

UVODNIK

IZOBRAŽEVANJE 2030 IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH: GLOBALNE PERSPEKTIVE IN LOKALNE SKUPNOSTI – MOSTOVI ALI VRZELI?

Ta tematska številka *Andragoških spoznanj* izhaja iz 10. konference raziskovalne mreže ESREA Med globalnim in lokalnim – Izobraževanje odraslih in skupnosti (Between Global and Local: Adult Learning and Communities, BGL-ALC), ki je potekala v Opatiji na Hrvaškem med 7. in 10. junijem 2018 v organizaciji Ustanove za izobraževanje odraslih DANTE. Ta institucija je močno vpeta v lokalne in regionalne izobraževalne mreže ter dejavna na evropski ravni v številnih projektih EU in v različnih oblikah sodelovanja. Organizatorji konference so skupaj s koordinatorji raziskovalne mreže BGL-ALC za naslov srečanja izbrali *Izobraževanje 2030 in izobraževanje odraslih: Globalne perspektive in lokalne skupnosti – mostovi ali vrzeli? Agende, prakse in raziskave*.

V ozadju konferenčne teme je bilo dejstvo, da so države članice Organizacije združenih narodov (OZN) septembra 2015 sprejele niz ciljev z ambicioznim namenom odpraviti revščino, zaščititi planet in zagotoviti blaginjo za vse kot del Agende 2030 za trajnostni razvoj. Vsak od skupno 17 ciljev trajnostnega razvoja (CTR), sprejetih v letu 2015, vključuje specifične kazalnike, ki naj bi jih dosegli v 15-letnem obdobju.

Kaj je bila motivacija za izbiro te teme? Tako organizatorji kot koordinatorji so bili mnenja, da je nujno CTR s področja izobraževanja kritično pretresti glede na lastne institucionalne kriterije in jih po potrebi tudi preizprašati v luči različnih raziskovalnih smeri v raznolikih nacionalnih, družbenih in kulturnih okoljih.

Ne nazadnje postavlja Agenda 2030 izobraževanje kot samostojen cilj (CTR 4) ter zavezuje k zagotavljanju inkluzivnega in enakopravnega kakovostnega izobraževanja na vseh ravneh. Izobraževanje je vključeno še v več drugih CTR, zlasti tistih na področju zdravja, gospodarske rasti in zaposlovanja, trajnostne potrošnje in proizvodnje ter podnebnih sprememb. Izobraževanje je torej predstavljeno kot nujni prvi pogoj in ključni element pri doseganju omenjenih ciljev. Glavni cilj CTR 4 pa je zagotoviti celovito in celostno izobraževanje za vse, tako, ki spreminja življenje posameznikov, skupnosti in družb, ter kot je modno reči, zagotavlja »enake možnosti za vse«. Nič od tega ni lahka naloga.

MREŽA IN CTR

Pri doseganju ciljev Izobraževanja 2030 so pomembni isti elementi, kot jih postavljata v ospredje raziskovanje in delo mreže BGL-ALC. Agenda 2030 na primer poudarja ključno in pozitivno vlogo učenja in izobraževanja v skupnostih in družbah ter prepozna, da je učenje nujno za doseganje trajnostnega razvoja, enakopravnosti in inkluzivnosti.

Vendar pa Agendo 2030 čakajo pomembni izzivi pri cilju premostiti vrzel med globalnim in lokalnim, da bi tako zagotovili doseganje specifičnih ciljev za hitrejši družbeni razvoj. S podpisom tega dokumenta so se vlade zavezale, da bodo globalne cilje prevedle v dosegljive nacionalne cilje glede na svoje pogosto zelo različne in zelo dvoumne izobraževalne prioritete, nacionalne razvojne strategije in načrte; glede na oblike organiziranosti izobraževalnega sistema, institucionalne zmožnosti, ki so pogosto daleč od zelenih; in pa seveda glede na izjemno neenako dostopnost virov. Nacionalne vlade, občine, velika in manjša mesta ter regije imajo kot odločevalci in določevalci politik odgovornost obravnava globalne izobraževalne in učne cilje.

Če naj dosežemo izobraževalne in učne CTR, je nujno aktivno delovanje in sodelovanje skupnosti po svetu, vključno z vsemi relevantnimi sektorji in deležniki. Medtem ko bodo za praktične spremembe nujni spodbujevalni ukrepi nacionalnih, regionalnih in lokalnih vladnih institucij, je jasno, da te potrebujejo podporo učinkovitih »večdeležniških« partnerstev, kar pomeni, da ni preprostih rešitev, ki bi bile takoj na voljo na lokalni ravni, temveč je treba razviti in udejanjiti nove oblike sodelovanja, nova družbena zaveznitva in inovativne oblike boja in mobilizacije. Implementacija Agende 2030 bo zahtevala nacionalne, regionalne in globalne mehanizme za upravljanje, zagotavljanje odgovornosti, koordinacijo, monitoring, spremljanje in pregledovanje, poročanje in evalvacijo. Zahtevala bo tudi »strategije omogočanja«, kar je spet eden tistih izrazov, ki se dobro slišijo; predvidoma pomeni nekaj takega kot »doseči, da se nekaj zgodi«, a zveni sumljivo nedoločno – vključno z novimi partnerstvi in modeli financiranja.

Nujno bo tudi spodbujati procese, ki prinašajo aktivno udejanjanje CTR na ravni skupnosti. Cilje in kazalnike v Agendi 2030 bo – če sploh – mogoče doseči le, če bodo člani lokalnih skupnosti prevzeli odgovornost za implementacijo CTR v svojem lastnem kontekstu. Vprašanje, ki smo ga želeli postaviti, je bilo, ali je, realistično gledano, mogoče spodbuditi skupnosti, da globalne cilje, kot jih je zastavila OZN, prepoznajo kot svoje lastne lokalne cilje. Konferenca je želela odgovoriti tudi na vprašanje, kako lahko posamezniki in kolektivi prispevajo k uresničitvi Agende 2030 na področju učenja in izobraževanja odraslih.

Med nadaljnjimi vprašanji, ki se nam jih je zdelo pomembno obravnavati, so bila na primer:

- Kako lahko sodelovanje med posamezniki in skupnostmi na nacionalni in nadnacionalni ravni prispeva k doseganju resnične dostopnosti, enakopravnosti in trajnostne naravnosti v izobraževanju odraslih? Čeprav je očitno zaželen kot cilj, trajnost pogosto ostaja samo mrtva črka na papirju, soglasje o metodah merjenja in samem

prepoznavanju pa je težko doseči (gl. še zlasti naslednje prispevke v tej tematski številki: Lucio-Villegas; Chinnasamy in Daniels; Bajner).

- Če ciljev ni mogoče meriti zgolj na podlagi političnih deklaracij, kje naj začnemo? Mreže, kot sta BGL-ALC in ESREA kot celota, se zmorejo in morajo prizadevati za in sistematično raziskovati dostopnost, enakopravnost in trajnost zagotavljanja izobraževanja in izobraževalnega napredka v *lokalnem življenjskem okolju* učečih se odraslih (gl. Lucio-Villegas).
- V kolikšni meri CTR na področju izobraževanja vplivajo na globalne in v kolikšni meri na lokalne ravni družbenega življenja? Kateri so resnični globalni in lokalni izzivi v izobraževanju odraslih? Kakšna je vloga raziskovalca? (Gl. Lucio-Villegas; Chinnasamy in Daniels.)
- Kaj pomeni, če izobraževalce razumemo kot mediatorje, izvajalce in ustvarjalce lokalnih in globalnih izobraževalnih politik? Kaj ta vloga prinaša novega? Katere nevarnosti in katere potencialne prednosti vključuje? Ali obstaja verjetnost, da bo skomercializirani koncept izobraževanja kot dobavljanja proizvoda marsikje še bolj kot doslej posrkal vase izobraževanje odraslih (gl. Chinnasamy in Daniels; Bajner)?
- Kakšna naj bo vloga raziskovalcev pri interpretiranju globalnih potreb v izobraževanju odraslih na lokalni ravni? CTR so velikopotezni koncepti. Raziskovanje izobraževanja odraslih v mikrokontekstu, ki dejansko premaguje vrzel do CTR, ostaja še naprej nujno (za radikalno drugačne raziskovalne prakse na tem področju gl. Lindsay in Seredyńska-Abou-Eid; Chinnasamy in Daniels; Khattab in Wong; Lucio-Villegas).
- Kateri dejavniki določajo pripravljenost in sposobnost nacionalnih in lokalnih skupnosti za implementacijo globalnih ciljev trajnostnega razvoja na področju izobraževanja odraslih? Primeri v tej tematski številki nas še posebej opozarjajo na učinke na izobraževalno infrastrukturo raznolikih družbenih sistemov (gl. Vašátková in Dopita; Chinnasamy in Daniels; Khattab in Wong).
- Zavzemanje za velikopotezne cilje CTR je za nacionalne izobraževalne institucije razmeroma enostavno. Premoščanje razlik med konteksti nacionalnih politik, globalnimi političnimi zavezami in perečimi družbenimi problemi pa je po drugi strani lahko težavno. To področje je očitna priložnost za participativno raziskovanje na področju demokracije in državljanstva (gl. Lindsay in Seredyńska-Abou-Eid; Lucio-Villegas).
- Kakšne oblike lahko v prizadevanju za družbo, temelječo na znanju, prevzame medsektorsko sodelovanje v izobraževanju odraslih (gl. Lindsay in Seredyńska-Abou-Eid)?
- Kakšni bi bili lahko holistični pristopi k izobraževanju odraslih? Kako lahko participativno raziskovanje na primer poveže različne družbene agende, prakse in raziskave (gl. še zlasti Lucio-Villegas; Vašátková in Dopita)?

Ne glede na to, kako nujni in plemeniti so brez dvoma cilji CTR, smo kot raziskovalna mreža, ki si za izhodišče tako v globalnem kot lokalnem smislu konsistentno jemlje resnični svet, v katerem ljudje živijo, skupaj z njihovo izkušnjo učenja v razmerah zakoreninjenih sistemskih neenakosti, diskriminacije, šovinizma, neokolonializma ter razrednih in rasnih predsodkov, nagnjeni k zdravi skepsi in postavljanju vprašanj, ki spodbujajo razpravo o vsem naštetem.

Evropska »begunska kriza« in nova narava populizmov, ki se predstavljajo kot odziv na prihod žrtev vojne, državljanske vojne in ekonomskih pritiskov, sami po sebi postavljata resna vprašanja glede usmeritev dela mednarodnih agencij, njihovih programov in udejanjanja teh programov v nacionalnih politikah. Lokalni in globalni vidiki v luči trgovinskih konfliktov, ki jih je sprožil predsednik Trump; kitajska gospodarska ekspanzija, iniciativa »En pas – ena pot« in novo prerivanje za dostop do omejenih naravnih virov; nadaljnja implozija celotne družbe v Siriji, Libiji, Jemnu, Afganistanu, Venezueli (in še bi lahko nadaljevali); erozija doseženih družbenih in političnih standardov v Turčiji, na Madžarskem, Poljskem in v zadnjem času v Italiji; grožnje in obljube, ki jih političnemu delovanju navadnih ljudi prinaša brexit kot politična katastrofa, katere cena je najmanj negotova – vsa ta in še druga vprašanja so bila na našem dnevnem redu, ko smo se sestali v Opatiji.

V času, ko nastaja pričujoči zapis, je tu orisano agendo dodatno zaostril dramatičen preobrat v globalni razpravi o okolju, kjer se je pojavilo vprašanje takojšnjega ukrepanja, ki je vsaj v tem trenutku v ospredju globalnega zanimanja brez običajnih praznih public (za kar so zaslužni predvsem Greta Thunberg in gibanja, kot je Fridays for Future). V tem smislu se zdi jasno, da so bile naše razprave na jadranski obali v Opatiji leta 2018 sicer koristne in produktivne, a očitno še vedno veliko premalo glede na zahteve, s katerimi se soočamo danes.

Na to se lahko odzovemo s frustracijo in upadlim pogumom. Oba občutka sta nam po napornih konferencah v zadnjih letih dobro znana, lahko pa trdimo, da sta tudi nujna in celo koristna. Spodbujata nas, da spremenimo sebe in svojo raziskovalno prakso. To, da lahko pogledamo nazaj z drugega zornega kota, krepi samokritiko in nam omogoča, da zaznamo, kaj je konsistentno in dobro, kaj je uporabno, kaj je informativno in tudi kaj je še nerazrešeno in predmet razprave.

Vloga izobraževanja in učenja odraslih v skupnostnih procesih se je spremenila ter se pod pritiski lokalnih in globalnih scenarijev, ki smo jih predhodno opisali, še naprej spreminja ter od nas zahteva, da razvijamo nove analize in zavzemamo nove pozicije, da bi jo lahko razumeli. Izobraževanje odraslih nas ne zanima samo kot vprašanje razvijanja veščin branja, pisanja, računanja in tako dalje oziroma pridobivanja kompetenc, s katerimi postanemo »zaposljivi«, čeprav seveda ni mogoče dvomiti o njihovi relativni pomembnosti. Kot že vemo (Evans, Kurantowicz in Lucio-Villegas, 2016, str. 2), lahko namreč izobraževanje in učenje odraslih razumemo kot proces, s katerim resnično pomagamo ljudem, da interpretirajo svet in ga spreminjajo, kar je splošnejša večina ključnega pomena za življenje posameznikov in skupnosti. Če smo sposobni prebrati družbeno realnost, to lahko spremeni vse. Ta tematska številka prinaša šest člankov, ki lahko služijo kot primeri resnično potrebnega dela, ki ga opravljajo raziskovalci v med seboj zelo različnih institucionalnih ali družbenih okoljih, da bi zagotovili vpogled in gradivo, brez katerega heterogenih učnih okolij, v katerih delujemo, ne moremo zadostno lokalno in globalno razumeti, preizprašati ali spremeniti.

ČLANKI

Prvi članek z naslovom *Univerzitetno poučevanje in učenje v izobraževalnih vedah: primer andragogike v Češki republiki*, ki sta ga napisala raziskovalca Filozofske fakultete na Univerzi Palackega v Olomucu na Češkem Jana Poláková Vašátková in Miroslav Dopita, se ukvarja s potjo, po kateri je šlo izobraževanje odraslih v čeških visokošolskih ustanovah in ki jo lahko vidimo kot reprezentativno za podobne izkušnje v drugih postkomunističnih državah Evrope. Avtorja zagovarjata tezo, da so deideologizacijo češkega visokega šolstva po letu 1990 spremljale še številne druge spremembe. V kontekstu lokalne in globalne izobraževalne politike članek predstavi tri obdobja v razvoju izobraževalnih ved, vključno z andragogiko, v češkem visokošolskem prostoru po letu 1990 in pokaže, kako spremembe vplivajo na kakovost poučevanja. V raziskovalnem delu se avtorja osredotočata na spremembe, ki jih povzročajo akterji, zlasti redni in izredni profesorji, ki so vpleteni v razvoj izobraževalnih ved na Češkem, od začetka 90. let dalje. Analiza polstrukturiranih intervjujev kaže, da so se spremembe v izobraževalnih vedah dogajale v kontekstu omejenega dostopa do tuje literature in pomembnih kadrovskih sprememb, vključno z vrnitvijo kvalificiranih znanstvenikov iz tujine. Napredek andragogike je na Češkem zahteval razvoj metodologije in kritični pristop k izobraževanju odraslih. Za posamezne znanstvenike je novi fokus pomenil, da so dali prednost raziskovanju pred poučevanjem, čeprav je bila za udeležence raziskave na splošno še vedno v ospredju interakcija s študenti.

V članku z naslovom *Ponovna opredelitev vseživljenjskega učenja: od trajnosti do generacijskih načinov učenja* Maria Bajner z Univerze v Pécsu na Madžarskem obravnava širšo sliko na področju zagotavljanja izobraževanja za odrasle, tokrat s perspektive ključnih diskurzov v programskih dokumentih, ki skozi desetletja oblikujejo ponudbo izobraževanj za odrasle. Namen prispevka je identificirati gonilne sile v ozadju humanističnih in utilitarističnih vidikov v nasprotujočih si pristopih organizacij UNESCO in OECD, hkrati pa obravnava tudi vlogo političnih posegov, ki so dodatno prispevali k nejasnosti relevantnih vprašanj. Avtorica s pomočjo analize dokumentov – študij in ugotovitev mednarodnih raziskav – osvetli ambivalentna stališča do pomena vseživljenjskega učenja, ki jih najdemo v dokumentih s področja izobraževanja. Ob tem zagovarja mnenje, da je za odpravo t. i. dvojnega govora, kot ga imenuje, potreben retorični premik od vseživljenjskega učenja h generacijskemu načinu učenja. Avtorica meni, da so izobraževalne potrebe mlajših generacij prepogosto preveč povezane z utilitarističnimi vrednotami in ekonomskimi pričakovanji brez vzporednic v izobraževalnih procesih. Kot pravi, lahko dvojnost pomena vseživljenjskega učenja prispeva k možnosti, da bodo službe, za katere se mlajši odrasli zdaj usposablajo, izginile, danes aktualni učni načrti in učna gradiva pa bodo lahko čez pet ali deset let neuporabni in zastareli. M. Bajner si prizadeva osvetliti ambivalentna stališča dokumentov organizacij UNESCO in OECD glede pomena vseživljenjskega učenja in opozoriti na premik h generacijskemu načinu učenja, ki po njenem mnenju umanjka v političnem diskurzu o izobraževanju odraslih.

Študent raziskovalec Jayakumar Chinnasamy in izredna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze zahodne Škotske v Veliki Britaniji Jeannie Daniels obravnavata pomen CTR za delo visokošolskih institucij v članku z naslovom *Vloga univerz in učiteljev pri razvijanju in uresničevanju ciljev trajnostnega razvoja*. Avtorja ugotavljata, da se od univerz in visokošolskih institucij v Veliki Britaniji pričakuje družbeno poslanstvo v smislu prispevanja k skupnemu dobremu v družbi, tako lokalno kot globalno. Te institucije zaradi globalnih sprememb v visokem šolstvu razvijajo različne politike, na primer na področju internacionalizacije in trajnostnega razvoja. S tem ko zasledujejo cilje UNESCA, imajo pomembno vlogo pri postavljanju CTR in njihovem doseganju s pomočjo poučevanja, raziskovanja in drugih dejavnosti. Vendar pa je učinkovito zagotavljanje praks trajnostnega razvoja odvisno od učiteljev, ki so neposredno vključeni v proces povezovanja med študenti in skupnostjo. Avtorja poudarjata, da v praksi učitelji nimajo povsod besede pri razvoju politik, kar vpliva na njihovo sposobnost delovanja. Ta raziskava, ki se osredotoča na visoko šolstvo na Škotskem, ugotavlja, kako učitelji dojemajo internacionalizacijo v visokem šolstvu, kako je ta koncept zastavljen in udejanjen na tamkajšnjih univerzah ter kako – če sploh – ti učitelji sodelujejo pri oblikovanju politik. Članek zagovarja mnenje, da se potencial, ki ga imajo učitelji (zlasti v visokem šolstvu) pri razvoju CTR, ne upošteva dovolj.

Cora Lindsay in Renata Seredyńska-Abou-Eid, Pedagoška fakulteta Univerze v Nottinghamu, Velika Britanija, se v članku *Odziv na potrebe po jezikovni podpori za priseljence in begunce v East Midlands, Velika Britanija* dotikata osrednjega problema, s katerim se soočajo lokalne skupnosti in njihove institucije zaradi čedalje bolj perečih globalnih kritičnih situacij, ki so pogosto zgodovinsko ali geografsko povsem brez povezave z državo gostiteljico in pod vplivom zgolj najbolj škodljivih mehanizmov globalizacije v najslabši možni obliki. Jasno je, da je za priseljence in begunce jezik ključen za sporazumevanje z uradniki, urejanje zaposlitve, uporabo zdravstvenih storitev in relativno dobro počutje v novem okolju. Kljub temu v regiji East Midlands ni enotnega pristopa k zagotavljanju jezikovne podpore priseljencem in beguncem pri učenju angleščine. Članek obravnava trenutno urejenost jezikovne pomoči tem skupnostim in ugotavlja, kje v zadnjih letih zaradi zmanjšanja javnih sredstev nastajajo vrzeli. Temelji na doktorski raziskavi mešanih metod, katere cilj je bil identificirati jezikovne potrebe poljske skupnosti v regiji, in prinaša opis pobude Univerze v Nottinghamu, s katero želi ta zapolniti vrzel v zagotavljanju pouka angleščine za odrasle govorce drugih jezikov, tako priseljence kot begunce, v Nottinghamu in okolici.

Amira Khattab (Dark Matter LLC in Državna univerza v Michiganu) in David Wong (izredni profesor na Pedagoški fakulteti Državne univerze v Michiganu) v članku *Združevanje zahodnih in arabskih praks razvoja vodstvenih kompetenc: primer izziva premostitve razlik globalnih in lokalnih pogledov na učenje odraslih* razpravljata o izbirah, s katerimi se soočajo družbe zunaj Zahoda (pri čemer je treba dodati, da gre za postkolonialne in skoraj brez izjeme avtoritarne družbe), ko se poskušajo prilagoditi mednarodnim izobraževalnim ciljem in jih izpolniti. Avtorja zagovarjata tezo, da ob problemu premalo

kvalificirane delovne sile arabske države iščejo rešitev v zahodnih pogledih na izobraževanje odraslih. Vendar pa, kot pišeta, zahodnih praks ni mogoče implementirati brez upoštevanja kulture določenega območja. Cilj te obsežne študije A. Khattab in D. Wonga je bil identificirati najboljše prakse razvoja vodstvenih kompetenc za arabske učeče se odrasle in raziskati, kako bi se te prakse najbolje vključile v lokalne kulturne kontekste. Da bi ugotovila, katere prakse so učinkovite za arabske vodilne delavce, sta po delfski metodi anketirala 24 strokovnjakov na področju izobraževanja vodilnih delavcev. Dodatno sta intervjuvala osem strokovnjakov in anketirala 1.500 vodilnih delavcev v poslovnem svetu iz 17 držav. Z uporabo hierarhičnega linearnega modeliranja (HLM) sta proučila kazalnike odnosov tako na ravni posameznika kot na ravni države. Ugotovitve kažejo, da je treba prakse izobraževanja odraslih »prilagoditi« ter tako razrešiti trenja med globalnimi in lokalnimi vidiki. Predhodne izkušnje z zahodnimi praksami so enako pomembne, vendar pa lahko izkušnja tradicionalnega šolanja povzroči močan odpor do nepoznanih idej in praks.

Posebej bi lahko razpravljali o dejstvu, da avtorja pri analizi pogostih pomanjkljivosti visokega šolstva v arabskih družbah uporabljata dobro znane, a tudi močno sporne sheme, ki jih je razvil Hofstede (te se kot hitre kulturne »rešitve« površno uporabljajo tako rekoč povsod). Po drugi strani A. Khattab in D. Wong zelo dobro predstavitava, kaj zagovarja prevladujoča struja v poklicnem izobraževanju in kadrovskem razvoju, in na tem mestu zastavita koristno izhodišče za nadaljnjo pomembno razpravo.

Primerno je, da ta tematski nabor prispevkov zaokroža članek Emilia Lucio-Villegasa z Univerze v Sevilji, Španija, z naslovom *Preveč večerov. Učenje demokracije na podlagi participativnega proračunskega postopka*. Lucio-Villegas razmišlja o izkušnjah povezovanja izobraževanja odraslih z državljanstvom in participacijo. Ne preseneča, da je avtor, eden od ustanoviteljev raziskovalne mreže BGL-ALC, prepričan, da je državljanstvo neločljivo povezano z družbeno pravičnostjo in družbeno inkluzivnostjo. V članku zagovarja mnenje, da je ključni element državljanstva sodelovanje pri javnih vprašanjih, ki zadevajo življenje v skupnosti, da bi se tako med ljudmi ustvarili enakopravni odnosi. Participacijo tu poveže z enkratno izkušnjo: eksperimentom s participativnim proračunom v Sevilji med letoma 2003 in 2007. Prek participativnega raziskovanja in podrobne obravnave namenskih učnih gradiv raziskuje te specifične izkušnje v okviru izobraževanja odraslih. Ne nazadnje v članku razmišlja o posledicah teh izkušenj za emancipacijsko izobraževanje odraslih, katerega cilj je poučevanje in učenje demokracije.

MOSTOVI ALI VRZELI?

Tukaj zbrani prispevki bolj ali manj kažejo zamrznjeno sliko raziskovalnih praks v času, ko so bili predstavljeni na konferenci. To nikakor ni splošno reprezentativna slika raziskovalnih praks in metodologij na področju učenja oziroma izobraževanja odraslih, vseživljenjskega učenja in sorodnih področij. Dejansko so preveč vezani na institucije in nacionalne države, da bi lahko predstavljali področje v celoti. Konferenca je pritegnila vrsto

prispevkov zelo različnih raziskovalcev iz celotne Evrope, katerih raziskovalna zanimanja se zrcalijo v teoretičnih usmeritvah in širših metodoloških vidikih. Tako gre v prvi vrsti za zelo evropski nabor pogledov, problemov, vprašanj, motivacij in rešitev. Ta zanimanja so nadalje introspektivna (razpravljanje o univerzitetnih politikah, razvoju, zgodovini, profesionalni identiteti), institucionalna (univerza in njena pedagogika) in osredotočena na politike (financiranje, regulacija, izpeljava, rezultati), raziskovalni diskurz in metodološka motivacija pa se osredotočata na analize, usmerjene k rezultatom. V prispevkih – in to drži tudi za dva od treh tematsko odprtih člankov v številki – je v razpravi razvidna jasna nagnjenost k razlaganju, opisovanju in primerjanju. Raba analize dokumentov na primer ni podprta s teoretičnim okvirom, v katerem bi identificirali pomembne vsebine oziroma ki bi omogočal dekonstrukcijo teh vsebin. Uporaba ključnih dokumentov ostaja dekontekstualizirana. Dokazna podpora je predstavljena brez kontekstualne opore v smislu teoretično reprezentativnega korpusa – naj bo ta še tako omejen – ali teoretične utemeljitve. Tudi drugje najdemo teoretične pristope – na primer vključevanje pripovedi v raziskovalno metodologijo – zgolj v obrisih, prispevki se pogosto zanašajo na nepodprte trditve glede analitičnega potenciala in podajajo malo ali sploh nič podrobnosti o izvajanju različnih analiz (narativna analiza, analiza vsebine, analiza fokusnih skupin, kulturni konstrukti, kot je na primer »oddaljenost moči«, in tako dalje) in o tem, kaj lahko same po sebi prispevajo k raziskavi ali drugim raziskovalnim dejavnostim. Prav tako najdemo zelo razširjeno prakso zbiranja podatkov o posameznikih ali skupinah (pogost format so tu fokusne skupine), ti pa se nato citirajo brez konteksta in so dejansko uporabljeni kot ugodno dokazno gradivo brez neugodnih pomislekov, zaradi katerih so kvalitativni podatki pogosto pod vprašajem (in prav je, da so), čeprav so še pogostejše alternative, kot na primer povzemanje in prosta interpretacija velikih količin resničnih pričevanj. Čeprav v omejenem obsegu, je svetla izjema med tu zbranimi prispevki uporaba transkribiranih besedil v izvirni poljščini z angleškim prevodom (gl. Lindsay in Sereďyńska-Abou-Eid).

Seveda gre pri tej kritiki ravno toliko kot za kritiko člankov tudi za kritiko samega formata konferenčnega prispevka in konferenčne publikacije v obliki predelanih člankov. Pri delu se soočamo z omejitvami – financiranje, priznanje kolegov, časovna omejitev predstavitve, štetje besed, recenzije in tako dalje. Številne med temi omejitvami so koristne, nekatere so zaželene, vse so neizogibne. Pogosto se dogaja, da pregled literature prevlada nad analizo raziskovalnih podatkov, saj format članka daje raziskovalcu dovolj prostora za povzemanje in zgoščanje, ne pa dovolj za razpravljanje in izzivalnost. To dejstvo lahko obžalujemo, vendar pa si moramo hkrati priznati, da je počasnost pri razlaganju in predstavljanju del naše prakse, ki zasluži kritično pozornost.

Če povzamemo, je torej nesporno, da se pri tu zbranih člankih pojavljajo pomembne metodološke vrzeli. Ne glede na to imajo v reviji svoj prostor, saj prinašajo zgodovinski vpogled in predstavljajo izkušnje, ki so pomemben most do vseh drugih, ki se ukvarjamo z raziskovanjem, in do naših raziskav.

Leta 2018 smo razpravljali o CTR in omejitvah politik. Tu predstavljeni avtorji obravnavajo tako vprašanja osrednjega pomena, ki presegajo lokalno raven, kot tista, ki imajo sicer

korenine v globalni sferi, a se umeščajo v lokalne izkušnje in ob tem pomembno vplivajo na posameznike in skupnosti. Upamo lahko, da raznoliki pristopi, ki jih uporabljajo ti prispevki, prinašajo orodja za pomoč pri razbiranju izkušenj, ki so in bodo še naprej izzivi v našem delovnem okolju in raziskovanju.

Poleg šestih tematskih člankov pričujoča številka vključuje tudi tri tematsko odprte članke, poročilo in knjižno recenzijo. V članku *Izkušnje učiteljev v javnem šolstvu s prodornim učenjem* avtorja Davin J. Carr-Chellman in Michael Kroth z Univerze v Idahu, ZDA, razpravljata o vlogi »učitelja kot vseživljenjsko učečega se«, navedeta značilnosti prodornega učenja in učečih se ter skozi poglobljeno fokusno raziskavo, v kateri so sodelovali učitelji v javnem šolstvu, analizirata, kako učitelji dojemajo udeležence in izkušnjo prodornega učenja. Drugi prispevek, *Pismenost odraslih in temeljne izobraževalne politike s primerjalne perspektive: ugotovitve iz štirih držav*, Alexandre Ioannidou in Carolin Knauber z nemškega Inštituta za izobraževanje odraslih (DIE) raziskuje interakcijo med političnimi enotami, politiko in posameznimi politikami na področju opismenjevanja in osnovnega šolstva za odrasle, pri čemer se avtorici opirata na kvalitativne podatke iz mednarodnega primerjalnega projekta, ki je proučeval politike osnovnega šolstva v različnih državah in predstavil ugotovitve za štiri države: Avstrijo, Dansko, Turčijo in Veliko Britanijo. V tretjem tematsko odprtem prispevku *Koncepti kakovosti v evalvacijskih praksah v visokem šolstvu: instrumentalizacija relativistične kakovosti* Jernej Širok (NAKVIS) obravnava koncept kakovosti v visokem šolstvu in na podlagi analize evalvacijskih poročil za 486 študijskih programov, kar pomeni 49 % vseh akreditiranih študijskih programov v Sloveniji, zagovarja mnenje, da kakovost ne zasleduje višjih idealov univerze, temveč namesto tega sistematično potiska visoko šolstvo na področje ekonomskih in pravnih odnosov ter ga prilagaja gospodarskim interesom. Številko zaključujeta poročilo iz prakse *20 let online učenja na DOBI* Jasne Dominko Baloh in ocena knjige *Položaj marginalizovanih grupa u društvu*, ki jo je pripravila Aleksandra Šindić.

Rob Evans

LITERATURA

Evans, R., Kurantowicz, E. in Lucio-Villegas, E. (ur.) (2016). *Researching & Transforming Adult Learning & Communities. The local-global context*. Rotterdam: Sense.