidne in lahko prepoznavne.

Fizična prizadetost se odraža na sposobnostih telesnega delovanja, kar se kaže predvsem v:

- motnjah gibanja
- motnjah občutenja in zaznavanja
- pogostih glavobolih in utrujenosti
- možni post-travmatski epilepsiji itn.

Upad **kognitivnih sposobnosti** se odraža predvsem na področju:

- spomina
- koncentracije in pozornosti
- načrtovanja in reševanja problemov
- uvida v realno situacijo
- mišljenja
- učenja ...

Vedenjsko /čustvene spremembe se pogosto izražajo kot:

- psiho-motorični nemir
- razdražljivost
- pomanjkanje samozavedanja
- čustvena labilnost
- impulzivnost
- agresivnost
- depresija
- neprimerno spolno vedenje ...

Motnje v komunikaciji se izražajo predvsem kot motnje:

- govora
- branja
- pisanja
- računanja
- razumevanja sporočil
- izgovarjave, priklica besed
- posredovanja vsebin ...

Nekatere od teh posledic so opazne že kmalu po PPM, druge pa lahko ostanejo dalj časa neprepoznavne, tako za samega bolnika kot za svoje in druge ljudi v

njegovem okolju. Ko posledice postanejo bolj očitne, največkrat pride do spoznanja, da lahko ostanejo tudi dalj časa ali celo trajno, kar pogosto povzroči večje spremembe na psihičnem in socialnem področju posameznika kot tudi njegove družine. Mnoge osebe po PPM ostanejo nezaposljive in socialno nesamostojne, kar privede do zmanjšanja kakovosti življenja njih samih in tudi njihovih svojcev. Oseba po PPM lahko postane finančno breme družini, pa tudi širši družbi.

Osebe po PPM so postavljene pred zahtevno nalogo dolgotrajnega zdravljenja, rehabilitacije in resocializacije. Vse to popoškodbeno obdobje je povezano z **učanjem**, ali ponovnim učenjem pred poškodbo že znanih veščin, kot tudi odnosa do sebe, drugih oseb in okolja.

Učenje po pridobljeni poškodbi možganov

Ljudje se vse življenje učimo. Najprej se učimo prvih gibov, ko kot dojenček sežemo po igračko, učimo se spregovoriti prve besede, učimo se hoditi, pa voziti kolo, učimo se plavati, brati, pisati, kuhati, učimo se voditi neko trgovino ali upravljati enoto v banki, preko učenja oblikujemo svojo osebnost itn.

Učenje je odvisno od sposobnosti organizma za sprejemanje in procesiranje dražljajev ter sposobnosti uporabe občutkov in zaznav za uporabo telesa v okolju, za učenje spretnosti in mnogih drugih aktivnosti.

Pri osebi po PPM so mnogokrat vsi ti normalni procesi porušeni ali močno spremenjeni, moteni, oseba se težje uči ali se sploh ne more. Mnogokrat so opazne tudi motnje spomina, kar močno otežuje učenje. **Kaj se te osebe učijo?** Mnogokrat vse, kar pomeni ponovno učenje gibanja, od sedenja do hoje, osebne nege, govora, branja, pisanja in druge aktivnosti, ki pripomorejo, da bi se ponovno čim bolj osamosvojili in vrnili v družino in širše družbeno okolje. Koliko se bodo zmogli ponovno naučiti in osamosvojiti, kar pomeni ne ostati odvisni od pomoči drugih, pa je odvisno predvsem od lokalizacije in obsežnosti možganske poškodbe kot tudi od osebnostnih in drugih dejavnikov, ki vplivajo na proces rehabilitacije .

Oseba z obsežnejšo PPM se mora pogosto ponovno učiti pomena in uporabe večine najpreprostejših stvari. Ko se prebudi, največkrat po obdobju nezavesti, spet v življenje, ima zmanjšane poprejšnje izkušnje in znanje ali jih sploh nima, ker se pogosto pojavijo motnje spomina. Ima težave pri pridobivanju novih informacij, ima težave z gibanjem, pogosto se počuti zmedenega in nemočnega.

Cilj rehabilitacije je, da bi osebo po PPM usposobili do najvišje možne stopnje na telesnem, psihičnem in socialnem nivoju. Sem spada predvsem usposabljanje za življenje, ki bi bilo čim bolj podobno tistemu pred nesrečo. Vendar je to pogosto večja ovira, kot se zdi na prvi pogled. Četudi se človek po PPM vrne v šolo, na delovno mesto, v svoje prostočasne dejavnosti ipd., se pogosto pojavijo mnoge težave in ovire, ki izvirajo iz posledic, ki so ostale po PPM.

Mnogo oseb po PPM, predvsem mladih, se vrne v izobraževalni proces, mnogi si želijo vključitve v razne oblike neformalnega izobraževanja, zato je pomembno, da osebe, ki so vključene v proces izobraževanja in učenja oseb s PPM, poznajo in razumejo obsežnosti možganskih poškodb, posledično tudi problematiko učnih težav ter da poznajo strategije, s pomočjo katerih bo znanje ustrezno posredovano.

Poznane so "zakovitosti" učenja – pozitivna motivacija, lastna aktivnost, dobra organiziranost, natančnost, vztrajnost itn. Kot smo že ugotovili, pri posledicah možganskih poškodb mnogo oseb s PPM teh lastnosti nima več ali pa so okrnjene. Temu je potrebno prilagoditi učni proces, predvsem pa ga primerno načrtovati.

Na kaj moramo biti pozorni, ko izbiramo lokacijo za izvajanje učnega procesa za osebe po PPM?

- Pravilno mora biti izbrana lokacija izobraževanja, usposabljanja ipd.; stavba mora omogočati dostopnost tudi osebam z gibalnimi težavami,
- prostor naj ne bo izpostavljen hrupu,
- prostor naj omogoča primerno prilagoditev osvetlitve,
- prostor naj bo dovolj velik, da bo omogočeno gibanje tudi osebam na invalidskem vozičku.

42

Na kaj moramo biti pozorni, ko organiziramo učni proces za osebe s PPM

- Pomembno je pridobiti informacije o zmožnostih udeležencev že pred samim učnim procesom, zaradi potrebnih prilagoditev,
- trajanje celotnega učnega procesa naj poteka daljše časovno obdobje (kot pri udeležencih brez poškodb možganov), ob enakem obsegu vsebine,
- posamezna učna enota naj bo razdeljena na več krajših enot z vmesnim odmorom,
- velikost skupine in organizacija dela naj omogočata tudi individualno delo s posameznikom,
- izbrati je treba primerne učne metode in tehnike, ki naj bodo usmerjene k predlaganim učnim ciljem, predvsem pa naj ustrezajo tako izvajalcu kot udeležencem,
- pomemben je tudi izbor učnih virov in gradiv, ti so lahko pisni materiali, slikovna gradiva, interaktivna tehnologija in drugo – gradiva

naj se prilagodijo kognitivnim in motoričnim sposobnostim udeležencev, poleg tega naj spodbudijo motivacijo udeležencev.

- Podobno velja za izbor pripomočkov.

Prilagajanje učnega procesa naj upošteva individualne razlike med udeleženci. Najpogostejše prilagoditve učnega procesa udeležencem po PPM so:

- ustrezno izbrane metode dela,
- individualne prilagoditve metod dela glede na učne stile posameznikov, njihove ohranjene sposobnosti kot tudi glede na ohranjen nivo prejšnjega znanja, samozavest, motiviranost itn,
- primerno zastavljeni cilji,
- prilagoditev obsega vsebine glede na zmožnosti posameznika,
- obravnavanje le res pomembnih podatkov in dejstev,
- upoštevanje hierarhične zgradbe vsebin,
- prilagoditev tempa dela,
- uporaba preproste besede s krajšimi stavki,
- ne posredovati preveč novih besed,
- podajanje le enega navodila/naloge naenkrat,
- navodilo naj bo kratko, jasno in enoznačno,
- potrebno je ponavljanje, povzemanje in utrjevanje vsebine,
- uporaba spodbude, pohvale,
- individualna prilagoditev preverjanja znanja,
- udeležencem omogočiti dovolj časa za odgovor, izvedbo aktivnosti.

43

To je le nekaj najosnovnejših prilagoditev, ki jih priporočamo, kadar so v proces učenja vključene osebe s PPM.

Zaključek

Osebe po PPM se želijo kljub različnim motnjam, ki so ostale kot posledica poškodbe možganov, znova naučiti stare, pozabljene informacije in pridobivati nove. Ob vključitvi v proces izobraževanja in učenja lahko prihaja do mnogih težav, kot so slabo pomnjenje vsebin, slabo izražanje, bodisi govorno ali pisno, motnje pozornosti, motivacije, razpoloženja ipd., kar lahko močno ovira sam proces

poučevanja in učenja. Zaradi prilagoditve učnega procesa udeležencem s poškodbo možganov je potrebno izobraževanje izobraževalcev, kjer se bodo seznanili z večino posledic po poškodbi možganov, z vplivi posledičnih motenj na kakovost življenja oseb s PPM ter predvsem s strategijami poučevanja, diagnosticiranjem predznanja ter motiviranja za doseganje primerno zastavljenih ciljev.

Literatura in viri

MARENTIČ POŽARNIK, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

RADONJIČ-MIHOLIČ V., M. Ogrin, T. Štefančič (2008). Šolanje kot priložnost in izziv po možganskih poškodbah. Ljubljana: Inštitut RS za rehabilitacijo.

RUSSELL, P. (1990). Knjiga o možganih. Ljubljana: Državna založba Slovenije. Širca, A. (1979). Splošna anatomija in fiziologija. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Višja šola za zdravstvene delavce Ljubljana.

Učenje in izobraževanje oseb z gluhoslepoto

46

Simona Gerenčer Pegan, Društvo Dlan

Povzetek

Osebe z gluhoslepoto imajo hkratno okvaro sluha in vida v tolikšni meri, da kljub uporabi pripomočkov potrebujejo specifično pomoč, prilagojeno njihovim potrebam za opravljanje najosnovnejših življenjskih opravil. Pri osebah z gluhoslepoto ne govorimo o popolni gluhoti in popolni slepoti, pri kateri se okvare seštevajo, temveč se gluhoslepota opredeljuje kot enoten hendikep. Ob upoštevanju mednarodnih opredelitev govorimo o gluhoslepoti, ko sta pri posamezniku hkrati zaznani okvari, in sicer:

- gluhoti in slepoti,
- gluhoti in slabovidnosti,
- slepoti in naglušnosti
- slabovidnosti in naglušnosti.

K osebam z gluhoslepoto se prištevajo tudi osebe s sindromom Usher in CHARGE, lahko pa so zaznane tudi druge okvare in invalidnosti.

V Sloveniji je področje gluhoslepote mlado področje dela, kar posledično tudi pomeni, da to področje še ni zakonsko urejeno in so osebe z gluhoslepoto tako prikrajšane tudi za najbolj osnovne človekove pravice. Vse to jih odrinja na skrajni rob družbe, kjer so popolnoma prezrti in spregledani. Uporabljajo svoj način sporazumevanja (v kolikor so ga v okolju uspeli razviti) in je komunikacija z njimi uspešna le, če imajo sogovornika, ki uporablja več načinov (prilagojenega) sporazumevanja. Pri osebah z gluhoslepoto je kot najtežjo socialno posledico gluhoslepote na prvem mestu zaznati izolacijo (Gerenc̄er 2005-2006).

Zaradi specifičnega načina sporazumevanja z njimi in zaradi njihovega položaja v družbi je zaznati, da osebe z gluhoslepoto nimajo priložnosti vključevanja v izobraževanje, kajti le-ta niso prilagojena njihovim potrebam. Kot primer lahko navedemo tudi poznavanje informacijsko komunikacijske tehnologije med osebami z gluhoslepoto, ki ga potrjujejo tudi mednarodne raziskave, ki so bile izvedene v zadnjem desetletju.

Do leta 2003 je v Švici 10 odstotkov oseb z gluhoslepoto imelo stik z računalniško podporno službo za uporabnike. Po pomoč so se obračale izključno osebe z gluhoslepoto, ki so kasneje postale gluhoslepe (pridobljena gluhoslepota), v starosti od 12. do 92. leta in so pismene (Juan 2003). Dostopnost do informacijskih in komunikacijskih storitev prikazuje tudi mednarodna raziskava žensk z gluhoslepoto, ki je bila opravljena s 106 - ženskami v Italiji, Bolgariji, Rusiji, Švici in na Češkem. Od vseh sodelujočih samo 10 žensk pozna in ima dostop do informacijske in komunikacijske tehnologije (Pimpinella 2008: 132-136). Tudi v Sloveniji lahko trdimo, da je dostopnost do informacijsko komunikacijske tehnologije in nasploh do izobraževanja oseb z gluhoslepimi precej otežena, nekaterim preprosto nedostopna.

Usposabljanje in vključevanje oseb z gluhoslepoto v izobraževanje pa je nujno in čedalje bolj neizogibno. Z gotovostjo je potrebno prilagoditi izobraževanja osebam z gluhoslepoto, kar bo bistveno prispevalo tudi k njihovi vključenosti v okolje ter h kvaliteti življenja posameznika nasploh.

Literatura in viri

JUAN, T. (2003). The computer, a communication and information device leading to (in)dependence. V: Nicholas, J. (ur.), *Communication Is the Key to Opening Doors Worldwide*. 13th Deafblind International (DbI) World Conference on Deafblindness, August 5–10, 2003. Mississauga, Canada: Canadian Deafblind and Rubella Association (niso označene strani).

RODRÍGUEZ, M. M. (2008). »The Situation of the Deafblind Women – Rights and Equal Opportunities«. V: *The 6th EBU Deafblind Conference Deafblindness: Equality and Diversity and the 2th EDBU General Assembly (Plenary Speeches and Workshop Presentations)*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba Dodir (46–52).

Skupnosti prakse kot model učenja za različne ciljne skupine

Maja Tomšič, podiplomska študentka inkluzivne pedagogike

dr. Nives Ličen, Filozofska fakulteta

Povzetek

V andragoških raziskavah in pri koncipiranju vloge andragoga smo (bili) bolj pozorni na organizirano izobraževanje, vendar se v zadnjih letih vse bolj zavedamo pomena učenja v vsakdanjem življenju, zato se sprašujemo tudi o vlogi andragoga pri učenju *in situ*. Prispevek se bo osredotočil na situacijsko učenje ali učenje v vsakdanjem življenju. Priložnostno se učimo vsi – vse ciljne skupine, tudi osebe s posebnimi potrebami, ki nimajo nič manjše potrebe in želje po učenju (izhajajoč iz predpostavke, da je učenje eksistencialni fenomen), vendar se v prispevku ne bomo ukvarjali s posebno ciljno skupino (učenci), temveč z vlogo andragoga in njegovim učenjem na delu. V prispevku bo podrobneje predstavljen koncept skupnosti prakse, ki so izziv za andragogovo delo in razvoj njegove ali njene profesionalne vloge.

Ključne besede:

vloga andragoga, vseživljenjsko učenje, učenje na delovnem mestu, skupnosti prakse, akcijsko učenje.

Abstract

Slovenian andragogic research and conceptualizing of andragogues' role used to be in the area of organised education. Over the recent years, however, the awareness of the importance of everyday life learning has increased and there has been a rising interest in the role played by andragogues in supporting learning *in situ*. For this reason, the article focuses on situational learning or learning in everyday life. Informal learning comprises what is learned inadvertently, by chance. It exists in all target groups, including groups of people with special needs who share no less need and desire for learning (starting from the assumption that learning is an existential phenomenon). This article, however, is not centered on students with special needs, on the contrary, it focuses on andragogues and their workplace learning. In addition, the article examines the concept of the community of practice, which is challenges andragogues' work, and the development of their professional role.

Key words:

the role of the andragog, lifelong learning, workplace learning, community of practice, action learning.

Uvod

Razprava bo izhajala iz dveh konceptov, in sicer vseživljenjskosti učenja in učenja v vsakdanjem življenju ter koncepta skupnosti prakse. Oba koncepta opredeljujeta učenje kot proces, ki je del življenja vseh ljudi v različnih okoljih in ima različne namene (glede na dejavnosti in skupine). V prispevku se bomo spraševali o **vlogi andragoga in njegovim učenjem pri delu**. Podrobneje bo predstavljen **koncept skupnosti prakse**. Slednji se je razvil z raziskovanjem učenja na delovnem mestu in sta ga z etnološkimi metodami raziskovanja učenja podrobneje razvila in predstavila J. Lave in E. Wenger. Skupnosti prakse so izziv za andragogovo delo in razvoj njegove profesionalne vloge. Andragog naj bi skupnosti prakse odkrival in jih spodbujal. Skupnosti prakse namreč nastanejo spontano, okolje jih mora le negovati in spodbujati. V našem prostoru je bolj kot skupnosti prakse poznan model akcijskega učenja, zato bomo v drugem delu primerjali oba modela.

Koncept vseživljenjskosti učenja

52

Ko razmišljamo o **kompetencah andragoga**, je pomemben koncept vseživljenjskosti učenja. Po tem modelu razmišljamo o učenju in izobraževanju kot procesu in dejavnosti, ki potekata vse življenje, zajemata vsa področja in vse skupine ljudi, torej tudi osebe s posebnimi potrebami. Beseda *vseživljenjsko* je uporabljena kot prevod *lifelong*. V angleški literaturi (prim. Longworth, 2003; Aspin et al., 2012) opozarjajo, da *lifelong learning* ne pomeni le vzdolžnosti in linearnosti, temveč beseda označuje tudi širino in globino učenja, ki poteka v različnih okoljih in je prepleteno z drugimi dejavnostmi (procesi). **Izobraževalne dejavnosti (in učenje) niso le vzporedne dejavnosti z drugimi (s katerimi se ne srečujejo), temveč so del življenja**. Učenje ni zaprto v »slonokoščene stolpe«, marveč je del prakse, razmišljanja, skupnostnega življenja.

Naslednji poudarek, ki se nam zdi pomemben za razmislek o andragogovem delu, je ta, da izobraževanje ne pripravlja le na delo. Sodobno izobraževanje odraslih je sicer označeno z dejavnostmi, ki prispevajo pretežno h kariernemu razvoju. Največ izobraževanja je povezanega z delom, čeprav je za kakovost življenja pomembno tudi drugo delovanje (ne le delo) in druga področja (npr. življenje v skupnosti, osebni razvoj, umetnost...). Slednja so marginalizirana. Podobno so v izobraževanju **marginalizirane skupine ljudi, ki niso delovno aktivne**. Zdi se, da je čas, ki ni delovno aktiven, produktiven, kot to določa trg dela, skorajda nemoralen čas. Zato se kot poseben izziv postavlja vprašanje, kakšna je vloga andragoga pri delu z ljudmi s posebnimi potrebami.

Sprašujemo se, **kako bi lahko ujeli različne vrste učenja, ki potekajo v vsakdanjem življenju** (in niso vedno del kariernega konteksta) in vodijo v razvoj novih znanj, prepričanj, dejavnosti, vrednot, izkušenj. Skupnosti so kot organski kompleksi, kjer so vse enote med seboj povezane, zato so za dobro delovanje skupnosti **pomembne vse skupine ljudi**. Zdi se, da je človeštvo v 21. stoletju

na križišču, od koder gresta dve poti, ki se ne bosta srečali. Ena je označena z nenehnim napredkom, ne glede na to, kaj bo to povzročilo naravi in ne oziraje se na skupine ljudi, ki zaradi takšnih ali drugačnih hendikepov ne morejo sodelovati v produkciji. Druga vodi v iskanje človečnosti in ravnovesja z drugimi vrstami na planetu, to je k re-vitalizaciji odnosov med vrstami (prim. Ličen, Bogataj, Hočevnar Ciuha, Javrh, 2011). Vodili bosta v različno strategijo vseživljenjskosti učenja – tudi na področju ciljnih skupin oseb s posebnimi potrebami. Kakšni bodo infrastruktura in orodja za spodbujanje vseživljenjskosti učenja, bo odvisno od odločitev glede razvoja. Ali bo razvoj vključujoč? Kakšen bo odgovor na vprašanje: Ali bo imela slabovidna ženska z multiplo sklerozo enake možnosti za delovanje/izobraževanje/zaposlitev kot nekdo, ki nima teh hendikepov? Posebne specializacije andragogov za delo z odraslimi s posebnimi potrebami (še) nimamo, zato bo v nadaljevanju predstavljen koncept skupnosti prakse (in deloma tudi akcijskega učenja) kot modela za **učenje na delovnem mestu**.

Koncept skupnosti prakse

Skupnosti prakse razumemo na dva načina. Skupnosti prakse so **delujoče skupine**, kjer se ljudje učijo ob delovanju (praksi), ne da bi bilo izobraževanje organizirano kot posebna dejavnost. Pomembne so kot del učenja v vsakdanjem življenju, ki ga običajno ne opazimo, a pomembno vplivajo na skupnostno življenje in oblikovanje identitete. Drugi način razumevanja predstavlja skupnosti prakse kot **teoretični model ali analitični instrument**, s katerim lahko interpretiramo situacijsko učenje odraslih v katerikoli skupini.

53

Teorija prakse

Za miselni okvir raziskovanja modelov učenja, povezanega s profesionalno prakso, smo uporabili teorijo prakse (*practice theory*), ki jo razumemo kot post-strukturalistično kulturno teorijo. Teorije prakse predstavljajo skupek teorij, ki se je razvil v zadnji tretjini prejšnjega stoletja in je povezan z zanimanjem za vsakdanje življenje. Začetke iščemo v 70-ih letih prejšnjega stoletja, ko je Bourdieu 1972 objavil delo *Outline of a Theory of Practice*. Od tedaj se je razširila v epistemološkem prostoru. Teorijo prakse srečamo na področju politologije, antropologije, sociologije in tudi vzgojno-izobraževalnih ved. Bourdieuja, de Certeauja, Foucaulta, Giddensa, Latoura štejemo za avtorje prvega vala. Drugi val predstavlja širitev in testiranje teoretičnih predpostavk iz del avtorjev prvega vala.

Prva skupina teoretikov na področju teorije prakse je iskala srednjo pot med trditvami, da je vsaka sprememba rezultat posameznikovega delovanja, in trditvami, da je možno vsak fenomen pojasnjevati z vplivi strukture kot celote. Avtorji so želeli osvoboditi delovalnost (*agency*), to je človekovo sposobnost, da deluje in spreminja svet, iz omejitev strukturalističnih in sistemskih modelov.

Posameznikov ne moremo ločiti od njihove dnevne prakse in upoštevati moramo moč vsakodnevne prakse za transformiranje posameznika, kar so zajele teorije transformativnega učenja. Rutinizacija dnevnega življenja, ki jo ustvari posameznik, omogoči občutek »ontološke« varnosti, toda rutinizacija ne pomeni petrificiranja praks, saj omogoča tudi improvizacijo in inovacijo, kjer se začne učenje. Iz tega razmišljanja se razvije koncept reflektivne prakse, ki je v sodobnem učenju na delovnem mestu nujni sestavni del. O reflektivni praksi kot delu profesionalnega razvoja andragoga sta pisala Brookfield (1995) in Daloz (1999). Prvi uporablja sintagmo »refleksivni edukator«, drugi pa razpravlja o razvoju mentorja

V drugo generacijo teoretikov prakse uvrščamo Sherry Ortner, ki je izpostavila prevlado treh teoretskih sklopov v ameriški antropologiji v 80-ih letih in opozorila na pomanjkanje pozornosti do človeške delovalnosti (*human agency*), to je zmožnosti in procesov, ki producirajo in reproducirajo socialne prakse. Zavzema se za vračanje »delovalca v proces«. Pomembni avtorji so še T. Schatzki, A. Reckewitz in A. Warde, ki ločujejo med kompleksnimi praksami in enostavnimi praksami. Kompleksne prakse nudijo posamezniku, ki prakso izvaja, več ravni za razvoj sebe, in močnejši občutek blagostanja kot enostavne prakse. Teorije prakse (kot analitični modeli) so, po delih avtorjev drugega vala, specifična forma kulturnih teorij, ki interpretirajo dejavnost v povezavi s simbolnimi strukturami. Kulturne teorije se razlikujejo po tem, katero mesto poudarjajo kot temeljno mesto za vpisovanje socialnega. Po teorijah prakse je socialno vpisano v praksah.

54

Prakse so »telesne in mentalne rutine« (*bodily and mental routines*) (Reckewitz, 2002). Nove rutine ali spremembe v rutinah nastajajo z učenjem. Učenje pomeni »krizo prakse«, ker se z učenjem praksa spremeni. Reckewitz (2002) označuje prakso kot načine vedenja, ki so sestavljeni iz različnih medsebojno povezanih elementov. Ti elementi so: telesne in mentalne aktivnosti, predmeti in njih uporaba, znanje, emocije, motivacija. Primeri prakse: načini kuhanja, dela, raziskovanja, skrbi zase in za druge. Prakse tvorijo vzorce, ki reproducirajo določene načine porabe dobrin in ustvarjanja.

Posameznik je nosilec vzorcev telesnega in mentalnega delovanja in tudi rutiniziranih načinov razumevanja in želja. Praksa je kot »preplet delovanja in izrekanja« razumljiva tudi opazovalcem in ne samo agentom, ki so nosilci prakse. Nobena praksa ni hermetično zaprta v odnosu do drugih praks, vsaka prenese inovacije. **Proces učenja zajema sprejemanje prakse in spreminjanje prakse.** V nadaljevanju nas bo zanimalo predvsem spreminjanje prakse, ki ga bomo predstavili s pomočjo dveh modelov učenja, in to skupnosti prakse in akcijskega učenja. Refleksivna praksa je nenehen proces, nenehno se oblikuje niz profesionalnih kompetenc in s tem tudi profesionalna identiteta.

Skupnosti prakse in akcijsko učenje

Za oba modela je značilno, da vključujeta skupino ljudi, ki se uči, da bi izboljšala svoje delovanje (večinoma profesionalno prakso). Vključeni imajo skupen

interes in si delijo znanje. **Termin skupnosti prakse** sta oblikovala J. Lave in E. Wenger leta 1991, ko sta razvijala koncept situacijskega učenja in legitimne periferne participacije. Danes ga uporabljamo v različnih okoljih (v izobraževanju, v podjetjih, v virtualnih mrežah). **V tem modelu je učenje pojmovano kot socialni proces in kot nujni proces; učenje je del človekove participacije v svetu.** Učenje kot socialna participacija pomeni, da posameznik sodeluje v socialnih praksah in oblikuje identiteto v odnosu do skupnosti in praks. Participirati pri delu v podjetju ali pri igranju na igrišču – oboje pomeni neko dejavnost (obliko aktivnosti), hkrati pomeni tudi obliko pripadanja. Participacija ne določa le tega, kaj delamo, temveč tudi to, kako svoje delovanje/aktivnost interpretiramo.

Skupnosti prakse so povsod, so del vsakdanjega življenja. Vsak posameznik se uči, ko participira v neki skupini. Učenje po tem modelu ni nekaj ločenega od delovanja; so le obdobja bolj ali manj intenzivnega učenja, toda učenje vedno poteka. Skupnosti prakse so neformalne (*informal*), večina jih nima niti imena. Wenger (2006) jih opredeli kot **skupino ljudi, ki so v medsebojni interakciji, ki imajo skupno polje delovanja ali se zavzemajo za nekaj, ter poglobljajo svoje razumevanje in znanje na tem področju, da bi prakso izboljšali.**

Za skupnosti prakse je značilno, da imajo **skupno eksplicitno in implicitno znanje.** Skupnost je med seboj povezana, med člani so vzpostavljeni odnosi in vedo, kdo je znotraj in kdo je zunaj; gojijo občutek pripadnosti. Imajo skupno prakso (nekaj producirajo), gojijo podoben slog mišljenja o svojem produciranju; gradijo skupne pomene. Sčasoma razvijejo »praktični čut«, ki omogoča improviziranje in jih ločuje od drugih skupnosti prakse. Člani skupnosti prakse so oblikovali mrežo odnosov in implicitno ali eksplicitno opredelili modalitete, po katerih delujejo, vzpostavljajo odnose in interpretirajo dogodke.

Akcijsko učenje je model, ki se je razvil v ameriškem okolju, v povezavi s teorijami izkustvenega učenja in transformativnega učenja. Skupina, ki uporablja akcijsko učenje, se oblikuje kot projektna skupina. Učenje je v tem modelu strategija, ki je vpeljana, da bi izboljšali prakso. Akcijsko učenje je opredeljeno kot socialni proces, ki vključuje zaposlene v neki organizaciji. Združujejo se v skupine, da bi premislili svojo prakso ob reševanju problemov in interpretirali izkušnje.

Akcijsko učenje pogosto povezujemo z modelom akcijskega raziskovanja. Obe strategiji uporabljamo, ko smo soočeni z ne-rutinskimi situacijami, ko ne obstajajo standardne rešitve.

Primerjava med akcijskim učenjem in skupnostjo prakse

V obeh modelih gre za učenje, ki se dogaja v praksi, to pomeni, da učenje poteka s participacijo v praksi in s spreminjanjem prakse. V obeh modelih učenje razumemo kot socio-kulturni fenomen. Bistvena razlika je v tem, da lahko skupnost prakse nastane iz formalne skupine, če se razvije občutek pripadanja,

skupinska identiteta. Ne moremo pa skupnosti prakse ustanoviti kot formalno skupino. Razlike med skupnostjo prakse in akcijskim učenjem bomo kratko predstavili v spodnji preglednici, ki sva jo pripravili avtorici.

	Skupine v skupnosti prakse	Skupine pri akcijskem učenju
Polje znanja	<p>Področje védenja je socialno konstruirano v skupnosti in ga v skupnosti tudi nenehno prenavljajo (stalno pogajanje o pomenih).</p> <p>Participacija se gradi prek izkušnje delovanja v skupnosti.</p>	<p>Področje vsebin je definirano s strategijo intervencije.</p> <p>Participacija se gradi ob objektu učenja (reševanje problema).</p>
Skupnost	<p>Utemeljena je na (razmeroma) trajnih interakcijah.</p> <p>Je prostovoljna, »naključna«, gradijo jo osebe, ki imajo občutek pripadanja, vzajemnosti, opredeljuje jih skupno védenje, tudi tiho znanje in praksa.</p> <p>Kompetence se razvijejo v skupnosti in se kažejo kot habitus, po katerem se ločijo od drugih skupnosti.</p>	<p>Ni nujno, da je dolgotrajna. Lahko je vzpostavljena le za reševanje izbranega problema.</p> <p>Omejena je na osebe, ki se srečajo v specifični situaciji ob določeni nalogi.</p> <p>Ni nujno (a je zaželeno), da bodo razvili občutek pripadnosti, povezujejo jih okoliščine in projekt (cilji projekta).</p>
Praksa	<p>Kolektivni produkt, socialno določen način delovanja, slog mišljenja in vedenja, ki ju člani uporabljajo in spodbuja razvoj »praktičnega čuta«.</p>	<p>Vodena izkušnja (v nekaterih oblikah je prisotna vloga mentorja) ali pa samostojno učenje.</p> <p>Praksa se razlikuje glede na kontekst in modele.</p> <p>Ker je razmeroma kratkotrajno druženje (v primerjavi s SP), se ne razvije »praktični čut«.</p>

<i>Legitimiranje znanja</i>	Utemeljeno na medsebojnem priznavanju, na nenehnem razvijanju skupnih pomenov.	Spodbudi ga organizacija/ podjetje. Višja je, če finanserji/ sponzorji pridobijo boljše rezultate.
-----------------------------	--	---

Oba modela se v praksi uresničujeta tudi v povezavi z zamislijo reflektivnega praktika in učeče se organizacije in razvijata nove preplete. Ob uporabi enega ali drugega modela se pokažejo kot pomembni naslednji elementi:

- Na ravni konstrukcije produkta (inovacija, reševanje problema) je pomembno, da člani skupine občutijo zavzetost. Produkt, ki ga razvijajo, mora biti za vse člane cilj, ki prinaša zadovoljstvo (pomembne so čustvene komponente).
- Po pridobljenem znanju je razlika med skupnostjo prakse (kjer je skupina oblikovala skupno znanje) in skupino pri akcijskem učenju, kjer so lahko združeni različni strokovnjaki. Pri razvijanju novih produktov se sicer uveljavljajo skupine, ki vključujejo različna znanja, ki predstavljajo pluralnost kontekstov in možnost za izmenjavo različnih pogledov, vendar v teh primerih lahko govorimo že o akcijskem raziskovanju. Če je v skupini razvito zaupanje, omogoči hiter pretok znanja.
- Skupno delovanje še ni jamstvo, da se bo razvila tudi refleksija o praksi. Nasprotno. Lahko so skupine v skupnosti prakse tako tesno povezane, da ne nastane refleksija o praksi, temveč ponavljajo ustaljene rutine in skupinsko mišljenje. Refleksija terja odmor, postanek v delovanju, vpeljavo evalvacije in možnost za soočanje z napakami.
- V praksi se kaže tudi pomen fizične bližine (ne le virtualne skupine), ker omogoči vse vrste komunikacije. Skupno delovanje omoči razvoj zaupanja, hkrati pa tudi pojav čustvenih napetosti in konfliktov, zato so v obeh primerih potrebna znanja s področja skupinske dinamike.

Zaključek

V obeh modelih, ki smo ju predstavili, je znanje kompleksno, nastaja s konstrukcijo in ni nevtralnno, temveč je kulturno pogojeno. Znanje ni nevtralen del uma in učenje ni »nevtralen proces nabiranja znanja«. Oboje je kulturno pogojeno. Predstavljena načina učenja se razlikujeta v stopnji organiziranosti, oba pa povezujeta učenje z delovanjem, zato ju lahko povežemo tudi z delovanjem andragoga pri delu z ljudmi s posebnimi potrebami, še posebej zato, ker polje profesionalne vloge andragoga pri delu z odraslimi s posebnimi potrebami še ni dovolj razvito. Uporabimo ju lahko kot didaktično strategijo (akcijsko učenje) ali pa kot metodo vpeljevanja novosti (akcijsko učenje v povezavi z akcijskim raziskovanjem in skupnostjo prakse) ali kot okolje za razvoj profesionalne identitete.

Literatura in viri

ALESSANDRINI, G. (ur) (2012). *Comunita di pratica e societa della conoscenza*. Roma, Carocci.

ASPIN, D., Chapman, J., Hatton, M., Sawano, Y. (ur) (2012 [2001]). *International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht, Boston, London, Kluwer Academic Press.

58

KIMBLE, K., Hildreth, P. (2008). *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*. Information Age Publishing. Dostopno 20.3.2011 na www.chris-kimble.com/CLEE/ToC.html.

LIČEN, N., Bogataj, N., Hočevar Ciuha, S., Javrh, P. (2011). *Koncept trajnostnega razvoja in neformalno izobraževanje odraslih*. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.

LONGWORTH, N. (2003). *Lifelong learning in Action. Transforming Education in 21st Century*. London, Sterling, Kogan page.

O'NEIL, J., Marsick, V. J. (2011). *Understanding Action Learning*. New York, Amacom.

POSTILL, J. (2010). *Introduction: Theorising media and practice*. V: Bräuchler, B., Postill, J. (ur). *Theorising media and practice*. Oxford, New York, Berghahn.

RECKWITZ, A. (2002). *Toward a Theory of Social Practices*. European Journal of Social Theory, Vol. 5, No. 2, str. 243-263.

WENGER, E. (2006). *Comunitá di pratica*. Milano, Raffaello Cortina.

WENGER, E. (2010). *A social theory of learning*. V: Illeris, K. (ur). *Contemporary theories of learning* (str. 209-219). London, New York, Routledge.

WENGER, E., McDermott, R., Snyder, W., (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Harvard Business School Press.

WILSON, A., (2010). *Knowledge Power*. London, New York, Routledge.

Pristopi pri svetovanju za razvoj kariere za osebe s posebnimi potrebami

mag. **Janez Drobnič**, Pedagoška fakulteta Koper

Povzetek

Kariera, poklicna vzgoja in karierno svetovanje pogosto vzbujajo nelagodje, če pojem kariere povežemo z osebami, ki imajo invalidnost ali posebne potrebe. Razumevanje kariere v slovenskem splošnem pojmovanju še vedno pomeni predvsem prestižne zaposlitvene pozicije, ki so še posebej za osebe s posebnimi potrebami manj verjetne. Pa je to res? Za zagotovitev večje učinkovitosti-integracije oseb s posebnimi potrebami sta poklicna vzgoja in svetovanje ravno tako, če ne še bolj, pomembni zlasti zato, da bodo učenci, dijaki ali iskalci zaposlitve s posebnimi potrebami usposobljeni za prehode in konkurenčnost na trgu dela. Novi pristopi v okviru vseživljenjske karierne orientacije sovpadajo z uvajanjem inkluzivne paradigme na šolskem področju. Taka šolska situacija je nov izziv, ki omogoča osebam s posebnimi potrebami drugačne izkušnje in znanja, ki jih bodo potrebovali v nadaljnjem vseživljenjskem kariernem razvoju. Karierno svetovanje, ki temelji na »močnih točkah« lahko spodbudi in usmeri osebe s posebnimi potrebami na tista področja udejstvovanja, kjer se osebe lahko najbolj uveljavijo, kjer so njihove največje konkurenčne prednosti.

Ključne besede:

osebe s posebnimi potrebami, močno področje, inkluzija, karierno svetovanje, poklicna vzgoja.

Abstract

Career, career education and career counselling seem to be rather out of place when related to people with a disability or special needs. Namely, in Slovenian language, career has connotations like holding prestigious job positions which seems to be less likely when it comes to people with disabilities. Nevertheless, for a more efficient integration of people with special needs, vocational education and vocational counselling are of even greater importance since students or job seekers with disabilities need to be trained to face transitions and competition in the labour market. New approaches in lifelong career orientation coincide with the introduction of an inclusive paradigm in the area of education. For people with disabilities this is a challenge stimulating them to get new experience and knowledge for their further career development. Career counselling, centered on individual strengths can stimulate and direct people with special needs to get involved in areas where they are most likely to get recognition and be competitive.

Key words: person with special needs, strengths, inclusion, career guidance, vocational education.

Karierni razvoj oseb s posebnimi potrebami

Poklicna vzgoja in poklicna orientacija, ki se v sedanjem času vse bolj uveljavljata kot vseživljenjska karierna orientacija, postajata v zadnjem času hitrih ekonomskih in socialnih sprememb vse pomembnejša, ker zagotavljata posamezniku prave odgovore in pomoč za odločanje na poklicni življenjski poti. Če je bila poklicna orientacija pred nekaj desetletji – tedaj smo jo imenovali poklicno svetovanje – za posameznika enkratno dejanje zaradi relativne stalnosti zaposlitve ali poklica posameznika, sedanji dinamični svet zahteva od posameznika zmožnost za prehode iz enega izobraževanja v drugega, od izobraževanja v zaposlitev, v druge zaposlitve in obratno, iz zaposlitve v izobraževanje in tako naprej. Zato je ta proces v praksi in teoriji poklicne orientacije dobil novo razumevanje, ki ga določa besedna zveza “karierni razvoj”. Sedanji, zlasti pa bodoči poklicni/karierni razvoj posameznika je sestavljen iz prehodov in obvladovanja teh prehodov. S temi problemi ob prehajanju se soočajo tudi osebe s posebnimi potrebami.

Ne glede na to, da so osebe s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: OPP) ali osebe z invalidnostjo bolj izpostavljeni zaposlitvenim tveganjem in drugačnim oblikam aktivnosti, ki nimajo značaja zaposlitve¹, je ravno tako smiselno razmišljati o njihovi poklicni izbiri in kariernem razvoju, četudi marsikomu zveni nenavadno govoriti o karieri. Razumevanje kariere v slovenskem splošnem pojmovanju še vedno pomeni predvsem prestižne zaposlitvene pozicije, torej bolj tisto, kar v resnici pomeni pojem karierizem, ne pa v kontekstu razumevanja D. Superja, ki pravi, da je kariera zaporedje opravil in družbenih vlog, ki jih posameznik opravlja v svojem življenju. Je potemtakem neumestno govoriti o poklicni ali vseživljenjski karieri oseb s posebnimi potrebami? In zakaj ne bi OPP omogočali enako kot ostalim (najvišje) položaje v družbi? Že praksa in življenje kaže, da so v sedanji dobi informacijske tehnologije mnogi posamezniki dosegli izjemne poklicne in karierne dosežke, ne glede na motnjo, invalidnost ali bolezen. Karierni razvoj v takem kontekstu postane bolj povezan z družbenimi vlogami/položaji in ne samo zaposlitvami, ravno tako pa z vse bolj uveljavljajočimi pojmovanji družbene blaginje, ki se ne meri več toliko z GDP ali obsegom potrošnje, pač pa z zadovoljstvom posameznika ali skupin.

Analize kažejo, da se OPP še v večji meri kot drugi mladi znajdejo med dolgotrajnimi brezposelnimi ali v kratkotrajnih, tveganih, nezanimivih ali slabo perspektivnih zaposlitvah (Drobnič, 2000: 599). Je to posledica njihove manjše zmožnosti za delo, znanja in invalidnosti ali pa neustrezne politike zaposlovanja, podpornih programov, poklicne vzgoje, slabih poklicnih odločitev in svetovanja, da ne dosežejo vsaj približno enakih zaposlitvenih karier kot njihovi vrstniki brez teh težav? Ali morda obojega? Vsekakor je dejstvo, da so OPP in

1 Delovno varstvo v varstveno delovnih centrih po Zakonu o družbenem varstvu duševno in telesno prizadetih oseb (Uradni list SRS, št. 41/1983) ali socialno delovna integracija zaposlitvenih centrih po Zakonu o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov (Uradni list RS, št. 16/2007 - uradno prečiščeno besedilo 2)

invalidi² v slabšem položaju na trgu dela, ki se odraža v njihovi večji brezposelnosti in v manj zanesljivih, statusno neugodnih in slabo plačanih zaposlitvah. To kažejo tudi statistični podatki.

Leto	Število vseh brezposelnih	% brezposelnosti vseh	Število brezposelnih invalidov	% brezposelnosti invalidov
2006	78.303	6,0 %	9.138	(11,7 %)
2007	68.411	4,9 %	10.346	(15,1 %)
2008	66.239	4,4 %	10.346	(15,1 %)
2009	96.672	5,9 %	13.132	(13,6 %)
2010	110.021	7,3 %	14.920	(13,6 %)
2011	112.754	8,2 %	16.873	(15,0 %)
2012	118.061	12,2 %	17.454	(14,8 %)

Preglednica 1:

Stopnje registrirane brezposelnosti vseh in invalidov na Zavodu Republike Slovenije za zaposlovanje v letih 2006-2012

Vir: EUROSTAT, Employment service of Slovenia, 2013

Zgoraj navedeni statistični in analitični podatki kažejo, da so zaposlitvene možnosti OPP in invalidov bistveno manjše kot za ostale, ker je njihova brezposelnost približno dvakrat večja kot brezposelnost v celoti. Poleg tega so jim dostopna manj zanimiva, manj zanesljiva in manj plačana delovna mesta. Če je paradigma sedanje slovenske in evropske družbe v zagotavljanju enake možnosti za vse, torej tudi OPP, potem je odmik od tega načela v zagotavljanju zaposlitvenih ciljev očiten.

Položaj OPP bi bilo možno izboljšati s tem, da bi se zagotovila njihova večja ekonomska neodvisnost in znižali stroški transfernih izdatkov države. Pristopi za izboljšanje so lahko:

- **boljša izbira ustreznega poklicnega področja** (karierna orientacija), izobraževanje v procesu poklicnega svetovanja in odločanja OPP, kjer je manjši vpliv motenj (področje posebnih potreb) in kjer ima oseba »močno področje«, kjer so njene sposobnosti, motiv, spretnosti in znanje največje – prevladujoče;

2 Ko OPP vstopajo na trg dela, se jim na podlagi odločbe o usmeritvi ali kategorizaciji neposredno prizna status »invalida«, na katerega se lahko sklicujejo ali pa tudi ne. Status invalida pomeni nekatere pravice in ugodnosti pri zaposlitvi. V kategoriji invalidov tako prištevamo tiste, pri katerih je motnja ali invalidnost nastala od rojstva do mladostnega obdobja (OPP), invalidne osebe kot tiste, ki jim prizna status Zavod za zaposlovanje po predpisih o zaposlitveni rehabilitaciji invalidov, vojni invalidi po predpisih o vojnih invalidih ter delovni invalidi po predpisih pokojninskega in invalidskega zavarovanja.

- **poklicna vzgoja** v smislu pridobivanja veščin za poklicne odločitve, pridobivanje znanj o poklicih, veščine pridobivanja relevantnih informacij za poklicno izbiro, spoznavanje sebe, osebnih lastnosti in zmožnosti;
- **izboljšanje kompetenc** v smislu vrhunskosti, izjemnosti in specializacije (znanj, spretnosti, veščin, osebnostnih lastnosti) na izbranem področju (močno področje z močnimi točkami);
- **uveljavljanje inkluzivne kulture** (odprava stigme, predsodkov in uveljavljanje inkluzivne družbene klime).

V sodobnem kariernem svetovanju je postavitve kariernega cilja izhodišče za načrtovanje nadaljnjega izobraževanja. Ena od velikih težav poklicne/karierne orientacije v Sloveniji je, da večina učencev ob koncu obveznega šolanja ne ve trdno za svojo poklicno odločitev niti ne za področje, ki bi jih utegnilo zanimati, zato se odločajo za izobraževanje v splošnih usmeritvah, da lahko preložijo svojo poklicno odločitev. Odločitev je pretežno stihijska, naključna in nepretehtana. O posledicah slabih odločitev govorijo mnoge študije (Rupar in Žvokelj, 2001: 7), ki navajajo visoke deleže neustreznih poklicnih izbir, ki se pozneje kažejo v visokem osipu, nezadovoljstvu s poklicem ipd. Značilnost poklicnih in kariernih odločitev OPP pa je še večja negotovost, ozkost poklicnih izbir in togost v odločanju. Še vedno prepogosto temelji na izogibanju poklicev, pri katerih bi se utegnili znajti v ovirah (poudarjanje šibke točke in medicinskih kontraindikacij) ne pa na primer na močnih področjih in vseh elementih, ki tvorijo posameznikove prednosti (močni interesi, specifične izjemne sposobnosti in spretnosti, poudarjene vrednote ipd., močne značajske in druge osebnostne lastnosti).

Tu je ključno vprašanje in prelom iz klasične poklicne usmeritve na karierni razvoj, ki bi moral temeljiti na močnih posameznikovih področjih in prednostih in manj na njegovih hibah, motnjah ali okvarah. Tega pa, kot kažejo analize, ne uveljavljamo, je pa utemeljeno, da ga razvijemo zaradi slabših zaposlitvenih pozicij OPP in novih razmer v družbi, zlasti dinamičnega in negotovega trga dela.

Kako naj bi ugotavljali močno področje?

Močno področje pomeni posameznikove prednosti v posameznih njegovih lastnostih, ki ga postavljajo v prednostni položaj pred ostalimi. Te osebne lastnosti posameznika so lahko specifične sposobnosti, znanje, spretnosti in veščine, nekatere osebnostne lastnosti ali kompetence, ki oblikujejo »profil osebe« in so ključni dejavniki za dober karierni razvoj. Tako se na karierni poti nabira in ustvarja kumulirano znanje, veščine in kompetence, ki jih nekateri poimenujejo karierni kapital. Za kvalitetno odločitev mora posameznik, ki se odloča, dobro spoznati svoj prednostni profil s pomočjo svetovalnih služb na šoli, zavodu za zaposlovanje, centru za poklicno informiranje, ob pogovoru s starši, učitelji, preko interneta in še kje.

Svetovalci profil osebe ugotavljajo zlasti na podlagi:

- testiranja (psihometrični testi: sposobnosti, spretnosti, interesov ...)
- opazovanja (sistematična metoda: v šoli pri pouku, praktičnem delu)
- anketiranja (interesi, motivi ...)
- analize dokumentacije o osebi (učni uspehi-spričevala, poročila, medicinska dokumentacija ...),
- intervjujev, razgovorov.

Princip močnega področja kot model modernega pristopa k izgrajevanju kompetenc ravno tako ali še bolj uporabljamo pri karierni orientaciji OPP, saj se bodo na trgu dela uveljavljali predvsem s konkurenčnimi prednostmi na svojem močnem področju, ne pa zaradi humanitarnosti, usmiljenja in naklonjenosti. Ključni in izhodiščni dejavnik močnega področja v sodobnem kariernem svetovanju so sposobnosti, interesi in motivi. Če so interesi in motivi vpeti v karierni cilj (poklic), delujejo kot močna spodbuda za učenje in s tem uspešnejšo pot do zaključka izobraževanja in zaposlitve. Model močnega področja, ki je sestavljen iz močnih točk, je pomemben v dveh bistvih: odkriti ta prednostni profil pri vsakem posamezniku (diagnoza) in ga dopolnjevati z usmerjenim učenjem (usmerjena aktivizacija), usposabljanjem in treningom do najvišje možne mere. To bi lahko poimenovali zgodnejšo orientacijo/ aktivizacijo za prednostno smer.

65

MEDICINSKO/INVALIDSKI MODEL

Diagnoza bolezni, poškodb

Zdravljenje, rehabilitacija in treningi na šibkih področjih

Zaposlitev

MODEL PREDNOSTNIH KOMPETENC

Ugotavljanje najboljših kompetenc (individualnih sposobnosti, interesov, osebnostnih lastnosti)

Definiranje karierne poti, zaposlitve, tveganj, priložnosti

Usposabljanje, treningi, prilagoditve, jačanje osebnostnih lastnosti

Zaposlitve, prehodi

Graf 1:

Modeli poklicne orientacije oseb s posebnimi potrebami

V čem naj bi se novi pristop razlikoval od klasičnega, še vedno uporabljenega?

Inkluzivna paradigma na šolskem področju se vse bolj uveljavlja tudi v praksi. Njen temeljni pomen in distinkcija od prejšnjega pristopa je v tem, da skuša graditi na t.i. pravičnosti³, ki jo je zasnoval teoretik Rawls (1999). Ta paradigmat-ski premik, ki je odziv potreb sedanjega časa, demokratizacije in hitrih druž-benih ter tehnoloških sprememb, se je zgodil na šolskem področju in pomeni po eni strani odmik od medicinskega modela v postopkih integracije v šolski razred. Drugi poudarek je na tem, da se tudi okolje prilagaja OPP in zlasti, da v luči rawlsovega razumevanja pravičnosti da vsakemu posamezniku pravice odločanja, avtonomnosti in človeškega dostojanstva ne glede na invalidnost, oviro ali posebne potrebe. In skladno s tem premikom na šolskem področju bi z vidika konsistentnosti morali postaviti tudi inkluzivno paradigmo poklicno/zaposlitvene rehabilitacije in zaposlovanja OPP, ki ne bo več koreninila na medicinskih/invalidskih podlagah.

V klasičnem pristopu je bil pomen posebnega izobraževanja in poklicne rehabi-litacije v tem, da rehabilitacijske službe posameznika z motnjo, oviro ali posebno potrebo v čim večji meri usposobijo in prilagodijo posameznika zahtevam okolja ali večine na način zdravljenja ali rehabilitacije. V inkluziji je prvi pou-darek na tem, da se tudi okolje prilagodi posameznikovim potrebam⁴, pa naj bo to šolski razred ali pa delovno okolje. Tu se postavlja vprašanje novih pristopov, vključno s politiko aktivnega zaposlovanja, ki ne temelji v prisiljevanju delo-dajalcev, da sprejemajo invalide/OPP, pač pa naboru domišljenih podpornih stimulativnih ukrepov ob pogojih ekonomske upravičenosti. Zato je prvi pogoj za ustvarjanje takšnih razmer, da pripravimo OPP/invalida, ki je razvil svoje močno kompetenčno področje, in bo imela oblikovane osebne lastnosti za soočenje z zahtevami na delovnem mestu in spremembami, ki bodo nastajale med njeno karierno potjo. Hitra dinamika sprememb je za marsikoga, zlasti za generacije starejših, težavna, ker se težje prilagajajo in tudi niso usposobljeni za hitre spremembe pri mladih, ki vstopajo na trg dela. Zdaj je čas za vpeljavo novih pristopov.

66

Definiranje »šibkega področja«

V paradigmi usmerjanja ali kariernega svetovanja prevladuje medicinski dis-kurz, ki poudarja motnjo, okvaro ali invalidnost. Na tej podlagi je težko izdelati

3 Rawls (1999) govori o dveh temeljnih načelih pravičnosti: prvič, da morajo biti vsaki osebi zagotovljene enake pravice na najširši lestvici pravic in svoboščin tudi na način, da vsak glas šteje ter drugič, da se zagotavljajo socialno in ekonomske enakosti po principu, da so dobrobiti dostopne vsem in po principu dajanja prednosti manj zmožnim.

4 Corbett (1999) s sintagmo: »Vstopi, tukaj spoštujemo razlike! Tu si lahko tak kot si in ne silimo te, da sprejmeš drugačnost« (Corbet, str 128).

kakovosten načrt za prehod iz osnovne šole v poklicno izobraževanje ali zaposlitev, je pa lahko koristna informacija, ki nam pomaga določiti potrebno dodatno pomoč, pripomočke ali se izogniti poklicnemu področju, na katerem je motnja resna ovira. Preden se je začela uveljavljati paradigma inkluzije, je ocenjevanje zaposlitvenih možnosti, poklicnega odločanja ali zaposlitvene rehabilitacije temeljilo predvsem na podmeni, kaj je razlog za nezmožnost ali invalidnost, torej, česa posameznik ne zmore. V sodobnem kariernem svetovanju je potrebno motnjo identificirati, ugotoviti njen učinek na funkcioniranje in socialno integracijo v celoti, ni pa to temelj za odločanje o kariernem razvoju. Preizkušen pripomoček za ugotavljanje oviranosti/sposobnosti je Mednarodna klasifikacija funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti in zdravja - MKF (WHO, 2006), ki sicer pomaga definirati motnje zaradi poškodbe ali bolezni v kontekstu celostnega funkcioniranja ter posledic v socialnem funkcioniranju, vendar nosi nevarnost, da se preveč orientiramo na motnje in ne na močno področje posameznika. Sicer pa »zdravstvene zahteve in pomisleki« niso prepovedi (svoboda izbire poklica!) pač pa pomoč posamezniku, zdravniku in poklicnemu svetovalcu pri svetovalnem delu učencem in staršem. Zdravstveni pomisleki so v bistvu opozorila na poškodbeno, bolezensko ali prirojeno spremembo stanja organov, ki so koristna pri poklicnih odločitvah, zdravstvene zahteve pa zahteve po telesnih, duševnih in socialnih lastnosti učenca ali dijaka.

Spoprijemanje z izzivi kot model učenja za poklicno odločitev in karierni razvoj

67

Osebe s posebnimi potrebami, ki preidejo na trg dela, so soočene na eni strani s stalnimi zahtevami po hitrem prilagajanju na poklicnem in zaposlitvenem področju na trgu dela in na drugi strani s socialnim vključevanjem v dinamično življenjsko okolje. Zato model klasične poklicne rehabilitacije, ki še vedno temelji na pravici do enkratne poklicne rehabilitacije, ne zadošča, ker se ob prvi reorganizaciji delovnega procesa oseba hitro znajde v negotovosti in neugodnem položaju. Zato te osebe postajajo na trgu nekonkurenčne, brezposelne in deprimirane. Medicinski model z enkratno rehabilitacijo in usmerjenostjo na »zdravljenje motenj« očitno ne daje pravih odgovorov in rešitev za sedanje dinamično okolje. Uveljavljanje nove paradigme trajnega razvijanja močnih kompetenc je lahko odgovor na te izzive, pri čemer je poleg tega smiselno razvijati in poudarjati osebne lastnosti, ki zagotavljajo večjo uspešnost, manjša tveganja in zagotavljajo karierni razvoj. In v tem kontekstu ima teorija socialnega učenja aktualne odgovore in možnosti za aplikacije.

Teorija socialnega učenja poskuša razložiti, zakaj posameznik sledi določeni poti v življenju. Zato si človekovo obnašanje razlaga kot produkt mnogih učnih preizkusov tako načrtovanih kot naključnih, v katerem se vsak skuša na svoj način znajti. Med učenjem pa pridobivamo veščine, znanja, izkušnje, razvijajo se interesi, vrednote, preference, občutki, emocije pa tudi bodoče aktivnosti. Krumboltz (2009: 137) izpostavlja predvsem dve obliki učnih izkušenj: prva so

instrumentalne, v katerih posameznik opazuje posledice svojega lastnega delovanja in dobi povratno informacijo o tem v okolju, kot odobravanje (pozitivno) ali zavračanje (negativno). Te povratne informacije imajo učinek na karijerne aspiracije posameznika pač glede na uspeh ali neuspeh njegovih aktivnosti. Druga vrsta izkušenj, ki vplivajo na karijerne aspiracije in odločanje, so asociativne učne izkušnje, katere posameznik pridobi, ko opazuje okolje oziroma delovanje drugih z vsemi posledicami, ki temu sledijo. V zadnjem času imajo na posameznika velik vpliv mediji, kot so TV, film, spletni portali, oglaševanja, časopisi, knjige, ki ponujajo mnogo priložnosti za asociativno učenje.

Današnje življenje, polno sprememb, je idealna priložnost za »zgoščeno« socialno učenje, vendar le če se spoprimemo z dogodki, za kar je treba razviti tudi potrebne lastnosti. Te pa so predvsem, kot pravi Krumboltz (2009, prav tam), *radovednost*, da razišče možnosti za učenje, *vztrajnost* za soočanje z ovirami, *prožnost* za reševanje različnih okoliščin in dogodkov, *optimizem* ter brez strahu za *tveganja*. In v tem je pravzaprav ključni odgovor, zakaj je postala teorija socialnega učenja zanimiva in uporabna za reševanje zaposlitvenih in kariernih vprašanj v sedanjem času.

Razvoj in aplikacija teorije socialnega učenja dobiva v izpeljavi na področju kariernega razvoja mnoge teoretične inovacije (teorije) in praktične izpeljave s poudarki potrebnih lastnosti, ki naj jih ima (pridobi) posameznik, zato bi težko govorili o enotni teoriji kariernega razvoja. Med novimi pristopi je potrebno poudariti nekatere, ki imajo poleg teoretičnih predpostavk še aplikativno razdelavo in so razširjeni v sedanji praksi poklicne/karijerne orientacije in svetovanja tudi na način simbolične govorice oziroma metafor. Tu je potrebno navesti »planned happenstance theory⁵« avtorja Krumboltza (2009), ki je najbolj uveljavljena in ki poudarja pomen nepričakovanih dogodkov kot priložnost za učenje, pozitivno naravnost in aktivnost posameznika kot ključne lastnosti posameznika za vodenje kariernega razvoja.

Če so klasični pristopi temeljili na učenju z namenom, da se znajdemo v nepričakovanih dogodkih in ti postanejo na nek način pričakovani, ima Krumboltzov pristop obratno logiko, saj so po njegovi razlagi nenačrtovani, torej naključni dogodki odlična možnost za učenje veščin, pridobivanje znanj in izgrajevanja lastnosti za učinkovito spoprijemanje z izzivi (ne problemi!) vsakega posameznika na njegovi poklicni poti. Pri tem poudarja, da so cilji pogosto rezultat delovanja, kar je v nasprotju z običajno prakso našega razmišljanja, ko naše aktivnosti sledijo vnaprej postavljenim ciljem. Zato navaja rek: »Če vedno veste, kam nameravate iti, se utegne zgoditi, da nikoli ne boste končali nekje drugje«. O tem novem mišljenjskem pravilu govori tudi slogan »Just do it« svetovnega proizvajalca športne opreme Nike.

O konceptu fleksibilnega odločanja v smislu »pozitivne negotovosti« govori zlasti Gelatt, o potrebni »aktivnosti, reakcijah in fleksibilnosti« (Dawis), »prilagodljivosti« (Savicas) o »manevriranju in meandrenju« (Bezanson). Gre tu za nove teo-

rije? Upoštevajoč kriterije, ki definirajo novo teorijo, gre pravzaprav za pristope v okviru nove teorije z nekaterimi metodami prakse.

Prenos teorije socialnega učenja v karierno odločanje ima mnogo aplikacij tako na socialno politiko in socialno zakonodajo (Jones & Gelatt v Osipow: 175). Razvila so se mnoga orodja za samostojno karierno odločanje posameznikov, vključno z uvedbo tehnologije (spletne informacije, testi). Specifični programi so bili razviti, da bi lahko samostojno identificirali ovire, na katere naleti posameznik. Zagotovo je ta teorija prispevala tudi k oblikovanju drugačnega svetovalnega pristopa, pri katerem se zahteva večje poznavanje teorije pri svetovalcih in bolj neodvisno in avtonomno vlogo posameznika v poklicnih odločitvah.

Je potreben tudi drugačen pristop v svetovanju za kariero?

Novе teorije v vseživljenjski karierni orientaciji odpirajo tudi vprašanja spremenjenih vlog svetovalcev tako za osebe s posebnimi potrebami kot druge. Sodobni karierni svetovalci ni ozko specializiran za vprašanja kariernega razvoja, pač pa mora biti kvalificiran za novo vlogo, kjer je potrebno veliko znanja, metod in tehnik za svetovanje in pristope do svetovanca. Amundson (2009: 16) zatrjuje, da mora biti karierni svetovalci kvalificiran tudi za reševanje drugačnih stisk, ki niso zgolj zaposlitvena ali rehabilitacijska vprašanja in kot navaja»...da večina ljudi pride k svetovalcu s povsem običajnim življenjskim vprašanjem, ki pravzaprav ne spada v okvir kariernega ali osebnega svetovanja. Dogaja pa se, da v primeru, ko osebe pridejo z vprašanjem kariernega svetovanja, pogosto ugotovimo, da so te še kako povezane z njegovimi osebnostnimi stiskami in problemi, ki sicer koreninijo drugje, vendar imajo velik vpliv na njegove zaposlitvene probleme« Zlasti se to dogaja v primeru oseb s posebnimi potrebami, težjih iskalcev zaposlitve (odvisniki, duševni bolniki ipd), kjer ni uspešne rešitve poklicno zaposlitvenih vprašanj brez povezovanja z reševanjem osebnih stisk, bolezni, konfliktov v družini in še česa drugega. Pri tem Amundson izpostavlja še posebej aktivni pristop, ki ga imenuje »aktivno sodelovanje«, ki v pristopu svetovanja pomeni predvsem angažiranost posameznika, krepitev njegove vloge pri iskanju rešitev in njegovega sprejemanja odločitev.

Tradicionalne metode kariernega svetovanja in odločanja nadomeščajo nove, zlasti tiste, ki temeljijo na principih asociativnega učenja oziroma veččin. Bolj se uporabljajo asociativne oblike učenja in opazovanje v kariernem odločanju, hkrati pa se s prenosom socialnega učenja uveljavljajo skupinske oblike svetovanja in usposabljanja za samostojno odločanje, kot so npr.: igra vlog, klubi za iskanje zaposlitev, skupine za samopomoč, delavnice za odkrivanje poklicnega cilja, kognitivno prestrukturiranje ipd. Tu so možnosti oseb s posebnimi potrebami, da se vključujejo tudi v skupine za medsebojno pomoč in podporo v času uvajanja v zaposlitev, prilagajanja na delo, ker od svojih kolegov dobijo vzajemne informacije in izkušnje, ki jih lahko dobro uporabijo za soočanje z novimi izzivi na trgu dela.

Druga zahteva za svetovalce je, kar posledično sledi iz zgoraj navedenih izhodišč, da se vloga in pozicija svetovalca spreminja iz dominantne vloge, vloge presoje in odločitve, v vlogo spodbujevalca, motivatorja, spraševalca in organizatorja. Gre za specifično vlogo svetovalca, ki gleda na svetovanje kot na nedirektiven način in ga nekateri avtorji poimenujejo liberalen pristop. Poleg pestrosti in različnosti poti in odločanja pa je v vlogi svetovanja potrebno doseči, da se omogoči proces, ne pa daje konkretne sugestije (Rogers v Lapajne 1997: 92). Temu primerno se spremeni vloga posameznika-svetovanca, ki mora pridobiti nove veščine in znanja za odkrivanje poklicnih ciljev, osebnostnih lastnosti, informacijah o trgu dela, pristopih k odločanju in tudi znanja, kako se lotiti obvladovanja prehodov v življenju. Torej, ker ne gre za odločanje kot enkratno ali zelo redko dejanje, je potrebno v okviru poklicne vzgoje, svetovanja, osebnega izobraževanja in socialnega učenja pridobiti veščine in spretnosti za načrtovanje vodenja kariere kot življenjskega procesa.

Novi pristop, ki zahteva večjo avtonomnost svetovanca, njegovo odgovornost, upoštevanje pravice posameznika do svobodne izbire poti, teh pa je lahko veliko, zahteva drugačno usposobljene svetovalce. Zato se namesto klasičnega pristopa v kariernem svetovanju pri osebah s posebnimi potrebami, za katerega so bili značilni paternalizem, postavljanje diagnoz, izvidov, uporabljajo drugi pristopi, v katerih se poveča vloga posameznika, njegova stališča in mnenja. Zato se ob tem sprašujemo, ali bi poleg uveljavljenih zaposlitvenih načrtov za brezposelne na zavodu za zaposlovanje uvedli za osebe s posebnimi potrebami tudi rehabilitacijske načrte, ki bi jih v sodelovanju z rehabilitacijskimi ali kariernimi svetovalci izdelovale osebe s posebnimi potrebami?

70

Klasični pristopi v svetovanju, ki temeljijo na pasivni vlogi svetovanca, so se pokazali za manj učinkovite in primerne, ravno tako pristopi, ki se ukvarjajo predvsem z ekonomskimi in sociološkimi dejavniki, čeprav tudi teh vidikov ni mogoče povsem zanikati (Lapajne, 1997). To je razumljivo, saj je v praksi pomoč usmerjena k posamezniku, in sicer tako, da je poudarjena aktivna vloga posameznika, ne pa dominantna vloga svetovalca. Takšna vloga omogoči proces, ne daje pa direktne sugestije. Zato je potrebno imeti več oblik pomoči in intervencij.

V kariernem odločanju Krumboltz poudarja še posebej osebnostne lastnosti posameznika, kot so: radovednost, prožnost in optimizem. Da bi to zagotovili, je potrebno spremeniti pristop v svetovanju, ki bo vplival na posameznikovo obnašanje, torej gre za mehanizem posameznikovega spreminjanja na osebni (osebnostni) ravni. Pozornost se torej usmerja na »proaktivno obravnavo posameznikov, ki naj bi jim poskušali zvišati raven želja, aspiracij, motivov, zlasti če so iz bolj depriviranih okolij« (Niklanovič, v Lapajne, 1997: 93). To je spodbudilo razvoj novih metod intervencij v svetovanju, ki dajejo učinkovite rezultate za dvig posameznikovih pričakovanj, odločnosti, samozaupanja in vztrajnosti. To so tiste lastnosti, ki jih Krumboltz izpostavlja kot pogoj za uspešno vodenje kariere.

Zato bo cilj sodobnega kariernega svetovanja tudi za osebe s posebnimi potrebami ta, da takšne lastnosti neprestano razvijajo v času poklicne/karijerne poti,

zaposlitve. Teh pa bo v življenju veliko, zato je bistvena vloga poklicne vzgoje že v ranem obdobju (osnovna šola), da zagotovi nastavek potrebnih lastnosti, usmeritev in veščin, ki jih bo oseba dopolnjevala ter utrjevala na svoji življenjski karierni poti, ki bo izgrajena iz mnogih prehodov, zaposlitev, izobraževanj in tudi neuspehov. Sodobni karierni svetovalci ne govorijo več o vzpenjajoči se karieri, pač pa o spiralah, padcih in hitrih vzponih, vse to pa so tudi priložnosti za učenje. Neprestano ukvarjanje z boleznijo, hibo, invalidnostjo odvrča posameznika od kreativnosti, aspiracij, mu znižuje samopodobo in ga pogosto vrača v perseverirano ukvarjanje z lastno nezmožnostjo in invalidnostjo. V svetu je tu nekaj znanih primerov, ko so se posamezniki s težko invalidnostjo uveljavili na svojih močnih področjih na način, da so orientacijo od hibe usmerili v izzive in priložnosti.

Postavlja se vprašanje, ali lahko v okviru kompetenčnega modela najdemo za vsakega posameznika z invalidnostjo ali posebnimi potrebami področje zaposlitve in kariernega razvoja, ki bo uspešen. Sedanja družba, ki temelji na visoki specializiranosti delitvi dela, individualnem ustvarjanju produktov, vzpostavljanju niš, neomejenih možnosti podpornih tehnologij za premoščanje ovir, zagotavlja in omogoča mnogo več zaposlitvenih priložnosti, in če hočemo tudi delovnih mest, na katerih lahko uspešno konkurirajo osebe s posebnimi potrebami. To seveda ne pomeni opuščanje tistih ukrepov zaposlovanja, ki so razviti, pač pa predvsem nadaljnjo izgradnjo podpornih oblik, tehnik in pomoči v zaposlovanju, izobraževanju in prehodih, ki bodo omogočile dobre karierne poti osebam s posebnimi potrebami, vendar ne na principih prisiljevanja delodajalcev, da se obnašajo »humano« in niti ne na ukrepih, ki bodo posameznike s posebnimi potrebami /invalidne spodbujali k prizadevanju za »pridobitev statusa invalidnosti«, ki ga lahko opredelimo kot nasprotje z generičnim bistvom človeka.

V času hitrih sprememb potrebujemo teorije, ki nam omogočajo hitro definiranje problemov kariernega odločanja posameznika v okviru obvladujočega okvira, ki je zadosti prožen in je hkrati tako vseobsegajoč, da se lahko posameznik spoprime s vsemi spremembami. Zato v sodobnem pristopu k poklicnim odločitvam ni ključno vprašanje, kateri poklic, ki me bo zadovoljiv celo življenjsko obdobje, naj izberem, pač pa, kako se bom usposobil za odločitve v poklicnem življenju, ki jih bo veliko, bodo zahtevne in bodo zahtevale vedno nova znanja in veščine. Tudi ni relevantno vprašanje, kako trasirati celotno karierno pot z individualnim kariernim načrtom. Poudarek je na zmožnosti vodenja kariere na celotni življenjski poti, polnih sprememb in dogodkov, za kar se je treba usposobiti. Sodobna teorija razvoja kariere mora omogočati svetovalcem in posameznikom najboljša orodja in prakse tudi za poklicni karierni razvoj oseb s posebnimi potrebami.

Zaključek

Spremembe na šolskem področju z uveljavitvijo inkluzije ter dinamika trga dela, na katerem posamezniki gradijo svoje karierne poti in mnoge prehode,

terjajo spremembe v poklicni in karierni orientaciji oseb s posebnimi potrebami, ki bo zagotavljala boljše izide na trgu dela, saj analize kažejo njihovo odrinjenost in slabšo konkurenčnost. Spremembe paradigme, ki se uveljavlja na šolskem področju z inkluzijo, je lahko dodatni stimulans za spremembe na karierno orientacijskem in rehabilitacijskem področju, kjer se te spremembe očitno še niso zgodile, saj tam še vedno prevladuje medicinska paradigma.

Imperativ večje delovne in socialne integracije utegne spodbuditi pristope v poklicni orientaciji in poklicni vzgoji v osnovni šoli in naprej zlasti v smislu, da bodo učenci, dijaki ali iskalci zaposlitve s posebnimi potrebami usposobljeni za prehode in konkurenčnost v zaposlovanju. Karierno svetovanje, ki temelji na »močnih točkah« je lahko tisto, ki spodbudi in usmeri OPP na tista področja udejstvovanja, kjer se osebe lahko najbolj uveljavijo, kjer so njihove največje konkurenčne prednosti. To pa pomeni odmik od klasičnega medicinskega modela obravnave OPP v poklicni/karierni orientaciji. Na podlagi modela močnega področja bi se lahko oblikovali individualizirani programi izobraževanja za osebe s posebnimi potrebami, zaposlitveni načrti in profesionalni razvoj. Pri vsakem posamezniku je potrebno prepoznati veščine, sposobnosti, vrednote, spretnosti in znanje, ki ga odlikujejo in ki mu lahko omogočijo dober karierni razvoj. To pomeni individualizacijo pristopa, vendar ne samo za tiste, ki so bili »usmerjeni«, to je OPP, ampak za vse. To pa je naloga, ki pomeni izziv za pedagoge, svetovalne delavce na šolah, svetovalne delavce na zavodih za zaposlovanje in tudi za starše.

72

Literatura in viri

- AMUNDSON, E. Norman (2009): *Active Engagement. The Being and Doing of Career Counselling*. Ed-3. Richmond: Ergon Communication.
- BEZANSON, L. (2003): *Career development: policy, proof and purpose*. *Careers Education and Guidance*, Oktober, pp.5-10.
- CORBETT, J. (1999). *Inclusivity and School Culture: the Case of Special Education*. V: Prosser, *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- DAWIS, R. V. (1996): *The Theory of Work Adjustment and Person-Environment-Correspondence Counseling*. In *Career Choice and Development*, 3rd ed. Edited by D. BROWN, L. Brooks, and associates. San Francisco: Jossey-Bass,: 75-120.
- DROBNIČ, J. (2000): *Trg dela v procesih globalizacije-izziv za invalide*. Ulaga, J. in Destovnik, K. (ur.): *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami-deset let kasneje*. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije. 599-600.
- DROBNIČ, J. (2010): *Poklicna vzgoja in karierno svetovanje za osebe s posebnimi potrebami*. Drobnič J. in Starc, S. (ur.): *Inkluzivnost v vzgoji in izobraževanju*. 7. znanstveni sestanek z mednarodno udeležbo. Koper: Pedagoška fakulteta.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2006): Individual Transition Plans Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- GELATT, H. B. (1989): Positive uncertainty: a Ney decision making framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 252-256.
- HOZJAN, D. (2004): Determinante oblikovanja poklicne identitete: doktorska disertacija. Ljubljana.
- Inštitut za varovanje zdravja (2003) Strokovna navodila za izvajanje medicinskega poklicnega svetovanja v zdravstvenem varstvu šolskih otrok in mladine. Ljubljana.
- LAPAJNE, Z. (1997): Psihološke teorije izbire poklica. Lapajne, Z. in Niklanović, S. (ur.): Prispевki o poklicnem svetovanju. Ljubljana: Izida in Republiški zavod za zaposlovanje. 9-55.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1979): A social learning theory of career decision-making. In A.M. Mitchell, G.B. Jones and J. D. Krumboltz (2008) (Eds.), *Social Learning and Career Decision Making*. Cranston, RI: Carroll Press.
- KRUMBOLTZ, J. D. (2009): The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career assessment* May 17:135-154, first published on December 30, 2008.
- NIKLANOVIĆ, S. (2009): Povzetek strokovnih podlag za izgradnjo systemskega pristopa k vseživljenjski karierni orientaciji v okviru operativnega programa razvoja človeških virov 2007-2013. Ljubljana: Kadis d.o.o..
- OPARA, B. (1997b): Poklicne možnosti in poklicno usposabljanje absolventov OŠ s PP, Poklicno usposabljanje in zaposlovanje mladostnikov s posebnimi potrebami. Zbornik. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- OSIPOW, S. H. & Fitzgerald, L.F. (1996): *Theories of Career Development*(4th Edn), Needham Heights, Massachusetts, Allyn & Bacon.
- RAWLS, J. (1999): *The Theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- RUPAR, B., Žvokelj, M. (2001): Poklicna orientacija v petem in šestem razredu osnovne šole. Ljubljana: Zavod za šolstvo Republike Slovenije.
- SAVICKAS, M. L. (2002): Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed. pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- SUPER, D. E., Savickas, Mark L., & Super, C. M. (1996): The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass. 121-178.
- ZUNKER, V. G. (1998) (5th edition). *Career Counseling: Applied Concepts of Life planning*, Pacific Grove, California: Brooks/Cole.
- WHO (2006): *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva.

Kompetence/zmožnosti pri izobraževanju oseb s posebnimi potrebami

dr. Bojana Globačnik, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper

Povzetek

Razvoj kompetenc za delo z osebami s posebnimi potrebami naj bi bil glede na naraščanje te populacije prednostna naloga. Članek opisuje ključne kompetence: spoštovanje raznolikosti, enakomerna pomoč vsem osebam v skupini in osebni strokovni razvoj pedagoga. Starostna meja, do katere država zagotavlja vseživljenjsko učenje, je odvisna predvsem od fleksibilnosti izobraževalnega in socialnega sistema ter mreže storitev na lokalni ravni. Možnosti izobraževanja kadrov najdemo v začetnem izobraževanju rehabilitacijskih pedagogov, andragogov in drugih izvedencev ter v obliki specializacije in posebnih izobraževalnih modulov.

Ključne besede:

razvoj kompetenc, spoštovanje raznolikosti, pravičnost, pomoč, učiteljeva osebna rast, izobraževanje rehabilitacijskih pedagogov in andragogov.

Abstract

Due to the increasing number of people with disabilities, the development of relevant teachers' competencies in the field of disabilities seems to have become a priority. Thus, the author of the article examines the needed key competencies: respect of diversity, fairness in offering assistance to group members, teachers' personal growth. The age limit for the State provision of lifelong learning for people with disabilities is not set, depending on the flexibility of the educational and social system, the network of support services in place on the local level. Educational opportunities are being provided for in the field of the training of experts in initial education, special needs teachers, adult education teachers, and other experts. Educational programmes are specialised, including special modules adapted to the needs in the field.

Key words:

development of teacher competencies, respect of diversity, fairness, assistance, teacher's personal growth, education of special rehabilitation education teachers and adult education teachers.

Uvod

Eden največjih izzivov na področju pedagoške prakse v zadnjem desetletju predstavlja vprašanje, kako razviti primerne učne načrte, individualne programe in oblikovati profile učiteljev, zdravstvenih in drugih strokovnih delavcev, ki sodelujejo v procesu izobraževanja in zaposlovanja vedno bolj heterogene skupine otrok in odraslih s posebnimi potrebami.

Svetovna zdravstvena organizacija WHO je junija 2011 predstavila Svetovno poročilo o pojavu invalidnosti (WHO, 2011) in podatki kažejo, da invalidnost narašča v vseh državah Evrope in po svetu. O izobraževanju učiteljev in drugih strokovnih delavcev na področju posebnih potreb lahko razpravljamo na različnih ravneh: konceptualni, normativni, raziskovalni in na ravni političnih odločitev. Vzroki za vse večji delež populacije, ki potrebuje drugačne pristope v izobraževanju, so: nastanek novih bolezni, stresen način življenja prebivalstva in s tem večje število različnih poškodb in obolenj srca in ožilja, večja migracija prebivalstva in pojav revščine kot posledice svetovne gospodarske krize. Zato je v mnogih državah prednostna naloga izobraziti primerne osnovne profile poklicev za različna starostna obdobja: področje zgodnje obravnave, področje inkluzivne osnovne šole in izobraževanje v obdobju poklicnega izobraževanja in odraslosti. Ob tem je potrebno poudariti osnovne vrednote, ki naj bi jih spremljali načrtovalci politike. Te so: dostopnost in kakovost izobraževanja za vse, pravičnost in socialna enakost ter demokratične vrednote in sodelovanje (Arnesen, 2009, 26). Z ozirom na splošno gospodarsko krizo smo upravičeno zaskrbljeni za zmogljivosti in pripravljenost družbe za resurse, ki bodo namenjeni temu področju, čeprav je to zagotovo instrument, ki dela družbo bolj humano in prispeva k večji kakovosti izobraževanja in življenja nas vseh.

76

Odrasle osebe s posebnimi potrebami so v naši državi vključene v različne ustanove, ki so v pristojnosti več resorjev, prepletajo se znotraj izobraževalnega, socialnega in delno zdravstvenega resorja. To naj ne bi bila ovira, da ne bi prepoznali pomembnosti koncepta učenja oseb s posebnimi potrebami v vseh življenjskih obdobjih, torej tudi v odraslosti.

Področje izobraževanja zajema predvsem izobraževanje v socialnih zavodih, delno v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, šolah s prilagojenim programom in varstveno delovnih centrih. V smislu vseživljenjskosti učenja pa naj bi procesi občasnega izobraževanja potekali še v domovih za starejše, dnevnih centrih za to skupino državljanov, invalidskih podjetjih, ljudskih univerzah na lokalni ravni in v drugih okoljih, kjer živijo in delajo.

Opredelitev osnovnih pojmov

Kompetenca

V sodobnem svetu prihaja do manjše potrebe po zapomnitvi različnih dejstev. V ospredju so vse bolj izkušnje in potreba po obvladovanju različnih postopkov. Kompetence predstavljajo strateško ali proceduralno znanje oziroma sposobnosti, da opravljamo neko delo. Day (1999, 57) pravi, da so kompetence sposob-

nosti za opravljanje določenih nalog in vlog za doseganje standardov.

Vseživljenjsko učenje

Vseživljenjskost učenja predstavlja temeljno načelo politike EU od leta 1973. V letu 1995 je bila sprejeta Bela knjiga, ki jo je pripravila Evropska komisija z opredelitvijo vseživljenjskega učenja v poglavju »Poučevanje in učenje«. Po Longworthu, (1995, 6), vseživljenjsko učenje pomeni razvoj človekovih zmožnosti, ki spodbujajo posameznike, da si pridobijo znanje, vrednote in spretnosti. Vse to je posamezniku potrebno skozi vse življenje, saj to znanje uporablja z zaupanjem, ustvarjalnostjo in veseljem v vseh vlogah in okoljih.

Prikaz izobraževanja po obveznem šolanju v nekaterih državah

Predstavljamo, kako v nekaterih evropskih državah zagotavljajo izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in katere države jim omogočajo podaljšanje tega izobraževanja.

Država	Trajanje izobraževanja	Podaljšanje
Avstrija	do 15. leta	brez podaljšanja
Belgija, flamska skupnost	do 18. leta	brez podaljšanja
Belgija, francoska skupnost	do 15. leta	do 18. leta ob soglasju staršev in šole
Bolgarija	do 16. leta	brez podaljšanja
Ciper	do 15. leta	brez podaljšanja
Češka	do 15. leta	brez podaljšanja
Danska	do 16. leta	brez podaljšanja
Estonija	do 15. leta	dve leti podaljšanja
Finska	do 16. leta	eno leto podaljšanja
Francija	do 16. leta	štiri leta podaljšanja ob nadaljnjem šolanju
Nemčija	do 16. leta	dve leti podaljšanja, ob nadaljevanju šolanja še dve leti
Grčija	do 18. leta	podaljšanje do 23. leta, če se usposablja na poklicni šoli
Islandija	do 16. leta	brez podaljšanja
Irska	do 16. leta	dve leti podaljšanja
Italija	do 16. leta	dve leti podaljšanja
Litva	do 18. leta	otroci s težjimi primanjkljaji do 23. leta
Madžarska	do 18. leta	brez podaljšanja
Malta	do 16. leta	otroci v specializiranih ustanovah do 19. leta

Nizozemska	do 18. leta	brez podaljšanja
Norveška	do 16. leta	brez podaljšanja
Poljska	do 18. leta	podaljšanje do zaključka osnovne šole, največ do 21. leta
Portugalska	do 15. leta	brez podaljšanja
Slovenija	do 18. leta	podaljšanje do 21. ali 26. leta starosti (od 1.9. 2012)
Španija	do 16. leta	brez podaljšanja
Švedska	do 16. leta	brez podaljšanja
Švica	do 17. leta	brez podaljšanja
Velika Britanija	do 16. leta	brez podaljšanja

Vir: Gradivo SNE DATA, Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, Bruselj, 2010

78

Podatki prikazujejo možnosti nadaljnega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Če gledamo, da je cilj vzgoje in izobraževanja čim bolj samostojen posameznik, lahko rečemo, da bi naj vsak posameznik samostojno izbiral, kako in kje se bo izobraževal po zaključenem obveznem izobraževanju (Kodelja, 2006, 163). Slednjo navedbo je potrebno v primeru oseb s posebnimi potrebami jemati z veliko mero razumevanja, etičnosti in postopnosti, v skladu s sodobno doktrino za to populacijo.

Države so oblikovale za odrasle osebe s posebnimi potrebami različne sisteme izobraževanja, kar je odvisno od kulture, tradicije, pravnega okvirja, ekonomskih možnosti in razvitosti mreže drugih služb in servisov na lokalni ravni. Zato tudi prihaja do velikih razlik v trajanju učenja in izobraževanja, ki ga zagotavlja šolski resor. To je najdaljše v Sloveniji (do 26. leta starosti od 1. 9. 2012 v posebnem programu vzgoje in izobraževanja) in v Grčiji, kjer je to mogoče do 23. leta starosti.

Urejanje izobraževanja po obveznem šolanju je v večini držav v pristojnosti socialnega in izobraževalnega resorja oziroma lokalne skupnosti. Pri tem so mišljene občasne oblike izobraževanja po zaključenem obveznem izobraževanju, ki je zagotovljeno vsem osebam s posebnimi potrebami, ne glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire, motnje.

Trajanje izobraževanja do 26. leta starosti v Sloveniji vsekakor med evropskimi državami izstopa. Pojasnimo ga lahko z dejstvom, da v državi nimamo razvitih možnosti in razvejene mreže za občasna izobraževanja in dnevno skrb za vključevanje oseb s posebnimi potrebami na lokalni ravni.

V Sloveniji tudi niso dovolj prepoznavne evalvacije podaljšanega izobraževanja odraslih oseb s posebnimi potrebami v okviru institucij, tako v okviru šolskega kot socialnega resorja. Na osnovi evalvacij bi ugotovili, kakšne oblike izobraževanja bi bile najprimernejše in najbolj učinkovite za odrasle osebe s posebnimi potrebami.

PROFIL (kompetence) kadrov na področju izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami

V mnogih okoljih še vedno velja prepričanje, da je za osebe s posebnimi potrebami najboljša rešitev edino in samo rehabilitacijski pedagog ustrezne specialnosti (gluhi – surdopedagog, slepi – tiflopedagog, itn.). Slednja rešitev je nedvomno dobra, vendar zaradi raznolikih potreb teh oseb in lokacij, kjer se te osebe vključujejo, je potrebno izobraževati še druge profile na tem področju: razredne in predmetne učitelje, vzgojiteljice, socialne pedagoge, medicinske sestre, fizioterapevte, delovne terapevte, psihologe, socialne delavce, zaposlovalce na uradih za delo, inštruktorje v varstveno-delovnih centrih in invalidskih podjetjih, ki se tudi pojavljajo v procesu izobraževanja odraslih oseb s posebnimi potrebami. Če povzamemo po primeru šolske prakse, naj bi bil tudi pri poučevanju odraslih večji poudarek na sodelovanju in izmenjavi izkušenj vseh vpletenih v izobraževanje odraslih v okoljih, kjer so vključeni (Pijl, 2010, 97).

Glavne kompetence/zmožnosti lahko razdelimo na štiri področja:

Spoštovanje raznolikosti

Kompetenca pomeni pogled na različnost in koncept drugačnega pristopa do teh oseb med izobraževanjem in vključevanjem v delo. Pomeni delovati etično in spoštovati zaupnost do osebe in družine v skladu z etičnim kodeksom področja.

Ključne kompetence so: prepoznavati najprimernejše oblike odzivanja na raznolikost v vseh situacijah; prepoznati možnosti pri izpeljavi učnega načrta, individualnega načrta; uporabljati različne stile poučevanja in vzpodbujati klimo v okolju, kjer so vsi sodelujoči uspešni.

Pomoč vsem osebam v skupini (oddelku)

Kompetenca pomeni, da imajo vsi profili, vključeni v izobraževanje, visoka pričakovanja do vseh oseb, četudi so skupine (oddelki) heterogene. To dosegamo z vzpodbujanjem akademskega, praktičnega, socialnega in emocionalnega učenja pri vseh osebah, ne glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire, motnje. Pomemben sogovornik pri tem je družina in razvijanje samostojnosti in samoodločanja osebe s posebnimi potrebami.

Ključne kompetence so: razvijati učinkovito verbalno in neverbalno komunikacijo; razvijati tehnike sodelovanja s starši; razvijati pozitivne pristope obvladovanja vedenja in oblike ocenjevanja glede na socialno, čustveno in akademsko učenje.

Sodelovanje s starši, skrbniki in drugimi strokovnjaki

Kompetenca pomeni sodelovanje in sposobnost skupinskega dela za vse vključene profile v izobraževanje in zajema delo s starši, družino in z drugimi strokovnjaki v instituciji, kamor se oseba vključuje, in zunaj nje.

Ključne kompetence so: razvijati spoznanje, da vključenost posameznika temelji na sodelovalnem pristopu; razvijati učinkovito komunikacijo z družinami in starši tudi iz drugačnega kulturnega, etničnega, jezikovnega in socialnega okolja; razvijati sodelovanje in timsko delo vseh vpletenih in iskati možnosti evalvacije.

Osebni strokovni razvoj pedagoga

Kompetenca pomeni, da so predvsem pedagogi odgovorni za lastno izobraževanje. Kompetenca zahteva stalno in sistematično načrtovanje, vrednotenje, refleksijo in prilagajanje situacijam v razredu, skupini, oddelku, na delovnem mestu, ob doslednem spoštovanju etičnega kodeksa.

Ključne kompetence so: uveljaviti metode in strategije vrednotenja lastnega dela in uspešnosti; razvijati lastne strategije za reševanje problemov, sistematično vrednotiti lastno delo in se zavedati svojega prispevka k razvoju ustanove in skupnosti. Za to skupino kompetenc je pomembno začetno učenje učiteljev, tisto, ki bi ga naj dobil pedagog v sklopu univerzitetnega študija (prilagojeno po dokumentu – Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011).

Zaključek

80

Pri osebah s posebnimi potrebami je treba spoštovati predvsem individualnost. Vendar razvoj individualnosti pri tej populaciji zahteva nekatere specifične potrebe in vrednote. Vrednost posameznika je predvsem v njegovi individualnosti (Šter, 1994, 126), saj ima človek, ki je enak vsem ostalim, manjšo vrednost in ne bogati družbe kot celote. Prav v tem lahko prepoznamo vrednost oseb s posebnimi potrebami, ki živijo med nami.

Vseživljenjsko učenje za odrasle osebe s posebnimi potrebami v Sloveniji ni zakonsko posebej urejeno; v državni upravi ni določenega direktorata oziroma sektorja v okviru šolskega ali socialnega resorja, ki bi na nacionalni ravni urejal to področje. Razlog, da se podaljšuje izobraževanje odraslih do 26. leta starosti je najverjetneje ta, da se na ta način rešujejo nezadostne možnosti za vključevanje odraslih oseb v varstveno-delovne centre in druge dnevne oblike varstva. Tudi v Sloveniji so še vedno zagovorniki institucionalnega varstva oseb s posebnimi potrebami; tega pojava v zadnjih letih nismo omilili, da bi dosegli večjo in učinkovitejšo decentralizacijo storitev za odrasle osebe s posebnimi potrebami. Dosegljivost storitev naj bi temeljila vsaj na približno enakih izhodiščnih pogojih za vse.

Sedanja praksa nedvomno zahteva jasno strategijo na nacionalni ravni, da bi se anomalija izobraževanja do 26. leta, predvsem/ali samo izvajala v ustanovah za osebe s posebnimi potrebami. Sistem naj *bi ponudil več kapacitet v novih možnostih obstoječe mreže in v novih oblikah dela na lokalni ravni*. V institucijah naj bi ostajali tisti, ki potrebujejo več zdravstvenih in rehabilitacijskih storitev. Čas je, da postanejo storitve tudi na tem področju dostopne vsem, ne glede na to, kje živijo (mesto – podeželje) v smislu enakosti in pravičnosti, ki jih opredeljuje socialna država.

Za odločitev, kako organizirati izobraževanje za posamezne skupine oseb s posebnimi potrebami, predvsem odraslih, je potreben dogovor med osebami z invalidnostjo, njihovimi starši in zastopniki, stroko, nevladnimi organizacijami in oblikovalci politike. Razumljivo je, da glede na znane okoliščine ne moremo pričakovati takojšnih sprememb. Potreben pa je najprej dogovor o novem konceptu (sistemu) izobraževanja različnih profilov za področje oseb s posebnimi potrebami v celoti.

Procesi izobraževanja učiteljev, aktualna praksa in zakonodajno načrtovanje naj bi potekalo v smeri večje inkluzivne prakse, ki bo med seboj usklajeno in časovno načrtovano. Enotne prakse, ki bi jo posnemali, ni.

Kaže se nam torej več možnosti za dodatno izobraževanje andragogov in rehabilitacijskih pedagogov za področje odraslih oseb s posebnimi potrebami:

- vključitev vsebin v začetno izobraževanje vseh rehabilitacijskih pedagogov in andragogov,
- možnost specializacije za delo na področju odraslih oseb s posebnimi potrebami in
- posebni moduli s to vsebino za zdravstveno negovalno in drugo osebe, ki dela s populacijo odraslih oseb s posebnimi potrebami.

Literatura in viri

ARNESEN, A., J. Allen and E. Simonsen (eds.) (2009). Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education. Strasbourg: Council of Europe.

DAY, C. (1999). Developing teachers the Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press.

GLOBAČNIK, B. (1987). Sodobne oblike izobraževanja odraslih oseb s posebnimi potrebami v Evropi. VIII. Defektološki izobraževalni dnevi. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 15 - 22.

Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi - izzivi in priložnosti (2011). Odense: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.

KODELJA, Z. (2006). O pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Založba Krtina.

LONGWORTH, N. (1995). Lifelong Learning in Schools. Brusseles: European Lifelong Learning Initiative

PIJL, S.J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. Journal of Research in Special Educational Needs, 10 (1), 197-201.

ŠTER, J. (1994). Kaj je moralno. Ljubljana: Davean.

World Health Organisation (2011). World Report on Disability. Geneva: Switzerland, WHO.

Vseživljenjsko učenje odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju v CUDV Črna

Vojka Lipovšek, CUDV Črna na Koroškem

Uvod

Osebe z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju, ki so vključene v socialno varstvene zavode se izobražujejo do svojega 26. leta. Osnova za njihovo izobraževanje predstavlja Posebni program vzgoje in izobraževanja ter Posebni program vzgoje in izobraževanja – raven usposabljanja za življenje in delo. Med dvajsetletnim izobraževanjem, z izvajanjem različnih, iz njihovih potreb in sposobnosti izhajajočih vsebin, pridobijo mnogo znanj in navad ter vzporedno razvijejo spretnosti za nadaljne življenje in delo. Za ohranjanje pridobljenih znanj, spretnosti in navad je pomembno sistematično in redno urjenje le-teh. Tisti, ki delamo z osebami z motnjami v duševnem razvoju, vemo, da pridobljena znanja brez njihove vsakodnevne uporabe in sistematičnega urjenja mnogo hitreje pozabljajo. Program vzgoje in izobraževanja v procesu šolanja po načelih specialne in rehabilitacijske pedagogike vodijo in usmerjajo specialni in rehabilitacijski pedagogi.

Po dopolnjenem 26. letu pridobijo status odrasle osebe in nadaljnje izobraževanje zanje ni predvideno. Odrasle osebe z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju v življenju nikoli ne bodo popolnoma samostojne. Vse življenje bodo potrebovali podporo, kar pomeni posebno skrb, vodenje, spremljanje in usmerjanje, ki mora potekati z upoštevanjem osnovnih značilnosti in zakonitosti njihove osebnosti in njihovega razvoja.

83

Cilji in načela dela z odraslimi osebami z motnjami v duševnem razvoju

Pomen vzgoje in izobraževanja odraslih je že dolgo poznan. Tako kot za večinsko populacijo je vseživljenjsko izobraževanje in učenje pomembno tudi za odrasle osebe z motnjami v duševnem razvoju. Razlika med večinsko populacijo in osebami z motnjami v duševnem razvoju je v tem, da osebe z motnjami v duševnem razvoju za izobraževanje in učenje potrebujejo zunanje stimulacije, ostali pa to počno sami.

Cilji vzgoje in izobraževanja odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju so predvsem:

- razvoj znanj, spretnosti, navad in vrednot,
- osebnostne spremembe,
- razvoj socializacije,
- razvoj ustvarjalnosti,
- razvoj pozitivne samopodobe,
- obogatitev izkušenj in uporaba lastnih izkušenj.

Pri delu z odraslimi upoštevamo načela specialne in rehabilitacijske ter andragoške stroke s poudarkom na načelih:

- individualizacije,
- pozitivne vzgojne usmerjenosti,
- aktivne volje, prostovoljnosti in soodgovornosti posameznika
- timskega dela,
- permanentnosti,
- funkcionalnosti,
- demokratičnosti,
- raznovrstnosti in dinamičnosti,
- integriranosti,
- inkluzije, individualizacije in normalizacije.

Vseživljenjsko učenje odraslih v CUDV Črna

84

Da bi bilo izobraževanje in učenje odraslih oseb z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju v Centru za usposabljanje, delo in varstvo Črna na Koroškem kar se da sistematično, dinamično, ustvarjalno in aktivno pri delu, uporabljamo interni vsebinski program, imenovan Program domskega varstva. Uporabljamo ga pri delu v institucionalnem varstvu odraslih ter za področji varstva in vodenja v varstveno delovnem centru. Program je oblikovan tako, da v njem najdemo vsakodnevne življenjske aktivnosti in znanja, s katerimi odrasli ohranjajo zdravje, motorične sposobnosti in osebno kondicijo, aktivnosti, v katerih lahko maksimalno zadovoljujejo svoje interese in specifične sposobnosti, ohranjajo in dopolnjujejo pridobljena znanja ter pridobivajo nova.

V načrtovanju in izvajanju programa sledimo naslednjim vsakodnevnim specialno pedagoškimi in andragoškim nalogam:

1. **Vsakodnevna in rutinska opravila »železnega programa«:** to so aktivnosti, ki na področju skrbi za samega sebe, razvijanju samostojnosti in socializacije zagotavljajo potreben in dosežen nivo samostojnosti in kompetentnosti odraslih.
2. **Predvidene in programirane naloge:** to so naloge na področju znanj, orientacije v času in prostoru, na področju vzgoj (likovna, glasbena vzgoja, gibanje in rekreacija) z možnostjo ustvarjalnega in samoiniciativnega pristopa.
3. **Nepredvidljive naloge:** pogojujejo jih trenutne dnevne situacije,

zdravstvene in vzgojne težave ter zunanji vplivi.

Področja programa s sistematično razgrajenimi vsebinami so:

- I. Samostojnost
- II. Komunikacija in socialni odnosi
- III. Splošna razgledanost
- IV. Kultura bivanja
- V. Kreativna znanja
- VI. Gibanje, rekreacija in šport

Program domskega varstva pri delu z odraslimi kot pripomoček uporabljajo vsi, ki delajo z odraslimi, in sicer: varuhi in varuhinje, delovni instruktorji in instruktore, ostalo negovalno osebje in strokovni delavci. Pomembno vlogo pri izvajanju programa imajo strokovni delavci in delavke. Normativi za delo z odraslimi osebami z motnjami v duševnem razvoju jih skoraj ne določajo. Pri delu z odraslimi je strokovni delavec/ka tisti, ki mora poznati razvoj in posebnosti razvoja oseb z motnjami v duševnem razvoju, ki določajo njihovo funkcioniranje, poznati didaktično metodične posebnosti ter s tem znanjem usmerjati tudi delo ostalega osebja.

Strokovni delavec/delavka- specialni in rehabilitacijski pedagog- mora pri delu z odraslimi z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju izvajati naslednje naloge:

- prepoznavanje potreb posameznika,
- prepoznavanje sposobnosti in spretnosti posameznikov,
- načrtovanje ciljev individualiziranih programov,
- razvijanje načina dela osredotočenega na odraslost,
- uvajanje različnih metod dela, ki temeljijo na načelih dela z odraslimi,
- razvoj zagovorništv in samozagovorništv,
- vzpodbujanje čim večje samostojnosti na vseh področjih delovanja posameznika,
- načrtovanje ustreznih načinov dela s posamezniki,
- načrtovanje metod dela za posameznike z izrazito specifičnimi lastnostmi,
- vzpodbujanje komunikacije: med uporabniki, med uporabniki in delavci.

Temeljna znanja, ki jih mora imeti strokovni delavec/delavka za izvajanje zgoraj navedenih nalog, so znanja specialne in rehabilitacijske pedagogike. Da bi

bilo izobraževanje in učenje odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju v celoti prilagojeno odrasli populaciji, pa bi bilo potrebno temeljna znanja specialne in rehabilitacijske pedagogike dopolniti in nadgraditi z znanji in vedenji andragoške stroke.

Zaključek

Izvajanje ustreznih in prilagojenih vsebin učenja in izobraževanja odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju je ne le naša naloga, ampak predvsem potreba in izziv. Potreba in naloga zato, ker brez stalnega sistematičnega ter vodenega dela osebe z motnjami v duševnem razvoju hitro izgubljajo v procesu šolanja pridobljena znanja, izziv pa zato, ker skupaj z njimi lahko razvijamo nove vsebine, ob katerih pridobimo vsi. Ena od takšnih vsebin je lahko branje, ki ga uspešno razvijamo zadnjih nekaj let. Za to potrebujemo zaposlene z ustreznimi profesionalnimi in osebnostnimi kompetencami, ki zmorejo in znajo delati z odraslimi z motnjami v duševnem razvoju.

Sodelovanje Varstveno- delovnega centra Jesenice in Ljudske univerze Jesenice pri izobraževanju odraslih z motnjami v duševnem razvoju

Urša Emeršič, VDC Jesenice (CUDV Radovljica)

Gordana Trokič, LU Jesenice

Varstveno-delovni centri (v nadaljevanju VDC) so izvajalci socialno-varstvene storitve »vodenja, varstva in zaposlitve pod posebnimi pogoji« za odrasle osebe z motnjo v duševnem in telesnem razvoju. Storitve se izvaja tako, da tem osebam omogoča ohranjanje pridobljenega znanja in sposobnosti, učenje novih vsebin in veščin, vzdrževanje in razvoj socialnih stikov, pridobivanje novih kognitivnih sposobnosti ter socialnih in delovnih navad, uresničevanje lastnih idej in ustvarjalnosti, ohranjanje pridobljene in razvijanje večje samostojnosti, organiziranje kreativnih dejavnosti, aktivno vključevanje v okolje ...

S spreminjanjem potreb in želja ter predstav o kakovostnem življenju se je v Sloveniji v VDC-jih spreminjalo in izboljševalo tudi strokovno delo z osebami z motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju OMDR). Da bi izboljšali kakovost življenja OMDR, sodobni programi upoštevajo strokovne trende, predvsem normalizacijo, socialno integracijo in inkluzijo ter možnosti samoodločanja teh oseb o svojem življenju. Uporabniki niso več v središču življenjske nezmožnosti in nemoči. Upoštevane so njihove potrebe in želje ter poudarjene močne točke, sposobnosti, samostojnost in aktivno participacijo. Govorimo o opolnomočenju oseb v VDC, kar pomeni tudi ustvarjati in zagotavljati ukrepe in storitve, ki posamezniku omogočijo zadržanje in povečevanje vpliva na svoje življenje ter odločanje o njem.

Čeprav nekateri VDC-ji, ki so prerasli iz delavnic pod posebnimi pogoji, obstajajo že več kot štirideset let, na tem področju še vedno ni oblikovana neka splošna in enotna doktrina za delo. Tako je praksa v VDC-jih zelo različna, različno je tudi upoštevanje načel normalizacije in koncepta opolnomočenja. Kakovost življenja OMDR pa ni odvisna samo od njih samih in življenjskih razmer, ampak tudi od strokovnjakov, njihovega odnosa do teh oseb in oblikovanja kakovostnih programov.

Pri oblikovanju in izvajanju programov sledimo dvema najpomembnejšima ciljema, in sicer:

- kakovostno izvajati vse storitve in programe glede na potrebe posameznika (individualni pristop, možnosti izbire ...);
- z razvijanjem strokovnih pristopov zagotavljati čim višjo stopnjo normalizacije, opolnomočenosti ...

Eden pomembnejših programov je tudi izobraževanje. Za OMDR veljajo vse temeljne človeške pravice, kot veljajo za vse ljudi.

Pri vsebinah, vezanih na izobraževanje OMDR, sledimo naslednjim konceptom normalizacije in vključevanja:

- zagotoviti pogoje življenja, ki so čim bolj podobni pogojem, v katerih živijo ostali ljudje;
- omogočiti tisto, kar nekdo potrebuje, torej ustvariti okolje, v katerem ima vsakdo možnosti, da se optimalno razvije (individualizacija) in

- dati moč posameznikom (jih opolnomočiti), da lahko delajo stvari, ki jih počnejo ostali.

Že dalj časa se zavedamo pomembnosti in potrebnosti izobraževanja odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju. V VDC Jesenice smo že nekaj let izobraževali odrasle po enkrat ali dvakrat tedensko za dve skupini:

	VŽU - osnovno	VŽU - napredno
Udeleženci	večinoma osebe s težjo motnjo v duševnem razvoju	osebe, ki znajo vsaj malo brati, pisati
Vsebine	pogovor, socialne igre, grafomotorične vaje, enostavne vaje na računalniku...	branje, pisanje, računanje, računalniško opismenjevanje...

V skupini, ki smo jo poimenovali UŽU - napredno, smo opazili vedno večje želje udeležencev po dopolnjevanju vsebin, novih predavateljih, izobraževanju, kot ga imajo vsi ostali odrasli ljudje in v prostoru, ki omogoča druženje in srečevanje oseb, ki se želijo izobraževati. Stopili smo v stik z Ljudsko univerzo in ugotavljali možnosti izobraževanja naših uporabnikov pri njih.

90

Tako so v preteklem letu osebe s posebnimi potrebami v VDC na Ljudski univerzi Jesenice obiskovali dva programa. V okviru projektov Dvig ravni pismenosti in Splošno neformalno izobraževanje odraslih, ki ju sofinancirata Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport in Evropski socialni sklad, so bili uporabniki VDC vključeni v Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU) in Moj korak in neformalno izobraževanje odraslih - Svet skozi ekran računalništva.

Program UŽU - **Moj korak** je namenjen osebam, ki v vsakdanjih situacijah potrebujejo pomoč za doseganje večje samostojnosti. V ciljno skupino so bili tako zajeti tudi odrasli s posebnimi potrebami. Delo je potekalo v obliki projektnega učenja, v skupini od 6 do 12 udeležencev, in je trajalo 120 ur. Izvajalci programa so bili mentorji, ki so na Andragoškem centru Slovenije opravili splošno in posebno usposabljanje za izvajalce programa UŽU. Delo v skupini sta vodila dva usposobljena učitelja. Program je javno veljaven, udeleženci so ob koncu prejeli javno veljavno potrdilo.

Vsebine programa so bile sledeče:

- pridobivanje temeljnega znanja in spretnosti,
- pridobivanje socialnih spretnosti,
- usposabljanje za vseživljenjsko učenje in
- usposabljanje za aktivno državljanstvo.

SVET SKOZI EKTRAN RAČUNALNIŠTVA je 50-urni program, ki je namenjen odraslim osebam, ki so zaključile ali prekinile izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Potekal je v obliki predavanj in projektnega ter timskega dela. Udeleženci so razvijali psihomotorične spretnosti pri uporabi računalniške tehnologije. Vsebine programa so bile spoznavanje računalnika, internet, uporabnost programa Word, e-pošta.

Z željo, da bi programa izpeljali čim bolj kakovostno, smo VDC (uporabniki in zaposleni) in LU Jesenice sodelovali pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji programov. Ves čas smo upoštevali načela normalizacije, individualizacije, participacije, možnosti izbire in odločanja ter opolnomočenja uporabnikov. Izhajali smo iz odgovornosti odnosa do izobraževanja vseh vpletenih:

- udeležencev izobraževanja (uporabniki VDC),
- zaposlenih v VDC,
- zaposlenih na LU,
- izvajalcev izobraževanja (predavatelji).

Pozorni smo bili predvsem na naslednje stvari:

1. Pri udeležencih:

- Sami se odločijo za izobraževanje zaradi zanimanja za določeno vsebino in želje po znanju.
- Program izobraževanja obiskujejo redno in resno (sodelujejo v skladu s svojimi zmogljivostmi).

2. Pri zaposlenemu (koordinatorju) iz VDC:

- Udeležencem predstavi vsebino in stopnjo zahtevnosti izobraževanja in se z udeleženci pogovori o zmožnosti in sposobnosti uporabnika za obiskovanje programa in o njegovih interesih.
- Sodeluje s koordinatorjem LU in predavateljem – predstavi značilnosti OMDR, njihove možnosti in sposobnosti za izobraževanje, posebnosti.
- Skupaj s predavateljem oblikuje gradivo (gradivo je prilagojeno ciljni populaciji in omogoča individualizacijo še znotraj skupine).
- Prisoten je na predavanjih (kot drugi učitelj); predlaga in sodeluje pri prilagoditvi metod, tehnik, postopkov izobraževanja ...

3. Pri zaposlenemu (koordinatorju) iz LU:

- Zagotavlja enake pogoje izobraževanja, kot jih imajo udeleženci ostalih programov.

- Pri izpeljavi programov mora slediti temeljnim načelom programov - partnerstvo, na udeleženca osredinjen učni proces, povezanost vsebin z življenjem udeležencev, načelo integriranosti učnih vsebin, učnih metod in učnega gradiva, načelo individualizacije učenja in kontinuiranega spremljanja napredovanja, načelo izbirnosti in prostovoljnost vključevanja v program.

4. Pri izvajalcu izobraževanja (predavatelju):

- Predavatelj pozna populacijo OMDR.
- Predavatelj sodeluje z zaposlenim iz VDC pri pripravi gradiva in izvedbi predavanj.

Ob evalvaciji programov smo ugotovili naslednje prednosti izobraževanja oseb VDC na Ljudski univerzi Jesenice:

Izobraževanje v VDC	Izobraževanje na LU Jesenice
»domač« odnos – neredno obiskovanje	večja odgovornost do rednega obiskovanja izobraževanja in spremljanja vsebine
monotonost vsebin – se vsakoletno ponavljajo	različni seminarji
zaposleni v VDC niso usposobljeni za vse vsebine izobraževanja (manjša kvaliteta)	usposobljeni predavatelji za določeno vsebino
izobraževanje je običajno v času delovanja VDC (dopoldne)	izobraževanje je v popoldanskem času (koristno preživljanje prostega časa)
zaposleni je zaradi dobrega poznavanja uporabnikov lahko bolj pozoren na odnose kot na posredovanje vsebin in izobraževanje	predavatelj je čustveno nevtralen; bolj pozoren na prenašanje vsebin kot na odnose
»delna« normalizacija	normalizacija
ni vpetosti v okolje, socialne mreže	vpetost v okolje (socializacija)

Ob evalvaciji smo ugotavljali dober odziv vseh, tako udeležencev in predavateljev, kot tudi zaposlenih v VDC Jesenice in LU Jesenice. Zato smo tudi v letošnjem letu uporabnike vključili v zgoraj navedena programa, nekaj pa se jih je vključilo tudi v druge programe, ki so namenjeni različnim ciljnim skupinam. Financiranje teh programov se nam zdi izrednega pomena za vključevanje OMDR v izobraževanje.

Menedžment in organizacija mentorskega dela pri projektne učenju za mlajše odrasle

Janja Turk, spec., Izobraževalni center Memory

Povzetek

Mladostniki, ki nimajo pridobljene niti poklicne izobrazbe niti niso vključeni v delovno razmerje, predstavljajo za državo veliko breme. Niso le breme z ekonomskega vidika (nižja izobrazbena struktura, manjši bruto družbeni proizvod, večja brezposelnost in podobno), temveč tudi s psihološko-socialnega vidika. Taka populacija najstnikov ni vključena v vzgojno-izobraževalni sistem, ni v delovnem razmerju, pogosto brezciljno tava po ulicah, predstavlja potencialno ciljno skupino za kriminalna dejanja in droge, ni zainteresirana, da bi si pridobila osnovno poklicno izobrazbo in je posledično nezanimiva za trg dela. Posledica tega je dolgoročno breme za državni proračun, saj navadno dobiva socialno pomoč. Prezgodnji izstop iz izobraževalnega sistema zmanjšuje možnosti, da si pridobijo želeno zaposlitev. Zato so ti mladostniki brezposelni, državi predstavljajo socialno breme, v najboljšem primeru opravljajo slabo plačana dela, kjer ne morejo razvijati svojih potencialov. Zaradi slabega plačila so njihove možnosti napredovanja omejene, zaradi depriviligiranega položaja na trgu dela spadajo v ranljive skupine in se soočajo z različnimi oblikami socialne izključenosti. Pri procesu ponovne integracije posameznika ima andragog - mentor projektnege dela pomembno vlogo, saj mora prepoznati težave mladostnika in mu skušati z različnimi aktivnostmi in vključenostjo v delovno skupino pomagati pri načrtovanju za doseg kratkoročnih ciljev projektnege učenja. Le-ti naj temeljijo na delu, kjer lahko mladostnik izrazi svoj interes. Pomembno vlogo pri izvedbi programa ima tudi vodstvo izvajalske organizacije, ki mora skrbno voditi poslovanje in sodelovati z različnimi organizacijami v lokalnem okolju in ministrstvom, da program lahko nemoteno poteka.

95

Ključne besede:

ranljiva skupina mlajših odraslih, aktivna politika zaposlovanja, brezposelnost mladih, andragog-mentor, osipništvo, projektno učenje za mlade (PUM).

Kaj je program PUM in komu je namenjen

Je daljša oblika javnega izobraževalnega programa, s katerim se celostno lotevamo problemov mladih. Usmerjen je v odpravljanje vzrokov, ki so pripeljali do izstopa iz sistema šolanja ali dela. Program krepi pozitivne izobraževalne izkušnje, spodbuja k nadaljevanju opuščene šolanja, pomaga pri izdelavi celotne strategije poklicne kariere posameznika in udeležencem omogoča pridobiti pozitivne izkušnje delovanja v okolju (ZRSZ, 2006).

Mladi brez poklica in delovnih izkušenj skorajda nimajo možnosti za zaposlitev. Slovenija se je leta 1993 odločila podpreti program Projektno učenje za mlade, ki je z intenzivnim razvojem leta 1999 dosegel javno veljavni status. Raziskave dokazujejo, da je pri nas vsako leto približno 15 % mladih, ki iz različnih razlogov opustijo redno šolanje. Glavni razlog za osipništvo naj bi bile slabe učne navade, odpor do konvencionalnega načina izobraževanja, šolski sistem, neurejene družinske razmere (Rezultati končnega evalvacijskega poročila PUM po Sloveniji, 2007).

Ciljna skupina udeležencev programa so torej mlajši odrasli brez poklica in ustreznih zaposlitvenih izkušenj, stari od 15 do 25 let. Zaradi tekmovalnosti na trgu delovne sile so umeščeni v kategorijo najtežje zaposljivih (Izobraževalni programi, 2000).

Definicija osipnika, ki je bila izvedena za EU, se po študiji Osip in srednješolsko izobraževanje, glasi:

- ne nadaljujejo izobraževanja po osnovni šoli in se ne vpišejo niti v poklicno izobraževanje,
- prenehajo obiskovati srednjo šolo med prvim letom izobraževanja ali na koncu prvega leta, ko so se vpisali,
- ne zaključijo srednje šole oziroma poklicnega usposabljanja (Bucchi, 2000, str. 2).

Šolski osip je običajno posledica procesa izgubljanja stika iz osebnih, družbenih, ekonomskih, geografskih, izobraževalnih ali družinskih razlogov. Ti razlogi so lahko del šolskega procesa in izkušenj ali pa ne in se običajno zelo razlikujejo glede na posameznika.

Program Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) je neformalno izobraževanje, ki je zasnovano po zgledu danske produkcijske šole.

Udeleženci PUM-a so ranljiva skupina. Kot tako opredeljujemo skupino odraslih, ki je družbeno, ekonomsko ali socialno prikrajšana, največkrat zaradi svojih značilnosti, ki se razlikujejo od družbeno sprejemljivih. Te značilnosti pogosto spremlja revščina, brezposelnost, nizka izobraženost, neznanje jezika, pomanjkanje informacij, manjša dostopnost do tehnologije idr. (Egan, 2005, 388). Gre

torej za vprašanje izključenosti ali neposedovanja moči, da bi posameznik odločal o svojem položaju, življenjskih možnostih, izbiri izobraževanja in poklica, možnosti dela in zaposlitve ter ne nazadnje o svoji prihodnosti in prihodnosti svojih otrok (Jelenc Krašovec, 2011, 39).

S pomočjo strokovno usposobljenih mentorjev se krepijo pozitivne izobraževalne izkušnje, ki spodbujajo udeleženca, da zaključi opuščeno šolanje. Posebna značilnost programa PUM je

upoštevanje interesov in sposobnosti udeležencev, ki sodelujejo pri načrtovanju vsebin programa. To, da sodelujejo že pri načrtovanju, jih zelo spodbuja k učenju, tako delo ali izobraževanje dobi nov smisel in postane ciljno usmerjena dejavnost. Spremenjeni način izobraževanja je usmerjen k čim boljši izrabi udeležencevih zmožnosti in premagovanju manj spodbudnih vzgibov iz prvotnega socialnega okolja (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2000).

In kaj program PUM ni? Program ni namenjen mladostnikom, ki so odvisniki od trdih drog in bi si želeli zdravljenja odvisnosti in tistim, ki zahtevajo posebno obravnavo pri hujših psihičnih in duševnih motnjah. Taki ciljni skupini družba omogoča druge programe pomoči.

Vloga andragoga-mentorja v programu

Tako, kot osebe s posebnimi potrebami, tudi udeleženci PUM-a, pri vzgoji in izobraževanju potrebujejo različne oblike pomoči in prilagoditve pri usvajanju znanja. Temu gre pripisati predvsem slabe učne izkušnje v rednem izobraževanju, slabe učne navade, nepoznavanje učnih tehnik, nizke sposobnosti načrtovanja učnih ciljev, slaba samopodoba ipd.

Nezmožnost mnogih odraslih, da bi razvili ustrezne spretnosti, največkrat niso posledica njihovih manjših intelektualnih sposobnosti, temveč nepovezanosti vsebine in izvedbe kurikula v preteklih izobraževalnih praksah (Street, 1993). Pomembno je torej vprašanje, kakšni učitelji poučujejo različne skupine odraslih udeležencev.

Temeljna značilnost, ki projektno učno delo ločuje od tradicionalnega pouka, izvira iz pojmovanja znanja. Iz tega izvirajo različni načini načrtovanja učenja v programu. (Barnes, 1994)

Učitelj, ki razume izvor družbenih neenakosti in si prizadeva, da bi razvil kritično reflektivno prakso, lahko s spodbujanjem sodelovalnih odnosov s študenti vpliva na njihovo razumevanje lastnega položaja in njihovo opolnomočenje (Bounous, 2001, 197).

Delo mentorja zajema prenos znanja in izkušenj, vendar poudarja prednostno naravo tistih vsebin in metod poučevanja, ki prispevajo k razvoju učenčevih osebnostnih potencialov, pa naj gre za razvoj kognicije, ki je prvi pogoj kritičnega mišljenja in razvoj lastnosti, ki omogočajo izoblikovanje vrednot ter pridono

bivanje znanja, ki omogoča kakovostno profesionalno socializacijo. Učni proces v programu je izrazito interakcijski in ga ni mogoče vnaprej določati ali doseči brez javne udeležbe učencev (Kroflič, 1997, 3).

Mentor v skupino pridobi zelo raznoliko populacijo mlajših osipnikov, starih od 15 do 25 let, s težavami, kot so: nizka samopodoba, depresivnost, nemotiviranost za delo, neorganiziranost ipd. Včasih in le izjemoma se v letni populaciji lahko pojavijo posamezniki, ki imajo vedenjske motnje, avtistične motnje, govorno-jezikovne motnje, lažje čustvene motnje, lažje motnje gibljivosti, motnje s primanjkljaji na posameznih področjih učenja itn. Ravno zaradi teh razlogov je včasih potrebno delo s posameznikom obravnavati z individualiziranim pristopom.

Povprečen profil udeleženca je moški, ki ima status dijaka, je brezposeln in ima dokončano zgolj osnovno šolo (Kuran, 2012). Zavedati se moramo, da kljub označbi povprečnega udeleženca obstajajo različne variacije udeležencev po spolu, starosti, izobrazbi, delovnih izkušnjah ipd.

V raziskavi ACS (2011) je večina (97 %) mentorjev odgovorila, da jim svoje delo predstavlja profesionalno poslanstvo.

Mentor skupine mora imeti lastnosti in veščine dobrega motivatorja, učitelja, psihologa in predvsem vodje, saj naj bi v roku enega šolskega leta preko različnih projektov in učnih metod, pripeljal udeleženca PUM-a do vsaj dveh načrtovanih ciljev: *uspešno opraviti manjkajoče šolske obveznosti in se ponovno vključiti v redno šolanje ali v zaposlitev.*

98

Cilji programa

Projekt PUM ima zelo pomembno vlogo pri dvigovanju izobrazbene strukture in poklicne usposobljenosti mlajših odraslih, ki se niso mogli integrirati v ustaljen sistem izobraževanja. Namen PUM-a je ponovna vključenost osipnikov v šolski oziroma delovni sistem in zahteva posebna znanja mentorskih skupin, saj delajo s populacijo drugačnih mladostnikov. Skoraj vsi udeleženci programa imajo družinske težave, nezdrave družinske odnose, pogosto so žrtve nasilja, alkoholizma in podobnih težkih razmer. Večina udeležencev (v nadaljevanju pumovcev) sodi med socialno revno prebivalstvo, z nizko kupno močjo in o sebi imajo zelo nizko samopodobo.

Kaj program pomeni udeležencem

Udeleženci spadajo v skupino socialno-ekonomske deprivilegirane populacije, zaradi težje zaposljivosti pa tudi v ranljivo ciljno skupino. Udeleženci PUM-a se svojega položaja pogosto zavedajo in se ga trudijo izboljšati - predvsem s pridobitvijo dela ali opravljanjem opuščanih izpitov v šoli.

PUM jim predstavlja varno zatočišče, grajenje novih prijateljstev z udeleženci, ki imajo podobne težave, reševanje problemov in aktivno delovanje. Poleg tega se v programu počutijo nestigmatizirane in enakopravne. V takem okolju ude-

leženci pogosto zaživijo na novo in začutijo željo po priznanju znotraj skupine, kasneje tudi zunaj nje.

Dosežki programa

Analiza podatkov o doseganju zelenih ciljev je utemeljenost programske zasnove PUM-a v celoti potrdila. V povprečju so udeleženci programa po podatkih od generacije 1999 do 2008 dosegali cilje od 73 do 81-odstotno, in to merjeno le po dveh strogo določenih kriterijih – nadaljevanje izobraževanja ali zaposlitev (vsi ostali cilji se le dopolnjujejo in na navedeni delež ne vplivajo, kot je npr. odločitev za različno zdravljenje, detoksikacija, socializacija, aktivnosti na specifičnih drugih področjih ipd.). V program PUM je vsako leto po celotni Sloveniji vključenih od 270 do 350 udeležencev. V posamezni izobraževalni organizaciji pa jih je letno vključenih v povprečju od 24 do 73.

Vsakoletna evalvacijska poročila kažejo na izjemne dosežke. Te potrjuje tudi nacionalna nagrada socialne politike v okviru Evropske unije, ki jo je prejel slovenski program PUM.

Nagrada za najboljši program v Evropi med programi socialne politike

Izobraževalni program PUM je 11. decembra 2007 prejel najvišje priznanje med programi socialne politike v okviru Evropske unije. Priznanja podeljuje Odbor regij (Committee of Regions), da bi osvetlil in proslavil najboljše zamisli, inovacije in primere dobre prakse socialne politike v regijah EU. PUM je bil kot ena izmed dobrih praks predstavljen tudi na konferenci o Evropskem socialnem skladu v okviru predsedovanja Slovenije EU. Naletel je na pozitivne odzive in številna odobravanja tujih gostov ter Evropske komisije (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2008).

99

V utemeljitvi predloga za podelitev prvega priznanja Evropskega odbora regij in revije *The Parliament's Regional Review* programu PUM na področju socialne politike za leto 2007 so zapisali: »Ta program je uspešen zaradi izvirnih pristopov, ki temeljijo na upoštevanju dejanskih interesov in zmožnosti udeležencev. V programu je vsakdo neposredno vključen v načrtovanje nalog in odgovornosti, ki jih prevzema ... Delo v programu PUM je utemeljeno na projektnem učenju, ki zahteva dejavno udeležbo, kar pomaga mladim ljudem prepoznavati njihove interese in poklicna nagnjenja, ki se pozneje največkrat izrazijo z udeležencevo vključitvijo v formalno izobraževanje ali z zaposlitvijo.« (Committee of the Regions 2008, str. 28 - 29).

Menedžment in organizacija dela

Zato, da lahko program uspešno deluje, je v okolju dovolj prepoznaven in se vanj

vključujejo novi potencialni udeleženci iz različnih ustanov (različnih šol, Centrov za socialno delo, Zavoda RS za zaposlovanje idr.), je potrebno veliko sistematične in menedžerske angažiranosti mentorjev in vodstva izvajalske organizacije.

Skozi leta delovanja v programu PUM so mentorji po vsej Sloveniji spoznali, da bi za informiranje in napotitev potencialnih udeležencev moralo biti poskrbljeno tako, da bi številne institucije (Zavod RS za zaposlovanje, Center za socialno delo, poklicne šole, srednje šole, krizni centri...) avtomatizirano napotile kandidate v program. Ugotavljamo tudi, da bi zlasti svetovalne delavke na zavodih za zaposlovanje morale biti programu bolj naklonjene in udeležence seznanjati z možnostmi drugačnega izobraževanja. Na republiški ravni so bile pred časom predlagane tudi norme za napotitev, vendar kljub ugotovitvam in pozivom v 13-letnem delovanju na tem področju ni bilo premikov.

Menim, da bi bilo v prihodnje potrebno storiti več zlasti na področju informiranja in sistematičnega vključevanja osipnikov v program, to dejstvo potrjuje tudi število potencialnih osipnikov, ki jih je letno, v ciljni starostni skupini (15-25 let), okoli 12.000.

Program PUM je javno veljavni program izobraževanja in bi se kot tak moral uvrstiti v slovenski izobraževalni sistem, financirati bi se moral iz integralnega proračuna, saj 12 skupin izvajanja programa ne pomeni za slovenski prostor stroška, ki ga država za tako ranljivo ciljno skupino ne bi zmogla prenesti. Za primerjavo naj navedemo, da finančno pomeni to devet oddelkov srednjih šol ali le en oddelek terciarnega izobraževanja. Da ne omenjamo finančnega vložka v fiktivne študente in v druge neproduktivne oblike, ki jih proračun financira.

Pri tem je potrebno poudariti tudi dejstvo, da je vložek v enoletnem obdobju financiranja udeleženca za državo bistveno nižji, kot je doprinos državi, ko se ta oseba zaposli.

Aktivna politika zaposlovanja

Namen aktivne politike zaposlovanja (v nadaljevanju APZ) je podpora pri zaposlovanju in odpravljanje strukturnih neskladij na trgu dela. V današnjem času je APZ pomemben del evropske zaposlitvene politike in njeni cilji so hkrati cilji lizbonske strategije.

Slovensko zaposlitveno politiko trenutno najbolj zaznamujeta dva dokumenta: *Program ukrepov APZ za obdobje 2007-2013*, ki izhaja iz prioritete, opredeljenih v evropskih in nacionalnih razvojnih dokumentih ter razmer na trgu dela ter *Operativni plan razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013*, ki omogoča črpanje sredstev Evropskega socialnega sklada. Namen obeh dokumentov je prispevati k doseganju istih usklajenih ciljev, to je zmanjševanju brezposelnosti, povečanju zaposljivosti in zagotavljanju socialne vključenosti.

V bodoče se bo program ravnal po smernicah Bele knjige, Evropskega strateške-

ga okvirja za sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET 2020), Resolucije Seta o prenovljenem programu IO, Predloga priporočil Sveta o potrjevanju neformalnega učenja, Analize Re npio 2010, ciljev strategije razvoja Slovenije 2013-2020, ciljev strategije „Evropa 2020“.

Glavni cilji, ki naj bi hkrati usmerjali dejavnosti držav članic in komisije ter so relevantni z vidika izvajanja APZ, so:

- zagotoviti 75-odstotno stopnjo zaposlenosti žensk in moških v starosti med 20. in 64. letom, tudi z večjo udeležbo mladih, starejših in nizkokvalificiranih delavcev ter z boljšim vključevanjem zakonitih priseljencev;
- izboljšati izobrazbo, zlasti z zmanjšanjem stopnje osipa v šolah in povečanjem deleža prebivalstva s terciarno ali enakovredno izobrazbo (število osipnikov pod 10 odstotkov in vsaj 40 odstotkov mladih z zaključenim terciarnim izobraževanjem);
- spodbujati socialno vključenost, zlasti z zmanjšanjem revščine (do leta 2020 naj bi bilo za 20 milijonov manj revnih ljudi).

Eden od ciljev, ki si jih je Slovenija zadala v Nacionalnem programu reform za leti 2011-2012, je zmanjšanje deleža zgodnjih osipnikov, le-ta ne sme presegati 5 odstotkov (Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, 2011, str. 6).

101

Trend brezposelnosti mladih do 26 let se znižuje, leta 2012 je brezposelnost v omenjeni skupini znašala 9,6 odstotkov (Dovžak, 2012).

Eden izmed sedmih mladih Evropejcev pa šolanje opusti, ne da bi pridobil večščne oziroma kvalifikacije, ki dandanes veljajo kot potrebne za uspešen vstop na trg dela in za dejavno udeležbo v gospodarstvu, temelječem na znanju. To pomeni, da je trenutno v Evropi 6,4 milijona mladih, ki so razvrščeni med osipnike (Nevala et al., 2011, 6).

V letu 2011 naj bi odstotek mladih, ki so prezgodaj izstopili iz šolanja, v EU znašal v povprečju 13,5 %, v Sloveniji pa le 4,2 %. Sloveniji gre po statističnih podatkih sicer domnevno dobro na tem področju v primerjavi z EU. Uspešnost pa je le «domnevna», saj pri nas nimamo natančnih meril za merjenje osipa. Poleg tega pa, četudi ocena 4,2 % drži, to še vedno pomeni približno 12.000 mladostnikov! (EUROSTAT, 2012) Cilj programa Evropa 2020 je zmanjšati osip v državah EU na manj kot 10 %. Slovenija pa bi predvsem morala razmisliti o določitvi metode, kako natančno pridobiti podatke in meriti delež osipnikov, ki pogosto niso prijavljeni med brezposelne, niso zajeti v šolajočo mladino, niso zaposleni.... – preprosto ni jih.

Šolski osip ima hude finančne posledice, saj povzroča ogromno socialno in ekonomsko breme tako za posameznike kot za družbo – stroški zgodnjega osipa tako znašajo od enega do dveh milijonov evrov v celotnem življenju posamez-

nika, ki je prezgodaj opustil šolanje. Država z velikim šolskim osipom bo torej le s težavo ohranjala visoko stopnjo zaposlenosti in socialne kohezije (Nevala et al., 2011, 7).

V današnjem obdobju predstavlja izobraževanje in pridobitev stopnje izobrazbe velik pomen, kajti s tem lahko vsak posameznik pripomore k večji državni blaginji in celotnemu razvoju gospodarstva. Med temeljnimi smernicami politike Republike Slovenije so: povečanje izobrazbene strukture in zmanjševanje brezposelnosti. Država se je šele v zadnjem desetletju začela zavedati problema mladih brez izobrazbe in brez zaposlitve, potencialnih kandidatov za kriminal in droge. Prav osveščanje ljudi na tem področju vpliva na povečanje državne aktivnosti in pomoč ljudem z manj priložnostmi, kot so: mladostniki brez poklicne izobrazbe in brez zaposlitve, torej udeleženci projektnega učenja za mlade (PUM). Osnovni cilj programa je pridobiti vsaj osnovno poklicno izobrazbo (nekateri šele osnovno šolo), preko navedenih doseženih ciljev pa je posredno tudi lažja vključitev na trg dela.

Kljub čedalje večji vključenosti mladih v izobraževanje in daljšanju statusa dijaka še vedno nimamo ustreznega merila, s katerim bi ugotavljali delež mladih, ki iz različnih razlogov opustijo redno šolanje (v nadaljevanju osipnikov). Prav tako nihče ne vodi evidence o dijakih, ki zaradi različnih razlogov niso zaključili izobraževanja.

Ekonomski učinki programa PUM

Ekonomski učinki in vsakoletni presežki ciljev programa potrjujejo smiselnost vlaganj države v izvajanje in razvoj navedenega programa, saj se učinki izvajanja PUM-a odražajo kratkoročno in dolgoročno na področjih:

- aktiviranje mladih osipnikov, ki so izločeni iz šolskega sistema in iz družbeno aktivnega okolja,
- zmanjšanje brezposelnosti med mladimi in večja konkurenčnost na trgu dela,
- vključenost mladih v nadaljevanje šolanja in doseganje vsaj poklicne izobrazbe,
- aktiviranje mladih z manj priložnostmi in omogočanje socialne vključenosti,
- program pomeni preventivo kriminalu in drogam,
- program pomeni dvig stopnje izobrazbe in s tem povečanje izobrazbene strukture prebivalstva Republike Slovenije zlasti za mladostnike, ki so izstopili iz rednega izobraževalnega sistema in se brez PUM-a vanj ne bi več vrnili.

Zaključek

Državne institucije bi se morale vključiti v problematiko osipnikov in napotovati udeležence ciljnih skupin. Žal je to področje zelo občutljivo, številke niso spodbudne in se zato mnogi temu problemskemu področju zavestno ognejo, državni aparat pa z mnogimi ukrepi skuša omiliti realne številke. Za obvladovanje in zmanjšanje osipa je nujno potrebno sprotno spremljanje in analiziranje, žal pa pri nas nimamo narejenih niti ustreznih kazalnikov, s katerimi bi osip merili. Najbolj očitna posledica osipa je brezposelnost, s tem pa povečano neaktivno prebivalstvo. Dolgoročno pa predstavlja osip za državo povečanje stroškov in socialno problematiko ter kriminaliteto. Osip ima negativne posledice najprej na osebnosti posameznika, nadaljuje se v ožje družinsko okolje in nenazadnje na družbo kot celoto. Neprofitne strokovne programe, kakršen je PUM, ki se lotevajo tako perečega ekonomsko-socialnega problema, bi bilo potrebno podpreti tudi zato, ker vsako leto dosegajo zastavljene cilje in jih celo presegajo. Država se najverjetneje niti ne zaveda, kako koristen je vložek v omenjene programe. Ta se lahko že v nekaj letih državi povrne, ko se omenjena populacija zaposli. Obratno, s preziranjem problema, pa si država dolgoročno ustvari stroške pri reševanju še težje zaposljive populacije, pogosto tudi kriminalnih združb in socialno problematične populacije.

Literatura in viri

BARNES, D. Knowledge as action. V: Murphy, P. in B. Moon: Developments in learning and assessment. Milton Keynes: The Open University, str. 75-81

BOUNOUS, R. Teaching as political practice. V: Sheared, V., P. A. Sissel (ur.). Making space: merging theory and practice in adult education. Westport, London: Bergin & Garvey, str. 195-208.

BUCCHI, M. (2000) Dropping Out and Secondary Education. Evropska komisija, dosegljivo tudi na: http://europa.eu.int/comm/education/archieve/poledu/reports_en.html.

Committee of the Regions. European Regional Champions Awards 2007. (marec 2008) Brussels: Regional Review, The Parliament's Magazine, 28 - 29.

DOVŽAK, K. (2012). Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih 2012 - 2020. Power point predstavitev. Ljubljana: Letni posvet o izobraževanju odraslih 2012-2020.

EGAN, J., V. Marginality., L M. English, (ur.). (2005) International encyclopedia of adult education. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, str. 388-390.

EUROSTAT. Early leavers from education and training by sex and NUTS 1 regions, 2012.

JELENC KRAŠOVEC, S. (2011). Sodobne andragoške teorije in izhodišča pri delu z ranljivimi ciljnim skupinami. Obrazi pismenosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

KROFLIČ, R.(1997). Kurikulum in raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. Skripta s predavanja za kurikularno komisijo za področje izobraževanja odraslih. Neobjavljeno delo.

KURAN, M. (2012). Temeljne zmožnosti odraslih. Značilnosti odraslih udeležencev izobraževanja iz ranljivih skupin. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. (2011). Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2012-2015. Ljubljana, str. 6.

Ministrstvo za šolstvo in šport. Nagrada za najboljši program v Evropi med programi socialne politike. Dostopno na naslovu: <http://www.svlr.gov.si/nc/si/splosno/cns/novica/article/2005/1814>, 8. 10. 2008

Ministrstvo za šolstvo in šport. (2000). Projektno učenje za mlajše odrasle. Izobraževalni programi. Ljubljana.

NEVALA, A-M. et al. (2011). Zmanjševanje šolskega osipa v EU. Bruselj: Evropski parlament.

STREET, B. V. (1993). Introduction: the new literacy studies. V: Street, B. V. (ur.). Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge university press, str. 1-21

ZRSZ, (2007). Poročilo o izvajanju ukrepov Aktivne politike zaposlovanja na ZRSZ v letu 2006, ZRSZ.

Poti do izobraževanja odraslih z motnjami v duševnem razvoju - 2 (Pathways II)

Suzana Bohorč, Zveza Sožitje

Več o projektu: <http://iclusioin-urope.org/en/projects/past-projects/pathways-i>

POTI DO IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU – 2 (PATHWASYS II)

PARTNERJI:

ČEŠKA, ESTONIJA, HRVAŠKA, ITALIJA,
LATVIJA, MADŽARSKA, SLOVENIJA,
SLOVAŠKA, ŠPANIJA

Izvedba tega projekta je financirana s strani Evropske komisije.
Vsebina publikacije (komunikacije) je izključno odgovornost avtorja in v nobenem primeru ne
predstavlja stališč Evropske komisije.

107

POVOD

- LJUDJE Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU
POGOSTO PREDČASNO ZAPUSTIJO ŠOLO.
- TUDI KASNEJE SO PRIKRAJŠANI ZA IZOBRAŽEVANJE KER
NI USTREZNIH PROGRAMOV IN PODPOR.
- ODRASLI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU NIMAJO
MOŽNOSTI,
DA BI SVOJA ZNANJA IN VEŠČINE ŠE NAPREJ RAZVIJALI IN
KREPILI.
- VEČINA PROGRAMOV VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA IN
UČNIH GRADIV JIM NI DOSTOPNA.

Izvedba tega projekta je financirana s strani Evropske komisije.
Vsebina publikacije (komunikacije) je izključno odgovornost avtorja in v nobenem primeru ne
predstavlja stališč Evropske komisije.

NAMEN PROJEKTA

- OMOGOČITI, DA BODO LJUDJE Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU LAHKO AKTIVNO SODELOVALI V IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMIH ZA ODRASLE.

Izvedba tega projekta je financirana s strani Evropske komisije.
Vsebina publikacije (komunikacije) je izključno odgovornost avtorja in v nobenem primeru ne predstavlja stališč Evropske komisije.

108

CILJ PROJEKTA

- NAUČITI ČIM VEČ LJUDI ŠIROM EVROPE, LJUDI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU IN UČITELJEV, KAKO PRIPRAVITI LAHKO BERLJIVA IN RAZUMLJIVA BESEDILA.

Izvedba tega projekta je financirana s strani Evropske komisije.
Vsebina publikacije (komunikacije) je izključno odgovornost avtorja in v nobenem primeru ne predstavlja stališč Evropske komisije.

NAPOTKI, KAKO PISATI LAHKO BERLJIVA IN RAZUMLJIVA BESEDILA

- 1. INFORMACIJE ZA VSE. EVROPSKA PRAVILA ZA PRIPRAVO INFORMACIJ V LAHKO BERLJIVI IN RAZUMLJIVI OBLIKI**
- 2. NE PIŠITE ZA NAS BREZ NAS. SODELOVANJE LJUDI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU PRI PISANJU LAHKO BERLJIVIH IN RAZUMLJIVIH BESEDIL**
- 3. UŠPOSABLJANJE UČITELJEV VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA. SMERNICE ZA PISANJE LAHKO BERLJIVIH IN RAZUMLJIVIH BESEDIL**
- 4. NAREDIMO UČENJE LAHKO. PRIPOROČILA UČITELJEM ZA PRIPRAVO UPORABNIKU PRIJAZNIH TEČAJEV VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA**
- 5. KONTROLNI SEZNAM ZA OCENO USTREZNOSTI LAHKO BERLJIVEGA IN RAZUMLJIVEGA BESEDILA**

Izvedba tega projekta je financirana s strani Evropske komisije.

Vsebina publikacije (komunikacije) je izključno odgovornost avtorja in v nobenem primeru ne predstavlja stališč Evropske komisije.

- kulturna pismenost – sposobnost razvijanja kulturne zavesti in izražanja ter posega na področja kot so glasbena kultura.
- od vseh pismenosti je za večino samoumevna in obvezna le splošna pismenost. Pismenost bistveno vpliva na način kako z ljudmi komuniciramo (znam na zemljevidu poiskati ulico, prebrati napis na vratih,...) ter tako na našo socialno vključenost. Vpliva tudi na naše zdravje (razberem navodila na zdravilih), na zaposlovanje (prošnja za zaposlitev).

-
- Posamezniki in skupine, ki so nepismeni in neinformirani so zaradi oviranosti dostopa do informacij in vsebin izključeni ali na robu formalnega izobraževanja, zaposlovanja, zdravja, sociale, bivanja in kulture.
-

Branje

- Je proces pri katerem razmišljamo, z nami se takrat nekaj dogaja, možgani so aktivni (ko beremo razmišljamo, izvemo kaj novega, spoznavamo svet in sebe, lažje razumemo svet in sebe, postajamo bolj radovedni). Vse navedeno je nas je vzpodbudilo k razvoju koncepta lahkega branja.
-

Koncept lahkega branja

- S konceptom lahkega branja ljudem, ki imajo zaradi različnih oviranosti težave pri branju standardnih besedil omogočamo dostop do vsebin in informacij, ki so za posameznika bistvene saj z njimi:
 - posameznik gradi samozaupanje in pridobi sposobnost brati in razumeti prebrano;
 - razširi pogled na svet;
 - pridobi večjo kontrolo nad lastnim življenjem;
 - nauči se oblikovati lastne ideje, misli in izkušnje;
 - osebnostno raste.
-

-
- Pri oblikovanju programa lahkega branja so bila izhodišča:
 - temeljne človekove pravice;
 - izkušnje dela z uporabniki;
 - izkušnje z literaturo;
 - primeri dobre prakse v tujini.
-

-
- Cilji koncepta lahkega branja:
 - ciljnim skupina zagotoviti dostop do informacij;
 - med skupinami različnih socialni moči zagotoviti pretok podatkov;
 - spoznati in bolje razumeti potrebe določene ciljne skupine (približati se, podpreti, ponuditi možnost aktivnosti);
 - izraziti se, biti vključeni del družbe in po svoje nekaj prispevati;
 - vzpostaviti povezavo med ljudmi, ki poznajo potrebe ciljnih skupin in med tistimi, ki imajo informacije in pišejo literaturo;
 - vzpostaviti povezavo med ljudmi, ki poznajo potrebe ciljnih skupin in strokovno javnostjo.
-

-
- Ciljne skupine pri lahkem branju lahko delimo glede na to koliko časa potrebujejo za lahko berljive informacije:
 - tiste, ki lahko berljive in razumljive informacije potrebujejo ves čas (OMDR, starejša populacija, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni,...);
 - tiste, ki take informacije potrebujejo le za določen čas (priseljenci, ljudje, ki se učijo jezika).
-

-
- Kakšno naj bo lahko berljivo besedilo:
 - uporaba znanih besed,
 - enostaven jezik,
 - črke praviloma večje, črne in na beli podlagi,
 - tekst opremljen z slikami,
 - razumljive vsebine, vendar smiselne, jasne in tekoče
 - primerne ciljni skupini,
-

Načrti za prihodnost:

- Pomladi 2013 izvedba 4 tečajev:
 - A) za učitelje Vseživljenjskega učenja
 - B) usposabljanje samozagovornikov (kontrolna skupina, seznam inf.)
 - maja zaključna konferenca v Ljubljani (evalvacija)
 - 21.3.2013 Posvet o lahkem branju, CUDV Črna na Koroškem
-

Poročilo o posvetu, sklepne ugotovitve in priporočila

Povzela in zapisala: **mag. Alenka Golob** in **dr. Zoran Jelenc**

Andragoško društvo Slovenije (ADS) je 17. januarja 2013 v prostorih Pedagoške fakultete v Ljubljani organiziralo posvet o vlogi in položaju andragoga ter specialnega in rehabilitacijskega pedagoga ali specialnega in rehabilitacijskega andragoga pri učenju in izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami. Posvet je bil organiziran s pridruženim interesom Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, Zveze ljudskih univerz Slovenije, Društva za izobraževanje odraslih v srednjih šolah – DOIO, Društva zasebnih izvajalcev izobraževanja odraslih – GIZ, projekt pa je sofinanciralo Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport (MIZKŠ).

Aktualnost te problematike se je zrcalila v sorazmerno velikem številu udeležencev na posvetu – šestdeset, ki so prišli iz različnih učnih in izobraževalnih okolij: zasebnih organizacij za izobraževanje odraslih, društev in zvez društev za ljudi s posebnimi potrebami, centrov za usposabljanje, delo in varstvo, osnovnih šol s prilagojenim programom, varstveno delovnih centrov (VDC), zavodov za izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, ljudskih univerz, univerz za tretje življenjsko obdobje, drugih asociacij za izobraževanje odraslih ter visokošolskih ustanov – pedagoških fakultet v Ljubljani in Kopru ter Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani.

Udeležence je na začetku pozdravil predsednik ADS dr. Zoran Jelenc, ki je tudi osvetlil razloge in zgodovino, ki je pripeljala do organizacije posveta. Enajst prispevkov z različnih področij in skupin učečih se s posebnimi potrebami pa je bila podlaga za razpravo udeležencev, ki je sledila. Vsebinsko sta bila zajeta dva vidika: učne in izobraževalne potrebe učečih se s posebnimi potrebami ter vloga izvajalca učne in izobraževalne dejavnosti. Kratka vsebina predstavljениh prispevkov:

- splošen pogled na izobraževanje odraslih s posebnimi potrebami z vidika andragogike;
- osvetlitev učnih in izobraževalnih potreb ter značilnosti odraslih z več primanjkljaji, njihova nova priložnost; poudarek je bil zlasti na odraslih z gibalno oviranostjo;
- pregled mednarodnih dokumentov, na podlagi katerih naj bi zagotavljali pravico do učenja in izobraževanja odraslih z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju;
- pregled števila specialnih in rehabilitacijskih pedagogov v varstveno delovnih centrih v Sloveniji, iz katerega je razvidno, da je za 1.150 uporabnikov (odraslih) na voljo le 7,5 specialnih pedagogov ter 1 andragog; to je zelo zgovoren in pomenljiv podatek;
- značilnosti ljudi s pridobljeno poškodbo možganov ter posebnosti učnega in izobraževalnega procesa za njihovo obravnavanje;

- učno-izobraževalna problematika odraslih z manj znanimi posebnimi potrebami – to so ljudje z gluhoslepoto (to stanje poimenujemo z eno besedo); gluhoslepota ni zgolj vsota gluhotе in slepote, pač pa samostojen fenomen, pri tem je največja težava sporazumevanje; v Sloveniji so tem ljudem hudo kršene temeljne človekove pravice, saj za njihovo uveljavljanje skrbi le društvo Dlan, ki je bilo ustanovljeno prav z namenom, da ozavešča javnost o njihovem obstoju;
- seznanitev z Lave-Wengerjevim pristopom ‚Skupnosti prakse‘ (o ustreznosti prevoda ‚community of practice‘ še teče razprava), ki je relativno nov in je zelo ustrezna oblika učenja, ki poleg neformalnega učenja udejanja tudi načelo inkluzivnosti;
- za ljudi s posebnimi potrebami so zlasti pomembni prehodi v življenju, kot je prehod iz šole v odraslo življenje, še posebej v delo in zaposlitev; zelo pomembna pri tem je svetovalna dejavnost za razvoj kariere; prav razvijanje kariere še nedavno osebam s posebnimi potrebami ni bilo zagotovljeno;
- vloga učitelja se z razvojem vzgoje in izobraževanja spreminja, zato je bila aktualna predstavitev učiteljevih kompetenc na področju posebnih potreb;
- v Črni na Koroškem so izpeljali evropski projekt LdV Vosidis, katerega rezultat je izobraževalni program za delo z ljudmi s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, ki daje tudi informacije o modelu organiziranja učnega procesa za odrasle v vsakdanjem življenju v CUDV;
- Zveza Sožitje je sodelovala v projektu Pathways, v katerem so bili s sodelovanjem udeležencev, odraslih z motnjo v duševnem razvoju, pripravljeni priročniki za predstavitev metode za pripravo gradiv v ‚lahko berljivi obliki‘ (easy to read);
- zadnji prispevek je prinesel zanimive informacije o menedžmentu in organizaciji mentorskega dela pri izvajanju projektnega učenja za mlajše odrasle (PUM); številke o mladih osipnikih v Sloveniji so zaskrbljujoče, spodbudni pa so dobri rezultati dejavnosti PUM, saj jim omogoča vračanje v izobraževanje ali vključitev v zaposlitev.

V razpravi so bile izražene pomembnejše ugotovitve, ki jih na kratko povzemamo:

- sploh ni več relevantno, kot je bilo še pred nekaj leti, ali je učenje in izobraževanje za odrasle osebe s posebnimi potrebami potrebno in smiselno; to je postalo njihova pravica;

- še zmeraj je za njihovo učenje in izobraževanje zelo malo možnosti in priložnosti;
- največja težava je ta, da področje sploh ni sistemsko urejeno; kaj to pomeni v praksi, je bilo nazorno osvetljeno takole: če je položaj izobraževanja odraslih po sistemski urejenosti v slovenskem izobraževalnem sistemu čisto na koncu, je položaj izobraževanja odraslih s posebnimi potrebami na koncu tega konca;
- poudarjeno je bilo, da imajo starši oseb z motnjo v duševnem razvoju pomanjkljivo znanje o odraslosti njihovih otrok; posledica tega je, da so njihovi otroci prikrajšani za odraslost; označujejo jih s sintagmo ‚večni otrok‘, čeprav je to daleč od resničnega stanja teh ljudi, ko odrastejo;
- na tem področju je veliko družbenih konstruktov, predsodkov in stereotipov; v resnici ti odrasli s posebnimi potrebami zmorejo sprejemati odločitve o lastnem življenju, četudi imajo primanjkljaje na različnih področjih, zlasti na kognitivnem, pa tudi druge ovire, primanjkljaje ali motnje; res pa je, da potrebujejo podporo;
- te osebe imajo pravico do samouresničevanja in kakovosti življenja;
- pri tem jim lahko pomembno pomaga učenje in izobraževanje, saj si lahko tako povečajo znanje, spretnosti, kompetence in informiranost, da se na tak način lahko ustrezneje odločajo;
- končno se to pokaže v tem, da bolje premagujejo ovire, zmanjšujejo svoje primanjkljaje in blažijo svoje motnje; pri načrtovanju izobraževanja je treba stremeti k posamezniku kot celostni osebi, upoštevajoč njegove učne in izobraževalne potrebe;
- pomembno mesto v razpravi je imelo vprašanje inkluzije; prava inkluzija je tudi na področju učenja in izobraževanja mogoča le v ustreznih razmerah, to sta dolžni zagotoviti družba in država; v praksi se le redko pojavijo; vsak človek ima pravico biti del družbe, biti vključen, sodelovati in prispevati vanjo, biti uspešen; to zadeva različne osebe, ki imajo različne težave, kot so tisti, ki imajo specifične učne težave, priseljenci, ki slabo obvladajo slovenski jezik ipd.; pri inkluziji gre za prilagoditve okolja, kot so npr. besedila v lahko berljivi obliki, ki so uporabna za učeče se ali različne metode nadomestne komunikacije (slikovni simboli, komunikatorji itd.); poleg same inkluzije je potrebna tudi senzibilizacija okolja, saj želimo razvijati inkluzivno družbo; a Slovenija je med redkimi državami, ki nima dorečenega samega koncepta inkluzije;

- sama ideja - inkluzija, kot taka, je dobra, lahko pa skriva tudi pasti, zlasti še v razmerah neoliberalizma, ki skozi vseživljenjsko učenje in učečo se družbo zasleduje povsem druge in drugačne cilje kot jih na primer zadnji trije Delorsovi stebri učenja za 21. stoletje; pomembna je tudi pripravljenost izobraževalcev da poslušajo in slišijo.
- podatki raziskav (med drugim evalvacija osnovne šole za odrasle) kažejo, da je k izobraževanju odraslih potrebno pristopiti na drugačen način, kot je običajno za otroke; potrebno je najti ustrezne načine, ki ne spodbujajo le pridobivanja znanja, temveč tudi kritično mišljenje, spodbujajo motivacijo in povečujejo samozaupanje in samozavest;
- zato je potrebno izobraziti tudi učitelje in bodoče učitelje; mnogi udeleženci posveta so izrazili željo in potrebo po znanjih za delo z odraslimi s posebnimi potrebami, še zlasti, ker gre tudi za številne učitelje različnih strok; v dodiplomske programe fakultet je potrebno vključiti tovrstne vsebine, dodati ustrezne module in organizirati izobraževanje bodočih učiteljev tako, da pridobijo specialistična znanja za delo z odraslimi; v podiplomskih programih pa tudi omogočiti pridobitev teh znanj v krajših izobraževalnih programih tako za bodoče kot že delujoče izvajalce izobraževanja odraslih; .
- udeleženci niso bili enotnega mnenja o predlaganem novem profilu specialnega in rehabilitacijskega andragoga; nekateri menijo, da le-ta ni nujen, in da bi bila morda dovolj neka kombinacija izobraževanja, npr.: dati specialnim in rehabilitacijskim pedagogom dodatna znanja iz andragogike, andragogom pa dodatna znanja iz specialne in rehabilitacijske pedagogike, drugi pa menijo, da to ni dovolj; morda bi bila ustrezna neka tretja rešitev: ne nov profil ali študijski program in stroka, temveč razvoj specialne in rehabilitacijske andragogike kot teoretske orientacije, kot je to primer raziskovanja življenjskega poteka, ki ga nekateri ne opredeljujejo kot stroko, temveč kot teoretsko orientacijo, ki obsega različne stroke, od katerih vsaka podaja razlago iz svojega zornega kota;
- mnogi izobraževalci se v praksi srečujejo tudi z učečimi se, ki imajo težave v duševnem zdravju, te se izražajo zlasti v vedenjskih težavah; zato bi bilo smiselno dodati v programe študija tudi znanja iz psihiatrije;
- ko gre za izobraževanje odraslih, je potrebno izpostaviti načelo enakih možnosti, saj na primer mnogi odrasli z motnjo v duševnem razvoju nimajo dostopa do VDC, kjer se tudi izvajajo učni in izobraževalni, zlasti neformalni programi, medtem ko imajo otroci dostop do vrtcev v 85 %;

- eden od predlogov v razpravi glede praktične izvedbe inkluzije je bil ta, da bi udeleženci PUM (projektnege učenja za mlade) sodelovali z VDC in tako pridobili izkušnjo pozitivne življenjske naravnosti in samozavesti, ki jo imajo nekateri odrasli z motnjo v duševnem razvoju;
- predstavljen je bil tudi primer dobrega sodelovanja v Novi Gorici med ljudsko univerzo in društvu slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih ter paraplegikov, kar so ugodno ocenili tudi v lokalnem okolju;
- v razpravi je bilo ugotovljeno, da so potrebe po izobraževanju in učenju odraslih oseb s posebnimi potrebami zelo velike, kar pa še ni potrjeno z raziskavami, ki bi dale številčne podatke o potrebah po andragoškem delu; vemo pa, da je andragoško delo potrebno pri obravnavi odraslih s posebnimi potrebami na vseh področjih; z raziskavo o potrebah v ta namen bi dobili močne argumente za utemeljitev potreb, to pa bi pripomoglo k spreminjanju in dopolnitvi tako formalnih programov, s katerimi izobražujemo specialno-pedagoško delo bodoče učitelje, kot tudi k organizaciji neformalnih programov za vse, ki takšno znanje potrebujejo pri svojem delu;
- na posvetu je bila vnovič izražena potreba po študiju in spopolnitvi terminologije; o tem sta bila v preteklosti organizirana že dva posveta, vendar temu ni sledilo udeležanje ugotovitev in predlogov, potreba po tem pa je ves čas velika, saj o mnogih terminih na področju andragogike ter specialne in rehabilitacijske andragogike še ni konsenza; mnogi strokovnjaki in drugi zainteresirani s temi ugotovitvami niso bili niti seznanjeni;
- Andragoško društvo Slovenije je ponudilo udeležencem posveta dve možnosti za sodelovanje: individualno včlanitev zainteresiranih specialnih in rehabilitacijskih pedagogov in drugih, ki delujejo na tem področju, v ADS; in včlanitev asociacij, ki obravnavajo osebe s posebnimi potrebami, v ADS v obliki kolektivnega članstva.

Posvet je presegel pričakovanja na več ravneh: vsebina predstavljenih prispevkov je bila pestra in aktualna; udeleženci so z zanimanjem in aktivno sodelovali; različna sporočena mnenja in stališča ter pobude so bili dobro sprejeti; izražene so bile želje po izboljšanju razmer na vseh ravneh delovanja in na vseh področjih obravnavanja odraslih oseb s posebnimi potrebami ter specialne in rehabilitacijske pedagogike in andragogike; cilji, ki so si jih zadali organizatorji pri načrtovanju posveta, so bili v celoti doseženi.

Sklepne ugotovitve in priporočila

1. Pri sistemskem urejanju vzgoje in izobraževanja je potrebno nameniti posebno pozornost ustrezni sistemski ureditvi izobraževanja odraslih oseb s posebnimi potrebami, kot specifičnega področja in ciljne skupine izobraževanja odraslih.
2. Udeleženci pozivajo MIZKŠ, da v celoti izpelje že leta 2007 sprejeto Strategijo vseživljenjskosti učenja v Sloveniji in sprejme tudi v njej predloženi operativni akcijski načrt za udejanjanje strategije.
3. Vse visokošolske institucije, ki izobražujejo učitelje in druge strokovnjake bodisi za delo z osebami s posebnimi potrebami bodisi izobražujejo za delo v izobraževanju odraslih (andragogiko) naj v svoje programe včlenijo tudi vsebine, ki zadevajo značilnosti in potrebe odraslih oseb s posebnimi potrebami ter potrebne kompetence učiteljev za to delo. Vpeljejo, pripravijo in razpišejo naj ustrezne dodiplomske, specialistične in podiplomske programe. Izvajalcem, ki že izobražujejo odrasle s posebnimi potrebami v različnih vsebinskih in programskih povezavah, je potrebno nuditi dodatna znanja s področja izobraževanja odraslih in andragogike. Tistim, ki obravnavajo predvsem ali tudi otroke, je potrebno omogočiti vpogled v drugačne učne in izobraževalne potrebe odraslih ter dostop do dodatnih znanj.
4. Posvet daje pobude za povezovanje vseh, ki izvajajo ali želijo izvajati učenje in izobraževanje odraslih s posebnimi potrebami, ali so kako drugače povezani s tem delovanjem, saj bomo skupaj in povezani močnejši in vplivnejši. Še posebej smiselno bi bilo, da se povežejo nevladne organizacije ali društva ne tem področju. Andragoško društvo Slovenije je pripravljeno prevzeti vlogo koordinatorja pri takšnih dejavnostih.
5. V vse dejavnosti je potrebno neposredno vključiti učeče se s posebnimi potrebami kot enakopravne partnerje;
6. Pomemben dosežek posveta bo publikacija v elektronski obliki, ki bo na voljo vsem, ki želijo razširiti svoje znanje in vedenje o tej problematiki ali pripravljajo izobraževalno politiko.

120

Udeleženci posveta so enotno podprli te ugotovitve in soglašajo s sklepnimi ugotovitvami. Z njimi je potrebno seznaniti pristojna ministrstva in vse druge subjekte, ki jih zadeva ta problematika.



Andragoško
društvo
Slovenije

www.andragosko-drustvo.si