

Learning and education in community

The role of schools and community organisations

Učenje in izobraževanje v skupnosti

Vloga šole in skupnostnih organizacij

Marko Radovan, Marek Kościelniak (ed./ur.)

Learning and education in community

The role of schools and community organisations

Učenje in izobraževanje v skupnosti

Vloga šole in skupnostnih organizacij

Editors/Urednika: Marko Radovan, Marek Kościelniak

Reviewers/Recenzentki: Sonja Kump, Natalija Vrečer

Proofreading of english papers/Lektura angleških tekstov: Mary Catherine Lawler

Proofreading of slovenian papers/Lektura slovenskih tekstov: Nina Vožič Makuc

Translation of Summary/Prevajalec povzetka: Matic Večko

Technical editing and layout/Tehnični urednik: Jure Preglau

Cover photo/Fotografija na naslovnici: iStockphoto

© University of Ljubljana, Faculty of Arts/Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2015

All rights reserved./Vse pravice pridržane.

Published by/Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Ljubljana University Press, Faculty of Arts)

For the publisher/Za založbo: Branka Kalenić Ramšak, the dean of the Faculty of Arts/Branka Kalenić Ramšak, dekanja Filozofske fakultete

Printed by/Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2015

First Edition/Prva izdaja

Number of copies printed/Naklada: 149

Price/Cena: 12 EUR

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.01(082)

LEARNING and education in community : the role of schools and community organisations
= Učenje in izobraževanje v skupnosti : vloga šole in skupnostnih organizacij / Marko Radovan,
Marek Kościelniak (ed., ur.) ; [translation of Summary Matic Večko]. - 1st ed. = 1. izd. - Ljubljana :
Znanstvena založba Filozofske fakultete = University Press, Faculty of Arts, 2015

ISBN 978-961-237-722-9

1. Vzp. stv. nasl. 2. Radovan, Marko

277657856

Part 1

**Community learning in
theory**

1 Učenje starejših ljudi v javnih odprtih prostorih

Sabina Jelenc Krašovec

1.1 Uvod

V prispevku obravnavam javni prostor kot odprti prostor, kot areno za druženje ter vsakdanjo izmenjavo izkušenj starejših ljudi, in sicer preko meja kroga prijateljev, družine ali starostne skupine. Za razumevanje družbenega vključevanja starejših ljudi v skupnostne prostore po načelu ‚od spodaj navzgor‘ je nujno prepoznati in opredeliti javne in zasebne prostore, načine delovanja in komunikacije ter procese izmenjave in učenja v teh prostorih. Za starejše je izjemnega pomena, da ostajajo del javnih prostorov v skupnostnih, kjer živijo, kajti to vpliva na kakovost njihovega življenja in njihovo blaginjo. Izhajam iz predpostavke, da je učenje v javnih prostorih za starejše ljudi celo pomembnejše kot za mlajše, vzrok za to pa so – poleg subjektivnih in objektivnih dejavnikov – značilnosti starejših ljudi, ki vplivajo na njihovo večjo vpetost v prostor in njihove potrebe, povezane z življenjskim okoljem. Za raziskovanje učenja v javnem prostoru je potreben interdisciplinarni pristop; spoznanja s področja javne sociologije¹, javne pedagogike², kritične izobraževalne teorije in gerontologije, fenomenologije, javne geografije, sociologije prostora³, če jih naštejemo le nekaj, se prepletajo.

1.2 Prostor, čas in kraj

Za pojasnjevanje vzajemnega odnosa med prostorom, časom in krajem ni mogoče najti enotne razlage. Obstaja množstvo različnih izrazov, ki so povezani s prostorom in krajem, kot npr. javna sfera (Habermas), javno področje (public domain) (Marquant), javni prostor (Arendt, Kohn), javni kraj (Biesta), medprostor (‘interspace’) (Arendt), socialni prostor (Lefebvre, Kohn), tretji prostor (Oldenburg), deljeni prostor, navidezni javni prostor (quasy-public space), mikro prostor (Mean in Tims), vsakdanji prostor, samonikla prizorišča, urbane brazde itd. Te izraze uporabljajo zlasti strokovnjaki, ki niso geografi; slednji se bolj ukvarjajo z različnimi

1 Javno sociologijo (Burawoy 2013, 2005) lahko razumemo kot dialog med sociologijo in javnostjo, dialog, ki je odvisen od razumevanja javnih vprašanj s strani sociologov in javnosti. V nasprotju z akademsko sociologijo se poskuša javna sociologija izogibati sklicevanju na samo sebe in zaniikanju vključevanja javnosti; uporablja kritično komunikativno metodologijo, s katero daje glas marginaliziranim skupinam, ki so blizu družbenim gibanjem, diskusijam o razmerjih moči in aktivizmu.

2 Javno pedagogiko Biesta (2012) definira kot ‘pedagogiko javnosti’ (‘pedagogy of the public’), ki vpliva na kakovost človeške skupnosti.

3 Sociologija prostora proučuje družbene prakse in materialno celovitost interakcije človeka in prostora.

opredelitvami prostora, časa in kraja. Marksistični prostorski teoretik David Harvey (2011, str. 169) je v svojem premisleku glede prostora, časa in kraja izpostavljal dve razsežnosti, v okviru katerih (Harvey 2011, str. 170):

- 1) prostor in čas lahko razumemo na absoluten, relativen in relacijski način;
- 2) prostor se konstituira z integracijo treh definicij (Lefebvre v Harvey 2011):
"prostor kot nekaj, kar materialno občutimo, prostor kot nekaj, kar konceptualiziramo, in prostor kot nekaj, kar doživljamo".

Absolutni prostor je nespremenljiv in nepremičen, je ogrožje, v katerem lahko natančno identificiramo in opišemo dogodke in procese. V družbenem smislu je absolutni prostor izključevalni prostor zasebne lastnine (Harvey 2011, str. 171); prostor in čas sta ločena (prav tam, str. 173). Relativni prostor je prostor procesov in gibanja in ga merimo z razdaljami v prostoru; prostora ne moremo razumeti ločeno od časa (koncept prostor-časa). V relacijskem prostoru procesi tvorijo njihov lastni prostor in čas in prostora ni mogoče ločiti od časa; povezana sta v prostor-času, ki vključuje idejo ponotranjenih odnosov (Harvey 2011, str. 174). Ljudje, zbrani v absolutnem prostoru, prinašajo vanj široko paleto preteklih izkušenj, spominov in sanj, pa tudi pričakovanj in upanj, zbranih tekom spopadanja s svetom; gibanje ljudi, dobrin, storitev in informacij poteka v relativnem času. Če na to situacijo pogledamo z relacijskega zornega kota, vplivi prihajajo iz vseh in gredo v vse smeri. Harvey poudarja, da je relacijski prostor 'nikogaršnje ozemlje', ki ga oblikujejo vsi vključeni. V relacijskem prostor-času ima identiteta drugačen pomen kot v absolutnem prostoru ali relativnem prostor-času; postaja odprta, spremenljiva, mnogoplastna in nedoločna, postaja nematerialna (Harvey 2011, str. 175). Je torej prostor absoluten, relativen ali relacijski? Harvey verjame, da ni ne eno ne drugo ne tretje, lahko pa – odvisno od okoliščin – postane vse od tega.

Lefebvre (2013) vidi družbeno produkcijo prostora kot dialektično interakcijo med tremi dejavniki: 'materialnim prostorom' (ki ga zaznavamo s čuti in se reproducira v vsakdanjem življenju), 'represenciacijo prostora' (prostor, kot si ga predstavljamo, prostor, ki se razvija kot posledica kognitivnega delovanja) in 'prostori represenciacije' (prostor, kot ga doživljamo) (Lefebvre 2013, str. 54–55, 60–69). 'Prostori represenciacije' so povezani z načini, na katere ljudje v prostoru živijo (Lefebvre 2013, str. 61; Harvey 2011, str. 181); način, na katerega se prostor representira in konceptualizira, vpliva na način, kako v njem živimo in kako ga doživljamo. Za razumevanje pomena učenja so Lefebvrevi prostori represenciacij najpomembnejši.

Konflikti med različnimi skupinami se porajajo v absolutnem prostoru in času, toda odnosi med njimi postajajo resnični v srečevanju v nematerialnem prostor-času. Pomembno je, kako ljudje razumejo prostor in čas – so namreč bodisi žrtve

prostora in časa ali pa dejavni ustvarjalci relativnega in relacijskega prostora. Razumevanje prostora in časa je trenutno najbolj povezano z absolutno dimenzijo, ki omogoča nadzor 'svobodnih', liberalnih posameznikov; atomizirani in individualizirani državljani obstajajo zlasti v absolutni teoriji prostora in časa. Nekatere skupnosti gradijo prostor in čas v smislu omejenega absolutnega prostora z določenimi pravili družbene udeležbe, kjer je meja med progresivno skupnostno politiko ter izključujočimi in avtoritarnimi praksami včasih zelo tenka (vidi se npr. kot razlika med privilegiranimi in neprivilegiranimi državljani).

1.3 Javni odprti prostor – prostor delovanja in komunikacije

Arendt (1996) govori o javnem prostoru kot pogoju političnega, prostoru, ki politično omogoča; napačno razumevanje, povezano z opredeljevanjem zasebnega in javnega v povezavi s prostorom, je pri tem zelo pomembno (Arendt 1996, str. 30). Javno Arendt definira z dvema fenomenoma:

- 1) v smislu, da vsak lahko vidi in sliši vse, kar se pojavi pred občestvom; vse, kar v tem smislu ni pomembno za javnost, samo po sebi postane zasebno;
- 2) pojem javnega pomeni "svet sam, kolikor nam je skupen in se kot tak razlikuje od tistega, kar je privatno" (Arendt 1996, str. 54). Javni prostor kot skupni svet povezuje človeška bistva in jih hkrati ščiti pred vzajemnim uničevanjem.

Biesta (2012) govori o javnih krajih kot tistih, kjer lahko delujemo brez dovoljenja; dodaja, da prostor ne sme biti opredeljen z zasebnimi vprašanji ali interesi. 'Javna sfera' se razlikuje od zasebnega področja, ki je zaznamovano z ljubeznijo, s prijateljstvom in z osebnimi vezmi, pa tudi od področja trga, kjer pod vplivom interesov potekata kupovanje in prodaja (Marquand 2004 v Biesta in Cowell 2012, str. 49). V javnem prostoru tuji upoštevajo drug drugega kot enakovredne partnerje v skupnem družbenem življenju in ob izmenjavi izkušenj z ljudmi, ki ne sodijo v krog prijateljev, družine ali sodelavcev, vsakodnevno kolektivno opredeljujejo javni interes (Mean in Tims 2005, str. 16). Kot javni odprti prostori so tradicionalno razumljene glavne ulice, ulični trgi, parki, igrišča in vrtički; ti in drugi javni prostori zagotavljajo potrebno areno za pretok informacij med ljudmi. Gre za prostore, kjer se ljudje lahko učijo, s kom živijo, kaj delajo in, če je prostor dovolj odprt, tudi kaj razmišljajo in o čem sanjajo. Umetnostni/kulturni/skupnostni centri (če niso zasebni ali ciljno upravljani), ki se nahajajo v nenaseljenih, zapuščenih stavbah, lahko nudijo javni prostor različnim skupinam iz skupnosti; 'Živa dvorišča' v Mariboru (Živa dvorišča b.l.) so tak primer uporabe zasebnega prostora in njegove pretvorbe v prostor za javni namen, odprt za medgeneracijsko in medkulturno komunikacijo in dejavnosti.

V preteklih desetletjih so v javni prostor začeli zelo agresivno vstopati zasebni interesi, zaradi česar včasih težko ločimo javno in zasebno. Pojavljajo se nove oblike obvladovanja javnih prostorov, ki preoblikujejo kolektivno življenje mest; običajne javne prostore, ki jih upravlja vlada, nadomeščajo in izrivajo različni drugi prostori z najrazličnejšimi upravitelji (trgovinska/nakupovalna središča, poslovni parki, zabavišni kompleksi) (Hall 2012; Mean in Times 2005). Mnogi navzven izgledajo kot običajni javni prostori, vendar pa v vsakem od njih veljajo drugačna pričakovanja in obveze z implicitnimi ali eksplicitnimi omejitvami uporabe in razlogov uporabe teh prostorov. Ti procesi so opredeljeni kot progresivna (radikalna) privatizacija javnega prostora, v katerem je vsak ujet v svojo subjektivnost, odtujen; skupno izginja. Razlika med javnim in zasebnim prostorom postaja očitna: v zasebnem prostoru sta komunikacija in vedenje nadzorovana, vrednote predpisane. Dokazi izginjanja javnega prostora so vsenaokrog: omejene skupnosti, območja svobodnega govora, poslovna območja ipd. Živahni javni prostori, v katere stopajo različni ljudje z različnimi nameni, stalno izginjajo, medtem ko nadzorovani zasebni prostori, ki jih omejujejo zasebni interesi, pridobivajo na moči in vplivu. Pod pretvezo skrbi za prostor, nastajajo nadzorovani prostori; Marteen Hajer o slednjih govori v povezavi s 'turistično potrošnjo', s katero želi ponazoriti, kako se javni prostori v mestih spreminjajo v prostore za 'prostočasne dejavnosti' (Hajer in Reijndorp 2004, str. 44). Prostori so del 'trga izkušenj', kjer so ponujene vse vrste dogodkov, da bi ljudje vsaj za kratek čas doživeli vznemirjenje (festivali, bienale, različni kulturni dogodki) (prav tam, str. 49); celo kultura je uporabljena za potrženje javnih prostorov.

Kohn (2004) dihotomijo javnih odprtih prostorov (ulic, trgov) in zasebnih, nadzorovanih prostorov (domov, pisarn) nagradi z idejo socialnih prostorov, ki mešajo vidike javnega in zasebnega v prostoru (nakupovalna središča, umetniška središča, boljši sejmi, trgi itd.). V socialnem prostoru (ki je še vedno v zasebni lasti) se ljudi spodbuja, da se zbirajo in sodelujejo, vendar pa je prostor odprt različnim omejitvam in ureditvam. V ZDA so bile take vsiljene omejitve vidne v mnogih javnih akcijah, kot npr. v gibanju 'Occupy', kjer so protestniki zasedli javne prostore v zasebni lasti ('POPS – privately owned public space'), npr. v Zuccotti parku; po zasedbi so bili zasebni interesi nad javnim prostorom eksplicitno zaščiteni⁴, saj je newyorško vrhovno sodišče sprejelo sodno odredbo, s katero je protestnikom prepovedalo kampiranje in spanje v Zuccotti parku, mnogi protestniki pa so bili aretirani. To vsekakor ni osamljen primer⁵, zato se postavlja vprašanje: kaj se bo zgodilo,

4 Izjava lastnikov parka se je glasila: »Zuccotti park je namenjen uporabi in užitku splošne javnosti z namenom pasivne rekreacije.«

5 Kohn (2004, str. 8) navaja, da so v New Yorku območni zakoni graditeljem oz. lastnikom nebotičnikov dodelili posebne 'spodbude' v zameno za to, da gradijo trge in sprehajališča. To je povzročilo, da je danes večina javnih prostorov v New Yorku v zasebni lasti.

če bo še več javnih prostorov postalo zasebnih, in kaj se bo zgodilo s prostori, kjer je dovoljeno javno govorjenje in delovanje?

Kot nasprotovanje tem procesom se pojavljajo različni dogodki, ki opozarjajo na pomen javnega prostora, kot so npr. 'flash mobs' (tudi 'smart mobs' in 'artmobs'), kjer gre za skupinsko delovanje na javnem mestu – spodbujeno s pomočjo spletnih omrežij – z namenom izvajanja določenih skupnih dejavnosti ali pošiljanja določenega sporočila. Hall (2012, str. 136–137) opisuje 'flash teach-outs' kot odprte razprave oz. izobraževalne dogodke, organizirane na javnih prostorih, katerih namen je ponuditi alternativo prepegosto potrženemu izobraževanju.

Spoznanja fenomenoloških in etnometodoloških raziskav nam pomagajo razumeti učni proces, ki poteka skozi proces komunikacije v javnih (odprtih) prostorih. V etnometodologiji so socialne strukture (tudi kulturni pomeni in vrednote) razumljene kot produkti socialne interakcije in pogovora. Hannah Arendt (1996) opredeli delovanje v javnem prostoru kot neinstitucionalno svobodo in neke vrste komunikativno akcijo, ki poteka skozi govorjenje. Kakovost govorjenja in delovanja je največja takrat, ko ljudje govorijo in delujejo skupaj in ne drug za drugega ali drug proti drugemu (Arendt 1996, str. 186). Tudi Habermas komunikacijo postavi v središče svojega teoretičnega modela družbe, ki temelji na teoriji komunikativne akcije; v polju intersubjektivnosti poveže posameznika kot opazovalca, delujočega in govorca z drugimi opazovalci, delujočimi in govorci. Kot pravi Škerlep (1997, str. 156), nam to omogoča razumevanje vloge družbenega konteksta pri komunikacijskih procesih in pri opredeljevanju položaja posameznikov v tej interakciji. Lingvistični obrat, ki ga je Habermas vnesel v kritično teorijo, ponuja razumevanje narave intersubjektivnosti, s katero interakcija udeležencev drugega z drugim pojasnjuje njihovo vzajemno interpretacijo družbenih situacij (Habermas 2001, xi). To je tudi argument za dejstvo, da posameznik ni izoliran, temveč je v osnovi vključen v medosebne odnose, v katerih je opredeljen kot osebnost in dejavno sodeluje kot subjekt. To je notranji prostor ('inner space'), kjer ljudje sledijo svojim interesom ('inter-est') (Arendt 1996, str. 189); prostor torej izgine šele takrat, ko izginejo tudi ljudje, ki so ga vzpostavili, in ko prenehajo dejavnosti, ki ta prostor opredeljujejo (prav tam, str. 210–211). Javni odprti prostori, v katerih se pri nenadzorovanih dogodkih zbirajo različni ljudje, zagotavljajo učno izkušnjo, s pomočjo katere se posameznik zazre izza sebe ter zazna in občuti tudi stiske drugih ljudi. Obramba javnega prostora kot družbene dobrine, ki s svojo pojavnostjo zagotavlja vzajemno sodelovanje in učenje, izmenjavo idej in znanja, je ključnega pomena; javni odprti prostor je forum za družbene in osebne spremembe, je 'tranzicijski prostor' ('transitional space') (Bourgeois 2002; Wildemeersch 2012). Je sistem odnosov, ki vznikla

iz delovanja, govorjenja in učenja; Arendt (1996, str. 190) imenuje ta sistem 'mreža medčloveških zadev' ('web of human matters'). Torres (2013, str. 62) dodaja, da se v javnem prostoru ljudje borijo za priznanje in pripoznanje, socialno pravičnost, krepijo duh solidarnosti in individualno ter kolektivno blaginjo; hkrati branijo tudi načelo državljskega izobraževanja in učenja namesto načelo potrošništva.

V svojih analizah je Habermas (1989, str. 181) pokazal, da se je z razvojem komercialnih množičnih medijev v 20. stoletju javnost ('publikum') spremenila iz dejavnega subjekta v pasivni objekt. Diskusije z družbenim značajem se umikajo neobvezujočim skupinskim dejavnostim kot obliki neformalnega druženja brez posebne moči pri formiranju javne komunikacije. V skupinskih dejavnostih, kot so npr. skupinske filmske predstave, se javnost ne formira; priložnostne dejavnosti javne kulturne potrošnje se odvijajo v socialnih prostorih brez potrebe po nadaljnji diskusiji (Habermas 1989, str. 182). Čeprav diskusije ostajajo pomemben del današnjega kulturnega življenja in se ohranjajo v obliki različnih forumov, literarnih dogodkov in okroglih miz, pa dobivajo obliko potrošne dobrine. To je nadomestek dejavnosti, ki so izgubile svojo javno funkcijo; Habermas (1989, str. 183) tej propagandi pravi 'od zgoraj navzdol'.

Kakorkoli, transformativna moč progresivnih družbenih gibanj, njihove izobraževalne prakse, ki so osredinjene proti neoliberalni globalizaciji, hegemoniji ekonomije in privatizaciji, ali pa se zgolj borijo za boljši svet, prinašajo upanje za družbeno pravičnost in družbene spremembe v sodobni družbi. Učenje je z družbenimi gibanji tesno povezano, in sicer kot dvosmerni proces, ki zahteva akcijo, njeno kritično refleksijo in javne diskurze o politiki, ekonomiji, kulturnih in izobraževalnih vprašanjih. Povezano je z idejami radikalnega izobraževanja, kot ga zagovarjata npr. Gramsci in Freire, kjer se povezujejo znanje, kultura in moč (Kump 2012; Borg idr. 2002; McLaren 2000). Seveda v družbenih gibanjih obstajajo raznoliki pristopi in učni konteksti, toda njihov osrednji element je dialog v javnem prostoru. Npr. v gibanju 'Occupy' so bili učenje, kolektivni premislek in aktivno poslušanje ključni elementi pri ustvarjanju novih fizičnih, političnih in intelektualnih prostorov (Hall 2012); na Univerzi v Ljubljani, kjer se je decembra 2012 zgodila zasedba Filozofske fakultete, so študenti in učitelji organizirali predavanja in diskusije v javnih prostorih, in sicer ob dogodkih, ki so jih poimenovali 'Znanje na cesti'. Podobno se v okviru gibanja 'Svetovni družbeni forum' ('World Social Forum') ustvarja odprti prostor, v katerem se prepričuje demokratični deficit in se spodbuja decentralizirane diskusije, refleksijo in izmenjavo izkušenj med gibanji (Torres 2013, str. 3). Skupen različnim gibanjem je boj za večjo solidarnost in bolj demokratičen svet, hkrati pa se opozarja na

pomen dejavne, odprte in demokratične komunikacije v prostoru, kjer je svoboda zagotovljena. Udeleženci so hkrati učitelji in učeči se.

1.4 Starejši ljudje in socialna interakcija v javnem prostoru

Eno najstabilnejših spoznanj v socialni geronologiji je povezano z upadom družbene interakcije v starosti (Baltes in Carstensen 1999). Zgodnejše raziskave so nakazovale, da je upad družbene interakcije posledica družbenih vplivov (obvezno upokojevanje, ageizem) ali pa psihološkega umika starejše osebe iz družbe (zaradi približujoče se smrti) (Dalley idr. 2012; Merriam in Kee 2014; Harris 2007; Estes idr. 2003). Sodobnejše raziskave zavračajo teorijo umika starejših iz družbe ('disengagement theory') in postavljajo v ospredje teorijo dejavnosti ('activity theory'), teorijo kontinuitete ('continuity theory') in koncept produktivnega staranja ('concept of productive ageing') (Merriam in Kee 2014), ki so zelo povezani s konceptom 'staranja v domačem okolju' ('ageing in place'). Bauman (2002) poudarja, da je pri starejših ljudeh ravno obratno kot pri ostalih starostnih skupinah: če mlajši danes na nek način 'bežijo' ali se izogibajo prostoru, so starejši nanj bolj navezani. Okoljski gerontologi, ki interdisciplinarno proučujejo izmenjavo med posameznikom in okoljem v procesu staranja (Wahl in Oswald 2013, str. 112), poudarjajo, da ljudje v procesu staranja postajajo vse bolj navezani na svoj življenjski prostor, večino časa (približno tri četrtine dnevnega časa) preživijo doma ali v bližnji okolici doma in posledično postanejo občutljivejši na socialno in fizično okolje (Wahl in Oswald 2013, str. 112; Lawton 1977 v Iecovich 2014, str. 24; Phillipson 2013, str. 600). Izpostavljajo pojem 'fizično-družbenega' okolja, da bi poudarili, da objektivnega okolja, ki bi obstajalo samo po sebi, brez družbene interpretacije, kulturnih pomenov, stalnega zgodovinskega prevrednotenja in vplivov duha časa, ni (Wahl in Oswald 2013, str. 112).

Koncept 'staranja v domačem okolju' zagovarja sposobnost starejših ljudi, da ohranijo neodvisnost ter ostanejo dejavni v svojem bivanjskem okolju, kar vpliva na kakovost njihovega življenja in njihovo doživljanje kakovosti življenja (Iecovich 2014). Rezultat raziskave (Wiles idr. 2011 v Iecovich 2014), ki je proučevala doživljanje staranja v domačem okolju s strani starejših ljudi, kaže, da je zanje zlasti pomembno, da imajo izbiro glede življenjskih okoliščin, dober dostop do dobrin, da ohranjajo socialne vezi in imajo povezavo z lokalnim prebivalstvom (someščani, sovaščani), da se počutijo varne ter da imajo občutek samostojnosti doma in v skupnosti. Ko starejši ljudje živijo v svojem domu več desetletij, razvijejo prostorsko identiteto. Navezanost na prostor je pri starejših povezana s tremi dimenzijami: a) fizična ponotranjenost (živeti nekje zelo dolgo vpliva na občutek nadzora nad

okoljem); b) socialna ponotranjenost (gre za socialne odnose z drugimi, občutek biti poznan in poznati druge); c) avtobiografska ponotranjenost (samoidentiteta, ki temelji na navezanosti na prostor zaradi spominov) (Rowles 1978, 1983 v Iecovich 2014, str. 24). Phillipson (2013, str. 600) dodaja, da je intenzifikacija občutkov, povezanih s prostorom, za starejše ljudi eden najpomembnejših dejavnikov ohranjanja identitete v hitro spreminjajočem se okolju. Iz tega zornega kota sta ohranjanje javnega prostora na eni strani in dejavno vključevanje starejših ljudi v komunikacijske procese z drugimi starostnimi, kulturnimi, etničnimi idr. skupinami v teh prostorih v skupnosti na drugi strani ključna za njihovo kakovost življenja.

Kakovost življenja je dinamičen, večplasten in kompleksen koncept, ki odseva interakcijo objektivnih in subjektivnih, makro in mikro, pozitivnih in negativnih vplivov; vključuje kombinacijo dejavnikov posameznikovega življenjskega poteka in neposrednih situacijskih dejavnikov (Walker 2013, str. 575). Kot kažejo podatki raziskave (Wiggins v Walker 2013, str. 575), so vplivi medosebnih odnosov večji kot vplivi dejavnikov življenjskega poteka. Druge raziskave (Kump in Jelenc Krašovec 2014; Montross idr. 2006; Walker 2013; itd.) kažejo, da nekateri objektivni dejavniki, med njimi možnosti družbene udeležbe, vplivajo na doživljanje blaginje starejših ljudi. V primerjavi z mlajšimi generacijami imajo starejši ljudje več časa, več jim pomenijo socialni stiki in jih tudi bolj potrebujejo za občutek lastne uresničitve; morda potrebujejo pomoč ali pa so jo pripravljeni nuditi drugim; verjetno je, da so bolj zainteresirani za proaktivno uporabo in ustvarjanje fizično-socialnega okolja, ker so nanj tudi bolj navezani. Model, ki sta ga predstavila Wahl in Oswald (2013, str. 114), temelji na kompleksnosti osebno-okoljske dinamike in se nanaša na dva procesa osebno-okoljske izmenjave: pripadanje⁶ in delovanje⁷. Model simultano obravnava avtonomijo, identiteto in blaginjo kot ključna krajšča osebno-okoljske izmenjave v procesu staranja, kar se razlikuje od tradicionalnih pristopov v okoljski gerontologiji, ki se sicer osredinja le na eno od treh dimenzij hkrati (prav tam). Najpomembnejši pa so očitno procesi delovanja, kajti predpostavljajo, da bodo starejši ljudje proaktivno delovali zato, da bodo spreminjali življenjske pogoje v skladu z njihovimi lastnimi željami in potrebami, da bi izkoriščali priložnosti v okolju (prav tam, str. 116). Če pa do izključenosti vseeno pride, gre najverjetneje za multidimenzionalni fenomen, v katerem obstajajo skupnostna izključenost, materialna izključenost, pomanjkanje socialnih odnosov, civilnih dejavnosti in temeljnih storitev (Wahl in Oswald 2013, str. 118). Taka izključenost ima za starejše ljudi hude posledice.

6 Pripadanje vključuje pretežno kognitivno in emocionalno vrednotenje in predstavljanje fizičnega okolja, pa tudi navezanost na prostore prinaša celo paleto izkušenj.

7 Temelji na celem nizu k cilju osredinjenih znanj, vedenj in socialnih praks.

Vključenost starejših ljudi v skupnost in javni prostor definirajo njihove potrebe in značilnosti v procesu staranja, a stereotipi in miti o starejših ljudeh zamegljujejo pomen njihovega učenja in vključevanja v le-tega. Pogosto se predpostavlja, da so starejši ljudje ranljivi in odvisni (Merriam in Kee; Formosa 2012), a raziskave (Albertini idr. 2007; Bengtson 2001; Gauthier 2002) kažejo, da so mnogi stari ljudje zelo proaktivni v procesu dajanja pomoči in v skrbi za mlajše generacije kot tudi pri pomoči svojim vrstnikom v družinskem ali skupnostnem življenju. To vsekakor vpliva na velike razlike med starejšimi ljudmi glede pripravljenosti za vključevanje v javni prostor; mnogi starejši, ki že desetletja živijo v isti lokalni skupnosti, se pogosto dnevno srečujejo na različnih javnih prostorih in za te ljudi, zlasti ovdovele ali osamljene starejše, je morda to edina socialna aktivnost v dnevu/tednu. Vendar pa je v zahodnih družbah tudi vse več starih ljudi, ki ekstenzivno potujejo ali se celo selijo. Ti ljudje imajo gotovo povsem drugačna pričakovanja kot drugi starejši ljudje, pri čemer je njihov življenjski stil morda bolj podoben življenjskemu stilu mlajših generacij⁸. V prihodnosti bo tudi iz teh razlogov potrebno več pozornosti posvetiti medgeneracijskemu in medkulturnemu sodelovanju različnih starostnih in drugih skupin v javnem prostoru (tudi pri dejavnostih v okviru družbenih gibanj).

Čeprav raziskave kažejo, da se starejši ljudje v Evropi (EU-28 v letu 2012) soočajo z manjšim tveganjem revščine (24,8 %) v primerjavi s celotno populacijo (19,3 %), v mnogih državah vse več starejših ljudi živi v revščini, kar še zlasti velja za starejše ženske in zelo stare ljudi. Za te skupine starejših javni prostori predstavljajo možnost, da so videni in ne ostajajo nevidni in izključeni. Čeprav se zdi, da se starejši ljudje pogosto sestajajo v kavarnah in čajnicah, si to v resnici lahko privoščijo le manjšina starejših. Revnejšim predstavljajo javni prostori možnost za družbeno vključenost in druženje brez stroškov (Watson in Studdert 2006, str. 18). Mnogi posedajo na klopih ali drugih formalnih sediščih, čeprav so tudi neformalne površine v javnih prostorih, kjer si je mogoče spočiti, za zelo stare in šibke ljudi zelo pomembne. Starejši ljudje uporabljajo javne prostore v povezavi z možnostjo uporabe drugih storitev/dobrin, zlasti samopostrežnih trgovin, zdravstvenih centrov, javnih knjižnic, pošte, skupnostnih služb; mnogi ne morejo hoditi daleč, zato se srečujejo (in se pogovarjajo) čim bližje tistim storitvam, ki jih morajo dnevno uporabljati. Raziskave (Watson in Studdert 2006) kažejo, da so zlasti tržnice za starejše ljudi pomembni javni (socialni) prostori, še zlasti za starejše ženske, saj se tam srečujejo, klepetajo in barantajo s prodajalci, kar je pomembno zlasti za tiste, ki imajo majhno socialno omrežje.

8 Moderna mesta sicer zaznamujejo nasprotja med zahtevami 'hipermobilne' (mlajše) strokovne manjšine in zahtevami starejših (in drugih manj mobilnih) skupin prebivalstva (ki se starajo v domačem okolju) (Phillipson 2013, str. 598).

Lahko se strinjamo s Phillipsonom (2013, str. 602), da bo prihodnost starejših močno odvisna od tega, v kolikšni meri bo življenje v skupnosti sprejemljivo in zadovoljivo za različne starostne in socialne skupine; interakcija med njimi je pri tem ključna za vzpostavljanje empatičnosti in solidarnosti. Scharf in drugi (v prav tam) poudarjajo, da brez starejših v skupnosti skoraj ni mogoče zgraditi trajno vključujočega okolja, ki predpostavlja delitev javnih prostorov z drugimi in za skupno dobro.

1.5 Učenje v javnih prostorih

Raziskave kažejo, da se učenju starejših na javnih prostorih ne posveča dovolj pozornosti. Nekatere raziskave poudarjajo pomen učenja za večjo neodvisnost starejših, njihovo zdravje, dejavno udeležbo v civilni družbi in spodbujanje osebne rasti v starejših letih (Dye idr. 2011; Plath 2009). Toda učenje v javnih prostorih kot ‚svobodnem‘ okolju, ki omogoča boj proti vsem oblikam nadzora, je možnost za lastno refleksijo, spremembo pogledov in možnost za nagovarjanje skupnostnih problemov. Okolje v izobraževalnih organizacijah pogosto definirajo razmerja moči, vnaprej določeni cilji ter avtoritarni odnosi (Torres 2013, str. 26), učenje v javnih prostorih pa je ravno nasprotno: osvobajajoče, demokratično, civilno in poteka od spodaj navzgor. Javni prostori so v primerjavi s tradicionalnimi (strukturiranimi, reguliranimi) učnimi okolji spremenljivi, odprti in se ustvarjajo skozi diskusije ljudi, ki so v javni prostor vključeni. Učenje je nepredvidljivo, večplastno in na nek način zahtevnejše, kajti potek in njegovi rezultati so odvisni od veščin posameznikov, ki ga soustvarjajo; je naravno, izkušensko in temelji na problemih udeležencev, zato je manj stresno kot organizirano izobraževanje, ki je podvrženo evalvaciji in merjenju. Zatorej za učenje na javnih mestih velja: a) lahko je terapevtsko (v smislu spodbujanja mentalnih in fizičnih dejavnosti); b) lahko ima zelo emancipatorno vlogo; c) lahko spodbuja starejše odrasle h kritičnemu vrednotenju njihove lastne situacije in k ohranjanju nadzora nad lastnim življenjem in možnostmi (Glendening in Battersby 1990); d) lahko daje moč, lahko je transformativno, osvobajajoče in tranzicijsko (Torres 2013; McLaren 2000; McLaren 1995; itd.); e) lahko postane dejavnost, ki razvija kritično ozaveščenost in osvoboditev (Freire 1970, 1994), ki prispeva k opolnomočenju članov skupnosti; f) nudi nove možnosti, da se izognemo osamljenosti in obupu, ki je značilen zlasti za starejše ljudi. Lahko se strinjamo z argumenti Mezirowa (1997) in Illerisa (2009) in ugotovimo, da ima tudi učenje v javnih prostorih kognitivno, emocionalno in socialno dimenzijo. Da postaneš del procesa govorjenja in delovanja v javnem prostoru, moraš imeti voljo, si moraš to želeti in moraš imeti določene veščine, ki pa se jih je mogoče naučiti le v samem demokratičnem procesu. Veščine interakcije z drugimi so najpotrebnejše v procesu pogajanj in v dialogu; omogočajo pretvorbo zasebnih zadev v javne in skupne.

Bauman (2002) verjame, da so ‚veščine državljanskosti‘ (‘skills of civility’) nujne za delovanje in govorjenje v javnem prostoru, vendar pa se jih je težko naučiti in še težje ohranjati. Učimo se jih v skupnosti, ko se dnevno srečujemo z drugimi ljudmi, ki ne govorijo nujno ‚istega jezika‘ in ne delijo z nami iste preteklosti (Bauman 2005, str. 23). Učni proces torej vključuje evalvacijo posameznikovih znanj, vrednot, želja, sanj in njihovo transformacijo ter reformulacijo v skladu s kolektivnimi cilji in skrbmi. Učne izkušnje v javnem prostoru niso vedno prijetne ali razveseljive; lahko jih določajo omahovanje, razhajanje, prekinitev ali konflikti med udeleženci (Wildemersch 2012).

Učenje v javnem prostoru lahko definiramo tudi kot transformativno učenje. Gre za zelo zahtevno vrsto učenja, kateri sledijo osebne spremembe, spremembe v organizaciji lastnega delovanja, posameznikovih predpostavk ter spremembe v učnih in življenjskih vzorcih (Illeris 2009; Mezirow 1997; Cranton 2002), kar se dogaja v javnem prostoru. Mezirow (1997) o transformativnem učenju govori kot o učenju, ki zahteva subjektivno ter objektivno preokvirjanje; vključuje učenje za razvoj zmožnosti, da ustvarjamo svoje lastne interpretacije, namesto da bi delovali v skladu z nameni, s prepričanji, sodbami in z občutki drugih (Mezirow 1997, str. 5), kar je po mnenju Mezirowa tudi eden najpomembnejših ciljev izobraževanja odraslih. To je mogoče le v družbenem kontekstu, ki temelji na zaupanju in omogoča dialog in reflektivni diskurz (Mezirow 2000); če so pogoji ugodni, je to mogoče tudi v javnem odprtem prostoru. Tudi za Freira (1994) je transformativno učenje osvobajajoče na osebni in družbeni ravni; daje nam glas, zmožnost, da opredeljujemo svet in tako konstruiramo lasten pomen sveta (Dirkx 1998). To je tudi v jedru učenja v javnem prostoru, ki je odprto, nestrukturirano, je neke vrste svoboden prostor. Skozi diskusije v javnih prostorih se učeči odziva na svet okoli sebe in se osvobaja osebnih in družbenih spon. Po besedah Bourgeoisa je javni prostor (tranzicijski prostor, kot ga imenuje) varen prostor, v katerem lahko posameznik izkuša nove načine mišljenja in delovanja, in sicer brez tveganja, da bi se moral takoj in dokončno odpovedati svojim ustaljenim načinom razmišljanja in delovanja (Bourgeois 2002, str. 147).

Javni prostori so torej odprti za vse; socializacija in učenje sta načeloma samo-iniciativna, prostovoljska ter vodita k dejavni državljanskosti in opolnomočenju vključenih posameznikov. To zahteva ustvarjanje in obnavljanje medosebnih vezi z različnimi socialnimi skupinami, voljo in sposobnost, da se povezujemo z drugimi v bogatem vzajemnem sodelovanju. Ideja učenja v skupnostnih prostorih je v osnovi povezana z idejami kritične pedagogike/andragogike, ki zagovarjata dialoški in dialektični proces med vključenimi udeleženci, ali celo z idejami revolucionarne

pedagogike, ki ustvarja narativni prostor, kjer se subjektivnost stalno raztaplja in rekonstruira (McLaren 2000). Bauman (2005, str. 23) verjame, da je tako učenje vseživljenjski proces stalnega grajenja zdaj povsem opustelga javnega prostora, kjer se moški in ženske vključujejo v stalno pretakanje med osebnim in skupnim, zasebnimi in skupnostnimi interesi, pravicami in dolžnostmi.

Vprašanje, ali je učenje v javnem prostoru pomembno in potrebno, je torej nesmiselno. Bolje bi se bilo vprašati: kako spodbujati učenje v javnem prostoru in kaj lahko izobraževalci odraslih naredijo za spodbujanje učenja starejših odraslih v javnem prostoru?

1.6 Sklepne ugotovitve

Javni prostori igrajo ključno vlogo v družbenem življenju skupnosti. Starejši ljudje so vanje močno vpeti in dejstvo je, da imajo tudi pravico do javnega prostora; manj pa je jasna vloga učenja v javnem prostoru. Nekateri poskusi, kot npr. ideja javne pedagogike (Biesta 2012; Biesta in Cowell 2012), gredo v to smer, a potreben bi bil nadaljnji premislek o prenosu teh idej na področje izobraževanja starejših v okviru javne andragogike ali javne izobraževalne gerontologije. Biesta definira javno pedagogiko kot ‚pedagogiko javnosti‘ in kot ‚podaljšek skrbi za javno kakovost človeškega sobivanja‘ (Biesta 2012, str. 683); le-ta vključuje izobraževalne intervencije, sprejete v interesu javne kakovosti prostorov in krajev (prav tam, str. 684). Biesta predlaga, da bi javni pedagog vstopal v ta prostor, vendar ne kot inštruktor, učitelj ali spodbujevalec učenja, temveč kot nekdo, ki bi skrbel za to, da bi prostor ostal odprt do stopnje, da omogoča svobodo (Biesta 2012, str. 693). Sama menim, da bi morale biti izobraževalne intervencije v javni prostor ‚od zgoraj navzdol‘ čim manjše (ali omejene na določene dogodke, prostore ali občasne intervencije) in da bi morali pustiti javni prostor čim bolj nedotaknjen; kakorkoli, v strokovnem in javnem prostoru bi bilo potrebno spodbujati diskusije o pomenu ohranjanja javnega prostora ter upor proti potrženju in privatizaciji prostora. Še vedno ostajajo odprta vprašanja, kot npr. kako se javni prostor odziva na različne posege in ali bi taki posegi spremenili naravo javnega prostora v bolj ‚formalizirano‘ učno okolje, ki odvrča od udeležbe tiste, ki sicer prihajajo v javni prostor?

Javni izobraževalci odraslih naj bi imeli interdisciplinarno znanje, in sicer – poleg kritične izobraževalne teorije – tudi o urbani sociologiji, kritični javni sociologiji, kritični izobraževalni gerontologiji, javni geografiji in sociologiji prostora, če omenimo le spoznanja nekaterih ved. Javni izobraževalec odraslih bi lahko bil, podobno kot javni sociolog (Burawoy to opredeljuje v več prispevkih, npr.

Burawoy 2013), tisti, ki govori in posluša, a se hkrati tudi uči in piše o pomenu ohranjanja javnega prostora in učenju v procesu odprte komunikacije. Javni izobraževalec odraslih naj bi se ogradi od vplivov trga, države, izogibal naj bi se institucionaliziranim načinom razmišljanja o učenju in izobraževanju ter nekako ohranjal tudi kritično stališče do političnih in ekonomskih vplivov; Torres (2013, str. 79) predlaga, da naj bi ravnal moralno odgovorno in politično predano pri ustvarjanju področja javnih razprav. Te ideje so blizu idejam in teorijam o vlogi javnega intelektualca, ki spodbuja učenje v družbenih gibanjih in ki zagovarja avtonomno učenje, samoorganizacijo pri učenju in odprto učenje (Hall 2012, str. 134). Kot izobraževalci naj bi se bolj zavedali, da je potrebno medgeneracijsko in medkulturno učenje različnih družbenih skupin; kot alternativo organiziranemu izobraževanju odraslih v skupnosti potrebujemo areno, a ne le za druženje v absolutnem prostoru, kjer bi soočali samo različne pretekle izkušnje, temveč tudi pričakovanja in upe za prihodnost, kot to predlaga Harvey (2011). Delovati moramo torej tako, da bodo prostori ostali odprti različnim ljudem: mladim in starim, družabnim in bolj vase zaprtim, bolje in slabše izobraženim itd. Zagovarjati moramo tudi pomen javnega proti zasebnemu, odprtega proti zaprtemu ter nestrukturiranega in neformalnega proti strukturiranemu in formaliziranemu prostoru. Wilhelmson (2002, str. 195) trdi, da je ključnega pomena v procesu učenja odraslih ravno sprememba perspektive posameznika in ustvarjanje novega skupnega znanja, kar je posledica plodnih skupinskih diskusij in socialne interakcije v skupini.

V prihodnosti bi bilo potrebno bolj spodbujati raziskovanje vzajemnega učenja mlajših in starejših ljudi v javnem prostoru. To je ključnega pomena za večjo solidarnost in pravičnejšo družbo za vse (Freire 1994). Potrebovali bi resne etnometodološke raziskave o učenju na javnih mestih, s čimer bi pridobili boljše argumente za prihodnji razvoj. Kaj javni prostor ponuja starejšim ljudem in kakšna je njihova povezanost z ostalimi starostnimi skupinami? Je javni prostor, kot pravi Bourgeois (2002), 'varni prostor', kjer posameznik lahko eksperimentira in odkriva nove načine razmišljanja in delovanja brez strahu za lastno identiteto? Ali starejši ljudje pozitivno vrednotijo dejavno udeležbo (v neformalnih skupinah) v javnem prostoru? Kakšna je vloga starejših ljudi v javnem prostoru v povezavi z družbenimi gibanji?

Za nadaljnje raziskovanje na tem področju bo pri premisleku o kakovosti življenja starejših ljudi in njihovem učenju potrebno poudariti tudi prostorsko dimenzijo (Walker 2013, str. 580). Več poudarka bo potrebno dati individualnim in družbenim spremembam v drugi polovici življenjskega poteka, tako na mikro kot makro

ravni, pa tudi subjektivnemu doživljanju starejših ljudi glede spreminjanja življenjskih pogojev in možnosti (prav tam, 581). To je ključno za nadaljnji premislek o pomenu ustvarjanja in oživljanja javnih (odprtih) prostorov, ki bodo na voljo najrazličnejšim družbenim skupinam. Nato se lahko začne učenje.

Viri

- Albertini, M., Kohli, M., in Vogel, C. (2007). Intergenerational transfers of time and money in European families: Common patterns different regimes? *Journal of European Social Policy*, 17(4), 319–334.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa*. Ljubljana: Krtina.
- Baltes, M. M., in Carstensen, L. L. (1999). Social-psychological theories and their application to aging: From individual to collective. V: Bengtson, V. L., in Schaie, K. W. (ur.), *Handbook of Theories of Aging*, str. 209–226. New York: Springer Publishing.
- Bauman, Z. (2005). Learning to Walk in Quicksand. V: Bron, A., Kurantowicz, E., Salling Olesen, H., in West, L. (ur.), *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnoslaskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna [Liquid Modernity]*. Ljubljana: Založba /^{*}cf.
- Bengtson, V. L. (2001). Beyond the Nuclear Family: The Increasing Importance of Multigenerational Bonds. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 1–16.
- Biesta, G., in Cowell, G. (2012). How is community done? Understanding civic learning through psychogeographical mapping. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 47–61.
- Biesta, G. (2012). Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683–697.
- Borg, C., Buttigieg, J., in Mayo, P. (2002). Gramsci and Education. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bourgeois, E. (2002). *A Constructivist Approach to Adult Learning*. V: Bron, A., in Schemmann, M. (ur.), *Social Science Theories in Adult Education Research*, str. 130–152. Münster: LIT Verlag.
- Burawoy, M. (2005). Third-Wave Sociology and the End of Pure Science. *American Sociologist*, 36(3/4), 152–165.

- Burawoy, M. (2013). Public Sociology: The Task and the Promise. V: Gould, K., in Lewis, T. (ur.), *Ten Lessons in Introductory Sociology*, str. 279–298. Oxford: Oxford University Press.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. V: Ross-Gordon, J. M. (ur.), *New directions for adult and continuing education*: No. 93. Contemporary viewpoints on teaching adults effectively, str. 63–71. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dalley, G., Gilhooly, K., Gilhooly, M., Barnett, J., Gobet, F., Harries, P., Niblock, S., Sullivan, M. P., in Victor, C. (2012). *Risk, trust and relationships in an ageing society*. Joseph Roundtree Foundation Report. Accessible at: <http://goo.gl/ZY3UUH> (30th of August 2014).
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1–14.
- Dye, C. J., Willoughby, D. F., in Battisto, D. G. (2011). Advice from Rural Elders: What it Takes to Age in Place. *Educational Gerontology*, 37(1), 74–93.
- Estes, C., Biggs, S., in Phillipson, C. (2003). *Social Theory, Social Policy and Ageing: Critical Perspectives*. Berkshire: Open University Press.
- Formosa, M. (2012). Lifelong education for older adults in Malta: Current trends and future visions. *International Review of Education*, 58, 271–292.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. Reliving Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gauthier, A. (2002). The Role of Grandparents. *Current Sociology*, 50(2), 295–307.
- Glendenning, F., in Battersby, D. (1990). Why We Need Educational Gerontology and Education for Older Adults: A statement of first principles. V: Glendenning, F., in Percy, K. (ur.), *Ageing, Education and Society: Readings in Educational Gerontology*, str. 219–231. Keele, Staffordshire: Association for Educational Gerontology.
- Harris, D. K. (2007). *The Sociology of Ageing*. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
- Hajer, M., in Reijndorp, A. (2004). Heritage discourse and public space. V: Deben, L., Salet, W., in van Thoore, M.-T. (ur.), *Cultural Heritage and the Future of the Historic Inner City of Amsterdam*, str. 43–53. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.

- Habermas, J. (2001). *On the Pragmatics of Social Interaction. Preliminary Studies in the Theory of Communicative Action*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Habermas, J. (1989). *Strukturne spremembe javnosti [Strukturwandel der öffentlichkeit]*. Ljubljana: ŠKUC, Filozofska fakulteta.
- Harvey, D. (2011). *Kozmopolitstvo in geografije svobode [Cosmopolitanism and the Geographies moral cosmopolitan of Freedom]*. Ljubljana: Sofia.
- Iecovich, E. (2014). Aging in Place: From Theory to Practice. *Anthropological Notebooks*, 20(1), 21–33.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. V: Illeris, K. (ur.), *Contemporary Theories of Learning*, str. 7–20. London, New York: Routledge.
- Kohn, M. (2004). *Brave New Neighborhood: The Privatization of Public Space*. New York, London: Routledge.
- Kump, S. (2012). Družbena gibanja – prostori radikalnega izobraževanja odraslih [Social movements – sites of radical adult education]. *Sodobna pedagogika*, 63/129(3), 18–38.
- Kump, S. in Jelenc Krašovec, S. (2014). The educational opportunities for older adults in rural and urban municipalities. *Anthropological notebooks*, 20, (1), 51–68.
- Lefebvre, H. (2013). *Produkcija prostora [La production de l'espace]*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Hall, B. L. (2012). 'A Giant Human Hashtag': Learning and the #Occupy Movement. V: Hall, B., Clover, D. E., Crowter, J., in Scandrett, E. (ur.), *Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements*, str. 127–139. Rotterdam: Sense Publishers.
- McLaren, P. (2000). Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution. Maryland: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.
- Mean, M., in Tims, C. (2005). *People make places*. London: Demos.
- Mezirow, J. (1997, Summer). Transformative Learning: Theory to Practice. V: Cranton, P. (ur.), *New directions for adult and continuing education*: No. 74. Transformative learning in action: Insights from practice (str. 5–12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. V: Mezirow, J., in Associates (ur.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, str. 3–34. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Montross, L. P., Depp, C., Daly, J., Reichstadt, J., Golshan, S., Moore, D., Sitzler, D., in Jeste, D. V. (2006). Correlates of Self-rated Successful Aging among Community-dwelling Older Adults. *American Journal of Geriatric Psychiatry* 14(1), 42–51.
- Oldenburg, R. (1999). *The Great Good Place*. Cambridge: Da Capo Press.
- Phillipson, C. (2013). Ageing in Urban Society: Growing Old in the 'Century of the City'. V: Dale, D., in Phillipson, C. (ur.), *Social Gerontology*, str. 597–606. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Plath, D. (2009). International Policy Perspectives on Independence in Old Age. *Journal of Aging & Social Policy*, 21(2), 209–223.
- Škerlep, A. (1997). *Komunikacija v družbi, družba v komunikaciji [Communication in society, society in communication]*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Torres, C. A. (2013). *Political Sociology of Adult Education*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Wahl, H.-W., in Oswald, F. (2013). Environmental Perspectives on Ageing. V: Dale, D., in Phillipson, C. (ur.), *Social Gerontology*, str. 111–124. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Walker, A. (2013). Ageing and Quality of Life in Europe. V: Dale, D., in Phillipson, C. (ur.), *Social Gerontology*, str. 573–586. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Watson, S., in Studdert, D. (2006). *Markets as spaces for social interaction: Spaces of diversity*. Bristol: The Policy Press. Report and summary available from www.jrf.org.uk.
- Wilhelmson, L. (2002). *On the Theory on Transformative Learning*. V: Bron, A., in Schemmann, M. (ur.), *Social Science Theories in Adult Education Research*, str. 180–210. Münster: LIT Verlag.
- Wildemeersch, D. (2012). Imagining pedagogy in public space: visions of cultural policies and practices in a city in transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 77–95
- Živa dvorišča (b.l.). Dostopno na: <http://www.ziva-dvorisca.si/en> (pridobljeno 20. 12. 2014)

5 Sodelovanje šole s skupnostjo

Petra Gregorčič Mrvar in Jana Kalin

5.1 Uvod

Podobno kot za sodelovanje med šolo in starši velja tudi za sodelovanje med šolo ter posamezniki in institucijami v skupnosti, da je samo po sebi tako razumljivo, da se pozabimo vprašati, v čem je vrednost tega sodelovanja oz. partnerstva (Kalin idr. 2009). Tezo lahko potrdimo z ugotovitvami nekaterih avtorjev (npr. Sheridan idr. 2002), da na področju sodelovanja med šolo in skupnostjo ne obstaja veliko konsistentnih empiričnih raziskav, ki bi preučevale značilnosti in kakovost sodelovanja oz. odnosa med šolo in skupnostjo, razen na področju sodelovanja med šolo in starši.

Brez dvoma je sodelovanje med šolo in skupnostjo pomembna naloga šole, saj se med drugim tudi šoli pripisujeta vedno večji skrb in odgovornost za zadovoljevanje potreb, želja in pričakovanj učencev in družin, ki stopajo v šolski prostor (prim. Sheridan idr. 2002). Seveda je nemogoče od šole pričakovati, da bo lahko sama zadovoljila raznolike potrebe, želje in pričakovanja učencev in njihovih družin, še posebno tistih v stiski. Šele kakovostno sodelovanje med šolo in skupnostjo oz. širšim okoljem učenca in družin, ki je proaktivno in odgovorno, lahko uspešno ter učinkovito zadovoljuje potrebe najrazličnejših otrok, mladih in družin. Nobena institucija pa seveda ne more delovati izolirano ali neodvisno od drugih (prav tam).

Danes na področju sodelovanja med šolo ter posamezniki in institucijami v skupnosti avtorji (npr. Epstein 1995; Sheridan idr. 2002) pogosto govorijo o partnerstvu oz. partnerskem odnosu med šolo, starši in skupnostjo, ki ga opredeljujejo kot sodelovanje in skupno prizadevanje šole, staršev in skupnosti za otrokov razvoj in učenje. Šola, starši in skupnost si v skrbi za otroka (učenca) prizadevajo deliti kompetentnost, vire moči in odgovornost.

Kakovostno partnersko sodelovanje med šolo, starši in skupnostjo pozitivno vpliva na razvoj in uspeh otroka v šoli, koristi takšnega sodelovanja pa se kažejo tudi pri starših, učiteljih in pri delu šole ter skupnosti nasploh (Epstein 1995; Sheridan idr. 2002). Pomembno se je zavedati, da sodelovanje šole z okoljem prispeva k večji kakovosti učenja, posledično pa tudi k večji kakovosti življenja otrok in mladostnikov ter njihovih družin. Na drugi strani je sodelovanje v korist skupnosti v celoti ter organizacijam in posameznikom, s katerimi se šola povezuje.

5.2 Partnerstvo med šolo in skupnostjo

J. L. Epstein (1995) je razvila model „partnerstva med šolo, družino in skupnostjo“, kjer je posebej poudarila, da se otrok uči in razvija znotraj treh kontekstov: šole, družine in skupnosti. Te tri kontekste moramo upoštevati integralno, ker se tako odražajo znotraj izobraževanja in učenja posameznega otroka. Avtorica predstavlja šest oblik vključevanja staršev v šolo, ki spodbujajo partnerstvo: starševstvo, komuniciranje, prostovoljstvo, domače učenje, odločanje ter sodelovanje s skupnostjo. Pri sodelovanju s skupnostjo avtorica poudarja, da je potrebno v skupnosti identificirati in uporabljati tiste vire in storitve, ki bogatijo šolski program, večajo kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, spodbujajo kakovostnejši razvoj učencev ter nudijo podporo njihovim staršem oz. družinam. Šola naj bi bila torej tista, ki oblikuje mrežo podpore, pomoči, virov, sodelovanja z različnimi posamezniki in institucijami (partnerji) v skupnosti, npr. z občino, vladnimi in nevladnimi organizacijami/društvi, s podjetji, kulturnimi in športnimi institucijami, z religioznimi skupnostmi, drugimi šolami itd., ki je namenjena učencem in njihovim družinam s temeljnim ciljem doseganja višje kakovosti vzgoje in izobraževanja ter pomoči in podpore družinam oz. staršem, ko je to potrebno. Prednosti povezovanja, sodelovanja s skupnostjo avtorica vidi na strani učencev, staršev in šole, kar bomo podrobneje obravnavali v nadaljevanju prispevka.

Na razvoj učencev torej vpliva veliko število raznolikih socialnih vplivov in institucij. Šola predstavlja samo enega od teh dejavnikov v skupnosti, ki pa je glede na čas, ki ga učenci preživijo v šoli, ter intenzivnost odnosov in dogajanja, ki označuje celotno vzgojno-izobraževalno dejavnost, verjetno eden najpomembnejših za razvoj. Za učinkovito vzgojno-izobraževalno delo je značilno, da učencem omogoča različne vrste izkušenj, osebnih stikov in priložnosti za opazovanje neposredne stvarnosti ter preizkušanje sebe v različnih situacijah. Tovrstne namene lahko v veliki meri dosežemo s kakovostnim vzpostavljanjem sodelovanja, partnerstva in drugih oblik povezovanja šole ter partnerjev iz lokalnega ter širšega družbenega okolja.

Welch in Sheridan (1995 v Sheridan idr. 2002, str. 321) zapišeta, da partnerstvo med šolo in skupnostjo v različnih situacijah vključuje izmenjavo kompetenc, idej, virov in storitev med strokovnimi delavci v šoli ter posamezniki in institucijami v skupnosti, ki s skupnimi močmi zadovoljujejo potrebe učencev in skupnosti kot celote. Partnersko sodelovanje združuje vire v skupnosti in vire v šolskem prostoru z namenom opolnomočenja šole, družine, skupnosti in učencev oz. doseganja višjega učnega uspeha in izboljšanja učenčevega celotnega razvoja (prav tam).

Nelson idr. (2000 v Sheridan idr. 2002, str. 321–322) menijo, da posamezniki v kakovostnem partnerskem sodelovanju oz. pozitivnem medosebnem odnosu oblikujejo več kot le specifičen program sodelovanja: razvijejo občutek skupnosti, pozitivno klimo in odprtost do sprememb.

Sheridan idr. (2002, str. 322–323) opredeljujejo nekaj temeljnih značilnosti partnerstva med šolo in skupnostjo. Ena izmed bistvenih je, da interakcije med sodelujočimi partnerji temeljijo na sodelovanju. Partnersko sodelovanje je opredeljeno kot sodelovanje več med seboj enakovrednih posameznikov/institucij, ki imajo skupne cilje sodelovanja ter vzpostavijo zaupljiv odnos, v katerem delijo vire, moči in medsebojno odgovornost. Partnersko sodelovanje pomeni več kot le preprosto delati skupaj; pomeni namreč spremembo (preoblikovanje) pogledov in strukture, *kako* posamezniki oz. institucije medsebojno sodelujejo (Minke 2000 v Sheridan idr. 2002, str. 322). Partnersko sodelovanje pomeni, da so meje med posamezniki oz. institucijami zabrisane ter da so viri in odgovornost v načrtovanju, izvajanju in evalvaciji ciljev in dejavnosti porazdeljeni med vsemi vključenimi partnerji.

Sodelovanje med šolo in skupnostjo temelji na deljeni odgovornosti za razvoj in socializacijo otroka ter zadovoljevanje njegovih potreb; tako šola kot skupnost se morata zavedati svoje vloge pri razvoju in uspehu otroka. Gre za raznolike posameznike oz. institucije in zato bodo raznoliki tudi njihovi prispevki.

V medsebojnem sodelovanju se torej srečajo zelo raznoliki posamezniki z različnimi znanji, veščinami, izkušnjami, stališči in perspektivami. To medsebojno različnost naj bi prepoznavali kot specifično prednost in ne kot pomanjkljivost. Različnost stališč zahteva usklajevanje in dogovarjanje ter predpostavlja spoštovanje drugačnosti. Različnost bogati njih same in učence, s katerimi delajo.

Za partnersko sodelovanje med šolo ter posamezniki in institucijami v skupnosti je temeljnega pomena vzdrževanje pozitivnega medosebnega odnosa. Pri tem gre za vzpostavljanje uravnoteženih odnosov, ki temeljijo na sodelovanju in medsebojni soodvisnosti. Ti medsebojni odnosi se oblikujejo v kontekstu, kjer je v središču razmišljanja učenec. Partnerji so osredotočeni na učenčevo korist z vidika njegovega učenja in razvoja.

Značilnost partnerskega sodelovanja in dejavnosti, ki povezujejo šolo in skupnost oz. posamezne institucije, sta fleksibilnost in proaktivna naravnost. Medsebojno sodelovanje in skupne dejavnosti bodo odvisne od konteksta in situacije, v kateri se bodo izvajale. Sodelovanje bo odvisno od številnih dejavnikov: kakovosti

vzpostavljenega medosebnega odnosa, ciljev sodelovanja, razpoložljivih virov oz. ustreznosti okoliščin za sodelovanja idr.

Partnersko sodelovanje nadalje predpostavlja upoštevanje in spoštovanje tradicije in kulturne raznolikosti udeležениh, kjer se zavedamo medsebojnih razlik in podobnosti, ozaveščamo prednosti posamezne kulture, njihovih vrednot ter omogočamo razvoj specifičnih značilnosti, ki jih upoštevamo pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji medsebojnega sodelovanja. Morebitni predsodki in diskriminacijsko vedenje negativno vplivajo na kakovost medsebojnega sodelovanja.

Nenazadnje medsebojno sodelovanje temelji na skupno, jasno opredeljenih ciljih, ki jih je potrebno redno spremljati. Pomembna je ciljna naravnost medsebojnega sodelovanja, kar zahteva poseben poudarek v procesu načrtovanja sodelovanja; ob poudarjanju doseženih rezultatov ne smemo spregledati procesov, ki jih posamezno sodelovanje spodbudi, oz. nakazanih možnosti za sodelovanje v prihodnosti.

5.3 Nameni in cilji sodelovanja med šolo in skupnostjo

Glede na namene sodelovanja med šolo in posamezniki oz. institucijami iz skupnosti, ki jih navajajo različni avtorji (npr. Adelman in Taylor 2008; Epstein 1995; Mitrofanova 2004; The Federation ... b.l.), lahko poimenujemo nekaj temeljnih področij, ki povezujejo prizadevanje vseh različnih subjektov, vključenih v partnersko sodelovanje in povezovanje. Namen je seveda v prvi vrsti odvisen od dogovora med partnerji, ki vstopajo v medsebojno sodelovanje, možnosti in pogojev, ki do neke mere določajo namen sodelovanja, po drugi strani pa se je pomembno zavedati vse raznolikosti možnosti in namenov, o katerih se je moč dogovoriti. V skupnem prizadevanju vseh vključenih je uresničevanje teh namenov bolj realno in ima svoje konkretne posledice za življenje posameznikov, družin, institucij in drugih organizacij v okolju. Poleg tega spreminja kulturo neke družbe v celoti oz. sooblikuje ožjo ali širšo skupnost bodisi da se tega zavedamo ali ne.

Temeljne namene sodelovanja lahko torej razvrstimo na:

1. Skrb za celostni razvoj otrok oz. mladostnikov in upoštevanje potreb otrok, družine, skupnosti:

- skupno delovanje (šole-družine-skupnosti) za optimalen celostni razvoj otroka/mladostnika; pri tem si delijo odgovornost za izobraževanje in vzgojo otrok/mladostnikov;
- celostno zadovoljevanje potreb otrok, družin in skupnosti.

2. **Prizadevanje za boljši učni uspeh in večjo učinkovitost sistema vzgoje in izobraževanja:**
 - izboljšanje uspeha otrok/mladostnikov v šoli;
 - preprečevanje nizkih učnih dosežkov oz. osipa (tudi s pomočjo krepitve občutka pripadnosti šoli – posledično dvigovanje motivacije za učenje);
 - povečevanje učinkovitost šol in institucij v skupnosti; delitev odgovornosti za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo programov in storitev.
3. **Povezovanje predstavnikov skupnosti – posameznikov in organizacij – z namenom večje socialne kohezivnosti in skupnostne identitete:**
 - boljše povezovanje ljudi v skupnosti; šola postaja prostor srečevanja različnih posameznikov (glede na socialno-ekonomski status, etnično pripadnost itd.) ter omogoča prostor za izvajanje skupnih projektov;
 - doseganje skupne vizije glede življenja in dela v skupnosti, učiti se živeti skupaj v skupnosti;
 - sprejemanje različnosti; razvoj interkulturalnosti in inkluzivne kulture;
 - omogočanje priložnosti za večjo participacijo otrok/mladostnikov in odraslih iz prikrajšanih družbenih skupin.
4. **Vzpostavljanje varnega okolja, oblikovanje zdravih skupnosti, preprečevanje negativnih oblik vedenja:**
 - oblikovanje varnega okolja za otroke/mladostnike in družine;
 - preprečevanje in zmanjševanje negativnih vplivov v celotnem okolju ter reševanje problemov, kot so npr. nasilje, brezposelnost, revščina, psihosocialne težave pri otrocih/mladostnikih, v družinah in družbi;
 - skrb za zdrav življenjski slog (športne dejavnosti ipd.).
5. **Medsebojni pomoč in podpora v prizadevanju za razvoj skupnosti, uvažanje sprememb in skupnostno učenje:**
 - mreženje ter medsebojni podpora in pomoč;
 - povezovanje in vplivanje na sistemske spremembe bodisi v šolskem prostoru bodisi v skupnosti;
 - spodbujanje kulturnega razvoja in omogočanje priložnosti za kulturno delovanje;
 - oblikovanje in vzdrževanje infrastrukture.

Cilje partnerskega sodelovanja lahko razdelimo na procesne in vsebinske cilje (Sheridan idr. 2002, str. 323–324). Procesne cilje v glavnem delimo na (Sheridan 1995 v Sheridan idr. 2002, str. 323):

- prepletanje in izmenjava virov moči in kompetenc za doseganje skupno oblikovanih vizije in ciljev;

- opolnomočenje strokovnih delavcev šole in posameznikov iz skupnosti, da poiščejo, se poslužujejo, izboljšajo ter razvijejo nove, ustvarjalne pristope za izvajanje vzgojno-izobraževalnih nalog in reševanje težav v šoli ali skupnosti;
- razvijanje in izboljšanje profesionalnih veščin vseh udeležениh skozi izmenjavo idej in kompetenc;
- izboljšanje vzgojno-izobraževalnega dela in storitev za vse učence.

Vsebinski cilji pa so odvisni od tega, kaj je središčni namen partnerskega sodelovanja. Ker so ti nameni zelo različni in ker se povezujemo na različnih področjih, so posledično tudi vsebinski cilji zelo raznoliki (prim. Sheridan idr. 2002, str. 323–324). Nekatera vzpostavljena partnerstva se osredotočajo na doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev. Ti so osredotočeni na izboljšanje, spodbujanje izobraževanja in razvoja učencev in njihovih družin. V ta sklop sodi na primer krožek branja za odrasle, ki ga vodijo prostovoljci iz skupnosti, izvaja pa se v večernih urah v šoli. Druga partnerstva se osredotočajo na socialno in zdravstveno stanje učencev in njihovih družin. Le-ta postavljajo v središče pozornosti telesno in duševno zdravje učencev in družin. Primer takšnega programa bi bil preventivni program, v ospredju katerega sta zdravje in dobro počutje učencev. Tretja partnerstva se osredotočajo na cilje, povezane s kariero in bodočim poklicem učencev. Tu gre na primer za karierno svetovanje, poklicno vzgojo, različne treninge v šoli ali izven nje ipd. (prav tam).

Poudariti je potrebno, da v medsebojnem sodelovanju strokovni delavci šole, posamezniki ali institucije v skupnosti zasledujejo en cilj, pogosto pa več ciljev hkrati. Le-ti se večkrat prekrivajo znotraj določenega programa ali dejavnosti, ki jo skupaj izvajajo šola in posamezniki oz. institucije v skupnosti. Na primer določen preventivni program na temo preprečevanja zlorabe oz. uporabe drog lahko zajema cilje, povezane z zdravjem učencev (npr. omejitev eksperimentiranja z drogami, iskanje alternativ drogam ipd.), in izobraževalni cilj (npr. da učenec uspešno zaključi šolanje) (Sheridan idr. 2002, str. 324).

Pri zasledovanju posameznih ciljev je pomembno mreženje in povezovanje med posamezniki in različnimi institucijami v skupnosti, kot so šole, centri za duševno zdravje, zdravstveni domovi, svetovalni centri ipd., z namenom oblikovanja celostnega modela/programa, ki predstavlja priložnost za doseg te ciljev (prav tam).

5.4 Temeljne dejavnosti v procesu sodelovanja med šolo in skupnostjo

Pri izvajanju partnerskega sodelovanja partnerji uveljavljajo različne dejavnosti, ki se med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Šola pripravlja in izvaja različne dejavnosti

za posameznike in institucije iz skupnosti, omogoča lahko prostor za izvajanje dejavnosti zunanjim partnerjem ali pa vključuje posameznike in institucije v dejavnosti šole, skupnost pa lahko podpira dejavnosti šole tako, da ji omogoča prostor za izvajanje raznolikih dejavnosti za različne skupine. Nekaj podrobnejših primerov navajamo v nadaljevanju.

Šola s posamezniki in z institucijami v skupnosti sodeluje preko različnih dejavnosti (prim. Mitrofanova 2004) ter pri tem razvija programe za različne ciljne skupine, na primer organizira dejavnosti oz. prireditve za otroke/mladostnike in starše izven šolskih obveznosti in rednega šolskega programa, dejavnosti oz. prireditve za starostnike in druge posameznike v skupnosti (iz društev, podjetij ...), oblike pomoči za otroke in družine v stiski, športne dejavnosti, kulturne delavnosti in prostovoljstvo.

Prav tako se posamezniki in institucije v skupnosti vključujejo v dejavnosti šole na različne načine ter z raznolikimi vsebinami in cilji (prim. Mitrofanova 2004). Organizirajo dejavnosti za otroke/mladostnike in starše, npr. delavnice, izobraževanja, predstavitve poklicev ipd., oblike pomoči za otroke in družine v stiski, športne dejavnosti, kulturne dejavnosti, obiske različnih strokovnjakov na šoli, mentorstvo v podjetjih itd., poklicno orientacijo in prostovoljstvo (npr. prostovoljci izvajajo preventivne dejavnosti na šoli itd.).

Nenazadnje tako šola kot institucije v skupnosti dajejo prostore skupnosti oz. šoli za izvajanje različnih dejavnosti (npr. šolsko dvorano, športno dvorano, kulturni dom itd.).

Oblike in načini sodelovanja med šolo in skupnostjo so lahko različni – individualni ali skupinski. Sodelovanje lahko poteka preko spleta (npr. posredovanje vsebin po spletu za starše, učence in druge posameznike ali institucije v skupnosti), šolskega glasila, šolskega časopisa, oglasnih desk drugih organizacij ali ob dejavnostih dneva odprtih vrat, ki lahko predstavlja edinstveno priložnost za učenje drug od drugega, pa tudi za vzpostavljanje izhodišč za medsebojno spoznavanje in načrtovanje sodelovanja v prihodnje.

Šola lahko preko svojih dejavnosti veliko prispeva k izboljšanju življenja in razvoja posameznikov ter institucij v skupnosti na različnih področjih in z različnimi nameni (prim. Adelman in Taylor 2008; Mitrofanova 2004; The Federation ... b.l.):

1. Podpora učenju in izobraževanju:

- širjenje možnosti za izobraževanje (tudi za odrasle), podpora učenju, širši razgledanosti posameznikov v skupnosti preko ponudbe programov izobraževanja in delavnic za posameznike in institucije v skupnosti;

- olajšanje dostopa do programov in dejavnosti, ki nekaterim mladim in družinam sicer niso dostopni (npr. v prostem času, v primeru reševanja težav, stisk ipd.);
 - vključevanje strokovnih delavcev šole in učencev oz. dijakov v prostovoljne dejavnosti in/ali sodelovanje v ponudbi izobraževalnih programov za posameznike v skupnosti.
2. Omogočanje materialnih in prostorskih pogojev:
 - nudenje materialnih in prostorskih virov skupnosti, npr. za kulturne, športne aktivnosti, volitve ipd.
 3. Delitev znanja in drugih virov.
 4. Spodbujanje skupnega dela za skupnost in oblik družabnega življenja:
 - organiziranje različnih prireditev in dejavnosti za posameznike in institucije v skupnosti, kot so delovne in zbiralne akcije, dan odprtih vrat ipd;
 - organiziranje skupnih praznovanj (npr. ob obletnicah, praznikih itd.).
 5. Spodbujanje čuta za skupno dobro in razvijanje čuta za dobrodelnost v skupnosti:
 - pomoč in podpora socialno ogroženim skupinam, priseljencem, ljudem s posebnimi potrebami ipd.
 6. Seznanjanje z delom šole:
 - omogočanje vpogleda v delovanje šole in šolskega osebja;
 - posredovanje novic posameznikom in institucijam v skupnosti o življenju in delu šole, o mladini, družinah ipd.

Tudi posamezniki in institucije v skupnosti lahko veliko prispevajo k delu in življenju v šoli, in sicer preko (prim. Adelman in Taylor 2008; Mitrofanova 2004; The Federation ... b.l.):

- sodelovanja pri izvajanju šolskih programov, npr. pri pouku (izvedba učne ure, predstavitev poklica itd.);
- sodelovanja pri interesnih dejavnostih v šoli;
- sodelovanja pri poklicni orientaciji;
- nudenja pomoči pri morebitnih težavah šole, npr. finančnih, prostorskih, materialnih;
- organiziranja obiskov strokovnjakov, umetnikov, športnikov in drugih posameznikov v skupnosti, ki nudijo različne delavnice, izobraževanja ipd.;
- nudenja možnosti za opravljanje praktičnega izobraževanja;
- organiziranja skupnih praznovanj (npr. ob obletnicah, praznikih ...);
- posredovanja novic iz okolja in skupnosti.

V medsebojnem poznavanju in dopolnjevanju je moč skupnega dela v prizadevanju za doseganje skupnih ciljev. Zelo pomembno se je zavedati in vedno znova znati ovrednotiti prispevek različnih partnerjev pri doseganju skupnih ciljev – tako na ravni posameznikov kot skupin ter institucij in skupnosti v celoti. Gre za sinergične vplive različnih dejavnikov in procesov, ki jih spodbuja medsebojno partnerstvo. Morda vseh teh vplivov v začetnem sodelovanju niti ne znamo prepoznati in poimenovati, pomembno pa je skupno prizadevanje, načrtovanje in izvajanje dejavnosti za različne ciljne skupine. Pri tem ne gre pozabiti na prepoznavanje potreb v skupnosti in pri posameznikih različnih ciljnih skupin, ki se razvijajo in spreminjajo skozi različna obdobja.

5.5 Prednosti kakovostnega sodelovanja med šolo in skupnostjo

Obstajajo številne prednosti kakovostnega sodelovanja med šolo ter posamezniki in institucijami v skupnosti. Ko se le-ti povezujejo in delujejo skupaj, tako eni kot drugi pridobijo moč, obenem pa se povečata trud in motivacija za doseg ciljev, ki jih posamezno ne bi uspeli doseči. Čeprav so empirične raziskave redke in jih je težko primerjati, različni avtorji (npr. Adelman in Taylor 2008; Epstein 1995; Sheridan idr. 2002; Thompson 2012) ugotavljajo, da so prednosti kakovostnega sodelovanja tako na strani učencev, družin, šole oz. strokovnih delavcev kot na strani skupnosti (posameznikov oz. institucij).

Prednosti za učence:

- pridobijo večšine preko dodatnih dejavnosti znotraj kurikulumu („obogatene-ga“ kurikulumu) in zunajšolskih dejavnosti;
- ozavešijo želje glede kariere in možnosti za nadaljnje šolanje ter delo;
- izboljšajo odnose z drugimi odraslimi, ne le z učitelji in s starši;
- pridobijo specifične prednosti, povezane s programom, storitvami, z viri in s priložnostmi, ki povezujejo učence s skupnostjo;
- povečajo vrednotenje in občutek pripadnosti skupnosti.

Prednosti za starše:

- zavedajo se vloge šole v skupnosti ter spoznajo, kako skupnost koristi šoli;
- preko skupnih dejavnosti se povežejo ter dobijo občutek za druge družine v skupnosti;
- pridobijo znanje o virih v skupnosti in kako jih koristiti, bodisi za pridobivanje večšin in razvijanje talentov bodisi, ko jih potrebujejo v stiski oz. pri pomoči v starševstvu.

Prednosti za šolo – učitelje, ravnatelje, šolske svetovalne delavce:

- spoznajo posameznike in institucije v skupnosti, na katere lahko napotijo učence ali njihove starše, ko jih le-ti potrebujejo;
- razvijejo veščine za sodelovanje s podjetji, posamezniki iz gospodarstva, prostovoljci, z mentorji itd;
- pridobijo znanje in uporabljajo vire v skupnosti za obogatitev kurikulumu in lastnega vzgojno-izobraževalnega oz. svetovalnega dela.

Prednosti za posameznike oz. institucije v skupnosti:

- izboljšajo odnos in dostop do dodatnih virov v skupnosti;
- oblikujejo odnose med gospodarstvom in bodočimi zaposlenimi (učenci);
- razvijajo zavedanje, kako lahko s svojimi znanji in veščinami prispevajo k delu šole in učencev;
- napredujejo v skrbi in odgovornosti za skupno dobro skupnosti;
- prepoznavajo in razvijajo moči in darove posameznikov in skupin/institucij za razvoj skupnosti v celoti.

5.6 Ovire pri sodelovanju med šolo in skupnostjo

Pri sodelovanju med šolo in skupnostjo gre za vrsto subjektivnih in objektivnih dejavnikov, ki lahko medsebojno sodelovanje spodbujajo ali zavirajo. Sodelovanje bo uspešnejše, če bodo šola ter posamezniki in institucije poznali in razumeli značilnosti (posebnosti) drug drugega ter odnos in držo do medsebojnega sodelovanja. Morebitne ovire medsebojnega sodelovanja lahko delimo na ovire pri posameznikih in v institucijah (Adelman in Taylor 2008, str. 35–36). Ovire pri posameznikih se v glavnem nanašajo na notranje ovire, kot so (prav tam):

- negativen odnos do medsebojnega sodelovanja;
- dosedanje slabe izkušnje z medsebojnim sodelovanjem;
- slabo medsebojno poznavanje;
- odnosna raven – slabi medosebni odnosi, neustrezna stališča in pričakovanja drug do drugega;
- neustrezna komunikacija in premalo veščin za medsebojno sodelovanje;
- pomanjkanje motivacije za sodelovanje.

Poleg slednjih pa med ovirami, ki zadevajo posameznike, prepoznamo tudi tiste, ki so bolj zunanje – objektivne narave, kot so npr. logistične težave, neustrezni urniki, pomanjkanje časa in preobremenjenost posameznikov (prav tam).

Možne ovire v institucijah glede sodelovanja med šolo in skupnostjo pa so (prav tam):

- pomanjkanje podpore, spodbude in virov bodisi v uradnih dokumentih, vodstvu šole ali vodstvu zunanje institucije;
- osebe ni motivirano in nima ustreznih kompetenc za sodelovanje;
- pomanjkanje ustreznih finančnih, prostorskih in materialnih virov;
- pomanjkanje človeških virov, ki bi se ukvarjali s sodelovanjem;
- težave v organiziranju sodelovanja.

Ovire na institucionalni ravni se lahko pojavijo tudi zaradi različnosti v kulturi organizacij ali viziji, poslanstvu oz. funkcijah organizacij. Končno je lahko ovira za kakovostno medsebojno sodelovanje v preveliki količini administrativnega dela, ki ga zahtevajo skupni programi oz. projekti.

Morebitne ovire je potrebno na šoli oz. v okviru medsebojnega sodelovanja identificirati, jih sprejeti, razumeti in sistematično odpravljati. To omogoča evalvacija dosedanje prakse medsebojnega sodelovanja, preko katere se ovrednoti lastna stališča, ravnanja ter učinkovitost in neučinkovitost dosedanjega dela.

5.7 Pogoji kakovostnega sodelovanja med šolo in skupnostjo

Med različnimi pogoji kakovostnega sodelovanja med šolo in skupnostjo bomo posebej izpostavili tri temeljne pogoje (Sanders 2003): strokovna priprava partnerstva in usposobljenost vključenih partnerjev, izbira ustreznega partnerja ter evalvacija partnerstva.

5.7.1 Strokovna priprava partnerstva in usposobljenost partnerjev

Za kakovostno izvedbo partnerstva med šolo in skupnostjo je potrebna ustrezna usposobljenost vseh vključenih partnerjev, posebno učiteljev, ki naj bi imeli nekatere kompetence še posebej razvite že v času dodiplomskega študija, posebno kar zadeva načrtovanje in organiziranje partnerskega sodelovanja.

Graditev zmožnosti učiteljev za učinkovito partnerstvo se začne v dodiplomskem študiju ter se nadaljuje skozi celoten poklicni razvoj. Med te kompetence uvrščamo spodbujanje komunikacije med različnimi skupinami posameznikov, usposobljenost za reševanje konfliktnih situacij, poznavanje predmeta sodelovanja ter strategije uspešnega sodelovanja. Sodelovanje med šolo in skupnostjo naj bi postalo integralni del življenja in dela šole ter drugih institucij, tako močno povezan z delovanjem različnih subjektov, da predstavlja nekaj povsem običajnega.

Slednje od učiteljev zahteva ustrezne dispozicije, poznavanje virov ter ustrezno razvite spretnosti in strategije za vzpostavljane partnerstva in reševanje sprotnih problemov, ki se kažejo v procesu sodelovanja.

Pomembno je tudi, da je program partnerstva med šolo in skupnostjo oz. posamezniki strokovno pripravljen z upoštevanjem značilnosti vseh vključenih partnerjev, z jasno zastavljenimi cilji in s procesom, ki temelji na sistematičnem načrtovanju, izvajanju in evalvaciji (o tem bomo posebej govorili v nadaljevanju).

5.7.2 Izbira partnerjev

Za kakovostno sodelovanje med šolo in skupnostjo je izrednega pomena ustrezna izbira partnerjev iz skupnosti. Pomembno je zagotoviti, da se predstavniki vseh partnerskih skupin ali organizacij srečajo ter pogovorijo o potencialnih možnostih povezovanja, njegovih ciljih in konkretnih organizacijskih okvirjih.

Konkretnije naj bi sodelujoči partnerji poskrbeli za:

- skupne vizijo in cilje medsebojnega sodelovanja;
- oblikovanje načrta medsebojnega sodelovanja, kjer je potrebno določiti vodjo, sodelujoče v timih oz. delovnih skupinah, spremljanje dela itd.;
- motivacijo in pripravljenost posameznikov za medsebojno sodelovanje;
- finančne, prostorske, materialne in človeške vire, potrebne za sodelovanje;
- podporo vodstva šole in vodstva institucij v skupnosti.

Pri izbiri partnerjev ali možnosti sodelovanja morajo učitelji razmisliti o intenzivnosti partnerstva in njegovem obsegu – koliko časa bo sodelovanje trajalo. Vključevanje skupnosti v šolo lahko poteka v vsej raznolikosti od zelo preprostega in kratkotrajnega pa vse do kompleksnega in dolgotrajnega sodelovanja. Od obsega in kompleksnosti je v veliki meri odvisno, kakšna znanja in spretnosti potrebujejo vključeni partnerji ter kako si bodo razdelili vloge in odgovornosti (koliko časa bodo potrebovali za načrtovanje virov, koliko časa je predvidenega za sodelovanje, kako bodo izvajali sodelovanje in zagotovili varnost vsem vključenim ipd.). Običajno je kompleksnost sodelovanja odvisna od predhodnih izkušenj.

H kakovosti sodelovanja med šolo ter posamezniki in institucijami v skupnosti prispevajo eni in drugi. Ker gre za raznolike posameznike oz. institucije, bodo raznoliki tudi njihovi prispevki. Pri obojih je sprva ključna pripravljenost za sodelovanje, a šola ter posamezniki in institucije v skupnosti bodo lažje uravnavali proces medsebojnega sodelovanja in fleksibilno iskali nove poti predvsem s spoštljivo in z etično naravnostjo ter obvladanjem komunikacijskih, sodelovalnih in organizacijskih kompetenc.

5.7.3 Evalvacija partnerstva

Literatura o vključevanju skupnosti v šole poudarja pomembnost evalvacije tovrstnega sodelovanja. Sodelovanje šole in okolja ni enkratni dogodek, ampak je proces, zato je pomembno, da si partnerji vzamejo čas za evalvacijo kakovosti njihovih interakcij in implementacije njihovih partnerskih aktivnosti. V ta namen je potrebno zagotoviti ustrezen čas za srečanja, čeprav so prav časovne omejitve ena od tipičnih težav, s katerimi se je potrebno soočiti na področju sodelovanja. Pri tem je izrednega pomena učinkovito vodenje programov sodelovanja, ki ustrezno podpira zaposlene v razvoju poklicnih spretnosti za kakovostno sodelovanje.

Kot rečeno, se preko evalvacije dosedanje prakse medsebojnega sodelovanja ovrednoti lastna stališča, ravnanja ter učinkovitost in neučinkovitost dosedanjega dela. Evalvacija, ki naj bi vključevala vse udeležene v sodelovanju, omogoča tako na institucionalni kot osebni ravni refleksijo o vzpostavljenem odnosu in dosednji praksi medsebojnega sodelovanja.

5.8 Zaključek

Da bi zadovoljili vse potrebe (izobraževalne, vzgojne, zdravstvene, socialne itd.) učencev in njihovih staršev oz. družin, je sodelovanje šole s skupnostjo nujno. Potrebno je usklajeno, sistematično, načrtovano in redno sodelovanje z ožjim in s širšim okoljem, z različnimi posamezniki, s skupinami, z organizacijami in s skupnostmi. Raznolikost izkušenj, ki nam jih omogoča tovrstno sodelovanje, bogati vse vključene partnerje. Sodobno, razvojno naravnano šolo označuje vpetost v lokalno in širše družbeno okolje, ki na svojstven način spodbuja učenje in razvoj tako učencev kot vseh strokovnih delavcev šole.

Ko razmišljamo o sodelovanju med šolo in skupnostjo, nam je v pomoč razmišljanje o treh med seboj nedeljeno povezanih kontekstih, ki vplivajo na razvoj posameznega otroka – dom, šola in širša družbena skupnost (Epstein 1995). Iz perspektive omenjenih treh kontekstov je pomembno, da sodelovanje med šolo in skupnostjo oz. program sodelovanja odseva individualnost, da je unikaten in poseben za vsako šolo posebej z upoštevanjem značilnosti skupnosti, v kateri šola deluje. V ospredje poleg strukturnega vidika medsebojnega sodelovanja stopi odnosni vidik – kako vzpostavljamo sodelovanje in odnose med seboj ter kako kakovostni so le-ti (Sheridan idr. 2002).

Pomemben del medsebojnega sodelovanja predstavlja stalna (samo)refleksija, ki šoli ter posameznikom in institucijam v skupnosti omogoča, da analizirajo

lastne izkušnje z medsebojnim sodelovanjem ter subjektivne teorije, prepričanja in navade, ki se navezujejo na medsebojno sodelovanje. Osebna refleksija jim omogoča, da se soočijo z morebitnimi napačnimi prepričanji, kot tudi, da se distancirajo od le-teh. To pa je osnova za razvijanje kakovostnejših odnosov med šolo ter posamezniki in institucijami v skupnosti ter učinkovitejših načinov medsebojnega sodelovanja.

Šola in strokovni delavci na šoli naj bi bili pripravljeni na soočanje s kompleksnostjo partnerstva med šolo, skupnostjo in starši. Poleg pridobljenih znanj in veščin v času študija naj bi le-ta nenehno poglobljali in pridobivali preko dodatnega usposabljanja in izobraževanja ter stalne refleksije svoje izkušnje sodelovanja z drugimi. Na ta način učitelji in drugi strokovni delavci na šoli vstopajo v proces poklicnega razvoja tudi v pomembnem delu njihove poklicne usposobljenosti – v procesu povezovanja in sodelovanja z drugimi, ki bogati tako njih same kot vse tiste, s katerimi delajo, ter nenazadnje tudi vse vključene partnerje iz skupnosti in skupnost v celoti.

5.9 Literatura in viri

- Adelman, H., Taylor, L. (2008). *Fostering school, family, and community involvement. Effective strategies for creating safer schools and communities*. Washington, DC, Portland, OR: Hamilton Fish Institute on School and Community Violence & Northwest Regional Educational Laboratory. Dostopno na: <http://smhp.psych.ucla.edu/publications/44%20guide%20%20fostering%20school%20family%20and%20community%20involvement.pdf> (pridobljeno 7. 5. 2014).
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, št. 9, str. 701–712.
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M., Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Mitrofanova, Y. (2004). *Building community – schools relations*. Dostopno na: <http://lancaster.unl.edu/community/articles/communityschools.shtml> (pridobljeno 29. 3. 2014).
- Sanders, M. G. (2003). Community involvement in schools. From concept to practice. *Education and urban society*, 35, št. 2, str. 161–180.

Sheridan, S. M., Napolitano, S. A., Swearer, S. M. (2002). Best practices in school – community partnerships. V: Thomas, A., Grimes, J. (ur.). *Best practices in school psychology IV*. Bethesda, MD: NASP, str. 321–336.

The Federation for Community Schools (b. l.): *Community school transformation: A guide for schools, districts, parents, and community members: Working together to improve outcomes for students, families and communities*.
Dostopno na: http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/WkshpI_GregHall_GuideCS_Transformation.pdf
(pridobljeno 29. 3. 2014).

Thompson, R. A. (2012). *Professional school counseling. Best practices for working in the schools*. New York, London: Routledge.

6 Students as Partners in the Educational Process and in Creating Professional Learning Communities

Barbara Šteš and Jana Kalin

6.1 The University – A Professional Learning Community

Universities in complex, knowledge-using societies should become professional learning communities. Senge (1990) articulates a view of the workplace as a learning organisation, which is characterised by the active participation of employees in creating a shared vision and culture to support collaboration so that they can work together more effectively in identifying and resolving problems. Based on this definition, Hord (1997) identifies basic characteristics of professional learning communities in education: shared values and vision, collective responsibility, reflective professional inquiries, and the collaboration and promotion of individual as well as group learning. Stoll et al. (2006) confirm these characteristics at universities and especially emphasise mutual trust, respect, and support among staff members, inclusive school-wide membership, and openness, networks, and partnerships that look beyond the school for sources of learning.

Talbert (2010) emphasises that professional community-building is not just about creating or defining collaborative work for teachers. It means “[...] shifting a focus on teaching toward student learning, creating rich knowledge resources and networks, and engendering a social service ethic and mutual accountability” and “changing the way schools and the school system operate and how professionals at all system levels work to foster success for all students” (p. 568). The improvement of teaching practice develops through critical, reflective, and constructive inquiry, and dialogue (Schlager & Schank, 1997 as cited in Ward & Selvester, 2012).

Together with the above, Fullan (1993) points out a system of values for which each learning organisation strives. Clear answers should be given in regards to what the institution strives for and which values guide its work. Fullan (1993) emphasises the importance of communities’ and individuals’ identification with their values. A clear common vision, role distribution, and efforts to reach a common mission are of the utmost importance. A professional learning community presupposes a special culture in which the process is as important as the result itself. The teacher’s fundamental role is thus to provide conditions for students’ learning. This assumes that teachers cannot understand their role only from the point of view of teaching as the transmission of knowledge.

In modern societies, universities should progressively become professional learning communities which emphasise three key components (Newmann & Wehlage, 1995 as cited in Hargreaves, 2003):

[...] collaborative work and discussion among the universities' professionals; a strong and consistent focus on teaching and learning within that collaborative work; and gathering assessment and other data to inquire into and evaluate progress and problems over time. (pp. 127-128)

Learning communities predominantly strive to improve students' learning. They emphasise how important it is to introduce improvements that enable the development of professional skills and a continued development of each individual and the institution. Hargreaves (2003) highlights that the challenge for each educational organisation is how to achieve the status of a learning community. This question should be "the core of the school's mission" (p. 132). The question is to which extent universities provide a learning environment that to the greatest possible degree encourages, enables, and provides conditions to establish a professional learning community. Considering the prevailing orientation to different disciplines, academic individuality, and similar features of academic culture (Tomás Folch & Ion, 2009), this is a very demanding task. However, without looking for answers to the challenges posed by so-called professional learning communities, it is impossible to ensure quality university education.

The quality of any university educational system is to a great extent linked to establishing cooperation between professors and the appropriate inclusion of students in the educational process. Institutions (universities or colleges) which more fully engage their students in the variety of activities that contribute to valued outcomes can claim to be of higher quality in comparison to other types of institutions (Kuh, 2004).

Nightingale and O'Neil (1994) and Trigwell (2008) emphasise that we must stay focused on creating conditions leading to quality learning, as this assures the highest degree of quality education. With the phenomenographical approach, Prosser, Trigwell, and Taylor (1994 as cited in Trigwell, 2008) identified five qualitatively different ways in which science teachers experienced their teaching. As the two most extreme, they identified the "information transmission/teacher-focused approach" and "conceptual change/student-focused approach" (p. 34). In empirical studies, it has been confirmed many times over that conceptual change/student-focused approaches are more likely to lead to students adopting deeper approaches to learning, and, because of this, they can be considered higher quality approaches to teaching (Trigwell, 2008). In the context of this approach, we are more focused

on what the students perceive and do than on what the teacher does and what the contents of teaching are. Trigwell (2008) emphasised: “The scholarship of teaching is about inquiry that has, as the main focus, the facilitation and improvement of student learning” (p. 39). This is the perspective needed for reflecting on and regarding students as partners in the educational process.

6.2 Student Participation in Creating Professional Learning Communities

Student participation in quality assurance has become widely recognised in the European Higher Education Area. Upon meeting in 2001 in Prague, the Ministers declared that students are important stakeholders on all levels and reaffirmed the importance of student participation in the “European standards and guidelines on quality assurance” (Brus et al., 2007, p. 53). However, the reasons for student participation in quality assurance, the ways of students’ involvement, and on which levels they should participate has not been fully understood yet by all actors in all countries (ibid.). A possible contribution to quality by students is often forgotten and neglected.

In order to create and support a culture of participation in all aspects of university life, however, a continuous effort needs to be made to integrate new members, especially students. One of the most important goals of universities is to enhance students’ learning and learning achievements. To reach this goal, it is essential that students actively participate in every step of the development process (Alaniska & Eriksson, 2006). Students’ involvement should be understood as full participation. This close involvement generates an authentic partnership and therefore a more open dialogue (ibid).

In our empirical study, we were mainly interested in how students perceived their own roles and the role of the teacher. This to a great extent determines the manner of studying and its dynamics, as well as learning achievements. Moreover, we do not forget that probably an even more important factor of quality study refers to teachers’ approaches to teaching (Trigwell, 2008). Factors associated with the variation in teachers’ approaches to teaching are found in teachers’ perceptions of the teaching context and their conceptions of learning and teaching, as well as their roles and students’ roles (Fox, 1983; Kember & Gow, 1994; Scardamalia & Bereiter, 1989; Trigwell, 2008; Vermunt, 1993). There is a reciprocal relationship between teachers’ conceptions and his or her professional actions (Clark & Peterson, 1986 as cited in Valenčič Zuljan, 2007). Conceptions of learning and teaching have

a strong impact on an individual's understanding and interpretation of his or her learning and/or teaching context; students' and teachers' actions and learning results in turn affect conceptions (Kalin & Šteh, 2007; Šteh & Kalin, 2008; Valenčič Zuljan, 2007). However, we have to bear in mind that many teachers' (and at the same time students') brisk on-going decisions at work are not made after due reflection, but unconsciously or semi-consciously (Carter, 1990; Eraut, 1995 as cited in Korthagen, 2005). Korthagen and Lagerwerf (1996 as cited in Korthagen, 2005) are of the opinion that teachers' decisions and behaviour are influenced by dynamic inner processes that combine needs, values, emotions, silent knowledge, meanings, and tendencies towards particular behaviours, or *gestalts*. Many problems in teaching and learning originate from the incongruity among our thinking, feeling, wanting, and doing (Korthagen, 2005; Korthagen & Vasalos, 2005). On the path of their professional development, it is thus necessary for teachers to research these incongruities in themselves and also to encourage students to do the same.

6.3 Purpose of the Study

In our empirical study, we were interested in how students of pedagogy and andragogy at the end of their studies define some essential concepts of the professional field of their studies, such as learning and the roles of teachers and students. At the end of the course, we expect that students' conceptions of learning and of student and teacher roles are in accordance with modern scientific concepts on active and constructive learning (Simons, 1997; Šteh, 2004; Vermunt, 1993). Moreover, the responses of students on how they understand their own roles and teachers' roles are important feedback for the teachers if they seek to encourage their participation in the learning process. Of the many research questions, this article deals with only the following:

- (1) To what degree are students satisfied with the quality of studies and how do they explain their assessment?
- (2) What conceptions of teachers' and/or students' roles do students of pedagogy or andragogy possess?
- (3) Are there any statistically significant differences in students regarding the average grade they achieved in view of the conceptions they expressed of teachers' and students' roles?

6.4 Method

In the empirical research, we used a descriptive and a causal-non-experimental method of educational research. The descriptive method is used to describe the

characteristics of a population or phenomenon being studied, while with the causal non-experimental method, we explore causal relationships between variables without the involvement of experimental manipulation (Sagadin, 1993).

We attempted to include all fourth-year pedagogy and andragogy students at the Faculty of Arts in Ljubljana at the end of their studies. Questionnaires were distributed in April and May 2010 and April and May 2011; we received 69 completed forms. Most included students who attended lectures often (54%) and very often (19%); their average grade of satisfaction with their studies was 3.67 (SD = 0.53) on a scale of 1 to 5 (where 1 denotes absolutely dissatisfied and 5 absolutely satisfied), while their average grade in studies was 7.57 (SD = 0.47; in our assessment system, the highest grade is 10, while the lowest passing grade is 6).

The questionnaire included multiple choice items, scales, open-ended questions, and unfinished sentences. This article presents only answers to questions about students' satisfaction with the quality of their studies and their conceptions of students' and/or teachers' roles.

The answers to the open questions were categorised based on the theoretical background and previous empirical research results. On this foundation, we formed adequate content categories that served for further statistical processing. The following statistical processes were used: a descriptive analysis of variables, and a χ^2 test or Kullback test, when more than 20% of theoretical frequencies were lower than five.

6.5 Results

6.5.1 Students' Satisfaction with the Quality of Studies

We were interested in to which degree are students satisfied with the quality of their studies. Students assessed their satisfaction with their studies on a five-degree scale (1 – absolutely dissatisfied, 2 – quite dissatisfied, 3 – neither satisfied nor dissatisfied, 4 – quite satisfied, 5 – absolutely satisfied). No student gave either of the most extreme grades. Two students (2.9%) reported being quite dissatisfied, and less than a third ($n = 19$, or 27.5%) selected the middle grade, while the majority ($n = 48$, or 69.6%) were quite satisfied with their studies. We were interested in why two students graded their study satisfaction so low. One explained that he had chosen the wrong course, while the other reported that the study contents were too frequently repeated. We were certainly interested in the explanations of those students who decided on grades 3 and 4.

In their answers, students ($n = 67$) mainly explained why they did not assess their satisfaction with studies with the highest grade and to a smaller extent emphasised the advantages of their studies. A large majority of students reported that they would like more links between theory and practice, more case studies, and more practical work (51, or 76.1% of students). Students' dissatisfaction with certain contents, the repetition of certain contents, and too few interdisciplinary connections is noteworthy (13, or 19.4%), as is their mention of too many seminar tasks which force them to write shallow papers, and/or weak seminar presentations in cases when teachers do not require a creative and more active approach (13, or 19.4%). On the other hand, students praise the good theoretical bases (15, or 22.4%), which, however, urgently need to be made meaningful through discussion of the practical and current problems that await them in their future professional work. Some students clearly expressed that they do not feel competent enough for professional work in practice, although they are at the end of their studies and will thus soon begin their professional careers. From students' answers, we can therefore conclude that students should be supported in making theoretical concepts meaningful, and in connecting theory with practice, since many either cannot do that themselves or need to be offered more such opportunities. It is also evident that students wish to be actively included in the study process, since they commend such opportunities or, on the other hand, point out a lack of them: for example, the professional work and innovative approaches of some teachers (two, or 3.0%), that some professors do not take the principles of quality teaching into account and/or encourage students to actively participate (10, or 14.9%), and insufficient occasions for critical discussions (four, or 6.0%). Critiques of seminar papers and presentations also make evident students' wish that teachers demand quality work from them (in reference to writing papers and seminar presentations).

6.5.2 Students' Conceptions of Teachers' and Students' Roles

We studied students' conceptions about the roles of teachers and students from how they completed two unfinished sentences, namely, "The main role of a teacher is ..." and "The main role of a student is ...". Our classification of answers about teachers' and students' roles was based on a classification of personal theories of teaching, which were identified by Fox (1983) regarding higher education teachers, and modern cognitive-constructivist notions of knowledge, learning, and teaching (Marentič Požarnik, 2008; Simons, 1997; Vermunt, 1993). The roles of teachers and students are defined within the framework of these conceptions and within the constructivist paradigm of learning and teaching. At a lower level, Fox (1983) distinguishes between transfer theory and shaping theory, arguing that, in the

former, teachers focus on controlling the professional area, preparing educational materials, and the transmission of knowledge, while in the framework of the latter, they focus on forming students according to a certain model. At a higher level, the author distinguishes between travelling theory and growing theory, positing that, within the former, teachers focus on leading students in their discovery of the subject matter, while within the latter, they encourage students' personal growth. The key dividing line between lower and higher teaching conceptions lies in students' more active and responsible role, since it is within the framework of higher conceptions that they are seen as partners in the educational process, significantly contributing to the results of teaching. This division between conceptions of lower and higher levels is in accordance with the aforementioned teaching approaches – an “information transmission/teacher-focused approach” on the one hand and a “conceptual change/student-focused approach” on the other (after Trigwell, 2008). We also referred to previous empirical results, obtained from the sample of pedagogy and andragogy students at the end of the 2006 study year (cf. Kalin and Šteh, 2007; Šteh and Kalin, 2008) and from the sample of primary education teacher students (Valenčič Zuljan, 2007). It was not possible to distinguish between conceptions at the higher level – teaching as a discovery of the subject area and as encouragement of personal growth – since only a handful of students pointed out the significance of the teacher's role in encouraging personal growth. Students' answers ($n = 68$) referring to the teacher's role were thus classified into the following three hierarchical categories:

- (1) Transmission of knowledge and subject mastery – 7, or 10.1 % of students' answers
 Within this category, students stressed that the teacher must be a skilled lecturer, provide clear and engaging explanations, be systematic, and exhibit mastery of his/her subject: “...masters the lectured topic...”
- (2) Shaping the students – 42, or 60.9 % of students' answers
 Here students stress the teacher's focus on the students, but teachers still retain their dominant role as persons who must teach, motivate students, and ensure that students master a certain subject matter and demonstrate their knowledge of the same: “...motivates us and encourages our enthusiasm for the subject.”
- (3) Encouraging independent thinking and personal growth – 19, or 27.5% of students' answers
 Students emphasised that a teacher's role is to encourage their independent, critical thinking and knowledge-building. In order to classify an answer into this category, it was not enough for the students to mention that a teacher

helps, leads, and steers them – on the contrary, they had to be more explicit and clearly point out the teacher’s role in encouraging their independent construction of knowledge, critical thinking, and personal growth: “...encourages students towards their own critical thinking”.

In Figure 1, we see that the majority of students (61.8%) define the teacher’s role as that of shaping the students. On the basis of students’ answers, we can conclude that the majority mostly want their teacher to focus on them and demonstrate an interest in their needs, while at the same time maintain their dominant role and provide a source of motivation. The teacher should also ensure that students acquire certain knowledge. 10.3% of students stress that the teacher must be a skilled lecturer, provide clear and engaging explanations, be systematic, and exhibit a mastery of his or her subject. In most cases, when students define the teacher’s role, they attribute responsibility for the effectiveness of the educational process to the teacher. Only 27.9% of students emphasised that a teacher’s role is to encourage their independent construction of knowledge, critical thinking, and personal growth. The majority of students still identifies the teacher’s role in accordance with lower teaching conceptions. However, only within higher level teaching conceptions are the students viewed as partners that assume a more inclusive and more responsible role in knowledge acquisition.

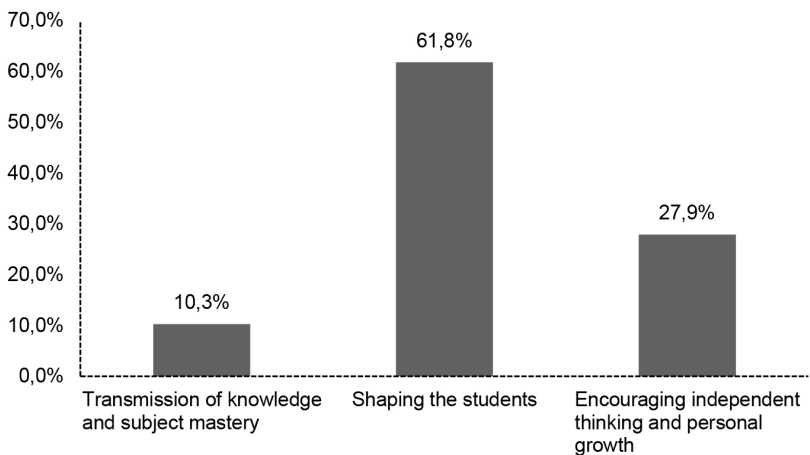


Figure 1: *Students’ conceptions of the teacher’s role.*

Let us now look at the answers on how students define their own role. Definitions of their own role, as given by students, were also classified into three hierarchically arranged categories:

- (1) Receiving knowledge and learning – 21, or 30.4 % of students' answers
Within this category, students mostly said that it is a student's duty to attend classes, to try to gain from them as much as possible, and to diligently learn what the teacher demands. Students mainly point out that their duty is to study diligently, without giving explicit explanations about what their own role should be: "...to acquire the necessary knowledge to be properly used later in profession".
- (2) Involvement – 21, or 30.4 % of students' answers
In this group, students go beyond simply listening to lectures, making notes, and diligent memorising to learning activities that indicate more mental activity: "...always and with interest attend lectures and look for interconnections".
- (3) Taking initiative and responsibility – 27, or 39.1% of students' answers
This category demonstrates that students see their role as also taking initiative and involving responsibility for and care about their personal growth: "...to discover new findings themselves and to supplement them".

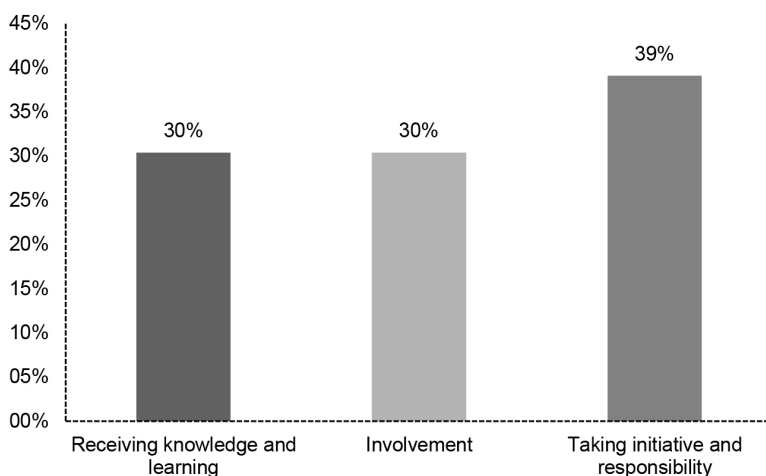


Figure 2: *Students' conceptions of a student's role.*

The answers reveal that, at the end of their studies, slightly less than a third of students (30.4%) see their role mainly in the diligent fulfilment of all study obligations and teachers' requirements and the same share of students point out the importance of their active participation to reach an understanding of certain subject matter. A good third (39.1%) also stress their own initiative and responsibility – to independently reach insights and take a critical distance to the contents studied or topics connected to the area of their studies (Figure 2). When students are

required to explicitly define their role, they thus in a slightly greater share expose the importance of their own initiative, independence, and responsibility as compared to their identification of the teacher's role.

6.5.3 Conceptions of Teachers' and Students' Roles and Average Grades

We were interested in whether or not students demonstrate statistically significant differences in the average grade they obtained in reference to their conception of teachers' and their own roles. Only the connection between the conception of the teacher's role and the average grade ($2\hat{I} = 6.13$, $df = 2$, $p = <.05$, $n = 67$) proved statistically significant, while the connection between the conception of a student's role and the average grade ($\chi^2 = .231$, $df = 2$, $p = .891$, $n = 68$) was not statistically significant.

Table 1: *Students' average grades in reference to their conceptions of a teacher's role.*

		Average grade		
		Under 8	8 and above	Total
Teacher's role	Transmission of knowledge and subject mastery	4 57.1%	3 42.9%	7 100.0%
	Shaping the students	25 61.0%	16 39.0%	41 100.0%
	Encouraging independent thinking and personal growth	17 89.5%	2 10.5%	19 100.0%
	Total	46 68.7%	21 31.3%	67 100.0%

In Table 1, it is evident that relatively low average grades prevail in students ($M = 7.57$, $SD = 0.47$). It is noteworthy that, among students who consider the teacher's role in reference to encouraging their independence and personal growth, there is the smallest share of students with an average grade of eight and above (10.5%). The results are the opposite of what we expected. We expected students who see the teacher's role in encouraging their independent thinking, responsibility, and personal growth to reach better results, as we anticipated that they would take responsibility for their studies and for gaining quality knowledge themselves. However, perhaps these students are to a greater extent engaged in other areas and do not invest as much in the studies themselves. The level of their marks can also be less important to them. Aside from this, we should ask ourselves what message we as professors are sending with our examination requirements and

which kinds of knowledge are rewarded. Statistically significant differences were not evident in defining connections between conceptions of students' own role and the average grade, as demonstrated in Table 2. Here, too, the greatest share of students with an average grade of eight and above figures in those students who see their role in diligent studying and following the teacher's requirements.

Table 2: *Students' average grades in reference to their conceptions of a student's role.*

		Average grade		
		Under 8	8 and above	Total
Student's role	Receiving knowledge and learning	13	7	20
		65.0%	35.0%	100.0%
	Involvement	15	6	21
		71.4%	28.6%	100.0%
	Taking initiative and responsibility	19	8	27
		70.4%	29.6%	100.0%
	Total	47	21	68
		69.1%	30.9%	100.0%

6.6 Discussion and Conclusions

The basic purpose of our study was to research students' conceptions of students' and teachers' roles. We are aware that these conceptions are only one of the factors on which the quality of studies and their results depend. The fundamental framework that served to identify research questions was the comprehension of the university as a professional learning community, where providing conditions for the participation of all included subjects is essential. It is important to ensure and encourage cooperation between teachers and students, to enable high learning achievements and the quality process of (re)constructing knowledge, as well as developing professional skills. We are aware of the importance of students' roles in developing the academic community and the culture of learning.

We limited the present study to researching student satisfaction with the quality of studies and conceptions among students, although we are aware that, for a complete picture, we would also need to research conceptions on students' and teachers' roles, as well as efforts related to teaching among university professors. This remains a future research challenge.

The empirical study produced the interesting finding that most students attribute responsibility for the success of the educational process to the teacher: the majority (61.8%) desire a teacher focused on them and one showing interest in their needs,

while at the same time maintaining a dominant role and taking responsibility for their motivation. Less than one third of students (27.9%) point out that teachers should encourage their independence and personal growth. In the perspective of conceptions of teachers' roles, students prevalently express conceptions where teachers with their activities are at the centre of the educational process, and, to a smaller extent, students with their creative and critical contributions and shared responsibility for the educational process. These results are probably because of the current prevailing learning experiences of students; thus, the development of a collaborative culture and the quality assurance of studies are demanding tasks.

On the other hand, it is encouraging to find that students, in their answers to the question regarding their own role, most often (39.1%) emphasised their own initiative and responsibility – to independently reach insights and assume a critical distance to the study content. There is still a little less than a third of students who at the end of their studies see their role primarily in the diligent accomplishment of all study obligations and teachers' demands, while less than a third point out the importance of their own active cooperation in comprehending certain educational material. Our conclusion is that, in conceptions of their own role, students are more progressive (or closer to the culture of a professional learning community) than in their conceptions of the teacher's role.

We were surprised to find that students who expressed higher conceptions of teachers' roles in most cases (89.5%) have an average grade of less than eight. At the same time, the greatest share of students with an average grade of eight or above figures among those students who see their role in diligently studying and following the teacher's requirements. In some way, these answers refer to the prevailing conception of the teacher's role in which the success of the educational process remains primarily the teacher's responsibility – meaning that the teacher's role is to motivate students and ensure that they master a certain subject matter. If teachers mostly reward a conscientious performance of study obligations and their demands, students are to a lesser extent motivated to take their own initiative. Teachers should develop to a greater extent the students' sense of responsibility and their active inclusion in the processes of planning, performing, and evaluating the study process. Some students' answers suggest that they want more opportunities for critical discussion and active collaboration, which is in line with the “conceptual change/student-focused teaching approach” (after Trigwell, 2008).

Teachers should ask themselves which kinds of knowledge they require and reward within the frame of assessment: Do they mainly demand specific explanations they presented themselves, or do they also ask questions which encourage students to

refer to their own examples, foundations, and critical reflections which show the depth of their understanding of certain phenomena and the entire context? Examination requirements send students a message about what is expected of them; indeed, these requirements, in interaction with other factors, significantly influence the quality of the educational process (Marentič Požarnik, 2011). All too often teachers neglect that “assessment in education must, first and foremost, serve the purpose of supporting learning” (Black & Wiliam, 2012, p. 11). Based on this, teachers should begin to engage in designing learning assignments which would allow students to reflect on their learning process, and form quality feedback that would encourage students to pursue further learning. This is also in accordance with one of the key guiding criteria for determining excellence in university teaching (ALTC criteria in Devlin & Samarawickrema, 2010) and guiding enhancement efforts – approaches to assessment and feedback that foster independent learning and motivation (Radovan, 2011). Devlin & Samarawickrema (2010) suggest that it would be necessary to think of how to encourage the development of students as individuals and these students’ capacities to self-evaluate.

The importance of student feedback on the quality of studies is also evident in our research findings on students’ explanations of satisfaction (or lack thereof) with their studies. Students are fairly critical of the content and organisation of the studies, and also of professors’ work. The answers demonstrate that students emphasise good experiences and commend study performance, however, they also point out areas which require future improvements. With their expectations, students challenge that teachers should to a greater extent take into account principles of quality teaching and encourage students to actively participate in critical discussion. The viewpoint that stands out most notably in frequency (76.1% of answers) points to insufficient connections between theory and practice during studies, and to an insufficient scope of practical training. When quality assurance is an important goal of a professional learning community, it is essential to give balanced consideration to students’ suggestions and to take them reasonably into account. Hiatt-Michael (2001) emphasises three important aspects of striving towards establishing a learning community: the moral purpose of the organisation (including vision, mission, and goals), the creation of an open work environment (open to new ideas, different ways of doing things), and an evaluation of our efforts – both the means and the ends. The students’ answers about teachers’ and students’ roles provoke changes in the university culture, starting with the level of creating a common vision and progressing by forming learning processes that would allow students to participate more actively in designing their own studies.

Perhaps the most important question we should answer first is the question of forming a common vision: How do we understand the university's mission and what should we strive for within the framework of our academic community? In this respect, we emphasise collaborative work and discussion, a strong and consistent focus on teaching and learning, and the gathering of assessments and other data to inquire into and evaluate progress and problems over time (Newmann & Wehlage, 1995 as cited in Hargreaves, 2003). A perspective of quality assurance which emphasises the educational process that should result in a certain transformation of students (Nightingale and O'Neil, 1994) calls for a new vision: a teacher who should encourage students and a student who should be an active and committed participant in the learning process.

References

- Alaniska, H., & Eriksson, S. (2006). Student participation in quality assurance in Finland. In: R. Dearlove & E. Helle (Eds.). *Student involvement in the processes of quality assurance agencies*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, pp. 12–15. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/files/Student%20involvement.pdf> (Accessed on 25. 11. 2007).
- Black, P., & Wiliam, D. (2012). Assessment for Learning in the Classroom. In: J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning, 2nd ed.* London: Thousand Oaks, California, New Delhi: Sage Publications, pp. 11–32.
- Brus, S., Komljenović, J., Mac Síthigh, D., Noope, G., & Tück, C. (2007). Student participation in QA: strengths and challenges. In: *Embedding quality culture in higher education*. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance, EUA case studies. Brussels: European University Association, pp. 53–58. Retrieved from: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf (Accessed on 25. 11. 2007).
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29, No. 2, pp. 111–124.
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8, No. 2, pp. 151–163.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York and London: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Harvey, L. (2007). Quality culture, quality assurance and impact. Overview of discussions. In: *Embedding quality culture in higher education*. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance, EUA case studies. Brussels: European University Association, pp. 81–85. Retrieved from: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf (Accessed on 25. 11. 2007).
- Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as Learning Communities: A Vision for Organic School Reform. *School Community Journal*, 11, No. 2, pp. 113–127.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kalin, J., & Šteh, B. (2007). Changes in the conceptions of knowledge, teacher and student roles during studies – between vision and reality. *Sodobna pedagogika*, 58, No. 1, pp. 10–28.
- Kember, D., & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *Journal of Higher Education*, 65, No. 1, pp. 58–74.
- Korthagen, F. (2005). Practice, Theory and Person in Life-Long Professional Learning. In: D. Beijjaard, P. C. Meijer, & G. Morine-Dersheimer (Eds.). *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer, pp. 79–94.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11, No. 1, pp. 47–71.
- Kuh, G. D. (2004). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties*. Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning. Retrieved from: http://nsse.indiana.edu/2004_annual_report/pdf/2004_Conceptual_Framework.pdf (Accessed on 23. 1. 2013).

- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso [Constructivism on its way from the theory of cognition to the influence on pedagogical reflection, research and educational practice]. *Sodobna pedagogika*, 59, No. 4, pp. 28–51.
- Marentič Požarnik, B. (2011). Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zbliževanja dveh paradig [What is Quality Knowledge and How it can be achieved? On the Need to and Possibility of Bridging Two Paradigms]. *Sodobna pedagogika*, 62, No. 2, pp. 28–50.
- Nightingale, P., & O'Neil, M. (1994). *Achieving Quality Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Radovan, M. (2011). The relation between distance students' motivation, their use of learning strategies, and academic success. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10, No. 1, pp. 216–222.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja* [Selected chapters from educational research methodology]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1989). Conceptions of Teaching and Approaches to Core Problems. Chapter 4. In: M. C. Reynolds (Ed.). *Knowledge-base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. London: Random House.
- Simons, P. R. J. (1997). Definitions and Theories of Active Learning. In: D. Stern & G. L. Huber (Eds.). *Active Learning for Students and Teachers, Reports from Eight Countries OECD*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 19–39.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, No. 4, pp. 221–258.
- Šteh, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja [The concept of active and constructive learning]. In: B. Marentič Požarnik (ed.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, pp. 149–163.

- Šteh, B., & Kalin, J. (2008). The Changing Students Conceptions in Evaluating Teacher Effectiveness in Higher Education – Facing Challenges and Taboos. In: J. A. Kentel & A. Short (Eds.). *Totems and Taboos, Risk and Relevance in Research on Teachers and Teaching*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers, pp. 183–197.
- Talbert, J. E. (2010). Professional learning communities at the crossroads: how systems hinder or engender change. In: A. Hargreaves, A. Liberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, pp. 555–571.
- Tomás Folch, M., & Ion, G. (2009). Analysing the organizational culture of universities: two models. *Higher Education in Europe*, 34, No. 1, pp. 143–154.
- Trigwell, K. (2008). Quality Teaching: Some Insights from Higher Education Research. In: J. A. Kentel & A. Short (Eds.). *Totems and Taboos, Risk and Relevance in Research on Teachers and Teaching*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers, pp. 31–40.
- Valenčič Zuljan, M. (2007). Students' conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as important factors in a didactic school reform. *Educational Studies*, 33, No. 1, pp. 29–40.
- Vermunt, J. D. H. M. (1993). Constructive learning in higher education. In: J. K. Koppen & W. D. Webler (Eds.). *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education*. Amsterdam: Thesis Publishers, pp. 143–156.
- Ward, H. C., & Selvester, P. M. (2012). Faculty learning communities: improving teaching in higher education. *Educational Studies*, 38, No. 1, pp. 111–121.