UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Vesna Miloševič Zupančič

Pridobivanje kompetenc z neformalnim izobraževanjem v mladinskih organizacijah

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2024

UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Vesna Miloševič Zupančič

Mentor: prof. dr. Samo Pavlin

Somentor: prof. dr. Tomaž Deželan

Pridobivanje kompetenc z neformalnim izobraževanjem v mladinskih organizacijah

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2024

Hvala mentorju prof. dr. Pavlinu in somentorju prof. dr. Deželanu za ves strokovni angažma in napotke. Hvala doktorski komisiji, prof. dr. Ivanuš Grmek in doc. dr. Kohontu, za komentarje. Hvala lektorici Nini Štampohar za lekturo.

Velik hvala možu in otrokoma za spodbudo, prilagajanje in razumevanje. Hvala sestri, družini, prijateljicam in prijateljem, ki so mi stali ob strani. Hvala sodelavkam in sodelavcem ter nadrejenim. Hvala vsem mladim, mladinskim centrom, Uradu RS za mladino, Mreži MaMa, NA Movit … za vse navdihujoče zgodbe, pomoč pri raziskavi. In hvala treningom LesMills za moč.

»It always seems impossible until it's done.« (Nelson Mandela)

»Impossible is nothing.« (Adidas)

Pridobivanje kompetenc z neformalnim izobraževanjem v mladinskih organizacijah

Temeljni rezultati raziskovalnega dela.

Raziskava odgovarja na tri raziskovalna vprašanja.

RV1: Kako se izvajajo neformalna izobraževanja za mlade v mladinskih centrih in kako jih doživljajo udeleženci?

Mladi se v mladinskih centrih udeležujejo neformalnih izobraževanj. Rezultati kažejo, da so ta zelo vsebinsko, tematsko in časovno raznovrstna. *Skriti kurikulum* izvajalcev in organizatorjev je širši od zgolj pridobivanja vsebinskega znanja, vsebuje vključevanje mladih v nadaljnja izobraževanja in mladinsko delo v smeri pozitivnega razvoja mladih. Glavni cilj ni pridobivanje kompetenc in večanje zaposljivosti, to je le stranski učinek. Vloge udeležencev, izvajalcev in organizatorjev so fluidne in se prepletajo med sabo. Izobraževanja potekajo po *metodah mladinskega dela* in z aktivno vključenostjo udeležencev. Najbolj vseprisotno je izkustveno učenje. Spremljajo ga učenje z delom, učenje na napakah, vrstniško učenje in mentorstvo. Prisotne so podporne dejavnosti za ustvarjanje ozračja, sprostitev udeležencev in povezovanje skupine (ledolomilci, spoznavne igre, poživitvene igre in igre za gradnjo ekipe). Ostale metode mladinskega dela zajemajo evalvacije in refleksije, igre in simulacije, dihalne vaje in tehnike za sproščanje, učenje s prostovoljskim delom, projektnim delom in študentskim delom, diskusije, senčenje, krajši del teorije, javne nastope, uporabo IKT in ogled filmov in posnetkov. Glavna in najbolj značilna učna oblika je učenje v skupinah, veliko je tudi dela v dvojicah oz. v paru. Občasno najdemo individualno delo, najmanj poudarka pa je na neposredni učni obliki oz. frontalnem pouku.

Neformalno izobraževanje v mladinskih centrih je načrtovano in strukturirano, a hkrati fleksibilno in osredotočeno na učenca. Odnosi so izrazito nehierarhični, sploščeni, sproščeni ter enakopravni. Program je prilagodljiv glede na (pred)znanje, želje in interes udeležencev. Znanje si udeleženci in izvajalci delijo med sabo, gre za horizontalno izmenjavo, pri čemer je tudi odgovornost razdeljena. Bolj kot na predajo znanja je značilna osredotočenost na pozitivno ozračje, varno in dobro klimo ter dobro počutje udeležencev. Mladi se večinoma počutijo prijetno in udobno, včasih je prisoten začetni strah ali skepsa. *Počutijo se varni, sprejeti, slišani, pripadni*, vključeni, razumljeni in dobrodošli. Varni se počutijo tako v smislu fizične varnosti in varnosti svojega telesa kot svobodnega izražanja svojih misli, občutkov in stališč. Pogosto je njihov prvi stik s tovrstnim izobraževanjem prelomen, transformativen, motivirajoč in evforičen ter predstavlja odskočno desko za nadaljnje udejstvovanje. Doživljanje in čustvovanje je lahko tudi zelo intenzivno (npr. mednarodna komponenta, večdnevnost). Poudarek je na vključevanju ranljivih skupin in mladih z manj priložnostmi. Posebej velik vpliv je pri dolgotrajno brezposelnih in socialno izključenih osebah.

RV2: Kako mladi udeleženci programov neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih razvijajo kompetence, katere kompetence razvijejo in na katerih področjih jim te pridejo prav?

Mladi v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih pridobivajo ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, delo in ostale kompetence. Med *kompetencami za vseživljenjsko učenje* je največji poudarek na aktivnem državljanstvu in pismenosti, razvijajo tudi osebnostno, družbeno in učno kompetenco. Aktivno državljanstvo mladi udeleženci razumejo v več različnih dimenzijah: kot delo za dobro vseh ljudi, kot informiranost in poznavanje dogajanja v družbi ter spremljanje medijev, kot ustvarjanje lastnega mnenja in sposobnost kritičnega

mišljenja, kot osrednjo politično dimenzijo udeležbe na volitvah in referendumih in spremljanje politike, nazadnje pa še kot pomoč v skupnosti ter sodelovanje v različnih civilnodružbenih organizacijah. Večina udeležencev je bistveno okrepila svojo družbeno aktivnost v civilni družbi in skupnosti, mnogi pa tudi politično participacijo. Pismenost je bila pri udeležencih vsebinsko sestavljena iz petih sklopov; sposobnosti medosebne komunikacije, sposobnosti ustne komunikacije, sposobnosti pisne komunikacije, iz poznavanja slovnice, pravil in besednjaka ter sposobnosti javnega nastopanja. Najpogostejša učinka na razvoju osebnostne, družbene in učne kompetence sta izboljšanje samozavesti in pridobitev samospoštovanja, kar vpliva na pozitiven osebnostni razvoj. Med *kompetencami za delo* je v ospredju timsko delo, ki je osnova mladinskega dela in bistven del podpornih dejavnosti. Mladi razvijejo sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi, spoznajo osnovne koncepte delovanja v skupini in razdelitve vlog. Naučijo se delati v različnih formacijah in velikostih skupin z raznovrstno sestavo ter se naučijo prilagajanja, sodelovanja in komunikacije. Mladi pridobivajo tudi *ostale kompetence*, med njimi organizacijske kompetence, specifične kompetence glede na temo neformalnega izobraževanja in kompetence mladinskega dela in dela z mladimi. Pridobljene kompetence se v večjem delu ujemajo z raziskavami v evropskem in globalnem prostoru v podobnih organizacijah in izobraževanjih. Prav tako so pridobljene kompetence pričakovane s strani ekspertov. Izstopata pa predvsem večja pojavnost aktivnega državljanstva in nizka pojavnost digitalne kompetence.

Korist izobraževanja v življenju je odvisna od vsakega posameznika, nekateri ne pridobijo ničesar, drugim pa to popolnoma spremeni življenje. V intervjujih so prevladovale pozitivne zgodbe. Nekateri mladi so imeli res velike učinke, npr. spodbuda pri prenehanju uporabe prepovedanih drog, sprejemanje sebe po tranziciji spola, opravljen vozniški izpit, prvi let z letalom, pomoč pri iskanju smisla življenja ali spletanje ključnih prijateljstev. Izobraževanje jim je pomagalo pri grajenju samozavesti, sprejemanju sebe, krepitvi pozitivne samopodobe, večji samostojnosti, suverenosti in opolnomočenosti. Mnogi so dobili spodbudo za nadaljnje udejstvovanje in šolanje na tem področju, drugi spodbudo za dokončanje (opuščenega) šolanja. Neformalna izobraževanja mladim koristijo *pri karierni orientaciji, pridobitvi prve zaposlitve in pri opravljanju dela* in lahko bistveno vplivajo na karierni razvoj mladih. Mladi ozaveščajo svoja znanja in kompetence, spoznavajo različne poklice in odkrivajo, kaj želijo početi v življenju. Hkrati polnijo življenjepis z izkušnjami, večajo zaposljivost in so bolje opremljeni za kariero, zaposlitev ali lastno podjetniško pot. Mladi si lahko sami ustvarijo študentsko delo, najdejo prostovoljno delo ali (šolsko) prakso, nekateri začnejo lastno podjetniško pot. Mnogi mladinski centri ustvarjajo redne zaposlitve, prav tako pa priporočajo mlade kot kandidate delodajalcem. Mladinski centri pomembno vplivajo na pozitiven razvoj mladih, še posebno z vključevanjem ranljivih mladih in mladih z manj priložnostmi. Po drugi strani pomembno pripomorejo k družbi. Z vsako mlado osebo, ki je zaradi vključenosti nadaljevala s šolanjem, dobila zaposlitev, prenehala z uporabo psihoaktivnih substanc, spremenila tvegana ravnanja v manj tvegana, je hkrati pridobila tudi širša družba.

RV3: Kako mladi udeleženci v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih na podlagi pridobljenih kompetenc razvijajo socialni kapital in povečujejo socialno mrežo?

Mladi udeleženci neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih vzpostavljajo nove ali poglabljajo obstoječe stike z vrstniki, odraslimi, organizacijami, odločevalci, delodajalci in skupnostjo. Mladi s spoznavanjem novih ljudi iz različnih družbenih podskupin in različnih narodnosti rušijo svoje stereotipe ter postajajo bolj odprti in sprejemajoči člani skupnosti. S spoznavanjem ljudi in vzpostavljanjem stika z različnimi deležniki dobijo večji občutek

povezanosti, hkrati pa širijo *svojo socialno mrežo in povečujejo socialni kapital*. To jim prinaša korist na vseh področjih življenja, tako pri osebnem življenju kot pri karieri in zaposlovanju. V *stikih z organizacijami in skupnostjo* se mladi lahko povežejo z delodajalskimi organizacijami, vzgojno-izobraževalnimi ustanovami, odločevalci, ustanovami, organizacijami v mladinskem sektorju ... Vzpostavijo *stike z vrstniki*, ki so v obdobju odraščanja bistveni. Najdejo somišljenike in mlade s podobnimi izkušnjami in izzivi. Pri tem prihaja do procesov vrstniškega učenja in informiranja. Med vzpostavljenimi *stiki z odraslimi so za mlade ključnega pomena stiki mladinskih delavcev*, s katerimi lahko razvijejo poglobljene odnose, ki pozitivno vplivajo na njihovo življenje. V nekaterih primerih zgolj z usmerjenim informiranjem o priložnostih, v drugih primerih pa kot poglobljena podpora mladim pri reševanju izzivov na poti odraščanja. Mladinske delavce, organizatorje in izvajalce izobraževanj mladi pogosto opišejo kot (edine) odrasle osebe, ki jim je mar, ki se iskreno zanimajo za njih, jih aktivno poslušajo, vidijo, jih sprejemajo takšne, kot so. Poleg njih spoznajo še druge odrasle osebe, podjetnike in delodajalce, ljudi iz različnih ustanov in organizacij … Za neformalno izobraževanje v mladinskih centrih velja konstruktivistična teorija učenja oz. teorija (socialnega) konstruktivizma, ki poudarja, da je učenje socialni konstrukt, za katerega je značilna interakcija z drugimi. Po teoriji Vigotskega interakcija med mladim in odraslimi, predvsem med mladimi in mladinskimi delavci, po teoriji Piageta pa interakcija, ki jo imajo mladi med sabo, torej med vrstniki.

Stiki mladim prinašajo prednosti v različnih vidikih življenja, če jih aktivirajo in uporabijo te povezave. Dostop do ljudi in s tem informacij jim daje moč. Koristi so lahko dostop do mladinskih delavcev, razvita prijateljstva in pomoč pri čisto vsakdanjih stvareh. Lahko pa je to za mlade prelomno, s pomočjo stikov izstopijo iz slabe družbe, opravijo vozniški izpit ali dokončajo šolanje. Stiki se lahko razvijejo v različne smeri, segajo tudi do globljih vezi, ki se spletejo v prijateljstva, partnerstva in celo poroke. Interakcija z ljudmi in povezanost pripomore k duševnem zdravju mladih, lažjemu premagovanju stisk ali depresije. Stike uporabijo za medsebojno pomoč, pridobijo zunanjo referenčno točko, relevantne informacije ali pa jih spodbudijo k dodatnemu izobraževanju in udejstvovanju, mednarodnim projektom, dokončanju izobraževanja in jim olajšajo prehod v odraslost. *Obstajajo mnoge prednosti pridobljenih stikov za delo in (samo)zaposlitev.* Mladi razvijajo svojo socialno mrežo in socialni kapital. Stiki jim pomagajo pri iskanju in opravljanju dela. Nekateri intervjuvanci so po letih brezposelnosti našli prvo zaposlitev, drugi so začeli samostojno podjetniško pot. Rezultati kažejo, da ustvarjena socialna mreža in socialni kapital mladim koristita neposredno pri iskanju zaposlitve, z večjo mrežo lažje pridejo do informacij o odprtih delovnih mestih in do priporočil. Mladinski center predstavlja vstopno točko, ki vodi v prve delovne izkušnje ter v zaposlitev v mladinskih centrih ali pri drugih delodajalcih. Mladi pridobijo pomembne stike v poslovnem okolju. Nekateri se odločijo za nadaljnje šolanje, povezano s strokovno tematiko neformalnega izobraževanja, mladi s podjetniškimi ambicijami pa vzpostavijo stike z ostalimi (mladimi) podjetniki. Posebnega pomena so tudi mednarodni stiki zunaj lastnega kulturnega okolja, ki mladim odprejo dimenzijo dela v drugi državi. Ugotovitve se skladajo s teorijo socialnega kapitala. Mladinsko delo mladim pomaga zgraditi povezovalni in premostitveni socialni kapital. Povezovalni socialni kapital se odraža predvsem v odnosih in povezavah mladih z vrstniki, premostitveni pa v odnosih in povezavah mladih z mladinskimi delavci, izvajalci in organizatorji izobraževanj, delodajalci, odločevalci in drugimi odraslimi v njihovi skupnosti.

Raziskovalna metodologija

Raziskava temelji na *kvalitativni paradigmi*. *Vzorec* je *namenski*. Predstavljajo ga neformalna izobraževanja, ki potekajo v izbranem obdobju v mladinskih centrih, ki so jih predlagali eksperti in ki ustrezajo izbranim kriterijem kakovosti delovanja, so statusno različni, geografsko porazdeljeni in pripadajo različnim krovnim mrežam. Izbrana so tista izobraževanja, ki so jih kot relevantna izpostavili eksperti s področja (izbira kritičnih primerov po mnenju strokovnjakov). Preučevalo se je več tipov izobraževanj glede na izbrane modalitete (dolžina izobraževanja, število udeležencev, mednarodna in vsebinska komponenta). Vzorčenje tako zagotavlja največjo heterogenost, maksimalno variacijo v vzorcu in s tem največji možen razpon primerjav. Za večjo veljavnost in splošnost ugotovitev smo izvedli *triangulacijo* metod in triangulacijo podatkov. Uporabljeni *metodi raziskovanja* sta metoda intervjuja, in sicer individualni poglobljeni polstrukturirani intervjuji ter metoda fokusne skupine, in sicer metoda evalvacijske fokusne skupine z eksperti. Intervjuji so bili izvedeni na treh skupinah intervjuvancev; z mladimi udeleženci, izvajalci ter organizatorji neformalnih izobraževanj. V raziskavi je sodelovalo 19 različnih mladinskih centrov v Sloveniji s 23 različnimi programi neformalnega izobraževanja. Opravljeno je bilo *59 individualnih poglobljenih polstrukturiranih intervjujev* s tremi skupinami intervjuvancev; s 23 mladimi udeleženci, 20 izvajalci in 16 organizatorji neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih. Opravljena je bila *evalvacijska fokusna skupina z eksperti*. Pogovore se je zvočno snemalo in se na podlagi posnetkov naredilo transkripcije. Skupno trajanje posnetkov je 2045 minut (34 ur), celotnih pogovorov pa 62 ur. Transkripcije intervjujev obsegajo 537 strani, pripisanih pa jim je 5327 kod v *programu za kvalitativno analizo podatkov MAXQDA*.

Izvirni prispevek k razvoju ustreznega znanstvenega področja

Glavni prispevek disertacije k znanosti je dopolnitev vrzeli v znanstvenih raziskavah na evropskem in zlasti na slovenskem področju na presečišču med neformalnim izobraževanjem, kompetencami in mladinskimi organizacijami oz. mladinskimi centri. To praznino smo obravnavali z našo raziskavo, kar je njena glavna dodana vrednost. Polje je namreč bolj aktivistično kot akademsko, z značilnim pomanjkanjem profesionalizacije (in finančnih sredstev ter kadrov) v sektorju. Izvirni prispevek k znanosti je raziskano področje neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih pri razvoju kompetenc, v kontekstu zaposljivosti mladih in njihove zgodnje zaposlitvene kariere. Raziskano je področje poteka neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih v Sloveniji, njegove različne pojavnosti, učnih metod, primerjav s formalnim izobraževanjem ter doživljanja te vrste izobraževanja mladih udeležencev. Dodana vrednost naše raziskave je preučitev vloge neformalnega izobraževanja mladinskih centrov pri razvoju ključnih kompetenc mladih, identifikacija razvitih kompetenc ter razvoj socialne mreže in socialnega kapitala mladih. Identificirani so učinki pridobivanja kompetenc na življenje in zaposlitev mladih udeležencev. Raziskava predstavlja prikaz delne evalvacije izvajajočih programov ter ponuja konkretne odgovore, kaj je pozitivno v trenutnem sistemu, ter nudi vsebine za izboljšavo oz. razvoj področja na strokovni in praktični ravni.

Ključne besede: Kompetence, ključne kompetence, neformalno izobraževanje, mladinske organizacije, mladinski centri, mladost, mladina, mladisko delo, zaposljivost, vstop na trg dela.

Acquiring Competencies through Non-Formal Education in Youth Organizations

The fundamental results of the research work.

The research answers three research questions.

RQ1: How are the programmes of non-formal education for young people in youth centres conducted and how are they experienced by young people?

Young people participate in non-formal education in youth centres. The results show that programmes are very diverse in terms of content and time. The *hidden curriculum* of organizers and providers is bigger than just acquiring content knowledge, it also contains inclusion of young people in further education and youth work in the direction of positive youth development. The main goal is not the acquisition of competencies and increasing employability, this is only a side-effect. The roles of participants, organizers and providers are fluid and intertwined. *Methods of youth work* are used, with active involvement of participants. The experiential learning is most ubiquitous. It is accompanied by learning-by-doing, learning-from-mistakes, peer learning and mentoring. Included are support activities for creating atmosphere, relaxing the participants and group bonding (ice-breakers, getting-to-know-each-other games, energizers and team-building games). Other methods of youth work include evaluation and reflection, games and simulations, breathing exercises and techniques for relaxation, learning through voluntary work, project work and student work, discussions, job shadowing, short theoretical parts, public performances, use of ICT and watching movies or clips. The main and the most present teaching form is group work; work in pairs is also frequently present. Individual work is present occasionally, whereas the least emphasis is placed on direct instruction or the frontal teaching method.

Non-formal education in youth centres is planned and structured, but at the same time flexible and student-centred. Relationships are very non-hierarchical, they are flat, relaxed and equal. The programme is flexible regarding participants' (prior) knowledge, wishes and interests. There is a horizontal exchange of knowledge, where the knowledge is shared between participants and providers, and the responsibility is divided. A positive, safe and good atmosphere as well as the well-being of the participants is in focus more than the transfer of knowledge. Young people mostly feel good and comfortable; sometimes there is some fear and scepticism present at the beginning. *They feel safe, accepted, heard,* included, understood and welcome. They feel safe in the sense of physical safety and the safety of their body, as well as safe in the sense of freely expressing their thoughts, feelings and opinions. Their first contact with the programmes is often a breakthrough, it is transformative, motivating and euphoric, and represents a turning point for further engagement. Their experiences and feelings can also be very intense (international component, multi-day programmes). Vulnerable groups and young people with fewer opportunities are in focus. Effects are greater on those who are long-term unemployed and socially-excluded.

RQ2: How do the young participants of the non-formal education programmes in youth centres develop competencies, which competencies do they develop and where can they use them?

Young people acquire key competencies for lifelong learning, competencies for work and other competencies in the non-formal education in youth centres. The greatest emphasis among the *key competencies for life-long learning* is placed on active citizenship and literacy;

a personal, social and learning-to-learn competence is also developed. Young participants understand active citizenship in several dimensions: as work for the good of all people, as knowledge of what is happening in society and monitoring the media; as creating opinions and the ability of critical thinking, as the central political dimension of participating in elections, referendums and monitoring of politics; and lastly as helping the community and participating in various civil-society organizations. Most of the participants have strengthened their civil society and community activities; many have strengthened their political participation. The competence of literacy comprises five sections: interpersonal communication ability, oral communication ability, written communication ability, knowledge of grammar, rules and vocabulary and public performance ability. The most common effect of personal, social and learning-to-learn competence development is an improvement of self-esteem and gaining self-confidence, which contributes to positive self-development. Among *the competences for work*, teamwork is in the foreground as the basic component of youth work and support activities. Young people develop the ability to work productively with others; they learn the basic concepts of group work and distribution of roles. They learn to work in different formations and sizes of groups with diverse compositions. Young people develop *other competencies*; among them organizational competencies, topic-specific competencies and competencies of youth work and working with young people. Acquired competencies mostly match European and global research in the field in similar organizations and educational programmes. These competencies are also expected by experts. What stands out, however, is the higher incidence of active citizenship and the lower incidence of digital competence.

The benefits of participation in programmes depend on each individual; some gain nothing, but for others they are life-changing. Positive stories prevail in the interviews. There are some really great effects, such as encouragement to stop using illegal drugs, accepting oneself after gender-transition, passing the driving test, first-time flying, and helping to find purpose in life or making key friendships. Enrolment helped build confidence, accept oneself, improve self-esteem, gain autonomy and empowerment. Many young people got the encouragement for further engagement and schooling in their field, others for completing (dropped-out) their schooling. Non-formal education helps the youth with *career-orientation, acquiring first employment and performing work,* also it can have a significant impact on their career development. Young people raise awareness of their knowledge and competencies; they discover different vocations and find out what they want to do in life. At the same time, they enrich their CV with experience; they increase their employability and are therefore better equipped for their careers, employment or their own entrepreneurial path. Young people can create their own student work, find voluntary work or (school) practice, some of them begin their own business path. Many youth centres create jobs and recommend young people as candidates to employers. Youth centres significantly influence positive youth development, especially by including vulnerable youth and youth with fewer opportunities. On the other hand, they contribute greatly to society. With every young person who continued schooling, gained employment, stopped using psychoactive substances or changed risky behaviours into less risky ones, the wider society also benefited.

RQ3: How do young participants in non-formal education in youth centres develop social capital and increase their social network based on gained competencies?

Young participants of the non-formal education in youth centres establish new or deepen the already existing connections with their peers, adults, organizations, decision-makers,

employers and communities. Through meeting new people from different social groups and different nationalities, they break stereotypes and become more open and accepting members of the community. Though meeting other people and establishing contact with different stakeholders, they get a bigger sense of connectedness, while simultaneously broadening their social network and enhancing social capital. This helps them in all areas of life; in personal life as well as in their career and employment. In their contacts with organizations and communities young people establish connections with employers' organizations, (educational) institutions, decision-makers, organizations in the youth sector, etc. Furthermore, they establish connections with their peers, which are crucial in the period of growing-up. They find like-minded people and young people with similar experiences and challenges. With this the processes of peer learning and informing occur. Among the established connections with adults, youth workers are of key importance; young people develop deep relationships with them that positively influence their lives. In some cases, only informing of different opportunities occurs, whereas in other cases there is in-depth support for young people in solving challenges on their path of growing up. Youth workers, organizers and providers of education are often described as (the only) adults that care for them, that are honestly interested in them, actively listen to them, see them and accept them the way they are. Apart from youth workers, they also get to know other adults, entrepreneurs and employers, people from different institutions and organizations, etc. (Social) constructivist theory of learning can be applied to the non-formal education in youth centres, which emphasizes that learning is a social construct for which interactions with others are crucial. According to Vigotsky theory, the interaction of young people and adults is crucial, in our case especially between young people and social workers, and according to the theory of Piaget the interaction of young people with their peers is of vital importance.

The connections benefit young people in different aspects of life, if only they activate and use these connections. Access to knowledge and information gives them power. The benefits can be in the form of access to youth workers, established friendships and help with everyday life. On the other hand, it can be a game-changer; they can quit bad company, pass the driving licence or finish schooling. Contacts can be established in different ways, also in the form of deep relationships that result in friendships, partnerships and even marriages. Interactions with people and connectedness can contribute to young people's mental health, and ease overcoming adversities or depression. Contacts can be used for mutual assistance, obtaining information, encouragement for additional education, participation in international projects, finishing education and easing the transition to adulthood. There are many *advantages of connections for work and (self)-employment*. Young people develop their social network and social capital. Contacts help them find jobs and perform well in them. Some interviewees have found their first employment after years of unemployment, others started their own business path. Results show that an established social network and social capital help young people with job searches directly, as it is easier for them to get information about vacancies and obtain job references. Youth centres represent an entry point to a first working experience and employment in the youth centres or other employers. Young people establish important contacts in the business environment. Some decide for further education in connection with their field of non-formal education, whereas youth with entrepreneurial ambitions establish connections with other (young) entrepreneurs. International contacts out of one's own cultural environment are also crucial as they open possibilities to working abroad. The results match the theory of social capital. Youth work helps young people build bonding and bridging social capital. Bonding social capital is reflected in the relationships of young people with peers,

whereas bridging social capital is found in their relationships with youth workers, providers and organizers of programmes, employers, decision-makers and other adults in a community.

Research methodology

The research is based on a *qualitative paradigm*. The sample is purposive. It consists of non-formal educational programmes that take place during a selected time period in youth centres across Slovenia. Chosen by experts in the field, these centres meet the quality criteria, cover different statuses, geographical distributions and umbrella organizations. The selection of relevant non-formal education programmes in the chosen youth centres was proposed by experts in the field (selection of critical cases according to experts in the field). All relevant types of programmes were covered in the matrix of modalities (length, number of participants, international and content component). In this way, the greatest heterogeneity, the maximum variation and the greatest possible range of comparisons is ensured by sampling. We used *triangulation* of methods and data source triangulation for greater validity and generalization of the findings. The research methods conducted were first the interview method, namely in-depth semi-structured individual interviews, and second the focus group method, namely the evaluation focus group with experts. The interviews were conducted on three groups of interviewees; young participants, providers and organizers of non-formal education programmes. The research includes 23 non-formal education programmes in 19 different youth centres in Slovenia. *59 in-depth semi-structured individual interviews* were conducted with three groups of interviewees: 23 young participants, 20 providers and 16 organizers of non-formal education programmes. An *evaluation focus group with experts* was conducted. The conversations were audio recorded and transcribed. The total duration of the recordings is 2045 minutes (34 hours), whereas the duration of the entire conversations is 62 hours. The transcripts comprise of 537 pages, with 5,327 codes generated during the *qualitative analysis with computer program MAXQDA*.

An original contribution to the development of a relevant scientific field

The main contribution of this dissertation to science is filling the gaps in scientific research in the European and, especially, Slovenian region at the intersection between non-formal education, competencies and youth organizations / youth centres. This gap was addressed by our research, which is its main added value. The field is more activist than academic, with a typical lack of professionalization (and finances and human resources) in the sector. An original contribution to science is the researched field of non-formal education in youth centres in the development of competencies, in the context of youth employability and their early employment career. What is researched: how non-formal educational programmes in youth centres in Slovenia are conducted and how they are experienced by young people, their various occurrences, teaching methods, and comparisons with formal education. The added value of our research is the analysis of the impact of non-education in youth centres in the development of key competencies of young people, the identification of the developed competencies and the development of social network and social capital of youth. The impacts of developed competencies on personal lives and employment of young participants are identified. The research also represents a partial evaluation of the running programmes and offers concrete answers to what is positive in the existing system and offers improvement and development suggestions in the field on a professional and practical level.

Key words: competencies, key competencies, non-formal education, youth organizations, youth centres, youth work, youth, young people, employability, labour market entry.

Kazalo vsebine

1 UVOD – OPREDELITEV PROBLEMA IN TEORETIČNA IZHODIŠČA 18
1.1 Namen disertacije in raziskovalna vprašanja 24
1.2 Znanstveni prispevek, predvidene omejitve in pristranosti 26
2 UČENJE IN PERSPEKTIVA NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA V MLADINSKIH ORGANIZACIJAH 30
2.1 Teoretski pogledi na formalno, neformalno izobraževanje in priložnostno učenje .. 32
2.1.1 Perspektiva neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah 38
2.1.2 Metode in oblike učenja v neformalnih izobraževanjih v mladinskem sektorju 47
2.2 Izbrane teorije učenja 50
2.2.1 Kognitivne oz. kognitivno-konstruktivistične teorije učenja 54
2.2.2 Humanistične teorije učenja 57
2.2.3 Teorija človeškega kapitala 63
2.2.4 Teorija socialnega kapitala 65
2.2.5 Ostale teorije učenja 72
3 KOMPETENČNI VIDIKI NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA V MLADINSKIH ORGANIZACIJAH 77
3.1 Opredelitev, komponente in vrste kompetenc ter ključne kompetence 77
3.1.1 Operacionalizacija in definicija kompetenc 78
3.1.2 Opredelitev kompetenc 79
3.1.3 Komponente kompetenc 85
3.1.4 Vrste kompetenc 89
3.1.5 Ključne kompetence – OECD, HEGESCO in EU model ključnih kompetenc .. 92
3.2 Oblikovanje kompetenc v organizacijah 103
3.2.1 Naproti razumevanju razvoja kompetenc 104
3.2.2 Kaj pravijo obstoječe raziskave in literatura o pridobivanju kompetenc v prostem času mladih 107
3.2.3 Kaj pravijo obstoječe raziskave in literatura o kompetencah v mladinskem delu in mladinskih organizacijah 109
4 MLADI, MLADINSKE ORGANIZACIJE IN MLADINSKI CENTRI 124
4.1 Mladi 124

4.2 Mladinske organizacije in mladinski centri ... 131
4.2.1 Organizacije in civilnodružbene organizacije ... 132
4.2.2 Mladinske organizacije in mladinski centri v Sloveniji ... 133
4.2.3 Mladinsko delo ... 142
4.3 Zaposljivost mladih in prehod v svet dela ... 149
4.3.1 Zaposljivost mladih in pomen kompetenc za delo ... 149
4.3.2 Prehod mladih v svet dela ... 153
5 EMPIRIČNI DEL – METODOLOGIJA, REZULTATI IN DISKUSIJA: PRIDOBIVANJE KOMPETENC V PROGRAMIH NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA V MLADINSKIH CENTRIH ... 156
5.1 Metodološki okvir ... 156
5.1.1 Opis raziskovalne metodologije in metod raziskovanja ... 156
5.1.2 Potek raziskave ... 167
5.1.3 Demografski podatki ... 171
5.2 Kako se izvajajo neformalna izobraževanja za mlade v mladinskih centrih in kako jih doživljajo udeleženci ... 181
5.2.1 Potek neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih ... 181
5.2.2 Počutje/doživljanje neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih ... 199
5.2.3 Primerjava neformalnega izobraževanja s formalnim izobraževanjem ... 205
5.3 Kako mladi udeleženci programov neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih razvijajo kompetence, katere kompetence razvijejo in na katerih področjih jim te pridejo prav 218
5.3.1 Njihova definicija kompetence ... 220
5.3.2 Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje ... 223
5.3.3 Kompetence za delo ... 240
5.3.4 Ostale kompetence ... 247
5.4 Kako mladi udeleženci v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih razvijajo socialni kapital in povečujejo socialno mrežo ... 255
5.4.1 Vzpostavljanje stikov in povezav z organizacijami in skupnostjo ... 256
5.4.2 Vzpostavljanje stikov in povezav z vrstniki ... 258
5.4.3 Stiki in povezave z odraslimi ... 261
5.4.4 Prednosti stikov in povezav za življenje in delo ... 262

5.4.5 Korist izobraževanja in pridobljenih kompetenc v življenju in pri delu 270
5.5 Dodatne ugotovitve 281
6 ZAKLJUČEK 289
6.1 Izvajanje in doživljanje neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih 289
6.2 Razvoj kompetenc in področja koristi 293
6.3 Razvoj socialne mreže in socialnega kapitala 298
6.4 Priporočila za politiko, prakso in predlogi za nadaljnje raziskave 302
7 VIRI 306
8 STVARNO IN IMENSKO KAZALO 352
PRILOGE 355
Priloga A: EU model osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje 355
Priloga B: Seznam mladinskih centrov po vključenosti v krovne organizacije 363
Priloga B.1: Seznam članic Mladinske mreže MaMa 363
Priloga B.2: Seznam članic UPB. 365
Priloga B.3: Seznam Salezijanskih mladinskih centrov 366
Priloga B.4: Seznam mladinskih centrov brez krovne organizacije 366
Priloga C: Natančnejši opis preučevanih neformalnih izobraževanj 367
Priloga D: Inštrument – seznam vprašanj za pol-strukturirane intervjuje 385
Priloga E: Inštrument – seznam vprašanj za fokusno skupino 393
Priloga F: Kategorije in podkategorije analize intervjujev in fokusne skupine 394
Priloga G: Teme vseh omenjenih neformalnih izobraževanj, ne le preučevanih 400
Priloga H: Manj pogosto razvite kompetence, identificirane v raziskavi 401

Kazalo tabel

Tabela 3.1: Primerjava komponent kompetence pri izbranih avtorjih 87
Tabela 5.1: Izbrane modalitete neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih 160
Tabela 5.2: Nabor izbranih neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih NFI-1–NFI-23 161
Tabela 5.3: Ostale učne dejavnosti oz. metode mladinskega dela 194
Tabela 5.4: Počutje, doživljanje mladih 205

Tabela 5.5: Razlike med formalnim in neformalnim izobraževanjem 214
Tabela 5.6: Zaznavanje pojma kompetence intervjuvancev 223
Tabela 5.7: Definicija aktivnega državljanstva intervjuvancev 225
Tabela 5.8: Razvoj aktivnega državljanstva pri mladih 230
Tabela 5.9: Pridobivanje kompetence timskega dela 243
Tabela 5.10: Pridobivanje organizacijskih kompetenc 249
Tabela 5.11: Vzpostavljeni stiki in povezave z organizacijami in skupnostjo 258
Tabela 5.12: Vzpostavljanje stikov in povezav z vrstniki 260
Tabela 5.13: Prednosti stikov in povezav za življenje 265
Tabela 5.14: Prednosti stikov in povezav za delo, zaposlitev, podjetništvo 269
Tabela 5.15: Korist izobraževanja v življenju 273
Tabela 5.16: Koristi izobraževanja pri delu 276
Tabela 5.17: Krepitev kompetenc drugod in zavedanje pomena za v prihodnje 280
Tabela 5.18: Vpliv covida-19 283
Tabela 5.19: Posebnosti, značilnosti mladinskega sektorja 288

Kazalo slik

Slika 2.1: Tripartitni model učenja: formalno, neformalno in priložnostno učenje 33
Slika 2.2: Razmerje med neformalnim, formalnim in priložnostnim učenjem 34
Slika 2.3: Izbrane relevantne teorije učenja 52
Slika 2.4: Prikaz humanističnih in kognitivno-konstruktivističnih teorij učenja 53
Slika 2.5: Prikaz teorije človeškega kapitala in teorije socialnega kapitala 53
Slika 2.6: Hierarhija potreb po Maslowu 57
Slika 2.7: Kolbov cikel izkustvenega učenja 60
Slika 3.1: Izbrani začetniki preučevanja kompetenc 82
Slika 3.2: Kohontova klasifikacija kompetenc 85
Slika 3.3: OECD – DeSeCo razdelitev ključnih kompetenc 93

Slika 3.4: Pet ključnih kompetenc, najpogosteje zahtevanih na trgu dela, po HEGESCO 96
Slika 3.5: Osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje 98
Slika 4.1: Sintagma mladinskih organizacij v Sloveniji 136
Slika 5.1: Kriteriji izbranih mladinskih centrov z izbranimi programi NFI 158
Slika 5.2: Triangulacija podatkov na različnih skupinah udeležencev 165
Slika 5.3: Konceptualna shema raziskave 166
Slika 5.4: Skica poteka raziskave 168
Slika 5.5: Način izvedbe intervjujev 169
Slika 5.6: Trajanje intervjujev in skupno trajanje raziskave 169
Slika 5.7: Število pripisanih kod po kategorijah 171
Slika 5.8: Različne skupine mladih z manj priložnostmi, zaznane v raziskavi 180
Slika 5.9: Osrednje učne dejavnosti (metode mladinskega dela) v neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih 190
Slika 5.10: Podporne dejavnosti za vzpostavljanje ozračja 191
Slika 5.11: Učne oblike v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih 196
Slika 5.12: Kompetence, zaznane v raziskavi, in število kod po kategorijah 220
Slika 5.13: Razvoj kompetence pismenosti pri mladih 231
Slika 5.14: Kako mladi dojemajo mladinske delavce 262
Slika 5.15: Sistemi in orodja za beleženje izkušenj in kompetenc 278

Seznam kratic

EU	Evropska unija
ESE	*European solidarity corps* Evropska solidarnostna enota
E+	Erasmus+
HEGESCO	*Project Higher Education as a Generator of Strategic Competences* Projekt Visoko šolstvo kot generator strateških kompetenc
NEETs	*not in education, employment or training* posamezniki, ki niso v izobraževanju, zaposlitvi ali treningu
NFI	neformalno izobraževanje
NPK	nacionalna poklicna kvalifikacija
MC	mladinski center
MIZŠ	Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
MO	mladinska organizacija, mladinske organizacije
Mreža MaMa	Mladinska mreža MaMa, krovna organizacija mladinskih centrov
MSS	Mladinski svet Slovenije
NA Movit	Nacionalna agencija Movit, Zavod za razvoj mobilnosti Movit
OECD	*Organisation for Economic Co-operation and Development* Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj
UPB	Ustanova nevladnih mladinskega polja Pohorski bataljon
URSM	Urad Republike Slovenije za mladino
ZRSZ	Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje

1 UVOD – OPREDELITEV PROBLEMA IN TEORETIČNA IZHODIŠČA

Trg dela v Evropi se je v zadnjih dvajsetih letih zelo spremenil zaradi različnih dejavnikov, kot so spremembe v gospodarski strukturi, povečana globalna konkurenca, večja negotovost kot posledica vpliva globalne gospodarske krize ter globalne politično-ekonomske razmere (Domadenik in Redek, 2020, str. 184). Prehodi iz sfere izobraževanja na trg dela postajajo vedno kompleksnejši, zakasnjeni, diverzificirani, nestabilni in negotovi, zaznamovani z izzivi izobrazbenega neskladja, preizobraženosti, podzaposlenosti, brezposelnosti, starostne segmentacije itd. (Pohl in Walther, 2007 str. 535; Strom in Strom, 2011; Deželan in drugi, 2014; Laporšek in drugi, 2018; Churchill in Khan, 2021). Pri prehodu mladih na trg dela je pomembno poznavanje odnosa med determinantami kariernega uspeha (npr. prejšnja izobrazba in delovne izkušnje, vrsta šolske kvalifikacije in študija, načini poučevanja in učenja, mednarodne izkušnje in študijski uspehi) ter komponentami kariernega uspeha (npr. ujemanje veščin in kvalifikacij s potrebami delodajalcev, statusa, avtonomije in zadovoljstva) (Pavlin, 2014, str. 578). Ob trendih, kot so pomanjkanje ustreznih oziroma primernih prostih delovnih mest za mlade, demografske spremembe, starostna segmentacija in polarizacija na trgu dela, ter ob drugačnemu dojemanju koncepta kariere – s pogostejšim menjavanjem delovnih mest oz. karier ter pogostejšimi prehodi med zaposlitvami in brezposelnostjo namesto linearne poklicne poti – se vedno pogosteje govori o konceptu zaposljivosti mladih ter o njihovih kompetencah (Colardyn in Bjornavold, 2004 str. 79; Ignjatović in Trbanc, 2009; Bridgestock, 2009; Hinchliffe in Jolly, 2011; Kuhar in Reiter, 2012; Lopez-Andreu in Verd, 2016; Sin in drugi, 2016). Trenutno je v Sloveniji gospodarska rast (še vedno) ugodna, imamo rekordno število delovno aktivnega prebivalstva in zelo nizko število brezposelnih (Južnik Rotar, 2022). Kljub temu pa ostajajo spremenljivke, kot so vojna v Ukrajini, energetska kriza, razmere po pandemiji covida-19, visoka inflacija, draginja, napovedane slabše gospodarske razmere ter izum orodij umetne inteligence, kot je ChatGPT, ki med mlade vnašajo določeno stopnjo negotovosti. Prav tako je dejstvo, da se bodo zaposlitve spreminjale in jih nadomeščale nove, tako v nazivih delovnih mest kot vsebini in obsegu dela. Zato pri mladih koncept osredotočenosti na kompetence ostaja aktualen.

Poleg formalnega izobraževanja mladi pridobivajo kompetence skozi neformalno izobraževanje in priložnostno učenje. Neformalno učenje lahko poteka skozi različne procese,

med drugim skozi aktivnosti civilne družbe, tudi v mladinskih organizacijah (Kiilakoski in Kivijärvi, 2015). Neformalno izobraževanje in participacija v mladinskih organizacijah in mladinskem delu imata pozitiven učinek na razvoj kompetenc in razvoj socialne mreže (Fennes in Otten, 2008; Harland in Morgan, 2010; Coburn, 2011; Souto-Otero in drugi, 2012; Dunne in drugi, 2014; Evropska komisija, 2014; Gormally in Coburn, 2014; Päll in drugi, 2016; Souto-Otero, 2016; Evropska komisija, 2017). Disertacija se osredotoča na pridobivanje kompetenc z neformalnim izobraževanjem v mladinskih organizacijah oziroma v mladinskih centrih v Sloveniji. Mladi so poleg šole pogosto dejavni v izvenšolskih aktivnostih in so vključeni v različne civilnodružbene organizacije, tudi v organizacije v mladinskem sektorju, med njimi v mladinske organizacije in organizacije za mlade. Mladi v mladinskih organizacijah na različne načine pridobivajo kompetence in veščine (Fennes in Otten, 2008; Harland in Morgan, 2010; Coburn, 2011; Dunne in drugi, 2014; Päll in drugi, 2016). Na podlagi obstoječih raziskav, poročil držav članic Evropske unije (EU) ter študij primera pri Evropski komisiji (2014) ugotavljajo, da skozi mladinsko delo mladi razvijajo kompetence in s tem človeški kapital, krepijo socialno mrežo in socialni kapital, spreminjajo svoja vedenja (npr. zmanjšajo tvegana vedenja) in gradijo pozitivna razmerja. Mladinsko delo spodbuja osebni in družbeni razvoj, odpira obzorja in spodbuja socialno mobilnost (Furlong, 2013, str. 254). V družbah, za katere je značilen proces individualizacije, lahko asociativna narava mladinskega dela pomaga ohranjati skupnostno vrednost, graditi socialni kapital in krepiti skupnosti (Putnam, 2000 v Furlong, 2013, str. 254). Študije so pokazale, da mladi, ki dlje časa sodelujejo v mladinskem delu, razvijejo prosocialne veščine, veščine samoobvladovanja, razvijejo socialno mrežo in krepijo državljansko kompetenco oz. udeležbo v prostovoljstvu ter organizaciji aktivnosti (Sonneveld, 2021, str. 4).

Državljanska participacija in vključenost v prostovoljske dejavnosti spodbujata pozitiven mladinski razvoj, pri čemer se krepijo kompetence, s tem pa lahko pride do premikov v samopodobi skupaj s spremembami v družbenomoralnem razmišljanju (Bhangaokar in Mehta, 2012, str. 35). Pozitiven razvoj mladih je tisto področje, ki gleda iz razvojne perspektive in se osredotoča na pozitivne vidike ter močne točke delovanja mladih in poudarja pomen sodelovanja mladih v kontekstih družinskega okolja, šolskega okolja, v skupnosti in družbenem okolju itd. (Kozina in Wiium, 2021). Na (aktivno) državljanstvo pri mladih je treba gledati skozi oči mladih, kar se odseva skozi njihove izkušnje v članstvu v lokalnih skupinah, institucijah in organizacijah, skozi mladinske prakse (Flanagan, 2009, str. 293). V

omenjenih kontekstih se mladi naučijo pomena članstva v skupini, uveljavljanja pravic, imeti besedo pri zadevah skupine, odgovornosti do članov skupine in do misije organizacije; skozi delo za skupni cilj se naučijo biti agenti družbenih sprememb (prav tam).

Mladinske organizacije kot podporno socialno okolje mladim omogočajo priložnosti za povečanje svojih ambicij, razvoj veščin in doseganje uspehov na zunajšolskih področjih, kar vpliva na pozitivno samopercepcijo in spodbuja pozitivna vedenja (Quane in Rankin, 2006, str. 1242). Pozitivni učinki participacije konkretno v mladinskih aktivnostih so podobni prej omenjenim učinkom mladinskega dela – zmanjšanje problematičnega obnašanja, ostajanje v šoli (manj osipa) in povečanje splošnih meril pozitivnega prilagajanja (Hansen in drugi, 2003, str. 25–26). Udeležba mladih v mladinskih aktivnostih se odraža v izkušnjah, povezanih z iniciativo, raziskovanjem identitete, refleksijo, emocionalnim učenjem, razvijanjem veščin timskega dela in oblikovanjem vezi s člani skupnosti (prav tam). Še zlasti je v ospredju razvoj naslednjih kompetenc: postavljanje ciljev, trud, reševanje problemov, upravljanje s časom, pri čemer so razlike najbolj konsistentne na področjih timskega dela in socialnih veščin (Hansen in drugi, 2003, str. 41). V raziskavi o sodelovanju v mladinskih organizacijah je 95 % udeležencev ocenilo, da je bil čas, preživet v mladinskih organizacijah, pomembna izkušnja v njihovem življenju, in kar 85 % jih je ocenilo, da jim je bilo sodelovanje pomembno z vidika aktivnega državljanstva (Del Felice in Solheim, 2011, str. 1099–1100). Med znanji in veščinami, pridobljenimi v mladinskih organizacijah, najbolj prevladujejo veščine, vsebinsko povezane z menedžmentom oz. upravljanjem, ter veščine, vsebinsko povezane s področjem mladinskih politik, metodologij, pri čemer pridobivajo tako splošna kot specifična znanja s področja dela z mladimi (prav tam).

Raziskava v mladinskem svetu pokaže na razvoj življenjskih in družbenih veščin, veščine voditeljstva, komunikacijskih veščin, veščin razvoja osebnosti in identitete ter na krepitev socialne mreže skozi razvojni program voditeljstva (Luluquisen, 2008, str. 57 in 64). Med veščinami voditeljstva so mladi razvili veščine reševanja problemov, vodenja manjših in večjih skupin, organiziranja mladih, načrtovanja, strateškega načrtovanja in razvoja akcijskih načrtov ter načine krepitve tima v skupinskih procesih (prav tam). Med komunikacijskimi veščinami so konkretneje okrepili veščine postavljanja vprašanj, govorjenja pred skupino, govorjenja o težavah, podajanja informacij in nasvetov drugim mladim (prav tam).

Mladi pomembne kompetence pridobivajo tudi skozi sodelovanje pri programih Erasmus+. Raziskovalna mreža RAY izvaja večletne kontinuirane raziskave z namenom beleženja učinkov programov, tako s kvantitativno kot kvalitativno metodologijo z udeleženci programov, vodjami projektov ter organizacijami upravičenkami. Med raziskovanimi programi so tudi programi mladinskih izmenjav, Evropske solidarnostne enote (prej imenovane Evropska prostovoljna služba) ter dialoga mladih (prej imenovanega strukturiranega dialoga), ki jih poleg ostalih dejavnosti in poleg drugih organizacij izvajajo tudi mladinski centri v Sloveniji. Skozi leta so rezultati pokazali, da mladi v teh programih sodelujejo v procesih neformalnega in priložnostnega učenja ter da pomembno razvijajo kompetence in večajo svojo zaposljivost (Böhler in drugi, 2022). S sodelovanjem mladi pridobivajo znanja o aktivnem državljanstvu in sodelovanju v civilni družbi, pridobivajo kompetence znanja tujega jezika, sodelovanja z ljudmi iz različnih kulturnih okolij, timskega dela, kompetence uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije itd. (prav tam). Hkrati pa je pomemben vidik sodelovanja v projektih mladinskih izmenjav, dialoga mladih ter prostovoljnih projektov znotraj Evropske solidarnostne enote tudi vključevanje mladih z manj priložnostmi ter/ali mladih s posebnimi potrebami, saj kar 65 % vodij projektov poroča, da so omenjene skupine mladih sodelovale pri njihovih projektih (prav tam, str. 45). Tudi druge raziskave sodelovanja mladih, konkretno v programih neformalnega izobraževanja v Erasmus+ oz. Mladi v akciji (Tresa in drugi, 2021), so pokazale, da mladi skozi tovrstno neformalno izobraževanje pridobivajo in razvijajo veščine in kompetence ter zaznavajo spremembe v svojem vedenju in odnosih.

S participacijo v neformalnih izobraževanjih v mladinskih organizacijah mladi razvijajo tri oblike kapitala, človeški, socialni in psihološki kapital, ter s tem večajo svojo zaposljivost (Souto-Otero, 2016). Z aktivnostjo razvijejo svojo mrežo poznanstev in povezav, kar prispeva h gradnji socialnega kapitala, jim pomaga pri pridobivanju informacij o zaposlitvenih priložnostih ter k lažji zagotovitvi zaposlitve (prav tam). Med kompetencami, ki jih mladi razvijejo z neformalnim izobraževanjem v mladinskih organizacijah, najbolj izstopajo naslednje mehke veščine; komunikacijske veščine, sposobnost timskega dela, sposobnost odločanja, organizacijske veščine, prilagodljivost, samozavest in medkulturne veščine (Souto-Otero in drugi, 2012).

Neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah in organizacijah za mlade poteka deloma tudi znotraj projektov Erasmus+ in programov Evropske solidarnostne enote. Mladi skozi tovrstno participacijo v mladinskih organizacijah in organizacijah za mlade ter skozi neformalno izobraževanje pridobijo ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, to so osebnostna, družbena in učna kompetenca, državljanska kompetenca, podjetnostna kompetenca ter kulturna zavest in izražanje, pismenost, večjezičnost, matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca in digitalna kompetenca (Böhler in drugi, 2022). Učinki programov Erasmus+ se v zadnjih letih raziskujejo znotraj raziskovalne mreže RAY v projektih RAY MON, RAY LTE CIT, RAY CAP (Chisholm, 2013; Ohana, 2013; Wochowska, 2015; Cupar in drugi, 2017; Deželan, 2017a; Gretschel in drugi, 2017; Deželan in Zimšek, 2018; Mayr in Bizjak, 2020).

Tematike delovanja mladih v mladinskem sektorju, mladinskega dela, mednarodnega mladinskega dela, delovanja različnih programov, neformalnega izobraževanja ter priložnostnega učenja so izrazito prepletene med sabo, pri čemer je težko jasno postaviti ločnico med posameznimi deli in programi, še zlasti ko pride do področja merjenja njihovih učinkov na mlade. Še zlasti je težko jasno opredeliti, kaj vse sploh spada med neformalno izobraževanj znotraj vseh omenjenih programov in delovanj mladinskega sektorja na lokalni, državni in mednarodni ravni. Pri merjenju učinkov, vplivov, kompetenc neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah in organizacijah za mlade prihaja do velikih razlik po posameznih organizacijah, mladinskih centrih in programih. Pri tem omenimo, da modalitete izvajanja programov neformalnega izobraževanja, kot so dolžina programov, število udeležencev, mednarodnost programov, aktivna vključenost mladih v proces in tudi usposobljenost izvajalcev, lahko naredijo pomembne razlike pri razvoju kompetenc. Večja vključenost v mladinske organizacije v smislu daljšega trajanja ali večje pogostosti se kaže v višji stopnji razvoja kompetenc, medtem ko pri programih, ki vsebujejo mednarodno komponento, lahko že krajša vključenost prinese pomembne učinke (Souto-Otero in drugi, 2012, str. 8–9 in 48–52; Souto-Otero, 2016, str. 951). Udeleženci pridobivajo v procesu učenja več znanja, če dejavno sodelujejo, pri čemer je dejavnost lahko intelektualna, afektivna ali kinestetična (Strmčnik, 2001, str. 310–312). Sodelovalno učenje v manjših skupinah ali parih spodbuja dejaven razvoj kompetence komunikacije (Rot Vrhovec, 2015). Aktivna vključenost mladih v proces prinaša večje učinke in bolj pozitivne izide (Bohnert in drugi, 2010, str. 579 in 593; Kloosterman in drugi, 2010, str. 41; Meng in drugi, str. 2020, str. 11–12

in 75–82). Prav tako v teoriji aktivne metode in oblike učenja, ki so osredotočene na učenca, bolj aktivirajo udeleženca izobraževanja in prinašajo konceptualno spremembo (Struyven in drugi, 2010). Pa tudi učenje kot takšno je bolj kakovostno, kadar »omogoča miselno, čustveno in celostno aktiviranje učečega« (Ivanuš Grmek in drugi, 2009, str. 18).

Različne raziskave poudarjajo širše pozitivne učinke vključenosti v mladinske organizacije in organizacije za mlade na mlade, njihov razvoj in razvoj njihovih kompetenc. Po drugi strani ločeno obstajajo raziskave, ki poudarjajo pomen neformalnega izobraževanja kot pomembne dopolnitve formalnega izobraževanja za mlade. Te dve področji sta povezano raziskani zgolj v evropskih programih Erasmus+, ki so tudi del neformalnega izobraževanja, ki poteka v mladinskih centrih v Sloveniji, ter v redkih raziskavah na evropski ravni, med njimi raziskavi, ki je vključevala neformalna izobraževanja širše v mladinskih organizacijah, ne le mladinskih centrih. Ostala neformalna izobraževanja, ki potekajo v okolju mladinskih centrov v Sloveniji, niso zadostno raziskana. V disertaciji bomo poskušali povezati ta področja, v želji, da raziščemo presek med neformalnim izobraževanjem, mladinskimi organizacijami, mladinskimi centri ter pridobivanjem kompetenc v slovenskem prostoru na vzorcu mladinskih centrov. Mladinski centri so izbrani, ker so to ene izmed redkih organizacij v mladinskem sektorju, ki vključujejo tudi ranljive skupine mladih, neorganizirano mladino ter mlade z manj priložnostmi. S svojim delovanjem identificirajo in vključujejo tako aktivne mlade kot najbolj ranljive in izključene skupine mladih. Poleg tega so ena od organizacij v mladinskem sektorju, ki imajo v primerjavi z ostalimi najbolj stabilno financiranje, redno zaposlene mladinske delavce ter lahko ob pomoči financiranja iz drugih virov (kot so občine, državni razpisi in sredstva iz mednarodnih projektov) zagotavljajo relativno kontinuiteto izobraževalnih programov. Področje raziskovanja v disertaciji je izrazito multidisciplinarno in široko razvejano. Skozi mladinsko delo namreč pokriva prvine socialnega dela, skozi proučevanje izobraževalnih procesov področja pedagogike in andragogike, skozi analizo kompetenc pokriva področje sociologije in raziskovanja človeških virov ter psihologije, skozi koncepte aktivnega državljanstva politologijo, prav tako pa skozi prizmo trga dela poleg sociologije tudi ekonomijo ter skozi upravljanje organizacij določene vidike menedžmenta širše. Tudi na ožjem področju mladinskega dela, mladinskih organizacij in mladinskih centrov so prisotne disciplinarna, terminološka in konceptualna konfuznost, nejasnost in prepletenost.

1.1 Namen disertacije in raziskovalna vprašanja

Namen disertacije je raziskati razvoj kompetenc mladih posameznikov, pridobljenih z neformalnim izobraževanjem v mladinskih organizacijah in organizacijah za mlade, natančneje v mladinskih centrih. Namen je raziskati, kakšna je vloga mladinskih centrov pri izvajanju neformalnih izobraževanj za mlade v Sloveniji, kako tovrstna izobraževanja potekajo, kako jih doživljajo mladi udeleženci, in predvsem, kako in katere kompetence mladi pri tem razvijajo, na katerih področjih jim to pride prav ter na kakšen način to prispeva k razvoju njihove socialne mreže. Raziskava se osredotoča predvsem na slovensko raven, in ne raziskuje podrobneje ostalih kulturnih kontekstov oz. globalne ravni. Raziskani so mladinski centri, ne pa tudi ostale mladinske, študentske in civilnodružbene organizacije. Raziskava se ne osredotoča na področje priznavanja in potrjevanja neformalnega izobraževanja. Prav tako raziskuje izobraževalne programe, prvenstveno namenjene mladim, ne pa tudi mladinskim delavcem. Raziskuje vse vrste programov neformalnega izobraževanja, ki potekajo v mladinskih centrih v Sloveniji, in ne zgolj tiste, financirane iz evropskih programov Erasmus+ ter Evropska solidarnostna enota, ki so bolj raziskani, temveč mnogo širše. Med omejitvami raziskave so osredotočenost na udeležence v neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih in izključevanje posameznikov, ki se tovrstnega izobraževanja ne udeležujejo, ter izključevanje neformalnih izobraževanj, ki potekajo v drugih kontekstih in drugih organizacijah. Prav tako se raziskava praviloma ne osredotoča na ostale vidike pridobivanja kompetenc v mladinskih organizacijah skozi aktivizem, vodenje projektov in mladinsko delo, temveč le na pridobivanje kompetenc v procesih neformalnega izobraževanja.

Raziskovalno vprašanje 1: Kako se izvajajo neformalna izobraževanja za mlade v mladinskih centrih in kako jih doživljajo udeleženci?

Pregled spletnih strani mladinskih centrov v Sloveniji pokaže, da potekajo neformalna izobraževanja v obliki delavnic, seminarjev, tečajev, treningov, usposabljanj, posvetov, srečanj itd. (Google, b.d.). Del neformalnih izobraževanj poteka tudi pod okriljem evropskih programov Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote. Mednje spadajo programi mladinskih izmenjav in projekti mladinskega dialoga (v prejšnji perspektivi poimenovan strukturirani dialog) ter projekti prej imenovane Evropske prostovoljne službe oz. po novem projektov

prostovoljstva (Mayr in Zupanc, 2020; Evropska komisija, 2023b; Evropska komisija, 2023c; Movit, 2022b). Neformalna izobraževanja v mladinskih centrih v Sloveniji so po vsebini izjemno pluralna. Pokrivajo področja aktivnega državljanstva, medkulturnega izobraževanja, človekovih pravic, projektnega dela, podjetništva, kariernih vsebin, umetniških vsebin, preventivnih vsebin in zdravstvenih tematik, osebnostne rasti, ekoloških vsebin in trajnosti, jezikovnih, računalniških in IT-tečajev, športnih programov, geografskih in kulinaričnih vsebin, javnega nastopanja, ročnih spretnosti in še mnogih drugih specifičnih tem (Google, b.d.). Pri neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah je poudarjena osrednja vloga izkustvenega učenja in dela v skupinah, učenje je participativno, interaktivno, vključujoče in osredinjeno na učenca (Miloševič Zupančič, 2018). Zanima nas, kako potekajo neformalna izobraževanja v mladinskih centrih, kako jih vidijo in doživljajo mladi udeleženci in kako se ob tem počutijo.

Raziskovalno vprašanje 2: Kako mladi udeleženci programov neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih razvijajo kompetence, katere kompetence razvijejo in na katerih področjih jim te pridejo prav?

Vključenost v mladinsko delo, v programe neformalnega izobraževanja, kot je Erasmus+, ter aktivnost v mladinskih organizacijah izboljšajo raven ključnih kompetenc in spodbujajo razvoj socialnega kapitala ter posredno večajo zaposljivost mladih (Dunne in drugi, 2014, str. 142–143; Souto-Otero, 2016; Deželan, 2017a; Evropska komisija, 2017; Movit, 2017; Böhler in drugi, 2022). Rezultati programov Erasmus+ so pokazali, da mladi razvijajo ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, med njimi kompetence komunikacije v maternem in tujem jeziku, timskega dela, podjetnosti, učenja učenja, ter aktivno državljanstvo (Chisholm, 2013; Wochowska, 2015; Cupar in drugi, 2017; Mayr in Zupanc, 2020; Böhler in drugi, 2022). Mladi razvijajo tudi kompetence, ki jih lahko uporabijo pri (prihodnji) zaposlitvi. Med pet ključnih kompetenc, ki so bile opredeljene kot najbolj pomembne pri prehodu mladih na trg dela (Allen in drugi, 2011a), uvrščamo strokovnost in prakso na svojem področju, sposobnost učinkovitega dela pod stresom, sposobnost učinkovite uporabe časa, sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi ter sposobnost učinkovite uporabe računalnika in interneta (Allen in drugi, 2011b, str. 62–63). Zanima nas, ali udeleženci različnih neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih v Sloveniji razvijajo ključne kompetence za vseživljenjsko

učenje in ključne kompetence za delo, katere kompetence pri tem razvijejo ter kako oz. na kakšen način in na katerih področjih jim pridejo prav.

Raziskovalno vprašanje 3: Kako mladi udeleženci v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih na podlagi pridobljenih kompetenc razvijajo socialni kapital in povečujejo socialno mrežo?

Skozi vključenost v mladinsko delo mladi krepijo svojo mrežo ter socialni kapital (Coburn, 2011; Harland in Morgan, 2010; Dunne in drugi, 2014). V evropski raziskavi v 40 državah, tudi v Sloveniji, respondenti poročajo, da jim je sodelovanje v mladinskih organizacijah in neformalnem izobraževanju znotraj tega pomagalo pri povečanju socialnega kapitala oz. predvidevajo, da jim bo pomagalo v prihodnje (Souto-Otero, 2016). V programih Erasmus+ Mladi v akciji je 69 % udeležencev na evropski ravni poročalo, da verjamejo, da so se jim zaradi sodelovanja povečale možnosti za zaposlitev (Chisholm, 2013). V Sloveniji pa je 67,9 % udeležencev poročalo, da so se njihove zaposlitvene možnosti povečale, 76,6 % jih je vzpostavilo stike z ljudmi, ki so koristni za njihovo profesionalno rast, 77,4 % pa jih je vzpostavilo stike z ljudmi iz tujine, ki so koristni za njihovo dejavnost v družbenem ali političnem življenju (Deželan, 2017a). Zanima nas, ali in kako mladi v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih razvijajo svojo socialno mrežo. Zanima nas tudi, ali pri tem povečujejo svoj socialni kapital in kako.

1.2 Znanstveni prispevek, predvidene omejitve in pristranosti

Znanstveni prispevek in aplikativni prispevek k stroki

Raziskava prispeva nova znanja in hkrati poglablja razumevanje in splošno osvetlitev relativno manj raziskanega področja razvoja kompetenc v neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih. Glavni prispevek disertacije k znanosti je dopolnitev vrzeli v znanstvenih raziskavah na evropskem in zlasti na slovenskem področju na presečišču med neformalnim izobraževanjem, kompetencami in mladinskimi organizacijami oz. mladinskimi centri. Področje kompetenc je dobro raziskano. Ločeni področji, neformalno izobraževanje in mladinske organizacije oz. mladinski centri, sta razmeroma raziskani, medtem ko je izrazito

pomanjkanje raziskav obeh segmentov hkrati, še zlasti pa presečišče vseh treh področij, kjer tovrstnih raziskav skoraj ne najdemo (z izjemo ožjega področja sodelovanja v mednarodnih programih Erasmus+ in Evropska solidarnostna enota). Polje je namreč bolj aktivistično kot akademsko, z značilnim pomanjkanjem profesionalizacije (in finančnih sredstev ter kadrov) v sektorju. Pregled najkakovostnejšega znanstvenega publiciranja s področja pokaže, da je bilo v zadnjih 31 letih objavljenih le 38 študij in razprav s področja presečišča vseh treh področij (Web of Science, 2022). Od tega smo identificirali zgolj eno raziskavo, ki preučuje dejansko temo pridobivanja kompetenc in socialnega kapitala v neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah, narejeno na evropski ravni (vključno z udeleženci iz Slovenije), a vključuje širši nabor mladinskih organizacij, ne zgolj mladinskih centrov (Souto-Otero in drugi, 2012; Souto-Otero; 2016), in raziskave raziskovalne mreže RAY, ki pa se osredotočajo na področje učnih učinkov ter aktivnega državljanstva znotraj programa Erasmus+ Mladi v akciji (Chisholm, 2013; Ohana, 2013; Cupar in drugi, 2017; Deželan, 2017a; Gretschel in drugi, 2017; Mayr in Bizjak, 2020; Tresa in drugi, 2021; Böhler in drugi, 2022). To praznino smo napolnili z našo raziskavo, v kateri smo preučili presečišče med neformalnim izobraževanjem in mladinskimi organizacijami oz. mladinskimi centri s kompetenčnega vidika, kar je glavna dodana vrednost naše raziskave. Hkrati smo v teoretičnem delu povzeli tudi ključne ugotovitve obstoječih raziskav. Prav tako je prispevek k znanosti raziskano področje vloge različnih oblik izobraževanja (še zlasti neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah oz. mladinskih centrih) pri razvoju kompetenc in zgodnji zaposlitveni karieri. Identificirani so učinki pridobivanja kompetenc na življenje in zaposlitev mladih udeležencev. Raziskano pa je tudi področje poteka neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih v Sloveniji, njegove različne pojavnosti, učnih metod, primerjav s formalnim izobraževanjem ter doživljanja te vrste izobraževanja mladih udeležencev. Dodana vrednost naše raziskave je preučitev vloge neformalnega izobraževanja mladinskih centrov pri razvoju ključnih kompetenc mladih in razvoju socialne mreže ter socialnega kapitala. Ugotovitve so postavljene v kontekst zgodnje zaposlitvene kariere mladih ter njihove zaposljivosti. Obstaja realna potreba, izražena iz mladinskega sektorja, o pomenu in razvoju neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah ter o izboljšanju njegove kakovosti, kar lahko vidimo v raziskavah (npr. Päll in drugi, 2016) in dokumentih, kot so Resolucija o nacionalnem programu za mladino (ReNPM13–22, 2013), Poročila o izvajanju Nacionalnega programa za mladino (Deželan, 2017b; Vlada RS, 2017) in v dokumentih Sveta Vlade RS za

mladino (2017). Prav tako obstaja realna potreba po identifikaciji kompetenc, ki jih mladi pridobijo z vključenostjo. Raziskava ponuja konkretne odgovore, kaj je pozitivno v neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih ter nudi vsebine za izboljšavo oz. razvoj področja na strokovni in praktični ravni. Poleg tega raziskava predstavlja prikaz delne evalvacije izvajajočih se programov. Služi lahko mladinskim centrom pri prenosu dobrih praks in pri implementaciji novih izobraževalnih programov. Raziskava lahko služi tudi kot orodje mladim kandidatom za zavedanje lastnih kompetenc in socialnega kapitala pri vstopu na trg dela, pri delu na trgu dela ter kot del ozaveščanja delodajalcev o možnostih pridobivanja kompetenc v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih.

Omejitve in pristranosti

Zaradi kvalitativne narave raziskave rezultatov ni možno posploševati, služijo pa lahko za razvoj teorije na tem ožjem raziskovalnem področju in kot podlaga za ostale raziskave. Tudi sicer rezultati kvalitativne raziskave veljajo le za specifičen tip mladinskih organizacij oz. organizacij za mlade, to je za mladinske centre, a je ugotovitve možno postaviti v luči EU, saj koncept mladinskih centrov pozna več evropskih držav. Določene vidike raziskave je mogoče prezrcaliti tudi na ostale organizacije v mladinskem sektorju, bi pa bilo smiselno raziskavo ponoviti še v teh organizacijah. Ker se področje neformalnega izobraževanja v mladinskem sektorju zelo prepleta s konceptom mladinskega dela, je v določenih segmentih težko zamejiti, kdaj proces neformalnega izobraževanja prehaja v mladinsko delo oz. ali se od njega sploh distancira. Omejitev raziskave predstavlja tudi dejstvo, da je resničen učinek udeležbe pogosto viden šele več mesecev oz. več let (ali celo desetletij) po končanem sodelovanju v izobraževanju. V raziskavi pa merimo učinke po udeležbi na izobraževanjih, ki so potekala v zadnjem letu, kar je pri nekaterih udeležencih bolj, pri drugih pa manj časovno oddaljeno. Zaradi tega bi bilo smiselno podobno raziskavo izvesti po večletnem preteku izobraževalnih programov oz. to raziskavo ponoviti po preteku nekaj let ali celo desetletij. Prav tako je omejitev raziskave dejstvo, da mladi udeleženci pogosto sodelujejo v več kot enem programu neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah ter v ostalih dejavnostih znotraj mladinskih centrov in ostalih organizacij v mladinskem sektorju, zaradi tega je dolgoročne učinke težko izolirati zgolj na udeležbo v posameznem izobraževanju oz. aktivnosti. Prav tako pa se vloge udeležencev prepletajo z vlogami izvajalcev in organizatorjev programov

neformalnega izobraževanja in posledično so učinki večplastni. Pri učinkih izobraževanj na mlade so bistveni tudi človeški dejavniki, saj imajo mladinski delavci, izvajalci in organizatorji izobraževanj s svojo osebnostjo, izobrazbo, pristopom in vključevanjem mladih bistven vpliv nanje, na njihovo pridobivanje kompetenc, blažitev stisk oz. psiholoških stanj ter na njihov pozitiven razvoj. Poleg tega je omejitev raziskave izostanek kontrolne skupine oz. primerjave mladih udeležencev neformalnih izobraževanj s tistimi mladimi, ki se tovrstnih izobraževanj ne udeležujejo. Tovrstna primerjava bi bila dobrodošla in zanimiva, saj bi razsvetlila razlike v pridobivanju kompetenc in širjenju socialne mreže mladih, ki so vključeni v neformalna izobraževanja v mladinskih centrih, in mladih, ki se teh izobraževanj ne udeležujejo. Raziskovalka vstopa v raziskavo z določenimi pristranostmi. Pred deset do dvajset leti je bila dejavna v mladinskih organizacijah na lokalni, državni in evropski ravni, vendar večinoma v študentskih organizacijah ter nacionalnih in evropskih mladinskih organizacijah, ne pa v mladinskih centrih, ki so predmet raziskave. Raziskovalka je v letu 2012 delovala kot (so)organizatorka nacionalnega projekta strukturiranega dialoga (dialoga mladih) v Sloveniji, pri katerem se je sodelovalo z mladinskimi centri v Sloveniji. Takratni udeleženci (mladi) niso več v mladinskih centrih, nekaj takratnih mladinskih delavcev/organizatorjev/izvajalcev/trenerjev pa je ostalo v mladinskem sektorju, bodisi v posameznem mladinskem centru ali na položajih na Nacionalni agenciji Movit, na Mreži MaMa, Uradu RS za mladino itd. Raziskovalka je šest od devetinpetdesetih intervjuvancev poznala prej, od tega dva bolje, ostale pa zgolj bežno. S preostalimi triinpetdesetimi udeleženci je raziskovalka vzpostavila stike zaradi raziskave in jih prej ni srečala ali komunicirala z njimi. Raziskovalka je vseh pet od petih udeležencev evalvacijske fokusne skupine z eksperti poznala predhodno. Raziskovalkin študij je delno sofinanciral njen delodajalec, ŠS, d. o. o.

2 UČENJE IN PERSPEKTIVA NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA V MLADINSKIH ORGANIZACIJAH

Učenje je bistveno za obstoj naše družbe znanja in prežema vse dele človekovega delovanja. Skozi vseživljenjsko učenje se neprekinjeno odvija prek celotnega življenjskega cikla posameznika, od rojstva do smrti. V današnjem času velikih sprememb, dostopa do interneta in informacij na vsakem koraku bi moralo biti učenje in poučevanje zastavljeno bistveno drugače kot pred stoletjem, ko je bil poudarek na memoriranju podatkov in na uporabi usvojenega znanja večinoma na nekvalificiranih delovnih mestih v proizvodnji (Sawyer, 2022, str. 2). Kljub temu se mnogi znanstveniki še danes srečujejo z izzivom, kako učenje natančno definirati (Jesseau, 2021). Säljö (1979, str. 443–451) je konec sedemdesetih let prejšnjega stoletja raziskoval učenje in se srečeval z izzivom definicije, kdo je najboljši učenec: je to tisti, ki se nauči največ enot informacij v danem času, ali tisti, ki se lahko nauči dano količino materiala v najkrajšem času. To je kvantitativna perspektiva učenja v smislu »kako veliko« in »kako hitro«. To je zgolj ena perspektiva in pomembno je vzeti v obzir tudi človekove percepcije in prepričanja glede učenja, pri čemer razloči izkušenega in neizkušenega učenca (prav tam). Percepcije učenja so lahko zelo različne: 1) Učenje kot memoriranje dejstev in informacij; 2) Pomen konteksta učenja, implicitnih pravil; 3) Učenje za življenje (uporaba znanja v realnih situacijah) proti učenju za šolo (sledenje zahtevam učiteljev, učenje za teste) in 4) Razlika med učenjem in resničnim učenjem, to je razumevanjem, abstrahiranjem pomena, ne samo reproduciranjem (Säljö, 1979). Po drugi strani je Senge (1990, str. 51; Možina, 2009, str. 476–477) definiral osem osnovnih vrst učenja: klasično pogojevanje; operativno pogojevanje; psihomotorično učenje ali učenje sestavljenih spretnosti; besedno ali verbalno učenje; učenje razlikovanja; učenje pojmov kot kategorij predmetov, pojavov in odnosov z določenimi skupnimi značilnostmi; učenje pravil, načel in zakonitosti; učenje kot reševanje problemov.

Pri tem poudarimo, da je učenje širši pojem od izobraževanja. Učenje lahko definiramo kot vsako dejavnost, namerno ali nenamerno, s katero človek spreminja samega sebe, pri čemer nanj vpliva okolje (Možina, 2009). V osnovi gre torej za relativno trajno spremembo v obnašanju, ki izhaja iz posameznikove izkušnje (Barron in drugi, 2015; Jesseau, 2021). Učenje lahko označimo kot vsako obliko dejavnosti, s katero posameznik doseže spremembo

v svojem teoretskem, delovnem in socialnem obnašanju oz. vedenju, torej učenje neposredno vpliva na spreminjanje posameznika (Ivanuš Grmek in drugi, 2009, str. 17 in 18). Izobraževanje pa je vnaprej organizirano in oblikovano stanje, v katerem se posameznik uči oz. sprejema informacije (Možina, 2009). Borger in Seaborne (1992; Možina, 2009; Svetlik in Kaše, 2021) sta učenje definirala kot vsako bolj ali manj trajno spremembo vedenja, ki je rezultat izkustva. Ne gre torej zgolj za pridobivanje znanja, navad in spretnosti, temveč za stalno spreminjanje posameznika v interakciji z okoljem (Možina, 2009). Znanje pa je širši rezultat učenja in je bistveno v današnji družbi znanja, ki temelji na globokemu učenju, razumevanju in uporabi znanja ter na vseživljenjskem učenju. Opredelitve znanja vsebinsko zajemajo znanje z več vidikov, »kot vsoto podatkov, informacij, kot teoretično znanje strokovnega področja, pridobljeno s študijem knjig, formalnim izobraževanjem, kot uporabno znanje, pridobljeno z izkušnjami, kot celotno znanje vsega človeštva« (Sitar, 2006, str. 58). Glavne razsežnosti znanja lahko razdelimo glede na nosilca znanja (znanje posameznika oz. človeštva), glede na način pridobivanja znanja (iz knjig oz. z izkušnjami) in glede na izražanje znanja (poznavanje, razumevanje oz. delovanje, aktivnost) (Sitar, 2006). Situativni pogled na znanje pa znanje dojema širše kot le statično stanje oz. miselno strukturo v posameznikovi glavi, temveč kot procese in družbene prakse, v katerih posameznik participira in usvoji znanje takrat, ko proces izpelje drugače; ti procesi pa vključujejo osebo, orodja, druge ljudi iz okolja in dejavnosti ter aktivnosti, v katerih se lahko uporabljajo (Sawyer, 2022, str. 8–9).

Za potrebe disertacije učenje definiramo po uradni in strokovni definiciji UNESCA, razširjeni z nekaterimi novejšimi viri, da je učenje *vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je relativno trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev in izhaja iz posameznikove izkušnje* (UNESCO, 1993; Ivanuš Grmek in drugi, 2009; Barron in drugi, 2015; Ivanuš Grmek in drugi, 2020; Jesseau, 2021; Nathan in Sawyer, 2022, str. 28). Hkrati pa učenje dojemamo kot *način, na katerega posamezniki ali skupine pridobivajo, interpretirajo, reorganizirajo, spreminjajo ali asimilirajo povezan skupek informacij, veščin in občutkov* (London, 2011, str. 4). Disertacija se osredotoča predvsem na programsko perspektivo neformalnega učenja. V disertaciji je glavni poudarek na neformalnem izobraževanju ter na izbranih teorijah učenja, ki se bistveno prepletajo s področjem neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah oz. mladinskih centrih. Te teorije učenja so kognitivno-konstruktivistične, humanistične, teorija človeškega ter teorija socialnega kapitala. Izbrane

teorije učenja bodo uporabljene za poglobljeno razumevanje področja učenja v mladinskih organizacijah in neformalnega izobraževanja, ki poteka v njih.

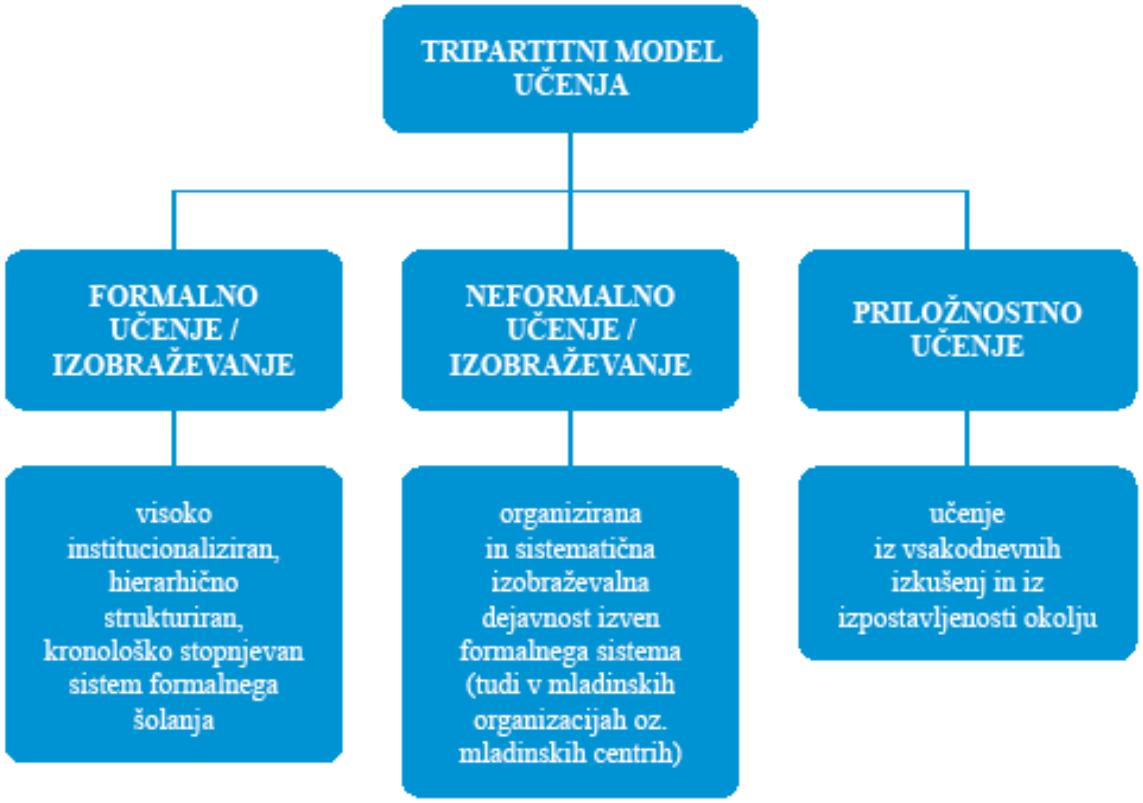
2.1 Teoretski pogledi na formalno, neformalno izobraževanje in priložnostno učenje

V gospodarstvu, kjer je edina gotovost negotovost, je edini zanesljiv vir trajne konkurenčne prednosti znanje (Nonaka in Takeuchi, 1997). Skozi nenehno spreminjanje moderne družbe je v ospredju potreba po nenehnem in vseživljenjskem učenju. Tudi zato se v zadnjih petdesetih letih v strokovni literaturi poudarja pomen učenja in izobraževanja skozi celo življenje oz. koncepta vseživljenjskega učenja, časovno zamejenega od predšolske starosti do časa po upokojitvi, skozi celotno človekovo življenje oz. od zibke do groba (Svet Evropske unije, 2006 in 2018; Svet Evropske unije, 2012; Vidmar, 2014, str. 2–5; Bjursell, 2020, str. 675). Vseživljenjsko učenje je pomembno za zaposljivost posameznika in je vir konkurenčne prednosti za organizacije (Kyndt in drugi, 2014, str. 2391). Za posameznika naj bi dodatno vseživljenjsko izobraževanje, izpopolnjevanje, obnovitev spretnosti in znanja predstavljalo zaposljivost ter skoz njo večjo gotovost in stabilnost življenja (Richards, 2018, str. 252). Pomembna razlika pa je v razumevanju koncepta vseživljenjskega učenja v zahodnih družbah ter v razvijajočih se državah. V zahodnih oz. razvitejših (npr. OCED) državah se o vseživljenjskem učenju in neformalnem izobraževanju govori v kontekstu zaposljivosti, razvoja ter obnovitve kompetenc in veščin, posodabljanja znanja, doizobraževanja in razvoja človeškega kapitala (Yiu in Saner, 2009, str. 534; Richards, 2018, str. 253). V razvijajočih se, nezahodnih državah pa se neformalno izobraževanje uporablja zlasti kot dopolnitev možnosti (slabšega) formalnega izobraževanja (tudi na številnih podeželskih in manj razvitih območjih) ter za dopolnitev izobrazbe za osipnike iz formalnega izobraževanja in za mnoge kot takšno predstavlja osnovo za preživetje (Shephard, 2014; Richards, 2018).

Termin vseživljenjsko učenje se je začel pojavljati tudi znotraj dokumentov Evropske unije: v Bolonjski deklaraciji leta 1999, v Lizbonski strategiji leta 2000 in leta 2007 v EU-programu za vseživljenjsko učenje (prav tam). Pomembno se prepleta z dokumenti tako Evropske unije kot tudi OECD in Svetovne banke. V 70. letih prejšnjega stoletja so začeli načrtovalci in ekonomisti Svetovne banke namreč poleg termina formalno izobraževanje razlikovati še termina neformalno in priložnostno učenje kot odgovor na počasnost formalnega

izobraževalnega sistema pri prilagajanju na družbenoekonomske razmere tistega časa (Werquin, 2007a, str. 470–475). S tem se vzpostavi delitev na tri oblike učenja – formalno, neformalno in priložnostno učenje. Različni avtorji izhajajo iz različnih modelov delitve. Med drugim Colley in drugi (2002) opisujejo osem modelov formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja, Evropska komisija pa uporablja tripartitni model učenja, ki temelji na klasifikaciji Coombsa in Ahmeda ter loči tri tipe učenja: formalno, neformalno in priložnostno (Plavšić in Diković, 2016, str. 72). Pri tem definira formalno učenje kot kronološko stopnjevan sistem formalnega šolanja, neformalno učenje kot organizirano in sistematično izobraževalno dejavnost izven formalnega sistema ter priložnostno učenje kot učenje iz vsakodnevnih izkušenj in iz izpostavljenosti okolju (prav tam). Evropski model tudi stroka priznava kot relevantnega ter kot pot k poenotenju sistemov (Colardyn in Bjornavold, 2004, str. 69–70; Plavšić in Diković, 2016, str. 73). Prikazan je na Sliki 2.1.

Slika 2.1: Tripartitni model učenja: formalno, neformalno in priložnostno učenje



Vir: lasten (povzeto po Colardyn in Bjornavold, 2004; Boeren, 2011; Hager, 2011; Sevdalis in Skoumios, 2014; Vidmar, 2014; Plavšić in Diković, 2016).

V disertaciji torej vidimo učenje skozi maksimalističen pogled, ki vključuje vse oblike učenja – formalno, neformalno in priložnostno (Colardyn in Bjornavold, 2004, str. 69; Hager, 2011, str. 18–20; Gross in Rutland, 2017, str. 3–4). Omenjena delitev je osnovana na okoliščinah, v katerih učenje poteka (Žagar in Kelava, 2014, str. ix). Meje med njimi je težko jasno definirati, saj mnogi avtorji različno opredeljujejo ravni (ne)strukturiranosti, (ne)zavedanja, (ne)namernosti, (ne)načrtovanja aktivnosti znotraj različnih kategorij učenja oz. različno široko opredeljujejo in razlikujejo kategorije neformalnega in priložnostnega učenja ter izobraževanja.

Slika 2.2: Razmerje med neformalnim, formalnim in priložnostnim učenjem

Vir: povzeto po (Davies, 1985, str. 25 v (Hozjan, 2010, str. 19)).[1]

Pri tem v določenih segmentih uporabljajo termin učenje in ne izobraževanje, saj je učenje veliko širši in bolj vseobsegajoči koncept, v drugih segmentih pa izobraževanje, ki polje definicije zoža (Hager, 2011, str. 18). Termin izobraževanje namreč že sam po sebi izključuje

[1] Davies, A. (1985). Defining non-formal education. *Non-formal Vocational Training, 34*(3), str. 23–26.

koncept priložnostnega učenja, saj je izobraževanje razumljeno kot načrtovano in namensko učenje, medtem ko je priložnostno učenje tisto učenje, ki poteka izven načrtovanih učnih situacij in ga zato ne moremo poimenovati izobraževanje (Vidmar, 2014, str. 4). Tako znotraj disertacije uporabljamo terminologijo treh kategorij: formalno učenje oz. formalno izobraževanje, neformalno učenje oz. neformalno izobraževanje ter priložnostno učenje. Uporabljamo pa termin neformalno izobraževanje. Podajamo tudi osnovne definicije in razlike med formalnim, neformalnim in priložnostnim učenjem oz. izobraževanjem. Pri tem je priložnostno učenje najširši termin, ki vključuje tako neformalno in formalno učenje, formalno učenje pa najožji termin, kar je razvidno tudi iz Slike 2.2., ki prikazuje razmerja med posameznimi vrstami učenja (Hozjan, 2010, str. 19).

Formalno učenje je visoko institucionaliziran in strukturiran proces glede na izobraževalne ureditve, kot so učni načrt, kvalifikacije in učne zahteve (Yiu in Saner, 2009, str. 532; Boeren, 2011, str. 334–335; UNESCO, 2012, str. 8). Zajema hierarhično strukturiran izobraževalni sistem od osnovne šole do univerze (Sevdalis in Skoumios, 2014, str. 14; Vidmar, 2014, str. 4). V Sloveniji formalni sistem vzgoje in izobraževanja obsega predšolsko vzgojo, osnovnošolsko izobraževanje, srednješolsko in poklicno izobraževanje, višješolsko in visokošolsko izobraževanje, vanj pa so vključeni tudi izobraževanje odraslih, izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, glasbeno in baletno izobraževanje ter izobraževanje na domu (Pajk, 2021, str. 15). Formalno izobraževanje poteka v izobraževalnih ustanovah, vsebuje elemente obveznosti in standarnega učnega načrta, kurikula, vsebuje ocenjevanje in vodi do prepoznanih diplom in kvalifikacij ter ga priznavajo nacionalne oblasti (Evropska komisija, 2000, str. 8; Yiu in Saner, 2009, str. 532; Svet Evropske unije, 2012; Pajk, 2021, str. 15). Formalno učenje je načrtovano in namerno (Werquin, 2007b, str. 3).

Priložnostno učenje je pridobivanje razumevanja, znanja ali veščin zunaj učnih načrtov ustanov, ki ponujajo izobraževalne programe, tečaje ali delavnice, brez zunanje določenih kriterijev in brez prisotnosti institucionalno pooblaščenega inštruktorja (Livingstone, 2000, str. 493). Poteka v vsakdanjem življenju in ni nujno zavestna in načrtovana aktivnost (Evropska komisija, 2000). Priložnostno učenje lahko razdelimo na tri segmente, to so eksplicitno učenje, učenje iz izkušenj (oz. refleksija) in tiho/tacitno učenje (Yiu in Saner, 2009, str. 533). Nekateri viri (Boeren, 2011, str. 335), ki opredeljujejo učenje odraslih, sicer nasprotujejo trditvi, da je priložnostno učenje lahko nezavedno in nenamerno, pri čemer trdijo, da mora biti

učenje v kakršni koli obliki namerna in zavedna odločitev posameznika, a v sklopu disertacije se bo priložnostno učenje razumelo skladno s prvo trditvijo. Priložnostno učenje ni organizirano niti strukturirano v smislu ciljev, časa učenja in učne podpore (Werquin, 2007b, str. 3; Kelava, 2014, str. 217). Zanj obstaja tudi poimenovanje »učenje iz izkušenj«, saj poteka skozi pridobivanje izkušenj v vsakdanjem življenju – v družini, na delovnem mestu, v družbi ter skozi interese in aktivnosti posameznika kot naravna akumulacija znanja in veščin v vsakodnevnem življenju (Boeren, 2011, str. 335; UNESCO, 2012, str. 8). Pri priložnostnem učenju gre lahko tudi za učenje iz vključevanja v vsakodnevne dejavnosti, povezane s službo, ki je pomemben vir za doseganje individualnih in organizacijskih ciljev v delovni organizaciji (Kyndt in drugi, 2014, str. 2391). Hkrati pa priložnostno učenje lahko poteka tudi skozi prostovoljstvo, mladinsko delo, kulturne dejavnosti, šport in dejavnosti doma ter je najbolj razširjena oblika učenja pri odraslih (Livingstone, 2000, str. 493; Svet Evropske unije, 2012).

Neformalno izobraževanje lahko definiramo kot organizirano izobraževanje oz. sistematično in programsko izobraževalno dejavnost zunaj formalnega izobraževalnega sistema (Romi in Schmida, 2009; Boeren, 2011, str. 335; Maruyama in Sogel, str. 2015, str. 67). Gre za načrtovan in strukturiran proces, ki pa je bolj fleksibilen in nehierarhičen (Pantea, 2013, str. 51). Z vidika posameznika gre za zavesten proces učenja, rezultati pa niso nujno prepoznani, validirani in ne vodijo nujno v certifikacijo, lahko pa se izražajo v potrdilu o izobraževanju (CEDEFOP, 2014, str. 184; Pajk, 2021, str. 22). Poteka brez nujne prisotnosti institucionalno pooblaščenega inštruktorja (Yiu in Saner, 2009, str. 533). Poteka lahko na delovnem mestu (npr. usposabljanje na delovnem mestu) in skozi dejavnosti civilne družbe, kot so mladinske organizacije, mladinski centri, sindikati oz. politične stranke, lahko pa ga izvajajo tudi organizacije komplementarne formalnim sistemom izobraževanja na umetnostnih, glasbenih ali športnih tečajih ter skozi zasebne inštrukcije (Evropska komisija, 2000; Svet Evropske unije, 2012). Nevladne organizacije, med njimi mladinske organizacije, so tako eden izmed ključnih ponudnikov neformalnega izobraževanja (Buova in Dodovski, 2009, str. 23–24 in 35). Neformalno učenje je v zadnjih letih močno podprto z dostopnostjo informacij na spletu, ki je olajšala dostop do izobraževalnih gradiv in učne opreme (Yiu in Saner, 2009, str. 533). Hkrati pa je bilo to ključno še zlasti v časih pandemije oz. epidemije novega koronavirusa (covid-19), ki je močno zamajala dostopnost neformalnih izobraževanj v živo. Ena izmed definicij neformalnega izobraževanja povzame, da je neformalno izobraževanje vsaka organizirana, strukturirana in sistematična učna storitev, ki se izvaja zunaj okvira formalnega

šolskega sistema določenemu segmentu, skupini ali podskupini prebivalstva za določen cilj, z nizkimi stroški v smislu časa in virov (Thompson, 2001, str. 8 v Shephard, 2014, str. 350).[2] Po svoji naravi in procesu naj bi bilo popolnoma osredotočeno na učenca in zagotavljalo ciljno učenje (prav tam). V času razvoja koncepta neformalnega izobraževanja je bilo po eni strani možno razumeti neformalno učenje v vlogi instrumenta za humanizacijo in demokratizacijo družbe, namenjeno pa je bilo predvsem manj razvitim državam (Hozjan, 2010, str. 13–14). Po drugi strani pa je bilo pod okriljem OECD neformalno izobraževanje moč razumeti v kontekstu finančnih vložkov v formalno izobraževanje, saj neformalno izobraževanje znižuje stroške v izobraževanje in jih porazdeli med različne akterje – državo, podjetja in posameznike (prav tam). Nekateri avtorji (npr. Norqvist in Leffler, 2017) pravijo, da je učenje težko razdeliti na formalno in neformalno in da ima neformalno izobraževanje največji učinek za posamezne učence, kadar sta integrirana tako formalni kot neformalni izobraževalni kontekst. Po drugih avtorjih pa je jasno definiranih kar nekaj razlik, po katerih se lažje loči obe vrsti izobraževanja. Po Simkinsovi primerjavi idealnega tipa formalnega in neformalnega izobraževanja so glavne razlike med formalnim in neformalnim izobraževanjem naslednje (Yiu in Saner, 2009; str. 533–534; Hozjan, 2010, str. 15–17):

1) po namenu: formalno izobraževanje je dolgotrajno in splošno, poteka na podlagi poverilnic. Neformalno izobraževanje pa je kratko in specifično, brez poverilnic;
2) po trajanju: formalno izobraževanje traja dolgi cikel, je pripravljalno in poteka za polni čas. Neformalno izobraževanje pa traja kratki cikel, je ponavljajoče ter poteka za krajši/polovični čas;
3) po vsebini: formalno izobraževanje je standardizirano, osredotočeno na vložek/input, je akademsko in pri njem vpisni pogoji determinirajo udeležence. Neformalno izobraževanje pa je individualizirano, osredotočeno na rezultat/output, vsebinsko je zelo praktično, obratno kot pri formalnem izobraževanju pa tukaj udeleženci determinirajo vpisne pogoje;
4) po načinu dostave: formalno izobraževanje temelji na instituciji, je izolirano od okolja, rigidno strukturirano, osredotočeno na učitelja ter stroškovno intenzivno na področju

[2] Thompson, E. J. D. (2001). *Non-formal education in urban Kenya: Findings of a study in Kisumu, Mombasa and Nairobi*. German Agency for Technical Co-operation.

virov. V nasprotju s tem pa neformalno izobraževanje temelji na okolju, povezano je s skupnostjo, je fleksibilno, osredotočeno na učenca ter stroškovno varčevalno;

5) po kontroli: formalno izobraževanje je zunanje in hierarhično, medtem ko je neformalno izobraževanje samoupravljano in demokratično.

Dodajmo še razliko glede motivacije posameznikov, ki so vključeni v učne procese. Pri formalnem izobraževanju je motivacija tipično bolj zunanja, pri neformalnem je lahko zunanja, vendar je tipično bolj notranja, medtem ko je pri priložnostnem učenju večinoma notranja (Eshach, 2007, str. 173–174). Na učenje se bo v disertaciji sicer gledalo predvsem s perspektive posameznika in civilne družbe, natančneje mladinskih organizacij oz. mladinskih centrov kot izvajalcev neformalnih izobraževanj. Osredotočalo se bo na neformalna izobraževanja, ki potekajo za mlade znotraj mladinskih centrov v Sloveniji.

2.1.1 Perspektiva neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah

Izobraževanje ima pomembne učinke na razvoj med adolescenco – na intelektualne zmožnosti, psihološko dobro počutje, družbena razmerja in interakcije (Madjar in Malayeva, 2013, str. 163). Večinoma pa so učinki izobraževanja na mlade raziskani v formalnem izobraževalnem kontekstu. Ena izmed ključnih razlik med formalnim in neformalnim izobraževanjem je tudi ciljna skupina, formalno izobraževanje je v osnovi osredotočeno na otroke in mlade, medtem ko je neformalno izobraževanje praviloma v domeni odraslih oz. izobraževanja odraslih (Pajk, 2021, str. 27). Izobraževanje odraslih je tradicionalno dostopno na trgu dela/pri delodajalcih, v izobraževalnih ustanovah in v tretjem sektorju/nevladnih organizacijah, pri čemer je največji delež, kar 75 %, povezan z delom (Mikulec, 2020). Pri neformalnem izobraževanju mladih v mladinskem sektorju pa je posebnost ravno v tem, da gre v osnovi za ciljno skupino, ki se prekriva z obema segmentoma, z mladimi in odraslimi. Praviloma vključuje mladostnike med petnajstim letom in devetindvajsetim letom, pri čemer so tisti med štiriindvajsetim in devetindvajsetim letom oz. določeni posamezniki po osemnajstem letu že lahko obravnavani kot (mlajši) odrasli. Zato se tudi v mnogih uradnih statistikah podatki ne ujemajo oz. se prekrivajo, ker se neformalno izobraževanje v nacionalnih in evropskih statistikah obravnava kot izobraževanje odraslih, posledično so nekateri mladi izključeni iz statističnih podatkov. Eurostat npr. vodi statistiko neformalnega izobraževanja oz. izobraževanja odraslih v Anketi o

izobraževanju odraslih za ciljno skupino posameznikov med petindvajsetim in štiriinšestdesetim letom starosti (Eurostat, 2022). Neformalno izobraževanje mladih v mladinskih organizacijah v določenih starostnih skupinah v te podatke tako ni vključeno.

Prednosti neformalnega izobraževanja v civilnodružbenih organizacijah in mladinskem sektorju so številne: fleksibilnost, poudarek na prostovoljni udeležbi in pridobivanju socialnih veščin, možnost večje participacije udeležencev, metode, osredotočene na učenca in temelječe na praksi, ki hkrati ponujajo več zabave oz. prijetne izbire (Kiilakoski, 2015, str. 30–35). Neformalno učenje v mladinskih centrih poleg omenjenega aktivira čustveno dinamiko, socialno učenje in uporabo v praksi in daje prednost interesom, potrebam in težnjam mladih (Morciano, 2015, str. 70). Znotraj neformalnega izobraževanja pa lahko vzporedno potekajo tudi procesi priložnostnega učenja (prav tam). Prav tako je lahko že koncept neformalnega izobraževanja manj zastrašujoč in bolj vključujoč tudi za tiste posameznike, ki so imeli v preteklosti slabe izkušnje s formalnim izobraževalnim sistemom in bi jim nova izobraževalna izkušnja lahko povzročala stiske (Pajk, 2021, str. 23). V mladinskih organizacijah in mladinskih centrih je poudarek na vključenosti, nehierarhičnosti in gradnji samozavesti, zaradi česar je to okolje lahko bolj vključujoče in spodbudno tudi za mlade z negativnimi izkušnjami iz formalnega izobraževanja, mlade s slabšim šolskim uspehom in mlade z manj priložnostmi. Ponudba neformalnih izobraževanj je ena izmed ključnih vlog mladinskih organizacij in mladinskih centrov, pri čemer je neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah širše dostopno vsem mladim brez dodatnih kriterijev (Evropski mladinski forum, 2003 in 2013). Prednosti mladinskih centrov kot ponudnikov izobraževanja so dinamičnost in zmožnost hitrega prilagajanja vsebin aktualnim izzivom in pretočnost tem glede na družbene okoliščine (na trgu dela, političnim spremembam, izraženim potrebam mladih), participacija mladih pri pripravi in ustvarjanju izobraževanj ter brezplačnost vsebin. Med omejitvami pa sta predvsem nestabilnost ponujenih izobraževalnih vsebin in spreminjanje izobraževalnih vsebin glede na programe financiranja, ki so na voljo.

Madjar in Malayeva (2013, str. 163) trdita, da ima lahko neformalno izobraževanje drugačne učinke na razvoj mladih, saj ima v osnovi drugačne karakteristike od formalnega izobraževanja. Med karakteristikami, ki jih še posebej izpostavita, so prostovoljna narava vključitve, multipleksnost, simetrija in moratorij. Prostovoljna narava vključitve pomeni, da vključevanje v neformalno izobraževanje ni obvezno, temveč je to stvar posameznikove

proste volje in osebnih preferenc. Multipleksnost neformalnega izobraževanja opredelita s širokim spektrom dejavnosti, pri katerih se razvijajo različne veščine, ne zgolj akademske veščine. Simetrija se po njuni definiciji nanaša na enakopravne, recipročne odnose med člani, ki so izrazito nehierarhični v primerjavi z odnosom učenec – učitelj v formalnem izobraževalnem sistemu. Moratorij pa se nanaša na obdobje, v katerem sta eksperimentiranje in preizkušanje zaželena in dovoljena, kar je še zlasti pomembno za raziskovanje lastne identitete v obdobju mladosti (Madjar in Malayeva, 2013, str. 163). Tudi zaradi teh razlik v karakteristikah med formalnim in neformalnim izobraževanjem je mogoče predvidevati, da ima neformalno izobraževanje nekoliko drugačne učinke na razvoj mladostnikov. Simac, Marcus in Harper (2019) poudarjajo, da so na severni polobli raziskani dolgoročni učinki sodelovanja v neformalnem izobraževanju, ki poudarjajo dolgoročne izobraževalne, ekonomske in duševne koristi. Bohnert, Fredricks in Randall (2010, str. 579 in 585) pa ocenijo dimenzije izobraževanj na podlagi naslednjih kazalnikov: širina, intenzivnost, trajanje in vključenost/sodelovanje. Pri tem širino merijo s skupnim številom različnih aktivnosti, v katere je posameznik vključen; intenzivnost s povprečnim številom ur na dan ali teden za to aktivnost; trajanje s številom let v tej aktivnosti; vključenost pa z ocenjevanjem vedenjske, čustvene in kognitivne vključenosti. Podobno Simac, Marcus in Harper (2019) trdijo, da so učinki neformalnega izobraževanja za mlade najbolj dolgotrajni, če programi gradijo življenjske spretnosti in povezavo z drugimi v skupnosti, če jih izvajajo usposobljeni moderatorji – s tem da mladi aktivno sodelujejo in če mladi sodelujejo dlje časa. Ob tem poudarjajo še časovno dimenzijo oz. trajanje izobraževanj, pomen usposobljenih izvajalcev teh izobraževanj ter grajenje življenjskih spretnosti in gradnjo socialne mreže.

Po Harlandu in Morganu (2010, str. 10) se formalno izobraževanje v osnovi osredotoča na kvalifikacije (produktno usmerjen človeški kapital), med tem ko se mladinsko delo močno osredotoča na osebna in socialna vprašanja (procesno usmerjen socialni kapital). Trdita, da neformalna narava mladinskega dela omogoča mladinskim delavcem, da se ukvarjajo z vprašanji, ki jih kurikul formalnega izobraževanja ne pokriva. Za procese učenja in izobraževanja so namreč pomembni tudi učni cilji. Pri učenju znotraj mladinskega dela in mladinskih organizacij poudarimo, da v večini primerov učenje o temi izobraževanja ni glavni cilj ali glavni proizvod sodelovanja v teh organizacijah, ampak zgolj stranski izdelek oz. posledica. Tudi na področju neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih so cilji vključevanja mladih veliko širši od zgolj učenja o temi

izobraževanja. Najbolj znana na področju učnih ciljev je Bloomova taksonomija. Bloom je s sodelavci v klasifikaciji učne cilje razdelil na tri glavne kategorije: spoznavne ali kognitivne cilje (mentalne kompetence, ki jih je razdelil na šest stopenj od najnižjih do višjih), čustveno-motivacijske ali afektivne cilje (ki se nanašajo na odnose in čustva: interes, zavzetost, vrednote, stališča, poklicni etos ...) ter spretnostne ali psihomotorične cilje, ki zajemajo poklicne in druge spretnosti (nanašajo se na fizične spretnosti: spretnosti sodelovanja, komunikacije, vodenja, načrtovanja, konstruiranja) (Bloom in drugi, 1974; Marentič-Požarnik in Peklaj, 2002, str. 54; Ullah in drugi, 2020, str. 1629–1630). Lestvica spoznavnih oz. kognitivnih ciljev je v Bloomovi taksonomiji razdeljena na šest ravni, od najnižje (1) do najvišje (6). Vsak prehod na naslednjo raven pomeni obvladovanje nižje ravni in je predpogoj za višjo raven. Raven 1 obsega poznavanje/znanje (terminov, pojmov, podatkov, zakonitosti, teorij, simbolov), raven 2 razumevanje (razlaganje, predvidevanje, povezovanje, dajanje primerov), raven 3 uporabo (reševanje novih nalog in problemov), raven 4 analizo (besedil, rešitev, postopkov, elementov, odnosov med elementi), raven 5 sintezo (nove ustvarjalne povezave, ustvarjanje hipotez, zaključkov) in raven 6 vrednotenje (po zunanjih in notranjih kriterijih) (Bloom, 1974; Marentič-Požarnik in Peklaj, 2002, str. 54–57; Ivanuš Grmek in drugi, 2009, str. 22–23; Ediger, 2015, str. 530; Ullah in drugi, 2020, str. 1629–1631). Učni cilji na področju neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih so torej širši od zgolj osredotočanja na vsebino izobraževanja in gredo v smeri podpore, (vzgoje), nudenja opore za mlade in razvoja njihovih socialnih vezi in socialnega kapitala. Učinkov mladinskega dela ni mogoče meriti in identificirati na tak način, kot je mogoče meriti in identificirati učinke visokošolskega izobraževanja, saj mladinsko delo podpira in spodbuja mlade, da sledijo osebnim interesom in obravnavajo vsakodnevne izkušnje (Harland in Morgan, 2010, str. 10–11). V nasprotju z mladinskim delom deluje formalno izobraževanje znotraj bolj strukturiranega in manj fleksibilnega kurikula. Pri mladinskem delu pa gre za prostovoljno naravo razmerja med mladimi in odraslimi, pri čemer je omogočena velika fleksibilnost učenja – saj ni predpisanega kurikula, hkrati pa je večji poudarek na osebnem razvoju (prav tam). Značilnosti mladinskega dela so med drugim tudi prostovoljna narava odnosa med mladimi in odraslimi, fleksibilnost učenja, ki je posledica pomanjkanja predpisanega kurikula, poudarek na osebnem razvoju, ni predpisanega kodeksa oblačenja, ni urnikov in ni predpisov, kako bi morali mladi naslavljati odrasle ... (Harland in Morgan, 2010).

Število vseh mladih med 15. in 29. letom v Sloveniji, ki se udeležujejo neformalnega izobraževanja, ni natančno znano oz. izmerjeno. *Statistični urad Republike Slovenije* (SURS) starostne kategorije v tem segmentu razdeli na 18–24 let ter 25–34 let. To pomeni, da nam umanjkajo podatki za mlade med 15 in 18 let, hkrati pa podatki v naslednji starostni skupini zajemajo tudi mlade med 29. in 34. letom, kar je preobsežna kategorija. Podatki so na voljo za leti 2011 in 2016 (SURS, 2022b). Hkrati je izmerjena kategorija neformalnega izobraževanja izjemno obširna, po drugi strani pa ne vemo natančno, ali znotraj teh podatkov zajema tudi neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih oz. se teh podatkov ne da izolirati izmed vseh podatkov. Neformalno izobraževanje med mladimi v Sloveniji je preučila tudi največja raziskava mladih pri nas Mladina, ki je izvedena vsakih deset let. Ciljna populacija raziskave so mladi med 15. in 29. letom, v raziskavi Mladina 2020 je vzorec predstavljalo 2858 oseb, izbranih iz Centralnega registra prebivalcev glede na 12 statističnih regij in šest tipov naselja, od katerih so anketo uspešno izvedli s 1200 osebami (Lavrič in drugi, 2021, str. 37–53). Mladina 2020 je pokazala, da neformalno znanje postaja vse pomembnejša oblika pridobivanja novih znanj, kompetenc in kvalifikacij, da je udeležba na tovrstnih izobraževanjih v porastu ter da predstavljajo pomembno dopolnitev formalnega izobraževanja ter vseživljenjskega učenja (Sardoč in Radovan, 2021, str. 102–103). Med izobraževanji, ki so se jih mladi udeležili najpogosteje, prevladujejo izobraževanja, v katerih mladi pridobivajo specifična znanja s področja, s katerim se poklicno ukvarjajo oz. se bodo ukvarjali (t. i. poklicna znanja) – 49,4 %, sledi izobraževanje za vozniški izpit – 42,2 %, izobraževanja s področja kulture in umetnosti – 32,7 %, čemur sledi izobraževanje s področja tujega jezika – 29 % ter kot zadnje še izobraževanje s področja računalništva – 25,6 % (prav tam). *Uradnih statistik Urada RS za mladino*, koliko neformalnih izobraževanj je bilo znotraj posameznega leta izvedenih od posameznih prijaviteljev na razpise, npr. mladinskih centrov, (še) ni. Mogoče bodo z nadgradnjo in elektronizacijo sistemov za prijavo in ocenjevanje vlog ti podatki na voljo za izvoz v prihodnosti.

Eden izmed vidikov neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah je sodelovanje *v evropskih programih*. Programi Erasmus+ so programi Evropske unije, ki vključujejo več različnih ciljnih skupin in za te skupine ponujajo različne dejavnosti. Delijo se na programe za organizacije in programe za posameznike (Evropska komisija, 2023a). Zadnji zajemajo več ciljnih skupin (Evropska komisija, 2023b). Za študente ponujajo možnost opravljanja enega dela študija v tujini (Klemenčič in drugi, 2017). To tudi večina ljudi v praksi dojema kot

osnovo programa Erasmus+, čeprav je danes njegovo delovanje veliko širše. Za zaposlene v izobraževalnem sektorju nudijo možnost poučevanja na izobraževalni ustanovi v tujini. Za zaposlene v izobraževanju, tako v pedagoških kot nepedagoških poklicih, podpirajo možnost izpopolnjevanja v obliki hospitacij, opazovanja na delovnem mestu in namenskih tečajev. Za dijake oz. šolarje ponujajo možnost učne mobilnosti z namenom razumevanja kulture in razvoja jezikovnih spretnosti. Za študente, nove diplomante, dijake v poklicnem izobraževanju, vajence in srednješolce (praktikante) omogočajo pridobitev delovnih izkušenj s prakso v tujini. Za odrasle nudijo možnost sodelovanja v procesu izobraževanja za odrasle v tujini. Za mladinske delavce ponujajo izpopolnjevanje in medsebojno spoznavanje v tujini v obliki tečajev, študijskega obiska, hospitacije in opazovanja na delovnem mestu. Program je torej zelo obsežen in vključuje mnogo različnih dejavnosti in mnogo ciljnih skupin. Del, ki se najbolj nanaša na populacijo, ki jo raziskujemo v disertaciji, pa je del programa *Erasmus+*, ki je namenjen vsem mladim (ne le tistim, ki se šolajo) in ponuja programe mladinskih izmenjav v tujini, dialoga mladih (prej imenovanega strukturirani dialog) ter del programa *Evropske solidarnostne enote* (prej Evropska prostovoljska služba), ki ponuja opravljanje prostovoljskega dela v tujini (Evropska komisija, 2023b). Te programe v veliki meri organizirajo oz. spodbujajo k organizaciji različne mladinske organizacije v Sloveniji, med njimi igrajo vidno vlogo tudi mladinski centri. Mladinske izmenjave so 5–21 dni dolgo srečanje, skupno bivanje in sodelovanje pri projektih mladih iz različnih držav (Evropska komisija, 2023b). Temeljijo na neformalnem izobraževanju in vrstniškem učenju ter na vrednotah demokratičnosti, solidarnosti in prijateljstva (Mayr in Zupanc, 2020, str. 11). Mladi znotraj njih razvijajo kompetence skozi teme, ki jih zanimajo, skozi pregled družbeno relevantnih tem ter spoznavajo nove kulture (prav tam). Dialog mladih temelji na Strategiji EU za mlade, ki opredeljuje teme in prednostne naloge za razpravo (Mayr in Zupanc, 2020, str. 13). Traja od 3–24 mesecev in mora vključevati vsaj 30 mladih posameznikov (Evropska komisija, 2023c). Cilj dialoga mladih je spodbujanje aktivne udeležbe mladih v demokratičnem življenju, kar se dosega skozi organizacijo lokalnih, nacionalnih ter evropskih srečanj med mladimi in odločevalci oz. oblikovalci politik (Mayr in Zupanc, 2020, str. 13). Dialog mladih temelji na načelih neformalnega učenja in s ciljem narediti glas mladih slišan (prav tam). Obravnava in vključuje mlade, mladinske organizacije in mlade posameznike, ki nimajo možnosti formalnega organiziranja – neorganizirano mladino (Banjac, 2015, str. 106). Evropska prostovoljna služba (EVS) za posameznike pa je (bila) učna izkušnja, pri kateri gre

za bivanje in delo prostovoljca v tuji državi za dlje časa, traja lahko od 2 do 12 mesecev, v primerih skupinskih aktivnosti, v katerih sodeluje deset ali več prostovoljcev, in vključevanja mladih z manj priložnostmi pa lahko traja od 14 dni do dveh mesecev (Movit, 2022b). Poteka v gostiteljski organizaciji, v kateri mladi opravljajo prostovoljno delo, na katerega jih pošlje pošiljajoča organizacija in domače države (Movit, 2022b). Evropska prostovoljna služba je zdaj del Evropske solidarnostne enote kot prostovoljski projekt.

Mladinski centri so tudi sicer prostori, ki mladim ponujajo priložnosti za kakovostno preživljanje prostega časa ter nudijo možnosti neformalnega učenja in neformalnega izobraževanja, skozi katerega se lahko mladi osebnostno razvijajo še na področjih, ki zmanjkajo znotraj formalnega izobraževalnega sistema (Mreža MaMa, 2023a). Področja delovanja mladinskega sektorja so širše utemeljena v Zakonu o javnem interesu v mladinskem sektorju (ZJIMS, 4. člen)[3] in pokrivajo področja: avtonomije mladih; neformalnega učenja in usposabljanja ter večanja kompetenc mladih; dostopa mladih do trga delovne sile in razvoja podjetnosti mladih; skrbi za mlade z manj priložnostmi v družbi; prostovoljstva, solidarnosti in medgeneracijskega sodelovanja mladih; mobilnosti mladih in mednarodnega povezovanja, zdravega načina življenja in preprečevanja različnih oblik odvisnosti mladih; dostopa mladih do kulturnih dobrin in spodbujanja ustvarjalnosti ter inovativnosti mladih in sodelovanja mladih pri upravljanju javnih zadev v družbi. *Neformalna izobraževanja v mladinskih centrih v Sloveniji* so izjemno pluralna po vsebini. Pregled spletnih strani mladinskih centrov v Sloveniji pokaže, da potekajo v obliki delavnic, seminarjev, tečajev, treningov, usposabljanj, posvetov, srečanj itd. (Google, b.d.). Niso pa vsa izobraževanja ažurno zajeta na spletnih straneh mladinskih centrov. Nekateri mladinski centri nimajo osveženih spletnih strani, drugi objavljajo ažurne vsebine prek drugih spletnih kanalov, bodisi skozi objave na portalu Mlad.si, na Facebook straneh svojih mladinskih centrov ali krovnih organizacij, na svojih profilih na družbenih omrežjih Instagram in TikTok ali v kombinaciji različnih spletnih virov. Zaradi tega sta otežena sistematično zbiranje in pregledovanje vseh obstoječih neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih v Sloveniji. Prav tako ne obstaja evidenca ali seznam, ki bi obsegal vse vrste obstoječih neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih. Neformalna

[3] Zakon o javnem interesu v mladinskem sektorju – ZJIMS. (2010). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 12. junija.

izobraževanja v mladinskih centrih so financirana iz različnih virov, med njimi iz razpisa Urada RS za mladino za sofinanciranje programov mladinskega dela, financirana pa so tudi iz sredstev občin, sredstev programov Zavoda RS za zaposlovanje, Evropskega socialnega sklada, Norveškega finančnega mehanizma ter iz evropskih projektov. Evropska dimenzija neformalnega izobraževanja organizacijsko večinoma poteka skozi evropske razpise programov Erasmus+ ter Evropska solidarnostna enota, kot so prostovoljsko delo, dialog mladih in mladinske izmenjave. Vsebine, ki jih mladi znotraj teh projektov na nadnacionalni ravni spoznajo, so najpogosteje na temo kulturne raznovrstnosti, mladine, mladinskega dela, na temo neformalnega oz. priložnostnega učenja, osebnega razvoja, izobraževanja, usposabljanja in učenja (Mayr in Zupanc, 2020, str. 30). Neformalna izobraževanja na evropski ravni v mladinskih centrih pa pokrivajo teme poučevanja vrednot, sodelovanja, ključnih veščin, pomembnih za vseživljenjsko učenje, sposobnosti povečanja zaposlitvenih možnosti, podjetniških sposobnosti in evropskega državljanstva (Morciano, 2015, str. 70). Evropska dimenzija tematsko pokriva razpon različnih tem, ki se skladajo tudi s tematiko neformalnih izobraževanj, ki jih mladinski centri ponujajo zunaj evropske dimenzije. Glede na pregled spletnih strani mladinskih centrov v Sloveniji pa tematsko pokrivajo področja:

- aktivnega državljanstva (vloga nevladnih in mladinskih organizacij, spoznavanje evropskih institucij, volitve, (mladinska) participacija, politike),
- medkulturnega izobraževanja (migracije, integracija),
- človekovih pravic (strpnost, pravice, diskriminacija, sovražni govor, (spletno) nasilje)
- projektnega dela (projektno vodenje, pridobivanje sredstev, razpisi, organizacija dogodkov) in podjetništva,
- kariernih vsebin (spoznavanje poklicev, trg dela, pisanje življenjepisa, izobraževalne poti, predstavitev šol in fakultet, učenje učenja),
- umetniških vsebin (montaža, kreiranje videovsebin, fotografske, filmske, gledališke, glasbene in likovne delavnice, igranje glasbil),
- preventivnih vsebin in zdravstvenih tematik (duševno zdravje, izgorelost, oživljanje, alkohol in droge, cestno prometni predpisi, spolnost),
- osebnostne rasti (spoprijemanje s stresom, motivacija, asertivna komunikacija, reševanje konfliktov, prijateljstvo, občutki, samopodoba, postavljanje ciljev, medsebojni odnosi, duševno zdravje),
- ekoloških vsebin in trajnosti (ekologija, čiščenje, odpadki),

- jezikovnih tečajev,
- računalniških tečajev (Excel, Canva, oblikovanje, programiranje, 3D-modeliranje),
- športnih programov,
- geografskih in kulinaričnih vsebin (potopisna predavanja, kuharski tečaji),
- javnega nastopanja (govorniških spretnosti),
- ročnih spretnosti (šivanje, izdelovanje okraskov, izdelovanje čestitk, origami),
- in še mnogih drugih specifičnih tem (ličenje, nosečnost, vrt, popravljanje koles) (Google, b.d.).

V letih 2020, 2021 in 2022 so se poznale posledice *epidemije nove koronavirusne bolezni*. Covid-19 je vplival na milijone ljudi po svetu, v vseh sektorjih in industrijah, prav tako v šolstvu, saj so izobraževalne ustanove v več kot 180 državah sveta zaprle svoje vrata (Mikulec, 2020; Stewart in Lowenthal, 2022, str. 273). Covid-19 je imel ogromen vpliv na izobraževalno industrijo (Zhao in drugi, 2021). Povzročil je šolanje na daljavo oz. v spletnem formatu čez noč za veliko populacijo študentov na univerzah in ostalih šolajočih (prav tam). S tem je povzročil stiske, povečane občutke izolacije in osamljenosti zaradi zapovedi socialnega distanciranja, karanten in malo oz. skoraj nič družbenih interakcij, spremembe v odnosih, občutke neskladja in občutke stresa, še zlasti za bolj ranljive populacije (Bjursell, 2020, str. 673; Stewart in Lowenthal, 2022, str. 283–284). Mnoge izobraževalne vsebine so bile bodisi odpovedane, okrnjene, prestavljene na splet oz. izvedene v hibridni obliki, s kombinacijo izvajanja v živo in prek spleta. Enako velja za neformalna izobraževanja v mladinskih centrih v Sloveniji. Covid-19 je povzročil vrzel v vseh vrstah izobraževanja, tako formalnem kot neformalnem izobraževanju kot priložnostnem učenju, in je neenako vplival na različne skupine ljudi – glede na izobraževalne ustanove, ki so jih obiskovali, glede na njihovo družinsko ozadje, družinske kulturne prakse, možnosti ohranjanja zunajšolskih dejavnosti itd. (Gonzalez in Bonal, 2021, str. 618–619). Prav tako je prišlo do izrazitih razlik v dostopu in uporabi tehnoloških naprav in velikega digitalnega razkoraka med različnimi skupinami otrok in mladih pri dostopu do neformalnega izobraževanja, še zlasti pri gospodinjstvih z več otroki (prav tam) pa tudi do razlik v digitalnih veščinah (Mikulec, 2020). Otroci in mladostniki iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, nižjim kulturnim kapitalom ter tisti iz priseljenskih okolij so imeli slabše možnosti za učenje in slabše možnosti za neformalno izobraževanje (Gonzalez in Bonal, 2021, str. 620). Pokazalo se je, da tudi izobraževanje na daljavo reproducira iste socialno-ekonomske strukture, hierarhije in razmerja moči ter ima

izzive pri vključenosti posameznikov iz ranljivih skupin kot izobraževanje na sploh, da ni zaradi širše (spletne) dostopnosti nič bolj vključujoče (Mikulec, 2020, str. 3–4). Pandemija oz. epidemija nove koronavirusne bolezni je močno vplivala tudi na neformalno izobraževanje v mladinskih centrih. Obseg izobraževanj je bil zmanjšan, v določnih obdobjih celo ukinjen oz. okrnjen in prestavljen na splet oz. izveden v hibridni obliki, s kombinacijo spleta in srečanj v živo. To je imelo velik vpliv na mlado populacijo oz. populacijo, ki obiskuje mladinske centre in se udeležuje izobraževanj v njih.

2.1.2 Metode in oblike učenja v neformalnih izobraževanjih v mladinskem sektorju

Učno okolje pomembno vpliva na razvoj veščin in kompetenc. Na trgu dela narašča povpraševanje po generičnih veščinah, ne samo po poklicno specifičnih. Poročani razvoj generičnih veščin je večji pri aktivnih metodah in oblikah učenja (Meng in drugi, 2020, str. 75–82). Zato so razprave o metodah in oblikah učenja aktualne tudi v luči neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah. Metode učenja lahko opredelimo kot znanstveno in empirično preverjene načine delovanja, s katerimi subjekti izobraževalnega oz. učnega procesa uresničujejo svoje namene in cilje (Kramar, 2009, str. 148 in 162–163; Ivanuš Grmek in drugi. 2020, str. 28). Učne metode lahko klasificiramo glede na mnoštvo različnih vidikov po teoretičnih temeljih, prevladujočih procesih v metodah, aktivnosti učencev in učiteljev, rabi različnih didaktičnih sredstev, funkcionalno-komplementarnih vidikih itd. (Kramar, 2009, str. 148 in 162–163). Sodobna didaktika in pedagoška psihologija jih delita na metode, ki so osredotočene na učenca, in metode, ki so osredotočene na učitelja (Radovan, 2013, str. 6). Metode, osredotočene na učitelja, poudarjajo prenos informacij, medtem ko metode, osredotočene na učenca, bolj aktivirajo udeleženca izobraževanja in poudarjajo konceptualno spremembo (Struyven in drugi, 2010, str. 44–45; Stes in Petegem, 2014, str. 644–645). Med aktivne metode učenja lahko prištevamo metodo primera, problemsko metodo, skupne zadolžitve, participatorno učenje, izkustveno učenje, vrstniško učenje ter projektno učenje oz. projektno metodo (Struyven in drugi, 2010, str. 44; Javornik Krečič in drugi, 2014, str. 31–35). Po drugi strani pa kognitivno-konstruktivistični model presega delitve na osredotočenost na učenca ali učitelja ter poudarja konstrukcijo znanja v interakciji med obema stranema (prav tam). Tretje delitve delijo učne metode glede na vir, skozi katerega sporočila pridejo do učenca. Po takšni klasifikaciji lahko metode učenja delimo na verbalno-tekstualne metode, ki

vključujejo metodo razlage, pogovorno metodo ter delo s teksti; na ilustrativno-demonstracijske metode; laboratorijsko-eksperimentalne metode ter na metodo izkustvenega učenja po Kolbu (Tomić, 2000, str. 87–104; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011, str. 115).

Izkustveno učenje je tudi sicer, poleg vrstniškega učenja, največkrat omenjeno znotraj mladinskega dela in mladinskih organizacij. Kolb je izkustveno učenje utemeljil na štiristopenjskem krožnem modelu s štirimi fazami: konkretna izkušnja, razmišljujoče opazovanje, abstraktna konceptualizacija in aktivno eksperimentiranje (Timm in drugi, 2011, str. 177; Looney in Santibanez, 2021). Vrstniško učenje pa lahko definiramo kot pridobivanje znanja in veščin skozi aktivno pomoč in podporo med enakovrednimi osebami, vrstniki, iz podobnih družbenih skupin, ki niso poklicni učitelji, ampak si medsebojno pomagajo pri učenju in sem pri tem sami učijo (Topping, 2005, str. 631). Vrstniško učenje je tudi pomembna sestavina učenja v mladinskih organizacijah in mladinskega dela. Teoretiki razdelijo vrstniško učenje na dve bistveni podskupini. Prvo je sodelovalno učenje, pri čemer gre za medsebojno interakcijo med vrstniki, drugo pa je vrstniško tutorstvo, pri čemer gre za usmerjeno vrstniško interakcijo, kjer tutor poučuje tuturiranca/-e (Topping in drugi, 2017; Tenenbaum in drugi, 2019). Na rezultate učenja v vrstniških kontekstih vplivajo različni dejavniki, med njimi starost udeležencev, spolna struktura skupine, velikost skupine in področje/vsebina učenja (prav tam). Tudi sicer so vrstniški odnosi ključni za obdobje mladosti, saj vrstniške skupine za mlade predstavljajo varno okolje, v katerem lahko eksperimentirajo socialne vloge, preverjajo vedenjske standarde, razvijajo medosebne veščine, vzpostavljajo lastne norme in vrednote ter oblikujejo stališča in prepričanja (Gril, 2007, str. 1 in 76). Komunikacija z vrstniki je pomembna tudi pri razvoju državljanskih kompetenc mladih, saj se pri tem razvijajo medosebne spretnosti, doživljanja sprejetosti, solidarnosti in pripadnosti skupini (prav tam). Pri preučevanju oblik učenja oz. učnih oblik se nam pokaže, da je to termin, ki izhaja iz nemškega, srbohrvaškega in slovenskega geografskega območja in ga najdemo v virih na tem območju. Angleški viri uvrščajo učne oblike v kategorijo učnih metod. V našem geografskem prostoru jih lahko opredelimo kot socialne oblike, v katerih poteka učni proces, to je poučevanje in učenje (Tomić, 2000, str. 119). Avtorji v slovenski didaktični teoriji (npr. Tomić, 2000, str. 117–142; Strmčnik, 2001; Ivanuš Grmek in drugi, 2009; Kramar, 2009, str. 205–215; Topolovčan, 2012; Rot Vrhovec, 2015; Starc in drugi, 2015; Ivanuš Grmek in drugi, 2020, str. 28) učne oblike razvrščajo v frontalno učno obliko, to je neposredni

pouk, ter posredno obliko, kjer gre za samostojno delo učencev; zadnjo sestavljajo učenje v skupini oz. skupinsko delo, delo v parih oz. dvojicah in individualno delo.

Tako za neformalno izobraževanje kot mladinske organizacije sta značilna učenje v skupini oz. skupinsko delo ter izkustveno učenje (Timm in drugi, 2011; Bužinkić in drugi, 2015; Kiilakoski in Kivijarvi, 2015; Starc in drugi, 2015; Norqvist in Leffler, 2017). Že neformalno izobraževanje naj bi bilo najbolj primeren način učenja za mlade (Tresa in drugi, 2021, str. 1463). Laker in drugi (2018) so preučevali razvoj aktivnega in demokratičnega državljanstva v študentskih organizacijah in ugotovili, da študentske organizacije delujejo kot laboratoriji skupnega upravljanja. Ugotovili so, da se s tem, ko študentje participirajo in sooblikujejo svoje izobraževalne in skupnostne izkušnje, učenje znatno poveča, saj so procesi in aktivnosti, ki potekajo v študentskih organizacijah, podobni idealom v širši civilni družbi. Prav tako ugotavljajo, da se izobraževanje za državljanstvo praviloma povezuje z izkustvenim učenjem in državljanska vzgoja z aktivnim, problemskim in servisnim učenjem, pri čemer tradicionalen pouk v tem pogledu ne prinaša rezultatov, saj ne omogoča aktivne participacije udeležencev izobraževanja. V podoben kontekst lahko postavimo tudi učenje in neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah, ki skozi svoje dejavnosti prav tako spodbujata razvoj aktivnega državljanstva. Učno okolje se bistveno razlikuje v kontekstih formalnega in neformalnega izobraževanja. V zadnjih letih oz. desetletjih se tudi v formalnem izobraževanju poudarja pomen aktivnih metod izobraževanja. Tudi v visokem šolstvu je večji fokus na poučevanje, usmerjeno na študenta, ki spodbuja študentovo dejavno vlogo v procesu lastnega učenja (Košir in drugi, 2020). Pilotna študija Eurograduate (Meng in drugi, 2020) je pokazala, da so udeleženci izobraževanja, v katerem so bile aktivne oz. aktivirajoče metode izobraževanja (kot problemsko ali projektno učenje, pri katerem ima učitelj vlogo inštruktorja, ne le vodje procesa), razvili veščine v veliko večji meri kot tam, kjer teh metod ni bilo. V omenjeni raziskavi so ugotovili, da so udeleženci izobraževanj z aktivnimi oz. aktivirajočimi metodami izobraževanja dvakrat pogosteje poročali o naprednem razvoju numeričnih veščin, štirikrat pogosteje o visoki ravni pismenosti ter petkrat pogosteje o visoko razvitih socialnih veščinah. Raziskave v našem prostoru pa poudarjajo, da samo uporaba določenih metod in oblik učenja od izvajalcev izobraževanja ni zadostno zagotovilo, da je učenje posameznika resnično kakovostno in aktivno, ampak morajo izvajalci znati z njihovo uporabo spodbujati ustvarjalnost, reševanje problemov, izkustveno učenje, metakognicijo in aktivnost študentov (Košir in drugi, 2020, str. 42).

Najnovejša spoznanja v znanosti o učenju potrjujejo, da je znanstveno dokazano, da se ljudje najbolj globoko (na)učijo, če je proces aktiven, participatoren, temelji na konstruktivistični pedagogiki in problemskem učenju ter učenju z raziskovanjem oz. lastnim poizvedovanjem (Sawyer, 2022, str. 4–5). In prav takšna metodologija prevladuje v mladinskem sektorju. V mladinskih organizacijah so prisotni izkustveno učenje, vrstniško učenje, interaktivno in participatorno učenje ter učenje v skupinah (Fennes in Otten, 2008, str., 9; Del Felice in Solheim, 2011, str. 1099–1102; Bužinkić in drugi 2015, str. 39–40). Metode mladinskega dela smo raziskali tudi v preliminarni raziskavi (Miloševič Zupančič, 2018) in so natančneje opisane v nadaljevanju. Za neformalna izobraževanja v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih pa je značilno tudi, da izvajalci tovrstnih izobraževanj pogosto niso profesionalni pedagogi, saj je polje bolj aktivistično kot akademsko, hkrati pa je kadrovsko in finančno podhranjeno. Izvajalci izobraževanj izhajajo iz različnih strok, od psihologov, sociologov, socialnih delavcev, politologov, pravnikov, ekonomistov do kadrov iz naravoslovnih znanosti, pogosto pa gre za praktike brez formalne izobrazbe v tej smeri, a z veliko praktičnimi izkušnjami dela z mladimi. V polju so zaznane težnje po profesionalizaciji poklica, kar je vidno pri poklicni kvalifikaciji Mladinski delavec/mladinska delavka ter v vzpostavitvi t. i. bazenov trenerjev, kjer se izvajalci izobraževanj lahko usposobijo za izvajanje neformalnih izobraževanj v mladinskem sektorju, še zlasti na področju metod mladinskega dela. V mladinskem polju sta namreč bolj kot tema izobraževanja v ospredju pogosto zagotavljanje potrebe po varnosti in zaupanju ter fokus na pozitiven razvoj in dobro počutje mladih. Mladinski delavci in izobraževalci znotraj mladinskega sektorja so zelo dobri v tem, da se znajo mladim približati, jim prisluhniti, jih vključiti, tudi skozi metode mladinskega dela, pomagati identificirati izzive in pomagati pri razreševanju izzivov, s katerimi se soočajo v življenju na sploh. Zaradi tega je vloga neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih širša in ima močan učinek tako na mladega posameznika kot posredno na celotno družbo.

2.2 Izbrane teorije učenja

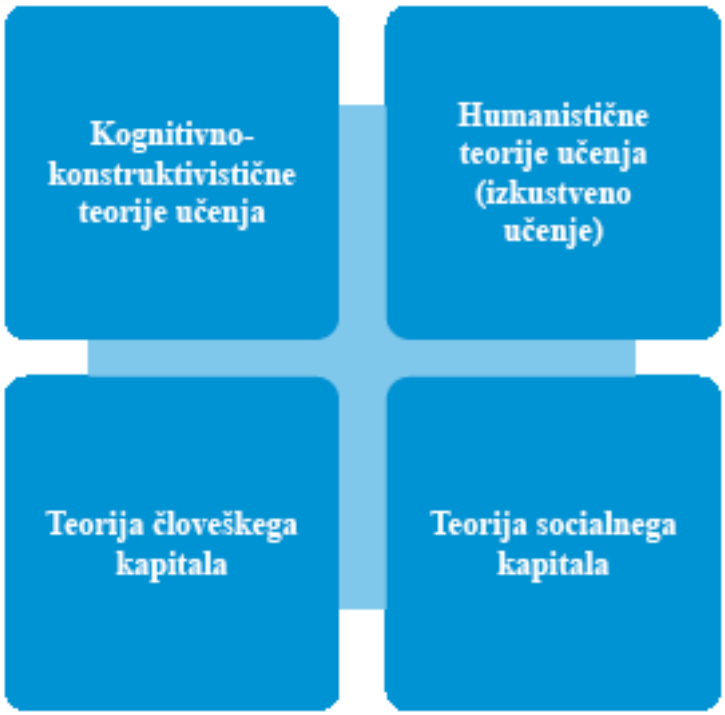
Znanost o učenju je večdisciplinarno področje, ki preučuje tako učenje kot poučevanje, formalna, neformalna in priložnostna okolja ter se razteza čez mnogo znanstvenih disciplin in področij, od pedagogike, sociologije, (izobraževalne) psihologije, antropologije,

nevroznanosti do računalniških in informacijskih znanosti itd. (Sawyer, 2022, str. 1–3). Najdemo jo tudi v andragogiki, ekonomiji in menedžmentu (človeških virov). V disertaciji gledamo na tematike predvsem v perspektivi organizacijsko-kadrovskih študij, v luči razvoja kompetenc in človeškega oz. socialnega kapitala skozi neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih. Različne teorije učenja oz. poglede v disertaciji razdelimo na izbrane relevantne teorije ter na manj relevantne za disertacijo. Za mladinsko delo in neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih so relevantne kognitivno-konstruktivistične teorije, še zlasti pa humanistične teorije. Kognitivno konstruktivistične teorije trdijo, da znanje nastaja v procesu konstrukcije in si ga vsak posameznik zgradi sam z lastno miselno aktivnostjo, zaradi tega je znanje subjektivne narave. V neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih se kažejo in prepletajo skozi socialni konstruktivizem pri sodelovanju mladih z vrstniki po Piagetovi teoriji in pri sodelovanju mladih z odraslimi skozi teorijo Vigotskega ter razvojne stopnje (po Piagetu). Humanistične teorije učenja trdijo, da si posameznik s celotno osebnostjo ustvarja osebni smisel v učenju. V izbranih izobraževanjih se prepletajo skozi teorijo hierarhičnih potreb po Maslowu ter skozi signifikantno učenje po Rogersu. Humanistične teorije lahko povežemo tudi s teorijo o kompetencah. Hkrati je v humanističnih teorijah, še zlasti v teoriji o izkustvenem učenju, največ prepletanja z neformalnim izobraževanjem v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih. Izkustveno učenje je namreč metoda, ki je najbolj prisotna v izobraževanjih, ki jih organizirajo mladinske organizacije in mladinski centri, in je ključna komponenta teh izobraževanj. Pri tem se v mladinskem sektorju izhaja tako iz Kolbove kot Deweyjeve teorije izkustvenega učenja. Izkustveno učenje ima tako znotraj vseh teorij največji fokus.

Med teorijami učenja so za neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih pomembni tudi teorija človeškega kapitala in teorija socialnega kapitala, saj nas pridobivanje kompetenc v tovrstnih organizacijah zanima s področja razvoja človeškega in socialnega kapitala pri mladih. Formalno izobraževanje se v osnovi osredotoča na kvalifikacije, kar predstavlja produktno usmerjen človeški kapital, mladinsko delo, ki poteka v mladinskih organizacijah, pa se močno osredotoča na osebna in socialna vprašanja, kar predstavlja procesno usmerjen socialni kapital (Harland in Morgan, 2010). Mladi vzpostavljajo vire in povezave, ki se lahko preoblikujejo v socialni kapital. Tako mladi v mladinskem delu in mladinskih organizacijah krepijo svojo mrežo ter socialni kapital

(Harland in Morgan, 2010; Coburn, 2011, str. 475; Dunne in drugi, 2014, str. 138; Souto-Otero, 2016, str. 948–949). Pri tem sta ključna predvsem povezovalni socialni kapital, pri čemer se mladi povezujejo z družinskimi člani in vrstniki, ter premostitveni socialni kapital, pri čemer se mladi povezujejo z učitelji, svetovalci, mladinskimi delavci in drugimi odraslimi. Za izgradnjo znanja in kompetenc mladih v neformalnih izobraževanjih v mladinskih organizacijah je tako pomembna teorija človeškega kapitala, za izgradnjo in aktivacijo povezav, stikov in omrežij, ki se v tem procesu zgodijo, pa je bistvena teorija socialnega kapitala. Izbrane relevantne teorije učenja so predstavljene na Slikah 2.3, 2.4. in 2.5.

Slika 2.3: Izbrane relevantne teorije učenja

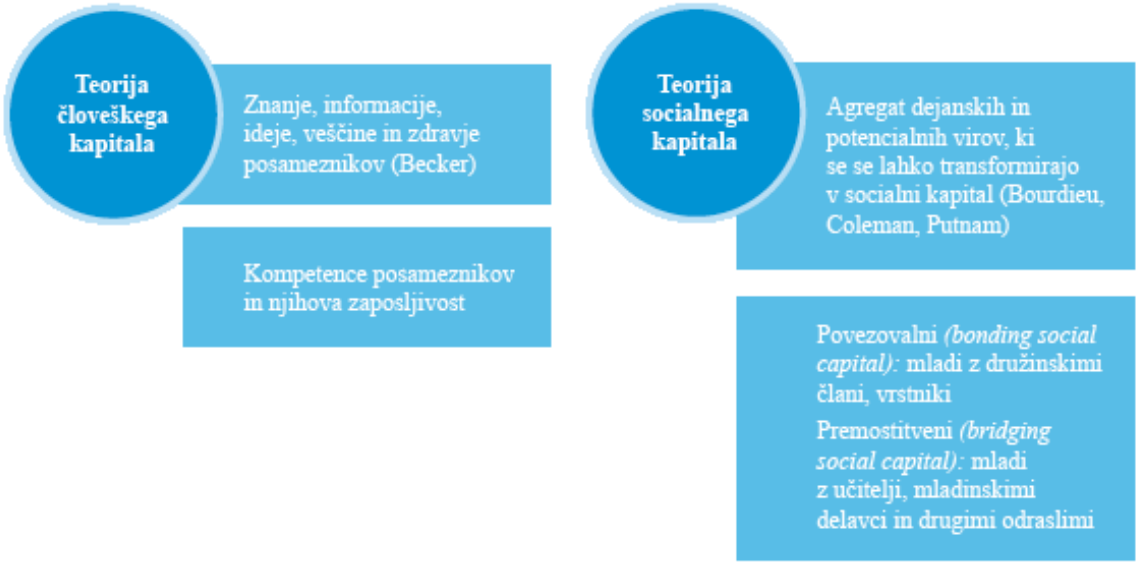


Vir: lasten izbor teorij.

Slika 2.4: Prikaz humanističnih in kognitivno-konstruktivističnih teorij učenja

Vir: lasten – povzeto po (Rogers, 1971; Kolb in Boyatzis, 2001; Plut-Pregelj, 2008; Ivanuš Grmek in drugi, 2009; Kolb in Kolb, 2009; Ediger, 2015; Gross in Rutland, 2016; Acevedo, 2018; Marentič-Požarnik, 2019 in 2020; Muharijah, 2020; Nathan in Sawyer, 2022).

Slika 2.5: Prikaz teorije človeškega kapitala in teorije socialnega kapitala



Vir: lasten – povzeto po (Schultz, 1961; Becker, 1993; Schuller in drugi, 2000; Adler in Kwon, 2002; Bourdieu, 2004 in 2006; Coleman, 2004; Schaefer-McDaniel, 2004; Halpern, 2005; Becker, 2006; Bassani, 2009; Adler in Kwon, 2014; Cvetanović in drugi, 2015; Miller in drugi, 2015; Schenk in drugi, 2018).

2.2.1 Kognitivne oz. kognitivno-konstruktivistične teorije učenja

Premik od behavioristističnih teorij, ki so bile prisotne na prelomu v dvajseto stoletje, h kognitivnim oz. kognitivno-konstruktivističnim teorijam učenja se je zgodil med letoma 1920 in 1960, v času delovanja teoretikov, kot sta Vigotski in Piaget (Žagar in Juriševič, 2011). Kognitivna revolucija oz. kognitivistična renesansa je nastala kot kritika behaviorizma in njegovih trditev, da človekovega uma ni mogoče meriti (Jesseau, 2021). Začetniki so bili predstavniki gestaltističnih teorij učenja, to so nemški gestalt psihologi Wertheimer, Köhler in Koffka. Gestaltisti so raziskovali, kako si posameznik razlaga kompleksne strukture, tako da pri zaznavanju išče bližino in podobnost, torej smiselne vzorce, podobne že poznanemu (Ju, 2019, str. 139–142). Med njimi izpostavimo Köhlerja, ki je tudi utemeljitelj modela reševanja problemov z nenadnim vpogledom, kjer pri reševanju novih problemov oz. pri nepoznanih situacijah pride do nenadnega razumevanja abstraktnih oz. konceptualnih idej in se rešitev pojavi nenadoma, kot od nikoder (Bautista in drugi, 2012). Kognitivizem poudarja učenje kot kognitiven, notranji proces, ki vključuje spomin, razmišljanje, motivacijo in povezovanje novih informacij s predhodnim znanjem (Brieger in drugi, 2020, str. 324). Med kognitivisti je pomemben David Ausubel, avtor teorije smiselnega učenja. Poudarek njegove teorije je na širjenju kognitivnih struktur – strukturiranega znanja – skozi inkorporacijo novih idej, novega znanja in učenja, ki se povezujejo z obstoječimi idejami, znanjem in učenjem (Agra in drugi, 2019, str. 248–250). V njegovem modelu se znanje širi skozi asimilacijo novih konceptov z že obstoječimi (prav tam).

Konstruktivizem je epistemološki pristop, ki trdi, da se znanje konstruira iz interakcij med človekovimi dejanji, izkušnjami, predznanjem in njegovimi subjektivnimi stanji duha (Stoilescu, 2016, str. 144). Posameznik zato ne more znanja od nekoga prejeti oz. ga pasivno ponotranjiti na podlagi informacij iz okolja, temveč ga mora sam zgraditi s svojo miselno aktivnostjo (Ivanuš Grmek in drugi, 2009, str. 24; Nathan in Sawyer, 2022, str. 31). Vsem

konstruktivističnim teorijam učenja je skupno, da znanje definirajo kot »produkt človeka, ki se spreminja s časom, prostorom in tehnološkim razvojem«, hkrati pa ne nastaja samo na racionalnih temeljih, saj nanj vplivajo tudi socialna umeščenost človeka ter njegova čustvena in fiziološka dejavnost (Plut-Pregelj, 2008, str. 16). Zato po konstruktivistični teoriji znanja ni mogoče neposredno prenašati na človeka kot nespremenljivo telo informacij, temveč ga vsak človek gradi sam zase in v skupini (prav tam). Pri učenju gre torej za neke vrste osebno interpretacijo sveta, kjer znanje ni objektiven, temveč subjektiven konstrukt (Tenenbaum in drugi, 2019). Osrednje prednosti aktivne participacije v procesih učenja in lastne konstrukcije znanja so bistveno globlje razumevanje, lažje posploševanje znanja in večja motivacija (Sawyer, 2022, str. 10). Predstavnik konstruktivizma Jean Piaget poudarja pomen opazovanja vedenja in učenja v smislu telesne oz. fiziološke pripravljenosti, pri čemer naravni napredek učenja vodi posameznika od najprej zelo konkretnih informacij do pozneje najbolj abstraktnih (Ediger, 2015, str. 528; Sawyer, 2022, str. 12). Podarja biološko zrelost za učenje, pri čemer gre posameznik skozi različne razvojne stopnje: senzorično-motorična inteligenca oz. zaznavno-gibalna stopnja (0–2 leti), predoperativna inteligenca oz. predoperacionalna stopnja (2–7 let), operativna inteligenca oz. stopnja konkretnih operacij (7–11 let) ter stanje abstraktnega razmišljanja oz. stopnja formalnih operacij (Ediger, 2015; str. 528; Grom, 2020, str. 59–62). Za delovanje mladih v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih je po Piagetu značilno stanje abstraktnega razmišljanja, saj so starejši od petnajst let in so v razvojnem smislu že dosegli najvišjo stopnjo, stanje abstraktnega mišljenja. Piaget je opredelil tudi kognitivni konflikt. V njegovi teoriji pride do kognitivnega konflikta oz. disekvilibrija, neravnovesja, ko se pri učenju pojavi nov koncept, ki je delno ali popolnoma drugačen od obstoječih shem znanja v kognitivni strukturi (Pratiwi in drugi, 2019). Pri tem pride do asimilacije novega znanja z obstoječim ali do akomodacije, prilagoditve (prav tam). Prav tako lahko pride tudi do socialno kognitivnega konflikta, pri čemer poudarek ni na drugačnem konceptu znotraj posameznika, temveč pride do konflikta v interakciji z drugimi. To je še zlasti dobrodošlo pri interakciji z vrstniki, pri čemer to mlade spodbuja, da cenijo in upoštevajo drugačno perspektivo in se posledično razvijajo s tem, ko prilagajajo svoje razumevanje situaciji (Tenenbaum in drugi, 2019). To lahko preslikamo na mladinske organizacije in centre ter na aktivne metode učenja pri neformalnem izobraževanju v njih, ki spodbujajo interakcijo med udeleženci, pri čemer lahko pride skozi vrstniško učenje do socialno kognitivnega konflikta in s tem do sprememb svojih (napačnih) minulih pojmovanj.

Predstavnik (socialnega) konstruktivizma je tudi Lev Semjonovič Vigotski. Socialni konstruktivizem je smer, ki zagovarja, da učenje ni individualen proces, temveč je zanj bistvena interakcija z drugimi, saj do konstrukcije znanja pride skozi socialne interakcije (Tenenbaum in drugi, 2019; Nathan in Sawyer 2022, str. 31). Pri tem je Piaget poudarjal pomen interakcije z vrstniki, Vigotski pa pomen interakcije med otrokom in odraslimi (Tenenbaum in drugi, 2019; Grom, 2020, str. 63; Veraksa in drugi, 2022). Pri mladinskem delu in neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah in v centrih najdemo obe dimenziji konstrukcije znanja, v interakciji med vrstniki, soudeleženci izobraževanj ter v interakciji z odraslimi, mladinskimi delavci, voditelji, organizatorji ter izvajalci izobraževanj. Za mladinsko delo so omenjene odrasle osebe bistvenega pomena, saj mladim ponujajo varen prostor, ustvarjajo zaupanje in se hkrati skozi nehierarhičen način delovanja približajo njihovim potrebam. Zato je interakcija med mladimi in odraslimi znotraj mladinskega dela ključna. Naslednji konstruktivist je Frederick Bartlett, začetnik sodobne britanske kognitivne psihologije, katerega teorija se osredotoča na študije spomina, napake pri priklicu ter odnos med organizmom in okoljem (Pleh, 2020, str. 288). Zanimali so ga interpretacija, pomeni in konstruktivni procesi. Poudarja spominske sheme oz. nezavedne duševne strukture, skozi katere staro znanje vpliva na novo in jih označi kot največjo težavo za napredek (Pleh, 2020). V kontekstu učenja v neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih je konstruktivizem lahko pomemben z vidika interakcije izvajalcev izobraževanja z mladimi oz. interakcije mladih med sabo znotraj izobraževanja.

Kognitivno-konstruktivistične ideje se v neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah in centrih skozi konstrukcijo znanja, izgradnjo lastnih miselnih aktivnosti v povezavi z interakcijo z vrstniki in odraslimi odsevajo skozi učne oblike – z delom v parih, delom v skupinah – in skozi metode mladinskega dela, kot so razprave, izkustveno učenje in vrstniško učenje. Po Piagetovih razvojnih stopnjah so mladostniki, ki delujejo v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih ter so praviloma starejši od petnajst let, dosegli že zadnjo stopnjo, to je stanje abstraktnega razmišljanja in formalnih operacij. Tam zaradi metod in oblik dela, ki so aktivne in interaktivne, prihaja do socialno kognitivnega konflikta skozi interakcijo z drugimi udeleženci, vrstniki, kar je pozitivno za učenje in osebno rast. Prav tako so za izobraževanje v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih pomembne ideje socialnega konstruktivizma, saj med procesi pride do interakcij tako z vrstniki (kar poudarja Piaget) kot med mladimi in odraslimi (kar poudarja Vigotski). Še zlasti interakcija z

mladinskimi delavci pa je za mlade v teh letih ključnega pomena, saj pogosto predstavljajo pomembno odraslo osebo, ki ji zaupajo in ima pomemben (pozitiven) vpliv na njihov razvoj.

2.2.2 Humanistične teorije učenja

Humanistične teorije učenja dojemajo posameznika v procesu učenja kot celotno bitje s subjektivnim zaznavanjem, celotno osebnostjo, skupaj s svojimi motivi, nameni, čustvi (Muharijah, 2020). Učenje po humanistični teoriji ni le spoznavni, intelektualni oz. razumski proces, ampak nanj vpliva posameznik subjektivno kot bitje s čustvi, željami, osebnimi cilji, radovednostjo itd. (Marentič-Požarnik, 2019, str. 19). Humanistične teorije učenja lahko povežemo s teorijo kompetenc, ki znanje v intelektualnem smislu razširi še na zmožnosti, motivacijo in ostale širše vidike posameznikove osebnosti. Predstavniki humanističnih teorij so John Dewey, David Kolb, Abraham Maslow, Carl Rogers, Erich Fromm in Kurt Lewin. Abraham Maslow je najbolj znan po svoji hierarhiji potreb, ki jo je razdelal v piramido. Njegova teorija je ena najvplivnejših motivacijskih teorij v menedžmentu in organizacijah (Acevedo, 2018, str. 741). Piramida je prikazana na Sliki 2.6.

Slika 2.6: Hierarhija potreb po Maslowu

Vir: povzeto po (Ediger, 2015, str. 530).

Po njegovi teoriji je bistvenega pomena, da posameznik najprej zadovolji nižje potrebe, da lahko prehaja na višje. Maslow je razdelili potrebe posameznika v hierarhični piramidi: a) zagotavljanje fizioloških potreb (npr. hrana, oblačila, zatočišče); b) zagotavljanje potrebe po varnosti (fizično in čustveno); c) zagotavljanje potrebe po pripadnosti (družini, razredu učencev, neformalnim in formalnim organizacijam, družbi); d) zagotavljanje potrebe po spoštovanju (samospoštovanju, priznanju drugih); e) zagotavljanje potrebe po samouresničevanju (postajanju takšna oseba, kot si želiš) (Ediger, 2015, str. 530).

Tudi pri neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih je pomembno, da imajo mladi ustvarjene dobre pogoje za učenje, s katerimi si zagotovijo vsaj najnižje potrebe, ki so predpogoj za doseganje višjih. Pomembno je, da imajo udeleženci izobraževanja zadovoljene fiziološke potrebe, kot so primeren prostor (osvetlitev, temperatura), dostop do vode in morebitnih prigrizkov, svež zrak itd. Osnovnega pomena je tudi skrb za potrebo po varnosti, saj mladi prihajajo na izobraževanja v te prostore, ker se tam počutijo varne. Tudi sicer, ne samo znotraj izobraževanj, so mladinski centri praviloma varen prostor, v katerem se lahko mladostniki počutijo sprejeto, pripadno, varno pred morebitnimi škodljivimi razmerji in vplivi ter prostor, kjer lahko vzpostavijo zaupne odnose (Radulović, 2021). Prav tako jim potrebo po varnosti lahko ponudita vzpostavljen red in struktura neformalnega izobraževanja. Če mladi vedo, kakšna so pravila in kaj se od njih pričakuje, se lažje počutijo varne (Dogenik, 2011, str. 10–11). Mladinske organizacije in mladinski centri za mlade uresničujejo potrebo po pripadnosti, saj tam pripadajo skupini ljudi, pogosto jim mladinski delavci predstavljajo pomembno odraslo osebo, za zgled in pogovor. Če in ko so zagotovljene nižje potrebe, pa lahko tudi neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah zagotavlja višje potrebe po Maslowovi hierarhični piramidi – npr. potrebo po spoštovanju in samouresničevanju.

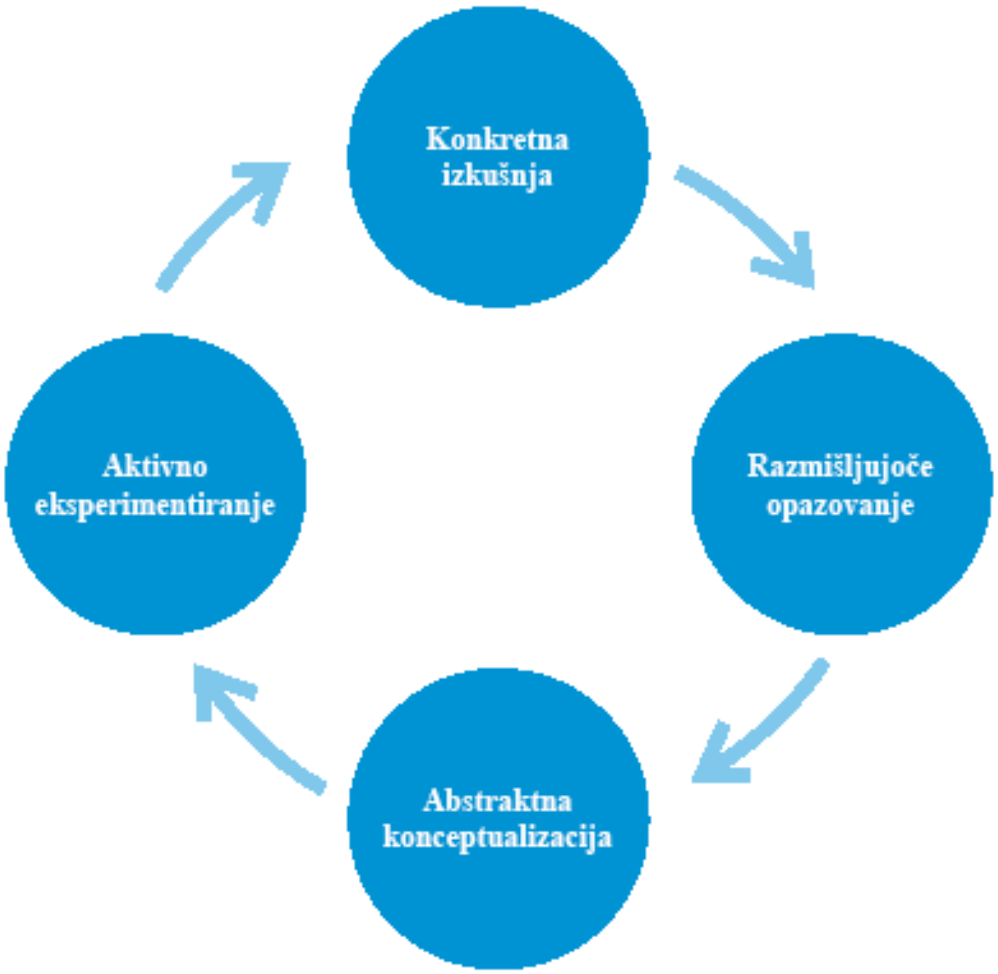
Carl Rogers (1971, str. 56) signifikantno učenje definira kot vseobsegajoče učenje, ki pride do vsakega dela posameznikovega obstoja in obsega mnogo več kot zgolj nabiranje znanja oz. akumulacijo dejstev. Signifikantno učenje je zanj tisto učenje, ki naredi spremembo v posameznikovem obnašanju, njegovi osebnosti, njegovih odnosih in vpliva na njegovo prihodnost. Posledice signifikantnega učenja so širše; posameznik lahko sebe vidi drugače, je bolj samozavesten, postane oseba, kakršna si želi biti, postane bolj prilagodljiv v svojih zaznavah, se obnaša bolj zrelo itd. (Rogers, 1971, str. 57). Rogers govori o osebno

pomembnem, smiselnem, izkustvenem oz. signifikantnem učenju, ki je povezano s konkretno življenjsko izkušnjo, neposredno učno situacijo, torej gre za reševanje za posameznika smiselnih in življenjskih problemov (Marentič-Požarnik 2019, str. 19). V mladinskem delu je fokus na osebno pomembnem in smiselnem učenju, saj temelji proces učenja in izbire neformalnega izobraževanja popolnoma na lastni izbiri mlade osebe. Udeležba mladih je prostovoljna, na lastno pobudo in stvar njihove lastne volje, s čimer se pomembno prispeva k njihovi odgovornosti, s tem vplivajo na demokratične procese znotraj mladinskega dela, postanejo pobudniki in prevzemajo aktivno vlogo v procesih (Cepin in drugi, 2012, str. 47). Mladi si tako sami izberejo izobraževanja, ki jih ocenijo kot pomembna zase, kot takšna, ki rešujejo njihove življenjske probleme in jim prinašajo znanja, ki jih potrebujejo oz. so jim všeč ali pa se zaradi družbe udeležijo takšnih neformalnih izobraževanj kot prijatelji in kolegi ali pa se udeležijo tistih izobraževanj, ki jim jih kot relevantne priporočijo mladinski delavci.

V humanistični teoriji je poudarek tudi na izkustvenem učenju, ki je eno izmed osrednjih načinov oz. metod učenja v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih. Teorija izkustvenega učenja temelji na holističnem pristopu, pri katerem imajo osrednjo vlogo izkušnje posameznika (Kolb in Boyatzis, 2001). Izkustveno učenje je proces, skozi katerega učenec konstruira znanje, veščine in vrednost skozi neposredne izkušnje (Jacobs, 1999, str. 51 v Gross in Rutland, 2017, str. 1).[4] Bistvo je v tem, da se posameznik najbolje nauči stvari, kadar jih lahko sam preizkuša in kadar je dejansko aktiven (Ivanuš Grmek in drugi, 2009, str. 27). Izkustveno učenje po Jarvisu izhaja iz primarnih izkušenj in je definirano kot učenje skozi aktivnost, po čemer se razlikuje od zgolj pasivnega sprejemanja informacij (Timm in drugi, 2011, str. 177). Gre za cikličen proces, ki ga je utemeljil David Kolb; njegov krog izkustvenega učenja zajema konkretno izkušnjo, razmišljujoče opazovanje, abstraktno konceptualizacijo in aktivno eksperimentiranje (Kolb in Kolb, 2009, str. 297–299; Timm in drugi, 2011, str. 77; Looney in Santibanez, 2021, str. 442). Prikazan je na Sliki 2.7.

[4] Jacobs, J. (1999). *Experiential education: The main dish, not just the side course.* Association for Experiential Education.

Slika 2.7: Kolbov cikel izkustvenega učenja



Vir: povzeto po (Kolb in Kolb, 2009, str. 299).

Za začetnika izkustvenega učenja velja John Dewey (Gross in Rutland, 2016, str. 32). Ta govori o postavljanju učenca v središče učenja, o tem, da je učenec aktiven udeleženec in konstruktor svojega znanja ter o učenju skozi igro (Grom, 2020, str. 59). Razvil je pristop reševanja problemov, pri katerem učenci delajo na resničnih primerih iz vsakdanjega življenja, zato se pri iskanju rešitev veliko bolj potrudijo, kot bi se sicer samo pri teoretičnem reševanju težav (Ediger, 2015, str. 528–529). Po njegovi teoriji udeleženci izobraževanja niso nepopisan list, temveč vstopijo v učni proces s predhodnimi izkušnjami in znanjem (Gross in Rutland, 2017, str. 3).

Izkustveno učenje lahko poteka tako v formalnem izobraževalnem sistemu kot tudi pri neformalnem izobraževanju in priložnostnem učenju. Praktiki s področja mladinskega dela v

Sloveniji opredeljujejo t. i. didaktična načela v mladinskem delu, med njimi 1) izkustveno učenje (po Davidu Kolbu), 2) učenje z delom 3) medkulturno učenje 4) dialoško učenje 5) vrstniško vzgojo in vrstniško učenje (Pucelj Lukan, 2011, str. 112–114). Izkustveno učenje se pojavlja pri praksah, praktikumih, pripravništvih, terenskih vajah, kliničnih izkušnjah, ekskurzijah itd. (Marentič-Požarnik, 2020, str. 131). Osrednje metode izkustvenega učenja so simulacija, igra vlog, socialne igre, strukturirane naloge, skupinska interakcija ter telesno gibanje in sproščanje (prav tam). Podporne metode pa »opazovanje procesa, čas za razmislek, fantaziranje in vizualizacija, terenske izkušnje, ekskurzije, metoda primerov, metoda projektov in uporaba avdiovizualnih sredstev« (prav tam). Tudi pri neformalnem izobraževanju v mladinskem delu in mladinskih organizacijah najdemo igre vlog, simulacije ter različne skupinske interakcije, telesno gibanje in sproščanje. Zadnje je v mladinskem sektorju še zlasti prisotno v podpornih metodah mladinskega dela oz. podpornih dejavnostih – pri ledolomilcih, poživitvenih igrah in igrah za gradnjo ekipe, katerih namen sta tudi predpriprava na učenje in sprostitev udeležencev (Miloševič Zupančič, 2018, str. 117–137). Izkustveno učenje je ena izmed najpogosteje uporabljenih metod dela v mladinskih organizacijah (Del Felice in Solheim, 2011). Smith (1980 v Ord, 2009, str. 494–495)[5] je bil prvi, ki je povezal izkustveno učenje z mladinskim delom, pri čemer je izhajal iz Kolbovega cikla. Pri tem je poudaril tri predpostavke: 1) da se ljudje najbolje učijo, če so osebno vpleteni v učno izkušnjo; 2) znanje mora posameznik odkriti sam, če želimo, da ima signifikanten pomen zanj ali da naredi spremembo v obnašanju; 3) posameznikova zavezanost k učenju je najvišja, če si lahko sami svobodno zastavljajo svoje učne cilje in jih aktivno zasledujejo znotraj danega okvirja. Pri tem nekateri strokovnjaki s področja mladinskega dela opozarjajo, da je treba pri izkustvenem učenju v mladinskem delu izhajati iz teorije Johna Deweyja, in ne zgolj Davida Kolba. Ord (2009, str. 506–509) trdi, da je Kolbova štiristopenjska ciklična razlaga izkustvenega učenja presimplistična in da izpusti bistvene elemente, ki izhajajo iz Deweyjeve teorije. Pri tem poudari, da Dewey izkustveno učenje oz. izkušnjo razume kot dvojni proces – razumeti svet okoli nas in vplivati nanj, hkrati pa dopustiti, da ta izkušnja vpliva na nas in nas spremeni. Po Deweyju sta bistvenega pomena vseživljenjsko učenje in

[5] Smith, M. K. (1980). *Creators Not Consumers: Rediscovering social education*. National Association of Youth Clubs.

rast ter pomemben poudarek daje na to, da je tudi v izkustvenem učenju v mladinskem delu pomembno imeti kurikul (prav tam). Novejše raziskave so pokazale tudi pomen izkustvenega učenja pri delu z manjšinami (Gross in Rutland, 2017, str. 2), kar lahko neposredno preslikamo na področje mladinskega dela, kjer se pogosto dela s skupinami z manj priložnostmi in depriviligiranimi. Za izkustveno učenje v mladinskem sektorju pa je zlasti pomembno tudi to, da se ne poudarja zgolj in samo konkretne izkušnje, temveč da se posveti tudi teoretičnemu delu, po opazovanju torej abstraktni konceptualizaciji in nato vnovičnemu aktivnemu eksperimentiranju, saj le vse štiri stopnje skupaj prispevajo k signifikantnemu učenju.

Pri humanističnih idejah so pomembne povezave z Maslowovo piramido potreb, ki se odraža tudi pri neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih. Glavnega pomena znotraj mladinskega dela je potreba po varnosti, saj predstavljajo mladinske organizacije varen prostor za mlade, kamor se lahko umaknejo, hkrati pa jim varnost dajeta struktura in red delovanja organizacij in izobraževanj znotraj tega. Mladinske organizacije uresničujejo tudi potrebo po pripadnosti, ki jo mladi zgradijo skozi zaupne odnose z mladinskimi delavci pa tudi z vrstniki. V mladinskem delu je tako velik fokus na zadovoljitev nižjih potreb po Maslowovi hierarhični lestvici, in ko je to izpolnjeno, se (lahko) zadovoljujejo tudi višje potrebe po hierarhični lestvici. Za veliko mladih predstavlja tovrstno izobraževanje tudi signifikantno učenje (po Rogersu). To pa zato, ker je zanje osebno pomembno: koncept prostovoljne izbire, saj si ga izberejo sami, udeležijo se ga na lastno pobudo. Hkrati pa pogosto rešuje življenjske probleme – bodisi skozi izbrano temo izobraževanja bodisi kot stranski učinek vključenosti mladinskih delavcev v procese in izrazito nehierarhičnega načina izobraževanja, ki mladi daje občutek enakovrednosti, pomembnosti in možnosti delitve svojih mnenj, težav in izkušenj. V mladinskem delu so odnosi, ki jih mladi vzpostavijo znotraj tega polja, pogosto bistveno bolj pomembni za uspeh kot vsebina (Miller in drugi, 2015, str. 482). Glavni poudarek humanističnih teorij pa je na teoriji izkustvenega učenja, saj je izkustveno učenje bistveno in osrednjega pomena za mladinski sektor in neformalno učenje, ki poteka v njem. Gre za povezavo Kolbovega cikličnega modela s štirimi stopnjami učenja z začetki teorije Johna Deweyja. Kolbov cikel povezuje konkretne izkušnje, razmišljujoče opazovanje, abstraktno konceptualizacijo in aktivno eksperimentiranje (Kolb in Kolb, 2009, str. 299). Izkustveno učenje je ena izmed najbolj pogosto uporabljanih metod v mladinskih organizacijah.

2.2.3 Teorija človeškega kapitala

Človeški kapital je utemeljen v teoriji človeškega kapitala, ki so jo razvili Becker, Schultz, Thurow in drugi (Schultz, 1961; Becker, 1993; Becker, 2006; Bratton in Gold, 2007, str. 313–314; Svetlik in Zupan, 2009b, str. 33–36). Človeški kapital lahko dojemamo kot del intelektualnega kapitala. Nekateri avtorji intelektualni kapital razdelijo na tri dele, človeški kapital, strukturni kapital in socialni kapital (Svetlik in Zupan, 2009, str. 35). Drugi ga razdelijo le na dva dela, brez socialnega kapitala (Sitar, 2006, str. 67). Človeški kapital predstavlja znanje in sposobnosti zaposlenih ter ga lahko razdelimo na kompetence zaposlenih, odnos do dela in intelektualno prožnost (prav tam). Je v lasti zaposlenih in je neločljiv od njih. Strukturni kapital (imenovan tudi organizacijski kapital) pa ostane v organizaciji in ga lahko razdelimo na odnos do deležnikov, organizacijo ter prenovo in razvoj; vanj prištevamo podatkovne baze, opise procesov podjetja, intelektualno lastnino, organizacijsko strukturo, kulturo, razmerja z dobavitelji in kupci, raziskave, razvoj itd. (Sitar, 2006, str. 67–68). Socialni kapital pa se nanaša na razpoložljive vire znanja, ki se razvijajo v mrežah odnosov med člani organizacije ter med člani organizacije in zunanjim okoljem (Svetlik in Zupan, 2009b, str. 35).

Becker (2006, str. 292) definira *človeški kapital kot znanje, informacije, ideje, veščine in zdravje posameznikov*; zanj je v modernem gospodarstvu človeški kapital najpomembnejša oblika kapitala in v tem pogledu živimo v »dobi človeškega kapitala«. V zadnjih desetletjih se še posebej poudarja njegov pomen, saj zaradi globalizacije, tehnoloških inovacij in povečanih potreb po na znanju temelječih delavcih najpogosteje citirane razlage utemeljujejo, da blaginja narodov temelji na kakovosti njihovih človeških virov (Brown in Lauder, 2000, str. 226). Ekonomski uspeh posameznika in družbe je odvisen od tega, kako močno in kako učinkovito ljudje vlagajo vase (Becker, 2006, str. 292). Coleman (2004, str. 386) med različnimi kapitali razlikuje tako, da fizični kapital vidi kot otipljiv in utelešen v materialni obliki, človeški kapital kot manj otipljiv in utelešen v spretnostih in znanju posameznika, socialni kapital pa še manj otipljiv in utelešen v odnosih med posamezniki. Človeški kapital je v osnovi nemerljiva kategorija, ki je ne moremo numerično izraziti, zato npr. v ekonomiji

uporabljajo nekatere približke, kot so leta šolanja, leta zaposlitve in višina prihodka (Novak in Spaija, 2008, str. 153–155). Hudson (1993, v Svetlik in Zupan, 2009b, str. 34)[6] človeški kapital definira kot *»kombinacijo posameznikovih podedovanih sposobnosti, zmožnosti, pridobljenih z usposabljanjem in izobraževanjem, razvitih prek izkušenj ter izraženega odnosa do življenja in dela.«* Nekateri avtorji poleg tradicionalnega pojmovanja razširijo definicijo še na širino izkušenj, socialnih spretnosti, vrednot, stališč in prepričanj (Lengnick-Hall in Lengnick-Hall, 2003; Svetlik in Zupan, 2009b, str. 34). Po drugi strani kritike teorije človeškega kapitala (npr. Krašovec, 2013, str. 80) pravijo, da ta pomeni še večjo podreditev dela kapitalu, saj so v družbi znanja kapitalu na voljo skoraj vse delavčeve intelektualne, kognitivne in čustvene sposobnosti, in to izven dejanskega dela oz. delovnega časa. V želji po večji produktivnosti in zaposljivosti delovne sile in v luči vseživljenjskega izobraževanja se posamezniki namreč dodatno izobražujejo v svojem prostem času ter znotraj tega razvijajo kompetence in veščine (prav tam). Schuller, Baron in Field (2000, str. 24) trdijo, da je človeški kapital skoraj univerzalno in z visokim konsenzom definiran kot set veščin, kvalifikacij ali dolžine šolanja. Kljub temu naj bi bila definicija parcialna in nezadovoljiva, saj je bolj rezultat podatkov, ki jih je mogoče operacionalizirati, kot pa rezultat naravnega pomena človeškega kapitala. Pri tem poudarijo pomen bolj priložnostnih oblik učenja, ki so izključene iz operacionalizacije definicije človeškega kapitala (Schuller in drugi, 2000, str. 24).

Enako bi lahko veljalo za dosežke in kompetence, pridobljene v neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah, saj ne spada nujno v operacionalizacijo termina človeškega kapitala, hkrati pa izidi tovrstnega izobraževanja ne rezultirajo v pridobitvi certifikatov, kvečjemu morda potrdil o udeležbi, pa še to ne vedno. S tem se lahko v slabši položaj postavi tudi mlade z manj priložnostmi, še zlasti osipnike, za katere lahko neformalna izobraževanja predstavljajo edino vrsto kvalifikacij. Prav tako so raziskave človeškega kapitala pomembne za mlade z manj priložnostmi, s priseljenskim ozadjem. Pri raziskavah človeškega kapitala na vzorcu mladih s priseljenskim ozadjem se je zlasti pokazal vpliv izobrazbe staršev ter njihovega socialnega in ekonomskega statusa, na uspešno participacijo mladih v (visokem)

[6] Hudson, W. (1993). *Intellectual Capital: How to build it, enhance it, use it.* John Wiley & Sons.

šolstvu in na njihove zaslužke (Abada in Tenkorang, 2009, str. 188). Prav tako je njihov človeški kapital, ki se odseva v stopnja znanja oz. obvladanja jezika države prebivanja, eden izmed pomembnih kazalcev za uspeh mladih na gospodarskem področju (prav tam). Pristop človeškega kapitala postavlja izobraževanje v funkcijo trga dela in poudarja zaposljivost (Teichler in Kehm, 1995, str. 116–117). Pri izobraževanju izhaja iz predpostavke, da je naložba v izobraževanje tako individualno kot družbeno vredna, saj naj bi posameznikova izbira šolanja (študijskega programa) temeljila na pričakovanjih družbenega statusa in dohodka, ki ga prinaša, merjena s stopnjami donosa ter naj bi temeljila na povpraševanju in ponudbi (prav tam). Teorija človeškega kapitala se pri tem naslanja na ponudbo in povpraševanje po določenih poklicih oz. izobrazbenih profilih na trgu dela ter na posledično gibanje plač (Kramberger, 1999, str. 96). Pomemben vidik človeškega kapitala predstavljajo tudi mehke veščine, ki so hkrati zelo zaželene od zaposlovalcev, razvijajo pa se tudi v neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah (Souto-Otero, 2016, str. 940). Zaposljivost se skozi razvoj kompetenc in pridobivanjem novih znanj pri mladih tako povečuje tudi skozi mladinsko delo in udeležbo v neformalnih izobraževanjih v mladinskih organizacijah (Cupar, 2015, str. 86–109). Teorija človeškega kapitala je v mladinskih organizacijah oz. mladinskih centrih pomembna z vidika gradnje človeškega kapitala mladih posameznikov skozi njihovo udeležbo v neformalnih izobraževanjih. Mladi skozi te procese – ne nujno zavestno in namerno – pridobivajo kompetence in krepijo svojo zaposljivost.

2.2.4 Teorija socialnega kapitala

Socialni kapital je utemeljen v Bourdieujevi teoriji socialnega kapitala (Adler in Kwon, 2002; Bourdieu, 2006; Adler in Kwon, 2014; Cvetanović in drugi, 2015). Največje zasluge za razvoj koncepta socialnega kapitala se pripisuje teoretikoma Pierru Bourdieuju in Jamesu Colemanu, nekateri avtorji dodajajo kot ključnega še Roberta Putnama (Schuller in drugi, 2000, str. 1; McNamara Horvat in drugi, 2006, str. 454). Bourdieu je integriral socialni kapital v svojo teorijo kulturne reprodukcije, pri čemer je bil fokus njegovega dela v intergeneracijskemu prenosu moči skozi izobraževalni sistem (Bassani, 2009, str. 74). Bourdieu (2006, str. 106) v svoji teoriji pravi, da se kapital lahko predstavi v treh osnovni oblikah, to so ekonomski kapital, kulturni kapital in socialni kapital. Ekonomski kapital je neposredno zamenljiv za denar in je lahko institucionaliziran v obliki lastninske pravice (prav tam). Kulturni kapital

obstaja v treh oblikah, v utelešenem stanju (trajne dispozicije duha in telesa), objektificiranem stanju (v obliki kulturni dobrin, kot so slike, knjige, glasbila, stroji) in institucionaliziranem stanju (v obliki objektifikacije, primer izobraževalnih kvalifikacij) (Bourdieu, 2004, str. 312; Bourdieu, 2006, str. 106 in 110–113). Kulturni kapital je pod določenimi pogoji zamenljiv za ekonomski kapital in je lahko institucionaliziran v obliki izobrazbenih kvalifikacij (prav tam). Za Bourdieuja je kultura srednjega razreda dominantna kultura v izobraževanju, zaradi česar so otroci iz srednjega razreda, ki vstopijo v šolo, že opremljeni s tem kulturnim kapitalom, privilegirani pred otroki iz delavskega razreda (Roberts, 2009, str. 16–17). Pri tem se razredne prednosti in slabosti prenašajo znotraj generacij skozi proces, ki je videti kot nepristranski meritokratski proces, a se pri tem ne le reproducira, ampak tudi legimitizira družbeno neenakost (prav tam).

Socialni kapital je po Bourdieujevi teoriji sestavljen iz družbenih obveznosti, povezav, in je pod določenimi pogoji zamenljiv za ekonomski kapital ter je lahko institucionaliziran v obliki naziva ali plemstva/plemenitosti (Bourdieu, 2004, str. 312 in Bourdieu, 2006). Bourdieu ga definira kot *agregat dejanskih in potencialnih virov, ki so povezani s posedovanjem trajnega omrežja bolj ali manj institucionaliziranih razmerij medsebojnih poznanstev* in prepoznavanja (članstva v skupini), ki vsakemu izmed svojih članov zagotavlja podporo kolektivno-lastniškega kapitala s poverilnico, ki jim daje pravico do kredita (Bourdieu, 2006, str. 110–111). Obseg socialnega kapitala, ki ga posameznik ima, je *odvisen od velikosti omrežja povezav, ki jih lahko učinkovito mobilizira, in od obsega kapitala, ki ga ima vsak od tistih, s katerimi je povezan*, tako ekonomskega, kulturnega in socialnega (prav tam). Mreža poznanstev je rezultat investicijskih strategij, individualnih ali skupinskih, ki so zavedno ali nezavedno ciljane na vzpostavitev ali reprodukcijo družbenih razmerij, ki so neposredno, kratkoročno ali dolgoročno, uporabna (prav tam). Kulturni in socialni kapital sta močno povezana s posameznikovim spolom, kulturno etnično pripadnostjo in pripadnostjo družbenemu razredu, kljub temu pa neoliberalizem poudarja predvsem individualno odgovornost vsakega posameznika (Du Bois-Reymond, 2009, str. 34). Študije so pokazale, da se da socialni kapital namerno in zavestno generirati in zunanje okrepiti (Pronyk in drugi, 2008). Kritiki pa (npr. Fine, 2001, str. 155) konceptu socialnega kapitala očitajo, da gre za popolnoma kaotično, dvoumno in splošno kategorijo, ki se lahko uporablja kot nadpomenka za skoraj vsak namen.

Robert Putnam je zaslužen za širšo popularizacijo termina ter za njegovo redefiniranje (Portes in Vickstrom, 2011, str. 462). Popularizacijo koncepta socialnega kapitala je spremljala kontroverznost o njegovem dejanskem pomenu in učinkih, pri čemer so nekateri socialni kapital dojemali kot lastnost posameznika, drugi pa kot lastnost kolektivitet (Portes, 2000, str. 1). Pri tem sta se izvorna avtorja teorije socialnega kapitala Bourdieu in Coleman osredotočala na posameznika in majhne skupine kot enote analize – socialni kapital je torej po njuno lastnina določenih razredov družbe. Putnam pa se je osredotočal na socialni kapital kot lastnost skupnosti, kot premoženje celotne družbe, pri čemer imajo v družbi z visokim socialnim kapitalom ljudje doseženo visoko stopnjo izobrazbe in so bolj zdravi, stopnja kriminala pa nižja (Portes, 2000, str. 2–3; Roberts, 2009, str. 16). Socialni kapital lahko definiramo kot socialna omrežja ter norme in sankcije, ki urejajo njihov značaj (Halpern, 2005, str. 4). Tri osnovne komponente socialnega kapitala so namreč omrežje, skupek norm, vrednot in pričakovanj, ki jih člani omrežja delijo, ter sankcije v obliki kazni ali nagrad, ki pomagajo vzdrževati norme in omrežje (prav tam). Socialni kapital je cenjen zaradi svojega potenciala, da olajša delovanje posameznika in skupnosti, z njim sta pogojena gospodarska rast in razvoj (Halpern, 2005; Cvetanović in drugi, 2015). O socialnem kapitalu lahko govorimo na mikro, mezo in makro ravni, torej na ravni posameznika, ravni skupine ali ravni skupnosti oz. države (Halpern, 2005, str. 27).

Lahko ga razdelimo na tri podvrste – na premostitveni (*bridging*), povezovalni (*bonding*) in »*linking*« socialni kapital (prav tam). Mladinsko delo mladim pomaga zgraditi povezovalni in premostitveni socialni kapital (Miller in drugi, 2015, str. 482). Pri preučevanju mladine se povezovalni socialni kapital, pri katerem gre za povezovanje med člani s skupno družbeno identiteto (socio-ekonomski status, lokacija bivanja, skupni interesi), odraža se predvsem v odnosih in povezavah mladih s starši, drugimi družinskimi člani in vrstniki (Quane in Rankin, 2006, str. 1231; Schenk in drugi, 2018, str. 264). Pri premostitvenem socialnem kapitalu pa gre za odnose z ljudmi, s katerimi nimajo skupne družbene ali socio-demografske identitete (različne skupine), kar za mlade predstavljajo odnosi in povezave z učitelji, svetovalci, zdravstvenimi delavci in drugimi odraslimi v njihovi skupnosti (prav tam). Socialni kapital je s svojimi socialnimi mrežami, vzajemnostmi, ki izhajajo iz njih, in njihovi vrednosti za doseganje skupnih ciljev postal vpliven koncept pri razpravljanju in razumevanju sodobnega sveta (Schuller in drugi, 2000, str. 1). Na področju raziskovanja mladine se je teorija socialnega kapitala razvijala večinoma na podlagi dela Jamesa Colemana (Bassani, 2009, str.

74). Njegova raziskava o zaključevanju srednje šole je razdelala, kaj je socialni kapital ter kako se oblikuje znotraj družine in šole (prav tam). Coleman trdi, da ima socialni kapital pozitiven vpliv na dobro počutje, da se razvija v skupinah, poudarja tudi pomen premostitve pri razvoju socialnega kapitala (premostitvenega socialnega kapitala) – to je takrat, ko eden ali več posameznikov pripada dvema ali več prekrivajočim se skupinam (Bassani, 2009). Raziskovalci socialnega kapitala, ki so se poleg Colemana osredotočali na otroke in mladino, so Alejandro Portes, Virginia Morrow, Trudy Harpham in Cherylynn Bassani in se strinjajo v petih dimenzijah teorije socialnega kapitala (Bassani, 2009, str. str. 75–77):

1) Socialni kapital je le ena izmed vrst kapitala, ki so ključne pri preučevanju mladine, pomembne so tudi ostale vrste kapitala: ekonomski oz. finančni kapital (finančni viri posameznika ali skupine), človeški kapital (izobrazba in veščine posameznika ali skupine), kulturni kapital (kulturno znanje, sposobnosti in izkušnje posameznika ali skupine) in fizični kapital (materialne dobrine posameznika ali skupine).
2) Raziskovalci se strinjajo, da obstaja teoretična in empirična povezava med socialnim kapitalom in blaginjo. Ta lahko vključuje tako pozitiven vpliv kot tudi negativnega – npr. pri mladih iz marginaliziranih skupin, kot so etnične manjšine itd.
3) Raziskovalci se strinjajo, da se socialni viri transformirajo v socialni kapital. Formacija socialnega kapitala se pojavlja skozi kompleksno prepletanje med strukturnimi in funkcionalnimi viri (po Colemanu). Strukturni viri predstavljajo ljudi, ki so v skupini, funkcionalni viri pa predstavljajo interakcijo med člani skupine, vključujoč moč interakcij in pozitivne/negativne vidike povezave oz. t. i. zdrava razmerja.
4) Socialni kapital se oblikuje v skupinah. Pri tem se večina raziskav osredotoča na skupine znotraj družine in šole, čeprav se socialni kapital formira tudi v nedružinskih skupinah, kot so skupine v skupnosti, na delovnem mestu, med vrstniki in v spletnem prostoru. Med prehodom iz otroštva v odraslost se vpliv teh skupin prenaša med družino, šolo, vrstniki itd. glede na starost mladih ter na njihovo kulturo oz. etnično in nacionalno pripadnost.
5) Raziskovalci se strinjajo glede pomembnosti mezo-mezo ravni interakcij pri kreiranju socialnega kapitala in kreiranju blaginje mladih. Pri povezovanju/premoščanju dveh ali več skupin posamezniki prinesejo vire iz ene skupine v drugo. Pri mobilizaciji teh virov nastane kapital (ne zgolj socialni, temveč tudi druge vrste kapitala, npr. človeški),

ki ga lahko druga skupina potencialno uporabi. Tako povezovanje ne vpliva zgolj na posamezne mlade, temveč tudi na ostale člane skupine.

Socialni kapital je bil v raziskavah definiran kot vir družbenega nadzora, kot vir družinsko posredovanih koristi in kot vir sredstev, posredovanih od nedružinskih povezav oz. omrežij (Portes, 2000, str. 3). Raziskovalci, ki se osredotočajo na raziskave socialnega kapitala med mladimi (npr. Schaefer-McDaniel, 2004), pa razširjajo definicijo socialnega kapitala še na tretjo dimenzijo, ki je pri raziskavah socialnega kapitala med odraslimi ni. Po tej definiciji je socialni kapital med mladimi sestavljen iz treh komponent: 1) iz socialnih omrežij oz. interakcij in družabnosti, 2) zaupanja in recipročnosti ter 3) občutka pripadnosti oz. navezanosti na prostor (prav tam). Omejitve pri raziskovanju socialnega kapitala med mladimi in otroci pa so pogosto v tem, da pri raziskavah o povezavah in omrežjih sprašujejo odrasle (npr. starše in učitelje), ne otrok oz. mladih kot najbolj kredibilnega vira informacij, hkrati pa je pomembna omejitev tudi to, da pri merjenju povezav otrok in mladih pogosto enostavno izhajajo iz povezav staršev in jih enačijo s povezavami otrok (Schaefer-McDaniel, 2004; Magson in drugi, 2016, str. 571; Ryan in Junker, 2019, str. 173). Tudi sicer je socialni kapital težko meriti, zato predstavlja številne izzive za raziskovalce (Crosby in drugi, 2003, str. 246).

Za mlade je zelo pomembno družbeno okolje, v katerega so vpeti (družina, vrstniki, sosedi, skupnost), saj njihova družbena omrežja z deležniki, ki so intenzivna in kakovostna, močno vplivajo na njihovo obnašanje in lahko preprečujejo/ali spodbujajo tvegana vedenja, kot so kajenje, uživanje drog in alkohola, nasilje in tvegane spolne prakse (Magson in drugi, 2016, str. 569–572). Pri mladih s pozitivnimi družbenimi omrežji, z več socialnega kapitala in večjo pripadnostjo šoli in skupnosti je praviloma najti manj tveganih vedenj (prav tam). Prav tako so študije pokazale, da je socialni kapital v obratni korelaciji s tveganim spolnim vedenjem in v pozitivni korelaciji z zaščitnim spolnim vedenjem (Crosby in drugi, 2003, str. 251). Socialni viri oz. povezave, ki jih mladi imajo, še zlasti tiste znotraj družine in šole, se lahko skozi kompleksne procese transformirajo v socialni kapital, dvig socialnega kapitala mladih pa lahko izboljša njihovo dobro počutje (Bassani, 2007, str. 17–18). Raziskave socialnega kapitala med mladimi so pokazale razliko med vplivom omrežij in socialnega kapitala glede na spol: »Indikatorji socialnega kapitala so bili pomembni napovedovalci tveganega vedenja med vsemi mladostniki; vendar so bili močnejši napovedovalci za moške kot pa ženske«

(Smylie in drugi, 2006, str. 95 in 108). Colemanov model, ki se osredotoča na vlogo družine v socialnem kapitalu, je imel najmočnejšo napovedno moč za moške – za njih so povezave, ki si jih ustvarijo znotraj družine, bolj vplivne od tistih, ki si jih ustvarijo v drugih sferah življenja (prav tam). Po drugi strani pa je imel Putnamov model, ki se osredotoča na socialni kapital v skupini in članstvu v organizacijah, največjo napovedno moč za ženske in povezave, ki jih ženske ustvarijo v teh okoljih, najmočneje vplivajo na njihova (tvegana) vedenja (prav tam). Praviloma pa drži, da več socialnega kapitala, kot ima mlada oseba, manjša je verjetnost za tveganja vedenja.

Okolja, v katerih mladi gradijo socialni kapital po Bourdieuju, Colemanu in Putnamu, so predvsem družina, prijateljske skupine, soseske, verske ustanove, šole, športne ekipe in društva oz. klubi (Smylie in drugi, 2006, str. 97). Za posameznike z manj priložnostmi, družbeno izključene mlade lahko njihova omrežja, povezave in socialni kapital bodisi podpirajo ali omejujejo zaposljivost oz. prehod na trg dela ter njihov nadaljnji razvoj in mobilizacijo socialnega kapitala (Raffo in Reeves, 2000, str. 147–166; Storr in Spaaij, 2017, str. 487). To je odvisno od nadzora mladih nad lastnim razvojem in spremembami ter od materialnih in simboličnih virov, ki so na voljo njihovim omrežjem (Raffo in Reeves, 2000). Za določene depriviligirane mlade (glede na družbeni razred in raso), ki imajo manj družbenih povezav in se manj državljansko udejstvujejo, je lahko pomanjkanje socialnega kapitala še en instrument, s katerim se veča njihova prikrajšanost ter vodi v marginalizacijo in družbeno neenakost (Augsberger in drugi, 2018b, str. 187 in 192). Mladi z manj priložnostmi imajo praviloma manj socialnega kapitala. Med mlade z manj priložnostmi spadajo tudi mladi iz revnih skupnosti, ki imajo nižje ravni socialnega kapitala, in so zato bolj nagnjeni k tveganim vedenjem ter so izpostavljeni slabšemu telesnemu in duševnemu zdravju, medtem ko imajo njihovi vrstniki iz premožnejših ozadij več socialnega kapitala in nižje ravni tveganih vedenj (Magson in drugi, 2006, str. 575 in 588). Enako velja za mlade, ki imajo manj priložnosti, ker izhajajo iz priseljenskih ozadij (Abada in Tenkorang, 2009, str. 188). Povečanje ravni socialnega kapitala in večja družbena povezanost lahko zmanjšajo vrzel med mladimi z manj priložnostmi in ostalimi mladimi na področju tveganih vedenj in zdravja – telesnega in duševnega (Magson in drugi, 2006, str. 575 in 588). Za mlade z manj priložnostmi in ogrožene mlade, npr. iz sosesk oz. družin z manj prihodki, je še zlasti pomemben premostitveni socialni kapital, denimo v obliki podporne odrasle osebe, ki ni njihov starš, ki ga navadno nimajo, saj jim lahko ta zagotavlja bogatejše vire in alternativne perspektive

(Schenk in drugi, 2018, str. 264). Zato sta še posebej pomembna krepitev socialnega kapitala pri mladih z manj priložnostmi in ustvarjanje prostorov, kjer se počutijo pripadni, kot so športna moštva, verske institucije in mladinski centri (Magson in drugi, 2006, str. 588). Mladinski centri so stičišča, ki vključujejo tudi in predvsem mlade z manj priložnostmi, zato imajo pri gradnji socialnega kapitala mladih lahko pomembno vlogo in s tem velik vpliv na pozitivne izide v življenju mladih. Tudi sicer so poznani po tem, da mladim nudijo prostore, kjer se počutijo varni, sprejeti in pripadni, ter imajo podporo odrasle osebe, navadno mladinskega delavca ali voditelja. S sodelovanjem v mladinskih organizacijah in skupnosti oz. civilnodružbenih organizacijah mladi dobijo dostop do virov skozi interakcije z vrstniki in odraslimi ter s tem krepijo svoj socialni kapital (Valenzuela in drugi, 2018, str. 3).

Socialni kapital lahko opišemo kot vezno tkivo, kot lepilo, ki pomaga ljudem pri uporabi razpoložljivih virov za ustvarjanje skupnih koristi (Cvetanović in drugi, 2015, str. 73). Pozitivne interakcije z različnimi ljudmi glede na spol, vero, etnično pripadnost, politično prepričanje itd. spodbujajo tolerantnost, zaupanje in recipročnost (Stolle in Hooghe, 2004, str. 4; Valenzuela in drugi, 2018, str. 3). Socialni kapital pomaga z dostopom do informacij, tudi do tistih o priložnostih za delo oz. prostih delovnih mestih za posameznike, po drugi strani pomaga podjetjem dobiti ključne informacije (za npr. napovedovanje potreb) in jim pomaga pridobiti nova znanja in veščine ter hkrati koristi širšemu gospodarstvu (Adler in Kwon, 2002, str. 29; Adler in Kwon, 2014, str. 412–421). Socialni kapital pomaga pri vplivu, nadzoru in ustvarjanju moči politiki, tretja korist socialnega kapitala je solidarnost in poudarjanje družbenih norm in vrednot, katerih upoštevanje nadzoruje tudi socialna mreža s svojim vplivom, in povezovanje nepovezanih skupin med sabo ter vpliv na državljansko udejstvovanje (Adler in Kwon, 2002, str. 29–30; Adler in Kwon, 2014, str. 412–421). Za konkurenčno prednost v družbi znanja sta ključni kombinaciji visokokakovostnega človeškega kapitala in visokokakovostnega socialnega kapitala (Lengnick-Hall in Lengnick-Hall, 2003, str. 62). Dobra socialna mreža, odnosi in stiki delujejo kot kanali informacij za različne priložnosti (Abada in Tenkorang, 2009, str. 188). Socialni kapital skozi vseživljenjsko učenje pozitivno vpliva na dvig kompetentnosti posameznika in s tem na njegovo zaposljivost, posledično pa tudi na dvig gospodarske rasti. Torej so učinki pomembni tako na ravni posameznika kot na ravni družbe. Socialni kapital namreč vpliva na karierni uspeh, pomaga ljudem najdi službe in spodbuja podjetništvo (Adler in Kwon, 2002, str. 17).

Mladinsko delo mladim pomaga širiti socialni kapital skozi grajenje odnosov in širjenje socialne mreže ter jim odpira poti usposabljanj in zaposlitev, ki jim sicer ne bi bili dostopni (Miller in drugi, 2015, str. 482). Evropski programi Erasmus+, med katere spadajo tudi programi mladinskih izmenjav v tujini, projekti dialoga mladih ter Evropska solidarnostna enota, mladim prav tako dvigujejo socialni kapital. Študije raziskovalne mreže RAY so pokazale, da je več kot tri četrtine sodelujočih v projektih Erasmus+ Mladi v akciji vzpostavilo stike z ljudmi, ki so bili koristni za njihov profesionalni razvoj (Mayr in Zupanc, 2020, str. 28). Prav tako je študija v evropskem kontekstu (Souto-Otero in drugi, 2012, str. 78–81) pokazala, da neformalno izobraževanje in aktivno sodelovanje v mladinskih organizacijah razvija socialni kapital mladih, saj dviguje njihovo zaposljivost, jim pomaga pri iskanju zaposlitve (skozi razvoj stikov, ki jim pomaga pri zaposlovanju), hkrati pa širi nabor poklicev, ki so jih mladi pripravljeni opravljati, in širi njihovo geografsko lokacijo ali jim celo da nov poklic. »Če se strinjamo, da mladinsko delo nudi mladim, zlasti marginaliziranim mladim ljudem, socialni kapital v obliki odnosov in podpore, potem bi se gibanje te oblike kapitala v koristen, človeški/ekonomski kapital lahko izkazalo kot koristno kot sredstvo za prehod iz mladosti v odraslost, za večjo zaposljivost in s tem lažji prehod na trg dela (Harland in Morgan 2010, str. 8) Na področjih mladinskega dela in neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah je razvoj vezi, povezav, mreže socialnih stikov ter s tem socialnega kapitala ključna. Še zlasti sta za mlade pomembna premostitveni socialni kapital pa tudi povezovalni socialni kapital, oba ugodno vplivata na njihovo dobro počutje, ogibanje nevarnim ravnanjem, njihovo zdravje in zaposljivost. Še večji pozitiven učinek socialnega kapitala pa se zrcali na ciljni skupni mladih z manj priložnostmi, kjer imata mladinsko delo in delo mladinskih centrov močno vlogo in vpliv.

2.2.5 Ostale teorije učenja

Med ostale teorije učenja, pomembne za disertacijo, prištevamo asociativistične in (neo)behavioristične teorije učenja, funkcionalistično teorijo izobraževanja, radikalne perspektive oz. konfliktne teorije izobraževanja, interakcionistično teorijo ter liberalne teorije učenja. Omenimo tudi organizacijsko učenje in učeče se organizacije.

Pri asociativističnih in (neo)behavioristični teorijah učenja so bistvenega pomena ponavljanje, okrepitev in ustvarjanje asociacij oz. asociativnih zvez med dražljaji in reakcijami. Glavni predstavniki teh pogledov so Ebbinghaus, ki je znan po krivulji pozabljanja, Pavlov, ki je znan po eksperimentih klasičnega pogojevanja s psi, Watson, ki je klasično pogojevanje preizkusil z dojenčkom Albertom, Thorndike, ki je utemeljitelj teorije merjenja in znan po eksperimentih z mačko, in Skinner, ki je znan po teoriji podkreptive in eksperimentih s ptiči in podganami. Avtorji preučujejo prepletenost pozornosti, spomina, procesiranja informacij v osnovnih fenomenih pogojevanja, kot sta senčenje in blokiranje, ter učinke (pre)izpostavljenosti dražljaja na poznejše pogojevanje (Wasserman in Miller, 1997). Na učenje posameznika gledajo zgolj skozi fizični svet in vedenje, ki je opazno navzven, ne osredotočajo pa se na notranje duševne procese v posamezniku (Muharijah, 2020, str. 38). Zato menijo, da je znanje objektivno in ga je moč neposredno meriti. Te teorije so podrobneje preučene v različnih virih s področja (npr. Žagar in Juriševič, 2011, str. 11; Ediger, 2015, str. 527; Murre in Dros, 2015, str. 1; Haselgrove, 2016, str. 226; Stoilescu, 2016, str. 141; Guercio, 2018, str. 7–8; Ziafar in Namaziandost, 2019, str. 114; Mertens in drugi, 2020; Jesseau, 2021, str. 2).

Funkcionalistična teorija temelji na razumevanju šole kot ustanove, ki skrbi za socializacijo in prenaša znanje, kulturo, družbene norme in vrednote na šolajoče se mlade ter tako zagotavlja funkcioniranje družbe, hkrati pa daje pomen na prenos znanja za opravljanje dela in opravljanje družbenih vlog ter pri tem temelji na meritokraciji (Haralambos in Holborn, 2005, str. 734–736; Antikainen in drugi, 2011, str. 117–120; Sever, 2012). Značilni predstavniki funkcionalistične perspektive so Durkheim, Parsons, Davis in Moore. S funkcionalističnega vidika bi lahko mladinske centre tudi na neki način definirali kot tiste, ki skrbijo za socializacijo mladih in prenos družbene kulture, družbenega reda, vrednot in kulture na generacijo mladih. To je verjetno še posebej opazno, če mladinske centre v Sloveniji razdelimo na tiste, ki so vključeni pod okrilje Rimskokatoliške cerkve na eni strani, in tiste, ki delujejo v okviru samoorganiziranih mladinskih društev na drugi strani, po eni izmed možnih klasifikacij avtorice Gril (2007). V tem kontekstu se vidi prenos (različnih) vrednot, kulture, znanja, verovanj, prepričanj na mlade skozi program, dejavnosti in (tudi vsebinsko) organizacijo neformalnih izobraževanj ter tudi glede na nosilce vsebin v različnih mladinskih centrih. Hkrati pa lahko funkcionalistično teorijo v mladinsko delo prenesemo tudi z vidika prehoda mladih iz pripisanega položaja znotraj družine v pridobljen položaj znotraj družbe,

saj so mladinski centri lahko most med obema sferama in opora za mlade na poti odraščanja. Prav tako je neformalno izobraževanje, ki poteka v mladinskem sektorju, tisto, ki pripravlja mlade na svet dela. Tako z vidika socializacije kot tudi z vidika pridobivanja konkretnih kompetenc, ki jih znotraj formalnega sistema ne pridobijo v takšni meri, še zlasti na področju ključnih kompetenc in mehkih veščin.

Radikalne perspektive oz. konfliktne teorije izobraževanja govorijo o neenakostih in krivicah ter njihovemu legitimiziranju v izobraževanju, ki izhajajo iz različnih interesov družbenih skupin, kjer so krivice predvsem pri otrocih proletariata (delavskega razreda in ranljivih skupin) v nasprotju z otroki vladajočega razreda, njihov glavni cilj pa je preprečiti te neenakosti skozi izobraževalni sistem (Carr, 2003; Roberts, 2009, str. 14–15; Sever, 2012; Dworkin in drugi, 2013; Omer in Jaben, 2016; Willis, 2017; Antikainen in drugi, 2011, str. 117–120). Značilni predstavniki radikalne perspektive so Marx, Giroux, Willis, Weber, Bowles in Gintis. Večina konfliktnih perspektiv se ukvarja s področjem formalnega izobraževanja ter se ne preliva na področje neformalnega izobraževanja in mladinskih organizacij. Se pa teorije ukvarjajo z mladimi in njihovim usposabljanjem za trg dela, pri čemer se delno pokrivajo s poljem kompetenc in vstopa na trg dela, ki jih obravnava disertacija. Na področju mladinskih organizacij in mladinskih centrov ne moremo trditi, da bi sistem spodbujal hierarhijo in vzgajal poslušno delovno silo, skladno z radikalnimi perspektivami. Ravno nasprotno, saj so odnosi izjemno nehierarhični, enakopravni in vključujoči. Lahko pa bi zametke mladinskega dela v dvajsetem stoletju v angleškem kulturnem prostoru opredelili kot načrt vladajoče garniture za umirjanje skupin najstnikov in njihovo pripravo na trg dela. Dejstvo pa je, da so določeni zametki mladinskega dela imeli/in še imajo od države predpisano, finančno nagrajevano vlogo ohranjanja mladih znotraj sistemov (izobraževanja, zaposlitve …) za preprečevanje t. i. negativnih posledic v družbi, kot so osipništvo, delikventnost, brezposelnost, kriminal itd. Še danes se v povezavi z mladinskim delom pogosto govori o t. i. vladnih/državnih ciljih mladinskega dela, ki merijo učinke mladinskega dela skozi manj najstniških nosečnosti, manj uporabe prepovedanih drog, manj mladih, ki bi pripadali skupini NEETs. Pri tem so kot NEET definirani tisti mladi, ki niso ne v zaposlitvi, ne v izobraževanju, ne v treningu, torej tisti, ki imajo težave pri uspešnem prehodu in posledice tega se nanašajo na mnoge težave v življenjskem poteku (Tayfur in drugi, 2021, str. 100404 in 100420).

V interakcionistični teoriji ima pomemben vpliv način, kako učitelji gledajo na učence, kako jih kategorizirajo, etiketirajo in kako to pozneje zaradi njihovega odnosa do učencev lahko postane samoizpolnjujoča prerokba, ki vpliva na vedenje in uspeh učencev (Haralambos in Holborn, 2005). Značilna predstavnika interakcionizma sta Hargreaves in Woods. V mladinskih organizacijah pa je prednost ravno v tem, da gre za celostno obravnavo mladostnikov, pri kateri skozi elemente socialnega dela, dela psihologov in andragogov mlade spodbujajo k najboljši različici sebe. Mladinsko delo temelji na vključenosti, pri čemer se tudi najbolj deviantne posameznike sprejme kot enake in se jim ponudi enake možnosti za participacijo in uspeh kot vsem drugim. S tem se izognemo interkacionističnemu kategoriziranju in etiketiranju ter dosežemo ravno obraten učinek skozi popolno vključenost vseh skupin mladih.

V liberalnem pogledu oz. liberalnih teorijah izobraževanje prispeva k blaginji posameznika in skozi to se zrcali posredno tudi izboljšanje družbe kot celote (Haralambos in Holborn, 2005). Pomembna predstavnika liberalnih teorij sta Dewey in Illich. Dewey izhaja iz pedagoške stroke in je podpornik metod, osredotočenih na učenca, pri čemer učeči se ni le pasiven opazovalec, temveč je aktivno vključen v proces učenja, ki ga soustvarja (Carr, 2003). Učinkovito učenje tako ni le absorbiranje informacij, temveč obvladanje veščin ali postopkov in smiselno učenje, pri čemer je ključnega pomena učenje iz izkušenj, prakse in poizkusov ter praktično reševanje problemov (prav tam). Dewey spada v humanistične teorije učenja v psihologiji in je eden od avtorjev izkustvenega učenja, ki je bistveno za mladinsko delo in neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah (Ord, 2009; Gross in Rutland, 2016). Drugačne poglede v sociologiji izobraževanja pa je imel Ivan lllich. Trdil je, da je formalno izobraževanje nepotrebno, škodljivo za družbo in da ga je treba zatreti, da bo človek lahko svoboden brez formalnega šolanja; njegove poglede so označili za utopične in anarhistične (Zaldivar, 2015). Kot rešitev je predlagal razšolanje družbe, pri čemer pomemben fokus namenja zunajšolskemu in neformalnemu izobraževanju (Zaldivar, 2015; Sukarieh in Tannock, 2020). Njegova teorija se lahko povezuje z neformalnim izobraževanjem v mladinskih organizacijah, saj to v osnovi poudarja zunajšolsko izobraževanje, svobodno razvijanje talentov in lastno iniciativo.

Področji organizacijskega učenja in učeče se organizacije sta poglobljeno raziskani (Argyris in Schön, 1978; Senge, 1990; Bontis in drugi, 2002; Dierkes in drugi, 2003; Wang in Ahmed,

2003; Perez Lopez in drugi, 2005; Weldy, 2009; Shipton in drugi, 2013). Skoraj vsi pristopi k organizacijskemu učenju se nanašajo na različne sistemske ravni učenja, med njimi na učenje posameznika, skupinsko učenje, organizacijsko učenje in medorganizacijsko učenje (Bontis in drugi, 2002; Pawlowsky in drugi, 2003; Možina, 2009; Weldy, 2009). Organizacijsko učenje je lahko analogija za učenje posameznika, druga perspektiva pa vidi učenje posameznika kot osnovo za organizacijsko učenje, pri čemer se organizacijsko učenje poveča, če se poveča pridobivanje znanja od posameznikov v organizaciji (Maier in drugi, 2003). V disertaciji ne preučujemo, kako pridobljeno znanje v neformalnem izobraževanju vpliva na mladinske organizacije oz. mladinske centre z vidika organizacijskega učenja. Osredotočamo se zgolj na kompetence posameznikov, ki jih ti pridobijo znotraj neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih in kako lahko te pripomorejo k zaposljivosti teh posameznikov (in k njihovi zaposlitvi in prenosu kompetenc v različne delovne organizacije, kjer lahko pozneje pride do organizacijskega učenja).

3 KOMPETENČNI VIDIKI NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA V MLADINSKIH ORGANIZACIJAH

Eden izmed ključnih pojmov v disertaciji je pojem kompetence. Njegovo razumevanje vpliva na celotno raziskavo, zaradi tega je treba pojem podrobno konceptualizirati in operacionalizirati. Kompetence so pojem, ki prežema procese pridobivanja, selekcije, izobraževanja, razvoja kandidatov in celotnega upravljanja s človeškimi viri. Pomembne so tudi pri raziskovanju mladine, mladinskih organizacij, mladinskih centrov in neformalnega izobraževanja v teh organizacijah, saj mladi znotraj teh procesov pridobivajo pomembne kompetence za delo, aktivno državljanstvo in na sploh za življenje v vseh segmentih. Zato v tem poglavju opredelimo kompetence, definiramo vrste kompetenc, ključne kompetence in operacionaliziramo termine, pomembne za raziskavo. Nato opredelimo oblikovanje kompetenc v organizacijah, in sicer s fokusom na kompetence v mladinskih organizacijah, saj so kompetenčni vidiki neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih srž naše disertacije.

3.1 Opredelitev, komponente in vrste kompetenc ter ključne kompetence

V tem podpoglavju opredelimo kompetence. Najprej operacionaliziramo načrtovane preučevane kompetence. Nato opišemo poudarke z začetkov raziskovanja kompetenc ter definiramo kompetence kot večdisciplinaren pojem v znanosti. Nadalje se osredotočimo na različne teoretične pristope h kompetencam. V podpoglavju definiramo komponente kompetenc. Pri vrstah kompetenc podrobneje omenimo kompetence organizacije, kompetence delovnega mesta ter nazadnje in najpomembneje v kontekstu disertacije – kompetence posameznika. Pri kompetencah posameznika so nekoliko podrobneje predstavljene mehke veščine, (poklicno)specifične in generične kompetence ter ključne kompetence. Raziščemo definicije ključnih kompetenc, in sicer model ključnih kompetenc OECD (DeSeCo), EU-model osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje ter model ključnih kompetenc HEGESCO. Podrobneje definiramo še državljansko kompetenco in aktivno državljanstvo.

3.1.1 Operacionalizacija in definicija kompetenc

Kompetenca lahko zajema posameznikovo znanje, njegove motive, lastnosti, spretnosti, veščine, vidike samopodobe ali družbene vloge, sposobnosti, osebnostne poteze, vrednote in stališča (Boyatzis, 1982, str. 23; Spencer in Spencer, 1993, str. 9–11; Dubois in Rothwell, 2004, str. 15–19; Svetlik, 2005; Svetlik in Zupan, 2009a, str. 640, Svetlik in Kohont, 2021, str. 147). Kompetenco lahko opredelimo tudi kot »aktivacijo, uporabo in povezanost celote znanj, sposobnosti, motivov, samopodobe in vrednot, ki posamezniku v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah tako v organizaciji kot v družbi nasploh omogoča uspešno opravljanje vlog, nalog in reševanje problemov« (Kohont, 2011, str. 64). Kot osnovna značilnost posameznika je glede na nanašajoče se kriterije vzročno povezana z učinkovitim in/ali vrhunskim obnašanjem na delu ali v situaciji (Spencer in Spencer, 1993, str. 9). Po navadi se nanaša na maksimalno zmogljivost, ne na tipično obnašanje (Kanfer in Ackerman, 2005, str. 337). Posameznikov nabor kompetenc namreč odseva njegovo zmožnost, opisuje, kaj je zmožen narediti, in ne nujno to, kar naredi, ali to kar dela ves čas ne glede na situacijo in okolje (Boyatzis, 1982, str. 23). Kompetence so pokazatelj načinov obnašanja ali razmišljanja, ki so razmeroma dolgotrajni in generalizirani na podlagi mnogih situacij (Guion 1991 v Spencer in Spencer, 1993, str. 9).

V disertaciji preučujemo *kompetence na ravni posameznika*. Kompetenco posameznika v disertaciji razumemo kot aktivacijo, uporabo in povezanost celote znanj, veščin, samopodobe (odnosov, vrednot, samokoncepta), družbene vloge, lastnosti, motivov, miselnih vzorcev, miselnosti ter načinov razmišljanja, občutenja in delovanja, ki posamezniku v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah ter kontekstih, tako v organizaciji kot v družbi nasploh, omogoča uspešno opravljanje vlog, nalog in reševanje problemov (povzeto po Boyatzis, 1982, str. 20–39; Spencer in Spencer, 1993, str. 9–15; Dubois in Rothwell, 2004, str. 16; Kohont, 2011, str. 64). *Ključne kompetence* v disertaciji razumemo kot večfunkcionalen in transdisciplinaren skupek znanj, veščin in stališč, ki so ključni za vse posameznike v vseh življenjskih situacijah za uspešno in smotrno življenje kot aktivni državljani (Weinert, 2001, str. 52; Eurydice, 2002, str. 27; DeSeCo, 2005, str. 6–7). Ključne kompetence, potrebne za mlade na trgu dela, povzemamo po metodologiji HEGESCO kot strokovnost in prakso na svojem področju (in pridobivanje relevantnih (delovnih) izkušenj, povezanih s področjem formalnega izobraževanja), sposobnost učinkovitega dela pod stresom, sposobnost učinkovite

uporabe časa, sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi ter sposobnost učinkovite uporabe računalnika in interneta (Allen in drugi, 2011b, str. 63). *Državljansko kompetenco* v disertaciji razumemo kot kombinacijo znanja, veščin, odnosov in vrednot, ki omogočajo posamezniku, da postane aktiven državljan (Hoskins in drugi, 2011, str. 84). *Aktivno državljanstvo* pa definiramo kot participacijo v civilni družbi, skupnosti in/ali političnem življenju, za katero so značilni medsebojno spoštovanje, nenasilje in skladnost s človekovimi pravicami in demokracijo (prav tam). Kot zadnje, *pismenost* v disertaciji razumemo kot »sposobnost prepoznati, razumeti, izraziti, ustvariti in razlagati koncepte, čustva, dejstva in mnenja v ustni in pisni obliki z uporabo vizualnega, zvočnega in digitalnega gradiva na vseh področjih in v vseh okoliščinah« (Svet Evropske unije, 2018a).

3.1.2 Opredelitev kompetenc

Pojem kompetence je v znanosti dojet kot izrazito večdisciplinaren pojem; nanj različne discipline gledajo z različnih perspektiv (Rychen, 2001, str. 4–5; Weinert, 2001, str. 45–51). Z definiranjem pojma se ukvarjajo tako sociologija, psihologija, filozofija, antropologija, ekonomija (Ivanuš Grmek in drugi, 2007, str. 30) kot še nekatere druge discipline, npr. pravo in lingvistika. V disertaciji se osredotočamo na družboslovne in humanistične perspektive definiranja kompetenc. Znotraj tega se še zlasti osredotočamo na psihološke in sociološke perspektive definiranja kompetenc (predvsem tiste, ki se povezujejo z upravljanjem s človeškimi viri), čeprav omenjamo tudi lingvistične, pedagoške in nekatere druge perspektive. Pri definiranju koncepta kompetenc moramo poleg večdisciplinarnosti pogledov na kompetence omeniti tudi kulturno pogojenost. Nekateri avtorji (Cseh, 2003, str. 30; Delamare Le Deist in Winterton, 2005, str. 30) poudarjajo pomen kulturnega konteksta za razumevanje kompetence. Pri tem je pomembno, na kakšen način in do kakšne razsežnosti je kompetenca definirana s kulturno pismenostjo, vključujoč skupinske identitete, kot so rasa, spol, starost in razredna pripadnost (pripisani status) v nasprotju z doseženim vedenjem (pridobljeni status, dosežki) (Jeris in Johnson, 2004, str. 1104; Delamare Le Deist in Winterton, 2005, str. 30). Prav tako je kompetenca odvisna od konteksta, ne le od posameznika.

Začetki raziskovanja kompetenc

Eden izmed ključnih pojmov v disertaciji je pojem kompetenc. Zaradi tega v disertaciji na kratko omenimo tudi začetke raziskovanja kompetenc, pri čemer izpostavimo izbrane avtorje, kot so Taylor, Fayol, White, McClelland, Chomsky, Boyatzis in Goleman. Pojav kompetenc vsebinsko, čeprav imensko ni tako označen in ni del kategorialnega aparata v nadaljevanju omenjenih avtorjev, najdemo že v klasični organizacijski teoriji. Najdemo ga tako pri Taylorju v znanstvenem menedžmentu s konceptom prvovrstnosti delavca kot pri Fayolu pri upravnem vodenju skozi koncept sposobnosti zaposlenih (Kavčič, 1991, str. 43–57). Frederick W. Taylor prvovrstnega delavca opredeli kot tistega, ki mu določeno delo najbolj ustreza glede na njegove naravne lastnosti, od drugorazrednega delavca pa ga loči iniciativnost za delo oz. pomanjkanje te (Taylor 1911, str. 12–14 in 32–34; Kavčič, 1991, str. 45). Pri tem iniciativnost Taylor razume v najširšem smislu – kot najboljše napore delavca, njegovo najtežje delo, njegovo tradicionalno znanje, spretnost, iznajdljivost in dobro voljo. Henri Fayol govori tudi o potrebnih lastnostnih vodilnih (med njimi zdravje in fizična moč, inteligentnost in intelektualna moč, moralne kvalitete, močna splošna kultura, vodilne sposobnosti) in potrebnih sposobnostih zaposlenih (Kavčič, 1991, str. 52–56). Potrebne sposobnosti zaposlenih za uspešno delo na različnih organizacijskih ravneh po Fayolovo temeljijo na osebnih kakovostih in znanju; podobno kot pri vodilnih med potrebne sposobnosti zaposlenih prišteva fizično zdravje, intelektualne sposobnosti, moralne kvalitete, splošno kulturo, posebna znanja iz poslovodne funkcije ter izkušnje (prav tam).

Začetnika raziskovanja kompetenc sta psihologa Robert *White* v letu 1959 in David C. *McClelland* v letu 1973 (Dubois in Rothwell, 2004, str. 16). White je kompetenco prvič omenil kot enega izmed dejavnikov v njegovi motivacijski teoriji (Farooq in drugi, 2016, str. 411). Za Whita (1959) je kompetenca motivacijski koncept, pri njej poudarja pomen učinkovite interakcije z okoljem. Kompetenco je definiral kot človeško lastnost, kot učinkovito interakcijo posameznika z okoljem (Dubois in Rothwell, 2004, str. 16; White 1959 v Weinert, 2001, str. 49)[7]. McClelland jo je definiral kot značilnost, ki je temelj uspešnega

[7] White, Robert W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review, 66*(5), str. 297–333.

delovanja (Dubois in Rothwell, 2004, str. 16). Na podlagi analize delovnega mesta in delovnih nalog predlaga definiranje kompetenc, ki so pomembne za to, da bo posameznik določeno delo opravljal dobro (McClelland, 1973, str. 7–8). McClelland je zaradi nadomestitve tradicionalnih razlag uspešnosti na podlagi inteligence z razlago s kompetencami med drugimi zaslužen za širšo popularizacijo tega koncepta (Farooq in drugi, 2016, str. 411). Lingvist Noam *Chomsky* je raziskoval kompetence z vidika jezikoslovja in znanja maternega jezika. Je avtor kompetenčno-performativnega modela, ki ga različni slovenski avtorji različno poimenujejo (Klemenčič in drugi, 2009, str. 39–40; Kohont, 2011, str. 57; Štefanc, 2012, str. 13). Lingvistično kompetenco je razumel kot univerzalno, podedovano, modularizirano sposobnost osvajanja maternega jezika (Weinert, 2001, str. 47). Chomsky je opredelil razliko med posameznikovo kompetenco kot njegovim znanjem jezika ter med njegovo uporabo jezika/izvedbo kot dejansko uporabo jezika v konkretnih situacijah (Chomsky, 1965, str. 3–4). Uporaba jezika je po njegovem namreč zaznamovana z omejitvami spomina, distrakcijami, premiki pozornosti oz. interesa, napakami (slučajnimi ali karakterističnimi), napačnimi začetki, odstopanjem od pravil, spremembami načrta med govorom itd. Le v idealni situaciji, kjer bi idealen govorec/poslušalec v popolnoma homogeni jezikovni skupnosti poznal jezik odlično in hkrati ne bi bil zaznamovan s prej omenjenimi omejitvami, bi bila kompetenca znanja jezika enaka dejanski uporabi jezika (prav tam).

Naslednji izmed začetnikov preučevanja kompetenc je Richard E. *Boyatzis*. Namen njegove študije je bil ugotoviti, katere karakteristike (kompetence) menedžerjev so povezane z učinkovitim delovanjem na različnih menedžerskih delovnih mestih v različnih organizacijah (Boyatzis, 1982). Boyatzis delovno kompetenco definira kot temeljno značilnost osebe, ki rezultira v učinkovitem in/ali vrhunskem obnašanju na delu. Te temeljne značilnosti osebe so po njegovem lahko motivi, lastnosti, vidiki posameznikove samopodobe ali družbene vloge ter skupek znanja, ki ga uporablja. Boyatzis trdi, da so kompetence vzročno povezane z učinkovitim in/ali vrhunskim obnašanjem na delu in so potrebne za učinkovitost posameznika v kateri koli vlogi, službi ali karieri (Boyatzis, 1982, str. 8 in 21–23; Boyatzis, 2011, str. 91). Učinkovito obnašanje je presek posameznikovih kompetenc (vizije, vrednot, filozofije, znanja, kompetenc ali sposobnosti, življenjske/karierne faze, stila, interesov), zahtev delovnega mesta (nalog, funkcij, vlog) ter organizacijskega okolja (kulture in klime, strukture in sistemov, zrelosti industrije in strateškega položaja organizacije, ključnih kompetenc, širšega konteksta) (Boyatzis, 1982, str. 13 in 20; Boyatzis, 2008, str. 7). To pomeni, da kompetence niso

zadosten pogoj za uspešnost na delovnem mestu, temveč je treba upoštevati tudi drugi dve komponenti – zahteve delovnega mesta in organizacijsko okolje. Na področje raziskovanja kompetenc je vplival tudi Daniel *Goleman*. Goleman je bil prvi, ki je termin čustvena inteligenca prenesel v širšo uporabo. Raziskoval je kompetence, ki jih potrebujejo odlični voditelji, pri čemer je poleg inteligenčnega kvocienta (IQ) ter in tehničnih veščin dokazal, da je za učinkovito vodenje ključen še koncept čustvene inteligence (Goleman, 1998, str. 94–95). Med komponente čustvene inteligence je uvrstil samozavedanje, samoregulacijo, motivacijo, empatijo in socialne veščine. Prikaz vseh izbranih začetnikov preučevanja kompetenc je povzet na Sliki 3.1. Začetniki preučevanja kompetenc so za disertacijo zanimivi z vidika konceptov, ki jih zajamejo v svoje definicije kompetenc. V raziskavi so intervjuvanci vprašani po definiciji kompetenc iz njihove perspektive, zato je zanimivo primerjati rezultate dojemanja pojma kompetence v praksi z začetki in definicijami kompetenc.

Slika 3.1: Izbrani začetniki preučevanja kompetenc

Vir: lasten – povzeto po (Taylor, 1911; White, 1959; Chomsky, 1965; McClelland, 1973 in 1993, Boyatzis, 1982; Kavčič, 1991; Spencer in Spencer, 1993; Goleman, 1998; Weinert, 2001; Dubois in Rothwell, 2004; Boyatzis, 2008; Farooq in drugi, 2016).

Različni teoretični pristopi h kompetencam

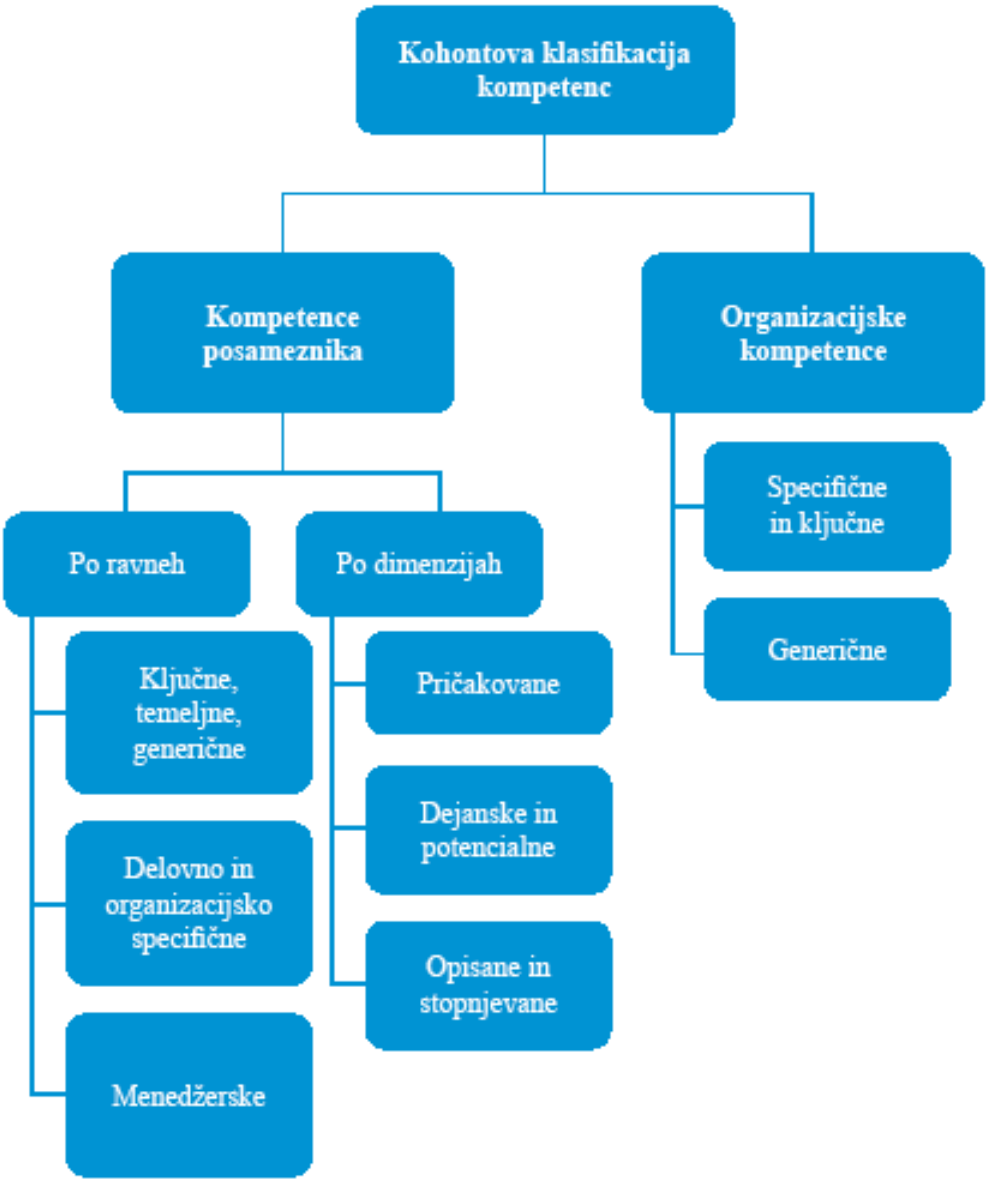
Koncept kompetenc združuje na eni strani vsakodnevno uporabo besede v splošnem pomenu kot tudi precizno znanstveno opredelitev pojma (Štefanc, 2012). V angleščini je pomenskost razlik med pojmi *competence, competencies, competences* in *competency* po mnenju nekaterih avtorjev enaka oz. jih uporabljajo kot sinonime, po mnenju drugih avtorjev pa bistveno različna (Moore in drugi, 2002; Mansfield, 2004; Delamare Le Deist in Winterton, 2005, str. 29–31; Winterton in drugi, 2006, str. 30–31; Bohlouli in drugi, 2017, str. 84). Različni avtorji pri definiranju kompetenc tako uporabljajo različno angleško terminologijo (npr. Spencer in Spencer, 1993, str. 9; Parry, 1996; Lucia in Lepsinger, 1999, str. 5; Beardwell in drugi, 2004, str. 715; Mansfield, 2004, str. 304; Bratton in Gold, 2007, str. 580; Kunjiapu in Yasin, 2010, str. 12). To gre pripisati različnim razlogom, med drugim različnim kulturnim tradicijam, razlikam v britanski in ameriški angleščini, nedoslednosti pri rabi konceptov, razliki med splošno in znanstveno uporabo terminov, različnim disciplinam, ki generirajo različne poglede na tematiko in še drugim razlogom. Grzeda (2005, str. 530) pravi, da gre pri rabi omenjenih pojmov za konceptualno nejasnost, ki že desetletja sproža (nerazrešene) etimološke in metodološke razprave. V svetu obstajajo različni teoretični pristopi h kompetencam.

Na področju družboslovja je enega izmed najbolj podrobnih pregledov kompetenc razdelal F. E. Weinert, njegov model devetih teoretičnih pristopov h kompetencam danes velja kot standard (Macha in Schuhen, 2011, str. 37). Weinert glede na to, kako so kompetence teoretično definirane, opisane in interpretirane, razdeli kompetence na devet različnih pristopov. Ti zajemajo: 1) Splošne kognitivne kompetence 2) Specializirane kognitivne kompetence 3) Kompetenčno–performativni model 4) Modifikacija kompetenčno-performativnega modela 5) Kognitivne kompetence in tendence motivacijske akcije 6) Objektivni in subjektivni koncepti kompetenc 7) Akcijske kompetence 8) Ključne kompetence 9) Metakompetence (Mulder in drugi, 2007, str. 70–71). Za namene doktorskega dela iz Weinertovih pristopov izpostavimo zgolj model oz. pristop ključnih kompetenc. Termin se po navadi nanaša na večfunkcionalne in transdisciplinarne kompetence, ki so uporabne pri doseganju pomembnih ciljev, obvladanju različnih nalog in ravnanju v nepoznanih situacijah (Weinert, 2001, str. 51–54). Ključne kompetence so po Weinteru neodvisne od konteksta, enako uporabne in učinkovite znotraj različnih institucij, različnih

nalog in pod spremenljivimi pogoji. Civelli (1997, str. 227) predlaga tristranski model pristopov h kompetencam, ki združuje ameriški, francoski in britanski pristop. Ameriški pristop povezuje z deli McClellanda in Boyatzisa ter z njuno definicijo kompetence kot »temeljno značilnost osebe, ki rezultira v učinkovitem in/ali vrhunskem obnašanju na delu« (Boyatzis, 1982, str. 21). Pri omenjenima avtorjema je glavni poudarek na vrhunskih, superiornih delavcih in menedžerjih. Francoski pristop po Civellijevo utemeljuje Claude Levy-Leboyer, ki kompetenco vidi kot rezultanto več psiholoških elementov osebe z osnovo v samopodobi (Civelli, 1997, str. 227). Levy-Leboyerjev pristop h kompetenci zajema sposobnosti, osebnostne lastnosti in pridobljeno znanje. Kot zadnjega Civelli prepozna britanski pristop, ki je bolj usmerjen na certifikacijo in akreditacijo. Poklicna kompetenca je v tem modelu definirana kot sposobnost opravljanja dejavnosti znotraj poklica, skladno s poklicnimi standardi (prav tam).

Med slovenskimi avtorji in njihovimi klasifikacijami kompetenc omenimo Kohonta (2011, str. 55–85), ki kompetence razdeli v kompetence posameznika in kompetence organizacije. Pri tem kompetence posameznika razdeli po ravneh in dimenzijah. Po ravneh predlaga delitev na ključne/temeljne/generične kompetence, delovno specifične in organizacijsko specifične kompetence ter menedžerske kompetence. Glede na dimenzije predlaga delitev na pričakovane kompetence, dejanske in potencialne kompetence ter opisane in stopnjevane (razlikovalne) kompetence. Za potrebe disertacije je pomembna predvsem delitev na ključne in delovno specifične kompetence. Njegova klasifikacija je prikazana na Sliki 3.2. Štefanc (2012, str. 9–57) se podrobneje osredotoča na kompetenco v polju izobraževanja. Njegova klasifikacija je relevantna, saj gre za klasifikacijo iz našega geografskega področja, hkrati pa za prikaz disciplinsko segmentirane delitve področja kompetenc. Štefanc pri teoretskih izhodiščih in vsebinskih opredelitvah koncepta kompetence klasificira v pet področij. Klasifikacijo začne z etimologijo in slovarskimi opredelitvami, pri katerih prikaže izvor in večplastnost pojma. Nadaljuje z nekaterimi opredelitvami koncepta kompetence v poljih naravoslovja in družboslovja, kamor uvršča tudi devet konceptualizacij po Weinertu ter različna pojmovanja glede na kulturni in geografski prostor. Kompetenco razdela kot (institucionalno) pristojnost in opravilno sposobnost v teoriji prava in kot znanje jezika v polju lingvistike. Njegov zadnji pomen se nanaša na operativno-funkcionalni koncept kompetence ali kompetentnost znotraj ekonomske učinkovitosti. Podrobneje se osredotoča na kompetenco v polju izobraževanja in kurikularnega načrtovanja.

Slika 3.2: Kohontova klasifikacija kompetenc



Vir: povzeto po (Kohont, 2011, str. 55–85).

3.1.3 Komponente kompetenc

Opredelitve komponent oz. sestavin kompetenc so razmeroma podobne pri večini ključnih avtorjev, ki raziskujejo kompetence posameznikov na področju družboslovja oz. človeških virov, čeprav se v določenih delih razlikujejo. Nekateri komponente kompetenc označijo kot

dimenzije, ki vplivajo na posameznikovo stopnjo razvitosti kompetenc (npr. Winterton in drugi, 2006, str. 34), drugi kot značilnosti (npr. Dubois in Rothwell, 2004, str. 16) tretji kot ravni, komponente oz. temeljne značilnosti oseb (npr. Boyatzis, 1982). Opisali bomo, katere komponente zajemajo definicije kompetenc nekaterih ključnih avtorjev.

Dubois in Rothwell (2004, str. 16) kompetence označita kot lastnosti oz. značilnosti, ki jih posamezniki imajo in uporabljajo primerno in dosledno z namenom doseganja želene uspešnosti. Med značilnosti (komponente) kompetenc vključujeta znanje, veščine, vidike samopodobe, družbene motive, lastnosti, miselne vzorce, miselnost in načine razmišljanja, občutenja ter delovanja. Boyatzis (1982, str. 21 in 25–28) sestavine kompetence poimenuje mestoma kot temeljne značilnosti osebe, mestoma kot ravni kompetence, mestoma pa kot komponente kompetence; mednje prišteva motive, lastnosti, vidike posameznikove samopodobe ali družbene vloge ter skupek znanja, ki ga posameznik uporablja. Pri tem poudarja, da imajo lahko posamezniki različno razvito kompetenco glede na ravni kompetence, pri čemer je nekdo, ki ima kompetenco načrtovanja razvito samo na ravni veščine, funkcionira drugače in dosega drugačne rezultate od posameznika, ki ima veščino načrtovanja razvito do ravni motivov in lastnosti, ki je globlja. Boyatzis razdeli ravni na 1) motive in lastnosti 2) samopodobo in družbeno vlogo ter 3) veščine. Med komponente kompetenc, ali kot jih poimenujeta – sestavne dele oz. bistvene značilnosti kompetenc – Spencer in Spencer (1993, str. 9–12) prištevata motive, lastnosti, samokoncept, znanje in veščine. Pri tem motive definirata kot stvari, o katerih posameznik konsistentno razmišlja ali si jih želi in sprožajo dejanja. Lastnostni definirata kot fizične karakteristike ali konsistentne odzive na situacije ali informacije, samokoncept pa kot posameznikove odnose, vrednote in samopodobo. Znanje definirata kot informacije, ki jih ima posameznik o specifičnih vsebinskih področjih, veščine pa definirata kot sposobnost izvajanja določene fizične ali duševne naloge. Pri tem poudarjata, da so znanje in veščine značilnosti ljudi, ki so vidne in na površju, medtem ko so samokoncept, lastnosti in motivi bolj skrite in globlje značilnosti (Hsieh in drugi, 2012, str. 33). Čeprav se modeli različnih avtorjev razlikujejo po določenih podrobnostih, dokaj podobno definirajo komponente kompetence. Primerjava komponent kompetence pri izbranih avtorjih je ponazorjena v Tabeli 3.1.

Tabela 3.1: Primerjava komponent kompetence pri izbranih avtorjih

Boyatzis (1982)	**Spencer in Spencer (1993)**	**Dubois in Rothwell (2004)**
znanje	znanje	znanje
veščine	veščine	veščine
samopodoba	samo-koncept (odnosi, vrednote, samopodoba)	samopodoba
družbena vloga	/	/
lastnosti	lastnosti	lastnosti
motivi	motivi	družbeni motivi
/	/	miselni vzorci
/	/	miselnost
/	/	načini razmišljanja, občutenja in delovanja

Vir: lasten – povzeto po (Boyatzis, 1982; Spencer in Spencer, 1993; Dubois in Rothwell, 2004).

Nekateri viri iz temeljne literature s področja menedžmenta človeških virov opredeljujejo kompetence na naslednje načine. Dessler (2015, str. 637) kompetence razume kot znanje, veščine in obnašanje. Banfield in Kay (2008, str. 369) kompetenco razumeta kot kombinacijo veščin, znanja in izkušenj, ki se kaže v posameznikovi sposobnosti za izvedbo specifičnih nalog in postopkov do zahtevanega standarda. Specifična kompetenca se po njuni definiciji lahko razume tudi kot osnovna značilnost posameznika (npr. lastnost, prepričanje, sposobnost, odnos), po kateri se ljudje razlikujejo med sabo in s katero lahko razložimo razlike v njihovem opravljanju dela. Bratton in Gold (2007, str. 580) razlikujeta med angleškima pojmoma »*competences*« in »*competencies*«. Termin *competences* opišeta kot rezultate delovne uspešnosti na poklicnem področju z določenimi merili učinkovitosti. Termin *competencies* pa opišeta kot osnovne značilnosti posameznika, ki se kažejo v kompetentnem ali učinkovitem delovanju ob upoštevanju narave nalog in organizacijskega konteksta. Beardwell, Holden in Clayton (2004, str. 715) prav tako razlikujejo med angleškima terminoma; *competence* razložijo kot sposobnost izvajanja aktivnosti na poklicnem področju do ravni izvajanja, ki je pričakovana pri delu, *competences* pa razumejo kot vzorce obnašanj (vedenjske repertoarje), ki jih ljudje vnašajo v kontekst službe, vloge in organizacije in ki jih

morajo zaposleni imeti, da bi lahko delali na zahtevani ravni. V novejših člankih so kompetence opredeljene podobno. Bohlouli in drugi (2017, str. 84) kompetence opredelijo kot znanje, strokovno znanje, veščine in sposobnosti, ki jih ljudje potrebujejo za izvajanje delovnih vlog. Med komponente kompetence torej prištevajo znanje, strokovnost, veščine in sposobnosti. Grzeda (2005, str. 531) med kompetenčne komponente uvršča veščine, znanje, odnose in osnovne individualne značilnosti. Ellstrom in Kock (2008, str. 6) kompetence definirata kot zmožnost posameznika, da obvlada določene situacije oz. izpolni določeno nalogo ali delo. Med komponente kompetence prištevata »zaznavne motorične spretnosti (spretnost), kognitivne dejavnike (različne vrste znanja in intelektualne veščine), afektivne dejavnike (npr. odnosi, vrednote, motivacija), osebnostne lastnosti (npr. samozavest), socialne veščine (npr. komunikacijske in sodelovalne spretnosti)«. Antera (2021, str. 470) povzame, da večina znanstvenih člankov kompetenco definira kot skupek znanj, veščin, stališč in vrednot.

Slovenski avtorji Svetlik, Zupan, Stanojević, Možina, Kohont in Kaše (Svetlik in Zupan, 2009a, str. 640) v temeljnem delu za študij menedžmenta človeških virov koncept kompetence opišejo tako: »Kompetenca […] izraža značilnosti posameznika, ki razlikujejo odlično opravljanje njegovega dela od povprečnega ali slabega. Kompetenco sestavljajo motivi, spretnosti, samopodoba in znanje. Je zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah«. Med komponente kompetenc torej prištevajo motive, spretnosti, samopodobo in znanje. Podobna definicija ostane v novejši izdaji knjige, pri komponentah kompetenc dodajo še sposobnosti in vrednote (Svetlik in Kohont, 2021, str. 147). Melink in Pavlin (2013, str. 11) kompetence označita kot »znanja in sposobnosti, ki jih ima posameznik, da lahko učinkovito opravlja konkretne naloge, in jih je pridobil oziroma razvil v procesih formalnega, neformalnega ali priložnostnega učenja«. Kot komponenti kompetenc torej omenita znanja in sposobnosti. Kohont (2011, str. 64) kompetence opredeli kot »aktivacijo, uporabo in povezanost celote znanj, sposobnosti, motivov, samopodobe in vrednot, ki posamezniku v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah, tako v organizaciji kot v družbi nasploh, omogoča uspešno opravljanje vlog, nalog in reševanje problemov«. V primerjavi z zgornjo definicijo (Svetlik in Zupan, 2009a) med komponente kompetenc doda še sposobnosti in vrednote, a izpusti spretnosti. Avtor trdi, da o kompetentnosti lahko govorimo šele, ko to celoto postavimo v socialno in fizično okolje. V dokumentih Evropske unije, v Priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, pa so

kompetence opredeljene kot »kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrezajočih okoliščinam« (Svet Evropske unije, 2006). Med komponente kompetence torej prištevajo znanje, spretnosti in odnose. Komponente kompetenc nas zanimajo z vidika opredelitve udeležencev v raziskavi na vprašanje o njihovi osebni definiciji kompetenc.

3.1.4 Vrste kompetenc

Pri različnih avtorjih najdemo serijo različnih klasifikacij kompetenc glede na različne kriterije. Različnih klasifikacij je tako skoraj toliko kot različnih avtorjev. V nadaljevanju omenimo več klasifikacij oz. vrst kompetenc, podrobneje pa povzamemo le nekatere bistvene in za disertacijo pomembne. Kompetence lahko v osnovni klasifikaciji razvrstimo na kompetence organizacije, kompetence delovnega mesta in kompetence posameznika (Byham in Moyer, 1998, str. 2–5; Dubois in Rothwell, 2004, str. 19; Ellstrom in Kock, 2008, str. 6–7). V disertaciji na kompetence gledamo s perspektive posameznika, zaradi tega ta vidik obravnavamo najpodrobneje in je vključen tudi v vsa ostala podpoglavja tega dela. Ostale vidike zaradi omenjenega razloga nanizamo zgolj ilustrativno.

Pri preučevanju kompetenc organizacije gledamo na kompetence z makro vidika organizacije. Drejer (2002, str. 189) definira organizacijske kompetence kot »zmožnosti skupine posameznikov, da v prakso prenesejo svoje skupno znanje in izkušnje ter jih uporabijo na produktiven način«. Kompetence organizacije so edinstveni dejavniki, ki omogočajo konkurenčnost organizacije (Byham in Moyer, 1998, str. 3). Organizacijska kompetenca se nanaša na pozitivne izide uspešnosti in neposredno oz. posredno povečuje skupinske cilje oz. skupinske izide (Beck in Solansky, 2014, str. 443). S strukturnega vidika lahko kompetence organizacije definiramo kot sistem, sestavljen iz štirih ključnih elementov, in sicer iz tehnologije, ljudi, organizacijskih oz. formalnih elementov in iz kulturnih oz. neformalnih elementov ter iz interakcij, ki potekajo med temi elementi (Drejer, 2000, str. 208). Bryson, Ackermann in Eden (2007, str. 704) kompetence organizacije definirajo kot podkategorijo virov, mednje pa uvrstijo sposobnosti, sklope dejanj, tehnologije ali procese, ki organizaciji pomagajo k dobremu delovanju v sklopu pomembnih ciljev. Po teoriji virov so eden izmed ključnih virov organizacije tudi razlikovalne kompetence, ki jih je težko posnemati, in zato predstavljajo trajno prednost pred konkurenti (Bryson in drugi, 2007). Organizacijske

kompetence poleg razlikovalnih razdelijo še na jedrne kompetence ter jedrne razlikovalne kompetence (Bryson in drugi, 2007, str. 702–704). Drugi avtorji ponudijo nekoliko drugačne definicije in razdelitve teh kompetenc, a bistvo je v zagotavljanju konkurenčne prednosti pred ostalimi (Prahalad in Hamel, 1990, str. 83–84; Beardwell in drugi, 2004, str. 715; Bohlander in Snell, 2007, str. 754).

Kompetence delovnega mesta so definirane tudi v skladu z zahtevami nalog, ki sestavljajo določeno delovno mesto (Ellstrom in Kock, 2008, str. 6). Označujejo to, kar posameznik potrebuje za učinkovitost na delovnem mestu, v vlogi, funkciji, pri nalogi oz. na ravni celotne organizacije (Byham in Moyer, 1998, str. 4). Omenjeni funkcionalni pristop h kompetencam, ki je bil več desetletij podlaga za pripravo poklicnih standardov, na kompetence gleda z vidika delovnih nalog oz. opisa delovnega mesta (Pavlin, 2012, str. 14–15). Pri tem je pomembna Bloomova taksonomija, ki je ponudila vplivno generično tipologijo znanja, veščin in kompetenc (Winterton in drugi, 2006, str. 7–8). Bloomova taksonomija razdeli učne aktivnosti v tri segmente: kognitivne (mentalne veščine, znanje), afektivne (čustvena področja in odnosi) in psihomotorične (ročne ali fizične spretnosti) ter je močno vplivala na usposabljanja in pripravo ogrodij kvalifikacij (prav tam).

Pristop z vidika posameznika se danes uporablja najpogosteje in je za disertacijo najbolj ključen. Različni raziskovalci kompetence razdelijo npr. na ključne oz. generične, poklicne, delovno specifične, organizacijsko specifične, specifične glede na nalogo, menedžerske, potencialne in dejanske kompetence oz. formalne in dejanske kompetence, trde oz. tehnične in mehke oz. netehnične kategorije kompetenc, pridobljene in pričakovane oz. zahtevane, profesionalne in osebne, mejne in razlikovalne kompetence in tako dalje. Izbrani pristopi so kritično in vsebinsko natančneje predstavljeni v nadaljevanju, pri čemer so omenjene mehke veščine v nasprotju s trdimi, generične kompetence v nasprotju s poklicno-specifičnimi ter ključne kompetence.

Znotraj kategorije kompetenc posameznika so mehke veščine, ki so imenovane tudi netehnične veščine, zanimive z vidika lažjega razvoja v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih. Mehke veščine so povezane z osebnim značajem, odnosom, pristopom in obnašanjem (Mishra 2014, str. 50; Rao, 2016, str. 168; Patacsil in Tablatin, 2017, str. 350). Lahko jih označimo kot kombinacijo osebnih veščin, medosebnih veščin, komunikacijskih veščin ter čustvene inteligence (Sethi in Seth, 2013, str. 9). Pomembne so na področju

pridobivanja kadrov ter njihovega napredovanja ter omogočajo razlikovanje med kandidati s podobnim naborom trdih veščin (Robles, 2012, str. 459–461; Sethi in Seth, 2013, str. 7–12). Med mehkimi veščinami, ki jih delodajalci najpogosteje pričakujejo od kandidatov za delo, so komunikacijske veščine, sposobnost upravljanja konfliktov oz. naravnanost do reševanja problemov, medosebne veščine ter timsko delo (Mishra, 2014, str. 52). Mehke veščine so potrebne za uporabo trdih veščin na delovnem mestu (Balcar, 2016; Hendarman in Cantner, 2017, str. 3). Njihovo nasprotje so trde veščine, ki zajemajo tehnične kompetence in domensko znanje, to je ekspertno znanje s področja, ter so posledično bolj poklicno-specifične (Hsieh in drugi 2012, 33–34; Sethi in Seth 2013, 8–9; Tripathi in Agrawal 2014, 351). Tehnične kompetence so torej specifične določenim vlogam, netehnične pa so po naravi bolj generične in niso omejene na en poklic, temveč so uporabne širše (Robles, 2012, str. 457). V neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih je po navadi večji fokus na razvoju mehkih veščin kot trdih.

Poklicne kompetence se povezujejo z opisom ravni poklica, kompetence, specifične glede na nalogo, pa se nanašajo na podrobne opise delovnih nalog in veščine, povezane z njihovim opravljanjem (Kunjiapu in Yasin, 2010, str. 12; OECD, 2017, str. 16). Lahko jih poimenujemo tudi delovno-specifične kompetence in so enake pripadnikom enakega poklica oz. podobnega poklica, ne glede na to, v kateri organizaciji delajo, saj so delovna opravila podobna (Kohont, 2011, str. 79). Nekoliko širši je koncept kompetenc, specifičnih glede na panogo oz. gospodarski sektor (Garcia-Aracil in Van der Velden, 2008, str. 225). Ta zajema kompetence, ki so značilne znotraj ene panoge. Posameznik, ki ima kompetence, specifične glede na panogo, je zaposljiv znotraj te panoge, ne glede na državo, iz katere prihaja, ter ne glede na podjetje, v katerem je pred tem delal (Painter in Sanderson, 2017, str. 217). Drugi avtorji (npr. Kohont, 2011) vidijo te kompetence širše, kot organizacijsko-specifične kompetence, ki so tiste, ki povezujejo zaposlene z organizacijsko kulturo – z vrednotami organizacije itd. V tem pomenu so delno prenosljive znotraj različnih poklicev v istem podjetju oz. organizaciji.

V nasprotju z njimi so splošne oz. generične kompetence. Kunjiapu in Yasin (2010, str. 12) jih opišeta kot tiste, ki se nanašajo na komponente kompetenc, ki niso izražene v obliki aktivnosti, specifičnih za določeno okolje. Torej se ne nanašajo na specifično okolje, temveč so bolj splošne. Pri generičnih kompetencah gre za univerzalističen pristop, ki se uporablja za

set vseobsegajočih kompetenc, ki se nanašajo na celotne poklice in se lahko prilagodijo za različne službe oz. vrste del, pri čemer ne upošteva organizacijskih atributov, kot so velikost organizacije, kultura, vloga ali funkcija (McCartney in drugi, 2021, str. 1498). Med generične kompetence lahko uvrstimo komunikacijske veščine, veščine samoupravljanja, kritično razmišljanje in podobne kompetence (Pinto in drugi, 2016, str. 53). Generične kompetence avtorji poimenujejo tudi ključne kompetence, zato je več o njih zapisano v podpoglavju o ključnih kompetencah. Za disertacijo bo najbolj pomembna opredelitev ključnih kompetenc, saj se raziskovanje osredotoča na pridobivanje ključnih kompetenc. Posledično so ključne kompetence zajete v samostojnem podpoglavju.

3.1.5 Ključne kompetence – OECD, HEGESCO in EU model ključnih kompetenc

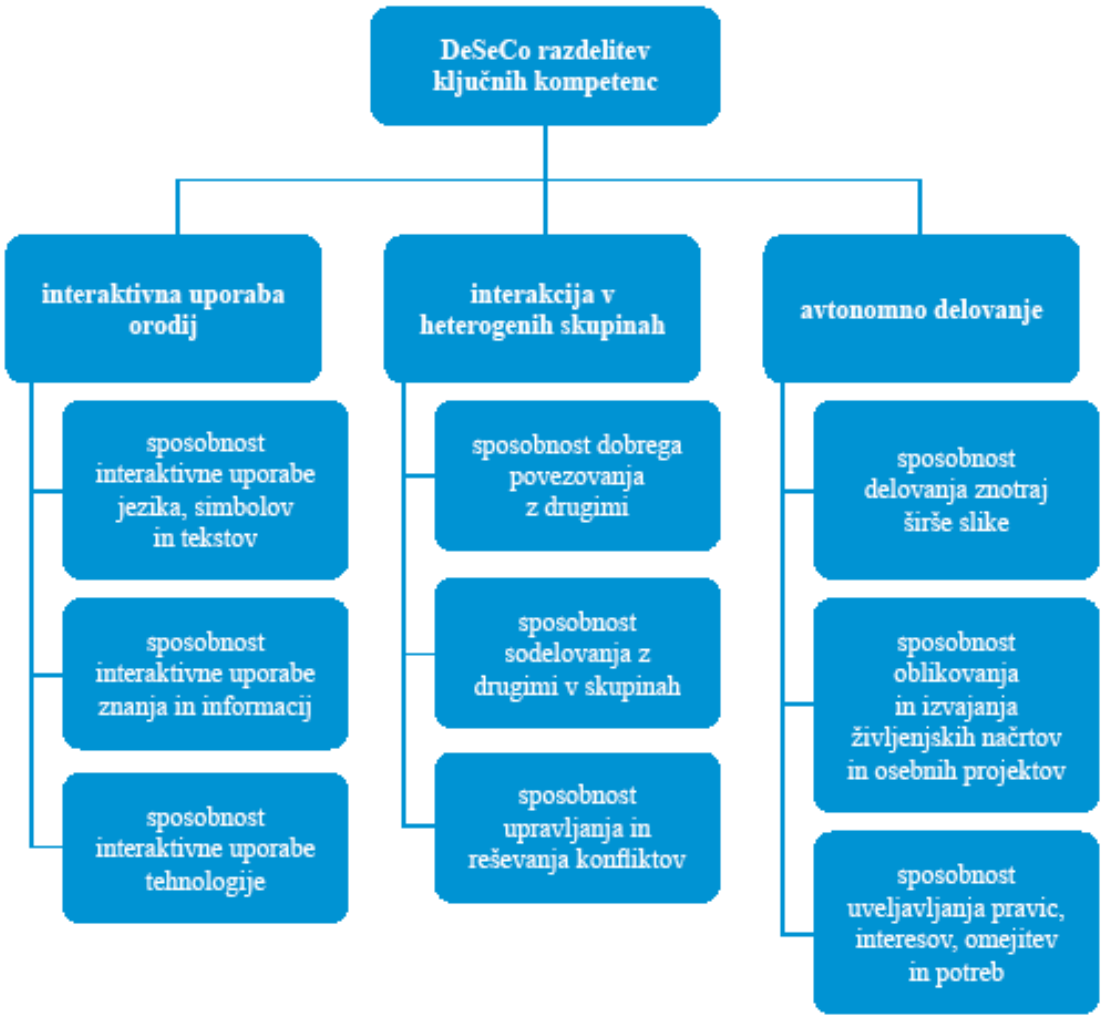
Ključne kompetence avtorji poimenujejo tudi splošne, generične ali temeljne kompetence. Pri tem tudi v angleščini uporabljajo različne izraze, kot so *generic competence, core competencies*, najpogosteje pa se uporablja termin *key competencies*. Ključne kompetence lahko razumemo kot večfunkcionalen in transdisciplinaren skupek znanj, veščin in stališč, ki so ključni za vse posameznike v vseh življenjskih situacijah za uspešno in smotrno življenje kot aktivni državljani (Weinert, 2001, str. 52; Eurydice, 2002, str. 27; DeSeCo, 2005, str. 6–7).Termin se po navadi nanaša na kompetence, ki so uporabne pri doseganju pomembnih ciljev, obvladanju različnih nalog in ravnanju v nepoznanih situacijah (Weinert, 2001, str. 52). Ključne kompetence niso odvisne od konteksta ter so uporabne in učinkovite v različnih institucionalnih okoljih, poklicih in nalogah (Winterton in drugi, 2006, str. 33). Pridobimo jih med participacijo v življenju, tako znotraj kot zunaj izobraževalnih sistemov (Tiana, 2004, str. 48). Različni avtorji zagovarjajo različna stališča glede seznama ključnih kompetenc, v disertaciji podrobneje predstavimo OECD, HEGESCO in EU model ključnih kompetenc.

OECD (DeSeCo) model ključnih kompetenc

Na razvoj in uporabo termina ključnih kompetenc je močno vplival OECD, še zlasti s projektom DeSeCo, s fokusom na identifikacijo ključnih kompetenc, in projektom PISA, s

poudarkom na veščinah in pismenosti (Tiana in drugi, 2011, str. 310).[8] Raziskovalci v projektu DeSeCo kompetence razdelijo v tri kategorije – interaktivna uporaba orodij, interakcija v heterogenih skupinah in avtonomno delovanje (DeSeCo, 2005, str. 9–15). Ponazoritev kategorij je prikazana na Sliki 3.3.

Slika 3.3: OECD – DeSeCo razdelitev ključnih kompetenc



Vir: povzeto po (DeSeCo, 2005, str. 9–15).

[8] PISA je Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (*Programme for International Student Assessment*), ki se izvaja v državah članicah OECD in preverja bralno, matematično in naravoslovno pismenost (Pinto in drugi, 2016, str. 54). DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) pa je OECD-jev projekt definiranja in izbora kompetenc, katerega namen je bil postaviti konceptualni okvir ključnih kompetenc.

V prvo kategorijo umestijo interaktivno uporabo orodij, ki zajema tako obvladanje socio-kulturnih orodij (za interakcijo skozi jezik, simbole, tekste, informacije, znanje) kot obvladanje fizičnih orodij, pri čemer tehnologija služi kot instrument za komunikacijo med posameznikom in okoljem (npr. računalnik). Znotraj te kategorije definirajo tri kompetence: a) sposobnost interaktivne uporabe jezika, simbolov in tekstov b) sposobnost interaktivne uporabe znanja in informacij ter c) sposobnost interaktivne uporabe tehnologije. Drugo kategorijo kompetenc – interakcijo v heterogenih skupinah – razdelijo na tri kompetence: a) sposobnost dobrega povezovanja z drugimi (v smislu ustvarjanja, vzdrževanja in upravljanja razmerij z drugimi) b) sposobnost sodelovanja z drugimi v skupinah (kot delo v ekipah, družbenih gibanjih, političnih strankah, sindikatih) in c) sposobnost upravljanja in reševanja konfliktov. V tretjo kategorijo kompetenc – avtonomno delovanje – prištevajo naslednje tri kompetence: a) sposobnost delovanja znotraj širše slike b) sposobnost oblikovanja in izvajanja življenjskih načrtov in osebnih projektov ter c) sposobnost uveljavljanja pravic, interesov, omejitev in potreb.

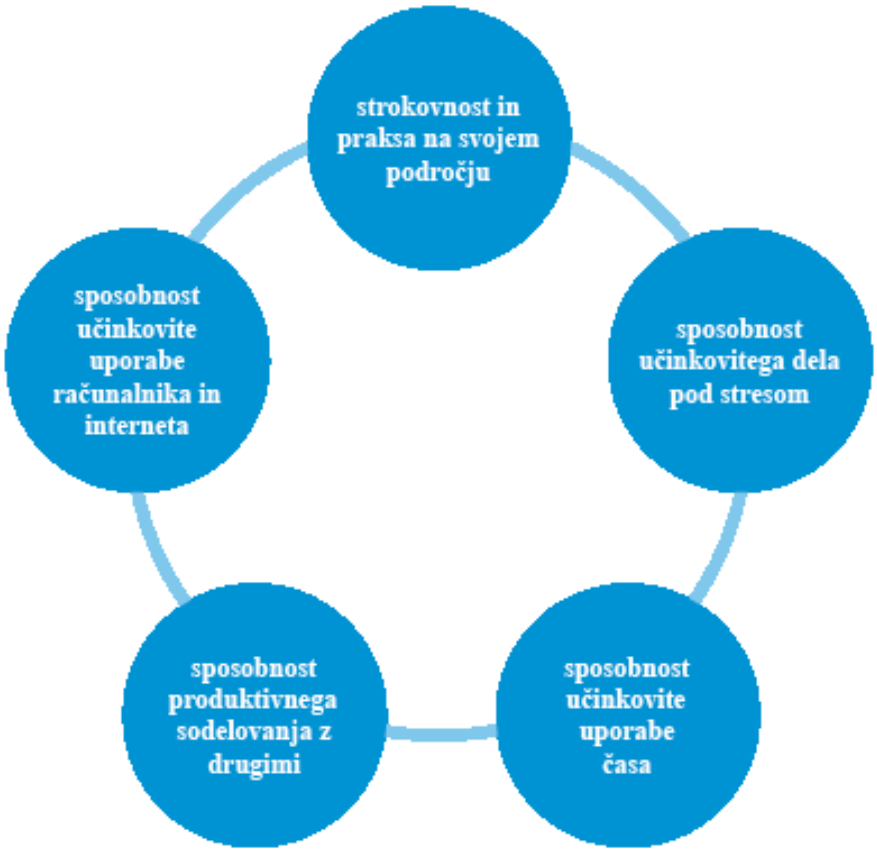
HEGESCO model ključnih kompetenc

V disertaciji se bomo posvetili preučevanju ključnih kompetenc, ki so jih Allen in drugi (2011a) v projektu HEGESCO opredelili kot najbolj pomembne v prehodu mladih na trg dela. HEGESCO je mednarodni projekt z obsežno raziskavo med visokošolskimi diplomanti in predstavlja nadaljevanje raziskave o zaposlitvah in profesionalni fleksibilnosti REFLEX. Raziskava REFLEX je bila izvedena v šestnajstih državah, zaključila se je leta 2007 in je zajemala več kot 30 000 diplomantov iz šestnajstih držav (Allen in van der Velden, 2011, str. 8; Melink in Pavlin, 2013, str. 19). V HEGESCO je bila izvedena raziskava z enako metodologijo dve leti pozneje na vzorcu dodatnih petih držav, na Madžarskem, Poljskem, v Litvi, Turčiji in Sloveniji. Skupno obe bazi zajemata podatke o 40 810 visokošolskih diplomantih, v slovenskem vzorcu raziskave HEGESCO so zbrani podatki skoraj tri tisočih slovenskih diplomantov pet let po koncu študija (Melink in Pavlin, 2013, str. 14–15 in 46). Pri HEGESCO se osredotočamo na petih ključnih kompetenc, ki so bile opredeljene kot najbolj pomembne v prehodu mladih na trg dela. To so kompetence, ki so najpogosteje zahtevane na trgu dela od delodajalcev ter so hkrati v največjem pomanjkanju v preučevanih državah (Allen in drugi, 2011b, str. 56–57).

Te kompetence so strokovnost in praksa na svojem področju (oz. pridobivanje relevantnih (delovnih) izkušenj, povezanih s področjem formalnega izobraževanja); sposobnost učinkovitega dela pod stresom; sposobnost učinkovite uporabe časa; sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi; sposobnost učinkovite uporabe računalnika in interneta (Allen in drugi, 2011b, str. 62–63). Strokovnost in prakso na svojem področju lahko razumemo kot kompozit treh delov, to je strokovnost – splošni vidiki (ta vključuje strokovnost na svojem področju ali v disciplini, uporabo teorije, analitično mišljenje ter reševanje problemov); področno specifično znanje (to vključuje tehnično specifično, specifično glede na človeški vidik, specifično glede na poučevanje, gospodarsko in poslovno specifično ter pravno specifično) ter ostale vidike strokovnosti in področno specifičnega znanja (Pavlin, 2009, str. 11). Sposobnost učinkovitega dela pod stresom lahko razumemo kot del osebne strokovne usposobljenosti, ožje definirano pod kategorijo upravljanja s časom (prav tam). Sposobnost učinkovite uporabe časa lahko razumemo kot del osebne strokovne usposobljenosti, ožje definirano pod kategorijo upravljanja s časom, in sicer na področju splošnega upravljanja s časom (Pavlin, 2009, str. 11).

Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi lahko razumemo kot del osebne strokovne usposobljenosti, ožje definirano pod kategorijo timsko delo, in sicer timsko delo – splošni vidiki (prav tam). Sposobnost učinkovite uporabe računalnika in interneta lahko razumemo kot del veščin IKT (informacijsko-komunikacijske tehnologije), ožje definirano pod kategorijama IKT – splošni vidiki ter IKT – specifični vidiki (prav tam). Sposobnost učinkovite uporabe računalnika in interneta bi lahko pomensko povezali s kompetenco »digitalna pismenost in reševanje problemov v tehnološko bogatih okoljih«, ki se jo ocenjuje v raziskavah PIAAC – v programu za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih. OECD kompetenco reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih opredeli kot sposobnost uporabe digitalne tehnologije, komunikacijskih orodij in omrežij za pridobivanje in vrednotenje informacij, komuniciranje z drugimi in opravljanje praktičnih nalog (Pinto in drugi, 2016, str. 54). Slikovno so predstavljene na Sliki 3.4.

Slika 3.4: Pet ključnih kompetenc, najpogosteje zahtevanih na trgu dela, po HEGESCO



Vir: povzeto po (Allen in drugi, 2011a).

Razen strokovnosti in prakse na svojem področju ostale kompetence niso med tistimi, ki predstavljajo glavni del študijskih programov (čeprav se v zadnjih letih to v mnogih državah spreminja), in poraja se upravičen skepticizem, ali naj bi (visoko)šolski sistem sploh poučeval takšne kompetence (Allen in drugi, 2011b). V disertaciji nas zanima, ali mladi tovrstne kompetence, ki jih najpogosteje zahtevajo delodajalci na trgu dela, razvijajo tudi znotraj procesov neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah.

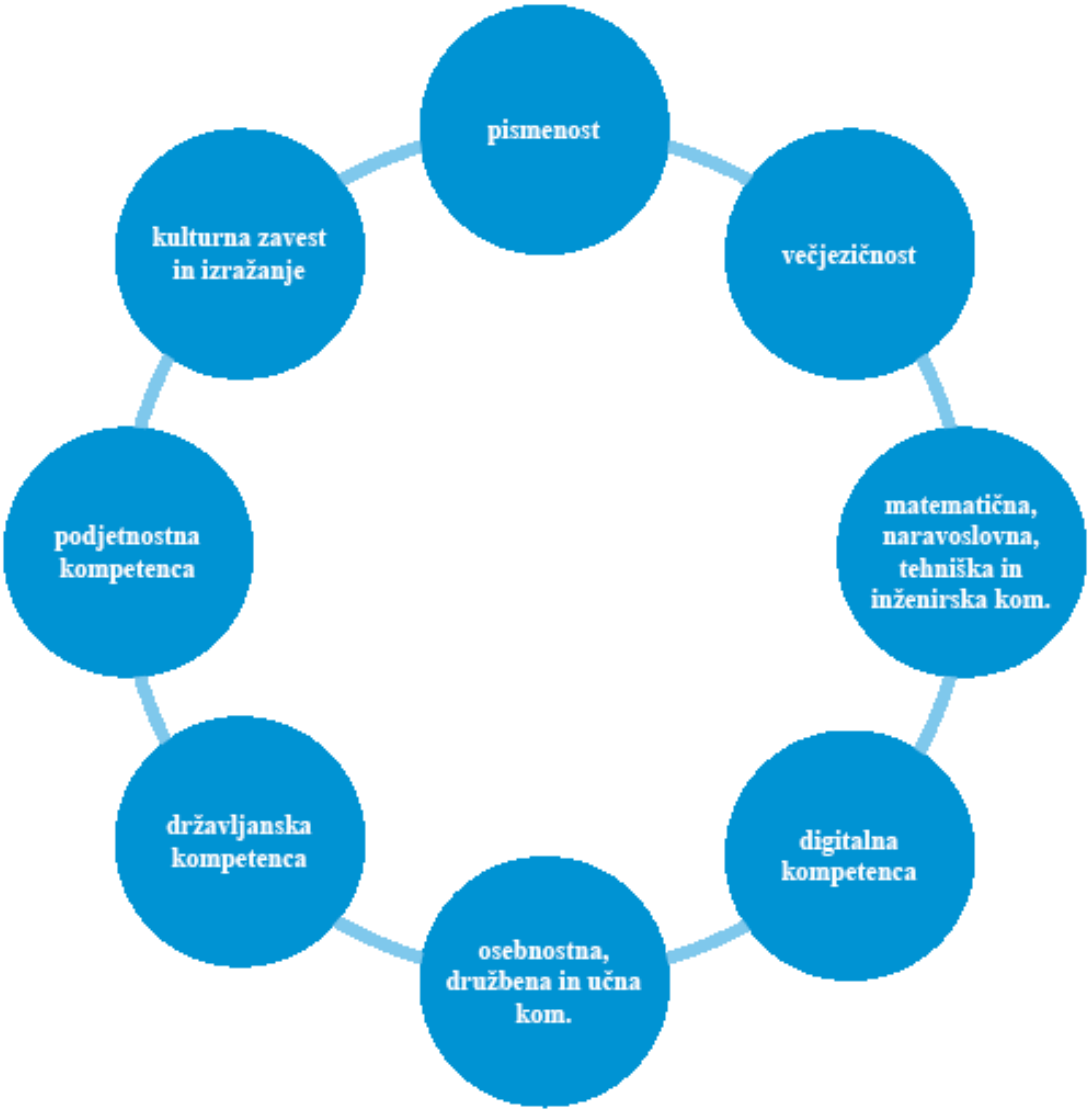
Nadgradnja HEGESCO je v določenih segmentih evropska raziskava Eurogradute, katere naročnica je Evropska komisija (2020, str. 5–21). Ta meri oz. bo merila zaposljivost in zaposlenost mladih diplomantov eno leto oz. pet let po končanju šolanja. Pilotna študija je bila izvedena v letu 2018 na vzorcu osmih držav, raziskava pa bo v naboru sodelujočih držav vključevala tudi Slovenijo. Kazalniki spremljajo tako podatke o zaposlovanju oz. zaposlitvah

diplomantov, razvoju osebnih veščin ter aktivnem državljanstvu. Raziskava pokriva tudi učne metode v času šolanja, mobilnost diplomantov ter uporabo veščin in kompetenc na delovnem mestu. Na področju zaposlitvenih karier se spremlja podatke o vključitvi diplomantov na trg dela, ujemanju delovnega mesta z njihovimi kvalifikacijami ter kakovost njihove zaposlitve in zaslužki. Na področju razvoja kompetenc in veščin za prihodnost se raziskuje vplive na razvoj teh kompetenc, zahteve delodajalcev, samooceno diplomantov in ujemanje pridobljenih kompetenc s pričakovanji delodajalcev. Nadalje na področju mednarodne mobilnosti raziskava spremlja učno in delovno mobilnost. Na področju razvoja demokratičnih kompetenc ter aktivnega državljanstva pa meri osebno zadovoljstvo in demokratično državljanstvo. Druga pilotna študija, ki vključuje tudi Slovenijo, se pri nas izvaja med letoma 2022 in 2024, nacionalni del projekta pa se imenuje EU-SI-GRADUATE (MIZŠ, 2022).

EU-model osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje

Institucije EU definirajo osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, pri čemer so ključne kompetence tiste, ki jih posameznik potrebuje, da bi lahko živel v sodobni družbi znanja (Svet Evropske unije, 2006; CEDEFOP, 2014, str. 143). Ključne kompetence so v Priporočilu o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje opredeljeno kot »tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, aktivno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev« (Svet Evropske unije, 2006, str. 13; Kovačić in Horvat, 2016, str. 15). Mednje prištevajo 1) sporazumevanje v maternem jeziku, 2) sporazumevanje v tujih jezikih, 3) matematično kompetenco ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, 4) digitalno pismenost – informacijsko in komunikacijsko tehnologijo (IKT), 5) učenje učenja 6) socialne in državljanske kompetence, 7) samoiniciativnost in podjetnost ter 8) kulturno zavest in izražanje (Busca Donet in drugi, 2017, str. 145). Svet je v letu 2018 sprejel posodobljeno različico osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Revidiran seznam tako vključuje: 1) pismenost, 2) večjezičnost, 3) matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca, 4) digitalna kompetenca, 5) osebnostna, družbena in učna kompetenca, 6) državljanska kompetenca, 7) podjetnostna kompetenca ter 8) kulturna zavest in izražanje (Svet Evropske unije, 2018a). Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje so predstavljene na Sliki 3.5.

Slika 3.5: Osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje



Vir: prirejeno po (Svet Evropske unije, 2018a).

Spremembe v poimenovanju kompetenc so: Sporazumevanje v maternem jeziku se po novem imenuje pismenost, sporazumevanje v tujih jezikih se je preimenovalo v večjezičnost. Matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji so se preimenovale v matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca. Digitalna pismenost je po novem digitalna kompetenca, učenje učenja se po novem imenuje osebnostna, družbena in učna kompetenca. Socialne in državljanske kompetence so se skrajšale v državljansko kompetenco, samoiniciativnost in podjetnost v podjetnostna kompetenca. Le kulturna zavest in izražanje je ostala v istem poimenovanju. Model osmih ključnih kompetenc

za vseživljenjsko učenje je bistven tudi za področje mladinskega dela. Mnogi razpisi iz tega področja, od tistih na evropski ravni, kot sta Erasmus+ in Evropska solidarnostna enota, do takšnih na nacionalni ravni, temeljijo na pridobivanju teh kompetenc. Njihova operacionalizacija in definicija je v Prilogi A. V raziskavi sta v ospredju predvsem pismenost ter aktivno državljanstvo oz. državljanska kompetenca, zato v nadaljevanju predstavimo le ti dve za disertacijo bistveni kompetenci.

Pismenost je pojem, ki zajema mnogo podkategorij in prepleta različna področja znanosti, od lingvistike, psihologije, pedagogike do andragogike. Pri pismenosti lahko govorimo na eni strani o bralni pismenosti, na drugi o matematični pismenosti, spet na tretji strani o funkcionalni pismenosti (Javrh, 2011). Funkcionalna pismenost pomeni, da smo sposobni brati in pisati na tak način, da lahko funkcioniramo v družbi (Možina, 2011). V zadnjih letih pa je v ospredju digitalna pismenost, tudi generacije mladih se poimenuje kot digitalne domorodce, ki so rojeni s tehnologijo in jo samodejno znajo uporabljati (Stanojev in Florjančič, 2018). Na evropski ravni znotraj koncepta kompetenc za vseživljenjsko učenje govorijo o pismenosti predvsem v smislu jezikovne pismenosti in sporazumevanja v maternem jeziku. Pismenost Evropski parlament in Svet Evropske unije (2018) opredelita kot:

> Pismenost je sposobnost prepoznati, razumeti, izraziti, ustvariti in razlagati koncepte, čustva, dejstva in mnenja v ustni in pisni obliki z uporabo vizualnega, zvočnega in digitalnega gradiva na vseh področjih in v vseh okoliščinah. Pomeni sposobnost uspešnega sporazumevanja in povezovanja z drugimi na ustrezen in ustvarjalen način.
> Razvoj pismenosti je temelj za nadaljnje učenje in nadaljnjo jezikovno interakcijo. Odvisno od okoliščin se lahko pismenost razvije v maternem jeziku, jeziku šolanja in/ali uradnem jeziku države ali regije.

Aktivno državljanstvo ni jasno oz. konsistentno definirano znotraj različnih držav, pri čemer se teoretične pozicije gibljejo med liberalno, komunitarno in republikansko ter vključujejo tako aktivne kot pasivne vidike (Wood in drugi, 2018, str. 260). Aktivno državljanstvo se lahko razume v ožjem smislu politične participacije, lahko pa se ga razume v širšem smislu. Aktivno državljanstvo v najširšem pomenu sega od kulturnih in političnih do okoljskih dejavnosti, vključuje participacijo na lokalni, regionalni, nacionalni, evropski in mednarodni ravni ter vključuje tako nove in manj konvencionalne oblike aktivnega državljanstva kot bolj tradicionalne oblike glasovanja, članstva v strankah in nevladnih organizacijah (Hoskins in drugi, 2006, str. 11). Znotraj EU je aktivno državljanstvo definirano kot participacija v civilni

družbi, skupnosti in/ali političnem življenju, za katero je značilno medsebojno spoštovanje, nenasilje in skladnost s človekovimi pravicami in demokracijo (Hoskins, 2011, str. 84). Sestavljeni kazalnik za aktivno državljanstvo je sestavljen iz štirih dimenzij: 1) demokratične vrednote, 2) reprezentativna demokracija, 3) življenje v skupnosti ter 4) protestne organizacije in organizacije za družbene spremembe (Hoskins in Mascherini, 2009, str. 468–469). Politična in širše državljanska participacija se zgodi, ko državljani kot angažirani člani postanejo del političnega telesa (Print, 2007, str. 327). Za državljansko angažiranost so značilni naklonjenost politiki, poznavanje državljanskih procesov in veščine, potrebne za participacijo (Kirshner, 2008, str. 60). Aktivno državljanstvo, državljanska angažiranost oz. udejstvovanje ter politična participacija so pogosto zamenjani pojmi in se jih celo uporablja kot krilatice oz. floskule v inflaciji različnih pomenov, uporabljani so kot definicije aktivnosti državljanov v zasebni, javni in civilni domeni, v različnih manifestnih in latentnih oblikah, v pomenih konvencionalne in nekonvencionalne politične udeležbe itd. (Ekman in Amna, 2012, str. 283–300). Zasnova za aktivno državljanstvo pri nas je na neki način zakonsko predpisana z Ustavo RS (1991), ki določa temeljne človekove pravice in svoboščine: svobodo izražanja (39. člen), pravico do zbiranja in združevanja (42. člen), volilno pravico (43. člen), sodelovanje pri upravljanju javnih zadev (44. člen) in pravico do peticije (45. člen).[9] Na politično socializacijo in oblikovanje politične vrednosti poleg formalne skupnosti, političnih voditeljev, medijev, delovnih mest, formalnega izobraževalnega sistema, družine ipd. pomembno vplivajo tudi nevladne in mladinske organizacije ter članstvo v lokalnih skupinah, institucijah in organizacijah, skozi mladinske prakse (Flanagan, 2009, str. 293; Ng, 2014, str. 125). Na nacionalnih ravneh je viden padec zaupanja državljanov v demokratične procese in institucije ter predvsem vse večja nezainteresiranost mladih za politične procese (Kovačić in Horvat, 2016, str. 17). Pilotna raziskava Eurograduate (Meng in drugi, 2020, str. 20–21) je pokazala, da na večjo politično udeležbo ter višjo stopnjo zaupanja v demokratične vrednote pri mladih vpliva tudi prisotnost učnih okolij z aktivnimi metodami učenja, hkrati pa nanju vpliva tudi sodelovanje v programih mednarodne mobilnosti. Prav sodelovanje v programih mednarodne mobilnosti, poleg sodelovanja v prostovoljskih aktivnostih ter pripravništvih, pa

[9] Ustava Republike Slovenije. (1991). *Uradni list RS št. 33/1991*. 23. december.

bi lahko ublažilo obstoječe neenakosti pri mladih z manj priložnostmi in jih opolnomočilo, da bi postali bolj aktivni državljani (prav tam).

Državljanska kompetenca predstavlja eno izmed osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, definiranih znotraj institucij EU. Definirana je kot »sposobnost ravnanja kot odgovoren državljan in polne udeležbe v državljanskem in družbenem življenju na podlagi razumevanja družbenih, gospodarskih, pravnih ter političnih konceptov in struktur, razvoja dogodkov v svetu ter trajnostnega razvoja« (Svet Evropske unije, 2018a, str. 10). Bistvena znanja, spretnosti in odnosi, povezani z državljansko kompetenco, so navedeni v Prilogi A. Poleg definicij politike in EU obstaja tudi mnogo strokovnih oz. znanstvenih definicij državljanske kompetence in njenih elementov, ki med drugim obsegajo znanje o političnih strukturah in funkcijah, odnos do ustreznega političnega obnašanja, glasovanje na volitvah, zavezanost družbi, sodelovanje v civilni družbi itd. (Youniss in drugi, 2002, str. 124; Augsberger in drugi, 2018a, str. 44). Državljanska kompetenca se lahko nanaša na razumevanje delovanja političnih struktur in funkcij, pridobivanja vedenj, ki državljanom omogočajo participacijo v političnih strukturah in dovoljujejo posameznikom, da se srečujejo, razpravljajo in sodelujejo pri zastopanju svojih interesov znotraj demokratičnih načel (Youniss in drugi, 2002, str. 124). Državljanska kompetenca vključuje tri medsebojno povezane funkcionalne dimenzije: državljansko znanje in razumevanje, državljanske veščine in sposobnosti ter državljanske vrednote in stališča (Kovačić in Horvat, 2016, str. 15). Državljansko kompetenco lahko označimo kot kombinacijo znanja, veščin, odnosov in vrednot, ki omogočajo posamezniku, da postane aktiven državljan (Hoskins in drugi, 2011, str. 84). V predlaganem enotnem sestavljenem kazalniku za državljansko kompetenco je državljanska kompetenca sestavljena iz štirih domenskih kazalnikov: vrednot državljanstva, vrednot in odnosa do socialne pravičnosti, participativnega odnosa in spoznanj o demokratičnih institucijah (prav tam). Kovačić in Horvat (2016, str. 15–16) med podobnimi pojmi omenjata še politično kompetenco in politično pismenost. Trdita, da sta pojma politična kompetenca in državljanska kompetenca deloma enaki, a je terminološki poudarek politične kompetence bolj na znanju, spretnostih in odnosih političnega sistema, medtem ko državljanska kompetenca poudarja vlogo državljanov ali državljanov, njihovih pravic in udeležbe. Povzameta, da se vsi trije koncepti nanašajo na niz znanj, sposobnosti ali veščin in odnosov, ki jih morajo državljani razviti, da lahko aktivno in informirano sodelujejo v demokratičnih procesih.

Da bi lahko državljani celostno izvajali svoje vloge v demokratični družbi, potrebujejo orodja, ki jim to omogočajo, in tako formalni, neformalni kot priložnostni procesi učenja in izobraževanja zagotavljajo tovrstna orodja (Deželan in Pavlin, 2014, str. 364, str. 364). Priporočilo (2002)12 Odbora ministrov držav članic o izobraževanju za demokratično državljanstvo (Odbor ministrov Sveta Evrope, 2002) pravi, da bi bilo na izobraževanje za demokratično državljanstvo treba gledati kot na izobraževanje, ki vključuje vse formalne, neformalne in priložnostne izobraževalne in učne dejavnosti, tudi tiste v družini, ki omogoča posameznikom, da vse življenje delujejo kot aktivni in odgovorni državljani, ki spoštujejo pravice drugih. Priporočilo v prilogi predlaga tudi, da se v izobraževanje za demokratično državljanstvo vključi organizacije, strukture in forume civilne družbe. Pod civilno družbo pa spadajo tudi mladinske organizacije in s tem mladinski centri. Med ključnimi kompetencami, ki so pomembne za doseganje demokratičnega državljanstva, pa Priporočilo (Odbor ministrov Sveta Evrope, 2002) navaja spodnji set kompetenc.

- Sposobnost za nenasilno reševanje sporov,
- sposobnost za argumentirano obrambo svojih stališč,
- sposobnost za poslušanje, razumevanje in razlago argumentov drugih ljudi,
- sposobnost za prepoznavanje in sprejemanje razlik,
- sposobnost za odločanje o izbirah, upoštevanje alternativ in njihovo etnično analizo,
- sposobnost za prevzemanje skupnih odgovornosti,
- sposobnost za oblikovanje konstruktivnih in neagresivnih odnosov s soljudmi,
- sposobnost za oblikovanje kritičnega pristopa k informacijam, miselnim vzorcem ter filozofskim, religioznim, družbenim, političnim in kulturnim konceptom ob hkratni zavezanosti temeljnim vrednotam in načelom Sveta Evrope.

Tudi Resolucija Sveta EU o strategiji Evropske unije za mlade 2019–2027 (Svet Evropske unije, 2018b, str. 15) poudarja pomen aktivnega državljanstva in izpostavi, da je pot do tja v neformalnem izobraževanju ter prenosljivih znanjih: »Izobraževanje ostaja ključ do aktivnega državljanstva, vključujoče družbe in zaposljivosti. Zato moramo razširiti našo vizijo izobraževanja za 21. stoletje, z večjim poudarkom na prenosljivih znanjih, učenju, osredotočenem na učenca, in neformalnem izobraževanju, da bi dosegli resnično enak in univerzalen dostop do kakovostnega učenja.« Na večjo državljansko aktivnost mladih (tudi pozneje v odraslosti) vplivajo različni dejavniki, razredne in rasne razlike, njihovo psihosocialno blagostanje in duševno zdravje, osebnostne lastnosti (npr. ekstravertnost, samozavest, optimizem, zaradi katerih so nekateri mladi nagnjeni k temu, da se pridružijo organizacijam in se vključijo v državljanske akcije) (Flanagan in Christens, 2011, str. 2–3). Še zlasti pa je pomembno, da se njihov občutek za družbeno vključenost in državljansko

aktivnost (npr. glasovanje na volitvah, prostovoljstvo) razvije že v mladi odraslosti – če bodo že v mladosti imeli možnost sodelovalno delati z vrstniki in odraslimi (učitelji, starši) in z njimi razpravljati o aktualnih dogodkih, bodo (zdaj in tudi pozneje) bolj državljansko aktivni (prav tam). Raziskave kažejo, da sodelovanje mladih v organizacijah v skupnosti znatno prispeva k razvoju aktivnega državljanstva pri mladih, še zlasti v primerih, kadar procesi promovirajo aktivnost, samozavest in opolnomočenje in če ga podpirajo skrbni odrasli (Zeldin in drugi, 2015, str. 3). Mladi posamezniki lahko skozi aktivno državljanstvo in družbeno udejstvovanje gradijo pozitivno identiteto in razvoj, povečujejo samozavest in samospoštovanje, krepijo družbene in komunikacijske veščine in kritično razmišljanje (Shaw in drugi, 2014, str. 309). Hkrati pa aktivni posamezniki med drugim poročajo o večjih izobraževalnih oz. akademskih veščinah ter manjšem tveganju zasvojenosti in problematičnih vedenj ter k boljšemu zdravstvenemu stanju (prav tam).

Na proces spodbujanja aktivnega državljanstva in demokratične participacije ter posledično razvijanja državljanske kompetence v disertaciji gledamo iz najširšega vsebinskega vidika, ki zajema tako politično participacijo kot participacijo v skupnosti in civilni družbi. Hkrati pa gledamo na procese ožje, z vidika prispevka, ki ga na tem področju nudi udeležba v prostočasnih aktivnostih, v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih. Ne raziskujemo širšega prispevka spodbujanja aktivnega državljanstva in demokratične participacije na ravni formalnega izobraževanja, ki ga raziskujejo nekateri drugi raziskovalci (npr. Banjac, 2016, str. 35–36).

3.2 Oblikovanje kompetenc v organizacijah

Področje razvoja človeških virov lahko razdelimo na tri podpodročja; usposabljanje in razvoj, organizacijski razvoj in karierni razvoj (Mulder, 2007, str. 4). Oblikovanje in razvoj kompetenc lahko razdelimo na razvoj kompetenc na ravni posameznika in na razvoj kompetenc na ravni organizacije, lahko se torej nanaša na individualne učne procese posameznika ali pa na ukrepe na ravni organizacije (Ellstrom in Kock, 2008, str. 7). Razvoj kompetenc za posameznika in karierni razvoj po Dreyfusovem modelu pridobivanja kompetenc poteka skozi pet ravni razvoja kompetenc, kot načine učenja pa omenja mentorstvo, coaching, poučevanje, učenje skozi lastne izkušnje, skozi kontinuirane akcije oz.

naloge in profesionalni razvoj (Hall-Ellis in Grealy, 2013, str. 587–589; Harhai in Krueger, 2016, str. 940–941). Ukrepi na ravni organizacij se lahko nanašajo na učenje v šolah in učenje na delovnem mestu in so lahko nenačrtovani in nestrukturirani ali pa formalni (Kunjiapu in Yasin, 2010, str. 13–14; Greenidge in drugi, 2012, str. 167–168). Razvrstimo jih lahko kot pridobivanje, napredovanje in mobilnost zaposlenih, izobraževanja oz. treninge, različne tipe neformalnih izobraževanj, interne in eksterne tečaje, seminarje, delavnice, e-učenje, učenje s pomočjo računalnika, učenje na daljavo, pripravništva, vajeništva, coaching, načrtovane spremembe nalog ali organizacije dela z namenom priložnostnega učenja na delu, usposabljanje na delovnem mestu, rotacije delovnega mesta, mentorstvo, samoučenje, izkustveno učenje, učenje skozi druženje s sodelavci (združeno po Dubois in Rothwell, 2004, str. 208; Bratton in Gold, 2007, str. 313 in 321–322; Ellstrom in Kock, 2008, str. 7; Kock in drugi, 2008, str. 183; Greenidge in drugi, 2012, str. 175–176; De Vos in drugi, 2015, str. 2551–2555; Nolan in Garavan, 2016, str. 91–93). Na prelomu stoletja je razvoj kompetenc – kot formalizirano izobraževanje odraslih ter kot prepoznavanje neformalnega oz. priložnostnega učenja – percepiran kot metoda dviga kompetentnosti posameznikov, podjetij in narodov na globalnem trgu (Hjort, 2008). Znotraj izobraževalne politike pa je razvoj kompetenc prepoznan kot središče gibanja pri strategiji vseživljenjskega učenja, v povezavi z razvojem družbe znanja (prav tam). Disertacija se osredotoča na razvoj kompetenc na ravni posameznika skozi neformalno izobraževanje v mladinskih centrih.

3.2.1 Naproti razumevanju razvoja kompetenc

V današnjem času nenehnih sprememb, digitalizacije, globalizacije in vseživljenjskega učenja je razvoj kompetenc posameznika prav tako vseživljenjski in vseobsegajoč proces. Kompetence mladi posamezniki razvijajo v različnih okoljih, v začetku življenja največ skozi fazo primarne socializacije in priložnostnega učenja v okolju družine ter v procesu predšolske vzgoje. Pozneje z močnim poudarkom na formalno izobraževanje znotraj izobraževalnih institucij. Vzporedno pa tudi priložnostno skozi vrstniško učenje ter procese mentorstva in hkrati v kontekstih neformalnega izobraževanja zunaj šolskega sistema, v različnih prostočasnih aktivnostih, med katere prištevamo tudi aktivnost in izobraževanje v mladinskih organizacijah. Poleg tega mladi razvijajo kompetence tudi skozi zgodnje in občasno vključevanje na trg dela, bodisi skozi sisteme vajeništva, šolskih in študijskih praks,

začasnega in občasnega dela dijakov in študentov (t. i. študentskega dela), pripravništva, pisanja projektnih in zaključnih nalog, povezanih z gospodarstvom, in ostalih oblik sodelovanja med sfero izobraževanja in sfero trga dela. Od omenjenih oblik je razvoj kompetenc skozi inštitut začasnega in občasnega dela dijakov in študentov raziskala slovenska raziskava (Ruperčič in drugi, 2018), ki je ugotovila, da je študentsko delo eden od glavnih generatorjev kompetenc mladih skozi opravljanje dela v času študija ter da pridobljene kompetence pomembno vplivajo na zaposljivost mladih. Pozneje in intenzivneje pa mladi kompetence razvijajo pri vstopu na trg dela v različne vrste zaposlitve po končanem šolanju. Pri tem izobraževanje v delovnih organizacijah in razvoj kompetenc poteka večinoma skozi opravljanje delovnih aktivnosti in reševanje delovnih izzivov, v manjši meri pa še s pomočjo medosebnih odnosov (z mentorstvom in obrnjenim mentorstvom, trenerstvom oz. coachingom, vzajemnim učenjem …) ter z organiziranimi izobraževanji in branjem (Svetlik in Kaše, 2021, str. 349–355).

V konstruktivistični teoriji kompetence mladi razvijajo z lastno konstrukcijo znanja v lastnih miselnih procesih. Hkrati pa teorije socialnega konstruktivizma poudarjajo pomen socialnih interakcij pri tem procesu. Pri tem določeni avtorji dajejo večji pomen odnosom in interakcijam z vrstniki (npr. Piaget), drugi pa z odnosom in interakcijam mladih z odraslimi (npr. Vigotski). Vsekakor je pri razvoju kompetenc mladih ključnega pomena oboje. Teorija razvoja kompetenc se uporablja v mnogih sferah življenja posameznika, tako pri izobraževanju in usposabljanju – še zlasti pri načrtovanju in evalvaciji izobraževalnih programov – kot pri kariernem načrtovanju, zaposlovanju oz. na delovnem mestu pri razvoju kadrov. Glavni fokus teorije razvoja kompetenc je v sposobnosti oz. uporabi znanja, spretnosti in kompetenc v praktičnih in realnih situacijah. Razvoj kompetenc lahko označimo kot »proces širjenja, prestrukturiranja in posodabljanja posameznikovih poklicnih, metodičnih, socialnih in osebnih možnosti za ukrepanje« (Erpenbeck and Sauer, 2001, str. 294 v Bach in Sulikova, 2019, str. 292).[10]

[10] Erpenbeck, J., in Sauer, J. (2001). Das Forschungs- und Entwicklungs-programm »Lernkultur Kompetenzentwicklung«. V *Arbeitsgemeinschaft Qualifikationsentwicklungs-Management* (str. 289–335). Waxmann.

Na posameznikov razvoj kompetenc vplivajo mnogi dejavniki, od zunanjih (izobraževalni sistem, socialno-ekonomski status družine) do notranjih (osebnostne značilnosti, genetika). Med dejavnike razvoja kompetenc v modelih za visokošolske diplomante lahko prištevamo načine učenja in poučevanja ter študijski program, hkrati pa značilnosti delovnega oz. organizacijskega okolja (Pavlin, 2015, str. 62; Pavlin, 2019, str. 19–20). Na zaposljivost mladih in njihov uspešen prehod na trg dela poleg notranjih dejavnikov, ki izhajajo iz posameznikov, kot so njihove intelektualne sposobnosti, socialne in demografske značilnosti, delovne izkušnje, delovne navade, mednarodne izkušnje, socialna mreža itd., pomembno vplivajo tudi zunanji dejavniki, ki prihajajo iz okolja, med drugim gospodarski cikel in stanje gospodarstva, socio-ekonomski status družine mlade osebe, ugled izobraževalnega programa oz. izobraževalnih institucij in poznavanje programa delodajalca itd. (Pavlin, 2015, str. 63–65 in Pavlin, 2019, str. 17–22). Avtor pravi, da sta za zaposljivost mladih in njihov uspešen prehod na trg dela ter za razvoj njihovih kompetenc ključna dejavnika pridobljena formalna izobrazba ter zgodnje delovne izkušnje. Pri delovnih izkušnjah, pridobljenih med časom šolanja, so še zlasti pomembne relevantne delovne izkušnje, vsebinsko povezane s smerjo šolanja, ki povečujejo razvoj poklicno-specifičnih kompetenc. Hkrati pa so pomembne ključne kompetence, kot so sposobnost timskega dela, komunikacijske veščine in sposobnost učinkovitega reševanja problemov, ki se prav tako razvijejo v obeh procesih, znotraj formalnega izobraževalnega sistema ter skozi delovne izkušnje. Mladi pridobivajo znanje in razvijajo kompetence tako skozi informacijsko-procesno (teoretično) kot skozi situacijsko (praktično) učenje, pri čemer trditve, da je teoretično znanje pridobljeno zgolj v procesu formalnega izobraževalnega procesa, praktično pa v delovnem okolju, ne veljajo več (Pavlin, 2015, str. 67–68). Podobno kažejo tudi procesi v neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih. Tudi v tem okolju se kompetence mladih razvijajo tako skozi teoretično kot skozi praktično učenje in v kombinaciji obojega, čeprav je pogosteje fokus na praktičnem. Pri tem neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih mlade po eni strani pripravlja na trg dela, z dviganjem njihove zaposljivosti in krepitvijo socialne mreže, hkrati pa jih pripravlja tudi na življenje na sploh in na celoten proces vseživljenjskega učenja.

3.2.2 Kaj pravijo obstoječe raziskave in literatura o pridobivanju kompetenc v prostem času mladih

Človekovo učenje in razvoj sta vpeta v različne družbene kontekste (Bandura 1997 v Madjar in Cohen-Malayev, 2013, str. 162). Formalno izobraževanje ter neformalno izobraževanje predstavljata dva pomembna družbena konteksta, ki sta še posebej pomembna za razvoj in dobro počutje mladostnikov (Madjar in Cohen-Malayev, 2013, str. 162). Prosti čas je pomemben za psihološki, kognitivni in fizični razvoj mladih (Združeni narodi v Geidne in drugi, 2015, str. 1158). Prosti čas, čas zunaj šole, je priložnost za mlade, da razvijejo kompetence, na katere se formalni izobraževalni sistem ne osredotoča (Mahoney in drugi, 2005, str. 3). Prosti čas lahko definiramo na različne načine, odvisno od teoretske paradigme, skozi katero ga gledamo – najširše definirano je to čas, ki ostane, ko so izpolnjene ostale obveznosti (Haralambos in Holborn, 2005, str. 260–275). V praksi je odvisen od tega, ali je mlada oseba šolajoča, zaposlena, ali ima otroke, ali živi v skupnem gospodinjstvu s starši, od vpliva spola v določeni družbi itd., saj je glede na to prosti čas lahko definiran kot ostali čas zunaj obveznosti, kot so delovne obveznosti, gospodinjsko delo, nega otrok itd. Prostočasne dejavnosti mladih so torej vse vrste dejavnosti, s katerimi se mladi ukvarjajo v prostem času – dejavnosti, ki niso usmerjene v šolo, dnevne potrebe ali spanje (Geidne in drugi, 2016, str. 973). Prostočasne aktivnosti pri mladih so lahko bodisi strukturirane bodisi nestrukturirane. Načini, kako mladi ljudje izkoriščajo prosti čas in porabljajo svoje vire, so že od nekdaj vir konfliktov med mladimi, njihovimi družinami in državo (Furlong, 2013, str. 143). Pri tem zadnji želijo zdravo in konstruktivno porabo prostega časa, ki mu botruje strah pred nedejavnimi mladimi, pri čemer kot rešitve omenjajo med drugim obvezne volonterske programe, uvedbo policijske ure, programe, kot so vključenost v skavtske organizacije, šport ali delovanje v skupnosti (prav tam).

Predhodne raziskave kažejo, da se vključevanje mladih v zunajšolske programe lahko povezuje s pozitivnimi rezultati v mladosti (Greene in drugi, 2013, str. 1557). Empirični dokazi kažejo, da preživljanje časa v strukturiranih prostočasnih aktivnostih v času adolescence prispeva k pozitivnemu razvoju mladih (Denault in drugi, 2009, str. 74). Način

preživljanje prostega časa lahko pozitivno vpliva na socialni razvoj mladih, še zlasti, če vključuje organizirane aktivnosti, ki predstavljajo izziv, in hkrati zahtevajo vztrajnost in trud mladostnika (Kleiber, 1999 in Larson in Kleiber, 1993 v Quane in Rankin, 2006, str. 1232).[11] Izvenšolske organizirane aktivnosti za mlade so pomembne v kontekstu čustvenega, socialnega, akademskega in državljanskega razvoja ter razvoja sposobnosti (Mahoney in drugi, 2005, str. 4 in Vance, 2010, str. 421). Participacija v prostočasnih aktivnostih spodbuja pozitivno razpoloženje, dobro počutje, prodružbene norme, formiranje identitete ter vpliva na zdravje (Madjar in Cohen-Malayev, 2013, str. 164). Participacija mladih v zunajšolskih aktivnostih na splošno pripomore k zmanjševanju stopnje osipa iz srednje šole, zmanjševanju najstniške nosečnosti kot tudi k izboljšanju socialnih veščin in akademskih dosežkov (Mahoney in drugi, 2005, str. 7–8; Davidson in drugi, 2011, str. 337). V raziskavi med afro-ameriškimi mladimi v Chicagu sta avtorja (Quane in Rankin, 2006, 1241) odkrila, da je participacija v zunajšolskih aktivnostih v organizacijah neposredno povezana z večjimi akademskimi pričakovanji vključenih mladih, bolj pozitivnim samokonceptom ter z večjo zavezanostjo k šoli. Participacija v organizacijah skupnosti lahko mlade varuje pred tveganji, jih poveže v bolj konvencionalne skupine prijateljstev in jim tako pomaga pridobiti pomembne socialne kompetence (Hirsch in DuBois, 1989 v Quane in Rankin, 2006, str. 1232).[12] Mladostniki, ki se družbeno angažirajo, se od ostalih razlikujejo po osebnostnih potezah in prepričanjih o sebi: pogosto so ekstrovertirani (bolj družabni, dejavni, dominantni), avtoritarni in zaupljivi, njihova motivacija oz. pripravljenost na akcijo je večja in pri sebi zaznavajo kompetence za dejavno reševanje družbenih problemov (Gril in drugi, 2009, str. 77). Vključenost mladih v prostočasne dejavnosti lahko na različne načine pozitivno vpliva na mlade. Pozitivno lahko vpliva na njihov psihološki in čustveni razvoj, socialni razvoj in kognitivni razvoj ter tudi na fizični razvoj, zdravje in dobro počutje. Vključenost v prostočasne dejavnosti prispeva k pozitivnem razvoju mladih in jih lahko varuje pred tveganimi ravnanji. V prostem času mladi razvijajo kompetence, predvsem tiste, ki niso v

[11] Kleiber, D. A. (1999). *Leisure experience and human development: A dialectical interpretation*. Basic Books. Larson, R. W. in Kleiber, D. (1993). Free time activities as factors in adolescent adjustment. V P. Tolan in B. Cohler (Ur.), *Handbook of clinical research and practice with adolescents* (str. 125– 145). Wiley.

[12] Hirsch, B. J. in DuBois, D. L. (1989). The school–nonschool ecology of early adolescent friendships. V D. Belle (Ur.), *Children's social networks and social supports* (str. 260–276). John Wiley & Sons.

ospredju pri procesih formalnega izobraževanja. Eno od polj, kjer se mladi lahko družbeno angažirajo, je tudi mladinsko delo oz. sodelovanje v mladinskih organizacijah.

3.2.3 Kaj pravijo obstoječe raziskave in literatura o kompetencah v mladinskem delu in mladinskih organizacijah

Od splošnejšega diskurza o pozitivnih učinkih vključenosti v prostočasne aktivnosti se osredotočimo na osrednji vidik pozitivnih učinkov in kompetenc, ki se razvijejo pri mladinskem delu, v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih. V disertaciji namreč raziskujemo predvsem ključne kompetence posameznikov, ki se razvijejo v neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih. Mladinske organizacije, sintagmo mladinskih organizacij v Sloveniji in mladinsko delo natančneje definiramo v 4. poglavju. Mladi v mladinskih organizacijah pridobivajo kompetence in veščine, kar so pokazale mnoge različne raziskave, ki so proučevale pridobivanje kompetenc v tovrstnih organizacijah (npr. Fennes in Otten, 2008; Harland in Morgan, 2010; Coburn, 2011; Dunne in drugi, 2014; Päll in drugi, 2016). Prav tako s participacijo v mladinskih organizacijah mladi razvijajo tri oblike kapitala, človeški, socialni in psihološki kapital, ter s tem večajo svojo zaposljivost (Souto-Otero, 2016). Pri razvoju kompetenc in vključenosti v mladinsko delo ali mladinske organizacije je eno izmed glavnih meril pogostost oz. intenzivnost tovrstne vključenosti. Udeležba na enkratnem dogodku zagotovo prinaša drugačne rezultate od dolgotrajne vključenosti v mednarodnem okolju (Gormally in Coburn, 2014, str. 873). Raziskava Denaultove in drugih (2009, str. 74–84) je preučevala, kakšen vpliv ima intenzivnost sodelovanja v organiziranih mladinskih aktivnostih na mlade. Med aktivnosti, ki so jih kategorizirali kot mladinske klube, spadajo aktivnost pri skavtih, v računalniških krožkih, šahovskih krožkih in prostovoljstvo. Participacijo so operacionalizirali kot število aktivnosti, njihovo intenzivnost (število ur udeležbe), širino (ko mladi sodelujejo v več kot eni vrsti aktivnosti) ali preprosto dihotomno spremenljivko da ali ne. Rezultati so pokazali, da ima participacija v mladinskih klubih pozitivno povezavo s šolskimi ocenami ter negativno povezavo z uporabo alkohola ter s simptomi depresije. Na pomen dimenzij vključenosti mladih v aktivnosti opozorijo tudi drugi raziskovalci. Bohnert in drugi (2010, str. 579–585) ocenijo dimenzije izobraževanj na podlagi naslednjih kazalnikov: širina, intenzivnost, trajanje in angažiranost/sodelovanje. Pri tem širino merijo s skupnim številom različnih aktivnosti, v katere je posameznik vključen; intenzivnost

s povprečnim številom ur na dan ali teden za to aktivnost; trajanje s številom let v tej aktivnosti; angažiranost pa z ocenjevanjem vedenjske, čustvene in kognitivne vključenosti. Še zlasti poudarjajo pomen intenzivnosti vključenosti v aktivnosti, izraženi v dnevnem/tedenskem številu ur, namenjenih za aktivnost, saj večja intenzivnost praviloma rezultira v razvoju močnejših in globljih odnosov, pozitivnih razvojnih učinkih in razvoju veščin.

Modalitete izvajanja programov, kot so dolžina programov, število udeležencev, mednarodnost programov, aktivna vključenost mladih v proces in usposobljenost izvajalcev, lahko naredijo pomembne razlike pri razvoju kompetenc. Večja vključenost v mladinske organizacije v smislu daljšega trajanja ali večje pogostosti rezultira tudi v višji stopnji razvoja kompetenc, kar pa ne velja za programe, ki vsebujejo mednarodno komponento, saj pri teh programih že krajša vključenost lahko prinese pomembne učinke (Souto-Otero in drugi, 2012; Souto-Otero, 2016). Udeleženci pridobivajo v procesu učenja več znanja, če aktivno sodelujejo, pri čemer je aktivnost lahko intelektualna, afektivna ali kinestetična (Strmčnik, 2001). Sodelovalno učenje v manjših skupinah ali parih spodbuja aktiven razvoj kompetence komunikacije (Rot Vrhovec, 2015). Aktivna vključenost mladih v proces prinaša večje učinke in bolj pozitivne izide (Bohnert in drugi, 2010; Kloosterman in drugi, 2010; Meng in drugi, str. 2020). Hkrati so metode dela v mladinskih organizacijah pogosto interaktivne, participatorne in osredotočene na učenca, pri katerih se lahko v večji meri razvijajo ključne kompetence za delo (Fennes in Otten, 2008; Kiilakoski, 2015; Morciano, 2015). Prav tako v teoriji aktivne metode in oblike učenja, ki so fokusirane na učenca, bolj aktivirajo udeleženca izobraževanja in prinašajo konceptualno spremembo (Struyven idr, 2010). Pa tudi učenje je bolj kakovostno, kadar »omogoča miselno, čustveno in celostno aktiviranje učečega« (Ivanuš Grmek in drugi, 2009, str. 18). Nazadnje pa so učinki neformalnih izobraževanj največji in trajajo najdlje, če izobraževanje izvajajo usposobljeni moderatorji (Simac in drugi, 2019). V želji, da bi v disertaciji zajeli različne modalitete, bomo poskušali vključiti v raziskavo čim bolj raznovrstna izobraževanja.

Katere kompetence mladi pridobijo s sodelovanjem v mladinskih organizacijah in z vključenostjo v mladinsko delo po obstoječih raziskavah

Mladi so aktivni v različnih mladinskih organizacijah, organizacije se osredotočajo na različna področja in teme, ki jih pokrivajo, so različne, zato se znotraj tega razvijajo različne kompetence. V mladinskih organizacijah in organizacijah za mlade poteka tudi mladinsko delo, ki ga izvajajo mladinski delavci. Razvoj kompetenc v večini primerih za mlade ne predstavlja glavne motivacije in glavnega razloga za sodelovanje v mladinskih organizacijah, temveč le enega izmed možnih motivov. Motivi za participacijo mladih v mladinskem delu so želja po avtonomiji, druženju, aktivnostih in nasvetih (Ritchie in Ord, 2017, str. 272). Motivi za participacijo v prostočasnih aktivnostih v mladinskih centrih pa med drugim še zabava, podpora, razvoj kompetenc, socio-ekonomski status, ponujene aktivnosti ter vpliv na delovanje mladinskih centrov (Geidne in drugi, 2016, str. 981). Podobno pokažejo tudi nekatere slovenske raziskave. Med razlogi za vključevanje v šolske in obšolske dejavnosti, ki je veliko širši termin od zgolj sodelovanja v mladinskih organizacijah, mladi sicer na prvo mesto postavljajo učenje, razvijanje spretnosti in poglabljanje znanja, a na drugem mestu sledi zabava ter na tretjem druženje (Gril idr, 2009, str. 82–83). Mladi se zato pogosto ne zavedajo kompetenc, ki jih pridobijo v mladinskih organizacijah oz. mladinskih centrih (Geidne in drugi, 2016). To tudi zaradi dejstva, da motivacija za vključevanje v programe ni povezana le s povečanjem kvalifikacij in referenc, temveč je pogosto razlog mladih za participacijo v druženju s prijatelji, spoznavanju novih ljudi, v sodelovanju na željo staršev itd. (Pearce in Larson, 2006, str. 122). Izide oz. rezultate mladinskega dela je težko identificirati, meriti in enoznačno definirati (Davies, 2011, str. 23–42; Brady in drugi, 2016, str. 129). Mladinsko delo je tako v Sloveniji kot tudi v drugih državah v veliki meri (so)financirano iz države oz. javnih sredstev. Pri tem se od izvajalcev pogosto zahteva kljukanje kvadratkov in kvantitativne rezultate, mnogi mladinski delavci pa trdijo, da se kakovostno mladinsko delo vidi skozi pozitivne zgodbe posameznikov in kvalitativne dokaze (Davies, 2011, str. 24). Pogosto imajo financerji drugačne cilje in ciljne skupine od mladinskih delavcev. Mladinsko delo že več kot desetletja služi kot centralni pristop pri odgovarjanju na potrebe depriviligiranih mladih (Brady in drugi, 2016, str. 128). Zaradi državnega financiranja programov pa prihaja do pritiskov, da organizacije, ki izvajajo mladinsko delo, pokažejo dokaze o učinkovitosti in učinkih mladinskega dela (prav tam). Primer Anglije pokaže, da imajo financerji ozko določene ciljne skupine mladih ter ozko določene cilje, do katerih bi

moralo mladinsko delo pripeljati: bodisi ohranjanje šolsko neuspešnih mladih v šolskem sistemu bodisi preusmerjanje mladih iz antisocialnega vedenja skozi pozitivne dejavnosti, vključenje mladih in skrb za varnost skupnosti, bodisi konkretni cilji, kot so preprečevanje nasilnega ekstremizma (Davies, 2011, str. 24).

Učinke mladinskega dela lahko razdelimo na učinke z vidika posameznika ter učinke z vidika družbe (Cepin, 2011, str. 87–105). Mladinsko delo lahko mladim zagotavlja ključno podporo, spodbuja osebni in družbeni razvoj, odpira obzorja in spodbuja socialno mobilnost (Furlong, 2013, str. 254). Ali kot pravi Putnam, v družbah, za katere je značilen proces individualizacije, lahko asociativna narava mladinskega dela pomaga ohranjati skupnostno vrednost, graditi socialni kapital in krepiti skupnosti (Furlong, 2013, str. 254). V disertaciji se omejujemo na učinke na posameznika. Financerji želijo kvantitativne rezultate, kot so za X % zmanjšanje najstniških nosečnosti ali za Y % zmanjšanje števila mladih, ki so obravnavani v pravosodnem sistemu, ali za Z % NEETs-ov nazaj v izobraževanju (Davies, 2011, str. 25). Mladinski delavci pa vidijo kvalitativne rezultate mladinskega dela, ki pogosto niso tako oprijemljivi. Kar je včasih videti zgolj kot pogovor med mladinskim delavcem in mladim, je lahko za mladega zelo pomemben pogovor, ki počasi vodi do oblikovanja ideje za projekt, ki ima lahko rezultat v pridobitvi življenjskih in praktičnih veščin (prav tam). Podobno lahko razkrivanje osebnih informacij skozi pogovor med mladinskim delavcem in mladim vodi do svetovanja ali drugih oblik podpore, kar je za mladega ključnega in življenjskega pomena (prav tam). Udeležba v organizacijah in zavezanost za sodelovanje v različnih skupinskih aktivnostih lahko včasih mlade zadrži od vključevanja v tvegana ravnanja že samo s tem, ko jim s participacijo v tovrstnih aktivnostih zmanjka časa, da bi sodelovali pri tveganjih ravnanjih (Smylie in drugi, 2006, str. 108). Primer s Severne Irske pokaže, da je bil eden od glavnih namenov mladinskega dela ohranjanje mladih, zlasti moških, stran z ulic in od nasilja (Harland in Morgan, 2010, str. 4). Nameni, zakaj se mladi udeležijo procesov mladinskega dela, so pogosto bistveno drugačni od namenov, ki jih za mladinsko delo vidijo mladinski delavci, in včasih drugačni od namenov in širših ciljev financerjev.

Longitudinalne raziskave so odkrile povezavo med participacijo na splošno in zmanjšanjem problematičnega obnašanja, ostajanjem v šoli (manj osipa) in povečanjem splošnih meril pozitivnega prilagajanja skozi preučevanje izkušenj najstnikov v organiziranih mladinskih aktivnostih, med njimi izvenštudijskih aktivnostih ter aktivnostih, temelječih na delovanju v

skupnosti (Hansen in drugi, 2003, str. 25–41). Udeležba mladih v omenjenih aktivnostih se je v njihovem primeru odražala v izkušnjah, povezanih z iniciativo, raziskovanjem identitete, refleksijo, emocionalnim učenjem, razvijanjem veščin timskega dela in oblikovanjem vezi s člani skupnosti. Podrobneje: študentje so pokazali višje stopnje učnih izkušenj (v primerjavi z učnimi izkušnjami, ki jih pridobijo na akademskih predavanjih, in tistimi, pridobljenimi pri druženju s prijatelji) na področju razvoja naslednjih kompetenc: postavljanje ciljev, trud, reševanje problemov, upravljanje s časom. Razlike med udeležbo v mladinskih aktivnostih in ostalih dveh področjih so bile najbolj konsistentne še na področjih timskega dela in socialnih veščin. Nizozemske študije so pokazale, da mladi, ki dlje časa sodelujejo v mladinskem delu, razvijejo prosocialne veščine, veščine samoobvladovanja, razvijejo socialno mrežo ter krepijo državljansko kompetenco oz. udeležbo v prostovoljstvu ter organizaciji aktivnosti (Sonneveld, 2021, str. 4). Študije iz afriškega območja so pokazale, da mladi v zunajšolskih programih, ki jih izvajajo mladinskih delavci, razvijejo odpornost, se naučijo pomena vseživljenjskega učenja in veščin za življenje (Chauke, 2022). Raziskave, ki so preučevale, česa se mladi naučijo s sodelovanjem v študentskih organizacijah, pa so pokazale, da mladi v študentskih organizacijah razvijejo komunikacijske veščine, veščine sodelovanja, veščine odločanja in znanje o političnem sistemu (Ansala in drugi, 2015). Na podlagi obstoječih raziskav, poročil držav članic EU ter študij primera v Evropski komisiji ugotavljajo prispevek mladinskega dela k različnim področjem, ki so ključna glede na Mladinsko strategijo EU. Ugotavljajo, da skozi mladinsko delo mladi razvijajo kompetence in s tem človeški kapital, krepijo socialno mrežo in socialni kapital, spreminjajo svoja vedenja (npr. tvegana vedenja) in gradijo pozitivna razmerja (Evropska komisija, 2014, str. 7). Na področju zaposlovanja mladinsko delo prispeva k razvoju transverzalnih veščin, zahtevanih na trgu dela, ponuja mladim priložnosti za preizkušanje veščin v resničnem okolju, podpira pri usmerjanju mladih ter pomaga pri povezovanju mladih in delovnih mest (Evropska komisija, 2014, str. 9):

> Mladinsko delo pomembno vpliva na veliko področij. Ta področja obsegajo izobraževanje, zaposlovanje, zdravje, participacijo, prostovoljstvo, socialno vključenost, kulturo ter področje mladih in sveta. Na področju izobraževanja mladinsko delo prispeva k izboljšanju nekognitivnih veščin in k boljšim akademskim rezultatom, ponuja alternativne poti za osipnike, ponuja karierno orientacijo in zagotavlja boljše priložnosti za razvoj. Na področju zaposlovanja in podjetništva mladinsko delo pomaga pri razvoju transverzalnih veščin, zahtevanih na trgu dela, ponuja priložnosti za preizkušanje veščin v resničnem okolju, podpira pri usmerjanju mladih ter pomaga pri povezovanju mladih in delovnih mest. Na področju zdravja in dobrega počutja zagotavlja dostop do informacij in preverjene nasvete, vpliva na spremembe v odnosih in obnašanju, povečuje samozavedanje ter izboljšuje počutje. Na področju participacije mladinsko delo pomembno vpliva na večjo participacijo in

> vključenost v demokratične procese, dviguje ozaveščenost, razvija kritično mišljenje, opolnomoči mlade ter ponuja priložnosti za izražanje. Na področju socialne vključenosti mladinsko delo ponuja socializacijo in varno okolje, preprečuje izključnost, cilja predvsem na ogrožene skupine, se bori proti negativnim percepcijam posameznih skupin med širšo javnostjo. Na področju, poimenovanem »mladi in svet«, mladinsko delo pripomore k razvoju nabora veščin in odnosov, kot so samozaupanje, globalno zavedanje, medkulturna komunikacija, dviguje zavedanje o človekovih pravicah, razvoju in globalnih temah, zagotavlja izobraževanje za trajnostni razvoj. Na področju kulture pa povečuje kulturno participacijo, zagotavlja prostor za izražanje in kreativnost, spodbuja medkulturno razumevanje, zdravje in dobro počutje ter ima širši vpliv na osebni razvoj.

To je programska perspektiva na evropski ravni, zametki prepoznavanja mladinskega dela obstajajo tudi v programski perspektivi na slovenski ravni. Resolucija o Nacionalnem programu za mladino (ReNPM13–22, 2013) poudarja pomen razvoja ključnih kompetenc skozi mladinsko delo. V Resoluciji je zapisano, da so »organizacije v mladinskem sektorju lahko prostor, kjer mladi [ključne] kompetence razvijejo do stopnje, da so dovolj fleksibilne in prenosljive na vsa področja delovanja mladega človeka.«

Učinke mednarodnega mladinskega dela v mladinskih centrih v Sloveniji, na Finskem in v Estoniji so v okviru mednarodnega projekta *Boost your possibilities! – Youth Centres for Youth Mobility and Intercultural Learning: Impact of Internationality* med letoma 2015 in 2017 preučevali tudi raziskovalci Anu Gretschel, Tomi Kiilakoski, Merle Linno, Noora Hästbacka, Antti Korhonen in Tina Cupar (Gretschel in drugi, 2017). Koncept mladinskega dela pa je veliko širši in bolj vseobsegajoč od koncepta neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah. Rezultati kažejo, da so mednarodne aktivnosti v mednarodnem mladinskem delu mladim v Sloveniji pomagale na področju razvoja osebnih kompetenc (Cupar in drugi, 2017, str. 15–16). In sicer so mladi v 89 % poročali o razvoju samoorganizacije, v 84,6 % o razvoju občutka odgovornosti, 82,1 % jih je poročalo o učinkih na podjetnost in inovativnost, 71,8 % na učenje učenja, 71 % o razvoju digitalne kompetence ter najmanj, 41 %, o razvoju matematične kompetence. Anketiranci so pri samooceni pomena mednarodnih aktivnosti za razvoj socialnih kompetenc poročali o razvoju komunikacijske kompetence (94,9 %), timskega dela (94,9 %), sodelovanja in oblikovanja mnenj (94,9 %), vodstvenih kompetenc (89,7 %) in organizacijskih veščin (87,2 %). Mladi so razvili naslednje medkulturne kompetence: globalno razumevanje in razumevanje različnosti (94,8 %), sposobnost uporabe tujih jezikov (92,3 %), tolerantnost (92,1 %), spoštovanje kreativnega izražanja zamisli, izkušenj in čustev z glasbo, igranjem, likovno umetnostjo … (82 %) ter tudi

veščin maternega jezika (74,4 %). Med razvitimi kompetencami najdemo vse kompetence za vseživljenjsko učenje.

Mladinske organizacije predstavljajo pomembno učno okolje za mlade. Mladinske organizacije kot podporno socialno okolje mladim omogočajo priložnosti za povečanje svojih ambicij, razvoj veščin in za doseganje uspehov na zunajšolskih področjih, kar vpliva na pozitivno samopercepcijo in spodbuja pozitivna vedenja (Quane in Rankin, 2006, str. 1242). V raziskavi, ki sta jo izvedli Celina Del Felice in Lillian Solheim (2011, str. 1099–1100) je 95 % udeležencev ocenilo, da je bil njihov čas, preživet v mladinskih organizacijah, pomembna izkušnja v njihovem življenju, 85 % jih je ocenilo, da jim je bilo sodelovanje pomembno z vidika aktivnega državljanstva, 9 % jih je ocenilo, da je bilo sodelovanje zanje pomembno do določene meje, 1 % pa jih je ocenilo, da sodelovanje zanje ni bilo pomembno. Pri tem raziskovalki o tako pozitivni percepciji izkušnje v mladinskih organizacijah udeležencev raziskave opozorita na možnost pristranskosti odgovorov zaradi tega, ker v določeni meji mladi s tem ocenjujejo svoje lastno delo. Pri merjenju pomena sodelovanja v mladinskih organizacijah za njihovo življenje udeleženci raziskave med odgovori omenjajo povečanje poznavanja družbene realnosti, izboljšanje sposobnosti in veščin, oblikovanje osebnosti in identitete ter občutka za osebno opolnomočenje, vzbujanje upanja v transformativni potencial mladinskega in socialnega dela ter srečanje z različnimi pogledi in različnimi kulturami. Med znanji in veščinami, pridobljenimi v mladinskih organizacijah, najbolj *prevladujejo veščine, vsebinsko povezane z menedžmentom oz. upravljanjem, ter veščine, vsebinsko povezane s področjem mladinskih politik, metodologij*, pri čemer pridobivajo tako splošna kot specifična znanja s področja dela z mladimi. Mladinsko organiziranje udeležencem prinaša razvoj voditeljskih veščin in opolnomočenje, hkrati pa pripomore k družbeno-političnemu razvoju (Christens in Dolan, 2011, str. 528). Primer havajskega mladinskega sveta, v aktivnostih katerega je od leta 1980 do 2008 participiralo tisoče mladih, pokaže na razvoj življenjskih in družbenih veščin, *veščine voditeljstva, komunikacijskih veščin, veščin razvoja osebnosti in identitete ter na krepitev socialne mreže* skozi razvojni program voditeljstva (Luluquisen, 2008, str. 57–64). Med veščinami voditeljstva so razvili veščine reševanja problemov, vodenja manjših in večjih skupin, organiziranja mladih, načrtovanja, strateškega načrtovanja in razvoja akcijskih načrtov ter načine krepitve tima v skupinskih procesih. Med komunikacijskimi veščinami so konkretneje

okrepili veščine postavljanja vprašanj, govorjenja pred skupino, govorjenja o težavah, podajanja informacij in nasvetov drugim mladim.

Ob obsežni literaturi o državljanski vzgoji v šolah so druga učna okolja prejela veliko manj pozornosti na tem področju, še zlasti vpliv področja neformalnega in priložnostnega učenja v mladinskih organizacijah na državljansko izobraževanje (Allaste in drugi, 2022, str. 19–20). Mladinske organizacije imajo velike možnosti za *prispevek k aktivnemu državljanstvu* in razvoju demokratičnih sposobnosti. Med razlogi so bolj ploska struktura organizacije, večji poudarek na participatornih metodah učenja in na aktivnosti udeležencev ter večja enakopravnost v odnosih med izobraževalcem in udeležencem. Sodelovanje v mladinskih organizacijah, projektih in podobnih aktivnostih pozitivno vpliva na samozavest mladih ter njihova omrežja (Allaste in Nugin, 2021). Državljanska participacija in vključenost v prostovoljske aktivnosti spodbujata pozitiven mladinski razvoj, pri čemer se krepijo kompetence, lahko pride tudi do premikov v samopodobi skupaj s spremembami v družbeno-moralnem razmišljanju (Bhangaokar in Mehta, 2012, str. 35). Aktivno državljanstvo pri mladih vidimo skozi njihove izkušnje v članstvu v lokalnih skupinah, institucijah in organizacijah, skozi mladinske prakse, kjer se naučijo pomena članstva v skupini, uveljavljanja pravic, imeti besedo pri zadevah skupine, odgovornosti do članov skupine in poslanstva organizacije; skozi delo za skupini cilj se naučijo biti agenti družbenih sprememb (Flanagan, 2009, str. 293). Mladi, ki skupaj z vrstniki organizirajo različne dejavnosti v skupnosti, pri tem pridobijo medosebne in akcijske spretnosti, potrebne za družbeno delovanje (Gril in drugi, 2009, str. 78). Mladinsko delo s pomočjo mladinskih delavcev tudi spodbuja aktivno participacijo in mladim omogoča različne načine aktivnega iskanja zaposlitve skozi mreženje (Cupar, 2015, str. 86).

Rezultate, izide in učinke mladinskega dela in tudi sodelovanja v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih je težko meriti in definirati. Merjenje je pogosto posledica zahteve financerja aktivnosti (države, občine, prijavljenih projektov …) in se pogosteje osredotoča na merljive, kvantitativne rezultate. Pri tem so cilji države bistveno drugačni od ciljev mladih za vključevanje v tovrstne aktivnosti. Cilji države so ohranjanje mladih z ulic, ohranjanje mladih v šolanju in gladka pot v zaposlitve, zmanjševanje tveganih vedenj med mladimi, včasih so tako konkretni, kot je npr. zmanjšanje najstniških nosečnosti ter zmanjšanje nasilja in števila delikventnih mladih itd. Pri tem govorimo tako o učinkih na posameznika, predvsem pa o

učinkih na družbo. Mladinski sektor pa bolj deluje na kvalitativnih rezultatih ter dolgoročnih učinkih, skozi pozitivne zgodbe in razvoj mladih. Včasih se učinki sodelovanja in vključenosti poznajo šele po mesecih, letih in celo desetletjih in lahko spreminjajo življenjske poti in življenjske zgodbe posameznikov. Značilnost mladinskega dela je tudi, da vključuje ranljive skupine, mlade z manj priložnostmi. Prav tako je bistvena vloga mladinskih delavcev, saj oni skozi pozitivne odnose, ki jih vzpostavijo z mladimi, delujejo kot pozitiven akter in odrasla oseba, ki ji mladi lahko zaupajo. Mladi v mladinskih organizacijah, mladinskih centrih in mladinskem delu sodelujejo zaradi mnogih različnih razlogov, od zabave, druženja z vrstniki in prijatelji, spoznavanja novih ljudi, sodelovanja v določenih aktivnostih, želje po nasvetih mladinskih delavcev in še mnogih drugih. Pridobivanje znanj in kompetenc ni eden od glavnih motivov, temveč mnogokrat samo posledica sodelovanja. Mladi v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih skozi sodelovanje in skozi mladinsko delo (pogosto nehote ali nevede) pridobivajo raznovrstne kompetence in znanja.

Pozitivni rezultati mladinskega dela in sodelovanja v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih se vidijo širše v družbi v zmanjšanju tveganih in problematičnih ravnanj med mladimi, v gradnji pozitivnih razmerij in oblikovanju vezi s člani skupnosti in manjšem osipu iz šol. Mladim mladinsko delo in mladinske organizacije ter mladinski centri nudijo možnosti raznovrstnega preizkušanja in učenja ter opolnomočenja. Pri mladih so učinki vidni pri pridobivanju veščin za življenje, v možnostih za raziskovanje in oblikovanje svoje identitete, učenju samoobvladanja, postavljanju ciljev in vlaganju truda. Z aktivnim sodelovanjem v teh organizacijah mladi razvijajo timsko delo, kompetenco reševanja problemov, sposobnost organizacije in načrtovanja aktivnosti ter vodenja projektov, upravljanja s časom, komunikacije in reševanja problemov. Dobijo tudi znanja o mladinskih politikah in državljanske kompetence. Prav tako med razvitimi kompetencami najdemo vse kompetence za vseživljenjsko učenje. Hkrati pri tem mladi razvijajo svojo socialno mrežo in različne prenosljive veščine, pomembne na trgu dela.

Katere kompetence pridobijo mladi z vključenostjo v neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih po obstoječih raziskavah

V mladinskih organizacijah in mladinskih centrih potekajo različne vrste neformalnih izobraževanj. Cilji neformalnih izobraževanj pogosto niso zgolj usvojitev tistih kompetenc in znanj, ki jih vsebinsko gledano pokriva izobraževanje. Pogosto so cilji širši in vključujejo pridobitev mladih v okolje, v katerem se počutijo varne, zaželene in spodbujene. Aktivnosti, kot so delo z grafiti, drama, filmi, pobiranje smeti, vrtnarjenje, služijo le kot sredstva, s katerimi lahko mladinski delavci mlade popeljejo na osebno in čustveno potovanje (Davies, 2011, str. 41). Mladinski delavci so v mladinskih centrih v Sloveniji pogosto tisti (odrasli) posamezniki, ki med drugimi nalogami tudi organizirajo in vodijo neformalna izobraževanja za mlade. Učni izidi neformalnega izobraževanja v mladinskem delu in v mladinskih centrih po modelu 5C-jev vključujejo: kompetence (*Competence*), zaupnost (*Confidence*), povezanost (*Connection*), značaj (*Character*) in skrb oz. sočutje (*Caring or Compassion*) (Morciano, 2015, str. 75–76). Kompetence vključujejo socialne in medosebne veščine, kognitivne veščine, veščine, povezane z zdravjem, ter karierne veščine, zaupnost vključuje posameznikovo pozitivno zaznavo lastne vrednosti in sposobnosti (prav tam). Povezanost vključuje povezanost z družino, šolo, skupnostjo in vrstniškimi skupinami, značaj sposobnost spoštovanja družbenih in kulturnih norm ter čut za moralo in nazadnje skrb oz. sočutje zajema veščine solidarnosti in empatije (prav tam). Vključenost v programe neformalnega izobraževanja, kot je Erasmus+ ter aktivnost v mladinskih organizacijah, izboljšajo raven ključnih kompetenc in spodbujajo razvoj socialnega kapitala (Dunne in drugi, 2014, str. 142–143; Souto-Otero, 2016; Evropska komisija, 2017; Movit, 2017; Böhler in drugi, 2022). Neformalno izobraževanje ima dolgoletno tradicijo v mladinskem delu – med njegovimi cilji je razvoj osebnih in medosebnih kompetenc ter humanističnih in demokratičnih vrednot, odnosov in vedenja (Fennes in Otten, 2008, str. 9). Skozi pristope neformalnega izobraževanja v mladinskem delu se mladim odprejo priložnosti za učenje in izražanje demokratičnega glasu, s čemer se mladi bolj zavedajo sebe in sveta okrog sebe in postanejo samozavestnejši (Davies, 2011, str. 23). Izkušnje, ki jih mladi pridobijo tudi skozi mladinsko in prostovoljsko delo, kažejo, kako pomembno je neformalno učenje zanje, saj podpira razvoj bistvenih medosebnih, sporazumevalnih in kognitivnih spretnosti (Svet Evropske unije, 2018a). Skozi tovrstno neformalno izobraževanje mladi razvijajo kritično mišljenje, ustvarjalnost, odpornost, analitične spretnosti, se učijo reševanja problemov ipd., omenjene

kompetence pa jim olajšajo prehod v odraslost in delovno življenje ter aktivno državljanstvo (prav tam). Pri tem so pogosto ključni odnosi zaupanja med mladinskimi delavci in mladimi (Davies, 2011, str. 23).

Med raziskovanjem smo identificirali raziskavo, ki preučuje dejansko temo pridobivanja kompetenc in socialnega kapitala v neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah na širši ravni, ter raziskave raziskovalne mreže RAY, ki se osredotočajo na področje učnih učinkov ter aktivnega državljanstva znotraj programa Erasmus+ Mladi v akciji in na širšem področju mladinskega dela, ne zgolj mladinskih centrov (Chisholm, 2013; Ohana, 2013; Cupar in drugi, 2017; Deželan, 2017a; Gretschel in drugi, 2017; Mayr in Bizjak, 2020; Tresa in drugi, 2021; Böhler in drugi, 2022) Raziskava, ki je bistvenega pomena za to disertacijo, je raziskava dr. Manuela Souto-Otera iz Univerze v Bathu in sodelavk Daniele Ulicne, Loraine Schaepkens in Viktorie Bognar iz ICF-GHK. Raziskavo je naročil Evropski mladinski forum, ki deluje kot platforma mladinskih organizacij v Evropi in zastopa več kot 100 mladinskih organizacij, tako nacionalne mladinske svete kot mednarodne nevladne mladinske organizacije, ki skupaj združujejo več kot 10 milijonov mladih iz vse Evrope (Evropski mladinski forum, b.d.). Narejena je bila leta 2012 na evropski ravni, vzorec vključuje tudi udeležence iz Slovenije, a vključuje širši nabor mladinskih organizacij, ne zgolj mladinske centre (Souto-Otero in drugi 2012; Souto-Otero; 2016). Hkrati definira področje neformalnega izobraževanja širše, kot ga definiramo v disertaciji. Vanj poleg ožjega pomena sodelovanja mladih na delavnicah, treningih, seminarjih prišteva tudi sodelovanje pri sestankih, kulturnih dogodkih, kampih, projektih in aktivizem, ki vključuje vse vrste aktivnega sodelovanja mladih v mladinskih organizacijah, od administrativnih del, organizacijskih del, vodenja skupin do izvajanja predstavitev in govorov (Souto-Otero in drugi 2012, str. 52–54).

Med kompetencami, ki jih mladi razvijejo v aktivnostih neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah, po tej raziskavi najbolj izstopajo *komunikacijske veščine, sposobnost timskega dela, sposobnost odločanja, organizacijske veščine, prilagodljivost, samozavest ter medkulturne veščine, najmanj razvite pa so bile spretnosti računanja* (Souto-Otero in drugi, 2012, str. 8–9 in 44–57; Souto-Otero, 2016, str. 947–948). Kompetence so se bolj močno razvile pri tistih, ki so bili bolj vključeni v organizacije, bodisi v smislu večje pogostosti ali daljšega trajanja. Mladi z višjimi kvalifikacijami (višjo ravnjo formalne

izobrazbe) poročajo o večjem razvoju kompetenc. Tisti mladi, ki se udeležijo programov neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah v tujini, tudi za krajša obdobja, tudi v večji meri razvijejo več kompetenc in vrst kapitala – človeški kapital (jezikovne kompetence, avtonomijo, prilagodljivost, medkulturne in vodstvene veščine), socialni kapital (s tem ko ustvarjajo nove povezave v tujini) ter psihološki kapital. Raziskava je tudi pokazala, da so kompetence, ki so jih pridobili v mladinskih organizacijah, za prek 80 % mladih povezana s področjem njihove idealne zaposlitve (za 50 % do določene mere ter za 32 % mladih zelo povezano) ter 67 % povezana z njihovim trenutnim poklicem, za 82 % mladih pa bo uporabna pri njihovih prihodnjih poklicih.

Vključenost v neformalna izobraževanja v mladinskih organizacijah pomaga *mladim razviti omrežja in povezave – socialni kapital,* ki jim lahko pomaga pri pridobivanju informacij o zaposlitvenih priložnostih ter pri zagotoviti zaposlitve (Souto-Otero in drugi, 2012; Souto-Otero, 2016). Prav tako jim tovrstno sodelovanje širi nabor možnih poklicev (tako je odgovorilo 37 % mladih), širi njihovo poklicno mobilnost in pomembno poveča možnosti mladih za pridobitev zaposlitve. To je še posebej opazno pri mladih z manj priložnostmi. Sodelovanje v neformalnih izobraževanjih v mladinskih organizacijah je 40 % mladim tudi razširilo geografske lokacije (mesta in države), v katerih bi bili pripravljeni sprejeti zaposlitev, 25 % mladih pa je tovrstno sodelovanje motiviralo, da se bolj intenzivno lotijo iskanja dela. Na vprašanje, do kakšne mere so mladi vzpostavili stike, ki jim bi lahko pomagali pri iskanju zaposlitve, je 38 % mladih odgovorilo, da so zaradi pridobljenih stikov bolj osveščeni o zaposlitvenih priložnostih, 21 % jih je odgovorilo, da so jim stiki že pomagali pri zaposlitvenih zadevah, 32 % jih je odgovorilo, da so stiki uporabni, čeprav jim še niso pomagali, 31 % pa jih je menilo, da so stiki uporabni, a ne za iskanje zaposlitve, zgolj 9 % pa jih meni, da stiki zanje ne bodo uporabni. Večina mladih, ki je sodelovala v raziskavi in so bili v času izvedbe raziskave zaposleni, je odgovorila, da ne bi imeli trenutne službe brez sodelovanja v neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah.

Polje neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah, ki je sicer najbolje raziskano, je področje *sodelovanja v EU programih Erasmus+ Mladi v akciji*. Program Mladi v akciji je naslednik Mladinskega programa in predhodnik širšega programa Erasmus+ (Banjac, 2015, str. 107–108). V osnovi je bil namenjen naslavljanju in mobilizaciji mladih posameznikov kot ključen instrument, ki zagotavlja mladim priložnosti skozi cilj ustvarjanja občutka aktivnega

evropskega državljanstva in vključevanja mladih v oblikovanje prihodnosti EU, tudi skozi promocijo aktivnega državljanstva (prav tam). Programi so implementirani na lokalni ravni z mednarodnimi udeleženci, sredstva razdelijo nacionalne agencije (Pozzoni, 2018, str. 3). V Sloveniji ta sredstva razdeljuje Nacionalna agencija Movit. Na evropski ravni je znašal proračun 885 milijonov evrov za sedemletno obdobje (Wochowska, 2015, str. 169). Te programe v Sloveniji izvajajo različne organizacije in mladinski centri so zgolj eni od izvajalcev. Konkretne raziskave kažejo, da mladi pri neformalnem izobraževanju v programih Mladi v akciji oz. Erasmus+ razvijajo svoje kompetence. Tresa in drugi (2021) so v raziskavi neformalnega izobraževanja v Albaniji raziskovali vpliv metodologije neformalnega izobraževanja na promocijo zdravja med mladimi. V populaciji 583 mladih, ki so se med letoma 2007 in 2013 udeležili neformalnih izobraževanj, so intervjuvali 113 mladih. 90 % mladih je izjavilo, da je neformalno izobraževanje izboljšalo njihove veščine in kompetence ali jim je pomagalo pridobiti nove, 53 % mladih pa je trdilo, da so opazili spremembo pri svojem vedenju, obnašanju in v odnosih. Omenjena raziskava pa ni bila narejena na vzorcu mladinskih centrov.

Učinke mednarodnih projektov programov Erasmus+ in Mladi v akciji so skozi zadnje desetletje raziskali v raziskovalni mreži RAY. Raziskave RAY so že leta 2013 dokazale razvoj vseh kompetenc za vseživljenjsko učenje znotraj programov Mladi v akciji (Chisholm, 2013, str. 7; Ohana, 2013, str. 4). Največji razvoj so poročali na področju *medosebnih, socialnih in medkulturnih kompetenc ter komunikacije v tujem jeziku,* pomemben razvoj tudi pri *podjetnosti, državljanski kompetenci, kulturni kompetenci ter učenju učenja*, nazadnje pa je bil opazen tudi dvig kompetence *komunikacije v maternem jeziku, matematične kompetence ter čuta za pobudo*. Učinke na udeležence in projektne vodje projektov je zaznati tudi na področju zaposljivosti, saj je kar 69 % projektnih udeležencev ter 68 % projektnih vodij poročalo, da verjamejo, da so jim povečale možnosti za zaposlitev. Enako je pokazala tudi raziskava v 2011 (Wochowska, 2015, str. 170).

Podobni so bili učinki programov Mladi v akciji Erasmus+ v Sloveniji. Za področje zaposljivosti je bistven kazalnik, da 71,5 % vodij projektov ter 67,9 % udeležencev projektov verjame, da so se njihove *zaposlitvene možnosti povečale* (Deželan, 2017a, str. 48–50). Kar 76,6 % vprašanih je vzpostavilo stike z ljudmi iz tujine, ki so koristni za njihovo profesionalno rast. 77,4 % jih pravi, da so vzpostavili stike z ljudmi iz tujine, ki so koristni za

njihovo dejavnost v družbenem ali političnem življenju, 91,1 % jih namerava ohraniti stike z mrežami, ki so jih vzpostavili prek projekta, 49,3 % pa se jih celo namerava včlaniti v politično in/ali družbeno gibanje, združenje ali organizacijo. V raziskavah RAY LTE CIT in RAY-MON so udeleženci poročali o pozitivnih učinkih sodelovanja v programih Erasmus+ Mladi v akciji na osebnostne lastnosti (Mayr in Bizjak, 2020, str. 25). Zaradi udeležbe pri projektu se 85,44 % udeležencev bolje sooča z novimi situacijami, 85,36 % se jih zna bolj vživeti v ljudi, ki so drugačni od njih, 83,97 % se jih je naučilo več o sebi, 83,77 % jih poroča o tem, da so bolj samozavestni, 80,16 % jih bolje izraža svoje misli in občutja, 79,61 % jih bolje pozna svoje močne in šibke točke, 77,26 % se bolj zanese nase, 75,45 % se jih zna bolje vživeti v občutja drugih, 68,71 % jih zna bolje zna reševati konflikte, 47,45 % jih bolje skrbi za svoje zdravje. 25,89 % pa trdi, da sodelovanje v projektu ni imelo posebnega vpliva nanje. O izostanku učinkov poroča torej le četrtina vseh udeležencev, ostali poročajo o pozitivnih učinkih.

Pri tem eden od teh projektov, RAY-LTE, meri kratkoročne in dolgoročne učinke programa Erasmus+ Mladi v akciji na udeležence, vodje projektov in lokalno okolje, z osrednjim poudarkom na razvoju državljanskih kompetenc pri demokratičnem državljanstvu in participaciji v družbi (Deželan in Zimšek, 2018, str. 42–43). Tudi sicer sta obe raziskavi, tako RAY LTE CIT in RAY-MON (splošna analiza in spremljanje učinkov izvajanja programov Erasmus+ Mladi v Akciji), pokazali, da sodelovanje v programih Erasmus+ Mladi v akciji – med njimi v programih mladinskih izmenjav, strukturiranega dialoga in sodelovanja v Evropski prostovoljni službi – *povečuje aktivno državljanstvo, družbeno kompetenco in aktivno participacijo* (Mayr in Bizjak, 2020, str. 16–39). Udeleženci so poročali o razvoju državljanske in socialne kompetence, kar 52,05 % jih je v anketi povedalo, da so s sodelovanjem v projektu izboljšali sposobnost resnega razpravljanja o političnih temah. 48,66 % jih je odgovorilo, da se nameravajo včlaniti v politično in/ali družbeno gibanje, združenje ali organizacijo, 44,2 % jih želi prispevati k razvoju mladinske politike, 37,16 % se jih ukvarja s prostovoljnimi aktivnostmi, 34,44 % se jih angažira v civilni družbi in 19,24 % jih sodeluje v demokratičnem/političnem življenju. Projekti Erasmus+ Mladi v akciji torej krepijo participacijo v civilni družbi in demokratičnem življenju, udeleženci povečujejo znanja na področju participacije in državljanstva ter krepijo različne vrednote in odnose, povezane z demokracijo, in večjo pripravljenostjo prispevati k družbi ter večje zanimanje za družbeno politične zadeve, varovanje okolja in trajnostni razvoj. Pri vključenosti v programe Erasmus+

je še zlasti poudarjena *vključenost mladih z manj priložnostmi, ranljivih skupin in deprivilegiranih mladih*. Zelo pomemben je podatek, da tovrstni projekti uspešno vključujejo mlade z manj priložnostmi (Chisholm, 2013, str. str. 3; Ohana, 2013, str. 7). Pri teh skupinah je pri neformalnem (in tudi priložnostnem) učenju velikega pomena tudi validacija in priznavanje neformalno (in priložnostno) pridobljenih znanj za večjo podporo in opolnomočenost mladih z manj priložnostmi pri nadaljnjem izobraževanju in zaposlovanju (Looney in Santibanez, 2021). Sicer se področja priznavanja in validacije neformalno pridobljenih znanj znotraj disertacije ne dotikamo, ker je raziskano že drugod.

Neformalno izobraževanje je relativno raziskano v programu Erasmus+, predvsem znotraj raziskovalne mreže RAY. Izsledki torej kažejo, da mladi v programih Erasmus+ razvijajo vse kompetence za vseživljenjsko učenje. Zanje velja različno poimenovanje, saj se je v vmesnem času (leta 2018) spremenil evropski referenčni okvir, a vsebinsko ostajajo relativno enake. Mladi znotraj programov Erasmus+ med drugim razvijejo osebnostne kompetence, učenje učenja, medosebne in medkulturne kompetence, kompetenco komunikacije v tujem jeziku, podjetnost, državljansko kompetenco in aktivno državljanstvo, komunikacijo v maternem jeziku in matematične kompetence. Več kot 3/4 mladih (malo pod 70 %) verjame, da so se jim je zaradi sodelovanja povečale zaposlitvene možnosti, in krepko prek 70 % jih je vzpostavilo stike z ljudmi, ki so koristni za njihovo profesionalno rast. Seveda pa so programi neformalnega izobraževanja skozi mladinske izmenjave, projekte strukturiranega dialoga oz. dialoga mladih ter Evropske prostovoljne službe le del celotnega programa Erasmus+, ki je veliko širši. Hkrati programe Erasmus+ izvajajo tudi druge organizacije, ne le mladinski centri. Mladinski centri pa izvajajo še vrsto drugih programov neformalnega izobraževanja poleg sodelovanja v Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote. Zato se področje našega raziskovanja v disertaciji le v enem segmentu prekriva z raziskavami neformalnega izobraževanja v programih Erasmus+. V drugem segmentu, ki pokriva pridobivanje kompetenc skozi sodelovanje mladih v neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah, pa je obstoječa raziskava pokazala, da med kompetencami najbolj izstopajo komunikacijske veščine, sposobnost timskega dela, sposobnost odločanja, organizacijske veščine, prilagodljivost, samozavest ter medkulturne veščine, najmanj razvite pa so bile spretnosti računanja (Souto-Otero in drugi, 2012, str. 8–9 in 44–57; Souto-Otero, 2016, str. 947–948).

4 MLADI, MLADINSKE ORGANIZACIJE IN MLADINSKI CENTRI

Ciljna skupina mladinskih organizacij in mladinskih centrov so mladi. Mladost je obdobje vmesnosti in prehoda na poti od otroštva proti odraslemu statusu, od finančne odvisnosti od staršev v neodvisnost, od izobraževanja na trg dela, od primarne družine k osnovanju lastne družine itd. Mladi so dojeti kot posamezniki na prehodu iz otroštva v odraslost. Mladinske organizacije in mladinski centri so civilnodružbene organizacije, ki delujejo za mlade, jim nudijo prostor in oporo ter kakovostno preživljanje prostega časa skupaj s ponujanjem programov neformalnega izobraževanja. V poglavju definiramo še tematiko zaposljivosti mladih in prehoda v svet dela.

4.1 Mladi

Mladina je sodoben fenomen, ki je postal fokus literature in medijev v dvajsetem stoletju, z začetki preučevanja v šestdesetih in sedemdesetih letih z raziskovalnim fokusom na mladinskih kulturah in mladinskih prehodih (Hunt, 2005, str. 103–105; Goodwin in O'Connor, 2009, str. 22). Mladost lahko definiramo kot obdobje prehoda od otroštva k odraslosti, kot stopnjo socializacije oz. posebno, specifično in univerzalno razvojno stopnjo, kot obdobje biološke rasti in prehoda v pomembne družbene vloge (Ule in Kuhar, 2002, str. 39; Hunt, 2005, str. 103; Ule, 2016, str. 1296; Sawyer in drugi, 2018). Zaradi zakasnjenih prehodov v družbene vloge, vključno z zaključkom izobraževanja, poroko in starševstvom, se spreminjajo tudi dojemanja tega, kdaj se odraslost v resnici začne (prav tam). Zakasnjeni prehodi so značilni tudi za našo državo. V Sloveniji je povprečna starost mater ob rojstvu prvega otroka 29,6 leta, povprečna starost mater ob rojstvu vseh otrok pa 31,1 leta, kar predstavlja najvišjo starost mater od obdobja druge svetovne vojne v naši državi (SURS, 2021b). Mladi v Sloveniji se od staršev v povprečju odselijo v starosti 29,6 leta, pri tem mlade ženske nekoliko prej, pri 28,1 leta, medtem ko se mladi moški od staršev odselijo nekoliko pozneje, pri 30,9 leta (SURS, 2022d). Znotraj EU nas to uvršča v zgornji del držav, pri katerih se mladi odselijo najpozneje, povprečje v EU pa je znašalo 26,5 leta (prav tam). Mladost je obdobje velikih sprememb, ki so tako fizične kot družbene in čustvene ter lahko predstavljajo izzive in ovire v življenju mladostnika (Choudhury in drugi, 2008; Best in Ban, 2021, str. 272).

Mladost je prehod od »fluidne in dispertne zavesti posameznika o sebi k izgrajeni podobi o sebi in o svojem mestu v družbi«, od omejenega spektra socialnih vlog v otroštvu h kompleksnim in celim vlogam odraslega, od večinskega sprejemanja znanja v otroštvu k uporabi znanja v odraslosti, od prostočasnih in šolskih aktivnosti v svet dela, od ekonomske odvisnosti v neodvisnost, od pravne in politične nekompetentnosti v kompetentnost in odgovornost (Ule in Miheljak, 1995, str. 16). Mladost je življenjsko obdobje, za katerega sta značilni vmesnost in prehodnost (Vertot, 2009, str. 10). Med glavne tri prehode lahko uvrščamo prehod iz izobraževanja na trg dela, prehod iz finančne odvisnosti v finančno neodvisnost ter prehod iz izvorne družine in bivanja s starši v lastno domovanje oz. osnovanje lastne družine (prav tam). In prav prehod iz šole v delo je tisti, ki odraža kakovost povezanosti dveh najpomembnejših sistemov sodobne družbene reprodukcije, izobraževanja in trga dela (Kuhar in Reiter, 2012, str. 214). Mladost je kot družbena kategorija konstruirana in spremenjena glede na družbena pričakovanja o starostnem obdobju za participacijo v izobraževanju, delu, poroki, starševstvu, potrošnji in socialni blaginji (Heinz, 2009, str. 5). Funkcionalistični pogled na mladino in mladost podaljšano obdobje mladosti vidi kot potrebno za socializacijo mladih ljudi v svet vedno bolj kompleksnih vrednot in veščin, ki jih zahteva moderna družba (Hunt, 2005, str. 104).

V času mladosti se konstruirajo socialne vloge in statusi, gradijo se predstave o smotrih življenja ter vrednostne ocene dejanj in dosežkov ljudi (Ule, 2002, str. 10–11). Mladost zaznamujejo ključne spremembe, med njimi biološke in kognitivne spremembe, spremembe v družbenih odnosih ter šolski prehodi (Wigfield in Wagner, 2005, str. 223–224). Mladost je pogosto zaznana kot težavna, saj je to biološko obdobje polno čustvenih pretresov zaradi hormonov v puberteti, hkrati pa je to obdobje iskanja in spoznavanja sebe, svoje osebnosti, identitete in vzpostavljanja pogledov na življenje ter obdobje pogajanja o razmerjih med prijatelji in odraslimi (Hunt, 2005, str. 103). Ker so mladi socialna in soodvisna bitja, v času mladosti postanejo vrstniki ključni del njihovega življenja in družbena sprejemljivost postane zanje odločilnega pomena (Grant in drugi, 2008; Goddings in drugi, 2015; Best in Ban, 2021, str. 274).Vrstniki tako pomembno vplivajo na njihova ravnanja in vplivajo na njihovo presojo. Mladost je razvojno obdobje, ki ga zaznamujejo radovednost, negotovost in eksperimentiranje, zaradi tega je v tem času povečana možnost za nevarna obnašanja, kot so uporaba alkohola, tobaka, prepovedanih drog, tveganih spolnih praks in s tem neželenih nosečnosti in spolno prenosljivih bolezni (Smylie in drugi, 2016, str. 95). Tveganim vedenjem so v tem

življenjskem obdobju mladi bolj izpostavljeni in lahko vodijo v večje tveganje za zmanjšano zaposljivost, za nezaželene nosečnosti, okužbe s spolno prenosljivimi boleznimi, nasilje, poškodbe, akutne in kronične bolezni ter celo smrt (Smylie in drugi, 2006, str. 95; Magson in drugi, 2016, str. 572). Pojem mladost označuje več dimenzij, ki so prepletene: faza v življenjskem poteku; socialna skupina, označena z določenimi oblikami vedenja; starostna kohorta oz. zgodovinsko gledana generacijska enota; nepopolni socialni status; ali pa kot idealni vrednostni pojem – v pomenu vitalnosti in duševne svežine (Ule, 1996, str. 10). Nekateri raziskovalci pri preučevanju mladosti uporabljajo terminologijo mladost, mladi, mladi odrasli (du Bois-Reymond in Chrisholm, 2006, str. 1), drugi postadolescenca (Bynner, 2005, str. 368). Tretji trdijo, da termin mladost ni dovolj natančen, saj obstaja velika razlika med mladimi v adolescenci in mladimi odraslimi, zato uporabljajo termin prehod v odraslost oz. nastajajoče/porajajoče se odraslosti, ki ga definirajo kot obdobje med biološko zrelostjo ter stabilnostjo prevzemanja vlog odraslih (Arnett, 2006, str. 119; Lavrič in Flere, 2011, str. 63–64). Bynner trdi, da je treba pri prehodu v odraslost upoštevati vpliv družbene neenakosti na prehode, Heinz pa opozori še na vprašanje mednarodne veljavnosti metafore nastajajoča odraslost (Heinz, 2009, str. 7–12). Pri tem opozarja na različno institucionalno podporo v različnih državah, pri čemer primerja mlade v Združenem kraljestvu, Združenih državah Amerike ter v Kanadi s kohortami mladih v Nemčiji, ki imajo pri prehodih med izobraževanjem, usposabljanjem in zaposlitvijo institucionalno podporo sistema socialnega skrbstva ter sistema usposabljanja. Podobno je tudi pri mladih v naši državi. V neoliberalnih družbah, kot so Združeno kraljestvo, ZDA in Kanada, se v primerjavi z Nemčijo, Dansko in Nizozemsko od mladih pričakuje zgodnjo ekonomsko neodvisnost, družbeno spremljanje njihovih prehodov je manj institucionalizirano, politike življenjskega poteka pa poudarjajo odgovornost posameznika za uspešen prehod v odraslost. Heinz povzame, da posploševalni termini, kot je nastajajoča/porajajoča se odraslost, predstavljajo neprimerno generalizacijo, ne zajamejo strukturnih vplivov na družbeno diferenciacijo mladih, in zato ne predstavljajo realističnega odseva interakcije med življenjskimi možnostmi in biografijami prehoda. Četrti, med njimi Erikson, uporabljajo termin postadolescence, spet peti termin polodraslost (Bynner, 2007, str. 368; Heinz, 2009, str. 6).

Termin adolescenca pogosto uporabljajo v medicinski literaturi in ga označujejo kot obdobje biološke rasti in hormonskih sprememb, imenovano tudi puberteta (Choudhury in drugi, 2008, str. 142; Sawyer in drugi, 2018; Best in Ban, 2021, str. 272). Adolescenca je obdobje

kognitivnega in socialnega razvoja ter zorenja možganov in obdobje hitrih sprememb, kar lahko vpliva na socialno in čustveno počutje posameznika (prav tam). Prav tako je prav adolescenca kritičnega pomena za uspešen prehod iz otroštva v odraslost in postavlja temelje za življenje ter determinira izide življenjskega poteka (Macmillan in Hagan, 2004, str. 127–128; Tayfur in drugi, 2021, str. 100 404–100 405). Vsekakor se koncept mladosti močno razlikuje med družbami glede na njihove kulturne tradicije in glede na njihove izobraževalne, zaposlovalne in socialne sisteme (Heinz, 2009, str. 5). Hkrati zaradi hitrih strukturnih sprememb in povečane mobilnosti ljudi znotraj družbe, med državami in med celinami raste heterogenost nacionalnih populacij (Du Bois-Reymond, 2009, str. 31–32). Posledično mladi znotraj ene družbe niso avtohtona skupina mladih, ki bi jih lahko analizirali s tradicionalnimi kategorijami družbenega razreda in spola, temveč jih je treba obravnavati kot etnično in kulturno mešane skupine (prav tam). Ne glede na poimenovanje so za ta prehod značilni obdobje raziskovanja identitete, negotovosti, počutja vmesnosti, osredotočenosti nase in obdobje polnih možnosti (Arnett, 2006, str. 114; Lavrič in Flere, 2011, str. 63–64).

Mladi kot pripadniki generacij(e)

Termin generacija sicer nosi več znanstvenih pomenov, med njimi so ključni trije – a) generacije kot položaji v družinskih linijah b) generacije kot rojstne kohorte oz. zgodovinske lokacije c) generacije kot zgodovinska participacija (Alwin in McCammon, 2007, str. 219–221). Za naše pojmovanje je ključna definicija generacije kot rojstne kohorte, ki opredeli generacijo kot skupino ljudi, rojenih v približno istem času v zgodovini (prav tam), oz. kot skupno lokacijo v družbenem in zgodovinskem procesu (Goodwin in O'Connor, 2009, str. 22). Generacijo lahko torej definiramo kot skupino ljudi, ki je rojena bodisi istega leta bodisi v isti seriji let, ki v nasprotju s kohorto, deli isti pogled na svet in skupne referenčne točke (Giddens in Sutton, 2016, str. 346–347). Generacijska pripadnost je prav tako vplivna kot položaj znotraj družbenega razreda v oblikovanju odnosov in prepričanj ljudi (prav tam). Nekateri sociologi (npr. Beck, 2008, str. 203–216) pri razumevanju generacij opozarjajo na razumevanje generacij znotraj nacionalnega referenčnega okvirja, pri čemer poudarjajo širše, globalno, svetovljansko razumevanje generacij skozi koncept globalne generacije v družbi tveganja. Beck (2003, str. 204) kot generacije omenja 9/11 generacijo, 1989 generacijo oz.

generacijo padca berlinskega zidu, generacijo podnebnih sprememb oz. generacijo globalnega segrevanja, internetno generacijo itd.

Nekateri raziskovalci današnjo generacijo mladih zato obravnavajo kot pripadnike generacije Y, imenovane tudi kot milenijce ali digitalne domorodce, generacije Z in generacije alfa, ki še ni vstopila na trg dela (Collin in Burns, 2009, str. 283; Kelly, 2009, str. 399; Boštjančič, 2011, str. 57; Zhitomirsky-Geffet in Blau, 2016, str. 686; Desy in drugi, 2017, str. 244–246; Drugas, 2022, str. 1–11). Wyn in Woodman (2006, 496–497) trdita, da je koncept generacije veliko bolj analitično močen od koncepta mladi na prehodu, in zato ponuja bolj učinkovit način konceptualizacije mladosti. Po nujnem mnenju termin mladi na prehodu predpostavlja nekakšen linearen razvoj iz otroštva v odraslost, koncept generacije pa locira mlade znotraj političnih, ekonomskih in kulturnih procesov, ki okvirjajo in oblikujejo njihovo generacijo. Vsaka posamezna generacija ima svojo edinstveno identiteto, ki jo definirajo različne karakteristike, posledično pa kategorija mladine ni fiksna, temveč fluidna (Hunt, 2005, str. 105). Goodwin in O'Connorjeva trdita, da je prepričanje Wynove in Woodmana o razlikah v (ne)linearnosti poti v odraslost v pozni moderni zmotno ter da sta preteklost in sedanjost bolj povezana (Wyn in Woodman, 2006; Goodwin in O'Connor, 2009, str. 23). To ponazorita s konceptom Furlonga in Cartmela »epistemološka zmota pozne modernosti« o tem, da je vse ločeno in drugačno od preteklosti. Po njuni raziskavi zgodovinskih podatkov o mladinskih prehodih med mladimi v šestdesetih letih prejšnjega stoletja in mladimi danes sta namreč ugotovila, da so mladi v šestdesetih izkusili zelo podobne individualizirane, nelinearne in kompleksne prehode kot današnja generacija mladih. Podobne ugotovite navajata Hill in Redding (2021), ki sta v arhivih raziskovali mlade dve generaciji nazaj in prišli do zaključkov, da se vsaka generacija mladih počuti negotova pri iskanju sebe, spraševanju o identiteti in se sooča z izzivi pri prehodu v odraslost.

Mladi z manj priložnostmi

Ker se v disertaciji osredotočamo na mlade v mladinskih centrih, je smiselno definirati depriviligirane mlade oz. mlade z manj priložnostmi. Mladinski centri so namreč ena izmed organizacij v mladinskem sektorju, ki tej skupini daje poseben fokus in vključuje tudi neorganizirano mladino ter mlade z manj priložnostmi. Eden od razlogov za to je tudi

vključevanje mladinskih centrov v programe Erasmus+ Mladina, nekdanji program Mladi v akciji, saj je cilj programa spodbujanje enakosti in vključenosti in ena izmed prednostnih skupin so mladi z manj priložnostmi. Mlade z manj priložnostmi lahko označimo kot mlade, ki so v slabšem položaju v primerjavi s svojimi vrstniki, ker se soočajo z eno ali več situacijami in ovirami (Usakli, 2016, str. 185).

V mladinski sferi, mladinskem delu ter pri evropskih programih Erasmus+ Mladina so mladi z manj priložnostmi definirani kot tisti, ki imajo zaradi (nizke) izobrazbe ali nedokončanega šolanja manj možnosti na trgu delovne sile, ki odraščajo v težjih socio-ekonomskih razmerah ali se zaradi svojih osebnih okoliščin srečujejo z večjimi ovirami pri svoji integraciji v družbo. Natančneje se v skupino mladih z manj priložnostmi umešča mlade z invalidnostjo, težavami pri izobraževanju, kulturnimi razlikami, zdravstvenimi težavami in mlade, ki se srečujejo z ekonomskimi, družbenimi ali geografskimi ovirami (Usakli, 2016, str. 175–176; Movit, 2022c). Tudi sicer lahko med mlade z manj priložnostmi vključimo še priseljence, begunce, osebe, ki zgodaj opustijo šolanje (osipnike), invalide, brezposelne in tiste, ki jim grozi brezposelnost ter odvisnike (Looney in Santibanez, 2021, str. 439–440). Resolucija Sveta EU o strategiji Evropske unije za mlade 2019–2027 (Svet Evropske unije, 2018b, str. 1) pa dodaja na seznam še tiste, ki so na podlagi osebnih okoliščin diskriminirani zaradi spola, rase, verske pripadnosti, politične pripadnosti, spolne usmerjenosti.

Avtorji, ki preučujejo ranljive skupine, poudarjajo, da je pomembno merilo izključenosti ali obrobnosti, kako posameznik doživlja marginalnost (Jelenc Krašovec, 2012, str. 65). Izključenost ni nujno resnična, lahko je samo zaznana kot izključenost, torej se ranljivost nanaša tudi na to, kako jo posameznik doživlja, ne le na objektivno dano dejstvo izključenosti (prav tam). Prav tako lahko socialna in kulturna razvitost okolja močno vplivata na šolsko uspešnost in nekatere osebnostne lastnosti oseb, tako nekoč kot danes (Žagar in Jurišević, 2011, str. 22). Poleg tega so mladi z manj priložnostmi lahko zaradi komponent svoje prikrajšanosti (npr. finančnih omejitev) izključeni iz programov neformalnega izobraževanja in organiziranih dejavnosti za preživljanje prostega časa, kar jih spet daje v neenakovreden položaj v primerjavi z vrstniki. Mladinske organizacije, mladinski centri in mladinsko delo se s svojim programom in delovanjem ter z brezplačnostjo programov trudijo razlike v teh dejavnikih za mlade z manj priložnostmi zmanjšati oz. izničiti.

Demografija in starostne zamejitve mladih

V znanosti in stroki najdemo različne definicije mladosti in razvrščanja v skupino mladih glede na starost. Po različnih definicijah in kriterijih se populacijo mladih starostno zamejuje s starostjo med petnajst in osemnajst let, osemnajst in štiriindvajset let, glede na podaljšano mladost se vključuje mednje tudi starostno skupino med petindvajset in devetindvajset let, nekateri pa vključujejo v definicijo mladih tudi skupino med trideset in štiriintrideset oz. petintrideset let. Prav tako različne državne institucije in politike o mladih znotraj različnih resorjev ponujajo različne definicije. Pri podatkih o brezposelnosti mladih in statističnih analizah se pogosto poroča o skupini petnajst do štiriindvajset let, v zadnjih letih se dodaja tudi podatke do devetindvajset let. Pri stanovanjski problematiki in razpisih se meja mladosti pogosto podaljša do petintridesetega leta. Zakonsko (ZJIMS, 2010, 3. člen)[13] so mladi v Sloveniji definirani kot mladostniki in mlade odrasle osebe obeh spolov, stari od petnajstega do dopolnjenega devetindvajsetega leta.

Demografska gibanja kažejo, da se je v Sloveniji v zadnjih tridesetih letih populacija mladih med petnajstim in devetindvajsetim letom starosti zmanjšala kar za 31,1 % (Lavrič in drugi, 2021, str. 55). Popis prebivalcev kaže, da je bilo leta 1991 v Sloveniji 429 800 mladih, v tej starostni skupini, kar je predstavljalo 22,5 % populacije (SURS, 2021a). Trideset let pozneje, leta 2021, je bil delež mladih v populaciji zgolj še 14,7 %, to je 310 600 mladih oseb (prav tam). Po demografskih napovedih bo zaradi staranja slovenske družbe razmerje med mladimi in starejšimi do leta 2050 1:2 (Naterer in drugi, 2019, str. 3). Javnomnenjske raziskave v zadnjih letih kažejo premik vrednot od materialnih-kariernih k postmaterialnim-osebnostnim, od vrednot, oprtih na ideologije, k vrednotam, bliže posamezniku in njegovemu osebnemu izkustvu (Ule, 2020, str. 89). Prehodi v odraslost so postali bolj tvegani, zaradi česar mladi iščejo fleksibilne strategije, s katerimi z izobraževanjem, delom, zabavo, družino in vrstniškimi odnosi lahko dosežejo (negotove) cilje (prav tam).

Tudi raziskava Mladina 2020 je potrdila, da se starostne meje za prehode v odraslost zvišujejo; s tem se podaljša čas odselitve od izvorne družine, partnerstva in poroke ter osnovanja družine

[13] Zakon o javnem interesu v mladinskem sektorju – ZJIMS. (2010). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 12. junija.

(Lahe in drugi, 2021, str. 57–65). V mladinskih centrih v Sloveniji so prisotni mladi različnih starosti. V Javnem pozivu za sofinanciranje programov mladinskega dela v letih 2022 in 2023 (2022, str. 3) je definirano, da so programi mladinskega dela namenjeni mladim v starosti od petnajstega do dopolnjenega devetindvajsetega leta. Fokus delovanja mladinskih centrov je torej na mlade v tem starostnem razponu. Med njimi najdemo neorganizirano mladino, dijake, študente, brezposelne mlade, mlade, ki niso zaposleni, v izobraževanju ali treningu (NEET), zaposlene mlade, mlade iz tujih držav, ki so v Sloveniji znotraj evropskih programov Erasmus+ in Evropski solidarnostni enoti, bodisi na mladinski izmenjavi ali v projektih prostovoljstva itd. V praksi pa v mladinske centre prihajajo tudi mlajši otroci, osnovnošolci.

Operacionalizacija mladih: Mlade v disertaciji definiramo kot mladostnike in mlade odrasle osebe vseh spolov med petnajstim in devetindvajsetim letom starosti (ZJIMS, 2010, 3. člen).[14] Mladost v disertaciji definiramo kot obdobje prehoda od otroštva k odraslosti (Hunt, 2005; Ule, 2016; Sawyer in drugi, 2018). Vidimo jo kot stopnjo socializacije oz. posebno, specifično in univerzalno razvojno stopnjo, v času katere se konstruirajo socialne vloge in statusi, gradijo predstave o smotrih življenja ter vrednostne ocene dejanj in dosežkov ljudi (Ule in Kuhar, 2002; Ule, 2002).

4.2 Mladinske organizacije in mladinski centri

Disertacija bo preučevala mladinske centre v Sloveniji, zaradi tega se v disertaciji izpostavljajo osnovni koncepti organizacij, civilno družbenih organizacij, mladinskih organizacij in mladinskih centrov. Mladinski centri so v Sloveniji zlasti bistveni, ker so ena redkih organizacij v mladinskem sektorju, ki vključujejo vse skupine mladih, tako organizirano mladino kot neorganizirano mladino in dosežejo tudi ranljive skupine, kot so tisti, ki niso v zaposlitvi, ne z izobraževanju in ne v usposabljanju (NEETs), osipniki, mladi uporabniki psihoaktivnih substanc, mladi iz socialno depriviligiranih okolj itd. Ena izmed aktivnosti mladinskih centrov je tudi ponujanje neformalnega izobraževanja za mlade. Cilj

[14] Zakon o javnem interesu v mladinskem sektorju – ZJIMS. (2010). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 12. junija.

neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih je pogosto mnogo širši od zgolj pridobivanja vsebinskega znanja in kompetenc s področja izobraževanja. Za mlade prvi obisk neformalnega izobraževanja v mladinskem centru pogosto predstavlja vstopno točko v mladinski sektor. Mladinskih delavci, organizatorji in izvajalci tovrstnih izobraževanj pa z metodami mladinskega dela mlade pritegnejo, jih poskušajo navdušiti in jih vključiti še v ostale aktivnosti mladinskih centrih. Na tak način mladinski centri mlade vključujejo v družbo, jih poskušajo opremiti za življenje in jim prek mladinskega dela pozneje stati ob strani na njihovih poteh. Izvajanje mladinskega dela in izvajanje aktivnosti neformalnega izobraževanja se močno prepletata.

4.2.1 Organizacije in civilnodružbene organizacije

Organizacija kot pojem vsebuje mnogo pomenov, prav tako pa je v menedžmentu različno definirana glede na obdobje, v katerem jo definiramo, in glede na različne poglede na organizacijo – od tehnokratskih pogledov na organizacijo kot stroj oz. instrument, bioloških pogledov na organizacijo kot organizem do pogleda na organizacijo kot možgane, kot kulturo, kot politični sistem itd. (Morgan, 2004). Mladinske organizacije so civilnodružbene organizacije. Kot take jih uvrščamo v del družbene realnosti med sfero države, trga ter skupnosti kot neprofitne prostovoljske organizacije oz. tretji sektor (Kolarič, 2009, str. 225). Moderna civilna družba je skupek institucij, organizacij in posameznikov, umeščenih med družino, državo in trgom, v katere se ljudje združujejo prostovoljno za razvoj skupnih interesov (Anheier, 2009, str. 9 in 56). Civilnodružbene organizacije so »hibridne, polivalentne in mešane entitete« (Kolarič in Rakar, 2010, str. 5). Neprofitne organizacije so po definiciji tiste, katerih glavni razlog za obstoj ni generiranje dobičkov za lastnike, torej je njihova funkcija drugačna od funkcije gospodarstva (ustvarjanje dobrin ali storitev); imenujemo jih tudi nevladne organizacije (Drucker, 2005, str. xiv; Anheier, 2009, str. 39). Njihova funkcija oz. njihov »izdelek« je spremenjen človek, smisel njihovega obstoja pa je delovanje v splošnem družbenem interesu (Drucker, 2005, str. xiv; Kolarič in drugi, 2012, str. 10). Pri profitnih organizacijah je cilj ustvarjenje dobička skozi ustvarjanje dobrin ali storitev,

ki se lahko razdeli na lastnike, medtem ko pri neprofitnih organizacijah ustvarjeni dobiček ostane v organizaciji in se porabi za njen osnovni namen ter v korist članov organizacije oz. celotne družbe. Po Zakonu o davku od dohodkov pravnih oseb (ZDDPO-2, 2006)[15] nevladne organizacije v Sloveniji ne plačujejo davkov od dohodkov iz nepridobitne dejavnosti. Zakon pa opredeljuje, da morajo tovrstne organizacije plačevati davek od dohodkov iz pridobitne dejavnosti, če opravljajo tudi pridobitno dejavnost. Mladinski centri namreč lahko opravljajo tako pridobitno kot nepridobitno dejavnost. To lahko vidimo na primeru mladinskih centrov hostlov, ki oddajajo prenočitve na trgu. Neprofitne organizacije lahko glede na ustanovitelja razdelimo na javne, poljavne ali hibridne ter zasebne (Kavčič in drugi, 2016). V našem prostoru jih zakonsko opredeljuje več različnih zakonov, med njimi Zakon o društvih (ZDru-1, 2006)[16], Zakon o zavodih (ZZ, 1991)[17], Zakon o ustanovah (ZU, 1995)[18] itd.

4.2.2 Mladinske organizacije in mladinski centri v Sloveniji

Mladinske organizacije imajo različne stopnje samostojnosti, a navadno so to prostovoljske organizacije, vodijo jih aktivisti, osredotočene so na neformalno učenje ter družbene aktivnosti (Del Felice in Solheim, 2011, str. 1096). Pogosto delujejo na prostovoljni bazi in imajo visoko fluktuacijo sodelavcev, med njimi prostovoljce z omejenim strokovnim znanjem (prav tam). Soočajo se s pomanjkanjem finančnih sredstev in nestabilnostjo njihovega dotoka (Rakar in drugi, 2011, str. 130). Mladinske organizacije nastajajo, se spreminjajo, razvijajo in izginjajo hitro, saj se njihovo vodstvo ter udeleženci hitro menjajo, hkrati so odnosi znotraj organizacije izrazito nehierarhični (Del Felice in Solheim, 2011, str. 1096 in 1106–1107). Mladinski centri so za razliko od ostalih organizacij v mladinskem sektorju nekoliko bolj stabilne organizacije, saj imajo praviloma nekaj redno zaposlenih sodelavcev, ki vodijo organizacijo oz. program. Nekatere mladinske centre pa so ustanovile kot javne zavode občine, kar jim daje nekoliko stabilnejše financiranje. Medosebne odnose v mladinskih

[15] Zakon o davku od dohodkov pravnih oseb – ZDDPO-2. (2006). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 17. novembra.
[16] Zakon o društvih – ZDru-1. (2006). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 28. junija.
[17] Zakon o zavodih – ZZ. (1991). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 30. marca.
[18] Zakon o ustanovah – ZU. (1995). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 4. novembra.

centrih v Sloveniji je v raziskavi v začetku tega stoletja raziskovala dr. Alenka Gril (2007). Po njeni raziskavi lahko medosebne odnose v mladinskih centrih označimo kot kohezivne z vidika medsebojnega zaupanja, razumevanja, osebne povezanosti in vzajemne pomoči, hkrati pa so zanje značilni dogovarjanje, posvetovanje in skupno načrtovanje dela in povezanost vseh sodelujočih, tako članov kot vodij. Grilova pravi, da odnose lahko opredelimo kot sodelovalne, z vidika sodelovanja v skupini medsebojno enakih, v katero se člani prostovoljno vključujejo in prevzamejo osebno odgovornost za naloge. Vodstvo na ravni mladinskega centra pa prevzema odgovorna oseba, ki je odgovorna za udejanjanje programa in razporejanje nalog, torej za vodenje, izvajanje in nadzorovanje dejavnosti.

Vpliv mladinskega organiziranja je lahko viden tako na ravni posameznika, npr. skozi pozitiven razvoj mladih in razvoj voditeljstva, kot na ravni celotne skupnosti skozi pozitiven razvoj skupnosti (Christens in Dolan, 2011, str. 544). Še zlasti ima vpliv na mlade z manj priložnostmi, saj jim omogoča politično moč, ki lahko vodi do družbenih sprememb (prav tam). Politična participacija je bolj diverzificirana kot nekoč (Allaste in drugi, 2022, str. 20). Tudi mladi danes menijo, da so sodelovanja v mladinskih organizacijah, prostovoljskih projektih ter dialogu mladih dobri ukrepi za izražanje mnenj oz. za doseganje cilja biti slišan. Evropska unija (2022) je v Evropskem letu mladih – 2022 izvedla raziskavo Flash Barometer 502 na temo Mladi in demokracija. Med februarjem in marcem 2022 so izvedli raziskavo med 26 178 mladimi med petnajstim in tridesetim letom starosti znotraj EU-sedemindvajseterice držav, med njimi tudi Slovenije. V odgovoru na vprašanje, kateri so po mnenju mladih najučinkovitejši ukrepi za to, da odločevalci slišijo glas mladih (možnih je bilo več odgovorov), so mladi na četrto mesto postavili sodelovanje v študentskih in mladinskih organizacijah, na šesto mesto projekte prostovoljstva, na osmo mesto pa sodelovanje v projektu Dialoga mladih (Evropska komisija, 2022, str. 24). Na prvem mestu je glasovanje na lokalnih, državnih ali evropskih volitvah (39 %), na drugem vključevanje v družbene medije z izražanjem svojega mnenja, uporabo ključnikov ali spreminjanjem profila itd. (30 %), na tretjem mestu sodelovanje v političnih gibanjih, strankah ali sindikatih (26 %), na četrtem mestu sodelovanje v študentskih ali mladinskih organizacijah (25 %), sledi sodelovanje v javnem posvetovanju o predlaganih političnih pobudah (23 %), na šestem mestu prostovoljstvo za dobrodelno organizacijo (19 %), sledi bojkotiranje ali nakupovanje določenih izdelkov iz političnih, etičnih ali okoljskih razlogov (15 %), na osmem mestu sodelovanje v EU Dialogu mladih (15 %), zadnje pa je stopiti v stik s politikom o zadevi

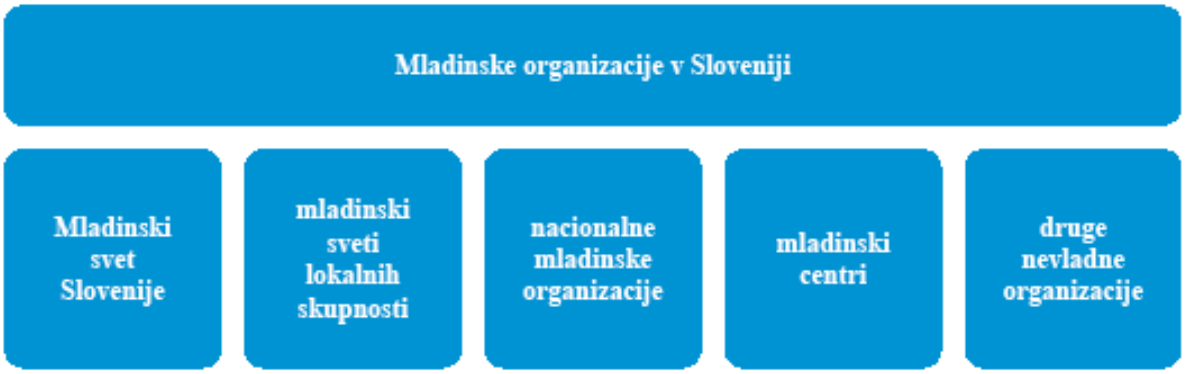
(11 %). V raziskavi je 3 % mladih izbralo drugo, 6 % meni, da noben od predlaganih ukrepov ni učinkovit, 5 % pa jih pravi, da ne vedo. Odstotek mladih iz Slovenije, ki so kot učinkovit ukrep izbrali sodelovanje v mladinskih in študentskih organizacijah, je v primerjavi z EU povprečjem (25 %) višji in znaša 33 %, projekte prostovoljstva je izbralo 20 % slovenskih mladih (EU 19 %), sodelovanje v EU Dialogu mladih pa 22 % slovenskih mladih, na EU ravni pa zgolj 15 % mladih (Evropska komisija, 2022, str. 27). Slovenski mladi torej bolj verjamejo v koristnost tovrstnih sodelovanj, saj so pri vseh treh kriterijih odstotki višji. Pri podobnem vprašanju v raziskavi EU v sedemindvajseterici držav, izvedeni med mladimi v letu prej, so v odgovoru na vprašanje, ki je bilo podobno, a zamejilo odgovore na tri najučinkovitejše ukrepe za to, da odločevalci slišijo glas mladih, 10 % mladih omenilo pridružitev mladinski organizaciji (Evropski parlament, 2021, str. 33). Formulacija je bila tukaj ožja, ponujena je bila le mladinska, ne pa tudi študentska organizacija. Participacija mladih in aktivno državljanstvo se v Flash Eurobarometru kažeta v dejstvu, da je kar 58 % vprašanih mladih v zadnjih dvanajstih mesecih sodelovala v eni ali več organizacijah za mlade (Evropska komisija, 2022, str. 3). Največ jih je sodelovalo v športnem klubu (24 %), sledi organizacija s prostovoljnimi dejavnostmi (17 %) ali mladinski klub ali klub za prosti čas (15 %). Iz formulacije odgovorov je vidno, da ne gre (samo) za mladinske organizacije, temveč za organizacije za mlade v širšem pomenu besede.

Kot akterje, ki delujejo na področju mladinskega dela v Sloveniji, velja omeniti krovno ministrstvo, to je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ)[19], znotraj katerega zadnja desetletja deluje Urad Republike Slovenije za mladino (URSM), leta 2009 pa je bil kot vladno posvetovalno telo ustanovljen Svet Vlade Republike Slovenije za mladino (Deželan in Vombergar, 2020, str. 17–18). Kot najbolj relevantne akterje na področju mladinskega dela v Sloveniji pa lahko štejemo 1) Zavod MOVIT (Zavod za razvoj mobilnosti mladih), ki izvaja naloge nacionalne agencije v programih Erasmus+: Mladi v akciji in Evropske solidarnostne enote ter upravlja proračunska sredstva EU; 2) Mladinski svet Slovenije, ki je krovno združenje nacionalnih mladinskih organizacij in 3) Mladinsko mrežo MaMa, ki združuje in zastopa petdeset mladinskih centrov (danes že petinpetdeset) in ponuja neformalno

[19] Ob koncu pisanja disertacije je prišlo do reforme ministrstev in ločitve MIZŠ na dve ministrstvi, zato Urad za mladino trenutno spada pod resor Ministrstva za vzgojo in izobraževanje.

izobraževanje mladih in mladinskih delavcev (prav tam). V slovenskem prostoru obstajajo tudi študentske organizacije, ki delujejo drugače in so opredeljene na drugih zakonskih podlagah, zato jih v disertaciji ne preučujemo. Krovna organizacija, Študentska organizacija Slovenije, deluje po Zakonu o skupnosti študentov (ZSkuS, 1994)[20] in skladno s Študentsko ustavo (ŠU-3, 2015)[21], njene članice pa so Študentska organizacija Univerze v Ljubljani (ŠOULJ), Študentska organizacija Univerze v Mariboru (ŠOUM), Študentska organizacija Univerze na Primorskem (ŠOUP) in Svet študentskih organizacij lokalnih skupnosti (Svet ŠOLS), ki je bolj znan kot Zveza študentskih klubov Slovenije (Zveza ŠKIS) (ŠOS, b.d.). Rakar in drugi (2011, str. 119–120) sintagmo mladinske organizacije v Sloveniji uporabljajo za oblike organiziranosti, v katere se mladi združujejo, in jih delijo na Mladinski svet Slovenije, mladinske svete lokalnih skupnosti, nacionalne mladinske organizacije in druge nevladne organizacije ter na mladinske centre, kot je prikazano na Sliki 4.1. Nas v disertaciji zanimajo mladinski centri.

Slika 4.1: Sintagma mladinskih organizacij v Sloveniji



Vir: povzeto po (Rakar in drugi, 2011, str. 119–120).

[20] Zakon o skupnosti študentov – ZskuS. (1993). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 15. julija.
[21] Študentska ustava – ŠU-3. (2015) Sprejeta v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 3. aprila.

V Sloveniji zakon pravno razlikuje med mladinsko organizacijo in organizacijo za mlade. ZJIMS (2010)[22] namreč opredeljuje nadpomenko obema terminoma, to je organizacijo v mladinskem sektorju. To opredeljuje kot »subjekt, ki deluje v mladinskem sektorju, in je organizirana kot mladinska organizacija ali organizacija za mlade ali mladinski svet« (ZJIMS, 3. člen). Organizacijo v mladinskem sektorju torej razdeli na mladinsko organizacijo, organizacijo za mlade ter mladinski svet. Organizacijo za mlade definira kot »pravno osebo, ki izvaja programe za mlade, vendar ni mladinska organizacija, in je organizirana kot zavod, ustanova ali zadruga« (prav tam). Mladinski centri so tako po pravni definiciji v Sloveniji označeni kot organizacije za mlade. Mladinsko organizacijo (ZJIMS, 3. člen) pa opredeli kot:

> avtonomno demokratično prostovoljno samostojno združenje mladih, ki s svojim delovanjem omogoča mladim pridobivanje načrtnih učnih izkušenj, oblikovanje in izražanje njihovih stališč ter izvajanje dejavnosti v skladu z njihovo interesno, kulturno, nazorsko ali politično usmeritvijo ter je organizirana kot samostojna pravna oseba, in sicer kot društvo ali zveza društev ali kot sestavni del druge pravne osebe, in sicer društva, zveze društev, sindikata ali politične stranke, s tem, da ji je v temeljnem aktu te pravne osebe zagotovljena avtonomija delovanja v mladinskem sektorju.

Naša raziskava v fokus postavlja mladinske centre. Ti se od ostalih oblik mladinskega dela razlikujejo po tem, da bazirajo na centru, saj zagotavljajo kontinuirane storitve za razvoj mladih znotraj specifičnega konteksta, skozi omogočanje prostora za širok nabor aktivnosti, vodenih tako od mladih kot odraslih (Morciano in drugi, 2014, str. 82). Mladinski centri v Sloveniji delujejo kot organizirana funkcionalna središča za mlade, v katerih potekajo programi v mladinskem sektorju in mladinsko delo na lokalni ravni (ZJIMS, 2010, 28. člen). Izvajajo različne dejavnosti, med njimi tudi neformalna izobraževanja ter informacijske in svetovalne storitve na lokalni ravni (Deželan in Vombergar, 2020, str. 22). Na neki način dopolnjujejo delo občine in/oz. države na področjih mladine, neformalnih izobraževanj in druženja. Naloge oz. dejavnosti mladinskih centrov zakon (ZJIMS, 2010, 28. člen) opredeljuje na naslednji način:

[22] Zakon o javnem interesu v mladinskem sektorju – ZJIMS. (2010). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 12. junija.

- Skrbijo za pogoje delovanja, druženja in drugih dejavnosti mladih posameznikov, ne glede na to, ali so člani mladinskih organizacij ali ne, in mladinskih organizacij lokalnih skupnosti;
- skrbijo za mladinsko infrastrukturo;
- zagotavljajo ustrezne prostorske pogoje in opremo za izvajanje mladinskega dela ter zagotavljajo ustrezno usposobljenost kadrov za podporo mladinskemu delu;
- nudijo pogoje za razvoj ustvarjalnih in kritičnih mladih posameznikov;
- razvijajo in izvajajo programe na področju informiranja in svetovanja ter neformalnega učenja;
- sodelujejo pri izvajanju mobilnosti mladih, prostovoljnem mladinskem delu, aktivnem državljanstvu, raziskovalnem delu mladih in pri povezovanju na mednarodni ravni in
- dajejo podporo drugim programom v mladinskem sektorju v lokalnem okolju.

V praksi jih lahko definiramo kot organizacije, ki »delujejo v lokalni skupnosti z namenom, da zagotavljajo mladim različne načine druženja, spodbujajo participacijo, prostovoljne aktivnosti in neformalno izobraževanje mladih ter tako prispevajo k socialni povezanosti in družbeni integraciji mladih, uveljavljajo mobilnost in mednarodno povezovanje mladih, zagotavljajo informiranost mladih in ustvarjajo avtonomni mladinski prostor« (Mreža MaMa, 2023a). Cilje mladinskih centrov so mladi, ki so delovali v mladinskih centrih, v raziskavi opredelili na dva dejavnika, na človekoljubne ter na razvojne cilje. Med cilje lahko prištejemo oblikovanje osebnosti (razvoj mladih v čustveno, osebnostno in družbeno zrele osebnosti, ki bodo v javnem življenju delovale v prid in blagostanje ljudi) in interesov mladih, krepitev samozavesti, spodbujanje medsebojne pomoči, dobrodelnosti, humanosti in družbene pravičnosti med mladimi (Gril, 2007, str. 87–90). Med strategijami delovanja mladinskih centrov pri nas je še posebej izpostavljena odprtost, kamor se prištevajo strategije delovanja, usmerjene k medsebojnemu sodelovanju z ostalimi organizacijami, inovacijam, programski in izvedbeni fleksibilnosti (prav tam).

Po organizacijski obliki imajo pravnoformalni status društva, zveze društev, zavodov, med njimi zasebnega zavoda ali javnega zavoda, ali socialnega podjetja (AJPES, b.d.). Nekateri avtorji delijo mladinske centre v Sloveniji tudi po kriteriju vključenosti pod okrilje Rimskokatoliške cerkve, pri čemer so nekateri vključeni pod RKC (kot mladinske skupine po župnijah ali zasebni zavodi), drugi pa delujejo v okviru samoorganiziranih mladinskih društev (Gril, 2007). Mladinski centri v Sloveniji se združujejo v različne krovne organizacije glede na njihov svetovni nazor in način delovanja. Največji del mladinskih centrov je vključen v Mladinsko mrežo MaMa, po zadnjih podatkih je v mreži petinpetdeset mladinskih centrov. V

Mrežo MaMa so mladinski centri povezani od leta 2001 in kot nacionalna mrežna organizacija zastopa njihove interese v dialogu z vlado, odločevalci in ostalimi deležniki (Mreža MaMa, 2023c). Kakovost dela Mreže MaMa se odraža tudi na državni ravni; v letu 2020 je prejela državno priznanje za kakovostno in uspešno delo v daljšem obdobju v mladinskem sektorju (URSM, 2020). Spet drugi mladinski centri so vključeni v Ustanovo nevladnih mladinskega polja Pohorski bataljon – UPB, ki vključuje predvsem samonikla prizorišča in se fokusira na kulturno in glasbeno dejavnost. Vanjo je vključenih devetnajst organizacij. Mladinskih centrov, ki delujejo pod okriljem Rimskokatoliške cerkve in pripadajo Salezijanskim mladinskim centrom, je v Sloveniji šest. Poleg tega obstajajo tudi mladinski centri, ki ne pripadajo nobeni krovni organizaciji, ter mladinski centri, ki pripadajo več mrežam. Mladinski centri po svoji vključenosti v različne krovne organizacije so razvrščeni v tabeli v Prilogi B. Po klasifikaciji civilnodružbenih organizacij (Rakar in Deželan, 2016, str. 451) lahko mladinske organizacije uvrstimo med proizvajalce storitev, njihova storitvena funkcija vključuje ponujanje programov neformalnega izobraževanja. Mladinski centri programe za mlade ponujajo na lokalni ravni, saj imajo močno zaslombo v lokalnem okolju. Hkrati pa se prek sorodnih organizacij ter krovnih organizacij vključujejo tudi v regionalne, državne ter mednarodne projekte. Prek projektov Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote sodelujejo tudi pri organizaciji in izvajanju mednarodnih evropskih projektov, kot so projekti prostovoljstva, mladinske izmenjave in dialog mladih.

Delovanje mladinskih centrov v večji meri zaznamuje (nestabilno in nezadostno) financiranje, zato so tako kot ostale civilnodružbene organizacije prisiljeni prilagajati vsebino dela financiranju, hkrati pa ni dolgoročne kadrovske stabilnosti in ni sistematične podpore (Rakar in drugi, 2011, str. 57–58 in 130; Bužinkić in drugi, 2015). V Sloveniji so mladinski centri v veliki meri financirani iz sredstev občin, Urada RS za mladino, Zavoda RS za zaposlovanje ter iz EU-sredstev, še zlasti iz programa Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote, iz Evropskega socialnega sklada ter Evropskega sklada za regionalni razvoj, nekateri sredstva pridobivajo na trgu, iz razpisov, kot je Norveški finančni mehanizem, iz Javnega sklada za kulturne dejavnosti, iz donacij (od podjetij) ali od drugih organizacij (kot so študentski klubi) (Murn in drugi, 2011 str. 58–60; Movit, 2017; Erar, b.d.). Posledično je njihovo delovanje vsebinsko in projektno vezano na prejeta sredstva, pri čemer imajo javni zavodi praviloma bolj stabilno financiranje kot zasebni. Hkrati se postavlja vprašanje njihove avtonomije in možnosti kritičnosti do oblasti – občine, države, Evropske unije, ki jih financira(jo).

Praviloma so mladinske organizacije manjše organizacije z majhnim številom zaposlenih, zaradi tega je njihovo delovanje v veliki meri odvisno od zavzetosti in kompetentnosti vodstvenih struktur oz. ključnih ljudi (Marinič, 2014; AJPES, b.d.). V podobnih prostovoljskih organizacijah velja »pravilo 80–20«, kjer osemdeset odstotkov dela opravi dvajset odstotkov prostovoljcev (Muendel in Schugurensky, 2008, str. 51). V mladinskih centrih se pri zaposlovanju svojih sodelavcev pogosto naslanjajo na pomoč občine, države ter programov Zavoda za zaposlovanje, namenjenih brezposelnim iskalcem zaposlitve, kot so programi Aktivne politike zaposlovanja – javna dela, usposabljanje na delovnem mestu in učne delavnice. Del financiranja sodelavcev pridobijo tudi iz različnih evropskih sredstev in prijav na projekte. Po izteku (so)financiranih zaposlitev pogosto ostanejo brez zadostnih sredstev, da bi pridobljene sodelavce obdržali. Hkrati jim za delo ne morejo ponuditi (zadostnega) finančnega nadomestila ter dolgoročnosti in varnosti zaposlitve. Pri delu si v veliki meri pomagajo z velikim angažmajem prostovoljcev. Tudi ti so običajno izjemni, visoko motivirani in altruistični posamezniki, ki svoj čas in energijo posvečajo mladim in sektorju. Pa vendar tudi oni ne morejo v nedogled opravljati neplačanega oz. slabo plačanega dela, četudi jim to delo motivacijsko prinaša mnoge nefinančne nagrade, zato sčasoma poiščejo zaposlitev drugod. Zaradi omenjenih razlogov je fluktuacija zaposlenih in ostalih aktivistov oz. prostovoljcev razmeroma visoka. Mladinski centri v Sloveniji so tako relativno nestabilne civilnodružbene organizacije, na katerih delovanje imajo omenjeni dejavniki (zlasti financiranje) večji vpliv kot ostali elementi organizacijske kulture, organizacijske strukture, organizacijskega okolja, tehnologije itd. Organizacijsko kulturo v mladinskih centrih pri nas je raziskovala Alenka Gril (2007). Pri tem poudarja, da za razliko od podjetij neprofitne organizacije svojega delovanja, usmeritev in načinov organiziranja ne oblikujejo glede na delovni učinek oz. tržno vrednost dela ali produktov. Cilji, strategije delovanja in vrednotne usmeritve tovrstnih neprofitnih mladinskih organizacij so namreč usmerjeni v krepitev ustvarjalnosti mladih ter v njihov socialni kapital in medosebne interakcije (Gril, 2007, str. 87). V disertaciji se raziskuje mladinske centre v slovenskem kontekstu.

Specifika mladinskih centrov je vključevanje neorganizirane mladine in mladih z manj priložnostmi (Murn in drugi, 2011). S tega vidika so mladinski centri v Sloveniji unikatne mladinske organizacije, saj ostale mladinske organizacije vključujejo organizirane mlade (mlade, aktivne v društvih …), centri pa dajejo priložnost obema skupinama, tako organizirani kot neorganizirani mladini (neformalne skupine mladih, posamezniki). Mladinski centri so

tiste organizacije, ki imajo pomembno vlogo pri identificiranju in vključevanju različnih ranljivih in depriviligiranih skupin, ki jih ostale organizacije ne dosežejo. Vključujejo skupine od osipnikov, mladih brezposelnih, mladih z zdravstvenimi ovirami, mladih uporabnikov psihoaktivnih substanc, mladih iz depriviligiranih družin in do mladih s slabšim socio-ekonomskim statusom in mnogih drugih izključenih skupin. Med najranljivejše skupine mladih lahko prištevamo mlade osipnike, mlade, ki takoj po končanem osnovnem šolanju vstopijo v nizkokvalificirana dela, mlade s slabimi izobraževalnimi kvalifikacijami, mlade, ki doma nimajo finančne ali čustvene podpore, mlade, ki se odločajo za drugačne poti od večine (Ule, 2011).

Poseben pomen z vidika vključevanja ranljivih skupin in vključevanja pripadnikov NEETs – mladih, ki niso ne v zaposlitvi, ne izobraževanju in ne v treningu – daje mladinskim centrom tudi OECD. V svojih priporočilih za boljše delo z mladimi namreč zapiše, da se morajo zaposlovalne in socialne službe za boljšo integracijo mladih NEETs-ov povezovati tako s šolskimi ustanovami, civilnodružbenimi organizacijami ter z mladinskimi centri in z njimi oblikovati partnerstva (OECD, 2023). Mladi, ki jih označujemo s kategorijo NEETs, so sicer izjemno heterogena skupina z različnimi značilnostmi in potrebami, ki vključuje mnogo podskupin (od mladih mater, mladih diplomantov, mladih brez kvalifikacij, mladih invalidov itd.), katerih skupna lastnost je pogosto zgolj to, da niso vključeni v noben formalen kanal širjenja svojega človeškega kapitala (Mascherini, 2018). Populacijo so prvič začeli spremljati sredi osemdesetih letih prejšnjega stoletja v Angliji, v naslednjih desetletjih pa je postala pomembna kategorija v mnogih državah, čeprav so bila poimenovanja zanjo različna (prav tam). Po definiciji Eurostata, ki opravlja meritve v tej kategoriji, so vanjo prišteti mladi, ki niso zaposleni (torej so brezposelni oz. neaktivni) ali se v zadnjih štirih tednih niso udeležili nobenega formalnega ali neformalnega izobraževanja oz. usposabljanja (Eurostat, 2023). Kategorija NEETs se v določenih segmentih prepleta s kategorijo osipnikov, a je drugačna, saj so med mladimi, ki so trenutno brez dela, niso v izobraževanju in usposabljanju lahko tudi visoko izobraženi posamezniki in nikakor ne nujno zgolj osipniki.

Pri mladih osipinikih gre za to, da so to tisti mladi, ki so zaradi različnih razlogov predčasno zapustili formalni sistem izobraževanja, preden bi dosegli formalno kvalifikacijo. Razlogi za osip so prav tako izjemno heterogeni. V grobem jih lahko razvrstimo v štiri stebre, ki so lahko med sabo prepleteni in posamezno ali skupno prispevajo k osipništvu. Razlogi so lahko bodisi

individualni, povezani z družino, povezani s šolo ali pa povezani s širšim okoljem (Ogresta in drugi, 2020). Posledice osipništva so velike tako na ravni družbe kot na ravni posameznika (prav tam). Med posledicami za posameznika so večja možnost brezposelnosti, nižji zaslužki, manj kakovostna zaposlitev, večja odvisnost od socialnih prejemkov in slabše zdravstveno stanje, med osipniki je prav tako večji odstotek prestopnikov in manjši delež aktivnih državljanov (Lamb in Markussen, 2010). Posledice za družbo pa so med drugim tudi manj pobranih davkov ter višji izdatki za socialne prejemke (prav tam). Pomemben vpliv na karierno pot mladih ima tudi obdobje oz. leto, v katerem prenehajo obiskovati šolo, saj imajo tisti, ki so bili dlje časa vključeni v izobraževanje, večje zaposlitvene možnosti od tistih, ki so odnehali prej, čeprav je razlika v plači relativno majhna (Patzina in Wydra-Somaggio, 2020). V Sloveniji se je konec prejšnjega tisočletja razvil program PUM oz. PUMO, Projektno učenje mladih odraslih, ki z različnimi programi in vključevanjem naslavlja prav to kategorijo mladih. Namenjen je mladim med petnajstim in šestindvajsetim letom starosti, ki imajo status brezposelne osebe ali niso vključeni v izobraževanje (oz. se pri tem soočajo s težavami, ki lahko vodijo v prekinitev izobraževanja) ter niso zaposleni (ACS, 2023). Program traja od enega meseca do enega leta, pri čemer skupina izpelje skupni učni projekt, ki je srednje ali manj strukturiran (Žalec, 2011). Bistvo pa je na izkustvenem učenju. Mladinski centri še zlasti z vključevanjem ranljivih in depreviligiranih mladih bistveno pripomorejo k pozitivnemu razvoju mladih, nudenju opore in izboljšanju njihovih življenjskih poti. Hkrati pa pomembno pripomorejo tudi k celotni družbi. Z vsako mlado osebo, ki je zaradi vključenosti v mladinski center nadaljevala s šolanjem, dobila zaposlitev, prenehala z uporabo psihoaktivnih substanc, spremenila tvegana ravnanja v manj tvegana, je hkrati pridobila tudi širša družba.

4.2.3 Mladinsko delo

V mladinskih organizacijah in mladinskih centrih poteka mladinsko delo. Pojem je večplasten, polivalenten ter heterogen, zaradi česar je težko določiti enotno definicijo (Coussee, 2009; Pantea, 2012). Bistvo mladinskega dela in mladinskih centrov je predvsem v ustvarjanju prostorov za mlade in gradnji mostov, s čimer se mladim nudi prostore, kamor lahko gredo, ter se jim pomaga pri življenjskih prehodih (Williamson, 2017). Mladinsko delo v različnih državah zajema različne starostne skupine mladih, prav tako pa se znotraj njega pojavljajo različni koncepti. Koncepti in vsebine, ki jih mladinsko delo ponuja v različnih državah,

vključujejo mednarodno mladinsko delo, odprto mladinsko delo, participacijo in vrstniško učenje, preprečevanje družbene izključenosti in mladinsko socialno delo, programe rekreacije in mladinsko delo v športu, svetovanje mladim, informiranje mladih, karierno orientacijo, neformalne in zunajšolske aktivnosti itd. (Institute for Social Work and Social Education in YouthPartnership, 2008, str. 25–29). Mladinsko delo lahko opredelimo kot obliko neformalnega izobraževanja v prostovoljnem okolju, ki se osredotoča na razvoj mladih (Cooper, 2018 v Chauke, 2022, str. 2056).[23] Mladinsko delo je v različnih državah različno opredeljeno, v mnogih pa ni niti zakonsko definirano (O'Donovan in drugi, 2020, str. 20). Med nepoznavalci včasih pride do enačenja termina mladinsko delo s terminom študentsko delo, ki pa je vsebinsko popolnoma drugačna kategorija. Študentsko delo je začasno in občasno delo dijakov in študentov prek napotnice organizacije oz. agencije za posredovanje dela – študentskega servisa, gre za opravljanje dela dijakov in študentov pri delodajalcih. Mladinsko delo pa je delo s širšo kategorijo mladih, ne le dijakov in študentov, gre za njihovo sodelovanje na prostovoljni bazi, ki praviloma ni povezano z delodajalskimi organizacijami ali podjetji na način opravljanja dela. V Sloveniji se je mladinsko delo pojavilo v času okoli osamosvojitve, z letom 1990 se je ustanovil prvi nacionalni mladinski svet, sledila je ustanovitev Urada za mladino na Ministrstvu za šolstvo, leta 2000 je bil sprejet Zakon o mladinskih svetih (ZMS, 2000)[24], leta 2010 Strategija URSM na področju mladinske politike in krovni zakon – Zakon o javnem interesu v mladinskem sektorju (ZJIMS, 2010)[25] (Deželan in Vombergar, 2020, str. 9–10).

V Sloveniji je mladinsko delo zakonsko opredeljeno, in sicer kot »organizirana in ciljno usmerjena oblika delovanja mladih in za mlade, v okviru katere mladi na podlagi lastnih prizadevanj prispevajo k lastnemu vključevanju v družbo, krepijo svoje kompetence ter prispevajo k razvoju skupnosti« (ZJIMS, 2010, 3. člen). »Izvajanje različnih oblik mladinskega dela temelji na prostovoljnem sodelovanju mladih ne glede na njihove interesne,

[23] Cooper, T. (2018). *Defining youth work: exploring the boundaries, continuity, and diversity of youth work practice. SAGE handbook of youth work practice*. Sage Publications.
[24] Zakon o mladinskih svetih – ZMS. (2000). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 16. avgusta.
[25] Zakon o javnem interesu v mladinskem sektorju – ZJIMS. (2010). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 12. junija.

kulturne, nazorske ali politične usmeritve« (ZJIMS, 2010, 3. člen). Mladinsko delo je izrazito meddisciplinarno, saj povezuje različne znanstvene discipline, med njimi socialno delo, socialno pedagogiko, pedagogiko, andragogiko in politične vede, in ga je zato težko enoznačno definirati. Lahko pa definiramo njegove razlikovalne značilnosti, ki so v praksi mladinskega dela prisotne že prek 150 let. Mladinsko delo je usmerjeno na mlade in ima namen izobraževanja in blaginje, prav tako pa je bistvena značilnost mladinskega dela, da je odnos med mladinskim delavcem in mladim prostovoljen (Jeffs in Smith, 1999, str. 48). V mladinskem delu z mladimi delajo tako nekvalificirani prostovoljci kot polnozaposleni kvalificirani praktiki (Furlong, 2013, str. 253). Za mladinsko delo je osebnost ali značaj delavca temeljnega pomena, prav tako pa odnos z mladinskim delavcem in njegova profesionalna etika (Harland in Morgan, 2010, str. 2; Furlong, 2013, str. 253). Mladinsko delo bi lahko opisali kot odziv na procese izključevanja, odtujenosti in dezintegracije sodobnih družb (Kuhar in Razpotnik, 2011). Mladinsko delo se zavezuje k združevanju, dobrim odnosom in skupnosti – gre namreč za delo z mladimi v skupnosti, z namenom, da bi se bolje povezali sami s sabo, drugimi in svetom (Harland in Morgan, 2010, str. 2). Temeljna načela mladinskega dela poudarjajo prostovoljno vključenost, dostopnost, participacijo, opolnomočenje in enakost (Lalor in drugi, 2007; Furlong, 2013). Med očitki mladinskemu delu pa lahko omenimo nezmožnost vključitve starejših mladih ter nezmožnost nuditi polno podporo mladim v času prehoda med mladostjo in odraslostjo (Furlong, 2013, str. 254).

Mladinsko delo je izrazito izobraževalen proces, ki je vključujoč in celosten ter omogoča osebni, socialni in izobraževalni razvoj mladih med prehodom v odraslost in zaposlitev ter daje poudarek na razvoj socialnega kapitala in gradnjo odnosov (Harland in Morgan, 2010, str. 12). Lahko ga opredelimo kot obliko dela z mladimi, ki je prostovoljno, spodbuja aktivno državljanstvo in družbeno integracijo ter zavedno vsebuje izobraževalno komponento (Kuhar in Leskošek, 2008). Nekateri avtorji mladinsko delo definirajo kot vrsto neformalnega izobraževanja, sestavljenega iz izobraževalnih in razvojnih aktivnosti, ki so zelo različni od formalnega izobraževalnega sistema, a se z njim dopolnjujejo (Brady in drugi, 2016, str. 128). Mladinsko delo obsega tako strukturirane programe (npr. rekreativne, športne in razvojne programe) kot nestrukturirane dejavnosti (npr. ulično mladinsko delo, vzpostavljanje odnosov oz. razmerij) (prav tam). Še zlasti pri zadnjih je težko izvajati formalne evalvacijske procese, s katerimi bi se lahko dokazovalo učinkovitost teh programov financerjem (prav tam). Ta del v ilustrativnem prikazu transformativnih učinkov mladinskega dela lažje osvetlijo obstoječe

kvalitativne raziskave. Med njimi je npr. avstralska kvalitativna raziskava (Cooper in drugi, 2019, str. 34–37) osvetlila dolgoročne učinke mladinskega dela. Mladi so v intervjujih navajali, da so zaradi vključenosti v mladinsko delo prihajali do priložnosti, ki jih sicer ne bi imeli, razvili svojo socialno mrežo s spoznavanjem ljudi in oblikovanjem zaupnih razmerij, deležni so bili podpore, se osebno razvili, pridobili nova znanja ter dobili tudi navdih za prostovoljno delo in pomoč drugim. V zadnjih letih naraščajo delitve med mladimi in vsi mladi nimajo dostopa do priložnosti, ki so sicer dostopne njihovi generaciji, ovire pa se kopičijo predvsem pri mladih, ki so socialno prikrajšani (Ule, 2020, str. 95). Še zlasti zato je pomembna vloga mladinskega dela, ki nagovarja to skupino. Mladinsko delo namreč že več kot desetletja služi kot centralni pristop pri odgovarjanju na potrebe depriviligiranih mladih (Brady in drugi, 2016, str. 128). Predpogoja za dostopanje do (ranljivih) mladih pa sta razpoložljivost mladinskih delavcev, ki nudijo mladim podporo, ter gradnja zaupnega razmerja in varnega prostora, kjer se mladi počutijo sprejeto, podprto in udobno (Cooper in drugi, 2019, str. 35).

Ena izmed najdaljših, če ne najdaljša longitudinalna raziskava mladinskega dela, je raziskava, ki jo je skozi desetletja opravil dr. Howard Williamson z delikventnimi mladimi iz Anglije, ki jih je poimenoval Milltown Boys. Raziskava, na podlagi katere je nastala trilogija, opisuje življenje in delo fantov iz depriviligiranega okolja, s katerimi je Williamson delal kot mladinski delavec. Prva knjiga, *Five years*, [Pet let] (Williamson, 1981) opisuje njihovo življenje v mladosti, pri čemer gre za opazovanje z udeležbo v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, v katero je vključenih sedeminšestdeset fantov. Druga knjiga, *The Milltown boys revisited,* [Vnovični obisk fantov iz Milltowna] (2004) opisuje njihova življenja četrt stoletja pozneje skozi metodo poglobljenih intervjujev s tridesetimi od t. i. fantov, opravljenih v letu 2000. Zadnja knjiga, *The Milltown Boys at Sixty: The Origins and Destinations of Young Men from a Poor Neighbourhood,* [Fantje iz Milltowna pri šestdesetih: Izvor in cilji mladih moških iz revne soseske] (2021), pa opisuje življenje tistih, ki so od opisovane skupine mladih še živi, na podlagi intervjujev oz. pogovorov, ki jih je avtor opravil z njimi prek telefona, spleta oz. v živo. Opisuje mlade iz revne angleške soseske, ki se skozi življenje prebijajo z manjšimi tatvinami, nekateri celo ropi, ki redkokdaj najdejo redno zaposlitev, mnogi se soočajo z dolgoletno ali celo vseživljenjsko odvisnostjo od drog in alkohola, vpleteni so v pretepe, fizična nasilja. Drugi so po drugi strani uspešni posamezniki ne glede na okolje, v katerem so odraščali, z urejenim družinskim življenjem in/ali uspešno kariero. Hkrati pa avtor prikaže

tudi drugo plat istih fantov oz. pozneje moških v vlogi očetov, dedkov, možev oz. partnerjev. Knjige nudijo vpogled v bistvo mladinskega dela. V to, da je mladinski delavec mladim na voljo, da jih ne obsoja kot ljudi (čeprav obsoja njihova slaba ravnanja), da jim poskuša pomagati na poti življenja, bodisi je to pri urejanju obrazcev in formularjev, bodisi pri aktivnem preživljanju prostega časa, bodisi je to opora v težkih trenutkih bolezni, prestajanja kazni v zaporu in drugih raznovrstnih izzivih. Mladinsko delo vključuje celotno osebnost mladinskega delavca in pogosto gre za močno osebno vpetost in gradnjo pomembnih odnosov in razmerij, ki jih ne moreš prekiniti po osmih urah delovnika. Prikaže celoten razpon mladinskega dela, kjer se mladinski delavec ne more distancirati od oseb, s katerimi dela, in nekateri od njih postanejo tudi pomemben del njegovega življenja skozi leta oz. desetletja. Zaradi svoje kompleksnosti je mladinsko delo izrazito podcenjeno in nerazumljeno.

Tudi rezultate in izide mladinskega dela je težko jasno definirati in analitično spremljati (Sonneveld, 2021, str. 3–4). V slovenskem prostoru je Mreža Mama v mladinskih centrih leta 2018 začela izvajati projekt Logbook, katerega namen je beležiti in spremljati učinke mladinskega dela (Mreža Mama, 2023b). Ocenjuje se delo mladinskih delavcev v mladinskih centrih, učinki pa se merijo z evalvacijskimi vprašalniki. Kazalniki so oblikovani za vsak mladinski center in občino, omogočeno je redno spremljanje statističnih podatkov o aktivnostih in obiskovalcih mladinskega centra, mladinskih delavci pa od mladih dobijo povratno oceno o svojem delu (prav tam). Po poročanju Mreže MaMa je v letu 2020 v projektu sodelovalo šestindvajset mladinskih centrov iz osmih slovenskih občin. Logbook je orodje, s katerim si lahko mladinski delavci, mladinski centri ter financerji pomagajo pri vodenju statističnih podatkov in merjenju učinkov mladinskega dela, še zlasti, če bo v prihodnosti postal širše razširjen v več organizacijah. Po drugi strani najdemo tudi analize učinkov evropskih projektov, pri katerih poleg ostalih organizacij med prijavitelji najdemo tudi mladinske centre. Raziskovanje širšega program Erasmus+ poteka znotraj raziskovalne mreže RAY. Pri tem eden od teh projektov (RAY-LTE) meri kratkoročne in dolgoročne učinke programa na udeležence, vodje projektov in lokalno okolje, pri čemer je osrednji poudarek na razvoju državljanskih kompetenc pri demokratičnem državljanstvu in participaciji v družbi.

Mladinsko delo in neformalna izobraževanja v mladinskih organizacijah v Sloveniji izvajajo in organizirajo različni profili sodelavcev. Konkretno se pri vključevanju mladostnikov v

zunajšolske aktivnosti kaže, da je njihova participacija odvisna od vsebine aktivnosti ter od kompetentnosti in kakovosti osebja, pri čemer je dokazano, da višja participacija oz. vključenost vodi k bolj pozitivnim rezultatom (Greene in drugi, 2013). Seveda pa so učni učinki in učinki na razvoj posameznikov pri vključenosti v te aktivnosti odvisni (tudi) od demografskih vplivov, izvorne družine, posameznikovih lastnosti, od virov, kakovosti in vsebine posameznih programov aktivnosti in drugih dejavnikov (Mahoney in drugi, 2015). Poleg tega pri razvoju mladih ključno vlogo igrajo mladinski delavci, ki skozi oblikovanje močnih in podpornih odnosov z mladimi udeleženci pripomorejo k njihovi večji participaciji in okrepijo njihovo (dolgoročno) zavezanost ostati v programu (Davidson in drugi, 2011). Mladinsko delo temelji na grajenju zaupanja, spodbujanju samozavesti, vzajemnemu spoštovanju in daje mladim prostor, kjer so lahko takšni, kot so, in kjer se jih posluša in spoštuje (Miller in drugi, 2015). V mladinskih organizacijah uporabljamo različne termine, kot so mladinski delavec, mladinski voditelj, trener, včasih pa tudi animator, aktivist itd. Termine sicer težko s točno definicijo razmejimo in se v številnih vidikih prepletajo med sabo. V različnih državah v Evropi so definicije mladinskega delavca različno opredeljene, različne so tudi poti do poklica mladinskega delavca, ponekod formalizirane, ponekod so definirane kompetence, ki jih mladinski delavci potrebujejo, drugod ne (Taru in drugi, 2020).

Mladinski delavec oz. mladinska delavka je po navadi po statusu zaposlena oseba oz. za svoje delo prejema plačilo in pogosto demografsko ne ustreza več definiciji mladega ter je že zaključil/-a formalno izobrazbo (Cepin in drugi, 2012, str. 55–63). Mladinski delavci imajo navadno podporno vlogo, pri čemer administrativno in strokovno podpirajo mladinske voditelje oz. mlade (prav tam). Delo mladinskega delavca je večdisciplinarno in ravno zaradi tega izjemno zahtevno. Ključni avtorji na področju mladinskega dela (Williamson in Coussee, 2012) pravijo, da je to eden izmed najtežjih poklicev na svetu, saj vključuje širok razpon nalog; od čustvene podpore mladim in vzbujanja občutka sprejetosti ter vključenosti, ki sta ključna za mladinsko delo, do tega, da ustvarja učne priložnosti in spodbuja pridobivanje kompetenc ter hkrati daje poudarek na vključevanje marginaliziranih skupin mladih. Mladinski delavec je v Sloveniji poklic, za katerega ne obstaja formalni izobraževalni program. V juliju leta 2017 je bila za omenjeni poklic potrjena Nacionalna poklicna kvalifikacija mladinski delavec/delavka (URSM, 2017). S tem je omogočena certifikacija pridobljenih znanj in z uradno pridobitvijo nacionalne poklicne kvalifikacije se posameznikom formalno prizna usposobljenost na tem področju. Za mladinske delavce

obstajajo (mednarodna) neformalna izobraževanja, financirana iz EU-sredstev Erasmus+ Mladi v akciji (npr. mobilnost mladinskih delavcev; transnacionalne dejavnosti sodelovanja), vendar se na te vidike neformalnega izobraževanja in pridobivanja kompetenc mladinskih delavcev v disertaciji ne osredotočamo. To področje raziskujejo druge raziskave, kot je RAY-CAP (Bammer in drugi, 2019).

Termin *mladinski voditelj* praktiki v mladinskem sektorju definirajo kot »osebo, ki s svojim delom omogoča mladim, da se ukvarjajo z dejavnostmi, ki jih zanimajo ali jim koristijo, ter s tem razvijajo svoje zmožnosti« (Cepin in Gornik, 2003, str. 3). Mladinski voditelji delujejo po načelu mladi za mlade, navadno so prostovoljci ter so pretežno usmerjeni v vodenje mladih ljudi in mladinskih projektov (prav tam). V večini primerov so to demografsko gledano mlade osebe, ki so še znotraj procesa formalnega izobraževanja (Cepin in drugi, 2012, str. 55–63).

Za področje neformalnega izobraževanja pa je ključen tudi termin *trener*. V mladinskih organizacijah in mladinskih centrih za izvajalce izobraževanj oz. usposabljanj pogosto uporabljajo izraz trener. V tem primeru gre za interno certificirane izvajalce, ki so opravili usposabljanje pri eni izmed mladinskih organizacij in so tako usposobljeni za izvajanje aktivnosti – neformalnih izobraževanj – v mladinskem delu in mladinskih organizacijah. Tovrstna izobraževanja izvajajo različne organizacije v mladinskem sektorju, kot so Mladinski svet Slovenije, Zavod za razvoj mobilnosti mladih Movit, Zveza ŠKIS, Mladinski ceh itd. Pogosto tovrstne mladinske organizacije oblikujejo t. i. bazene trenerjev, v katere so združeni vsi trenerji, ki so opravili usposabljanja in lahko izvajajo izobraževanja za mlade v mladinskem delu in mladinskih organizacijah. Trenerji v mladinskih organizacijah so izvajalci »aktivnosti neformalnega izobraževanja, ki pri svojem delu oblikujejo, usmerjajo in spremljajo učne procese posameznikov ali skupin. Na področju mladinskega dela trenerji oblikujejo in izvajajo izobraževalne aktivnosti, ki temeljijo na vrednotah in načelih mladinskega dela in neformalnega učenja ter ustvarjajo pogoje, ki spodbujajo individualni razvoj učečih se ter oblikujejo njihovo znanje, spretnosti, odnose in vrednote, pomembne v mladinskem delu« (Movit, 2022a).

Sodelavci v mladinskih centrih, najsi so to mladinski voditelji, mladinski delavci, zaposleni v mladinskih centrih, so med mladimi, ki so vključeni v mladinske centre, zaznani kot odprta in raznovrstna skupina ljudi (Gril, 2007, str. 91–92). Mladi jih opredelijo kot kreativne, fleksibilne pri delu, pripravljene na preizkušanje novosti in učenje iz izkušenj ter na

medsebojno usklajevanje in razumevanje (prav tam). Tudi učinki neformalnih izobraževanj so največji in trajajo najdlje, če izobraževanje izvajajo usposobljeni ljudje (Simac in drugi, 2019).

4.3 Zaposljivost mladih in prehod v svet dela

Za mlade je eden od ključnih prehodov v življenju prehod v svet dela, ki ima močan vpliva na njihovo celotno zaposlitveno kariero in lahko determinira njihove zaslužke in prihodnje zaposlitve ter s tem kakovost življenja. Na lažji prehod bistveno vplivajo njihove pridobljene kompetence ter s tem zaposljivost. Zato v tem podpoglavju natančneje orišemo zaposljivost mladih in pomen kompetenc za delo ter prehod v svet dela.

4.3.1 Zaposljivost mladih in pomen kompetenc za delo

Povezavo med kompetencami in zaposljivostjo so pokazale že študije v devetdesetih letih. Slabše razvite kompetence vodijo do manj kakovostnih delovnih mest, povečajo možnost brezposelnosti in podaljšajo njena obdobja (Cieslik in Simpson, 2006, str. 217). Zaposljivost se pogosto omenja v povezavi z zaposlenostjo, pri čemer je zaposlenost opisana kot trenutno stanje posameznika – ali opravlja plačano delo ali ne –, medtem ko zaposljivost izraža njegov potencial, njegovo sposobnost, da opravlja delo skladno s svojim znanjem, sposobnostmi in kompetencami (Pavlin, 2019, str. 17). Zaposljivost lahko definiramo na različne načine. Lahko jo vidimo kot individualno sposobnost posameznika, hkrati pa kot družbeno, sistemsko lastnost oz. zunanji dejavnik (McQuaid in Lindsay, 2005; Kramberger, 2007, str. 13). Delodajalci nanjo gledajo kot na značilnost oz. posest posameznika z lastnostmi in kompetencami, ki jih potrebuje, da lahko zadovoljuje spreminjajoče se potrebe delodajalcev in strank, skozi to pa uresničuje svoje želje in svoj delovni potencial (McQuaid in Lindsay, 2005, str. 199). Vlade nanjo gledajo kot na značilnost kolektivitet: »Zaposljivost pomeni razvoj veščin in prilagodljive delovne sile, pri čemer se spodbuja vse tiste, ki so sposobni za delo, da razvijejo veščine, znanje, tehnologijo in prilagodljivost, ki jim omogoča vstop v zaposlitev in ohranjanje zaposlitve skozi celotno delovno dobo« (prav tam). Ožje definicije zaposljivosti se osredotočajo le na veščine in sposobnosti posameznika, zaradi katerih je privlačen za potencialnega delodajalca, širše definicije pa se osredotočajo na bolj celosten

pristop, ki vključuje še osebnostne značilnosti posameznika, razmere na trgu dela, razlike med disciplinami, umestitev dela v kontekst posameznikovega življenja, posameznikov položaj v primerjavi z drugimi iskalci dela in preference oz. potencialno diskriminacijo delodajalcev (Bridgestock, 2009, str. 32–34; Sin in drugi, 2016, str. 68). Pri definiranju termina zaposljivosti je izrazita dihotomija med zaposljivostjo kot odgovornostjo posameznika, pri čemer gre za neoliberalno zmanjšanje družbene odgovornosti države, ter zaposljivostjo kot dvojnim konceptom, ki povezuje individualno odgovornost posameznika ter zunanje dejavnike, ki so objektivni in jih posameznik ne more nadzirati (Sin in drugi 2016, str. 67–69). Holistične definicije torej zajemajo oba vidika, lastnosti posameznika skupaj z osebnimi okoliščinami in lastnosti družbe – ponudbo in povpraševanje (McQuaid in Lindsay, 2005, str. 199 in 208–210). Okvir zaposljivosti torej zajema individualne dejavnike, osebne okoliščine in zunanje dejavnike. Osebne lastnosti in socialni izvor imajo pomembno vlogo pri možnostih za zaposlitev, prav tako pa je povezovanje izobraževanja z zaposlitvijo družbeno pogojeno (Haapakorpi, 2017, str. 55).

Zaposljivost posameznika definiramo kot nabor veščin, znanja, razumevanja in osebnostnih lastnosti, zaradi katerega posameznik lažje izbere in si zagotovi zaposlitev oz. poklice, v katerih je lahko zadovoljen in uspešen (Dacre Pool in Sewell, 2007, str. 280–288). S tega vidika je zaposljivost vseživljenjsko vprašanje in noben posameznik ne more biti popolnoma zaposljiv, saj se da določene vidike zaposljivosti vedno še izboljšati (prav tam). Zaposljivost se tradicionalno nanaša na zmožnost posameznikov, da pridobijo začetno zaposlitev, ohranijo zaposlitev, se premaknejo med vlogami znotraj iste organizacije, pridobijo novo zaposlitev, če je to potrebno, in da si (v najboljšem primeru) dolgoročno zagotovijo ustrezno in zadovoljujoče delo oz. kot sposobnost samozadostnega premikanja znotraj trga dela za uresničitev svojega potenciala skozi trajnostno zaposlitev (Hillage in Pollard, 1998, str. 1–3; Dacre Pool in Sewell, 2007, str. 278; McGrath in drugi, 2017, str. 240). Model zaposljivosti, ki sta ga osnovala Hillage in Pollard (1998, str. 2–3), je sestavljen iz štirih elementov, ki jih poimenujeta zaposlitvena sredstva (kamor prištevata znanje, veščine in odnose), razporeditev (kamor prištevata veščine vodenja kariere, vključno z veščinami iskanja zaposlitve), predstavitev (kamor prištevata veščine iskanja zaposlitve, kot so pisanje življenjepisa, delovne izkušnje ter veščine razgovora za delo) in osebne okoliščine (kamor prištevata družinske obveznosti in zunanje dejavnike, kot so trenutne razmere na trgu dela) (prav tam). Zaposljivost posameznika torej lahko označimo kot sposobnost premikanja na trg dela in

znotraj njega ter uresničevanja potenciala skozi trajnostno in dostopno zaposlitev (McQuaid in Lindsay, 2005). »Za posameznika je zaposljivost odvisna od njegovega znanja, veščin, odnosa; od načina njegove predstavitve osebnostnih lastnosti na trgu dela; od okoljskega, družbenega in ekonomskega konteksta, v katerem išče delo« (McQuaid in Lindsay, 2005, str. 200).

Hinchliffe in Jolly (2011, str. 563 in 565–567) po drugi strani polemizirata tradicionalne modele zaposljivosti, ki se osredotočajo samo na veščine, kompetence in osebnostne lastnosti. Prav tako polemizirata pristop, ki pri razpravah o zaposljivosti govori o seznamu lastnosti ali veščin, ki ga označita za nezadostnega. Pri tem poudarita, da je pri vsakem seznamu vedno vprašanje tega, kateri elementi so odveč in kateri na seznamu manjkajo. Prav tako trdita, da je nemogoče zreducirati zaposljivost zgolj na seznam osebnostnih lastnosti, saj je odvisna še od mnogih drugih dejavnikov, kot so izkušnje posameznika, vrsta poklica, velikost delodajalca, sektor itd. Avtorja se pri tem sicer osredotočata na zaposljivost visokošolskih diplomantov. Na zaposljivost diplomantov vpliva mnogo elementov, ki se prepletajo med sabo in ki jih lahko poimenujemo determinante zaposljivosti (Melink in drugi, 2016, str. 13). Elementi izhodiščnega modela zaposljivosti visokošolskih diplomantov zajemajo družinsko in socialno ozadje, izobraževalne dosežke, značilnosti študijskega programa, načine učenja in poučevanja, osebne značilnosti, delovne izkušnje in mednarodne izkušnje (prav tam). Poleg tega pa na zaposljivost diplomantov vplivajo še zunanji dejavniki (gospodarske in družbene razmere in razmere na trgu dela) (Melink in drugi, 2016, str. 11–13). Vse to se odraža na vidikih zaposlitve oziroma zaposljivosti, kot so formalni vidiki zaposlitve, dohodek, ujemanje dela s področjem izobraževanja, samostojnost, inovativnost, zadovoljstvo z delom, možnost usklajevanja družinskega in delovnega življenja ter širši družbeni vidiki (prav tam).

Avtorji, ki preučujejo zaposljivost v kontekstu brezposelnosti mladih, omenjajo osem indikatorjev zaposljivosti; to so proaktivnost, miselnost »brez meja«, zavedanje identitete, karierna samoučinkovitost, stopnja izobrazbe, delovne izkušnje, mreženje ter socialna/družbena podpora (Cheng in drugi, 2021). Fugate in drugi (2004, str. 18–25) pa zaposljivost razdelijo na tri dimenzije: 1) na osebno prilagodljivost, 2) karierno identiteto ter na 3) socialni in človeški kapital. Pri tem osebno prilagodljivost označijo kot pripravljenost in sposobnost spremeniti osebne dejavnike (kot so znanje, veščine, odnosi, dispozicije, vedenja itd.), da bi izpolnili zahteve situacije. Karierno identiteto označijo kot predstavitev pogosto

raznovrstnih in razpršenih kariernih izkušenj in želja, ki vključuje posameznikove cilje, upe in strahove; osebnostne lastnosti; vrednote, prepričanja in norme; sloge interakcije itd. Socialni kapital definirajo kot koristnost družbenih povezav, ki v kontekstu iskanja dela lahko zagotavljajo posamezniku dostop do kariernih priložnosti. In nazadnje se človeški kapital po njihovo nanaša na množico dejavnikov, ki vplivajo na posameznikovo napredovanje v karieri (npr. kot so starost, izobrazba, delovne izkušnje in usposabljanje, delovna uspešnost, čustvena inteligenca, kognitivne sposobnosti, itd.) in na znanje, veščine in odnose, ki so to omogočili.

Priprava mladih na delo poleg osebnostnega, socialnega in kulturnega razvoja postaja vedno bolj pomembna funkcija izobraževalnih sistemov (Teichler, 2013; str. 422–423). Na področju izobraževanja je bila premalo upoštevana razlika med pristopom človeškega kapitala, ki postavlja izobraževanje v funkcijo trga dela in poudarja zaposljivost, ter pristopom družbenega povpraševanja, ki v ospredje postavlja princip svobodne izbire (Teichler in Kehm, 1995, str. 116–117). Disertacija se omejuje predvsem na prvi pristop. Čeprav pridobivanje kompetenc za delo in s tem večanje zaposljivosti ni osrednji namen mladinskega dela in izobraževanja v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih, vključenost vseeno veča zaposljivost kot stranski učinek. Vključenost v mladinsko delo vpliva na zaposljivost mladih skozi razvoj kompetenc na ključnih področjih (ki so najbolj relevantna za delodajalce in hkrati v največjem deficitu pri mladih iskalnih zaposlitve), skozi aktivno participacijo mladih ter skozi možnosti mreženja (še zlasti za namene aktivnega iskanja zaposlitve, ki jih mladinsko delo ponuja) (Cupar, 2015, str. 86). Večja vključenost v mladinsko delo in več izkušenj rezultirajo v večjem učinku na zaposljivost mladih (prav tam). Tudi prostovoljstvo, ki je pogosto del mladinskega dela, povečuje zaposljivost mladih (Giancaspro in Manuti, 2021). Del konstrukta zaposljivosti mladih sta njihov človeški in socialni kapital (Fugate in drugi, 2004, str. 23). Glede na to, da mladi v neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah pridobivajo socialni kapital in s tem krepijo socialno mrežo, to lahko ugodno prispeva k njihovi zaposljivosti (Souto-Otero, 2016). Čeprav se v disertaciji na področje priznavanja neformalnega izobraževanja ne osredotočamo, pa je razveseljiv podatek, da so slovenski delodajalci v raziskavah že pred desetletjem potrdili, da v dokaj veliki meri upoštevajo neformalno pridobljena znanja pri zaposlovanju novih sodelavcev ter pri razvoju in napredovanju kadrov (Vilič Klenovšek in drugi, 2012, str. 44 in 75–77).

4.3.2 Prehod mladih v svet dela

Trg dela v Evropi se je v zadnjih dvajsetih letih zelo spremenil zaradi različnih dejavnikov, kot so spremembe v gospodarski strukturi, povečana globalna konkurenca, večja negotovost kot posledica vpliva globalne gospodarske krize ter globalne politično-ekonomske razmere (Domadenik in Redek, 2020, str. 184). Med izrazitejšimi trendi je tudi prisotnost prekarnih oblik dela (prav tam). Pri prekarnih oz. atipičnih oblikah dela je še posebej problematična starostna segmentacija na trgu dela, saj so te oblike še posebej pogoste med mladimi – v Sloveniji npr. prevladovanje pogodb za določen čas med mladimi nad pogodbami za nedoločen čas itd. (Laporšek in drugi, 2018, str. 132–133 in 138). V zadnjih letih je mlade na trgu dela pomembno prizadela še zlasti epidemija covida-19, ki je povečala že sicer nadpovprečno vpetost mladih v fleksibilne oblike zaposlovanja (Ignjatović in drugi, 2021, str. 96).

Fleksibilizacija in globalizacija sta prispevali k razdvojevanju izobraževanja in zaposlovanja; posledično so prehodi na trg dela postali podaljšani, diverzificirani, nestabilni in negotovi (Pohl in Walther, 2007, str. 535). Za proces prehoda iz šolanja na trg dela ni enotne definicije (Bojadjieva in drugi, 2022, str. 30). Mednarodna organizacija dela (ILO) ga opredeljuje kot prehod mladih od konca šolanja do prve stabilne oz. zadovoljive zaposlitve (prav tam). Alam in de Diego (2019, str. 6) prehod iz šolanja na trg dela definirata malce drugače kot procese, ki mladim omogočajo preprost prehod iz začetne izobrazbe do produktivnega in dostojnega dela. Pri tem gre po njuno za dva bistvena procesa, proces priprave mladih na prehod ter proces dejanskega prehoda. Pri procesu priprave mladih gre za razvoj relevantnih delovnih veščin, kvalifikacij, znanja, kompetenc, odnosov in vrednot, ki so potrebne, da si posameznik zagotovi in ohrani zaposlitev ter v njej uspeva. Sem se uvrščata tako pridobivanje novih veščin kot nadgradnja obstoječih; oboje pripomore k ekonomskem uspehu posameznika in se lahko razvijata znotraj formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja. Drugi proces pa je dejanski prehod na trg dela, pri katerem mladi najdejo produktivne in dostojne priložnosti za delo, znotraj katerih lahko tudi učinkovito uporabljajo svoje veščine, pri čemer je bistvenega pomena tudi kakovost dela.

Za mlade je značilno, da imajo ob vstopu na trg dela v primerjavi z ostalimi generacijami pomanjkanje delovnih izkušenj in delovne zgodovine, hkrati pa prinašajo sveža znanja iz izobraževalnega procesa ter nove socialne in tehnične kompetence, ki so jih pridobili z

odraščanjem v sodobni informacijski družbi (Ignjatović in Trbanc, 2009, str. 40–41). Na prehode iz izobraževanja v zaposlitev, na vrsto zaposlitve oz. pogodb, ki jih mladi dobijo, ter na pogostost oz. trajanje brezposelnosti mladih vpliva mnogo prepletenih dejavnikov, med njimi gospodarska gibanja (ki vplivajo na absorpcijo mladih na trg dela), trenutna gospodarska situacija na (lokalnih in regionalnih) trgih delovne sile, demografska situacija (velikost kohort mladih, ki vstopajo na trg dela, ter splošno staranje delovne sile), svetovalna opora mladih na prehodu, povezovanje z delodajalci že med šolanjem, zakonska regulacija, politike zaposlovanja, družbena odgovornost podjetij ter odnos sindikatov (prav tam). Prehodi v odraslost so v veliki meri pogojeni tudi z državo prebivališča oz. geografsko oz. kulturno, pri čemer npr. Ule in Kuhar (2003, str. 73–96) razmejujeta med sredozemskim, nordijskim, srednjeevropskim, anglo-ameriškim in postkomunističnim modelom prehoda v odraslost. Med prehodi je prehod iz šolanja na trg dela za mlade ključnega pomena, saj prva leta na trgu dela bistveno zaznamujejo njihovo poznejšo zaposlitev, prihodnje zaslužke in tudi njihovo dobro počutje, socialno in profesionalno mrežo (Bojadjieva in drugi, 2022, str. 30–31). Uspešen oz. tekoč prehod mladih na trg dela pa se lahko povezuje z visokimi prihodki in z visokim socio-ekonomskim statusom, z delom, primernim stopnji izobrazbe, zaželenimi delovnimi pogoji (npr. varnost zaposlitve, možnosti napredovanja ter neodvisno, zahtevno in odgovorno delo), visoko uporabo pridobljenega znanj in visoko stopnjo zadovoljstva z delom (Teichler, 2013, str. 425).

Tradicionalni prehodi iz mladosti v odraslost, definirani z odselitvijo od doma, delom za polni delovni čas, starševstvom ter poroko, so zakasnjeni, počasnejši in manj predvidljivi (Strom in Strom, 2011; Churchill in Khan, 2021, str. 2). Nekateri strokovnjaki trdijo, da pojem prehoda predpostavlja linearno napredovanje od enega določljivega statusa do drugega in gleda mladost preprosto kot razvojno stopnjo v življenju, kar naj ne bi bilo zadostno (Wyn in Woodman, 2006, str. 497). Že v prejšnjih desetletjih so avtorji, ki preučujejo marginalizirane mlade oz. mlade z manj priložnostmi (Shildrick in MacDonald, 2007, str. 589) poudarjali, da koncept prehoda iz mladosti v odraslost predpostavlja linearne, očitne in prevladujoče poti k odraslosti, pri čemer izključuje širša mladinska vprašanja ter se osredotoča zgolj na izobraževanje in zaposlovanje in s tem deprioritizira realne izkušnje mladih. Pri tem so bile za marginalizirane mlade realna izkušnja ekonomska marginalnost in ponavljajoča se brezposelnost (prav tam).

Tudi sicer je brezposelnost med mladimi tradicionalno višja od splošne brezposelnosti (Cheng in drugi, 2021, str. 2205–2206). Med mladimi je pogostejša tudi podzaposlenost, ki jo lahko definiramo kot delo na delovnem mestu, ki je pod polno delovno zmožnostjo posameznika (McKee-Ryan in Harvey, 2011, str. 963; Churchill in Khan, 2021, str. 1). Podzaposlenost se lahko vsebinsko nanaša na več pomenov: 1) da je posameznik zaposlen na delovnem mestu, kjer zasluži manj in ima nižji status kot v prejšnji službi, 2) da posameznik dela manj kot polni delovnik, a želi delati več, 3) da se posameznikove preference in dejanski delovni čas, urnik ali izmene ne ujemajo z njegovimi željami, 4) da posameznik uporablja manj svojih veščin, pridobljenih z izobrazbo, treningom in izkušnjami, oz. da dela zunaj svoje izobrazbe ter 5) da ima posameznik subjektiven občutek, da dela na delovnem mestu, ki zahteva manj veščin oz. je slabše ali nižje kakovosti (prav tam).

Mladina se torej sooča s kompleksnimi, nelinearnimi prehodi iz šolanja v zaposlitve, z generacijsko segmentacijo na trgu dela, z negotovimi oblikami dela, brezposelnostjo in prekarnostjo (Nunn in drugi, 2014, str. 1206; Kanjuo Mrčela in Ignjatović, 2015; Lopez-Andreu in Verd, 2016). Poti mladih v odraslost so kompleksne in se močno diferencirajo, saj je mladina heterogena skupina (Roberts, 2011, str. 21–22). To diverzifikacijo, reverzibilnost, fragmentiranost in destandardizacijo poti mladih nekateri raziskovalci poimenujejo »jojo tranzicija«, prehode naprej in nazaj med izobraževanjem, zaposlitvami in brezposelnostjo (du Bois-Reymond in Lopez Blasco, 2003; Walther in Plug, 2006). Pri »jojo« tranziciji oz. prehodih mladi istočasno doživljajo vidike mladosti in odraslosti ter dobijo občutek vmesnosti (Pohl in Walther, 2007, str. 535). Glede na demografske razmere in vedno manjše generacije mladih je pričakovati, da bo trg dela mlade vedno bolj potreboval in da bodo generalno gledano ti prehodi lažji. Vsekakor pa bo še vedno ostajal izziv prehodov tistih mladih iz ranljivih skupin in z manj priložnostmi. Na prehode iz izobraževanje v svet dela lahko s pridobivanjem kompetenc in večanjem socialne mreže pozitivno vpliva tudi neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah oz. mladinskih centrih.

5 EMPIRIČNI DEL – METODOLOGIJA, REZULTATI IN DISKUSIJA: PRIDOBIVANJE KOMPETENC V PROGRAMIH NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA V MLADINSKIH CENTRIH

V empiričnem delu je predstavljen metodološki okvir, ki zajema opis raziskovalne metodologije. Predstavljeni so rezultati raziskave, ki zajemajo podrobne odgovore na vsa raziskovalna vprašanja. V raziskavi je bilo opravljenih devetinpetdeset intervjujev v devetnajstih mladinskih centrih in skozi triindvajset neformalnih izobraževanj. Po podpoglavjih so podani odgovori na raziskovalna vprašanja. Raziskovalno vprašanje 1: »Kako se izvajajo neformalna izobraževanja za mlade v mladinskih centrih in kako jih doživljajo udeleženci?« Raziskovalno vprašanje 2: »Kako mladi udeleženci programov neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih razvijajo kompetence, katere kompetence razvijejo in na katerih področjih jim te pridejo prav?« Raziskovalno vprašanje 3: »Kako mladi udeleženci v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih na podlagi pridobljenih kompetenc razvijajo socialni kapital in povečujejo socialno mrežo?« V dodatnem podpoglavju so opisane še dodatne ugotovitve iz raziskave, ki so nastale na podlagi porajajočih se kategorij.

5.1 Metodološki okvir

V metodološkem okvirju so predstavljeni metode raziskovanja, populacija in vzorec, nabor izbranih neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih, inštrument, konceptualna shema raziskave in potek raziskave.

5.1.1 Opis raziskovalne metodologije in metod raziskovanja

Paradigma, teoretska populacija in vzorec

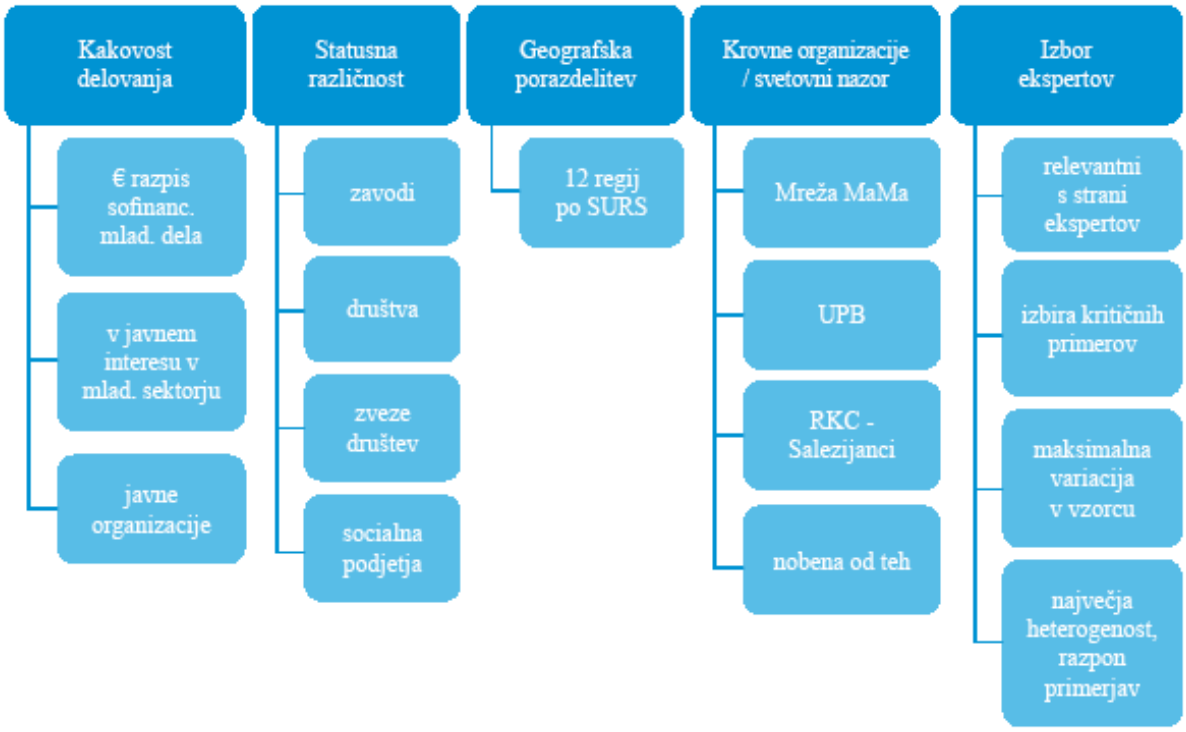
Disertacija temelji na kvalitativni paradigmi. Preučevalo se je veliko značilnosti za malo enot, zato so se tako lahko na najprimernejši način razjasnjevali kategorije in pojmi ter razvijale ideje (Ragin, 2007). Izbrane metode so za pridobitev odgovorov na naša raziskovalna vprašanja znanstveno najbolj primerne, saj nas zanima poglobljeno razumevanje tematike in

ker je raziskovano področje relativno novo in v Sloveniji še (znanstveno) nezadostno raziskano. Izbor kvalitativnih metod kot primarnega fokusa podkrepi mnenje nekaterih raziskovalcev (Spence in Wood, 2011; Cooper, 2011; Brady in drugi, 2016), da je zaradi omejitev s kvantitativnim raziskovanjem v mladinskem delu (nezmožnost ilustriranja vseh kompleksnosti in nepredvidljivosti mladinskega dela) težje identificirati oprijemljive in merljive izide mladinskega dela. Skozi kvalitativno raziskavo se je poskušalo odkriti (nova) razmerja med mladinskimi centri, neformalnim izobraževanjem in kompetencami (Huzjan, 2004; Cooper, 2011). Enote opazovanja so vsa neformalna izobraževanja za mlade v vseh mladinskih centrih v Sloveniji (teoretska populacija). Vzorec je namenski, saj gre za namensko in premišljeno izbrane primere mladinskih centrov in neformalnih izobraževanj v njih, ki nudijo empirično podlago za študijo pojava na najbolj konstruktiven način (Flick, 2008, str. 27). Vzorec je izbran namensko z izbiro vzorca udeležencev v raziskavi, ki lahko pomagajo najbolje razumeti problem in raziskovalna vprašanja (Creswell in Creswell, 2018, str. 181). Štirje glavni vidiki raziskave po Milesu in Hubermanu (Miles in Huberman, 1994; Creswell in Creswell, 2018, str. 186) so definirani kot a) lokacija/okolje: mladinski centri; b) akterji: mladi udeleženci neformalnih izobraževanj ter posredno tudi izvajalci in organizatorji; c) dogodki: neposredno udeležba na izobraževanjih, posredno pa izvajanje in organiziranje neformalnih izobraževanj in d) proces: pridobivanje kompetenc, socialne mreže.

Vzorec predstavljajo neformalna izobraževanja, ki potekajo v izbranem obdobju – v zadnjem letu (v letu 2022 oz. v zadnjih dvanajstih mesecih pred intervjujem) – v mladinskih centrih, ki so jih predlagali eksperti s področja in ki ustrezajo enemu od kriterijev, ki odraža kakovost njihovega delovanja po zunanjih kriterijih: so prejemniki finančnih sredstev iz razpisa sofinanciranja programov mladinskega dela na Ministrstvu za izobraževanje (MIZŠ) (URSM, 2022) oz. imajo status organizacije, ki deluje v javnem interesu v mladinskem sektorju oz. so javne organizacije. Poleg tega se je pri kriterijih mladinskih centrov zajelo: statusno različne mladinske centre, ki so pripadali eni od oblik (zavod, društvo, zveza društev, socialno podjetje) ter geografsko porazdelitev znotraj vseh slovenskih regij (goriška, obalno-kraška, primorsko-notranjska, gorenjska, osrednjeslovenska, jugovzhodna Slovenija, posavska, zasavska, savinjska, koroška, podravska in pomurska (SURS, b.d), da bi se s tem preprečilo pristranskost vzorca glede na lokalno okolje in status organizacije. Na tak način so zagotovljene variacije in raznovrstnost pojava (Flick, 2008, str. 27–28). V želji zajeti maksimalno variacijo v vzorcu so vključeni mladinski centri, ki pripadajo različnim

mrežam/krovnim organizacijam: Mreži MaMa, Ustanovi nevladnih mladinskega polja Pohorski bataljon – UPB ter Rimskokatoliški cerkvi – Salezijanci sv. Janeza Boska oz. nobeni od teh. Omenjene mreže namreč zajemajo mladinske centre z različnimi svetovnonazorskimi usmeritvami. Vzorčenje tako zagotavlja največjo heterogenost in s tem največji možen razpon primerjav (Maxwell, 2005, str. 89–90). Kriteriji izbora vzorca so prikazani na Sliki 5.1.

Slika 5.1: Kriteriji izbranih mladinskih centrov z izbranimi programi NFI



Vir: lasten – povzeto po (AJPES, b.d.; Don Bosko Slovenija, b.d.; Pina, b.d.; SURS, b.d.; Ustanova nevladnih mladinskega polja Pohorski bataljon, b.d.; Maxwell, 2005; Flick, 2008; URSM, 2022; Mreža Mama, 2023a).

Izbrana so izobraževanja v mladinskih centrih, ki so jih kot relevantna izpostavili eksperti s področja. Pri tem gre za izbiro kritičnih primerov po mnenju strokovnjakov s področja (Flick, 2008, str. 27–28). Enota preučevanja je posamezen neformalni izobraževalni program v izbranem mladinskem centru. Pri pridobivanju neformalnih izobraževanj v vzorec se je stopilo v stik z 12 eksperti, ki podrobno poznajo delovanje centrov in izvajanje neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih. Izbrani so med glavnimi akterji, ki delujejo na področju mladinskega dela v Sloveniji. Med njimi predstavniki Urada za mladino na Ministrstvu za

izobraževanje, predstavniki nacionalne mreže Mladinskih centrov Mreže MaMa, predstavniki nacionalne agencije Movit, predstavniki Bazena trenerjev Movit, predstavniki Delovne skupine za pripravo kataloga standardov strokovnih znanj in spretnosti za Nacionalno poklicno kvalifikacijo mladinski delavec in predstavniki tistih centrov, ki so po mnenju izbranih ekspertov dejavneje vključeni v področje kompetenc in učinkov iz neformalnih izobraževanj v centrih.

Ob odsotnosti generalnega vpogleda v strukturo neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih (ne obstaja enotna evidenca oz. nabor vseh tovrstnih izobraževanj) se je ugotavljalo relevantne učinke relevantnih izobraževalnih aktivnosti. Med neformalnimi izobraževanji, ki so jih predlagali eksperti – metoda izbire kritičnih primerov strokovnjakov s področja –, se je v vzorec izbralo čim bolj raznovrstna izobraževanja glede na izbrane kriterije, ki izhajajo iz znanstvene literature, z željo zagotoviti maksimalno variacijo v vzorcu (Flick, 2008, str. 27–28). Modalitete izvajanja programov neformalnega izobraževanja, kot so dolžina programov, število udeležencev, mednarodnost programov pa tudi aktivna vključenost mladih v proces in usposobljenost izvajalcev, lahko naredijo pomembne razlike pri razvoju kompetenc. Večja vključenost v mladinske organizacije v smislu daljšega trajanja ali večje pogostosti rezultira v višji stopnji razvoja kompetenc, medtem ko pri programih, ki vsebujejo mednarodno komponento, že krajša vključenost prinese pomembne učinke (Souto-Otero in drugi, 2012, str. 8–9 in 48–52; Souto-Otero, 2016, str. 951). Udeleženci v procesu učenja pridobivajo več znanja, če dejavno sodelujejo, pri čemer je dejavnost lahko intelektualna, afektivna ali kinestetična (Strmčnik, 2001, str. 310–312). Metode in oblike učenja so odvisne tudi od števila udeležencev izobraževanja, z manj udeleženci se lahko dela na drugačne načine kot z velikim številom udeležencev, zato je število udeležencev eden od izbranih kriterijev. Sodelovalno učenje v manjših skupinah ali parih spodbuja aktiven razvoj kompetence komunikacije (Rot Vrhovec, 2015). Dejavna vključenost mladih v proces prinaša večje učinke in bolj pozitivne izide (Bohnert in drugi, 2010, str. 579 in 593; Kloosterman in drugi, 2010, str. 41; Meng in drugi, str. 2020, str. 11–12 in 75–82). Prav tako v teoriji aktivne metode in oblike učenja, ki so osredotočene na učenca, bolj aktivirajo udeleženca izobraževanja in prinašajo konceptualno spremembo (Struyven in drugi, 2010). Pa tudi učenje je bolj kakovostno, kadar »omogoča miselno, čustveno in celostno aktiviranje učečega« (Ivanuš Grmek in drugi, 2009, str. 18). Izbrana vsebinska komponenta zajema vseh osem področij iz ciljev evropske politike za mladinsko delo (iz Resolucije iz leta 2010) oz. iz Strategije EU za

mlade 2010–2018, izobraževanje in usposabljanje, zaposlovanje in podjetništvo, zdravje in dobro počutje, participacija, prostovoljstvo, socialna vključenost, mladi in svet ter ustvarjalnost in kultura (Kovačić in drugi, 2020, str. 138–139; Ord in drugi, 2022, str. 4).

Glede na znanstveno utemeljenost se je preučevalo več tipov neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih – kombinacije glede na modalitete oz. kriterije: dolžina neformalnega izobraževanja (kratki, srednje dolgi, daljši tipi izobraževanj), število udeležencev (majhno, srednje, večje število udeležencev), mednarodna komponenta (so mednarodni, niso mednarodni) ter vsebinska komponenta (vsebinska raznovrstnost programov – osem ključnih vsebinskih področij). Zajeta so vsebinsko različna izobraževanja glede na evropske vsebinske smernice iz področnih programskih dokumentov. Poskrbelo se je za primerno kombinatoriko modalitet, da je vsaka od modalitet iz matrike zajeta vsaj v enem primeru izbranega neformalnega izobraževanja v izbranih mladinskih centrih po zgoraj zapisanem vzorčenju. Postopek izbora je potekal po naslednjem postopku. Pri določanju vzorca se je izmed predlaganih mladinskih centrov in neformalnih izobraževanj v njih od ekspertov najprej izločilo tiste, ki ne ustrezajo kriterijem, da so prejemniki finančnih sredstev iz razpisa sofinanciranja programov mladinskega dela na Ministrstvu za izobraževanje oz. da imajo status organizacije, ki deluje v javnem interesu v mladinskem sektorju oz. da so javne organizacije. Nato se je preostale mladinske centre razvrstilo glede na kriterije statusne organiziranosti, geografske porazdelitve ter pripadnosti različnim mrežam oz. krovnim organizacijam glede na svetovni nazor. Ko se je zagotovilo največjo heterogenost mladinskih centrov, se je izmed preostalih mladinskih centrov razvrstilo njihova neformalna izobraževanja v kategorije modalitet izobraževanj. Po zapisani matriki se je izmed preostalih mladinskih centrov glede na modalitete izobraževanj izbralo tista, ki so izbrana v vzorec, tako da je vsaka modaliteta uporabljena vsaj pri enem izobraževanju. Izbrane modalitete so prikazane v Tabeli 5.1.

Tabela 5.1: Izbrane modalitete neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih

Dolžina	Kratki (45 min–vključno 5h)	Srednje dolgi (več kot 5h – vključno 21 dni)	Daljši (22 dni ali več)
Število udeležencev	Majhno (1–9 ljudi)	Srednje (10–40 ljudi)	Večje (41 ali več)
Mednarodna	So mednarodni	Niso mednarodni	/

komponenta	(tuja država ali jezik, mednarodni udelež./izvaj.)		
Vsebinska komponenta	Vključenost vseh 8 vsebinskih področij Strategije EU za mlade:	1) izobraževanje in usposabljanje, 2) zaposlovanje in podjetništvo, 3) zdravje in dobro počutje, 4) participacija,	5) prostovoljstvo, 6) socialna vključenost, 7) mladi in svet ter 8) ustvarjalnost in kultura

Vir: lasten, povzeto po (Souto-Otero in drugi, 2012; Souto-Otero, 2016; Kovačić in drugi, 2020; Ord in drugi, 2022).

Opis izbranih neformalnih izobraževanj v izbranih mladinskih centrih

Opisana so izbrana neformalna izobraževanja v izbranih mladinskih centrih, ki so zaradi varovanja zasebnosti intervjuvancev anonimizirana. Seznam izbranih mladinskih centrov prav zaradi razloga zakrivanja identitete udeležencev ni javno podan, saj bi se zaradi majhnosti države in predvsem majhnosti mladinskega sektorja v Sloveniji udeležence lahko prepoznalo, kar bi jim zaradi narave zaupanih podatkov lahko škodilo. Nabor izbranih triindvajsetih neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih NFI-1–NFI-23 je predstavljen v Tabeli 5.2. Nabor izbranih neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih skupaj s podatki o dolžini, številu udeležencev, mednarodni ter vsebinski komponenti z natančnejšim opisom je predstavljen v Prilogi C.

Tabela 5.2: Nabor izbranih neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih NFI-1–NFI-23

NFI-1	**NFI-2**	**NFI-3**	**NFI-4**	**NFI-5**	**NFI-6**
Prostovoljstvo v drugi državi EU	Start-up delavnica	Delavnica gledališke improvizacije	Prostovoljski projekt	Mladinska pobuda	Predstavitev poklicev
NFI-7	**NFI-8**	**NFI-9**	**NFI-10**	**NFI-11**	**NFI-12**

Projekt za PUMOvce	Delavnice izvedbe lastne ideje	Dialog mladih	Učne delavnice	Mladinska izmenjava	Delavnica Stop-motion animacije
NFI-13	**NFI-14**	**NFI-15**	**NFI-16**	**NFI-17**	**NFI-18**
Tematski trening za trenerje	Tečaj za tonskega tehnika/ ozvočevanje	Šola za animatorje	Projektno študentsko delo z mentorstvom	Delavnica o potrebah mladih	Tabor s temo duševnega zdravja
NFI-19	**NFI-20**	**NFI-21**	**NFI-22**	**NFI-23**	
Delavnica tonske tehnike	Tabor s temo mladinskega dela	Delavnica o kulturi v tuji državi	Tečaj slovenščine za tujegovoreče mlade	LGBT+ vikend	

Vir: lastna raziskava.

Metode raziskovanja in utemeljitev metod raziskovanja

Uporabljeni metodi raziskovanja sta metoda intervjuja, in sicer individualni poglobljeni polstrukturirani intervjuji ter metoda fokusne skupine, in sicer metoda evalvacijske fokusne skupine z eksperti. Intervjuji so najbolj primerna metoda zbiranja podatkov, saj je pojme in koncepte raziskovalca in intervjuvanca mogoče razjasniti med intervjujem in se s tem izogniti vsiljevanju lastnih konceptov ter hkrati dovoliti prostor za nove koncepte in teorije (Mesec, 1998, str. 80; Haralambos in Holborn, 2005, str. 848–849). Polstrukturirane intervjuje smo izbrali, ker vemo, kakšen je okviren seznam tem in informacij, ki smo jih želeli slišati, hkrati pa smo se lahko prilagodili individualnim značilnostim intervjuvancev in jim omogočili lažje izražanje stališč (Kogovšek, 1998, str. 31; Flick, 2006, str. 149). Hkrati je metoda izbrana zaradi lažje primerljivosti rezultatov med sabo. Skozi polstrukturiran intervju lahko sledimo odgovorom na naša raziskovalna vprašanja in zagotavljamo strukturo, hkrati pa skozi fleksibilnost in svobodo zastavljanja vprašanj zunaj začrtanih smernic pridobimo poglobljen pogled intervjuvanca (Banjac, 2020, str. 76–77). Zaradi zagotavljanja varnosti in udobja posameznih udeležencev, da se (predvsem mladi udeleženci) lahko počutijo sproščene in pripravljene zaupati podatke, ter zaradi preprečevanja, da bi dominantna oseba (izvajalci oz. organizatorji, ki imajo večjo moč od mladih udeležencev) dominirala pogovor, so izbrani

individualni intervjuji in ne skupinski (Beitin, 2012, str. 244–245). Tudi sicer raziskovalci s področij mladine in socialnega kapitala ugotavljajo, da je ena od pomembnih omejitev pri raziskovanju teh dveh področij v tem, da v raziskavah sprašujejo odrasle (učitelje, starše) namesto otrok in mladih ali da pri merjenju povezav mladih izhajajo iz povezav staršev (Schaefer-McDaniel, 2004; Magson in drugi, 2016, str. 571; Ryan in Junker, 2019, str. 173). Zaradi omenjenih razlogov so izbrani individualni polstrukturirani intervjuji.

Metoda fokusne skupine je izbrana zato, ker nas zanimajo percepcije in mnenja udeležencev, ki nam bi omogočali razumevanje pojava (Krueger in Casey, 2009, str. 6 in 66; Gibson, 2007, str. 474). Prav tako omogoča ustvarjanje novih idej in soočanje stališč skozi razpravo. Hkrati so prednosti izbire te metode v primerjavi z individualnimi intervjuji hitrost, cena in oblikovanje mnenj skozi skupinsko interakcijo in proces skupinske dinamike (Stokes in Bergin, 2006, str. 26–28; Brown, 2015, str. 86–87). Fokusna skupina je izvedena kot evalvacijska fokusna skupina z izbranimi eksperti v zaključni fazi zbiranja podatkov, po opravljenih vseh intervjujih. Načrtovano število udeležencev fokusne skupine je bilo med pet in deset (Banjac, 2020, str. 99), točno število je zapisano spodaj. Z udeleženci raziskave smo polstrukturirane intervjuje ter fokusno skupino izvedli v večji meri *na daljavo prek programov za klice oz. videoklice.* Če smo ocenili, da bi bili rezultati boljši v primeru srečanja v živo in tam, kjer so intervjuvanci sami izrazili željo po srečanju v živo, smo opravili intervjuje v živo. V času epidemije covida-19 se je uporaba spletnih programov za videoklice še bolj razmahnila in postala nekaj navadnega. Uporabljali so jo tudi v mladinskih centrih za komunikacijo z deležniki ter za izvedbo neformalnih izobraževanj. Državna statistika kaže, da je bilo v Sloveniji med prebivalstvom, starim od 16 do 74 let, v 1. četrtletju leta 2022 89 % takih, ki so redno uporabljali internet (SURS, 2022c). V starostni skupini 16–24 let jih je po podatkih za celotno leto 2022 internet v zadnjih treh mesecih uporabljalo 98,7 %, od tega 75 % za telefoniranje ali video telefoniranje s spletno kamero prek interneta (SURS, 2023). V starostni skupini 25–34 let pa jih je internet v zadnjih treh mesecih uporabljalo kar 99,6 %, od tega 73 % za telefoniranje ali video telefoniranje s spletno kamero prek interneta. Internet torej uporabljajo skoraj vsi iz naše ciljne populacije, hkrati približno tri četrtine mladih uporablja internet za telefoniranje ali video telefoniranje. Tako zaradi večje dostopnosti in razširjenosti uporabe tovrstnih platform za (video)klice ter zaradi večje varnosti udeležencev z vidika zdravja zaradi covid-19, večje vključenosti zdravstveno ogroženih posameznikov ter tistih iz lokacijsko oddaljenih okolij smo razen izjem individualne polstrukturirane intervjuje

opravili prek programov za (video)klice, fokusno skupino pa smo v celoti izvedli prek skupinskega videoklica.

Pri kvalitativnem raziskovanju obstajata dve večji dilemi. Ali primerno število udeležencev v raziskavi predhodno opredeliti ali jih prilagoditi glede na teoretično saturacijo podatkov v času raziskovanja (Beitin, 2012; str. 243–244). Kvalitativni raziskovalci, ki so število udeležencev v raziskavi opredeljevali vnaprej, so govorili o primernem številu udeležencev za kvalitativno raziskavo od šest do dvanajst (npr. Thomas in Pollio, 2002) oz. dva do deset udeležencev (npr. Boyd, 2001) (Beitin, 2012, str. 243–244). Nekateri avtorji omenjajo (npr. Creswell in Creswell, 2018, str. 186) med dva in trideset udeležencev v raziskavi, pri čemer priporočajo enega udeleženca za etnografsko raziskavo, od enega do dva za narativno raziskavo, od štiri do pet primerov za študijo primera, od tri do deset udeležencev za fenomenološko raziskavo ter od dvajset do trideset za utemeljitveno teorijo. »Predpisano« primerno število udeležencev v raziskavi v znanstveni teoriji torej variira med dvema in tridesetimi udeleženci na eni strani ter med svobodo v neopredelitvi števila vnaprej in ravnanju skladno s *teoretično saturacijo* podatkov na drugi strani. Pri teoretični saturaciji podatkov ima raziskovalec zadosten vzorec in lahko preneha z intervjuji v točki, ko se začno pridobljeni podatki zgoščati, ponavljati in vsak naslednji ne prinese več nove informacije, kajti s tem postanejo teme in kategorije nasičene (Charmaz, 2006). V disertaciji je uporabljena kombinacija obeh načinov, in sicer je okvirno opredeljena številka načrtovanih intervjujev, ki pa se je med raziskavo prilagodila glede na teoretično saturacijo podatkov. V želji po čim večji kakovosti raziskave je bilo načrtovanih približno od petinštirideset do šestdeset intervjujev znotraj od petnajstih do dvajsetih izbranih izobraževanj. Število intervjujev se je izvedlo skladno s pravilom teoretične saturacije in se je odvisno od kakovosti podatkov zaključilo prej ali pozneje od navedenih številk (Flick, 2006, str. 127; Charmaz, 2006; Klemenčič in Hlebec, 2007, str. 22 in 28; Rowlands in drugi, 2015). Točne številke so navedene spodaj.

Triangulacija metod in triangulacija podatkov

Za večjo veljavnost in splošnost ugotovitev smo izvedli triangulacijo (Kogovšek, 1998, str. 70; Flick, 2006, str. 389; Easterby-Smith in drugi, 2007, str. 181; Ragin, 2007, str. 114–115; Creswell, 2018, str. 199–201). Uporabljena je triangulacija metod, kar pomeni uporabo več

kot ene metode raziskovanja (Flick, 2008, str. 43–44). Uporabili smo metodo polstrukturiranih intervjujev in metodo fokusne skupine. Prav tako smo uporabili triangulacijo podatkov, uporabili smo namreč isto metodo na različnih subjektih oz. na različnih skupinah udeležencev (Kogovšek, 1998, str. 70; Ragin, 2007, str. 114–115; Carter in drugi, 2014). Zato so intervjuji izvedeni na treh skupinah intervjuvancev; z mladimi udeleženci, izvajalci ter organizatorji neformalnih izobraževanj. Točno število izvedenih intervjujev je zapisano spodaj. Triangulacija podatkov na različnih skupinah udeležencev je prikazana na Sliki 5.2.

Slika 5.2: Triangulacija podatkov na različnih skupinah udeležencev

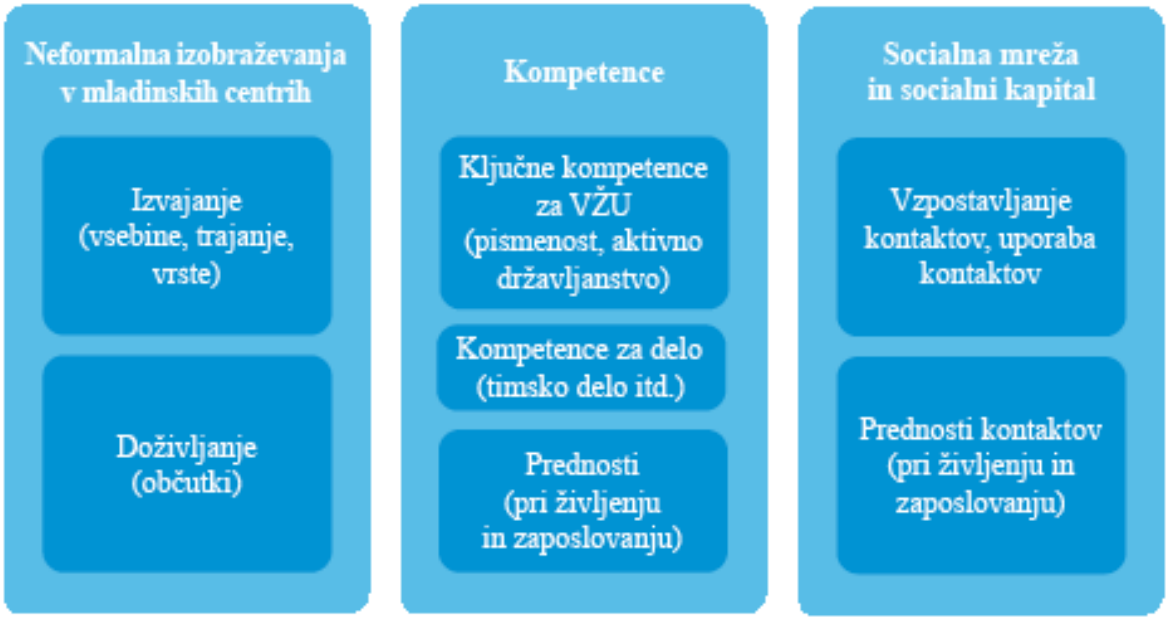
Vir: lasten – povzeto po (Kogovšek, 1998; Ragin, 2007; Carter in drugi, 2014).

Instrument, etični standardi in konceptualna shema raziskave

Instrument je seznam vprašanj za udeležensko, izvajalsko in organizatorsko raven. Predpripravljen seznam vprašanj za polstrukturiran intervju je eden od gradnikov zagotavljanja kakovosti raziskave in poveča veljavnost in zanesljivost, hkrati pa dovoljuje odmike od osnovnih vprašanj in potrebno svobodo pri zastavljanju vprašanj (Flick, 2008, str. 42–43). V kvalitativnem raziskovanju raziskovalci po navadi sami razvijejo instrument in ne uporabljajo instrumentov, ki jih razvijejo drugi raziskovalci (Creswell in Creswell, 2018, str.

181). Za večjo veljavnost in zanesljivost raziskave smo uporabili triangulacijo podatkov, in sicer isto metodo na treh različnih subjektih oz. skupinah udeležencev (Kogovšek, 1998; Ragin, 2007; Carter in drugi, 2014). Zato instrument predstavlja seznam vprašanj za individualne polstrukturirane intervjuje, ki je razmeroma enak, z nekaj prilagoditvami za udeleženski, izvajalsko in organizatorsko raven. Instrument s seznamom vprašanj za intervjuje je v Prilogi D. Instrument predstavlja tudi seznam vprašanj za evalvacijsko fokusno skupino z eksperti, ki je v Prilogi E. Protokol intervjuja oz. fokusne skupine (seznam vprašanj) je sestavljen samostojno s sodelovanjem raziskovalke, mentorja in somentorja. Držali smo se etičnih standardov in zaščitili udeležence raziskave ter se držali zaupnosti. Upoštevala so se določila Kodeksa profesionalne etike Slovenskega sociološkega društva (SSD, 1992) ter Etičnega kodeksa Univerze v Ljubljani (Univerza v Ljubljani, 2009). Od udeležencev se je pridobilo informirano soglasje (Fontana in Frey, 2005, str. 715). Konceptualne operacionalizirane definicije izhajajo iz teoretičnih izhodišč v zgornjih poglavjih v disertaciji. Načrtovana konceptualna shema raziskave skupaj s povezavami ključnih konceptov med sabo pa je predstavljena na Sliki 5.3.

Slika 5.3: Konceptualna shema raziskave



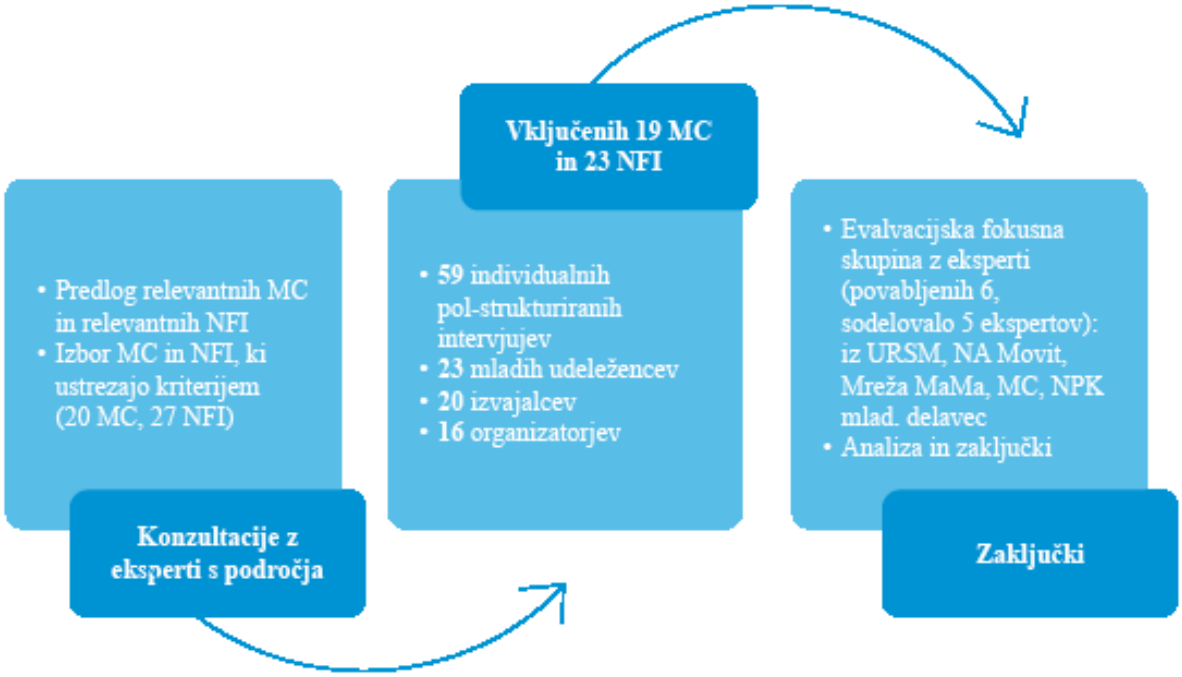
Vir: lastna raziskava.

5.1.2 Potek raziskave

V podpoglavju so predstavljeni časovni in številčni potek raziskave, potek analize podatkov in analizirane kategorije. Raziskava se je začela oktobra 2022. V prvi fazi se je konzultiralo z eksperti s področja, ki so predlagali relevantne mladinske centre in relevantne programe neformalnih izobraževanj. Na podlagi izbranih kriterijev za mladinske centre in izbranih modalitet za izobraževalne programe je bilo med vsemi predlaganimi izbranih dvajset mladinskih centrov in sedemindvajset neformalnih izobraževalnih programov, ki so ustrezali izbranim kriterijem. Pri nekaterih centrih oz. programih ter z nekaterimi intervjuvanci se nam zaradi različnih razlogov ni uspelo dogovoriti za intervjuje. V raziskavi je sodelovalo *devetnajst različnih mladinskih centrov v Sloveniji s triindvajsetimi različnimi programi neformalnega izobraževanja*.

Pogovori z intervjuvanci so potekali *med 28. 10. 2022 in 30. 1. 2023.* Izvedenih je bilo devetinpetdeset individualnih polstrukturiranih intervjujev s tremi različnimi skupinami intervjuvancev. Skladno s pravilom teoretične saturacije se je število intervjujev prilagodilo nasičenosti podatkov (Flick, 2006; Charmaz, 2006; Klemenčič in Hlebec, 2007; Rowlands in drugi, 2015). Zaradi tega je v intervjujih sodelovalo triindvajset mladih udeležencev, dvajset izvajalcev ter šestnajst organizatorjev. Snemani deli intervjujev so trajali od 15 minut in 4 sekunde do 61 minut in 8 sekund. Od tega posnetki intervjujev z mladimi udeleženci trajajo najmanj časa, od 15 minut in 4 sekunde do 40 minut 36 sekund. Posnetki intervjujev z izvajalci trajajo od 17 minut in 44 sekund do 49 minut in 49 sekund. Posnetki intervjujev z organizatorji pa trajajo najdlje, od 24 minut in 4 sekunde do 61 minut in 8 sekund. Celotni intervjuji so praviloma trajali od približno od 1,5- do 2-krat dlje, torej od 20 do 120 minut, saj se je posvetilo nekaj časa spoznavanju in sprostitvi udeležencev, prav tako so po koncu snemanega dela intervjuvanci želeli deliti še nekaj dodatnih informacij oz. konteksta ali je raziskovalka želela pridobiti podrobnejšo razlago. Skupno trajanje posnetkov intervjujev je 1967 minut ali 32,8 ure. Skupno trajanje celotnih intervjujev pa je približno 60 ur. Potek raziskave je prikazan na Sliki 5.4.

Slika 5.4: Skica poteka raziskave

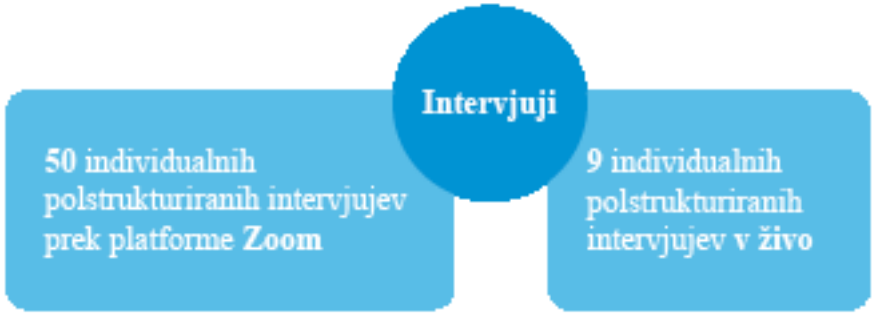


Vir: lastna raziskava.

V izbranih mladinskih centrih se je pridobilo stik vodje/direktorja mladinskega centra, mladinskega delavca ali neposredno organizatorja ali izvajalca izobraževanja, ki so nas povezali z udeleženci, organizatorji in izvajalci izbranih neformalnih izobraževanj. Z večino intervjuvancev smo se najprej slišali prek telefona in e-pošte ter jim razložili potek raziskave, sledil pa je intervju, ki je potekal bodisi prek spletne platforme Zoom video ali avdio klica oz. v živo. Z devetimi intervjuvanci se je izvedlo intervju v živo na izbrani lokaciji (v njihovem mladinskem centru ali v drugem prostoru), s petdesetimi intervjuvanci pa se je izvedlo online intervju prek platforme Zoom. Način izvedbe intervjujev je prikazan na Sliki 5.5. Evalvacijska fokusna skupina z eksperti s področja je potekala po zaključenem zadnjem intervjuju, 30. 1. 2023, prek spletne platforme Zoom. V fokusno skupino je bilo povabljenih šest ekspertov: iz Urada za mladino na Ministrstvu za izobraževanje, iz nacionalne mreže mladinskih centrov Mladinske Mreže MaMa, iz nacionalne agencije Movit, iz Bazena trenerjev Movit, iz Delovne skupine za pripravo kataloga standardov strokovnih znanj in spretnosti za Nacionalno poklicno kvalifikacijo mladinski delavec in iz tistih mladinskih centrov, ki so po mnenju izbranih ekspertov aktivneje vključeni v področje kompetenc in učinkov iz neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih. Fokusne skupine se je udeležilo

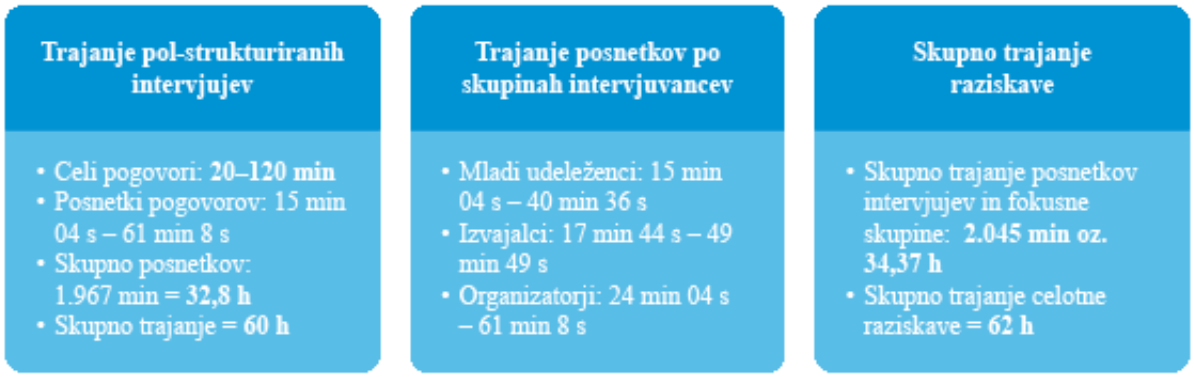
pet ekspertov, eden od udeležencev je udeležbo zaradi objektivnih razlogov odpovedal. Trajala je 89 minut. Skupaj s fokusno skupino je skupno trajanje posnetkov v raziskavi 2045 minut ali 34,37 ure. Skupno trajanje intervjujev in fokusne skupine je približno 62 ur. Trajanje intervjujev in skupno trajanje raziskave sta prikazana na Sliki 5.6.

Slika 5.5: Način izvedbe intervjujev



Vir: lastna raziskava.

Slika 5.6: Trajanje intervjujev in skupno trajanje raziskave



Vir: lastna raziskava.

Ravnanje s podatki pred analizo, analiza podatkov, kodiranje in kategorije

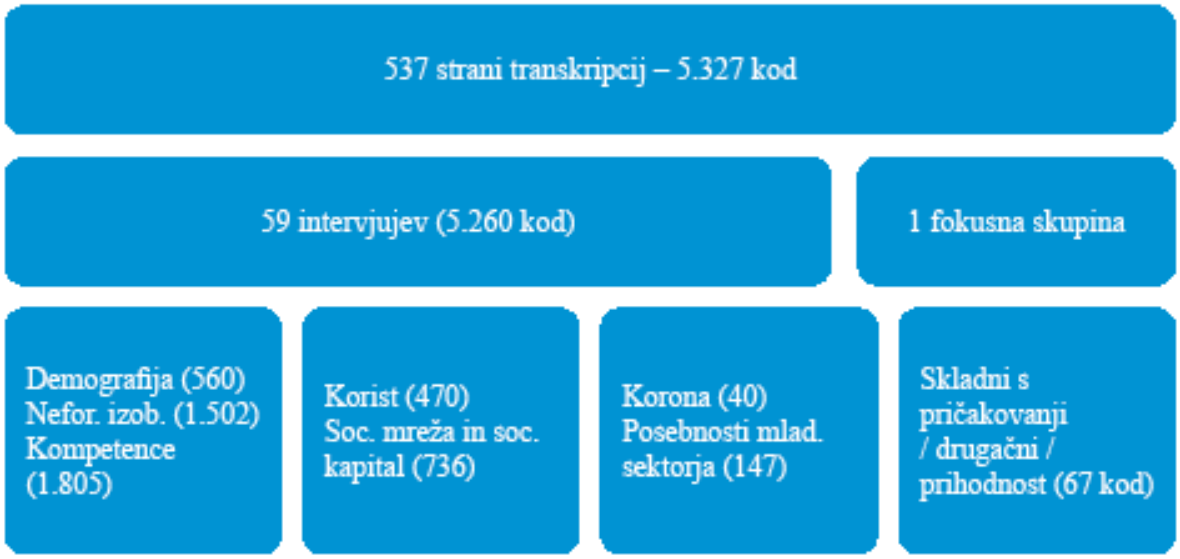
Pogovore iz intervjujev in fokusne skupine se je zvočno snemalo s programom *Voice memos* na mobilnem telefonu, hkrati pa se je za večjo zanesljivost snemalo programe dvojno. Pri spletnih intervjujih se je snemalo še v aplikaciji Zoom, pri intervjujih v živo pa z diktafonom. Na podlagi posnetkov se je naredilo zapis oz. transkripcijo. Zapisi pogovorov intervjujev

obsegajo *537 strani transkripcij*. Občutljivi osebni podatki (ime in priimek intervjuvanca, ime mladinskega centra …) so vodeni pod raziskovalno šifro v ločeni tabeli in niso javno dostopni. V transkripcijah se je prikrilo vse občutljive osebne podatke, imena, ki so jih udeleženci naštevali med intervjujem so spremenjena – nadomeščena s seznamom imen novorojenčkov (SURS, 2022a). Imena mladinskih centrov, prebivalcev, lokalnih organizacij, knjižnic ipd. so v transkripciji generalizirana. Imena in priimki intervjuvancev so kodirani glede na njihovo vlogo, UD za udeležence, IZ za izvajalce ter OR za organizatorje, pri čemer so kraticam pripisane številke. Raziskovalni podatki so zaradi občutljivosti osebnih podatkov in majhnosti države oz. mladinskega sektorja, v katerem bi se dalo intervjuvance prepoznati iz njihovih zgodb in pripovedi, shranjeni v Arhivu družboslovnih podatkov in so dostopni pod posebnimi pogoji (samo za raziskovalne namene in s posebno vlogo).

Skladno z metodološkimi napotki (Creswell in Creswell, 2018, str. 190–198) se je pri analizi podatkov najprej: 1) Organiziralo in pripravilo podatke za analizo: transkribiralo intervjuje, organiziralo zapiske s terena, uredilo podatke in dokumente. 2) Prebralo in pregledalo zapiske s terena in transkripcije ter se jih uredilo (prikrilo osebne podatke itd.). 3) Kodiralo podatke z uporabo kvalitativnega računalniškega programa oz. programske opreme MAXQDA za kodiranje in kategoriziranje. 4) Generiralo opise in teme oz. kategorije. 5) Pripravilo predstavitev opisov in tem s tekstom v disertaciji, s citati določenih delov intervjujev in fokusne skupine ter z grafičnimi in slikovnimi ponazoritvami analiziranega materiala. Podatke se je kodiralo, kategoriziralo, analiziralo in interpretiralo (Mesec, 1998, str. 56 in 102–128; Easterby-Smith in drugi, 2007, str. 153–160; Saldaña, 2021). Podatke se je sistematično analiziralo in iz njih dobilo teme in kategorije skozi utemeljitveno analizo kot specifično metodo analize, ne pa specifično metodo pridobivanja podatkov (Easterby-Smith in drugi, 2007, str. 153–160; Charmaz, 2005, str. 507–535). Iz podatkov je izpeljana utemeljitvena teorija, ilustrirana z navajanjem primerov značilnih podatkov (Vogrinc, 2013, str. 58–70). Med analizo podatkov smo transkripcije kodirali v programu MAXQDA. Podatki so obsegali 537 strani transkripcij. Pripisali smo 5327 kod. Velika večina jih je pri analizi devetinpetdesetih intervjujev, ki obsegajo 5260 kod. Od tega je v kategoriji Demografija 560 kod, v kategoriji Neformalna izobraževanja 1502 kodi, v kategoriji Kompetence 1805 kod, v kategoriji Korist v življenju in pri delu 470 kod. V kategoriji Socialna mreža in socialni kapital je 736 kod, v kategoriji Korona 40 kod ter v kategoriji Posebnosti, značilnosti mladinskega sektorja 147 kod. Kodiranje pri fokusni skupini je skupno zajelo 67 kod. Od tega

je 30 kod pripisanih kategoriji Rezultati skladni s pričakovanji ekspertov in terena, 13 kod kategoriji Rezultati drugačni od pričakovanj ekspertov in terena ter 24 kod pripisanih kategoriji Rezultati za prihodnost, nadaljnje raziskave, delo sektorja na tem. Število pripisanih kod je prikazano na Sliki 5.7.

Slika 5.7: Število pripisanih kod po kategorijah



Vir: lastna raziskava.

V procesu kodiranja smo dobili različne kategorije. Pričakovane kategorije so zajemale demografijo, neformalna izobraževanja, kompetence, korist, socialno mrežo in socialni kapital. Dodatni kategoriji, ki so se pojavili med raziskavo, sta korona ter posebnosti oz. značilnosti mladinskega sektorja. Podkategorije so bile kombinacija vnaprej določenih in porajajočih kategorij. Pri analizi podatkov iz evalvacijske fokusne skupine se je uporabljalo drugačno kategorizacijo kot pri analizi intervjujev, ker je bil namen fokusne skupine evalvirati rezultate z eksperti in pri tem pridobiti odziv, ali so rezultati pričakovani, nepričakovani in kakšne so indikacije za prihodnje delo in prihodnje raziskave na tem področju. Kategorije in podkategorije so natančneje podane v Prilogi F.

5.1.3 Demografski podatki

V začetku podpoglavja je natančneje predstavljena demografija intervjuvancev – število sodelujočih, njihov spol, starost, izobrazba, trenutni status ter njihova samoocena priložnosti.

V drugem delu podpoglavja so podrobneje analizirane značilnosti mladih udeležencev neformalnih izobraževanj ter kategorije mladih z manj priložnostmi, ki so vključene v ta izobraževanja.

Demografija intervjuvancev

V raziskavi je v individualnih polstrukturiranih intervjujih sodelovalo devetinpetdeset intervjuvancev. Od tega šestnajst organizatorjev, dvajset izvajalcev in triindvajset mladih udeležencev neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih. V evalvacijski fokusni skupini z eksperti je sodelovalo pet udeležencev.

Spol: Od skupno devetinpetdeset intervjuvancev je bilo devetnajst intervjuvancev moškega in štirideset intervjuvancev ženskega spola, med mladimi sedemnajst žensk in šest moških. V fokusni skupini je bilo pet udeležencev, od tega dva moškega in tri ženskega spola.

Starost: Intervjuvanci so bili stari od štirinajst do dvainšestdeset let. Starost mladih udeležencev je bila v razponu od štirinajst do šestintrideset let, povprečje je znašalo štiriindvajset let, v veliki večini pa so bili stari od petnajst do devetindvajset let. Organizatorji in izvajalci so bili stari od dvaindvajset do dvainšestdeset let. Izvajalci izobraževanj so bili stari od dvaindvajset do šestinpetdeset let, v povprečju štiriintrideset let. Organizatorji izobraževanj pa so bili stari od dvaindvajset do dvainšestdeset let, v povprečju osemintrideset let. V fokusni skupini se starost udeležencev ni preverjalo.

Izobrazba: Pri intervjuvancih smo zaznali zelo različne dokončane stopnje izobrazbe, od nedokončane osnovne šole do končanega magisterija. Nekateri so se šolali v tujini, večina v Sloveniji. Mladi udeleženci imajo od nedokončane osnovne šole (zaradi mladosti še niso dokončali), nedokončane srednje šole (osipniki iz izobraževanja s samo osnovnošolsko izobrazbo), dokončane srednje šole do visokošolske izobrazbe z diplomo ali magisterijem. Nekateri mladi udeleženci so se kot osipniki iz izobraževanja po nekaj letih zaposlenosti vnovič kot udeleženci izobraževanja odraslih vpisali v šolanje in po izpitih zaključujejo srednjo šolo. Izvajalci neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih imajo različne stopnje izobrazbe, od končane srednješolske izobrazbene ravni do terciarne izobrazbe, z diplomo ali magisterijem. Organizatorji neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih pa imajo od končane osnovne šole do terciarne izobrazbe, z diplomo ali magisterijem. Mnogi izvajalci in

organizatorji izobraževanj so seznanjeni s procesi neformalnega izobraževanja, delovanja mladinskih organizacij in mladinskih centrov bodisi zaradi opravljenih neformalnih izobraževanj ali kvalifikacij ali zaradi vrste dosežene formalne izobrazbe. Mnogi intervjuvani izvajalci in organizatorji imajo opravljena neformalna izobraževanja s področja mladinskega dela ali trenerskega dela (so člani bazena trenerjev) in/ali imajo opravljeno Nacionalno poklicno kvalifikacijo za mladinskega delavca. Organizatorji in izvajalci izobraževanj v mladinskih centrih, intervjuvani v tej raziskavi, imajo med drugim pedagoško, andragoško, psihološko izobrazbo, izobrazbo socialnega delavca, socialnega pedagoga in poznajo učni proces še s strokovnega vidika. Po drugi strani so nekateri organizatorji in izvajalci izobraževanj diplomanti sociologije, menedžmenta neprofitnih organizacij, politologije, ekonomije in prava in so seznanjeni z drugimi vidiki upravljanja, vodenja in delovanja mladinskih centrov. Seveda pa med njimi obstajajo tudi praktiki, ki imajo končano srednješolsko izobrazbo ali katerih izobrazba nima povezave s omenjenimi temami, vendar imajo bogate dolgoletne izkušnje iz prakse dela z mladimi in dela v mladinskem sektorju. V fokusni skupini se izobrazbe udeležencev ni preverjalo.

Trenutni status: Statusi, ki se pojavljajo med udeleženci raziskave v polstrukturiranih intervjujih, so zelo različni; osnovnošolec/-ka, dijak/-inja, študent/-ka, udeleženec/-ka izobraževanja odraslih, redno zaposleni/-a, samozaposleni/-a, samozaposleni/-a v kulturi, prostovoljec/-ka. V fokusni skupini se statusa udeležencev ni preverjalo.

Izobrazba staršev: Starši intervjuvancev imajo različne vrste in stopnje izobrazbe. Nekateri starši imajo dokončano srednjo šolo, višjo šolo, diplomo ali magisterij. V nekaterih primerih intervjuvanci ne vedo, kakšno šolo imajo dokončano njihovi starši, bodisi ker so starši že pokojni bodisi zaradi drugih razlogov. Med povezavami med izobrazbeno ravnjo intervjuvancev in izobrazbeno ravnjo njihovih staršev je opaziti trend, da imajo intervjuvanci srednješolsko izobrazbo, če imajo tudi njihovi starši srednješolsko izobrazbo, ter da imajo v več primerih intervjuvanci doseženo visokošolsko izobrazbo (ali so še v procesu študija) v primerih, ko imata eden ali oba starša doseženo visokošolsko izobrazbo. Pri mlajših udeležencih pa je to težko povzeti, ker so še aktivno vključeni v proces izobraževanja na nižjih ravneh (v enem primeru v osnovno šolo, v ostalih primerih pa v srednjo šolo). V primerih, ko so bili izvajalci ali organizatorji izobraževanj hkrati tudi mladi (udeleženci v izobraževanjih) oz. v primerih, ko se je zdelo vprašanje primerno, je bilo to vprašanje postavljeno tudi izvajalcem in organizatorjem izobraževanj.

Priložnosti: Intervjuvanci v raziskavi so bili vprašani o svoji percepciji, ali so imeli manj, enako ali več priložnosti v življenju v primerjavi s svojimi vrstniki. Intervjuvanci so razumevanje priložnosti pogosto zaznali kot subjektivno kategorijo, povezano z lastno iniciativo, če so ali niso sami izkoristili dovolj ponujenih priložnosti. Nekateri so se počutili (de)privilegirane zaradi lastne (ne)aktivacije, ker so (niso) izkoristili mnogo možnosti, ki so jim bile ponujene. Nato so bili pozvani, da povedo, ali so se počutili v pomanjkanju ali privilegiju oz. diskriminirani zaradi različnih dejavnikov, kot so geografska oddaljenost, zdravstvene težave, pomanjkanje denarja, spol, verska pripadnost, spolna usmerjenost, invalidnost in podobno. V primerih, ko so bili izvajalci ali organizatorji izobraževanj hkrati tudi mladi (udeleženci v izobraževanjih), oz. v primerih, ko se je zdelo vprašanje primerno, je bilo to vprašanje postavljeno tudi izvajalcem in organizatorjem izobraževanj. Ko so bili vprašani o navedenih kategorijah, pa so navajali različne odgovore. Nekateri intervjuvanci so navajali enako priložnosti v primerjavi s svojimi vrstniki oz. enako možnosti kot ostali. Tisti, ki so se počutili privilegirane, z več priložnostmi, so med priložnostmi omenjali stabilno domačo situacijo, podporo v ožji in razširjeni družini, intelektualni kapital družine, boljše finančno stanje, dostop do javnega prevoza, dostop do infrastrukture (npr. knjižnica itd.), možno izbiro šolanja po lastnih željah, možnost obšolskega udejstvovanja (športnega udejstvovanja, obiskovanja glasbene šole), možnost šolanja v večjem mestu ter možnost šolanja v tujini. Intervjuvanci, ki so se počutili manj privilegirane oz. diskriminirane, pa so navedli različne razloge za to. Pri tistih, kjer je bila slaba finančna situacija, so navedli, da prihajajo iz enostarševske družine, iz družine s samo enim zaposlenim staršem, iz družine, kjer sta bila oba starša brezposelna dlje časa, iz večje družine z več otroki, iz družine s hudimi boleznimi članov družine. Slaba finančna situacija izhaja tudi iz tega, da nekateri opravljajo slabo plačano ali neplačano oz. prostovoljno delo ali se soočajo z brezposelnostjo itd. Intervjuvanci so omenjali, da so imeli sposojena in zašita oblačila, niso imeli novega telefona ali da so imeli zagotovljene zgolj res minimalne življenjske potrebščine – hrano in osnovne šolske potrebščine – ter da so na morje odhajali z Rdečim križem. Povedo tudi, da so lahko kupili zgolj nujne stvari, ne pa tudi tistega, kar so sami želeli, ker je bilo treba denar prihraniti za pokrivanje pomembnih stroškov. Prav tako nekateri zaradi finančne situacije niso mogli izbrati šolanja, ki so si ga želeli. Omenjali so tudi težavnost njihovih domačih oz. družinskih situacij, npr. nasilno agresivno okolje oz. zlorabo nedotakljivosti telesa. Nekateri so navajali zdravstvene težave, s katerimi so se soočali, npr. težave na področju zdravja ali duševnega

zdravja, invalidnost. Nekateri so se počutili diskriminirane zaradi osebnih okoliščin, kot so spol (zlasti ženske predstavnice), starost (zaradi mladosti), verska pripadnost (posmehovanje zaradi obiskovanja cerkvenih obredov in vere v boga), drugi zaradi spolne usmerjenosti (zaradi tega so nekateri doživljali tudi verbalno in fizično nasilje), nekatere so diskriminirali in zasmehovali zaradi invalidnosti ali zaradi preselitve v nov kraj, drugi pa so se počutili diskriminirani zaradi alternativnega oz. drugačnega načina življenja (npr. poslušanja določene zvrsti glasbe). Nekateri so se počutili manj privilegirane zaradi težav z vzpostavljanjem socialnih stikov. Kar nekaj pa jih je omenjalo tudi manj priložnosti zaradi bivanja v regiji, ki je manj razvita, ali v ruralnem okolju, pri čemer so omenjali manj dostopnosti do dejavnosti, dogodkov, izobraževanj, usposabljanj in infrastrukture. V fokusni skupini se priložnosti udeležencev ni preverjalo.

Značilnosti mladih udeležencev neformalnih izobraževanj

Organizatorji in izvajalci neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih prvenstveno ciljajo na mlade, ki jih dojemajo nekako v starostni kategoriji od petnajst do devetindvajset let, kar vključuje zadnje razrede osnovnih šol, srednješolce/dijake, študente, brezposelne mlade, mlade brez statusa, mlade zunaj formalnega izobraževanja, mlade prostovoljce itd. Izobraževanja pa praviloma niso strogo starostno zamejena, pogosto so odprta za vse interesente. To pomeni, da lahko pridejo vsi, poleg mladostnikov tudi otroci, osnovnošolci, zaposleni, odrasli, starši, starejši, mladinski delavci oz. mladi, ki želijo delati v mladinskem sektorju itd. Mladi udeleženci, ki jih neformalna izobraževanja v mladinskih centrih vključujejo, so izjemno različni in raznovrstni. Mladi se praviloma udeležujejo izobraževanj v bližnjem mladinskem centru, ki je najbližji njihovemu kraju bivanja, vendar to ni pravilo. Za določene vsebine, ki jih izvajajo samo določeni mladinski centri, se mladi pripeljejo tudi iz širšega geografskega območja (tak primer je npr. izvajanje vsebin LGBT+). Včasih se udeležujejo tudi vsebin mladinskega centra, ki je v njihovem kraju študija ali zaposlitve in ne v domačem kraju. Nekatera izobraževanja so usmerjeno namenjena določeni populaciji, npr. mladim dekletom, mladim brezposelnim, mladim, ki imajo izbirni predmet sociologijo na maturi. Pri večini izobraževanj je udeležba široko odprta za vse skupine mladih. Izobraževanj se udeležijo tako mladi iz ekonomsko šibkejših družin, iz rejniških družin, tako otroci vernikov kot otroci ateistov, mladi podjetniki, prostovoljci in mednarodni prostovoljci, na eni

strani odličnjaki, zelo dejavni na vseh področjih, na drugi strani mladi z učnimi težavami itd. Vrata mladinskih centrov so široko odprta za vse skupine mladih. Izobraževanj se udeležijo zelo raznovrstni udeleženci. Nekateri so izjemni in perspektivni posamezniki: »Zanimivo, kako je lahko ta mladina včasih podcenjena in kako jih ljudje ne jemljejo resno in so nekateri res noro perspektivni« (IZ13, osebni intervju, 2022/23). Drugi so mladi iz ranljivih skupin in mladi z manj priložnostmi. Tretji so mladi iz večinskega dela »povprečni mladi«, ki jih je relativno malo: »In zdaj mladine je vedno malo. To je mali procent, ne vem, deset, dvajset procentov [generacije], ostali pač grejo s tokom. In tudi v mladinskih centrih, mislim, da se večinoma giba neka taka mladina, ki je ali bolj alternativna ali hoče nekaj več ali je socialno izključena. V glavnem, večine v mladinskih centrih večinoma ni« (OR7, osebni intervju, 2022/23). Vsi so si med sabo različni tako po okoliščinah, značilnostih kot po karakterju. »Ker so zelo različni. Eni imajo bolj močan čut za odgovornost, drugi manj. Eni so bolj samoiniciativni, bolj kreativni. Eni so bolj vodljivi, ko super naredijo po navodilih, nimajo pa tega v sebi, da bi kaj nadgradili ali kaj po svoje« (IZ13, osebni intervju, 2022/23). Včasih se izobraževanj zaradi teme udeležijo specifične skupine mladih, npr. mladi glasbeniki, ki imajo svoje glasbene skupine in mladi, ki jih zanimajo poklici s področja glasbene industrije (lučkarji, tonski tehniki, oblikovalci zvoka, video produkcija, organizacija prireditev, grafično oblikovanje itd.).

Mladi z manj priložnostmi

Posebna skupina, ki jo mladinski centri dosežejo, mnoge druge organizacije pa ne, je skupina mladih z manj priložnostmi, ranljivih mladih. Mladinski delavci pri tem poudarijo pomen socialnega vključevanja, kjer se povezuje mlade z manj priložnostmi, marginalizirane mlade z vsemi ostalimi in obratno. Programi torej niso namenjeni le enim ali drugim skupinam, temveč vključujejo vse in s tem krepijo senzibilnost. Nekateri sogovorniki pravijo, da so mladi kot kategorija ljudi v fazi odraščanja oz. na prehodu od otroštva v odraslost že sicer bolj ranljivi, zaradi hormonskega dogajanja in soočanja s izzivi pubertete. Prav tako lahko glede na spodaj naštete skupine mladih že skoraj vsaka mlada oseba pade vsaj v eno kategorijo ranljivosti, seveda pa so pri tem določene skupine veliko bolj ranljive od nekaterih drugih. V nadaljevanju so navedene nekatere izjave intervjuvancev, ki prikazujejo različne ranljivosti mladih oseb, ki se udeležujejo neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih. Zaradi

občutljivosti podatkov so v izjavah intervjuvancev v tem podpoglavju številke zakrite. V mladinskih centrih v Sloveniji najdemo med drugim skupine:

- Mladi iz ekonomsko šibkejših družin.
- Mladi z invalidnostmi. Predvsem gibalno ovirani, slepi in slabovidni, gluhoslepi … Primer: »Na podlagi invalidnosti sem morda imel občutek …, [da] so se norčevali vrstniki« (X, osebni intervju, 2022/23).[26]
- Mladi z intelektualnimi in psihosocialnimi invalidnostmi. Predvsem mladi z napadi panike, mladi s samopoškodovalnimi ravnanji, mladi z bipolarno motnjo, mladi s socialno anksioznostjo, mladi z motnjami prehranjevanja, mladi, redni prejemniki terapije s tabletami … Primer: »Izgubila [sem] veselje do druženja z ljudmi. Preprosto nisem mogla biti z ljudmi, ker sem imela neki strah« (X, osebni intervju, 2022/23).
- Mladi z neurejenimi ali neugodnimi družinskimi razmerami. Mladi, ki se soočajo s smrtjo v bližnji družini. Mladi, ki skrbijo za bolne in/ali ostarele sorodnike. Mladi iz družin, kjer so starši ločeni, mladi, ki živijo v enostarševskih družinah. Mladi, ki so doma deležni nasilja in agresije. Mladi, ki so (bili) spolno zlorabljeni … Primeri:

  > Zraven sem prišla zato, ker sem Ime osebe, zaposleno v mladinskem centru, prosila, da mi odvrne misli od tragedije, ki se je naredila doma (X, osebni intervju, 2022/23).
  > Bila je izgubljena, imela je svoje otroke, ko ne vem, če je bila že polnoletna. Mama je bila velik alkoholik (X, osebni intervju, 2022/23).
  > Stara sem bila XY let. Bila sem izgubljen otrok. Nisem imela poti za naprej. Eni imajo: »Jaz bom doktor …«, jaz pa tega nisem imela. Nisem vedela, kaj bom s svojim življenjem (X, osebni intervju, 2022/23).
  > Ko so se ločevali starši, je bilo katastrofa […]. Vse je bilo na meni (X, osebni intervju, 2022/23).
  > Potem sem [par mesecev] tavala, sploh se nič ne spomnim, ker takrat sem imela res …, ne spomnim se tistih treh mesecev (X, osebni intervju, 2022/23).

- Mladi prestopniki, mladi po odhodu iz vzgojnega zavoda ali po prestani zaporni kazni. Primer: »Bal sem se, da bi tu kaj ukradel« (X, osebni intervju, 2022/23).

[26] Vsi viri iz intervjujev so v obliki anonimiziranih transkripcij intervjujev shranjeni v Arhivu družboslovnih podatkov in so dostopni pod posebnimi pogoji (samo za raziskovalne namene in s posebno vlogo). Zaradi zagotavljanja anonimnosti intervjuvancev in razkrivanja občutljivih osebnih podatkov intervjuvanci niso navedeni z imeni in priimki, ampak s kodami. V občutljivih poglavjih in citatih vsi s kodo X, v manj občutljivih citatih pa s kodami UD za udeležence, IZ za izvajalce in OR za organizatorje neformalnih izobraževanj, poleg teh kod je dodana še zaporedna številka. Prav tako zaradi varovanja zasebnosti niso napisani točni datumi intervjujev, ker bi se iz poteka pogovorov z intervjuvanci lahko povezalo intervjuvance s posameznimi mladinskimi centri in se jih na podlagi teh podatkov prepoznalo.

- Mladi odvisniki od prepovedanih drog ali alkohola, uporabniki psihoaktivnih substanc, nekdanji odvisniki. Primer: »Imeli smo tudi eno, ki je močno pila. Zunaj so sedeli in je z nožem ven priletela. Na srečo jo je nekdo zgrabil« (X, osebni intervju, 2022/23).
- Mladi s prikrito brezdomnostjo (ki bivajo v negotovih ali neprimernih pogojih).
- Mladi brezposelni in mladi z več zaposlitvenimi ovirami, pri katerih je združenih več zaposlitvenih izzivov: npr. iskalci prve zaposlitve, dolgotrajno brezposelni, brez izobrazbe, invalidi, predhodno vključeni v programe socialne aktivacije. Primer: »Brezposelni z multiplimi zaposlitvenimi težavami. Mi rečemo, da potrebujejo poglobljeno obravnavo. Dlje časa potrebujejo, da se vrnejo na trg dela. Predvsem imajo to ključno pomanjkljivost, da so zelo socialno izključeni« (X, osebni intervju, 2022/23).
- Mladi, ki so opustili šolanje; mladi, vključeni v programe PUMO (Projektno učenje mlajših odraslih), mladi osipniki. Primer: »Star je tam okrog XY let. In je nekako obtičal. Faksa ni dokončal, službe ne bi« (X, osebni intervju, 2022/23).
- Mladi NEET (NEET – *not in employment, education or training*), mladi, ki niso niti zaposleni niti vključeni v izobraževanje ali usposabljanje. Primer:

  > [Gre za] finančno vlogo, ker smo nevladna organizacija in [človeka] ne moremo obdržati. Lahko pride kot prostovoljec, kaj pomaga, ampak to je premalo. Na mesec naredi osem ur in spet bo izgubljen. Škoda se mi zdi s strani države. Ker enkrat te ljudi tako daleč spravimo in je pomembno, da jih ne vrnemo nazaj na stara pota. Lahko bi tudi lokalna skupnost kaj naredila, lahko bi država. Ker so možnosti in denar. Večje sodelovanje med sektorji in sredstva bi se lahko bolj pametno [investirala]. Žal mi je vsakega, ki ga izgubimo, ker ga ne moremo več zaposlovati, ker nimamo sredstev. Škoda mi je teh ljudi (X, osebni intervju, 2022/23).

- Mladi iz skupin LGBT+ (LGBTIQ+): istospolno usmerjene osebe (lezbijke, geji), biseksualne osebe, transspolne osebe, interspolne osebe, kvir osebe in druge osebe. Primeri:

  > Večkrat sem bil psihično ali celo fizično napaden. Oz. ne napaden, ampak grožnja fizičnega napada je bila večkrat na podlagi moje spolne usmerjenosti. […] Zdaj se lahko že hecam iz tega. Ko si dejansko v situaciji in ti nekdo grozi z bejzbolko, lahko samo tečeš (X, osebni intervju, 2022/23).
  >
  > Danes smo se malo premaknili od tega izobraževanja, sprejemanje samega sebe, bolj v druženje in iskanje podpore. Ker najti prijatelje, ki so tudi del skupnosti … O nekaterih si lahko misliš, da so v skupnosti, ampak ne o vseh. Težko je najti ljudi, ki so v skupnosti. Največ jih najdejo po socialnih omrežjih, ampak to ni varno okolje, kjer bi želel spoznavati ljudi. Tako je recimo družabni vikend, ne glede na to, ali so vključeni v program ali ne, in seveda spoznajo tudi druge. Mogoče preskok iz tega izobraževalnega »želeti vedeti nekaj o

tej tematiki« na »želim spoznavati ljudi in si zgraditi socialno mrežo«. Hkrati pridobijo izkušnje in znanja, ki jim lahko pomagajo v prihodnosti (X, osebni intervju, 2022/23).

- Mladi z mednarodno zaščito, tujci, priseljenci, migranti. Mladi begunci. Mladi priseljenci. Repatriirani mladi.
- Mladi pripadniki etničnih in narodnih manjšin (npr. Romi).
- Mladi s težavami pri prehodu iz mladosti v odraslost (mladi, ki so na razpotju oz. imajo težave pri prehodu v odraslost ali/in v zaposlitev). Primer:

  Na tem psihološkem vzorcu odraščanja, samopotrditve, zmožnosti biti aktiven človek, imeti neko vlogo v svetu, nenazadnje. Ali pa v času svojega življenja, da lahko nekje res veliko pripomore in je zaželen in upoštevan na koncu. To se mi zdi, da je en zelo močen aspekt. Sploh pri kakšnih, ki so malo, ne morem reči problematični, ampak mogoče malo drugačni, mogoče s kakšno posebno potrebo, ali pa prihajajo iz malo manj urejenega okolja, ali pa so malo bolj izgubljeni, in takim to sploh prav pride do izraza (X, osebni intervju, 2022/23).

- Mladi s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Kot so jih opisali nekateri intervjuvanci: »Neprilagojenci […], ki imajo nekaj, kar štrli ven iz povprečja. V dobrem smislu, v smislu, da družba to sprejema in meni, da je dobro, ali pa družba tega ne sprejema« (X, osebni intervju, 2022/23) oz. mladi, ki »bluzijo« (X, osebni intervju, 2022/23).
- Mladi, deprivilegirani zaradi kraja bivanja. Mladi iz geografsko deprivilegiranih in manj povezanih območij.
- Mladi, ki imajo težave s prevozom (brez vozniškega izpita ali brez javnega prevoza v kraju bivanja).
- Mladi s primanjkljajem na področju socialnih veščin (npr. mladi z izjemnim strahom pred javnim nastopanjem). Primer:

  Imamo tudi takšne, ki na prvem Ime izobraževanja niso nič spregovorili, zaradi socialnih stisk. In smo bili presenečeni, da so prišli na naslednje Ime izobraževanja (X, osebni intervju, 2022/23).
  Že ta pozitivna izkušnja v neki drugi skupini, kjer si sprejet, jih nekako spodbudi, da gredo tudi v druga okolja. Včasih imamo kakšne, ki nikamor drugam ne gredo, in že to, da so prišli k nam, je zelo velik korak (X, osebni intervju, 2022/23).

- Mladi pripadniki subkultur. Npr. mladi, ki poslušajo določene zvrsti glasbe (pankerji, metalci itd.).
- Neorganizirana mladina, mladi, ki se ne povezujejo v organizacije, društva, klube.
- Druge skupine mladih z manj priložnostmi.

Različne skupine so prikazane na Sliki 5.8.

Slika 5.8: Različne skupine mladih z manj priložnostmi, zaznane v raziskavi

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Ker je odstotkovno največja ranljivost mladih okoliščina slabšega socialno-ekonomskega statusa, torej da prihajajo iz ekonomsko oz. finančno šibkejših družin in okolij, je zelo pozitivno, da so skoraj vsa neformalna izobraževanja v mladinskih centrih za uporabnike brezplačna. Za zelo pomemben vidik se je izkazalo tudi nudenje prenočišča in obrokov hrane med izobraževanji, še zlasti med tistimi, ki so trajala nekoliko dlje. Na tak način se omogoči tudi mladim, ki prihajajo iz socialno šibkejših družin, da se udeležijo izobraževanj. »Topel obrok je zelo pomemben, ker marsikateri od njih nima toplega obroka doma« (X, osebni intervju, 2022/23). Prenočišče je bistvenega pomena za mlade, ki prihajajo iz bolj geografsko oddaljenih krajev, ki ne živijo v središčih mest, kjer so mladinski centri in središče dogajanja, da se udeležijo izobraževanja, saj bi sicer morali urejati prevoz ob poznih urah v svoj kraj. Prav tako pa to omogoči mladim, ki prihajajo iz nezdravih in nevarnih družinskih okolij, da se vsaj za en dan ali nekaj dni umaknejo od nevarnosti lastnega družinskega okolja. V primerih mladih, ki se soočajo z invalidnostmi, so jim pogosto nudeni okrepljeno mentorstvo mladinskega delavca, povezava z invalidskimi organizacijami, poglobljeno informiranje o priložnostih, poudarek na senzibilizaciji posameznikov brez fizičnih in duševnih ovir o posameznikih z motnjami v fizičnem in duševnem razvoju. Pokazala se je tudi drugačnost dinamike skupin, v katere so vključeni mladi z manj priložnostmi in mladi, ki so opustili

šolanje (osipniki). Včasih se potrebuje dlje časa za določene vsebine, za izvedbo določene vaje, včasih se ne znajdejo toliko kot vrstniki, nimajo dostopa do določenih informacij. Zaznali smo primere, ko so med izobraževanji čustveno razburjeni zaradi situacije doma: »To je povezano z njihovimi situacijami. Takrat pridejo, nekaj imajo doma … Pridejo čisto 'adijo'. Se umaknejo pa se jokajo v kotu« (X, osebni intervju, 2022/23). V redkih primerih pride tudi do psihičnega, čustvenega in celo fizičnega nasilja (npr. brcanje sovrstnikov, grožnje z nožem), zaradi katerega morajo biti mladinski delavci še posebej senzibilizirani in pozorni na podobne situacije, da lahko ukrepajo in jih bodisi preprečijo bodisi čim prej uspešno razrešijo.

5.2 Kako se izvajajo neformalna izobraževanja za mlade v mladinskih centrih in kako jih doživljajo udeleženci

Podpoglavje odgovarja na prvo raziskovalno vprašanje. Natančneje je predstavljen potek preučevanih neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih – tako vsebina, trajanje, vrste izobraževanj kot skriti kurikulum. Nato so opisani prepletanje vloge udeležencev, izvajalcev in organizatorjev, aktivna vključenost udeležencev ter predstavitev prisotnih metod mladinskega dela ter prisotnih učnih oblik. Predstavljena sta počutje oz. doživljanje udeležencev znotraj teh izobraževanj ter primerjava tovrstnega neformalnega izobraževanja s formalnim izobraževanjem.

5.2.1 Potek neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih

Vsebina je skozi tematike raznovrstna, trajanje od ene ure do več let, vrste pa v razponu od delavnic, taborov, pripravništev, projektov do mladinskih izmenjav.

Neformalna izobraževanja v mladinskih centrih so izjemno raznovrstna ter pokrivajo vsebine od mladinskega dela in dela z mladimi do teme organizacije dogodkov, kulturnih, umetniških vsebin, ročnih spretnosti, duševnega zdravja, podjetništva, kariernih vsebin, dobrodelnosti, učenja jezika itd. V vzorcu smo pokrili vsa tematska področja Strategije in Resolucije EU za mlade. Zaradi tega so izbrana izobraževanja pokrivala eno od naslednjih tematik: 1) izobraževanje in usposabljanje, 2) zaposlovanje in podjetništvo, 3) zdravje in dobro počutje, 4) participacija, 5) prostovoljstvo, 6) socialna vključenost, 7) mladi in svet ter 8) ustvarjalnost in

kultura. Bolj podrobne vsebinske tematike izobraževanj v mladinskih centrih, ki so se pojavljanje med intervjuji in se ne omejujejo zgolj na preučevana izobraževanja, temveč na vsa izobraževanja, omenjena med potekom intervjuja, pa so zajemale širše tematike, ki so predstavljene v Prilogi G.

Trajanje neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih je zelo raznovrstno, od krajših enournih delavnic do daljših projektov, ki trajajo tudi leto dni ali več. Najkrajše delavnice lahko trajajo zgolj eno uro, po drugi strani pa lahko kompleksnejša usposabljanja trajajo osemnajst mesecev nepretrgano vse delovne dni v tednu. Med obema skrajnostma pa je še en velik razpon različnih trajanj, frekvenc, intenzivnosti, neprekinjenosti, prekinjenosti, vključenosti. Nekatera izobraževanja so ponavljajoča in imajo redna srečanja na tedenski ali mesečni ravni. Spet druga so enkratna po naravi in se ne ponavljajo. Nekatera uspešna izobraževanja mladinski centri vsako leto ponovijo za drugo populacijo mladih. Določena izobraževanja so časovno zgoščena in trajajo nepretrgano oseminštirideset ur ali pa nepretrgano osem dni. Spet tretja trajajo od devet do dvanajst mesecev vse dni v tednu ali eno leto z različnimi obdobji intenzivnosti, npr. enkrat mesečno v obdobju načrtovanja projekta in nato zgoščeno in pogosteje v fazi izpeljave projekta. Natančna trajanja preučevanih izobraževanj so predstavljena pri opisu izbranega vzorca neformalnih izobraževanj.

Vrste neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih variirajo in se razlikujejo med sabo, potekajo v različnih formatih, ki jih je težko dati na skupni imenovalec. Med preučevanimi izobraževanji najdemo delavnice, tečaje, treninge, tabore, vikend usposabljanja, plačana pripravništva, prakso, prostovoljstvo – individualne in skupinske projekte prostovoljstva oz. solidarnostne projekte (Evropska solidarnostna enota – ESE), prostovoljstvo (s pogodbo o prostovoljstvu), oratorij, mladinsko izmenjavo (Erasmus+), dialog mladih (Erasmus+), projekt, mladinsko pobudo/pobudništvo, spletno Zoom delavnico, učne delavnice (program ZRSZ s praktičnim usposabljanjem in subvencionirano zaposlitvijo), projektno študentsko delo z mentorstvom, »šolo«, čajanko, senčenje (job shadowing), trening za trenerje, simulacijo občinskega sveta, gledališko improvizacijo itd. Gre torej za veliko različnost in variacijo izkušenj, ki jih lahko mladi pridobijo skozi različne vrste in oblike izobraževanj. Neformalna izobraževanja za mlade v mladinskih centrih so, razen redkih izjem, brezplačna.

Skriti kurikulum izvajalcev in organizatorjev je širši od zgolj pridobivanja vsebinskega znanja.

Glavni namen neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih pogosto ni (le) predajanje vsebine izobraževanja, ampak identificiranje, pridobivanje in vključevanje mladih udeležencev, s katerimi se lahko naprej dela skozi različne programe mladinskega dela, izobraževanja, prostovoljstva itd. Mladinski delavci, organizatorji in izvajalci tovrstnih izobraževanj imajo torej neke vrste skriti kurikulum, seveda v smislu dobrih namenov in pozitivnega vpliva na razvoj mladih. Nameni mladih, ki pridejo na tovrstna izobraževanja, pa so pogosto druženje, zabava, izkušnja, včasih se vključijo zaradi referenc, kadar gre za daljša izobraževanja v obliki prakse, dijaškega ali študentskega dela, pa tudi zaradi zaslužka. Prav zaradi tega so lahko učinki udeležbe mladih v neformalnih izobraževanjih pogosto veliko širši od zgolj pridobivanja vsebinskega znanja s področja izobraževanja. Učinki so zlasti vidni po udeležbi v prvem izobraževanju, ki predstavlja vstopno točko v mladinske centre in mladinsko delo ter po besedah intervjuvancev »odpira oči« in nudi novo dimenzijo sveta. Hkrati pa so učinki praviloma večji, če se mlada oseba pozneje udeleži še drugih izobraževanj in širše ostalih aktivnosti, ki potekajo v mladinskih centrih, oz. če ostane dlje časa vključena v mladinski sektor.

Vloge udeležencev, izvajalcev in organizatorjev so fluidne in se prepletajo med sabo.

Pri ostalih oblikah izobraževanja zunaj mladinskega dela so vloge organizatorjev, izvajalcev in udeležencev vsebin po navadi strogo ločene in jasno sporočene že v začetku in ostanejo nespremenjene do konca izobraževanja. Pri neformalnih izobraževanjih v mladinskem sektorju in v mladinskih centrih pa vloge udeležencev, izvajalcev in organizatorjev niso strogo ločene, so fluidne in se po navadi zelo prepletajo med sabo. Ker je eden od glavnih namenov vključevanje, udeleženci pogosto vstopijo v proces kot udeleženci, pozneje pa nadaljujejo kot organizatorji in izvajalci neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih. Pogosto se vloge začnejo prepletati že znotraj prvega izobraževanja z večjo vključitvijo udeležencev v pripravo in izvedbo vsebin. Včasih se jih vključi že v istem izobraževanju kot soorganizatorje z manjšimi zadolžitvami in nalogami, kot sta skrb za razsvetljavo prostora in odklepanje, spet drugič za malo večji vložek z vidika priprave ene igre za grajenje ekipe, kjer izvedejo en del aktivnosti sami ali ob pomoči itd. Udeležence se spodbudi, da obiščejo še

kakšno neformalno izobraževanje. Pozneje se udeležence spodbuja tudi k vedno večji aktivnosti in odgovornosti, h generiranju idej za izobraževanja in projekte, k izvajanju in organizaciji. Primer hitrega prehoda med vlogami: »Tako da v resnici mi je zelo smešno, kako sem šel iz tega, da sem bil enkrat na leto na Ime dogodka, pa je bilo to to, kar sem počel od teh stvari, pa v eni minuti do predstavitve predlogov v Ime kraja pred predsednikom republike« (UD23, osebni intervju, 2022/23). Prav tako lahko nekdo, ki je na določenem izobraževanju vključen kot udeleženec, na drugem deluje kot organizator, trener, vodja projekta, vodja delavnice, vodja ekipe, voditelj, prostovoljec, asistent. Mlade se vedno spodbuja k aktivnosti: »In ker se poskušamo držati pravila 'mladi za mlade', se nam zdi fino, da mlade, ki imajo neke izkušnje, pozovemo, da mentorirajo oz. organizirajo delavnice s svojih področij za naslednjo generacijo mladih. In potem poskušamo tudi omogočiti, ne zgolj delavnico, ampak tudi delo na tem področju« (OR14, osebni intervju, 2022/23). Po drugi strani se je med intervjuji pokazalo, da je včasih organizator in izvajalec ista oseba. Nekateri mladi se v mladinskih centrih po letih vključenosti v različnih vlogah tudi zaposlijo. Spet drugi pa se v mladinski center v različnih vlogah vračajo tudi po tem, ko so že presegli definicijo mladosti in so že redno zaposleni, ali pa na dejavnosti pripeljejo svoje otroke. Vloge udeležencev, izvajalcev in organizatorjev v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih torej niso jasno zamejene, so fluidne in se prepletajo.

Izvajalci so večinoma mladinski delavci, trenerji, prostovoljci pa tudi zunanji strokovnjaki.

Izvajalci neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih so v večini primerov notranji kadri – mladinski delavci, mladinski voditelji, trenerji, prostovoljci, mladi –, v določenih primerih pa tudi zunanji izvajalci, strokovnjaki vsebinskih področij. Izvajalci in organizatorji izobraževanj pri organizaciji in izvajanju izobraževanj načrtujejo delovanje po metodah mladinskega dela. Praviloma poznajo te metode bodisi iz lastne udeležbe v mladinskem sektorju, izobraževanj za mladinske delavce, ki potekajo pri različnih organizacijah (npr. Trening za trenerje Mladinskega sveta Slovenije, Trening za voditelje mladinskih organizacij Mladinskega sveta Slovenije, Usposabljanja za mladinske delavce znotraj programov Erasmus+, Usposabljanje za trenerje Socialne akademije itd.). Prav tako obstajajo t. i. bazeni trenerjev, ki vključujejo mladinske delavce, ki so usposobljeni za izvajanje neformalnih izobraževanj po metodah mladinskega dela – npr. Bazen trenerjev Mladinskega sveta Slovenije, Bazen trenerjev

Nacionalne agencije Movit, Bazen trenerjev Zveze ŠKIS, itd. Določen prispevek k stopnji profesionalizacije sektorja je prispeval obstoj nacionalne poklicne kvalifikacije Mladinski delavec, ki jo imajo opravljeno tudi mnogi mladinski delavci in izvajalci neformalnih izobraževanj v mladinskem sektorju. V kar nekaj primerih se smer visokošolske kvalifikacije organizatorjev in izvajalcev izobraževanj pokriva z njihovim delom v mladinskem sektorju. Izvajalci pri večjih izobraževanjih navadno delajo v paru ali skupinah, ker na tak način lahko eden vodi vsebino, drugi pa v vmesnem času opazuje potrebe in dinamiko skupine ali vskoči, če se prvemu zatakne ali ustavi. Včasih izvajalci namerno načrtujejo, da skupino vodi vedno druga oseba, saj na tak način vključijo več vidikov in več stilov vodenja, pri čemer lahko vsak udeleženec najde nekaj zase.

Informiranje o izobraževanju poteka večinoma prek lastnih kanalov in zunanjih partnerjev.

Mladinskih centri uporabljajo različne kanale za informiranje mladih o neformalnih izobraževanjih. V prvi vrsti oglašujejo prek lastnih kanalov – prek lastne spletne strani, družabnih omrežij, kot so Facebook, Instagram, TikTok, prek pošiljanja e-pošte z obvestili, mesečnih novičnikov, brošur, letnih programov, plakatov. Pogosto obveščajo mlade tudi osebno, posamezno, ustno ali prek klica oz. sporočila. Mladinski delavci osebno poznajo mlade različnih profilov bodisi iz dnevnega centra ali iz lokala, ki ga ima marsikateri mladinski center, zato glede na vsebino izobraževanj te mlade osebno nagovarjajo k sodelovanju. Nekateri mladinski delavci tudi povedo, da imajo pisarno čisto zraven lokala mladinskega centra, in so zato z mladimi stalno v stiku, poznajo njihove želje, interese in mladi zaradi njihove dostopnosti tudi sami pristopijo do njih in se pozanimajo o izobraževanjih, ki bi bila primerna za njih. Kadar pripravljajo kakšna izobraževanja v obliki učnih praks, mentorstva s študentskim ali dijaškim delom, prostovoljskih projektov, pa objavijo tudi javni poziv za sodelovanje v ekipi. Mlade o dogajanju informirajo tudi prek mesečnih sestankov prostovoljcev. Včasih ostali sodelavci mladinskih centrov delijo informacije še prek lastnih kanalov in povezav. Kot zelo učinkovito omenjajo tudi oglaševanje prek izobraževalnih institucij; šol, fakultet. Znotraj teh institucij se obračajo na različne skupine zaposlenih, odvisno od vzpostavljenih povezav, poznanstev in/ali vsebin izobraževanj. Ponekod se obrnejo na vodstva šol, pedagoške vodje, razrednike, socialne delavce itd. Včasih na programe vabijo tudi usmerjeno iz Zavoda RS za zaposlovanje. Še

zlasti, če so izobraževalni programi takšne narave, da so namenjeni mladim brezposelnim osebam ali če gre za programe, ki jih (so)financira Zavod, kot so učne delavnice, usposabljanje na delovnem mestu, javna dela, subvencioniranje zaposlitev. V teh primerih Zavod napoti brezposelne osebe v mladinske centre in objavlja javna povabila. Svoje programe izobraževanja mladinskih centri oglašujejo tudi na različnih lokalnih spletnih straneh, v javnih občilih, na spletni strani www.mlad.si in na različnih prireditvah za mlade, kot je npr. Informativa. Obveščanje poteka tudi prek ostalih sorodnih organizacij za mlade; klubov dijakov ali študentov, društev prijateljev mladine, otroškega parlamenta ter ostalih mladinskih centrov v regiji ali državi.

Izobraževanja potekajo po metodah mladinskega dela in z aktivno vključenostjo udeležencev.

Programi neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih potekajo po metodah mladinskega dela. Metode so vključujoče in se prilagajajo udeležencem, ki aktivno sodelujejo v procesu. Pri vseh preučevanih izobraževanjih je bila prisotna aktivna vključenost mladih in delo z metodami, ki vključujejo. Udeleženci so vključeni v postopek in aktivno soustvarjajo program. Lahko tako, da pri festivalu naredijo svoje vsebinske točke, npr. gledališke točke, perfomanse, glasbene točke. Lahko sodelujejo pri oblikovanju programa na tak način, da znotraj delavnice, pri kateri naj bi se pogovarjali o tehnikah sproščanja, najprej dvajset minut posvetijo pogovoru o jezi, ker je to prišlo od mladih in se želijo o tem pogovarjati. Pogosto se zgodi, da dajo izvajalci vsebino na stran, ker je fokus na udeležencih. Včasih namreč kakšen od udeležencev začuti pripadnost, sproščenost in se počuti sposobnega, da deli pomembno travmo iz otroštva z ostalimi udeleženci. Takrat izvajalci naredijo prostor za to v urniku in prilagodijo program, da lahko mlada oseba zaupa ostalim, in ji prepustijo čas, ki ga potrebuje za to. Vsebina, metode in način dela se močno prilagajajo potrebam udeležencev. Udeleženci se z metodami mladinskega dela pogosto prvič srečajo znotraj neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih: »Mogoče je za tiste, ki nikoli niso bili v stiku z mladinskim delom, vedno nova ta metoda. Da sedimo v krogu, da se ne morejo nekam skriti, da mora vsak, mislim mora, zaželeno je, da vsi delimo svoje izkušnje in prispevamo. In to je za nekoga mogoče na začetku šok, saj ko prideš v neko novo okolje, se rad skriješ kam in čakaš, da boš skupino najprej spoznal in potem prišel v stik« (OR16, osebni intervju, 2022/23). Določene aktivnosti so natančno načrtovane, določene aktivnosti potekajo spontano ali jih prilagajajo naknadno. Pred

izvedbo izobraževanja izvajalci vprašajo udeležence, do kakšne mere so z vsebino že seznanjeni. To lahko poteka prek predhodnega vprašalnika, ali pa enostavno skozi pogovor. Nato potek izobraževanja prilagodijo njihovemu znanju in ga po potrebi poenostavijo oz. vključijo bolj zahtevne vidike. Prav tako izvajalci poskušajo skozi izobraževanja najti močne točke pri udeležencih in z njimi bolj podrobno delati na njihovih talentih in močnih točkah. Pri usposabljanju prek učnih delavnic je bila na primer vsebina izobraževanje za mladinskega delavca. Pri tem so nekaterim bolj ležale vsebine pisanja projektov, drugim objavljanja novic na spletni strani, tretjim organizacije delavnic, četrtim skrb za mednarodne udeležence. In vsakemu od udeležencev so pomagali najti močno točko in razvijati pri njih tista področja dela, ki so jim bila všeč in so bili dobri v njih. Pri tem izobraževanja sledijo teoriji pozitivnega razvoja mladih (Kozina in Wiium, 2021).

V ospredju so izkustveno in vrstniško učenje, učenje z delom, na napakah in mentorstvo.

Bistvena metoda mladinskega dela v preučevanih izobraževanjih je izkustveno učenje. Pri tem gre za vse faze izkustvenega učenja po Kolbovem ciklu, konkretno izkušnjo, razmišljujoče opazovanje, abstraktno konceptualizacijo in aktivno eksperimentiranje. Mladi preizkusijo zadevo v praksi, nato se o njej skupaj pogovorijo in reflektirajo. Pogosto zadevo izvedejo še enkrat in se spet pogovorijo o tem, kakšni učinki so bili pri vnovični izvedbi pod drugačnimi pogoji. Pri postavljanju tehničnega objekta v urbano okolje so denimo ugotovili, da morajo zaradi vlage in zagotavljanja elektrike vnovič razmisliti o tehničnih podrobnostih in jih prilagoditi. Drugi primer je priprava sporočila za javnost dopoldne, po večernem dogodku. Mlada oseba je ugotovila, da mora pravočasno iti spat, da mora zjutraj vstati veliko pred vsemi ostalimi, da se mora z vsemi dogovoriti, da ji svoje materiale posredujejo še nekaj minut ali ur pred dokončnim rokom, da ima dovolj časa, da pregleda in izbere fotografije, da pripravi končno različico sporočila za javnost, da ji pri tem pomaga, če ima vzorce izjave vnaprej pripravljene, in podobno. Prav tako je mlada oseba na podlagi lastnega preizkušanja ugotovila, da včasih z radijskih postaj pokličejo novinarji in želijo imeti izjavo takoj. To pomeni, da mora oseba imeti določene tekste pripravljene vnaprej in mora biti tudi sposobna improvizirati. Ob razmisleku o vsem tem je mlada oseba ob naslednjem sestavljanju sporočila za javnost te stvari ponotranjila, ozavestila in naredila prilagoditve, s katerimi se je njeno delo izboljšalo. Hkrati pa je bila bolj mirna in samozavestna, ker je vedela, kaj pričakovati in kako

se odzvati na nepričakovane zaplete. Tretji primer je spoznavanje tradicije v drugi državi. V začetku je izvajalec predstavil vsebino s kratkim teoretičnim vložkom. Nato so bili udeleženci povabljeni, da sodelujejo z igrami – pripravili so vsak svoj izdelek, ki je povezan s tradicijo države. Nato so izdelke pogledali in si jih izmenjali ter se pogovarjali o njih. Izvajalec je nato pripravil nekaj tradicionalnih jedi iz druge državi. Udeleženci so sodelovali pri pripravi in okrasitvi mize ter pri preizkušanju jedi ter se o tem pogovarjali. Četrti primer je učenje stop-motion animacije. Izvajalec je v začetku na kratko predstavil koncept in potek stop-motion animacije. Nato so skupaj dodelali idejo, kaj bi predstavili s stop-motion animacijo. Udeleženci so v roke dobili fotoaparat in začeli s fotografiranjem. Čeprav jim je izvajalec na začetku povedal, kako dolgotrajen proces je to, so bili na koncu šokirani, koliko ur dela so potrebovali, da so dobili končni izdelek – posnetek, ki je trajal le nekaj deset sekund. Z izkustvenim učenjem si vsebine mladi lažje in bolje zapomnijo. Tudi v praksi torej drži, da je izkustveno učenje najpogostejša metoda dela v mladinskem delu in mladinskem izobraževanju.

Pri preučevanih izobraževanjih je bil odprt prostor za učenje na napakah. Dopuščeno je, da mladi npr. predstavijo svojo idejo pred ostalimi, pa jim ne gre, jih izda trema, ne predstavijo tako, kot so si zamislili. In tudi to je v redu in so od izvajalcev in vrstnikov še vedno sprejeti in cenjeni. Nato se o vsem tem pogovorijo in evalvirajo. In pogosto se zgodi, kot denimo v tem konkretnem primeru ob vnovični predstavitev idej izobraževanja, ta mlada oseba ob koncu svojo idejo predstavi veliko bolj artikulirano, saj se je že v tem kratkem procesu naučila na svojih napakah. Včasih pri udejanjanju idej kakšna ideja ne pride do konca, se je ne da izvesti. In tudi to je sprejemljivo, ker izvajalci to predstavijo kot potek življenja, včasih vse ne gre po načrtih in potrebujemo drugo idejo, vnovično izvedbo, veliko fleksibilnosti itd.

Močno je prisotno vrstniško učenje, pri čemer mladi opazujejo druge in se učijo drug od drugega. Primer tega je bila izdelava kratkih videoposnetkov udeležencev, pri čemer so se pri ogledu izdelkov na koncu veliko naučili drug od drugega; kakšne različne perspektive lahko zajameš, s kakšnimi tehnikami snemanja to dosežeš, kakšne motive predstaviš itd. Lahko bi mu rekli tudi učenje z opazovanjem.

V veliki meri je prisotno tudi učenje z delom (*learning by doing*) oz. učenje na napakah. Pri primeru tečaja za tonskega tehnika so udeleženci morali sami postaviti zvočnike, namestiti mikrofone ter ozvočiti kitaro in bobne. Pri tem so v praksi spoznali, kako se imenujejo

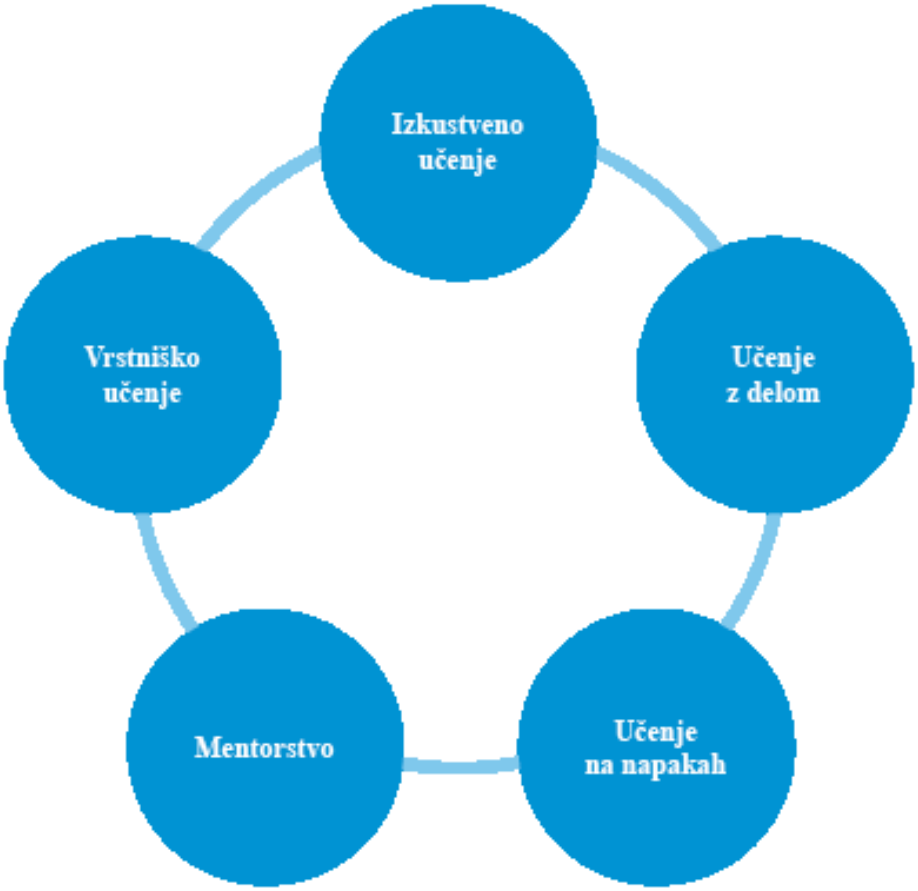
določeni deli opreme, kam jih je treba namestiti, da je treba tudi fizično nositi opremo na prizorišče. Predvsem pa, da sta takrat, ko gre zares, prisotna še časovna stiska in stres, zato je treba točno vedeti, kaj vse je treba narediti. Včasih je del delavnice tudi praksa na tem področju, kot je v primeru delavnice oblikovanja zvoka: «Del delavnice [je] tudi to, sicer je to fakultativno, da jih povabimo, da pridejo na dogodke, kjer se potrebuje tonske tehnike. In da tam prevzemajo vloge tonskega tehnika z mentorstvom, se pravi, da je še vedno glavni, usposobljeni tehnik zraven, ampak da se prepusti delo udeležencem. In na ta način res dobivajo prave izkušnje in ne zgolj teoretične« (OR14, osebni intervju, 2022/23). Določena izobraževanja potekajo tudi konkretno s kmetijskimi dejavnostmi, delom na vrtu, skrbjo za živali, kuhanjem itd. Izobraževanja so v največji možni meri vezana na praktične aktivnosti, kjer udeleženci preizkušajo stvari v praksi in izvajajo različne terenske dejavnosti. Udeleženci v praksi, z lastno izkušnjo, spoznajo določene vsebine in delo, npr. v mladinskem sektorju:

> Na podlagi izkušnje sem videl, kaj sploh pomeni mladinsko delo. Nisem se učil iz učbenika, kaj pomeni mladinsko delo. Videl sem, da to pomeni, da se zbereš npr. ob treh popoldne, začneš ob treh in petnajst, ker kdo zamuja. Da ljudem poveš: 'Zdravo, jaz sem Filip in bom vodil [Ime izobraževanja]. Uporabljam zaimek on. Stranišče je tam, odmor za kavo je tam, knjižnica je tam, tam je promo material.' […] Iz izkušenj sem videl, da moraš označiti tristokrat, po katerih stopicah je treba iti, da je treba napisati, katero nadstropje je, da moraš imeti urnik napisan na steni in ga po možnosti tudi poslati na e-mail (UD23, osebni intervju, 2022/23).

Poleg tega je velik poudarek na mentorstvu. Pri projektih mladinske pobude npr. pride pobuda od mladih. Mentorji nudijo podporo in vodijo mlade skozi proces, pri katerem mladi sami načrtujejo projekt – od ideje, analize SWOT, administracije/birokracije, finančne konstrukcije, ekipe, oblikovanja vsebine, izvedbenega dela, evalvacije itd. Mladi udeleženci sami organizirajo aktivnosti in vodijo sami sebe, mentorji pa usmerjajo njihovo delo. Nikoli pa zaposleni v mladinskih centrih ali mladinski delavci ne opravijo dela namesto mladih: »Zaposleni ti do določene mere stojijo ob strani, ampak oni ne delajo namesto tebe programa. Oni so vedno na voljo in rečejo: 'Ja, če ti tole ne gre, daj, ti pomagam.' Ali pa: 'A si pomislil na tole, daj poizkusi še to.' Nikoli pa ne rečejo: 'Ja, mladi so rekli, da ne bodo, bomo pa mi.' […] Se pravi gre za prevzemanje odgovornosti mladih« (OR10, osebni intervju, 2022/23).

Osrednje učne dejavnosti oz. metode mladinskega dela v neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih so prikazane na Sliki 5.9.

Slika 5.9: Osrednje učne dejavnosti (metode mladinskega dela) v neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih



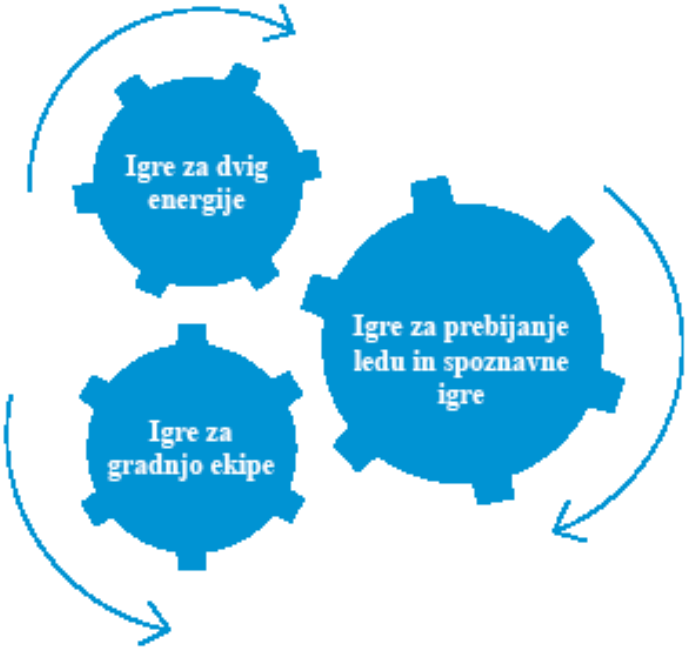
Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Podporne dejavnosti so ledolomilci, igre za dvig energije, za grajenje ekipe in spoznavne igre.

V neformalnem izobraževanju v mladinskem delu so bistvenega pomena podporne dejavnosti oz. podporne metode mladinskega dela, ki jih izvajalci uporabljajo za vzpostavljanje in ustvarjanje ozračja, za sprostitev udeležencev in povezovanje skupine. Ogromen poudarek je na počutju mladih. Zato so v preučevanih izobraževanjih poudarjali igre za dvig energije (*energizers*), ledolomilce ali igre za prebijanje ledu (*icebreakers*) ter različne igre za grajenje ekipe (*team-building games*) in spoznavne igre (*get-to-know-each-other games*). Uporabljajo se za spoznavanje udeležencev med sabo in z izvajalci oz. organizatorji: »Spoznavne igre izvajamo na ta način, da si drug drugega čim hitreje zapomnimo in da se hitro in dosti

globoko tudi spoznamo« (IZ17, osebni intervju, 2022/23). Če se udeleženci manj poznajo med sabo oz. se ne poznajo, je še večji poudarek na spoznavnih igrah. V primerih, ko se ne poznajo, so tudi prostočasne dejavnosti (med odmori, ob večernih druženjih) bolj vodene in manj prepuščene naključju. Lahko gre za preproste igre spoznavanja skozi odgovarjanje na set preprostih vprašanj (npr. tvoja najljubša jed, tvoj navdih v življenju, če bi lahko nekaj čez noč znal, kaj bi znal) v parih, pri čemer nato vsak od para predstavi odgovore svoje sovrstnika pred ostalimi. Lahko pa so tudi bolj kompleksne in dlje časa trajajoče igre. Vzpostavljanje ozračja je eden izmed bolj pomembnih vidikov dela in je včasih za mlade nekaj popolnoma novega: »Novo je to, koliko se dela na tem, da ta skupina funkcionira, da je pozitivna klima, da je v bistvu to skoraj večji delež aktivnosti kot pa aktivnost« (OR16, osebni intervju, 2022/23). Včasih vsebina ni tako pomembna kot so druženje, aktivnost in prijetno počutje: »Ne glede na temo […] so bili ljudje navdušeni, ker so tam zaradi druženja, zaradi tega, ker spoznajo koga, ker morajo iti iz hiše, ker imajo grozno situacijo doma« (UD23, osebni intervju, 2022/23). Izobraževanja navadno potekajo v krogu, pri čemer udeleženci sedijo na stolih, tleh ali blazinah. Redko gre za razvrstitev klopi v šolskem smislu z mizami in stoli v razredni postavitvi. Podporne dejavnosti so prikazane na Sliki 5.10.

Slika 5.10: Podporne dejavnosti za vzpostavljanje ozračja



Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Ostale dejavnosti zajemajo evalvacije in refleksije, igre in simulacije, dihalne vaje in tehnike za sproščanje, učenje s prostovoljskim delom, projektnim delom in študentskim delom, diskusije, senčenje, krajši del teorije, javne nastope, uporabo IKT ter ogled filmov in posnetkov.

Pri večini preučevanih izobraževanj je bil velik poudarek na evalvaciji in refleksiji. Pomembni sta tako z vidika takojšnje spremembe in poseganja v program in delo kot tudi za prihodnja oz. ponovljena izvajanja programov. Glede na dolžino, vsebino in mednarodno komponento izobraževanj ter glede na značilnosti prisotnih mladih (njihovo starost, izobrazbo, ranljivosti) so evalvacije potekale različno. Pri večdnevnih mednarodnih izobraževanjih so obsežnejše evalvacije delali konec vsakega dneva, in sicer v različnih skupinah – znotraj svoje nacionalne skupine, znotraj vseh udeležencev, znotraj vseh izvajalcev in organizatorjev ter znotraj cele skupine kot celote. Pri nekaterih izobraževanjih je refleksije zapisal vsak mladi v svoje zapiske. Pri nekaterih izobraževanjih so evalvacijo izvedli elektronsko v aplikacijo Logbook ali v obliki elektronske ankete na spletni platformi (1ka ali Google forms). Nekateri so evalvacijo izvajali med sedenjem v krogu z vodeno diskusijo: »Naredili [smo] tudi krog hvaležnosti, […] da je vsak razmislil in povedal, za kaj je tisti dan hvaležen« (IZ17, osebni intervju, 2022/23). Spet drugi so evalvacijo izvedli skozi anonimna sporočila v škatlico ali skozi kakšne druge dejavnosti: »[Drugi način evalvacije] je bila snežna kepa. Potem smo imeli abecedo, da se posedejo na tisto črko – recimo, da zberejo besedo lepo in se postavijo na črko L – in s to besedo opišejo [izobraževanje]« (IZ17, osebni intervju, 2022/23). Pri mladih, ki težko izrazijo svoje misli, bodisi zaradi introvertiranosti, slabše izobrazbene strukture, mladosti ali zaradi treme, so evalvacije izvajali tudi z različnimi pripomočki, kot so kartice Dixit ali izražanje s premikanjem po prostoru.

> 'Dixit'. To so zelo lepe kartice […], orodje za refleksijo in evalvacijo. Včasih se kaka mlada oseba težko izrazi. Potem dam veliko teh kartic in vprašam nekaj podobnega kot […]: 'A vidiš kar koli na teh karticah, s čimer se lahko povežeš? Vidiš kako stvar, ki te spominja na tvojo izkušnjo do zdaj, med izmenjavo?' Potem jo izbere in pove: 'Ja, tukaj vidim enega velikega volka. Vmes me je bilo res strah. Ampak tukaj so pa neke zvezdice. Hkrati je pa tudi malo upanja, da mogoče se bom povezala s kom' (IZ8, osebni intervju, 2022/23).

Evalvacija je predstavljala ključen in izjemno pomemben del večine preučevanih izobraževanj: »Še nekaj, kar bi znalo biti pomembno, vsaj meni je pomembno. Nikoli se v šoli ali kjer koli drugod nismo ukvarjali z evalvacijo česar koli, ne učne ure ali programa. Pri mladinskem delu imaš vsak dan evalvacijo, kaj je bilo danes v redu, kaj ni bilo. Sploh pa na koncu tabora,

kakšna je bila hrana, kako si se ti počutil. Evalvacija, da imaš povratno informacijo« (UD23, osebni intervju, 2022/23). Med konkretnimi metodami mladinskega dela najdemo veliko iger in simulacij. Od gledališke improvizacije, igre vlog, izvedbe vaj, žive knjižnice, loterije, nagovora v dvigalu (*elevator pitch*), metode črnih suknjičev, misije nemogoče, kroga hvaležnosti, imenskega binga (*name bingo*), pozitivnih kuvert itd. »Imamo razne igrice, ki dvignejo oz. bolj povežejo mlade, in ena izmed teh je [ta], ki ji jaz rečem Pozitivne kuverte. Mladi napišejo vsak svojo kuverto in morajo vsi ostali tej osebi napisati neko pozitivno pismo. In se zraven podpisati. Tako se nekako povežejo med sabo« (OR9, osebni intervju, 2022/23). Za mlajše udeležence so včasih organizirane tudi igre, kot sta kraja zastavice ali iskanje zaklada. Za sprostitev in pripravo na delo se uporabljajo tudi različne dihalne vaje ter tehnike za sproščanje in umiritev, kot sta meditacija ali joga. Včasih so v izobraževanje vključene športne dejavnosti, kot so športne igre, razgibavanje, sprehod ali telovadba. To mladim bodisi pomaga sprostiti odvečno energijo ali dobiti dodatno energijo bodisi uporabljajo športne aktivnosti kot aktiven odmor med več različnimi izobraževalnimi vsebinami, ali pa se pomaga mladim umiriti in osredotočiti na nadaljnje dejavnosti.

Predavanja so redka. Izobraževanja včasih potekajo tako, da izvajalec v nekaj minutah predstavi krajši del teorije oz. vsebine, včasih le na začetku, za predstavitev teoretičnih osnov, na katerih se nato gradi. Temu sledijo voden pogovor o temi, soočanje mnenj, debata in diskusija. Vedno je prostor za dodatna vprašanja in osebne komentarje ter deljenje lastnih izkušenj. Kadar izobraževanja ali del izobraževanj potekajo prek spleta, lahko interaktivni del poteka v sobah za druženje, prek postavljanja vprašanj s tipkanjem v pogovor (*chat*), spraševanjem prek mikrofona oz. prek mikrofona in kamere. Kompleksnejše metode mladinskega dela zajemajo simulacije ali senčenje (*job shadowing*), za katere je potrebno nekoliko več priprave in razpoložljivega časa, včasih tudi več zunanjih sodelujočih. Poteka tudi učenje s prostovoljskim delom, učenje s projektnim delom in učenje s študentskim delom. Zaključek dogodka je pogosto predstavitev povsem konkretnih rezultatov dela: izveden projekt, narejen videoposnetek, pripravljena večerja, javni nastop, izdelan strip, tonsko ozvočenje na dogodku … Mladi morajo znotraj neformalnih izobraževanj v večini primerov stopiti iz cone udobja in se izpostaviti oz. javno nastopati. Če ne drugače, morajo vsaj v uvodnem delu, kjer potekajo predstavitve vseh sodelujočih, javno predstaviti sebe ter deliti nekaj osebnih podatkov in izkušenj s preostalimi. Za nekatere to predstavlja ogromen preskok in jim je v začetku zelo težko, a se sčasoma na to navadijo in jim gre z vsakim javnim

oglašanjem in izpostavljanjem lažje. V sklopu nekaterih izobraževanj del predstavitve rezultatov obsega tudi javni nastop na odru pred več gledalci, ne nujno samo udeleženci izobraževanja, temveč tudi pred širšim občinstvom. V teh primerih bodisi predstavijo svojo državo, določena stališča ali se predstavijo z umetniškim nastopom (petjem, plesom, performansom, gledališko igro) itd. Izvajalci pri neformalnem izobraževanju uporabljajo tudi IKT-tehnologijo. Včasih pripravijo različne kvize in vprašanja za udeležence v spletnih platformah, kot sta Mentimeter in Kahoot, kjer udeleženci s preprostim klikom sodelujejo in odgovarjajo na vprašanja. Pri projektnem načrtovanju ter pri identificiranju ciljnih skupin so uporabljali orodje Canvas, ki je služil kot orodje za mini poslovni načrt. Uporabljajo Googlovo aplikacijo Jamboard za vizualizacijo vsebin. Eden izmed izvajalcev pa je na začetku predstavil fotografije in posnetke običajev v tuji državi tudi prek prezentacije PowerPoint. Včasih si ogledajo video posnetek ali film in se nato pogovorijo o videnem: »Prvi večer smo imeli tudi ogled filma, in sicer risani film *Inside out* z refleksijo. Film na zelo zanimiv način govori o naših čustvih, predvsem na način, ki je mladim veliko bolj razumljiv, kot pa če z njimi govorimo o teorijah čustev in podobno« (IZ17, osebni intervju, 2022/23). Več je poudarka na igrah brez tehnologije – s pisanjem na plakate, na t. i. flip charte, z izražanjem mnenj s premikanjem po prostoru in usmerjevalnimi tablami itd. Ostale učne dejavnosti oz. metode mladinskega dela so prikazane v Tabeli 5.3.

Tabela 5.3: Ostale učne dejavnosti oz. metode mladinskega dela

- evalvacije in refleksije
- igre in simulacije
- dihalne vaje in tehnike za sproščanje in umiritev
- učenje s prostovoljskim delom
- učenje s projektnim delom
- učenje s študentskim delom
- krajši del teorije
- pogovor o temi, soočanje mnenj, debata in diskusija
- senčenje (*job shadowing*)
- javni nastop
- uporaba IKT-tehnologije (Mentimeter, Kahoot, Canvas, Jamboard, PPT)

- ogled filmov in posnetkov

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Prisotne so vse učne oblike, največji poudarek je na učenju v skupinah.

V preučevanih izobraževanjih najdemo prav vse učne oblike. Največji poudarek je na učenju v skupinah. Večina dejavnosti v mladinskem delu poteka na način, da se razdelijo v skupine in pripravljajo dejavnosti po skupinah. Znotraj različnih skupin lahko npr. pripravijo igro in jo nato vodijo s celo skupino. Včasih znotraj skupin generirajo ideje, kaj izboljšati v svoji občini, in nato dodelajo idejo do izvedbene ravni. Znotraj skupin lahko razpravljajo o temi, ki jo izpostavi izvajalec. Lahko so znotraj skupin zadolženi za določene vsebinske dele izvedbe projekta: npr. skupina za odnose z javnostmi, skupina za tehniko, skupina za vodenje prostovoljcev, skupina za pisanje zaključnega poročila itd. Včasih se skupina vseh udeležencev razdeli na več različnih skupin, ki poslušajo različne zunanje sogovornike o določenih temah, nato pa v vsaki skupini izberejo poročevalca, ki ostalim skupinam predstavi, kaj so bistveni povzetki pogovora s sogovornikom v njihovi skupini. Veliko je tudi dela v dvojicah oz. paru, še zlasti pri manjših skupinah udeležencev. Delo v dvojkah in trojkah omogoči tudi bolj sramežljivim in introvertiranim mladim, da delijo svoje mnenje znotraj manjše skupine. Ko je treba predstaviti delo skupine pred vsemi, pa se lahko postavijo v ozadje in prepustijo javni nastop kolegom, ki jim to ne predstavlja takšne težave. Občasno je poudarek tudi na individualnem delu. To se zgodi v primerih, če je tema takšna, da zahteva individualno delo – kot sta npr. temi duševnega zdravja in razmisleka o sebi. Podobno je pri metodah evalvacije, pri katerih mladi individualno pišejo refleksije in o njih razmišljajo pri sebi. Najmanjši poudarek je na neposredni učni obliki oz. frontalnem pouku. Sicer je prisoten, vendar v krajšem obsegu, za začetek in predstavitev osnovnih pojmov in konceptov, s katerimi se pozneje dejavno dela. V mladinskem delu je zelo redka oblika daljših predavanj, pri katerih bi udeleženci zgolj pasivno spremljali izvajalca. V preučevanih izobraževanjih tega nismo zaznali, predavanja so potekala zgolj v obliki nekajminutne predstavitve osnovnih konceptov:

> Vsak 'session' je bil zastavljen interaktivno. Nobena delavnica ni bila zastavljena kot predavanje. S sodelavko imava tak tip delavnic, da imava predstavitve samo za osnovo. Če vzamem za primer 'Korak do boljše samopodobe – postavljanje ciljev', jim je predstavila SMART cilje, kaj katere besede pomenijo. To je vzelo največ pet do deset minut časa. Nakar

smo izvedli vajo, kjer si po tej tehniki postavijo svoje lastne cilje« (IZ17, osebni intervju, 2022/23).

V preučevanih izobraževanjih smo identificirali prav vse učne oblike, pri tem je najbolj v ospredju učenje v skupinah, najmanj pa frontalna oblika učenja. Prikazane so na Sliki 5.11.

Slika 5.11: Učne oblike v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Ugotovitve iz preliminarne raziskave v mladinskih organizacijah se prekrivajo z rezultati raziskave v disertaciji

V preliminarni raziskavi, ki smo jo opravili znotraj doktorskega študija, smo preučili metode in oblike učenja, ki so značilne za neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah, na vzorcu nacionalnih mladinskih svetov v Sloveniji (Miloševič Zupančič, 2018, str. 117–137). Opravili smo 6 polstrukturiranih intervjujev z udeleženci, izvajalci in organizatorji neformalnih izobraževanj v mladinskih organizacijah – z vsako skupino dva intervjuja. Opravljeni so bili julija 2016. Ugotovitve kažejo, da sta v neformalnem izobraževanju v

tovrstnih mladinskih organizacijah poudarjeni osrednji vlogi izkustvenega učenja in dela v skupinah. Učenje je participativno, interaktivno, vključujoče in osredinjeno na učenca. Osrednja učna oblika je delo v skupinah, pojavljajo pa se tudi ostale učne oblike individualnega dela, dela v dvojicah ter frontalna učna oblika, pri čemer se zadnja pojavlja v najmanjšem deležu. Ugotovitve iz preliminarne raziskave se vsebinsko prekrivajo z ugotovitvami raziskave v disertaciji.

Večina izobraževanj poteka v slovenskem jeziku, prisotni so tudi ostali jeziki in mednarodnost.

Večina preučevanih izobraževanj je potekala v slovenskem jeziku. Nekateri deli izobraževanj ali celotna izobraževanja so potekala v angleškem jeziku, ker so bili nekateri izvajalci izobraževanj iz tujih držav. Ponekod so potekali v kombinaciji še z ostalimi jeziki, kot so italijanščina, španščina, jeziki nekdanje skupne države (hrvaščina, srbščina, bosanščina itd.). Pri enem izmed izobraževanj je bil fokus na učenju slovenskega jezika za tujce, pri čemer so se učili slovenskega jezika in komunicirali v njem, a so si občasno pomagali tudi z angleščino, španščino in jeziki nekdanje skupne države. Za nekatere udeležence izobraževanj iz dialektno izrazitejših regij je komunikacija v pogovornem slovenskem jeziku predstavljala dodaten napor in izziv, saj so bolj navajeni komunicirati v dialektu. Projekti Evropske solidarnostne enote in mladinskih izmenjav Erasmus+so potekali v tujih jezikih. Ob tem velja tihi dogovor, da se vedno komunicira v vsem poznanem jeziku (v večini primerov je to angleščina), kadar so v prostoru mladi iz več držav. Tudi če v neki točki niso del pogovora, že zaradi spoštovanja do njih vsak pogovor poteka v skupnem jeziku. To omogoča vsem vključenost, zavedanje o tem, kaj se dogaja, in možnost, da se kadar koli priključijo pogovoru. Pokazalo se je tudi, da če udeleženci prostovoljci Evropske solidarnostne enote izrazijo željo po učenju jezika gostiteljske države, se udeleženci z njimi pogovarjajo v tem jeziku in jim omogočijo učno priložnost.

Povzetek poteka neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih in diskusija.

Povzamemo lahko, da so neformalna izobraževanja v mladinskih centrih izjemno raznovrstna po vsebini, trajanju in vrsti. Izvajalci in organizatorji imajo skriti kurikul v smislu dobrih

namenov, večje vključitve in pozitivnega razvoja mladih. Vloge udeležencev, izvajalcev in organizatorjev so fluidne in se prepletajo med sabo, pri čemer so udeleženci vedno aktivneje vključeni v proces. Izvajalci so v večini primerov notranji izvajalci (mladinski delavci, trenerji), včasih pa tudi zunanji (strokovnjaki iz vsebinskih področij). Mlade o izobraževanju informirajo prek različnih virov, od kanalov mladinskega centra, izobraževalnih institucij, Zavoda RS za zaposlovanje do lokalnih spletni strani in javnih občil.

Izobraževanja potekajo po metodah mladinskega dela, ki so vključujoče in se prilagajajo udeležencem. Značilna je dejavna vključenost mladih v procese. Kot pričakovano glede na literaturo, je v ospredju izkustveno učenje. Pri tem se v večini primerov sledi Kolbovem štiristopenjskem ciklu (Timm in drugi, 2011; Looney in Santibanez, 2021). Ostale učne dejavnosti oz. metode mladinskega dela vključujejo vrstniško učenje, učenje z delom, učenje na napakah in mentorstvo. Za procese neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah so značilne podporne dejavnosti oz. podporne metode mladinskega dela, saj je glavni poudarek na počutju udeležencev. Podporne dejavnosti služijo vzpostavljanju in ustvarjanju ozračja, sprostitvi udeležencev in povezovanju skupine. Prisotne so igre za dvig energije, ledolomilci ali igre za prebijanje ledu, različne igre za grajenje ekipe in spoznavne igre. Ostale dejavnosti vključujejo evalvacijo in refleksijo, veliko iger in simulacij, dihalne vaje in tehnike za sproščanje oz. umiritev, pogovore, soočanje mnenj, debato in diskusijo, simulacije, senčenje, javno nastopanje, učenje s prostovoljskim delom, učenje s projektnim delom in učenje s študentskim delom ter uporabo IKT-tehnologije. Prisotni so tudi krajši deli teorije ter ogledi različnih filmov in posnetkov. Glavna in najbolj značilna učna oblika je učenje v skupinah. Veliko je dela v dvojicah oz. paru. Občasno najdemo tudi individualno delo, najmanj poudarka pa je na neposredni učni obliki oz. frontalnem pouku. Rezultati raziskave se ujemajo s teorijo na tem področju in jo še podrobneje utemeljijo. Za neformalno izobraževanje kot tudi za mladinske organizacije je značilna oblika učenja v skupini oz. skupinsko delo, medtem ko je značilna metoda izkustveno učenje (Timm in drugi, 2011; Bužinkić in drugi, 2015; Kiilakoski in Kivijarvi, 2015; Starc in drugi, 2015; Norqvist in Leffler, 2017). Raziskava podpira obstoječa znanstvena spoznanja in jih še poglablja s prikazom konkretnih primerov iz prakse. V mladinskih organizacijah so najbolj prisotni izkustveno učenje, vrstniško učenje, interaktivno in participatorno učenje ter učenje v skupinah (Fennes in Otten, 2008; Del Felice in Solheim, 2011; Bužinkić in drugi 2015).

5.2.2 Počutje/doživljanje neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih

Mladi se v mladinskih centrih počutijo varno, sprejeto, slišano, pripadno, prijetno in udobno.

Doživljanje in počutje udeležencev v neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih je prevladujoče prijetno, udobno, počutijo se varni, sprejeti, slišani in pripadni. Beseda, ki se pri odgovoru na to vprašanje največkrat pojavi, je »varnost«. Varnost je mišljena tako v smislu zagotavljanja fizične varnosti in varnosti svojega telesa, ki je mladi včasih nimajo zagotovljene drugje, npr. doma, kjer nekateri doživljajo fizično nasilje ali zlorabe. Mladinski centri tako predstavljajo varno okolje za mlade in jim predstavljajo varnostno mrežo pred domačimi situacijami (nasilje itd.). Še zlasti je to pomembno za ranljive mlade, deprivilegirane mlade in mlade iz neurejenih družinskih okolij. Na tak način zlasti ranljivim in deprivilegiranim mladim daje drugo izhodiščno točko od te, ki jo imajo doma. Dobijo vpogled v druge vzorce obnašanja in druge perspektive. Na primer doma jezo izražajo s kričanjem in fizičnim nasiljem, v mladinskem centru to ni dovoljeno, jeza se izraža s pogovorom. Hkrati pa je varnost mišljena tudi v smislu svobodnega izražanja svojih misli, občutkov in stališč. Kot povzame izjava: »Predvsem to, da so lahko vsaj v času vikenda dejansko to, kar se čutijo, in da lahko res govorijo o stvareh, ki se tičejo njih osebno, ne da bi naleteli na neko neodobravanje« (OR16, osebni intervju, 2022/23). Poleg tega se mladi zares počutijo pripadne in sprejete tako med soudeleženci kot tudi mladinskimi delavci, izvajalci in organizatorji. To povzame izjava: »Je bilo kot ustvarjanje družine. Tako sem tudi to doživel, da smo bili mi 'naši'« (UD23, osebni intervju, 2022/23). Mladinski delavci z metodami mladinskega dela vzpostavijo prijetno ozračje, v katerem je občutek domačnosti in poznavanja: »Prideš med svoje ljudi, prideš v neko varno okolje, kjer se poznaš med sabo. Tudi ko prideš prvič … Čisto novi, ki še v življenju niso spoznali nobenega od nas, so zelo hitro domači, ker ima mladinski center tak pristop« (UD23, osebni intervju, 2022/23).

Mladinski delavci in izvajalci znajo mladim prisluhniti in jih njihovo mnenje iskreno zanima: »Je rekel, da še nikoli ni doživel, da bi ga kdo tako poslušal, kot sva ga s sodelavko, ko sva izvajala [izobraževanje]. Da nas je res zanimalo« (IZ3, osebni intervju, 2022/23). Velikokrat je njihov prvi stik z neformalnim izobraževanjem v mladinskih centrih prelomen, transformativen, motivirajoč, evforičen in močno vpliva na njihovo nadaljnje življenje in aktivnost, saj deluje kot vstopna točka in spodbuda. Za večji občutek varnosti pred začetkom izobraževanj postavijo pravila, ki se jih nato vsi držijo. Lahko se nanašajo na točnost,

poslušanje drug drugega, naslavljanje med sabo, strpnost, prepoved »zafrkavanja« med sabo, prepoved prekinjanja soudeležencev med govorom, določene besede in fraze, ki se jih ne uporablja, določene znake, ki se jih uporablja (npr. znak za »bodi tiho«, znak za »rabim pomoč« ...)., na pravila vstopa v spalnice, na to, da mnenje vsakega šteje, da ni napačnih odgovorov itd. V določenih mladinskih centrih so pred izvedbo bolj aktivnih izobraževanj (npr. vikend izobraževanj) imeli individualne intervjuje z mladimi udeleženci, in to zaradi večje varnosti mladih. In sicer zato, da so jih podrobno informirali o poteku, da so mladi že prej spoznali prostore mladinskega centra in izvajalce ter so se tako počutili bolj domače in sproščeno na izobraževanju. Hkrati so jih individualno povprašali o posebnih osebnih okoliščinah, zaimkih, s katerimi želijo, da jih naslavljajo, in odkrili morebitne ranljivosti. Ob tem so jim tudi vnaprej predstavili možnosti, da se na izobraževanju izločijo iz določenih dejavnosti, ki bi jim sprožale nelagodje (npr. igre, kjer je več tesnega stika s soudeleženci). Na nekaterih izobraževanjih so na začetku narisali tudi svoj diagram varnosti, v katerem so opredelili, do kod je njihova cona udobja, od kod je cona panike ter do kod kdo zmore in želi iti oz. kje je njihova meja. Na tak način so jim želeli ponuditi varen prostor, da ne bi po nepotrebnem sprožili nezaželenih reakcij, npr. paničnega napada ali anksioznosti. V določenih mladinskih centrih so znotraj izobraževanj sledili različnim varnostnim protokolom. Imeli so varno osebo, ki so jo lahko mladi kadar koli poklicali prek telefona ali ji pisali in se obrnili nanjo. Imeli so posebno steno, kamor so lahko ob neprijetnih občutkih metali blazino in tako sprostili svojo napetost. Imeli so varno škatlo, kamor so lahko zapisali pripombe za izvajalce in soudeležence, če jih je kaj zmotilo in če se niso počutili dobro, in nato so ta ravnanja popravili.

Kadar se mladi počutijo varno in opolnomočeno, mladinskim delavcem, izvajalcem in organizatorjem tudi zaupajo težave in izzive, s katerimi se soočajo: »Zato ker so se počutili varno, so začeli tudi izražati stiske, ki jih imajo. To je za filme posnet, stvari, ki jih včasih rečejo! V tem smislu, da so res težke, težke stvari prihajale ven« (OR3, osebni intervju, 2022/23). Z vzpostavitvijo varnega prostora mladi najdejo zaupnike, sogovornike, s katerimi delijo zgodbe, ki se jim dogajajo, od samopoškodovalnih vedenj, bipolarnih motenj, prikrite brezdomnosti, napadov panike, prehranjevalnih motenj, odvisnosti, soočanja s smrtjo bližnjih, ujetosti v toksičnih razmerjih, fizičnega nasilja v družini, zlorab itd. Zato mladinski delavci, organizatorji in izvajalci vedno posvetijo čas in prostor temu, da jim mladi lahko zaupajo svoje stiske: »Vedno pa imamo tudi del časa, namenjenega individualni podpori. Torej, če so

kakšne stiske, o katerih želijo govoriti, ne pred celo skupino, se lahko odmaknejo in govorijo o tem s katerim od izvajalcev« (OR16, osebni intervju, 2022/23). Za začetku, še zlasti pred prvim izobraževanjem, udeleženci omenjajo začetni strah, zadržanost in skepso, včasih tudi zmedenost, ker se z nekaterimi vsebinami ali metodami dela srečajo prvič. Pri udeležencih, ki so jih na izobraževanje napotili z Zavoda za zaposlovanje, so včasih občutki ob prihodu zelo negativni, udeleženci so negotovi in prestrašeni, niso prepričani vase in so na najnižji točki osebnostno, s slabo samopodobo in ne verjamejo, da je lahko kaj pozitivnega iz tega ali iz njih. Včasih mlade skrbi, ker morajo delati sami in je odgovornost na njih. Hkrati pa se ravno zaradi tega počutijo na koncu opolnomočene, ker se jih jemlje za sebi enake, za odgovore in sposobne. Povedo, da so na koncu zelo ponosni nase, ker jim je uspelo dokončati izobraževanje, doseči cilje, izpeljati projekte itd. Mladinski delavci, organizatorji in izvajalci izobraževanj namreč verjamejo v mlade in jim dajo vedeti, da zmorejo določene naloge opraviti sami ter jim zaupajo. Neformalna izobraževanja nato doživljajo kot zabavna, polna heca, sproščenega ozračja. Mladi se počutijo pripadni in povezani z ostalimi. Dostikrat je prisotna navdušenost. To je razvidno iz izjav udeležencev: »To je bila ena izmed boljših izkušenj, zares, ki sem jo imela do zdaj« (UD5, osebni intervju, 2022/23). »Mislim, da bi se moral čisto vsak mladi enkrat prijaviti na take delavnice […], res je bilo evforično biti del tega« (UD5, osebni intervju, 2022/23).

Mladim je všeč, ker se v tem okolju dopuščajo napake in učenje na napakah. Prav tako imajo možnost, da postavljajo vsa vprašanja, kot lepo karikira izjava udeleženca: »Lahko sem spraševal neumna vprašanja in sem dobil odgovore« (UD16, osebni intervju, 2022/23). Prav tako jih ta izobraževanja potisnejo iz cone udobja, dostikrat od njih zahtevajo, da predstavijo sebe, svoje ideje, izzive, projekte, čustva pred skupino ljudi, ki jih ne poznajo. »Mislim, prav vidiš, vidiš, da ko se človek v bistvu varnega počuti v neki skupnosti, je pripravljen mogoče narediti tudi en korak v neznano, pa mogoče tvegati nekaj. In če je tam sprejet, je to res lepa izkušnja« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Najbolj pa jim je všeč, da so lahko to, kar so in se jim ni treba pretvarjati. Opisujejo občutek svobode in možnost odprtega izražanja čustev in misli pred tujci, ki ga doma ne doživijo. Prav tako se mladi počutijo vključene in nagovorjene. Opisujejo, da je celo pri pogovorih o temah, ki sicer praviloma prinašajo napetosti, kot je npr. politika, ozračje sproščeno in spoštljivo. Prav tako jim to, da najdejo krog podobno mislečih ljudi ali pa ljudi, ki grejo v življenju skozi podobne izkušnje, poveča občutek tega, da niso sami in da niso edini, ki se soočajo z določenimi situacijami in čustvi. Primer, ki to ponazori:

»[To izobraževanje so] doživeli transformativno oziroma tako globoko. To pomeni, da je prišlo do vseh možnih občutij. Se pravi, do veselja, povezanosti, joka, mogoče v tem smislu: 'Vau, res nisem sama, tukaj so še drugi ljudje, ki so tudi ob podobnih trenutkih izkušali podobne stvari.' […] Bi rekla, da so doživeli tako povezovalno, pozitivno« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Mladi povedo tudi, da od izvajalcev in sovrstnikov prejmejo moralno podporo in spodbude. Počutje je razvidno tako iz odgovorov mladih udeležencev kot tudi iz podatkov, ki jih predstavijo izvajalci in organizatorji. Ti te podatke prejmejo iz anket, evalvacij, refleksij, pogovora z mladimi, zato so z njihovimi odzivi v večini primerov dobro seznanjeni. Nekateri to ocenjujejo tudi s tem, da izobraževanja ponavljajo, mladi pa se vračajo ali priporočajo obisk prijateljem. Ali pa o zadovoljstvu govori dejstvo, da po končanem izobraževanju mladi ostanejo še na družabnem delu programa. Udeleženci izobraževanj dajejo izvajalcem neposredne odzive, kot je npr. ta: »Udeleženka je prišla do mene in rekla: 'Meni je to čisto spremenilo življenje, zaradi tega ker sem eno ključno stvar izvedela […]. Zdaj končno vem, kaj se mi dogaja.' In je jokala« (IZ8, osebni intervju, 2022/23).

Organizatorji in izvajalci mlade vseskozi sprašujejo po povratni informaciji, evalvirajo dogajanje in počutje ter ga prilagajajo udeležencem in njihovemu dobremu počutju. Izvajalci vseskozi spreminjajo svoja ravnanja in prilagajajo vsebino glede na odzive mladih: »Če kdo reče, da mu ni bilo v redu, se potem pogovorimo, ga vprašamo: 'Kaj pa ni bilo vredu?' Pa reče: 'Preveč ste me pod luč dali kar na enkrat.' Pa rečemo: 'Okej.' Pa se naslednjič temu izognemo« (OR10, osebni intervju, 2022/23). Dobro počutje in zgrajen odnos z udeleženci sta osnova za učenje. Poleg tega se skozi procese stkejo močne vezi in mladi se odprejo mladinskim delavcem in/ali vrstnikom s težavami in izzivi, s katerimi se soočajo. Prav tako se procesi in dogajanje sproti prilagajajo glede na odzive mladih, da se bi mladi res počutili dobro. Temu se prilagodi tudi fizično okolje prostorov, kjer se izvaja izobraževanje. Za boljše počutje se za mlade nudijo prigrizki in napitki, da se lažje sprostijo ob prihodu na lokacijo. Včasih se poskrbi tudi za prijetno glasbo, ambientalno glasbo oz. glasbo za sproščanje, da se mladi ob prihodu na lokacijo izobraževanja lažje sprostijo. V nekaterih mladinskih centrih so omenili, da so v času izobraževanja na voljo prazni listi, flomastri in barvice, da se lahko udeleženci tudi likovno izrazijo, sprostijo in izrazijo svoja občutja in čustva med izobraževanji. Poskrbijo tudi, da so izvajalci delavnic kakovostni in usposobljeni za izvajanje, saj to vpliva tudi na počutje udeležencev. Udeleženci se bolje počutijo, če je jasno predstavljen namen delavnice, da vedo, kaj pričakovati. Mladi opišejo okolje kot tako brez predsodkov in pozitivno ter s

prijetno atmosfero. Počutijo se dobrodošle. Prav tako udeležbe ne čutijo kot neke obveznosti, saj se sami odločijo za sodelovanje. Izvajalci povedo, da je za njih občutek pred vsebino, torej jim je bolj pomembno, da si vzamejo več časa za ustvarjanje ozračja in sproščenosti udeležencev, tudi če zato prilagodijo vsebino ali obdelajo manj zastavljenih tematik.

Doživljanje in čustvovanje je lahko zelo intenzivno, še zlasti na neformalnih izobraževanjih, ki ponujajo tudi mednarodno izkušnjo (npr. mladinske izmenjave Erasmus+, Evropska solidarnostna enota) in pri tistih izobraževanjih, ki so čustveno intenzivna (npr. teme duševnega zdravja) in ki so v strnjenih oblikah, kjer mladi ostanejo skupaj več dni (npr. vikend izobraževanja, ki vključujejo skupna opravila, kot sta prehranjevanje, spanje itd.). Pri projektih Evropske solidarnostne enote in Erasmus+ včasih traja malo več časa, da se udeleženci navadijo na novo okolje in prilagodijo. Še zlasti mladinske izmenjave z mednarodnimi udeleženci ali izmenjave v tujini mladi doživljajo zelo intenzivno, odprejo jim oči, nove perspektive v življenju in nove poglede. Nekateri so to opisali kot spiritualno izkušnjo. Prav tako so lahko takšne izmenjave izjemno čustvene in kljub nekajdnevnemu trajanju vzpostavijo močne povezave med udeleženci, ki jih negujejo še mesece po izmenjavi. To opiše naslednja izjava: »[Izvajalka je] rekla, da zna odpreti kakšne stvari, za katere se ne zavedamo, da so še tam. In je bilo res. V bistvu smo se ves čas jokali. Pa objemali. Potem smo pa še bolj jokali, ker je bilo treba reči adijo. Ker smo se res povezali. Saj sem še zdaj v stikih z nekaterimi« (UD6, osebni intervju, 2022/23). Zelo močna sprememba je pri udeležbi na neformalnih izobraževanjih od mladih, dolgotrajno brezposelnih in socialno izključenih. To prikaže izjava: »Večina je seveda poudarila, da jim je všeč to, da so se spet vključili, da se čutijo koristne. […] da so spoznali nove ljudi, se bolj odprli, pridobili na samozavesti, dvignili neko svojo vzdržljivost ali pa delovno obremenilnost. Se učili dogovorov, bolj motivirani so. Skratka, veliko, veliko pozitivnih rezultatov prinaša ta program« (OR8, osebni intervju, 2022/23).

Povzetek počutja oz. doživljanja neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih in diskusija

Mladi se pri neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih počutijo prijetno in udobno. Predvsem se počutijo varni, sprejeti, slišani in pripadni, hkrati so lahko to, kar so, in se jim ni treba pretvarjati. Varni se počutijo tako v smislu fizične varnosti in varnosti svojega telesa kot tudi svobodnega izražanja svojih misli, občutkov in stališč. Varnost mladim nudijo tudi jasno zastavljena pravila, namen delavnice in različni varnostni protokoli. Hkrati pa jim varnost

predstavlja prijetno fizično okolje, ki ga prilagodijo mladim – bodisi s pijačo, prigrizki, glasbo in sproščanjem. Varnost je zagotovljena tudi s tem, da vedo, kaj pričakovati glede na namen in urnik. Znotraj izobraževanj se dopuščajo napake in poteka učenje na napakah. V takšnem okolju in ozračju se mladi počutijo opolnomočene in mladinskim delavcem oz. izvajalcem pogosto zaupajo težave in izzive, s katerimi se soočajo v življenju nasploh. Mladinski delavci verjamejo v mlade in jim dajo vedeti, da zmorejo določene naloge opraviti sami ter jim zaupajo. Čeprav ob prvem stiku mladi izpostavijo začetni strah, zadržanost in skepso, včasih tudi zmedenost, se praviloma to nadgradi v zelo pozitivne občutke. Pogosto je njihov stik z neformalnim izobraževanjem v mladinskih centrih prelomen, transformativen, motivirajoč in evforičen ter predstavlja odskočno desko za nadaljnje udejstvovanje. Doživljanje in čustvovanje je lahko tudi zelo intenzivno, še zlasti v izobraževanjih z mednarodno komponento, pri tistih, ki potekajo v strnjeni obliki več dni skupaj ter pri vsebinsko čustveno intenzivnih izobraževanjih. Pogosto imajo izobraževanja še posebej velik vpliv na čustvovanje pri dolgotrajno brezposelnih in socialno izključenih osebah. Mladinskim delavcem je počutje udeležencev ključno, podatke o tem pa dobijo iz anket, evalvacij, refleksij in pogovora z mladimi.

Vse to potrjuje osnove Maslowove hierarhije potreb, ki ji sledijo v mladinskih centrih. Mladim so najprej zagotovljene osnovne fiziološke potrebe, od hrane in prostora, nato je bistvenega pomena za njih zagotovljena potreba po varnosti, tako fizično kot čustveno, na kar dajejo v mladinskih centrih zelo močen poudarek. Sledi potreba po pripadnosti, tudi po spoštovanju in v idealnih primerih še po samouresničevanju. Mladim so torej zadovoljene najmanj najnižje potrebe in pri mnogih posameznikih se po Maslowovi hierarhiji potreb zadovolji tudi (naj)višje potrebe (Ediger, 2015, str. 530; Radulović, 2021). Hkrati jim varnost zagotavljajo tudi pravila in struktura (Dogenik, 2011, str. 10–11). To je še zlasti pomembno za ranljive mlade. Prav tako se potrjuje dejstvo, da so za mlade in njihovo počutje sprejetosti, varnosti in pripadnosti ključni odnos z mladinskim delavcem ter njegova osebnost in da se to sklada s temeljnimi načeli mladinskega dela (dostopnost, participacija, opolnomočenje, enakost), kot potrjuje tudi teorija na tem področju (npr. Lalor in drugi, 2007; Harland in Morgan, 2010, str. 2; Furlong, 2013, str. 253). Dokazuje se, da je mladinski sektor prostor, kjer se gradi zaupanje, spoštovanje in kjer so mladi lahko takšni, kot so v resnici, brez pretvarjanja (Miller in drugi, 2015). Počutje in doživljanje mladih sta prikazana v Tabeli 5.4.

Tabela 5.4: Počutje, doživljanje mladih

• začetni strah, skepsa, zadržanost
• pozneje občutek lahko prelomen, transformativen, motivirajoč, evforičen
• varnost (telesa in izražanja misli)
• sprejetost, slišanost
• pripadnost
• pravila, varnostni protokoli
• zaupanje, vera v mlade in njihove sposobnosti
• dopuščanje napak, učenje na napakah
• ni pretvarjanja, so takšni, kot so
• ankete, evalvacije, refleksije, pogovor z mladimi
• intenzivno čustvovanje (mednarodna izobr., dolgotrajno brezposelni ...)

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

5.2.3 Primerjava neformalnega izobraževanja s formalnim izobraževanjem

Intervjuvanci so bili naprošeni, da iz svoje perspektive opišejo razliko med neformalnim izobraževanjem v mladinskih centrih in formalnim izobraževalnim sistemom, ki so ga obiskovali, bodisi osnovno šolo, srednjo šolo ali fakulteto, odvisno od njihove starosti in vključenosti v formalno šolanje. Formalno in neformalno izobraževanje se v večini prvin bistveno razlikujeta. Kot je povedala intervjuvanka: »Kot noč in dan« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Vendar sta lahko tudi komplementarna, saj se ob kombinaciji obeh ravno zaradi svoje različnosti odlično dopolnjujeta: »Meni se je super poklopilo, ker neke teoretične predispozicije sem dobila na faksu, v formalnem izobraževanju. Ampak v resnici sem se veliko več naučila s tem, ko delujem prek deset let v mladinskem centru, ki ti pa potem da neke praktične izkušnje« (OR12, osebni intervju, 2022/23). Določeni komentarji so bili v smeri, da imamo v Sloveniji vrhunski predšolski sistem, da pa bi potrebovali nekaj prilagoditev v osnovnih in srednjih šolah. Sogovorniki predlagajo prilagoditev formalnega izobraževalnega sistema, da bo bolj prilagojen potrebam mladih, ter prenos dokazano učinkovitih in mladim prijaznih metod mladinskega dela iz neformalnega izobraževanja v šolski sistem. Hkrati pa ima šolski sistem ogromen domet, saj je vanj vključena praktično celotna populacija mladih, medtem ko je doseg mladinskih centrov veliko manjši in doseže le

določene segmente populacije mladih. Formalno izobraževanje ima jasne cilje. V šolskem izobraževanju je treba predati določen obseg vsebine in pokriti učni načrt. Obstajajo jasni standardi in normativi. Cilji neformalnega izobraževanja pa so drugačni. V neformalnem izobraževanju se udeležence opolnomoči z izkušnjami in se reflektira, ni potrebe po predaji predpisanega obsega vsebine. V tem smislu ne gre toliko za predajo znanja, temveč za iskanje načinov, kako znanje, ki ga v udeleženci skupini že imajo, širijo in delijo med sabo. Prav tako imajo mladinski delavci, izvajalci in organizatorji skriti kurikul, kar je opisano v prvem podpoglavju tega poglavja. Pri neformalnem izobraževanju je manjša časovna vpetost v primerjavi s formalnim izobraževanjem, ki praviloma traja dlje časa – več let. Neformalno izobraževanje je v večini primerov krajše in zgoščeno.

Formalno izobraževanje je certificirano, saj na koncu izobraževanja udeleženci prejmejo diplomo, opravijo maturo ali zaključni izpit, prejmejo potrdilo o opravljenem šolanju in s tem uradno kvalifikacijo. Tega v neformalnem izobraževanju (praviloma) ni, ni certificirano, občasno prejmejo udeleženci potrdilo o sodelovanju, priporočilo za delo ali pa vpis v sistem beleženja Nefiks, eNefiks oz. se za potrebe organizacije beleži v platformo Logbook in druge platforme. Prav tako je drugačna časovna komponenta znotraj razdelitve programa na časovne enote oz. ure. V formalnem izobraževalnem sistemu je šolska ura omejena na petinštirideset minut. V neformalnem sistemu pa ni te časovne omejitve in se lahko urnik prilagaja glede na potrebe udeležencev. Če potrebujejo odmor, se ga naredi takrat, ko ga potrebujejo, če pride do situacij, kjer je treba ustaviti vsebino zaradi različnih razlogov, se jo ustavi, če je treba podaljšati trajanje zaradi tega, ker se udeleženci vmes odprejo in delijo osebne zgodbe, se trajanje podaljša. Predpogoj za učenje v neformalnih izobraževanjih je vzpostavitev dobre in varne klime. Osredotočeno je na počutje posameznika in ni toliko storilnostno naravnano. Koncentrira se bolj na proces učenja in na sproščeno ozračje ter ustvarjanje zaupanja kot na rezultate. Vse je bolj sproščeno, veliko je heca. V formalnem sistemu gre v veliki meri za pomnjenje dejstev: »Ja, je dosti velika razlika. Zdi se mi, da je kar praktično. Ker mi se v šoli naučimo iz učbenika konkretno in si potem sami lahko predstavljamo, kako je to v realnosti. Tu pa smo dejansko videli, kako je v realnosti, in se mi zdi, da je bila kar dobra stvar za nas dijake« (UD17, osebni intervju, 2022/23). Formalno izobraževanje je bolj teoretično: »Šolsko učenje – sicer se reče v šoli, da je to učenje za življenje, ampak ni« (IZ12, osebni intervju, 2022/23). Pri neformalnem izobraževanju je znanje lahko uporabno v vsakdanjem življenju in pri karieri: »Kaj pa se potem v življenju dogaja, mislim, da je življenjsko učenje večje tu.

Kako preživeti, s čim preživeti, kako se usmeriti, tega ti šola največkrat ne da. Da ti vso mogočo razgledanost, to ti da. Ampak … to, praktično preživetje, ko si enkrat na dnu, kako se potem pobereš, tega pa ti šola ne da« (IZ12, osebni intervju, 2022/23). V neformalnem izobraževanju je program strukturiran, a na drugačen način od formalnega izobraževanja: »Še vedno je to zelo dobro premišljen učni proces, zakaj delamo stvari in kako jih delamo. […] Metodološko so stvari v neformalnem izobraževanju zastavljene na način, da je v ospredju izkušnja in ne znanje« (IZ9, osebni intervju, 2022/23). Za formalni izobraževalni sistem so značilni struktura, striktnost, rigidnost, strogost in birokratski aparat. Intervjuvanci menijo, da je struktura pouka monotona in pretoga za današnjo mladino. Predlagajo prestrukturiranje šolskega sistema, da bi bil bolj prilagojen potrebam mladine. Ponekod v neformalnem izobraževanju pa se dela po podobnih programih kot v formalnem izobraževanju. Npr. pri učenju slovenščine kot tujega jezika se dela po učbenikih Filozofske fakultete, Centra za slovenščino kot drugi tuj jezik. Čeprav je pri neformalnem izobraževanju včasih na prvi pogled videti, kot da ni strukture, struktura vendarle je. Vsebina je namreč fleksibilna in program se lahko spremeni glede na potrebe udeležencev. Tako program kot učni načrt oz. učni cilji so bolj fleksibilni. Zgodijo se nenačrtovane stvari. Vsebina se sproti prilagodi predznanju in interesu udeležencev: »Proces je bolj prilagojen udeležencem z vidika njihovih potreb in interesov, tega, kar jih res zanima. Res poizkusimo vsebine njim prilagoditi. To pomeni, da zna en dan potekati tako, kot smo ga načrtovali, in potem ob koncu dneva reflektiramo z izvajalci, kaj smo naredili. In znamo drugi dan čisto podreti in na novo postaviti, če bomo videli, da to bolj ustreza udeležencem« (OR15 osebni intervju, 2022/23).

Neformalno izobraževanje je interaktivno, mladi so soustvarjalci izobraževanja, vsebina se soustvarja, imajo vpliv na dogajanje in potek izobraževanja. Mladi so glavni akterji pedagoškega procesa: »Drugače je to, da res damo možnost soustvarjanja mladim. Poslušamo jih in verjamemo, da so oni pomembni akterji, glavni akterji tega, kar se zgodi med nami v tem celem pedagoškem procesu« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Mladi sami predlagajo temo delavnice in vsebine, pogosto se vsebine prilagajajo tudi med izvedbo, da so čim bolj blizu mladim. Neformalno izobraževanje vključuje vse teme, tudi tiste, ki jih formalno izobraževanje zaradi različnih razlogov ne (npr. teme LGBT+). Vrsta in vsebina ponujenih neformalnih izobraževanj izhaja iz mladih, iz njihovih izraženih želja in potreb. Pogosto gre za življenjsko uporabne teme, sproščene teme prostočasnih aktivnosti itd. Teme neformalnih izobraževanj so opisane v podpoglavju Teme izobraževanja. Sogovorci predlagajo, da bi v

šolah potrebovali neformalne delavnice na temo medvrstniškega nasilja, tematik LGBT+ ter strankarske politike in demokracije. Pri neformalnem izobraževanju mladi pripravijo del vsebine in sodelujejo v dejavnostih. Gre za »*bottom-up approach*«, pristop od spodaj navzgor. Velik poudarek je na sodelovanju, druženju in mreženju. Intervjuvanci tudi povedo, da način dela spodbuja aktivno participacijo in da zaradi vključenosti v pogovor, v deljenje lastnega mnenja udeleženci aktivno razmišljajo o temah aktivnega državljanstva. Razmišljajo o tem, kaj je v Sloveniji dobro, kaj bi bilo treba spremeniti, razmišljajo o potrebah mladih v občini in regiji, predlagajo spremembe odločevalcem, pozneje z lastno aktivnostjo prispevajo k izboljšavam ter se dejavneje vključujejo v lokalno okolje in v civilnodružbene organizacije. Poleg neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih so povabljeni še k drugim vsebinam, ki jih ponujajo mladinski centri. Skozi ostali program, kot so gledališke predstave, razstave, lastne produkcije, politična soočenja itd., aktivno razmišljajo o svetu in družbi. Aktivna participacija je podrobneje opisana v lastnem podpoglavju znotraj poglavja o pridobljenih kompetencah.

Pri neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih gre za horizontalno predajo znanja in dvosmerno komunikacijo. V formalnem sistemu pa za vertikalno predajo znanja in večinoma za enosmerno komunikacijo. V neformalnem izobraževanju se razdeli tudi odgovornost; udeleženci prevzamejo odgovornost za svoje učenje, lasten učni proces, medtem ko je pri formalnem izobraževanju odgovornost na izvajalcu. V neformalnem izobraževanju imajo udeleženci možnost, da spregovorijo in so slišani, medtem ko se v šolskem sistemu večinoma pričakuje, da sedijo, poslušajo in sledijo programu. Mnogi udeleženci vidijo formalno izobraževanje kot učenje nekoristnih podatkov zaradi učenja samega in treniranja možganov. Pravijo, da takšno učenje ubije kreativnost, ker moraš slediti skripti in ti zoži razmišljanje. Pri neformalnem izobraževanju pa se sprejema drugačnost, mladi lahko odprto izrazijo svoje misli. Prav tako se spodbuja kreativnost in uporabo vseh delov možganov. Pri formalnem izobraževanju gre v večji meri za memoriranje podatkov, ki jih nekdo predava. Prav tako je zaradi sledenja kurikulu več snovi, zaradi česar ni časa, da bi vsi vse tudi preizkusili v praksi. V neformalnem izobraževanju pa je poudarek na praksi: »Tu dejansko doživljaš stvari, ki ti jih v šoli samo kažejo, mislim, govorijo, kar v knjigah piše… Tu sem pa jaz doživela čisto drugačno; čisto drugačen učni proces. Tu moraš ti dejansko pustiti, da si soudeleženi« (UD12, osebni intervju, 2022/23). Nekateri sogovorniki menijo, da formalni sistem izobraževanja

zaostaja za novimi odkritji v nevroznanosti o učinkih neformalnega izobraževanja in se ne prilagaja novi dobi.

V neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih ni takšnega razmerja do avtoritete, kot je v formalnem izobraževanju, kjer je učitelj avtoriteta. Odnos je bolj sproščen in bistveno manj hierarhičen: »Ni toliko ločeno ali rigorozno. Če želimo delati z ranljivimi skupinami, ne sme biti tako rigorozno. Prilagajamo se dani situaciji. Tudi če je vsa populacija taka, mogoče kdo ni tak; mogoče je kdo nevroatipičen, ima anksioznost, je invalid, LGBT, ali mu je težko govoriti pred ljudmi« (UD23, osebni intervju, 2022/23). Prav tako mladinski delavci, izvajalci, mentorji ali vodje projektov niso dojeti kot šefi, ampak kot partnerji, sodelavci, nekdo, ki ima več izkušenj, a te vključuje in te jemlje kot sebi enakega. Spoštovanje si zgradijo z delom, z odnosom, ne z avtoriteto, formalno kvalifikacijo ali hierarhijo. Pri tem gre za medsebojno zaupanje in medsebojno učenje: »Da jim zaupamo. Da se lahko jaz kot mladinska delavka naučim nekaj od njih in da jaz nisem tista, ki mislim, da vem, kaj je dobro za njih. Ampak da jih vprašam in poslušam in res izhajam iz njihovih potreb« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Vloge udeležencev, (so)organizatorjev in izvajalcev so prepletene in zabrisane: »Ni tako ostra meja med udeležencem in soorganizatorjem ali organizatorjem« (UD23, osebni intervju, 2022/23). Prav tako ni nujno, da imajo izvajalci izobraževanj formalno kvalifikacijo s tega področja. Izobrazba izvajalcev neformalnih izobraževanj je podrobneje opisana v podpoglavju o demografiji, njihove kvalifikacije (NPK mladinski delavec) in članstvo v bazenih trenerjev pa v začetku podpoglavja o izvajanju programov v mladinskih centrih in doživljanju mladih. Izvajalci neformalnih izobraževanj pogosto delajo v parih: »Izobraževanja, ki so večja, so zmeraj v paru. Tako imaš varnost kot izvajalec. Če se tebi zatakne, te drug dopolni. Nekdo lahko ves čas pazi na dinamiko skupine, če ti izvajaš nekaj vsebinskega […] Pa mogoče te opomni, da bi potrebovali odmor, ker ne sledimo« (OR15, osebni intervju, 2022/23). Veliko pa je odvisno tudi od izvajalca izobraževanja. Tudi v formalnem izobraževalnem sistemu je veliko odvisno od učitelja in tega, kakšne metode uporablja, s kakšno strastjo poučuje itd. V neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih je vključitev prostovoljna in odvisna od odločitve, želja, zanimanja in potreb mlade osebe, ni prisile. V formalnem izobraževanju je udeležba obvezna – do določene stopnje šolanja. Pa tudi pozneje je večja obveza, da si prisoten pri pouku v srednji šoli ali na predavanjih na fakulteti, ne glede na to, ali ti je snov zanimiva ali ne, ker je prisotnost pogoj za opravljanje letnikov. »Tukaj prideš, če te zanima, medtem ko v šoli moraš biti, ali te to zanima ali ne. Zato se mi zdi, da se tudi hitreje in več

naučiš v nekem času, ker imaš lasten interes se to naučiti« (UD16, osebni intervju, 2022/23). Izvajalci se potrudijo, da pritegnejo zanimanje mladih: »Pomembno je, da dobiš njihovo pozornost. Jaz […] sem na začetku s svojo realno zgodbo povedal, kako sem se vključil v programe Erasmus+« (IZ14, osebni intervju, 2022/23). Prav tako v neformalnem izobraževanju ni le ene prave poti ali ene rešitve, izvajalci skupaj z udeleženci prediskutirajo možnosti in skupaj izberejo tisto, ki je najhitrejša, najlažja oz. najboljša, odvisno od potreb udeležencev in procesa. Prav tako pri neformalnem izobraževanju ni pritiska, ni izpitov, ni preverjanj. Zato se udeleženci počutijo bolj svobodno in sproščeno. Pri formalnem izobraževalnem sistemu pa je bolj stresno in napeto zaradi preverjanj, spraševanj, ocenjevanj, za svoje znanje so udeleženci ocenjeni s številko. Tudi pri projektnem učenju, kjer se mladi učijo s projektnim delom, so povratne informacije stalne, večja evalvacija pa se po navadi zgodi po zaključku projekta:

> Ni nekega resnega ocenjevanja tukaj, ni tiste panike; 'Joj, zdaj bomo pa imeli evalvacijo, pa nas bodo tam požrli.' Na evalvacijah se sicer iskreno pogovarjamo, ampak zelo pazimo – mi starejši oz. zaposleni –, da se ne spravimo na enega človeka, pa ga tam komandiramo, kaj vse ni bilo v redu. Da poizkusimo, kakšne stvari že sproti rešiti, da je potem na koncu: 'Tukaj smo naredili narobe, naslednjo leto mora biti bolje, in to je bilo super.' Da ni tega občutka, da niso dovolj, ali niso v redu. Ker se mi zdi, da v šoli, kjer je merilo ocena, je to dosti težje (IZ13, osebni intervju, 2022/23).

Velikost skupine je praviloma v neformalnem izobraževanju manjša od tiste v formalnem izobraževanju. Seveda obstajajo tudi takšna izobraževanja, v katere je vključenih več deset ali sto ljudi, vendar so bolj izjema kot pravilo. Večina neformalnih izobraževanj vključuje manjše skupine udeležencev, s katerimi je mogoče aktivno delati po metodah mladinskega dela. Mladi se počutijo bolj varno, ker je manjša skupina ljudi, imajo manj treme pred oglašanjem in aktivnim sodelovanjem. »Tukaj je bolj poudarek na posamezniku, […] v šoli ga po navadi ni. V šoli je veliko več ljudi in se profesor ne more z vsemi ukvarjati« (UD16, osebni intervju, 2022/23). Včasih v neformalnem izobraževanju skupine udeležencev niso fiksne, so dinamične, kar pomeni, da se sodelujoči udeleženci spreminjajo; nekateri odhajajo in prihajajo novi. To je še zlasti opazno pri skupinah, ki se srečujejo enkrat tedensko daljše časovno obdobje. Prihaja do različnih notranjih dejavnikov (pomanjkanje motivacije pri mladih z manj priložnostmi, osipnikih,) ali zunanjih dejavnikov (skrb za družinske člane, bolezen, pridobitev zaposlitve, učenje za teste, bolezni, družinske obveznosti, njihova predstava o izobraževanju je drugačna od dejanskega izobraževanja, so pridobili dovolj znanja v krajšem obdobju), zaradi katerih mladi včasih pridejo, drugič ne, ali pa nehajo hoditi.

Razlika je tudi v postavitvi prostora. Čeprav so tudi v mladinskih centrih stoli in mize, se trudijo, da naredijo drugačne razporeditve od šolskih. Manj je t. i. razredne postavitve, veliko se dela v krogu, mize se umaknejo, če niso potrebne, stole postavijo v krog, ali sedijo v krogu na tleh itd. Pri formalnem izobraževanju pa je še vedno v ospredju razredna oz. predavalniška postavitev stolov in miz. Pri neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih so metode dela oz. učne dejavnosti drugačne. Vsebujejo veliko manj predavateljskega vložka – praviloma ni frontalnega predavanja oz. ga je zelo malo. Predavanje dojemajo intervjuvanci za dolgočasno in suhoparno obliko, ki ni vključujoča. Če že gre za frontalno predajo znanj, je to praviloma kratek teoretični uvod, ali deljenje izkušenj iz prakse in prikaz praktičnih primerov: »Triki, […], kako si olajšati delo […]. Iz praktičnih primerov, ki sem jih jaz naredil narobe, povem, kako bi prav. Da bodo oni imeli krajšo pot do cilja« (IZ16, osebni intervju, 2022/23).

Neformalno izobraževanje je praktično naravnano, interaktivno, mladi imajo možnost praktičnega preizkusa, kako stvari funkcionirajo. Zaradi tega si vsebino tudi bolj dolgoročno zapomnijo, ker je sami doživijo in preizkusijo. Primer: učenje o različnih kulturah vsebuje pogovor o različnih kulturah in pripravo obrokov iz različnih kultur, ne zgolj teorije. Tudi sicer se mladi sami preizkusijo pri nalogah, ob podpori sami ugotovijo, kako rešiti določeno nalogo, zakaj se ta naloga sploh opravlja, in to dejansko lahko uporabijo pozneje v življenju in pri delu. Pogosto gre za lastno učno izkušnjo, npr. izvedbe projekta, se naučiš, kako drugič stvari izboljšati, spremeniti. Primer: »Tudi če greš pri nas na oder ob končnem dogodku, ne moreš 'kiksniti'. Tudi če 'kiksneš', je vse v redu« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Pogosto udeleženec izvede vsebine sam in se nauči na lastnih napakah. Napake so dovoljene in se jih sprejema, s tem se lahko udeležencevo znanje izboljša. Vse to da mladi osebi samozavest. Poudarek je na izkustvenem učenju, kjer mladi sami izkusijo stvari, jih preizkusijo in se jih tako naučijo. »Je ful razlika s formalno šolo. Zato ker tam, kolikor imaš snovi in vsega, ponavadi ni časa, da bi po skupinicah delali. Ker za delo po skupinicah in za ta izkustven del si je treba vzeti čas« (OR10, osebni intervju, 2022/23). Metode mladinskega dela oz. učne dejavnosti vključujejo učenje z delom, vrstniško učenje, mentorstvo, učenje prek igre. Gre za prvine doživljajske pedagogike. Prav tako je velik poudarek na podpornih metodah mladinskega dela oz. podpornih dejavnostih, kot so ledolomilci, poživitvene igre, igre za gradnjo ekipe in spoznavne igre. Skozi takšne podporne dejavnosti se udeleženci spoznajo med sabo na globlji, bolj zabaven in bistveno drugačen način kot v šolskem sistemu. Prisotna pa je stalna mentorska podpora, podpora mladinskih delavcev, kjer mentor udeležence vodi

skozi procese, tudi čez vzpone in padce. Poudarek je na delu v skupinah, parih in občasno na individualnem delu. Med materiali, ki jih uporabljajo, so video posnetki, filmi, filmčki, slikovni material, grafično fasilitiranje, plakati po tleh ali prostoru, udeleženci se premikajo po prostoru. Izobraževanje praviloma vsebuje veliko refleksije in evalvacije – evalvacijo procesov, učinkov (rezultatov) in čustvovanja mladih pred, med in po neformalnem izobraževanju. Metode mladinskega dela oz. učne dejavnosti so podrobneje opisane v podpoglavju o poteku neformalnega izobraževanja. Sogovorniki predlagajo razmislek o možnosti prenosa metod mladinskega dela iz neformalnega izobraževanja v formalni šolski sistem. Kot primer navedejo, da se v trenutni situaciji v šoli npr. učiš dela z računalnikom in uporabe programov, kot sta Microsoft Word in Microsoft Excel, ne pa dejanske uporabe teh programov v praksi, kar mladi udeleženci bodisi usvojijo sami ali pa te veščine pridobijo znotraj programov neformalnega izobraževanja. Pri formalnem izobraževanju so pravila obnašanja predpisana s pravilniki in predpisi, neustrezno obnašanje je sankcionirano. Pri neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih se za pravila udeleženci in izvajalci najpogosteje dogovorijo pred začetkom izobraževanja. Pogosto je med pravili poslušanje sogovornikov in spoštovanje soudeležencev. Določena pravila pa so podobna kot v šoli ali drugih okoljih, brez alkohola, brez cigaret, tiho po 22.00 uri zaradi drugih gostov v hostlu. Kljub pravilom pa se sprejema napake kot del procesa: »Pravila so jasno definirana, ampak če kar koli naredijo narobe, ne pomeni zdaj to, da bom rekla sredi [izobraževanja]: 'Okej, hvala, adijo'. Pogovoriš se o tem, kaj je narobe, kaj bi lahko bilo bolje. Vedno imamo v glavi to, da so to mladi ljudje, da so neizkušeni in da moraš posameznika sprejeti takšnega, kot je, in ga spremljati« (Intervju 37_IZ13, Pos. 36).

Povzetek primerjave neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih s formalnim izobraževanjem in diskusija

Rezultati raziskave potrjujejo teorijo, da je formalno izobraževanje načrtovano in namerno, institucionalizirano, strukturirano, hierarhično, sledi učnim načrtom, bazira na ocenjevanju in rezultira v prepoznanih diplomah oz. certifikatih (Werquin, 2007b, str. 3; Yiu in Saner, 2009, str. 532; Boeren, 2011, str. 334–335; Svet Evropske Unije, 2012; UNESCO, 2012, str. 8; Sevdalis in Skoumios, 2014, str. 14; Vidmar, 2014, str. 4; Pajk, 2021, str. 15). Prav tako je dolgotrajno, splošno, akademsko naravnano, standardizirano ter rigidno strukturirano (Hozjan,

2010, str. 15–17). Dodatno se pokaže še, da je odgovornost na izobraževalcu in da je osredotočenost na vertikalni predaji znanja, enosmerni komunikaciji, frontalnem pouku, pomnjenju dejstev ter teoriji. Odnosi temeljijo na hierarhiji, kjer so začrtane jasne vloge in ostra meja med izvajalcem in udeleženci, pri čemer imajo izvajalci formalne kvalifikacije za predajanje znanja. Formalno izobraževanje ima daljše trajanje, praviloma večje in fiksne skupine udeležencev, vključitev pa je obvezna, zaradi česar ima tudi večji doseg in vključuje vse skupine mladih. Vključuje teste in preverjanja, s tem posledično več stresa in napetosti, hkrati pa vodi do priznanih in uradnih kvalifikacij. Pravila obnašanja so predpisana, napake pa niso zaželene in so sankcionirane. Neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih je od formalnega izobraževanja bistveno različno, zato mu je komplementarno in dopolnjuje tiste vrzeli, ki jih formalno izobraževanje ne more pokriti in obratno – formalno izobraževanje pokrije tiste točke, ki jih neformalno ne more.

Rezultati raziskave prav tako potrjujejo teorijo s tega področja. Neformalno izobraževanje v mladinskih centrih je načrtovano in strukturirano, a hkrati fleksibilno, osredotočeno na učenca in nehierarhično, njegovi rezultati niso (nujno) prepoznani, izobraževalci pa niso (nujno) formalno kvalificirani strokovnjaki (Thompson, 2001, str. 8 v Shephard, 2014, str. 350[27]; Romi in Schmida, 2009; Boeren, 2011, str. 335; Pantea, 2013, str. 51; CEDEFOP, 2014; Maruyama in Sogel, 2015, str. 67; Pajk, 2021, str. 22). Prav tako je krajše, individualizirano in vsebinsko praktično, povezano je s skupnostjo, hkrati pa zelo demokratično in tudi samoupravljano (Yiu in Saner, 2009, str. 533–534; Hozjan, 2010, 15–17). Kar je nekoliko presenetljivo, je odkritje, da sta pri neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih izjemno velika fluidnost vlog in prehajanje med vlogami udeležencev, izvajalcev in organizatorjev, pri čemer meje niso ostre in so zabrisane. Dodatno raziskava kaže, da ima neformalno izobraževanje v mladinskih centrih širše cilje in da ni tako ciljno osredotočeno kot pravi teorija (npr. Yiu in Saner, 2009; Hozjan, 2010). A hkrati so cilji bistveno drugačni, ne nujno vsebinski, temveč vključujejo pozitiven razvoj mladih skozi skriti kurikul. Program je prilagodljiv in se skozi cel proces prilagaja (pred)znanju, željam, interesu in zanimanju udeležencev. To podpira tudi teorija (Morciano, 2015, str. 70). Vsebinsko vključuje tudi tista

[27] Thompson, E. J. D. (2001). *Non-formal education in urban Kenya: Findings of a study in Kisumu, Mombasa and Nairobi*. German Agency for Technical Co-operation.

področja, ki jih formalno izobraževanje ne (Harland in Morgan, 2010, str. 10). Znanje si udeleženci in izvajalci delijo med sabo, gre za horizontalno izmenjavo znanja, pri čemer je tudi odgovornost razdeljena med oboje. Bolj kot osredotočenost na predajo znanja je značilna osredotočenost na pozitivno ozračje ter na varno in dobro klimo ter dobro počutje udeležencev. V procesih gre za dvosmerno komunikacijo in aktivno participacijo udeležencev.

Odnosi so izrazito nehierarhični, splošćeni in sproščeni ter enakopravni. Namesto pomnjenja dejstev so značilne metode mladinskega dela. Prevladuje izkustveno učenje, prisotni pa so tudi učenje z delom, vrstniško učenje, mentorstvo, učenje prek igre, učenje na napakah itd. Veliko je dela v skupinah, v ospredju pa so tudi podporne dejavnosti, kot so ledolomilci, poživitvene igre, igre za gradnjo ekipe, spoznavne igre, kar je bilo odkrito že v preliminarni raziskavi (Miloševič Zupančič, 2018). Uradne kvalifikacije so izjemno redke (primer beleženja kreditnih točk v povezavi z visokošolskim sistemom), sicer pa so rezultati občasno zabeleženi v obliki orodij, kot so Nefiks, e-Nefiks, Youthpass, Logbook, potrdila, priporočila, učne značke in lastne evalvacije in refleksije. Prav tako ima neformalno izobraževanje bistveno manjši doseg od formalnega, pogosteje se izvaja za manjše skupine udeležencev, ki so dinamične in se spreminjajo. Hkrati pa vključuje najbolj ranljive skupine udeležencev in tudi posameznike s slabimi izkušnjami v formalnem izobraževalnem sistemu. Vključitev je prostovoljna in izhaja iz lastnega interesa posameznikov, kar podpira tudi teorija (Kiilakoski, 2015, str. 30–35). Hkrati zaradi teh karakteristih in lastnega zanimanja lahko pride do signifikantnega učenja po Rogersu (1971, str. 56). Raziskava poleg prostovoljne vključitve potrjuje tudi karakteristike multipleksnosti, simetrije in moratorija (Madjar in Malayeva, 2013, str. 163).

Razlike med formalnim izobraževanjem ter neformalnim izobraževanjem v mladinskih centrih, kot jih vidijo intervjuvanci, organizatorji, izvajalci in udeleženci neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih, so prikazane v Tabeli 5.5.

Tabela 5.5: Razlike med formalnim in neformalnim izobraževanjem

Formalno izobraževanje	**Neformalno izobraževanje v mladinskih centrih**
Jasni cilji, jasno določen kurikul, jasno določen obseg vsebine, standardi in normativi.	Cilji širši, ne le izobraževalni, obseg vsebine se prilagaja udeležencem, ni standardov in

	normativov, skriti kurikulum.
Predaja znanja izvajalca udeležencem.	Znanje izvajalci in udeleženci delijo med sabo.
Odgovornost na izobraževalcu.	Odgovornost razdeljena med izvajalce in udeležence.
Večja časovna vpetost, daljše trajanje v letih.	Manjša časovna vpetost, krajše trajanje v dnevih, mesecih.
Uradne kvalifikacije.	Občasno beleženje (potrdila, reference, eNefiks, Logbook …).
Osredotočenost na predajo znanja.	Osredotočenost na vzpostavitev varne in dobre klime.
Formalno ozračje.	Sproščeno ozračje, osredotočenost na dobro počutje.
Pomnjenje dejstev.	Učenje iz izkušenj, izkustveno učenje.
Teoretično.	Praktično.
Strukturiran program.	Prilagodljiv program, prilagajanje interesu, željam, zanimanju in predznanju udeležencev.
Strogost, striktnost, rigidnost, birokratski aparat.	Prilagodljivost, sproščenost.
Pristop od zgoraj dol *(top-down-approach)*.	Pristop od spodaj gor *(bottom-up approach)*.
Kurikularne vsebine.	Dodatne vsebine: LGBT+, demokracija, strankarska politika, medvrstniško nasilje, prostočasne vsebine.
Poslušanje izvajalca.	Interaktivnost, soustvarjanje izobraževanja.
Enosmerna komunikacija.	Dvosmerna komunikacija, aktivna participacija.
Vertikalna predaja znanja.	Horizontalna predaja znanja.
Hierarhija odnosov.	Ni hierarhije odnosov, enakopravnost.
Jasne vloge, ostra meja med izvajalcem in udeleženci.	Prepletene vloge, zabrisane meje med izvajalci in udeleženci.
Formalne kvalifikacije izvajalcev.	Ni nujno, da imajo izvajalci formalne kvalifikacije (NPK mladinski delavec, bazen trenerjev, različne vrste izobrazbe).
Pogosteje en izvajalec vsebin.	Pogosteje dva izvajalca vsebin ali več.
Pogosteje večje skupine udeležencev.	Pogosteje manjše skupine udeležencev.
Fiksne skupine udeležencev.	Dinamične skupine udeležencev, se spreminjajo, nekateri odhajajo, prihajajo novi.
Vključitev obvezna.	Vključitev prostovoljna, izhaja iz lastnega

	interesa in iniciative.
Velik doseg udeležencev, večina populacije (OŠ, SŠ), velik del populacije (terciarno izob.).	Manjši doseg udeležencev, določeni segmenti populacije.
Vse skupine mladih.	Ranljive skupine, mladi z manj priložnostmi.
Testi, izpiti, preverjanja.	Ni testov, izpitov, preverjanj.
Pritisk, stres, napetost.	Manj ali nič ni pritiska, stresa, napetosti.
Malo evalvacije in refleksije.	Velik pomen evalvacije in refleksije: evalvacija procesov, učinkov (rezultatov) in čustvovanja mladih pred, med in po neform. izobraževanju.
Napake niso zaželene, so sankcionirane (z ukrepi, ocenami).	Napake so del procesa, so dovoljene, vodijo v učenje.
Predpisana pravila obnašanja (pravilniki, predpisi).	Dogovorjena pravila obnašanja.
Postavitev prostora: stoli, mize v razredni postavitvi.	Postavitev prostora: stoli v krogu, sedenje na tleh, klopi/mize manj pogoste.
Veliko frontalnega pouka.	Veliko dela v skupinah, metode mladinskega dela. Izkustveno učenje, učenje z delom, vrstniško učenje, mentorstvo, učenje prek igre, učenje na napakah. Podporne dejavnosti: ledolomilci, poživitvene igre, igre za gradnjo ekipe, spoznavne igre.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Tabela 5.5. potrdi razlike in sorodnosti med neformalnim izobraževanjem in formalnim izobraževanjem iz obstoječe literature in jih še poglobi z razumevanjem perspektive neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah oz. v mladinskih centrih v Sloveniji. Ravno zaradi obstoječih razlik med obema vrstama izobraževanja so potrebne sinergije in uporaba pozitivnih značilnosti enega sistema v drugem, komplementarna uporaba ter povezovanje.

Veliko izobraževanj je posledica financiranja, zato financerji narekujejo teme in tempo.

Ugotovitve evalvacijske fokusne skupine so podprle rezultate raziskave. Rezultati raziskave za eksperte niso bile presenečenje in so bili v veliki meri pričakovani, z nekaj odstopanji. Rezultati so skladni z nameni in cilji, s katerimi izobraževanja organizirajo v mladinskih

centrih. »Točno to so ti nameni in cilji, ki jih seveda v mladinskem delu iščemo, tako da sem vesela, da raziskava to potrjuje« (FS1, skupinski intervju – fokusna skupina z eksperti, 2023, 30. januar). Prav tako je pričakovano, da je poudarek na metodah mladinskega dela in izkustvenega učenja. Ne preseneča tudi dejstvo, da so izobraževanja zelo vključujoča in da mladinski centri ponujajo mladim določene prve realne izkušnje.

Podobne rezultate beležijo tudi na terenu v mladinskih centrih. In tudi rezultati njihovega orodja za beleženje rezultatov mladinskega dela Logbook prikazujejo podobno sliko, čeprav na manjšem vzorcu opravljenih kvalitativnih intervjujev. V rezultatih se vidi, da je poudarek na socialnemu mladinskemu delu, mladinski delavci in izvajalci izobraževanj se trudijo biti z mladimi v stiku tudi po koncu izobraževanj, zelo je jasen vidik socialnega vključevanja. Kaže se, da so pomembni drugi učinki neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih, ne zgolj ožji neposredni učinki vsebine izobraževanja. Še zlasti so pomembni dolgoročni učinki izobraževanj.

Pomen fluidnosti vlog in prehajanja iz vloge udeleženca v vlogo izvajalca in organizatorja izobraževanj je v mladinskih centrih in v celem mladinskem sektorju pomembno še iz drugega vidika. In sicer iz vidika kontinuitete in ohranjanja znanja v sektorju. Ko mladi prehajajo med vlogami v sektorju, se to znanje ohrani, ne izpuhti in zagotavlja trdnost sektorja oz. gradi trdno bazo. Vključevanje ranljivih skupin je posledica financiranja, ki daje poudarek na vključevanje teh ciljnih skupin. Če programe financira Zavod RS za zaposlovanje, je ciljna skupina brezposelni mladi, socialno izključeni mladi, glavni cilji pa so povečanje zaposljivosti, vključevanje na trg dela in socialno vključevanje. Če so programi financirani iz programov Erasmus+ in Evropska solidarnostna enota, je poudarek na aktivnem državljanstvu in krepitvi evropskih vrednost in vključuje vse mlade med trinajstim in tridesetim letom, spet pa je močan poudarek na ranljive skupine. »Kljub vsemu Erasmus+ delno diktira tempo in tudi teme« (FS1, skupinski intervju – fokusna skupina z eksperti, 2023, 30. januar). Veliko izobraževanj je posledica financiranja, zato financerji narekujejo teme in tempo. Z zagotavljanjem odprtega prostora, podpiranjem interesov mladih, aktivnim poslušanjem mladih lahko pride do transformacijskega momenta. Zato mladinski centri potrebujejo prostore, potrebujejo ljudi, ki omogočajo, da udeleženci doživijo izobraževalne programe na tak način, kot jih. Glavni nepričakovani rezultat raziskave za eksperte je, da so rezultati zelo dobri in govorijo v superlativih. To je pohvalno in pove, da v mladinskem sektorju obstaja

kakovost. Hkrati pa je to posledica lahko tega, da se je v vzorec zajelo izobraževanja, ki so jih eksperti predlagali kot relevantna, kar je posledica izbora vzorca. Kar pomeni, da je možno, da so bila preučevana izobraževanja nekoliko bolj kakovostna od povprečnih izobraževanj, ki potekajo v mladinskih centrih.

5.3 Kako mladi udeleženci programov neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih razvijajo kompetence, katere kompetence razvijejo in na katerih področjih jim te pridejo prav

Učinki sodelovanja v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih pogosto niso vidni takoj. Zato lahko tako mladi kot izvajalci in organizatorji oz. mladinski delavci na to vprašanje odgovorijo v omejenem obsegu. Zlasti od mladinskih delavcev dobimo komentarje, da vidijo učinke pri mladih v letih, ko spremljajo zgodbe mladih obiskovalcev dejavnosti v mladinskih centrih v lokalnem okolju in vidijo, kako je njihova vpetost v mladinske centre dolgoročno učinkovala nanje. Prav tako je treba pri tem upoštevati dejstvo, da se učinki več izobraževanj oz. sodelovanja v mladinskih centrih med sabo pokrivajo, prepletajo in seštevajo, pogosto končni rezultat ni učinek zgolj udeležbe zgolj na enem izobraževanju. Po drugi strani pa mnogi omenjajo, da so še posebej prva vključitev v takšne vsebine ali prva mladinska izmenjava ali prostovoljski projekt v tujini lahko izjemno učinkovali nanje in na njihov potek življenja in kariere, saj je to zelo intenzivna izkušnja, pogosto se jim odprejo popolnoma nova obzorja in vidijo (pri sebi ali drugih) stvari, ki jih do takrat niso.

Pri raziskovanju kompetenc, ki jih mladi pridobivajo v neformalnem izobraževanju v mladinskih organizacijah, vidimo, da prihaja do prepleta različnih vrst oz. kategorij kompetenc. Na eni strani pridobivajo ključne kompetence za vseživljenjsko učenje in ključne kompetence za delo, torej generične kompetence, ki so uporabne v različnih življenjskih in delovnih situacijah. Pridobivajo pa tudi ostale kompetence, med njimi tako vsebinske kompetence, ki so vezane na točno določeno temo izobraževanja, torej so vsebinsko specifične kompetence, hkrati pa pridobivajo tudi čisto metodološke kompetence, še zlasti v polju kompetenc iz mladinskega dela in dela z mladimi, ter še mnoge druge vrste kompetenc. Velik poudarek je na ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, kar je pričakovano glede na vsebinske usmeritve razpisov, na katere se prijavljajo mladinskih centri.

Nabor kompetenc, ki jih mladi pridobijo in razvijajo z neformalnim izobraževanjem v mladinskih centrih, je:

- *Osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje:*

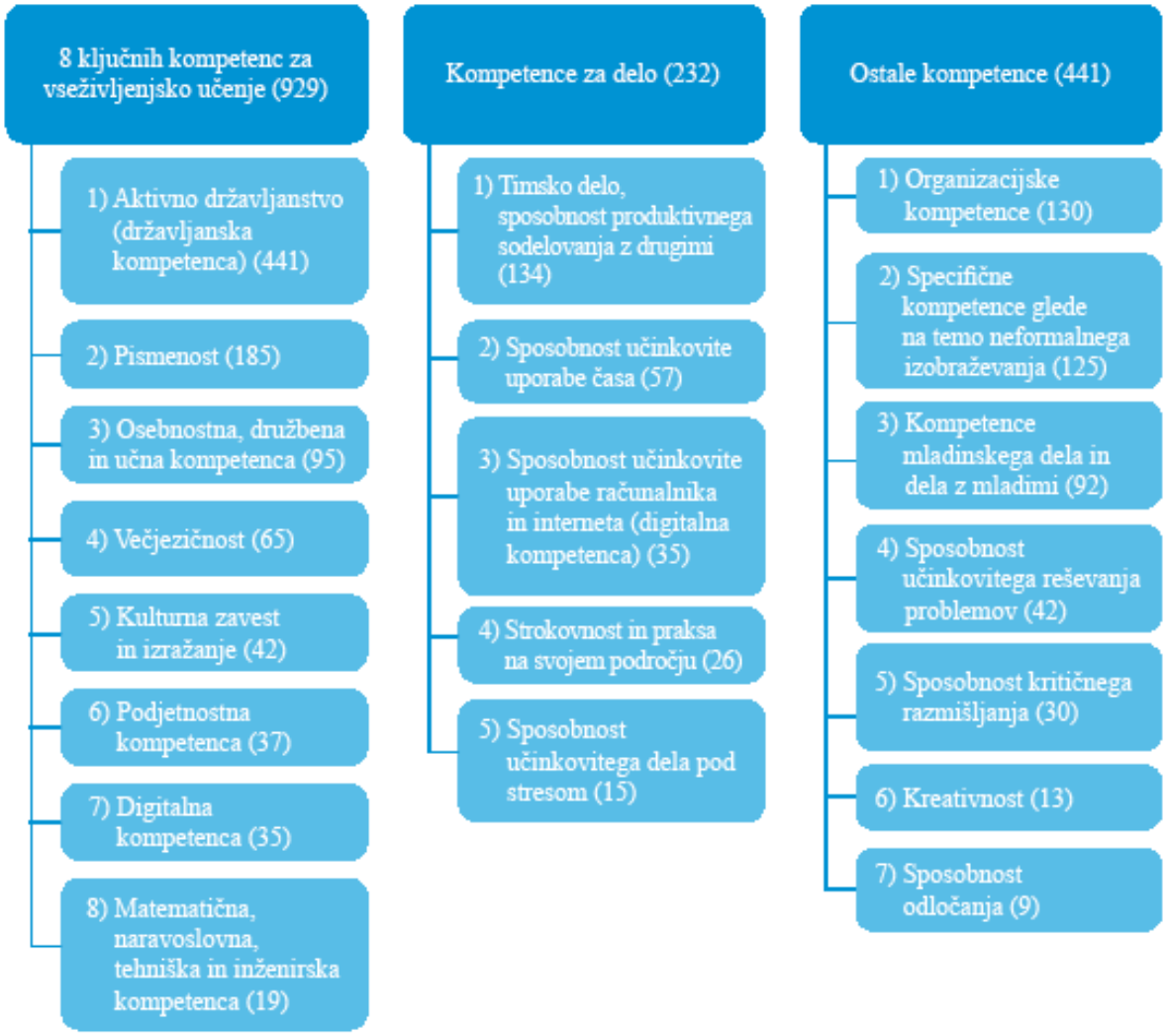
  1) Aktivno državljanstvo (državljanska kompetenca) 2) Pismenost 3) Osebnostna, družbena in učna kompetenca 4) Večjezičnost 5) Kulturna zavest in izražanje 6) Podjetnostna kompetenca 7) Digitalna kompetenca 8) Matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca.
- *Kompetence za delo:*

  1) Timsko delo, sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi 2) Sposobnost učinkovite uporabe časa 3) Sposobnost učinkovite uporabe računalnika in interneta (digitalna kompetenca) 4) Strokovnost in praksa na svojem področju 5) Sposobnost učinkovitega dela pod stresom.
- *Ostale kompetence:*

  1) Organizacijske kompetence 2) Specifične kompetence glede na temo neformalnega izobraževanja 3) Kompetence mladinskega dela in dela z mladimi 4) Sposobnost učinkovitega reševanja problemov 5) Sposobnost kritičnega razmišljanja 6) Kreativnost 7) Sposobnost odločanja.

Kompetence, ki se ne glede na zgornjo razvrstitev v kategorije najpogosteje pojavljajo v raziskavi, pa so (po vrstnem redu): Aktivno državljanstvo (državljanska kompetenca), Pismenost, Timsko delo (sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi), Organizacijske kompetence, Specifične kompetence glede na temo neformalnega izobraževanja, Osebnostna, družbena in učna kompetenca ter Kompetence mladinskega dela in dela z mladimi. Kompetence, po katerih smo intervjuvance izrecno vprašali, če jih niso sami omenili v pogovoru, so Aktivno državljanstvo (državljanska kompetenca), Pismenost, Timsko delo (sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi) ter Sposobnost učinkovite uporabe časa, zato je v določenih segmentih večja prisotnost kod iz teh kompetenc. Kompetence, zaznane v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih, in število pripisanih kod po kategorijah so na Sliki 5.12.

Slika 5.12: Kompetence, zaznane v raziskavi, in število kod po kategorijah



Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Odgovori na zadnji del drugega raziskovalnega vprašanja – na katerih področjih mladim te kompetence in znanja pridejo prav – smo v predstavitvi rezultatov vsebinsko umestili pod tretje raziskovanje vprašanje. Zato je korist v življenju in pri delu v Podpoglavju 6.3.

5.3.1 Njihova definicija kompetence

Intervjuvanci so bili vprašani, če so že kdaj slišali za termin kompetence. V primeru, da so odgovorili pritrdilno, so bili naprošeni, da z lastnimi besedami razložijo, kako oni termin razumejo. Z izjemo ene osebe so že vsi slišali za termin, nekaj oseb je odgovorilo, da bi ga razumeli v kontekstu, ne bi pa ga znali opisno definirati. Ostali so podali svojo definicijo

kompetenc. Prav vsi intervjuvanci kompetence razumejo kot lastnosti posameznika, ne organizacije. Nadalje podamo razlike med dojemanjem kompetence med udeleženci ter izvajalci in organizatorji izobraževanj.

Kompetence *udeleženci* neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih razumejo kot kombinacijo naslednjih komponent: veščin, znanj in sposobnosti (najpogostejše omenjene so te komponente). Omenjajo pa tudi kombinacijo izkušenj, (pozitivnih) lastnosti, navad in orodij. Kompetenco razumejo kot kompetentnost osebe in zmožnost, da dobro opravi delo. Vidijo jih kot dobre lastnosti, talente oz. močna področja osebe, v čem je dobra in podkovana. Kompetenco udeleženci vidijo kot sposobnost, da oseba zna delati, nekaj konkretnega narediti, upravljati določeno zadevo. Nekatere njihove definicije zajemajo celoto posameznikovih razmišljanj, izražanja, delovanja na podlagi prejšnjih izkušenj. Kompetence se po mnenju mladih udeležencev uporabne na več področjih življenja. Lahko se aplicirajo na vse ravni življenja, se uporabijo v različnih situacijah, pri izvajanju različnih aktivnosti, pri udejstvovanju na različnih področjih, z njimi se lažje doseže cilje. Kompetence pomagajo k lastnemu delovanju v družbi in so kot predispozicija, da bo oseba sposobna upravljati zadeve v prihodnje. Kompetence pripomorejo pri delu, na delovnem mestu, pri opravljanju delovnih nalog in dokončevanju nalog. Z več kompetencami so ljudje lahko bolj produktivni, uspešni in učinkoviti pri delu. Kompetence vplivajo na posameznikovo zaposljivost. Pogosto jih razumejo v kontekstu zaposljivosti, kot odgovor na konkretno vprašanje, zakaj bi delodajalec zaposlil določeno osebo, kakšne so njene kompetence in kaj zna narediti bolje od drugih kandidatov za delo. Kompetence lahko po mnenju mladih udeležencev ljudje pridobijo prek udejstvovanja v različnih aktivnostih in so posledica vključenosti. Pridobi se jih lahko tako skozi formalno kot neformalno izobraževanje, skozi delo in prostovoljstvo. Kompetence lahko ljudje pridobijo usmerjeno in načrtovano, po drugi strani pa jih lahko pridobijo nevede in spotoma. Posameznik se lahko svojih kompetenc zaveda ali pa se jih ne zaveda. Udeleženci menijo, da ima vsaka oseba več kompetenc, s terminom kompetence pa se največkrat srečajo v oglasih za delovna mesta. Vrste kompetenc, ki jih udeleženci omenijo kot tiste, ki jih poznajo, so digitalne kompetence, večjezičnost, kompetence za pisanje, kompetence za osebnostno rast, uporabo računalnika, kompetenca javnega nastopanja ter mehke in trde veščine.

Po drugi strani *izvajalci in organizatorji* neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih kompetence razumejo kot kombinacijo, skupek oz. mešanico naslednjih komponent: veščin, znanj, spretnosti, odnosa, čustev, sposobnosti in obnašanj (najpogostejše omenjene so te komponente). Omenjajo pa tudi kombinacijo, skupek, mešanico spoznanj, predispozicij, teoretičnih in praktičnih znanj. Kompetenco razumejo strokovno usposobljenost osebe, njeno zmožnost za soočanje z zahtevami okolja in odgovarjanje na potrebe okolja. Kompetence vidijo kot prednosti osebe, da je samozavestna, da to obvlada, ter kot praktično uporabo znanja. Prav tako vidijo kompetence kot podaljšek osebnosti, del karakterja, del posameznikove »osebne izkaznice«, ki posameznika definira. Za razliko od udeležencev organizatorji in izvajalci povedo, da mladi včasih zaradi omejitev ne uspejo uporabiti svojih kompetenc (npr. zaradi strahu pred javnim nastopanjem, kot posledico dogodkov ali travm iz otroštva itd.). Menijo, da so neformalna izobraževanja v mladinskih centrih varen prostor, kjer lahko mladi res pokažejo svoje kompetence in premagajo omejitve, ki jih držijo nazaj. Organizatorji in izvajalci povedo, da se s terminom kompetence največkrat srečajo v oglasih za delovna mesta, pri prijavi projektov za sredstva na razpisih ali pri neformalnih izobraževanjih, kjer so definirane kompetence, ki jih udeleženci z izobraževanji pridobijo. Kompetence lahko po njihovem mnenju ljudje pridobijo, usvojijo, razvijejo, nadgradijo in se s tem izboljšajo in opolnomočijo. Menijo, da so ljudje z nekaterimi kompetencami obdarjeni že pri rojstvu, drugih se priučijo. Nekateri ljudje imajo več kompetenc, drugi manj, prav tako lahko imajo določeno kompetenco posamezniki razvito do nižje ali osnovne ravni, drugi pa do višje. Med kompetencami, ki jih organizatorji in izvajalci poznajo, večkrat omenijo ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, osebnostne, življenjske, delovne oz. profesionalne kompetence, politične kompetence, kompetenco vodenja ekip, kompetenco načrtovanja in evalviranja, kompetenco uporabe spletnih orodij, uporabo matematičnih postopkov, znanje iz lokalne samouprave ter kompetenco aktivnega državljanstva.

Mladi udeleženci med najpogostejšimi termini, s katerimi označijo vsebino pojma kompetence, navajajo skupek veščin in znanj, izvajalci in organizatorji dodajo še odnos, kar se ujema tudi z bistvenimi komponentami kompetenc izbranih avtorjev Boyatzisa (1982), Spencerja in Spencerjeve (1993) ter Duboisa in Rothwella (2004). Mladi udeleženci med najpogostejšimi termini omenijo še sposobnosti, izvajalci in organizatorji pa spretnosti, čustva in obnašanja, ki pa jih med komponentami izbranih avtorjev ne najdemo. Med ostalimi komponentami kompetenc, ki jih intervjuvanci omenijo nekoliko redkeje, so še (pozitivne)

lastnosti, izkušnje, navade, orodja (pri udeležencih) ter spoznanja, predispozicije, teoretična in praktična znanja (pri izvajalcih in organizatorjih). Med zadnjimi se pri izbranih avtorjih pojavijo le lastnosti in znanja, navade pa bi lahko enačili s pojmom »načini delovanja«, ki je vsebinsko podoben. Vidimo, da intervjuvanci v osnovi koncepte razumejo v sestavi bistvenih komponent kompetence, le da jih razumejo še bolj iz praktičnega vidika in jih kot take tudi opišejo. Hkrati je njihov opis uporabe kompetence kot zmožnosti, da posameznik dobro opravi delo, zmožnosti za soočanje z zahtevami okolja in odgovarjanje na potrebe okolja, vsebinsko popolnoma navezan na definicijo avtorjev Svetlika in Zupanove (2009a, str. 640). Povzetek percepcije pojma kompetence je prikazan v Tabeli 5.6.

Tabela 5.6: Zaznavanje pojma kompetence intervjuvancev

Percepcija kompetenc intervjuvancev	
Posameznik/organizacija	(Vsi): Kompetence kot lastnosti posameznika, ne organizacije.
Najpogostejše komponente kompetenc	(Udeleženci): Veščine, znanja in sposobnosti. (Izvajalci in organizatorji): Veščine, znanja, spretnosti, odnos, čustva, sposobnosti in obnašanja.
Ostale komponente kompetenc	(Udeleženci): (Pozitivne) lastnosti, izkušnje, navade, orodja. (Izvajalci in organizatorji): Spoznanja, predispozicije, teoretična in praktična znanja.
Definicije kompetenc:	(Udeleženci): Dobre lastnosti, talenti. V čem je oseba dobra. Sposobnost, da oseba zna delati, nekaj konkretnega narediti, upravljati določeno zadevo.
	(Izvajalci in organizatorji): Strokovna usposobljenost osebe. Zmožnost, da dobro opravi delo. Močna področja, prednosti. V čem je samozavestna, da to obvlada. Praktična uporaba znanja. Podaljšek osebnosti, del karakterja in del »osebne izkaznice«.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

5.3.2 Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje

Intervjuvanci med kategorijami kompetenc, ki jih mladi pridobijo, najpogosteje omenjajo ključne kompetence za vseživljenjsko učenje iz evropskega referenčnega okvirja. Še zlasti to omenjajo organizatorji in izvajalci izobraževanj, saj je pridobivanje teh kompetenc pogosto

definirano v razpisih, na katere se prijavljajo, bodisi so to razpisi Erasmus+, Evropske solidarnostne enote ali razpisi Urada RS za mladino. Kompetencam za vseživljenjsko učenje smo pri analizi intervjujev pripisali 929 kod. Od tega jih je 441 pripisanih kompetenci aktivnega državljanstva (državljanski kompetenci), 185 pismenosti, 95 osebnostni, družbeni in učni kompetenci, 65 večjezičnosti, 42 kulturni zavesti in izražanju, 37 podjetnostni kompetenci, 35 digitalni kompetenci ter 19 matematični, naravoslovni, tehniški in inženirski kompetenci. Če intervjuvanci pri odgovorih na vprašanje, česa so se (mladi) v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih naučili, niso omenili, so bili izrecno vprašani po kompetencah aktivnega državljanstva (državljanski kompetenci) in pismenosti, zato je več kod iz teh dveh kompetenc.

Državljanska kompetenca in aktivno državljanstvo sta najbolj prisotni izmed vseh kompetenc.

Kompetenci aktivnega državljanstva je pripisanih največ kod od vseh kategorij kompetenc, kar 441. Kategorija se vsebinsko dotika več področij, od njihove definicije aktivnega državljanstva, družbene aktivnost mladih v civilni družbi in skupnosti, spremljanja družbeno-političnih tem do politične participacije. Po aktivnem državljanstvu so bili intervjuvanci izrecno vprašani, kar razloži močno prisotnost te kompetence. Hkrati pa je to ena izmed temeljnih kompetenc v razpisih za finančna sredstva v mladinskem sektorju, zaradi česar je tudi sicer zelo prisotna in so jo mnogi intervjuvanci sami omenili še pred dodatnimi vprašanji. Povezava udeležbe na neformalnem izobraževanju v mladinskem centru z aktivnim državljanstvom in razvojem državljanske kompetence je večplastna. Po eni strani je odvisna od vsebine izobraževanja (nekatera so izrazito naravnava v teme aktivnega državljanstva, druga popolnoma brez povezave s temo) ter od delovanja mladinskega centra na tem področju (ali so aktivno vpeti v promocijo aktivnega državljanstva, ali so do te teme popolnoma indiferentni oz. v nekaterih primerih se zavestno popolnoma oddaljijo od te teme). Hkrati pa na aktivno državljanstvo mladih vpliva zelo veliko drugih dejavnikov – vzgoja oz. vzorci iz primarne družine (obisk volitev s starši v otroštvu), njihov lasten interes in zanimanje, njihove dozdajšnje izkušnje itd. Določeni mladi so bolj dejavni kot posledica participativnih metod, ki so prisotne v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih, saj so mladi dejavno vključeni v procese, soodločajo o vsebinah in poteku, kar lahko v določenih primerih vpliva na njihovo večjo angažiranost tudi drugod. Skozi vključujoče procese se navadijo, da tudi njihov glas

šteje. Mladi v tovrstnih izobraževanjih dobijo širino in spodbudo, da bolj aktivno spoznajo in spremljajo tudi družbeno-politične in gospodarske teme ter medijsko dogajanje. Prav tako pa se jih močno aktivira na področju aktivnosti v civilni družbi in nadaljnjih aktivnostih v mladinskem centru, bodisi skozi organizacijo različnih projektov ali aktivno udeležbo na drugih izobraževanjih.

Definicija aktivnega državljanstva mladih udeležencev izobraževanj obsega različne komponente. Na eni strani jo razumejo kot ljubezen do države, ustvarjanje za državo in dobro vseh (mladih) ljudi. Pri tem gre za miselnost, da je treba poskrbeti tudi za druge in ne zgolj zase, torej ne egoistično, in da nam je mar za druge ljudi, družino, sosede, lokalno skupnost, vse ljudi na svetu. Nekateri aktivno državljanstvo vidijo tudi kot obligacijo; da plačuješ davke in da s svojim delom prispevaš v državni proračun, saj imamo kot državljani poleg pravic tudi dolžnosti. Na drugi strani aktivno državljanstvo razumejo v smislu informiranosti in poznavanja dogajanja v družbi in državi, spremljanje medijev in ustvarjanje lastnega mnenja o dogajanju. Razumejo jo kot sposobnost kritičnega mišljenja, ne le pasivnega sprejemanja informacij, in sposobnost artikuliranja in argumentiranja svojih odločitev ali mnenj na prijazen način. Politična dimenzija vključuje udeležbo na volitvah in referendumih ter spremljanje politike. Pri tem gre za zmožnost prepoznati dobre kandidate oz. tiste, ki mladim ustrezajo. Prav tako vključuje tudi nasprotovanje brez strahu, sposobnost biti opozicija ali reči »ne« političnim odločitvam. Pri tem je pomembna priložnost (so)odločanja. Aktivno državljanstvo razumejo tudi kot nekonvencionalne oblike politične participacije s protestiranjem, podpisovanjem pobud, komentiranjem na socialnih omrežjih itd. Kot zadnje razumejo aktivno državljanstvo kot pomoč v skupnosti, vključevanje v družbo ter aktivno soustvarjanje družbe in države. Bodisi gre za prostovoljstvo, sodelovanje v (evropskih) projektih in različnih civilnodružbenih organizacijah ali za soustvarjanje dogodkov, sodelovanje v lokalni skupnosti, volilni komisiji itd. Aktiven državljan je po njihovo nekdo, ki je empatičen, kritičen in pogumen. Definicije aktivnega državljanstva so predstavljene v Tabeli 5.7.

Tabela 5.7: Definicija aktivnega državljanstva intervjuvancev

Njihova definicija aktivnega državljanstva
Delo za dobro vseh (mladih) ljudi.

Informiranost in poznavanje dogajanja v družbi, spremljanje medijev.
Ustvarjanje lastnega mnenja in sposobnost kritičnega mišljenja.
Politična dimenzija: udeležba na volitvah in referendumih, spremljanje politike.
Pomoč v skupnosti, sodelovanje v različnih civilnodružbenih organizacijah.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Nekateri mladinski centri aktivno organizirajo neformalna izobraževanja in dogodke na temo aktivnega državljanstva, politike in udejstvovanja. Drugi se političnih tem namerno ne dotikajo, ker se bojijo odziva okolice ali ker so imeli slabo izkušnjo iz preteklosti, ker so občani aktivnost centra napačno razumeli kot zavzemanje stališč za eno ali drugo stranko. Ponekod pa za te teme tudi ni interesa od mladih v lokalnem okolju. Najbolj močne vsebine aktivnega državljanstva potekajo v mladinskih centrih, ki izvajajo projekte dialoga mladih z odločevalci (program Erasmus+). Nekateri mladinski centri se s to temo že tradicionalno ukvarjajo več let ali celo desetletij. Projekti dialoga mladih so zelo različni in lahko vsebujejo okrogle mize s kandidati na volitvah, okrogle mize o spremembah v občini z občinskimi predstavniki, okrogle mize o občinski strategiji za mlade, soočenje stališč na temo referendumov, različne delavnice senčenja političnih akterjev, obiske občinskega sveta, simulacije občinskega sveta ali občinskih odborov, izvedbo projektov za mlade v občini itd.

Mladinski centri pri predstavljanju političnih tem zavzemajo nevtralna stališča. Informirajo, predstavljajo volitve, kandidate, vsebine referenduma na objektiven način in pri tem ostajajo strankarsko in politično neopredeljeni. Udeležencem izobraževanj, mladim in morebitnim političnem akterjem in kandidatom omogočajo konstruktivno razpravo, srečevanje različnih stališč in spoštljivo komuniciranje. Mladi skozi tovrstna izobraževanja spoznajo politične koncepte in strukture, pridobivajo znanja o delovanju občine in države. S spoznavanjem odločevalcev v živo spoznajo, da so tudi oni samo ljudje in da so različne strukture odprte za sodelovanje mladih, npr. iščejo kandidate za delo znotraj krajevnih skupnosti, na odborih za mladino, v volilnih komisijah. Mladi udeleženci pogosto posredno pridobijo interes za spremljanje družbeno-političnega in gospodarskega dogajanja. Spodbujeni so k razmišljanju z lastno glavo in kritičnim pogledom na družbo: »Aktivna participacija […] je del vsebine vsake take delavnice. […] In da so aktivni, to jih mi ves čas spodbujamo, ne glede na temo delavnic« (IZ14, osebni intervju, 2022/23). Prav tako aktivnost s sabo lahko prinese tudi spremljanje aktualnega družbeno-političnega dogajanja in spremljanje medijev, postanejo bolj

ozaveščeni, se opolnomočijo, so bolj angažirani: »Tudi začela sem Dnevnik gledati, halo. Prej nikoli nisem Dnevnika gledala! Mislim, pa novice na radiu poslušam! Mislim, halo (smeh)« (UD12, osebni intervju, 2022/23). Pri tem sta pomembni komponenti tako informiranje o temah, ki so pomembne, kot tudi sposobnost ločevati lažne novice od resnice. Zaradi vključenosti se bolj zavedajo dogajanja v družbi, pogosto spremenijo pogled na svet (npr. skozi diskusijo z drugače mislečimi). Teme, ki so prav tako posredne, a so srčika načina delovanja mladinskega sektorja, so demokracija in spoštovanje pravic drugih ter odprtost do različnosti in soočanje z diskriminacijo. Mladi se zaradi srečanja z mnogimi različnimi udeleženci različnih socio-ekonomskih statusov, vere, narodnosti, spolne usmerjenosti itd. samodejno ter skozi sprejemajoče in vključujoče ozračje naučijo sprejemanja različnosti. K temu jih spodbudijo tudi zgledi izvajalcev izobraževanj in pravila, ki jih določijo pred izobraževanjem. Medsebojno spoštovanje je pomemben osnovni gradnik mladinskega dela.

Prav tako so pri današnji generaciji mladih v ospredju teme odgovornosti za okolje in trajnostnega razvoja (recikliranje odpadkov, oblačil, javni prevoz, vegetarijanstvo, veganstvo). Njihova družbena aktivnost (v civilni družbi, skupnosti) se kaže na različne načine. Mladinski centri v neformalna izobraževanja vključujejo znanja o aktivizmu (kako postati aktivist, kaj to pomeni, kam se lahko vključiš), spoznavanje organizacij v lokalnem okolju oz. v mladinskem sektorju, predstavijo pomen prostovoljstva (na medosebni in osebni ravni, vpliv na boljše počutje) ter spodbujajo razmišljanje o aktivnem državljanstvu. Mladim ponujajo informacije o možnostih aktivnega sodelovanja v mladinskih centrih, v programih Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote na vse možne načine. Mladi se kot skupina pogosto ne čutijo povabljene k vključevanju v civilno družbo, koncepti so jim preveč abstraktni. Ko pa jih povabi mladinski delavec ali soudeleženec, vidijo to v drugačni luči in zelo konkretno. Včasih izvajalci predstavijo dobre prakse, ki so se zgodile, ker je bila neka mlada oseba aktivna. Poleg tega se jim tudi skozi vrstniško učenje, ko vidijo druge mlade, odpre zavest, da je to možno in mogoče. Vse to mlade opogumi, motivira in spodbudi k (nadaljnjemu) sodelovanju. Še zlasti pa prepoznajo dodano vrednost svoje participacije, ko ob lastni vključenosti vidijo spremembe, ki so nastale zaradi njih: »Kadar vidijo neke spremembe tudi v lokalnih skupnostih, da res prepoznajo to svojo dodano vrednost, da so nekje sodelovali in da se je zaradi tega nekaj zgodilo. To se mi zdi najbolj ključna stvar« (IZ9, osebni intervju, 2022/23).

Mladi se aktivnega državljanstva naučijo že z metodologijo sodelovanja v mladinskih centrih, z metodami, ki so vključujoče in od njih pričakujejo aktivno udejstvovanje in izražanje mnenj. Metode neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih so vključujoče in dajejo odprt prostor za izražanje mnenj, debatiranje in soočanje stališč o različnih temah, argumentiranje. Intervjuvanci povedo, da so/postanejo mladi aktivni v mladinskem centru (organizirajo mladinske pobude, podjetniške dogodke, sodelujejo v Svetu mladih), so/postanejo aktivni člani mladinskih organizacij (voditelj pri skavtih, animator), člani in ustanovitelji različnih društev, aktivni v župniji, dajejo pobude, izvajajo projekte (organizirajo koncerte, glasbene dogodke, razstave), opravljajo prostovoljsko delo, aktivirajo skupine mladih (organizirajo druženja, izlete za neorganizirane skupine mladih), sodelujejo v humanitarnih projektih in pomagajo sočloveku v stiski, sodelujejo v participativenem proračunu mladinskega centra ali občine in podobno. Sodelujejo še v projektih Evropske solidarnostne enote in Erasmus+: »Vključene so bile po ena ali dve osebi iz vsake države, ki so se odločile napisati novo izmenjavo, ki smo jo prijavili oktobra in zdaj čakamo rezultate« (OR9, osebni intervju, 2022/23). Nekateri postanejo izjemno aktivni: »Udeleženka […] je resnično padla v mladinsko delo in je izvedla trinajst projektov samo od [zaključka izobraževanja] do zdaj« (OR9, osebni intervju, 2022/23).

Njihova vloga udeleženca v neformalnem izobraževanju se pogosto spremeni v vlogo organizatorja in/ali izvajalca drugih neformalnih izobraževanj. Nekateri imajo interes in iniciativo že v sebi: »Ti mladi, ki jih mi dobimo, so malo bolj samoiniciativni« (IZ13, osebni intervju, 2022/23), druge pa k temu spodbudijo mladinski delavci: »Moj cilj je, da tiste, ki se želijo udeleževati takih stvari, želijo voditi, da jih malo porinemo iz cone udobja. […] Seveda jim dovolimo, da se obrnejo na nas kadar koli je treba, ampak ne da bi jaz pisala [projekt zanje]« (OR9, osebni intervju, 2022/23). Neformalno izobraževanje v mladinskih centrih jih spodbudi, da postanejo pomembni člani skupine oz. skupnosti in da želijo poskrbeti za svojo boljšo prihodnosti in boljšo prihodnost ostalih mladih. Seveda pa obstajajo mladi, ki se udeležijo enega izobraževanja in pri njih ni nobene spremembe ali pozitivnega vpliva. Pri politični participaciji v smislu odločanja na volitvah imajo mladi različna stališča. Njihova udeležba na volitvah je odvisna od vzgoje, njihovega prepričanja, lastne aktivnosti itd. Nekateri povedo, da so komaj čakali, da postanejo polnoletni, da so se lahko prvič udeležili volitev, nato pa je ta motivacija upadla. V mladinskih centrih se tudi v okviru izobraževanj z drugačnimi temami odpirajo tematike politične participacije: »Tako da se mi zdi, da v vsakem

primeru vplivaš tudi na politično participacijo, hočeš, nočeš. Pač zato, ker izpostavljaš neke stvari, ki so pomembne« (IZ9, osebni intervju, 2022/23). Mnogi mladinski delavci tudi neposredno aktivno spodbujajo mlade, da se udeležijo volitev. Mladim povedo, da ne odločajo zgolj o imenih in priimkih kandidatov, temveč o svoji prihodnosti in prihodnosti tematik, ki se jih dotikajo, a jih sicer drugi sprejmejo namesto njih. Da se zavedajo, da je tudi neodločanje odločanje, npr. ali so lahko šestnajstletniki zunaj po polnoči, ali je kontracepcija plačljiva.

Njihova politična aktivnost je različna. Nekateri se volitev ne udeležujejo in jih ne spremljajo, a večina je na tem področju (postala) (zelo) aktivna. Nekateri mladinski delavci to komentirajo tudi na način, da včasih že pridejo v mladinske centre bolj aktivni posamezniki. Pogosto pa pridejo neaktivni in jim ta koncept privzgojijo. Mladi se spoznajo z osnovnimi koncepti političnih tem, da ločijo, kaj pomeni levo, desno in kaj sredina, da so volitve po navadi ob nedeljah ter kakšna je razlika med političnimi obljubami in realizacijo. Na pobudo mladinskih centrov mnogi spremljajo volitve, tako da spremljajo posamezne kandidate, izbirajo favorite glede na izražena stališča in oblikujejo lastno mnenje glede določenih tematik. V nekaterih centrih se daljša aktivnost na tem področju že pozna v okolju: »Iz našega mladinskega centra je kar nekaj oseb, ki so zdaj na visokih političnih ali pa tudi družbenih položajih. Državni/-a sekretar/-ka, nekdanji/-a poslanec/-ka, član/-ica kabineta na ministrstvu, novinar/-ka, politični/-a komentator/-ka, direktor/-ica […], član/-ica stranke in svetnik/-ca.[28] So na lokalni, državni ali pa na mednarodni ravni aktivni« (ORG7, osebni intervju, 2022/23). Intervjuvanci povedo, da se vključeni (mladi) pogosteje od vrstnikov udeležujejo volitev (županskih, parlamentarnih, evropskih) in različnih referendumov. Pri tem so jim najbližje lokalne volitve, ker mnogi kandidate osebno poznajo, ker so jim lokalne teme manj abstraktne oz. jim vzbujajo občutek, da se jih tičejo. Nekateri mladi se odločijo tudi za kandidiranje na volitvah, bodisi pri nestrankarskih listah ali pa si že oblikujejo različne strankarske preference: »Ja, to je bilo moje prvo leto, ko sem se vključila. Sicer nisem dejansko prišla v občinski svet« (UD17, osebni intervju, 2022/23). Nekateri pa se tudi pozneje vidijo v politiki: »Trenutno me še zanima občinska politika. Ampak moj cilj je definitivno svet […]. Ker bi

[28] Spol oseb je v izjavi intervjuvane osebe namerno zabrisan, da se jih ne bi prepoznalo.

rada bila bolj […] v diplomaciji« (UD17, osebni intervju, 2022/23). Nekateri mladi so člani občinskih volilnih komisij. Omenijo pa tudi manj konvencionalne oblike politične participacije, nekateri sodelujejo pri podpisu spletnih peticij, bojkotih izdelkov, v protestih, pisanju kritičnih komentarjev na družabnih omrežjih. Pri določenih mladih je vidna velika podpora politični participaciji, pri drugih pa izrazit odpor in povezovanje udeležbe na volitvah in spodbujanja politične participacije s strankarskim članstvom, ki ga dojemajo izrazito negativno. Na participacijo vpliva tudi mednarodna dimenzija izobraževanja in primerjava svoje države z ostalimi: »Veliko bolj se začnejo potem tudi ukvarjati s tem, kaj se v naši državi dogaja. Ker opazijo razliko, v [ime države] pa je to pa to boljše, zakaj pa mi tega nimamo. In potem gredo gledat in potem gredo na volitve« (OR9, osebni intervju, 2022/23). Razvoj aktivnega državljanstva pri mladih je prikazan v Tabeli 5.8.

Tabela 5.8: Razvoj aktivnega državljanstva pri mladih

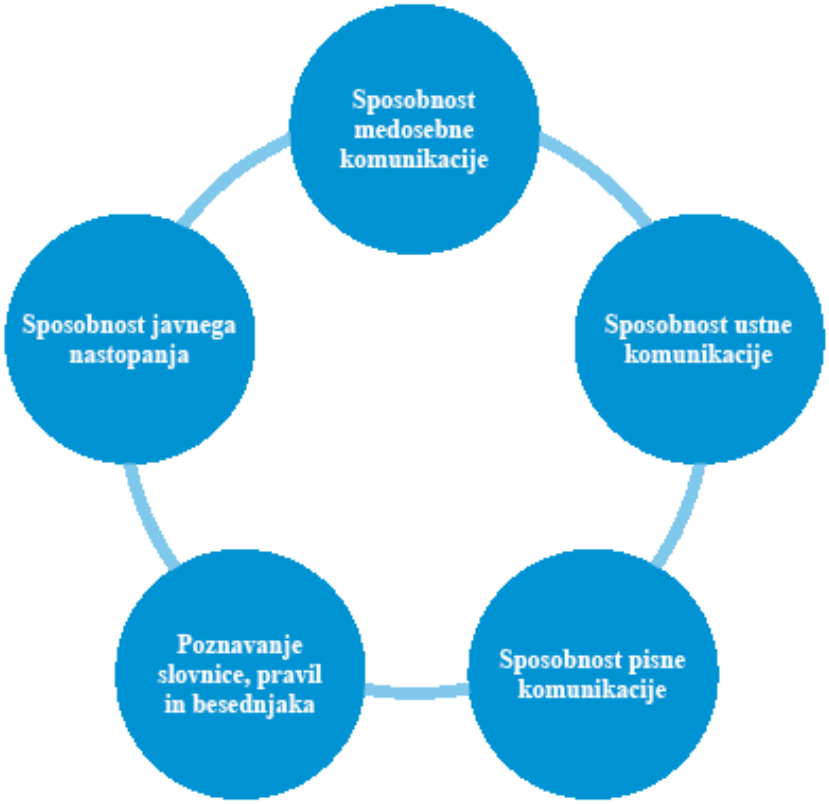
Njihova družbena aktivnost (v civilni družbi, skupnosti)	**Njihova politična participacija**
Spremljanje družbeno-političnega in gospodarskega dogajanja, medijev.	Nekateri se volitev ne udeležujejo, ne spremljajo, izrazit odpor.
Demokracija, spoštovanje pravic drugih, odprtost do različnosti.	Večina na tem področju (postala) zelo aktivna.
Odgovornost za okolje in trajnostni razvoj.	Spoznajo se z osnovnimi koncepti političnih tem.
Projekti dialoga mladih z odločevalci.	Spremljajo volitve.
Vključujoče metode NFI in mladinskega dela dajejo odprt prostor za izražanje mnenj.	Nekateri kandidirajo na volitvah.
Spoznavanje organizacij v lokalnem okolju oz. v mladinskem sektorju.	Manj konvencionalne oblike (spletne peticije, bojkot, protesti, kritični komentarji).
Prostovoljstvo, aktivno sodelovanje v MC in MO, v EU-programih (Erasmus+, ESE).	

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Pismenost je druga kompetenca po pogostosti med vsemi razvitimi kompetencami.

Pismenost je druga kompetenca po pogostosti omenjanja med udeleženci izmed vseh kompetenc, pripisanih ima 185 kod. Po njej so bili izrecno vprašani. Pojavi se pri vseh izobraževanjih in skoraj pri vseh intervjuvancih. Pismenost so udeleženci vsebinsko sestavili iz petih glavnih sklopov, ki so prikazani v Sliki 5.13: iz sposobnosti medosebne komunikacije, sposobnosti ustne komunikacije, sposobnosti pisne komunikacije, poznavanja slovnice, pravil in besednjaka ter sposobnosti javnega nastopanja. Zadnjo bi lahko identificirali tudi kot ločeno kompetenco, a smo jo po razmisleku vsebinsko vključili v ta sklop kompetenc. V neformalnih izobraževanjih mladi na različne načine vadijo svoje jezikovne spretnosti.

Slika 5.13: Razvoj kompetence pismenosti pri mladih



Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Sposobnost medosebne komunikacije udeleženci identificirajo kot eno izmed sestavnih komponent pismenosti. Pri tem se naučijo, kako izraziti in sporočiti svoje mnenje, interese in potrebe posamezniku, kolektivu ali celi skupini. Primer: »Na začetku spregovorijo samo par

besed. Potem pa že bolj poglobljeno izražajo svoja mnenja« (IZ15, osebni intervju, 2022/23). Pogosto je največji preboj za mlade to, da gre za druge vrste komuniciranje, zunaj poznanega okolja družine, prijateljev ali sošolcev, torej komunikacija z zunanjim svetom, kjer veljajo pravila in nekatere drugačne zakonitosti in kjer je treba vzdrževati drugačno raven. Pri tem spoznajo tudi pomen aktivnega poslušanja ter sposobnost razumevanja, kaj nekdo želi od njih, hkrati pa sposobnost načrtovanja in nato jasnega artikuliranja vsebine, ki jo želijo sporočiti. Nekateri se naučijo osnov: »Naučila sem se oglašati na telefon pa trkati na vrata« (IZ5, osebni intervju, 2022/23). Spet drugi se naučijo bolj poglobljenih znanj, kot sta zagovarjanje svojega stališča in veščin pogajanja. Pogosto v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih pridobivajo sposobnost verodostojne predstavitve svojega projekta, izdelka ali storitve na način, da ljudje verjamejo v njihovo idejo ter da bi bili s takšnim nastopom sposobni prepričati investitorje v financiranje. Naučijo se, da je dobra komunikacija ključna, da jih sogovornik(i) razume(jo) in da je npr. lahko zaradi tega projekt uspešen. Hkrati pa spoznajo, da se je treba v ekipah pri izobraževanju, delu in v vsakdanjem življenju pogovarjati, in se ne izogibati pogovoru. Hkrati se naučijo pomena spoštljivega odnosa do sogovorcev. Pri medosebni komunikaciji se pogosto, sploh na začetku, soočajo s tremo in strahom pred govorjenjem pred neznanci. Znotraj izobraževanj se naučijo pomena priprave, a hkrati sposobnosti improvizacije v nepredvidenih situacijah oz. kadar ne poznajo (vseh) odgovorov.

Tudi ustno komunikacijo udeleženci identificirajo kot eno izmed sestavnih komponent pismenosti. Mladi se naučijo ustnega izražanja mnenja in stališč na miren, konstruktiven, nenasilen in sproščen način. Prav tako se spoznajo s komunikacijo prek telefona, ki vključuje klicanje različnih ljudi znotraj projektnega dela, stopiti v stik z novinarji za dogodke, podajanje ustnih odgovorov medijem ter snemanje izjav za radio. Spoznajo pomen jasnega izražanja ter uporabljanja besed, ki jih poslušalci razumejo, kar je pomembno še zlasti pri delu in sodelovanju z mladimi in otroki. Prav tako intervjuvanci pisno komunikacijo identificirajo kot eno izmed sestavnih komponent pismenosti. Pisna komunikacija v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih obsega tako pisanje in urejanje besedil v programih, kot je Microsoft Word, kot komunikacijo prek elektronske pošte: »Imeli smo dosti stvari že pripravljenih. […] Sem urejala to v Wordu včasih, da sem uredila kakšne objave, ki so morale iti na hitro ven« (UD15, osebni intervju, 2022/23). Vsebinsko pokriva pisanje projektov, prijavo na razpise, izpolnjevanje formularjev za delavnice, izpolnjevanje prijavnic, pripravo seznamov opreme (npr. tehnični rider), pripravo zapisov poročil srečanj, sestankov, delov

izobraževanja, pisanje objav za spletne strani, napovednikov, vabil ter pisanje objav za družbena omrežja (npr. za Facebook profil mladinskega centra ali projekta). Prav tako se srečajo s pisanjem sporočil za javnost in pripravo odgovorov medijem, pripravo vprašanj za intervju, pisanjem lastnih govorov ter pripravo in pisanjem katehez na način, da imajo vse elemente, kot so uvod, jedro, zaključek, da imajo smisel in da se vsebinsko navezujejo na obravnavano temo. Nekatera daljša izobraževanja vključujejo pisanje evalvacij in refleksij ali celo učenje tehnik samoanalitičnega pisanja in toka zavesti za boljše počutje. Komunikacija pismenosti pokriva tudi razumevanje dokumentov ter funkcionalno pismenost, kot sta sposobnost branja pogodb ali celo sposobnost priprave pogodb. Pomemben del pismenosti zajema pisno komunikacijo prek elektronske pošte, ki jo uporabljajo za komunikacijo med sabo in zunanjimi deležniki. Pri tem se naučijo pomena pisanja v pravilni slovenščini, pregleda tekstov pred pošiljanjem, pravil (npr. dodajanje prejemnikov v skrito kopijo, če gre za pošiljanje več naslovnikom).

Sestavna komponenta pismenosti je tudi poznavanje slovnice, pravil in besednjaka. Mladi se v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih naučijo uporabe maternega jezika v čim bolj slovnično pravilni obliki. To je še zlasti pomembno pri pisanju, a hkrati tudi pri govorjenju. Ugotovijo, da jih soudeleženci včasih ne razumejo, če uporabljajo narečne besede ali če uporabljajo sleng in tuje izraze, in začnejo uporabljati bolj pravilno obliko jezika: »Ja, ker so do nas prišli [politični] kandidati, ki govorijo čisto pravilno slovenščino. […] In potem smo mi avtomatsko preklopili na pravilne slovenske izraze. Ker so oni nekaj odgovorili bolj slovensko s pravilnim naglasom. In smo se mi kar postrani pogledali, ko smo se zmotili in rekli kakšno narečno besedo« (UD17, osebni intervju, 2022/23). Prav tako v pisni komunikaciji spoznajo pomen pravopisa, obvladanja vejic in pik pri pripravi besedil s praktičnega vidika, ki je drugačen od učenja slovenščine v šoli. Enako velja za učenje slogovne pravilnosti besedil. Mladi se znotraj neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih spoznajo z izrazoslovjem s strokovnega področja, specifičnimi izrazi, besednjakom in žargonom poklica oz. vsebinskega področja. V določenih vrstah izobraževanj (npr. Šola za animatorje) mladi spoznajo tudi teoretične podlage komunikacijskih veščin skozi učenje o različnih vrstah komunikacije in neverbalni komunikaciji. Za mlade iz tujih držav, za katere je slovenščina tuj jezik, je pomembna ugotovitev, da je poznavanje jezika vstopnica v državo: »Ampak ta ženska gre lahko zdaj ven pa se z mano pogovarja, prej se pa ni mogla. Se pravi, jezik kot socialno orodje, ne samo da službo dobi. Samostojna postane, gre sama k zdravniku,

sama gre lahko na govorilne ure, sama gre v trgovino, da kaj kupi. To je bila albanska zgodba« (IZ20, osebni intervju, 2022/23). Konkretno se na tečaju slovenščine za tujegovoreče mlade učijo slovničnih pravil, sklona, spola, števila, hkrati pa se učijo uporabe jezika skozi komunikacijo s soudeleženci izobraževanja. Ti mladi po končanem izobraževanju pogosto opravijo še izpit iz znanja slovenščine pri certificiranih ustanovah. Na splošno intervjuvanci povedo, da je jezik živ in se ves čas spreminja ter da imajo mladi drugačne navade komuniciranja od ostalih generacij. Hkrati nekateri poudarijo, da čutijo kulturno obvezo ohranjanja slovenskega jezika, kar potrjujejo z organiziranjem prireditev, javnimi branji literature oz. poezije in uporabo slovenskega jezika znotraj neformalnih izobraževanj.

Pomembna komponenta pismenosti je tudi sposobnost javnega nastopanja. Mladi zelo pogosto povedo, da so imeli pred udeležbo na neformalnem izobraževanju tremo, strah in nelagodje pred javnim nastopanjem. Nekateri so imeli zaradi tega hude travme, ko so bili v šoku, so jokali ali so bili paralizirani med govornim nastopom: »Imam ogromno tremo pred javnim nastopanjem. Zaradi tega, ker sem se tu malo bolj sprostila, pa vadimo ta javna nastopanja pri delovnih sestankih, sicer še delam na tem, ampak je boljše, kakor je bilo. Ker me strah ne paralizira več pred publiko« (UD11, osebni intervju, 2022/23). Drugi so bili zgolj sramežljivi ali imeli izzive z lastno introvertiranostjo in zadržanostjo. Tretji pa niso imeli nobenih težav z javnim nastopanjem in so to kompetenco le okrepili z vajo. Intervjuvanci povedo, da jim je udeležba na izobraževanju pomagala prebiti led, premagati tremo in stopiti iz cone udobja. Okolje mladinskih centrov je manj formalno, ozračje je bolj sproščeno in sprejemajoče, zaradi tega jim je bilo to lažje. Lažje jim je bilo tudi, ker gre pri tovrstnih izobraževanjih večinoma za treniranje nastopa v manjši, varni skupini, med udeleženci izobraževanja. Naučili so se tehnik za sproščanje in premagovanje treme, prvin nastopa, artikulacije, kako povedati na glas, ne požirati besed, ne gledati v tla. Naučili so se predstaviti pred ostalimi udeleženci in pri tem povedati svoje osnovne osebne podatke. Nekateri so se naučili predstaviti projekt ali ideje ali delavnico pred večjo množico ljudi ter pri tem pozdraviti prisotne in povedati nekaj stavkov o vsebini ali sogovornikih. Spopadali so se s konkretnimi izzivi nastopa na odru ob zaključku projekta ali s sodelovanjem v dramski igri ali predstavi: »Vsak je moral nastopati oziroma toliko, kolikor mu je bilo prijetno. Nismo nobenega nič silili. So pa kar vsi na koncu želeli sodelovati vsaj na en ali pa na drug način« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Drugi so se naučili javno nastopati pred mediji, v posnetih izjavah za radio ali celo televizijo in v intervjujih za pisane medije: »Ker sem se morala začeti

pogovarjati z mediji na tak in drugačen način. In se mi zdi, da sem tudi tukaj začela trenirati svoj jezik« (UD15, osebni intervju, 2022/23). Spoznali so pomen priprave na javni nastop, kako si napisati besedilo ali oporne točke vnaprej ter pomen vaje oz. treninga, ki je pot do izboljšanja. Prav tako so se seznanili z dejstvom, da morajo včasih nekaj povedati nepričakovano in nepripravljeni in kako se spopasti s tem stresom. Trening javnega nastopanja v varnem okolju mladinskih centrov jim je dal veliko mero samozavesti.

Osebnostna, družbena in učna kompetenca je med pomembnejšimi kompetencami.

Osebnostna, družbena in učna kompetenca se pojavi v 95 kodah pri analizi transkripcij intervjujev. Po tej kompetenci intervjuvanci niso bili izrecno vprašani in so jo sami podali v svojih odgovorih. Najpogostejši učinek pri razvoju te kompetence je izboljšanje samozavesti in pridobitev samospoštovanja. Mladi so zaradi sodelovanja v izobraževanju ponosni nase, zadovoljni, ker se dobro izpeljali izobraževanje ali projekt, kar jim daje tudi motivacijo za naprej: »Vidim na ljudeh, da jim je to zelo dvignilo samospoštovanje. Nekako se počutijo bolj pomembni« (IZ12, osebni intervju, 2022/23). Naučijo se skrbeti za in vzdrževati svoje fizično in duševno zdravje. Delajo na skrbi za zdravje in dobro počutje (razgibavanje, zdrava prehrana). Izobraževanje jih opremi z različnimi metodami, kako si pomagati pri težavah v duševnem zdravju in na koga se obrniti ter kako skrbeti za osebnostno rast. Nekateri poročajo tudi o tem, da so se naučili bolj poslušati lastno telo in instinkte. Skozi izobraževanje postanejo mladi bolj trdni, stabilni, zdravi. Znotraj procesa spoznavajo sebe in razmišljajo o sebi, razumevajo različne dele znotraj lastne duševnosti, delajo na sebi, na razvoju svojih kompetenc, pozitivnih lastnosti. Primeri izjav intervjuvancev, ki to ponazarjajo:

> V bistvu je to izkušnja sočutja in samorazumevanja različnih delov znotraj lastne psihe (IZ8, osebni intervju, 2022/23).
> Kako jih drugi doživljajo in pa tudi, kako sami sebe doživljajo. To dejansko zmanjša to nesprejemanje sebe ali pa obsojanje sebe (IZ8, osebni intervju, 2022/23).
> Včasih se zvečer človek uleže, potem pa razmišlja, da je ničvreden, pa pretirano razmišlja pa si misli same najhujše stvari. Jaz sem potem začela razmišljati: 'OK, daj te misli spremeni v nekaj bolj […] produktivnega. Pa začni razmišljati, kaj vse si v življenju že dosegla in zakaj bi lahko bila vredna' (UD6, osebni intervju, 2022/23).

Ozaveščajo svoje temeljne vrednote, prepoznavajo vedenja in čustva, reflektirajo in evalvirajo svoje občutke, upravljajo z lastnimi čustvi in izgrajujejo svojo avtentičnost. Poleg tega se naučijo sprejemati kritiko in odraslo reagirati na stvari. Prav tako se naučijo, kako zmanjšati

negativne okoliščine, situacije, ljudi in stvari ter kako se spopadati s slabimi občutki. Mladi postanejo bolj odporni, izboljšajo si samopodobo oz. pridobijo pozitivno samopodobo, kar vpliva na njihov pozitiven razvoj in osebnostni razvoj. Naučijo se upravljati s svojim življenjem in kariero. Naučijo se postavljanja ciljev, kaj zmorejo, česa ne, kje so možnosti razvoja, razmišljajo o lastni prihodnosti in tem, kaj želijo doseči v življenju. Učijo se učenja učenja. Spoznavajo različne možnosti za učenje, napake vzamejo kot učne lekcije, jih popravljajo in se iz tega učijo. Skozi izobraževanje spoznajo, da v življenju niso samo vzponi, so tudi padci; na tak način se učijo iz lastnih izkušenj. Naučijo se tudi medosebnih odnosov ter razvijajo empatijo, sočutje in čustveno inteligenco. Razvijajo individualno odgovornost oz. razvijajo občutek za odgovornost, samoiniciativnost, samostojnost in prilagodljivost. Hkrati pa mladi postajajo manj sramežljivi, bolj pozitivni in bolj optimistični.

Večjezičnost je v ospredju predvsem pri mednarodnih izobraževanjih.

Večjezičnost se pri analizi transkripcij intervjujev pojavi v 65 kodah. Po tej kompetenci intervjuvanci niso bili izrecno vprašani, podali so jo sami v svojih odgovorih. Mladi pri neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih krepijo kompetenco večjezičnosti. Še zlasti je to opazno pri mednarodnih projektih, projektih kot sta Erasmus+ in Evropska solidarnostna enota. Ni pa to izključujoče, tudi sicer je lahko kdo od izvajalcev izobraževanja ali udeležencev izobraževanja tujec oz. govori v tujem jeziku, kar s sabo potegne mednarodno komponento za celotno izobraževanje. Pri večjezičnosti gre za več dimenzij, tako odhod mladih v tujo državo kot prihod tujcev (npr. prostovoljcev) v Slovenijo in izvedbo izobraževanj, ki vključujejo tuje posameznike. Mladi krepijo kompetence pogovora v tujem jeziku. Najpogosteje je to učenje angleščine. Med jeziki, ki so jih omenjali intervjuvanci, najdemo tudi španščino, italijanščino, albanščino, ukrajinščino, ruščino in jezike nekdanje Jugoslavije – srbščino, hrvaščino, bosanščino, makedonščino in črnogorščino. Tudi pri komponenti večjezičnosti se vidi odsev inkulzivnosti neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih. Na en način zaradi tega, ker vsebine pogosto prevajajo, da se res vsi udeleženci počutijo vključene in razumejo. Na drugi strani pa zato, da udeleženci preidejo v vsem znan jezik (večinoma v angleščino), če so udeleženci pogovora iz različnih držav: »Imamo pravilo 'bora-bora'. Če sta dva udeleženca skupaj ali pa trije ali neka skupina, ki so iz iste države in govorijo v svojem jeziku, in potem pride en udeleženec, ki je iz druge države, oni pa govorijo

po svoje, po domače, lahko reče ta druga oseba kadar koli 'bora-bora'. In potem morajo čisti vsi preiti v angleščino. To je inkluzivna praksa na projektih Erasmus+« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Poleg učenja jezika je velik pomen pripisati tudi neverbalni komunikaciji: »Krepijo smisel za jezik in smisel za neverbalno komunikacijo, ki je tudi ključna, kadar delaš v medkulturnem okolju. Še posebej, če so vključeni mladi, ki nimajo tako veliko znanja v teh jezikih« (OR2, osebni intervju, 2022/23). Mladi se namreč pogosto soočajo z mankom v izražanju v tujem jeziku, a se praviloma hitro učijo in spoznajo, da je sporazumevanje v tujem jeziku v mladinskem okolju oz. mednarodnem okolju bistveno drugačno od šolskega znanja tujega jezika: »Pa kje bom jaz angleško govorila! Pa smo se vedno znašli« (UD12, osebni intervju, 2022/23). Pri kompetenci večjezičnosti je pogosto vključena celotna mednarodna dimenzija, medkulturno učenje in medkulturna kompetenca. Mladi potujejo v drugo državo, včasih se prvič srečajo z letenjem z letalom, prvim samostojnim odhodom v tujino, urejanjem birokracije (kot je zavarovanje itd.): »Nekemu mlademu je izziv že, da gre sam s kolegom na letalo in se pelje v drugo državo. Da se prepusti manku v izražanju. Angleški jezik mu v šoli ne gre tako, kakor mu bo zdaj tekel v nekih drugih okvirih« (IZ14, osebni intervju, 2022/23). Ogledajo si mesta, spoznajo drugo kulturo, običaje, hrano: »Ogledali smo si njihovo šolo pa mesta pa kako tam pouk poteka. Vsi so isto oblečeni v šoli« (UD13, osebni intervju, 2022/23). Povedo, da je pogosto prvi občutek šok zaradi nepoznanega, tujega jezika, tujih ljudi, a se pozneje znajdejo in so ponosni nase in na izkušnjo. Hkrati pa se s tem gradita strpnost in razumevanje. Pogosto se pojavlja občutek evropskega državljanstva, ki se okrepi še zlasti pri projektih Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote.

Kulturna zavest in izražanje, Podjetnostna kompetenca, Digitalna kompetenca ter Matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca se v izbranih izobraževanjih niso razvijale v veliki meri.

Kompetence Kulturne zavesti in izražanja (prisotna v 42 kodah), Podjetnostna kompetenca (prisotna v 37 kodah), Digitalna kompetenca (pripisanih 35 kod) ter Matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca (pripisanih 19 kod) niso bile v ospredju v izbranih izobraževanjih in se niso razvijale v veliki meri. Prav tako intervjuvanci po teh kompetencah niso bili izrecno vprašani. Zato so te kompetence predstavljene v Prilogi H.

Razmislek o pridobivanju ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje

Med ključnimi kompetencami za vseživljenjsko učenje se pri mladih udeležencih neformalnih izobraževanj najbolj razvija Aktivno državljanstvo oz. državljanska kompetenca, ki smo ji pripisali kar 441 kod v analizi, nato Pismenost s 185 kodami ter Osebnostna, družbena in učna kompetenca, po kateri intervjuvanci niso bili izrecno vprašani, s 95 kodami. Ostale pa manj. Prisotnost razvoja kompetence aktivnega državljanstva je v raziskavi velika, celo nekoliko večja od pričakovanj. Eden od razlogov za visoko pojavnost je gotovo dejstvo, da so bili po tej kompetenci intervjuvanci izrecno vprašani in da je serija vprašanj vključevala tudi njihovo razlago termina in aktivnost v različnih segmentih definicije (civilnodružbena, politična). Razlogi za to bi lahko bili tudi v tem, da so mladinski centri v vzorec mladih oseb za intervjuje verjetneje predlagali tiste, ki so bolj pripravljene sodelovati v raziskavi in posledično verjetno bolj aktivne tudi na področju aktivnega državljanstva. A hkrati to ne razloži rezultatov o razvoju te kompetence pri mladih, ki so jih podali izvajalci in organizatorji, ki pa razvoj te kompetence opisujejo na ravni cele skupine mladih, ki so v izobraževanju, ne zgolj intervjuvane mlade osebe.

Naslednja od možnih razlag za močno prisotnost te kompetence je tudi stanje po epidemiji covida-19, zaradi katere so mladi bolj dejavno spremljali medije in družbeno-politično dogajanje kot sicer in zaradi nezadovoljstva z restriktivnimi ukrepi tudi mnogi okrepili volilno participacijo. Pa tudi sicer je to kompetenca, ki jo demokratičnost procesov in vključevalnost neformalnih izobraževanj v mladinskih organizacijah spodbujata že zaradi narave procesov. Hkrati mladinski delavci, izvajalci in organizatorji izobraževanj poskušajo mlade aktivno vključevati v delo mladinskih centrov in ostalih civilnodružbenih organizacij in jih na tak način spodbujajo h krepitvi kompetence aktivnega državljanstva. Poleg tega pa ni za zanemariti dejstva, da je to ena od kompetenc, ki je zahtevana v razpisih za pridobivanje finančnih sredstev, zaradi česar mladinski centri posvečajo več pozornosti njenemu razvoju tudi v neformalnih izobraževanjih. Pri analizi vsebine kompetence aktivnega državljanstva, ki jo mladi dobijo znotraj neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih, vidimo, da zajema vse dimenzije iz teorije – tako demokratične vrednote kot reprezentativno demokracijo, življenje v skupnosti ter protestne organizacije in organizacije za družbene spremembe (Hoskins in Mascherini, 2009, str. 468–469).

Razvoj kompetence pismenosti pri mladih je pričakovan glede na to, da je tako vseobsegajoča, da se razvija v vseh vrstah izobraževanj. Zanimiv je obseg razvoja te kompetence v različnih dimenzijah, od sposobnosti medosebne komunikacije, ustne komunikacije, pisne komunikacije, poznavanja slovnice, pravil in besednjaka do sposobnosti javnega nastopanja. Predvsem zadnjo mladi prepoznajo kot najbolj ključno in uporabno v vseh segmentih življenja in takšno, s katero je imela večina mladih zaradi različnih ovir in zadržkov veliko težavo pred tem. Mladinski centri so se izkazali kot sprejemajoče in pozitivno okolje, ki spodbuja komunikacijo, mlade opolnomoči na tem področju in jim prikaže pomen pismenosti v vsakdanjem življenju in delovnem okolju ter prikaže pomen znanja uporabe maternega jezika zunaj šolskih klopi. Vsebinski razvoj pismenosti se v večini segmentov prekriva tudi s teoretično definicijo, le izražanje mnenj z uporabo vizualnega, zvočnega in digitalnega gradiva smo vsebinsko zajeli pri digitalnih kompetencah (Svet Evropske unije, 2018a).

Mladi v relativno veliki meri razvijajo osebnostno, družbeno in učno kompetenco. Vidiki, ki jih opišejo v intervjujih, pokrivajo praktično vse vidike definicije te kompetence (Svet Evropske unije, 2018a). Najbolj so opazni izboljšanje samozavesti in pridobitev samospoštovanja, vzdrževanje fizičnega in duševnega zdravja, spoznavanje sebe, večja odpornost, izboljšanje samopodobe in pozitiven razvoj oz. osebnostni razvoj, manjša sramežljivost in večji optimizem, učenje medsebojnih odnosov in razvoj empatije, učenje učenja ter učenje upravljanja s svojim življenjem in kariero. Večjezičnost je pričakovano okrepljena v izobraževanjih, ki imajo mednarodno komponento. Izraziteje je zato prisotna v evropskih programih Erasmus+ ter Evropska solidarnostna enota. Prav tako se krepi v ostalih izobraževanjih, kjer je bodisi izvajalec ali kdo od udeležencev tujegovoreča oseba. Pri komunikaciji v tujih jezikih je pomembna tudi neverbalna komunikacija. Hkrati se daje velik pomen inkluzivnosti in vključevanju vseh, bodisi skozi prevajanje bodisi skozi implementacijo pravila *bora-bora*. V sklopu večjezičnosti so bistveni tudi medkulturno učenje, razvoj strpnosti in evropskega državljanstva. Kulturna zavest in izražanje se pričakovano razvija nekoliko v manjši meri in le v določenih tipih izobraževanj. Vsebuje predvsem spoznavanje različnih kultur, narodnosti in elementov drugih kultur ter različne načine ustvarjalnega izražanja. Podjetnostna kompetenca se vsebinsko prepleta še s kompetencami za delo, ki so analizirane v naslednjem podpoglavju, in sicer z organizacijskimi kompetencami oz. organizacijo in vodenjem projektov, sposobnostjo odločanja ter sposobnostjo kritičnega razmišljanja. Zaradi tega je v izobraževanjih bolj prisotna, kot bi lahko sklepali zgolj na

podlagi števila pripisanih kod. Zanimivo je, da se digitalna kompetenca v mladinskem sektorju razvija v tako majhnem obsegu, še zlasti v luči posledic epidemije covida-19, ko se je celotni spekter izobraževanj prestavil na splet ali v hibridno obliko. Po drugi strani pa je manjši poudarek na razvoju matematične, naravoslovne, tehniške in inženirske glede na vsebine izobraževanj pričakovan, saj tovrstne vsebine pokriva manjše število izobraževanj.

5.3.3 Kompetence za delo

Kompetence za delo so povzete po raziskavi HEGESCO kot tiste, ki jih delodajalci pričakujejo na trgu dela od kandidatov (Allen in drugi, 2011b, str. 62–63). Kompetencam za delo je bilo skupno pripisanih 232 kod oz. 267 kod, če zraven prištejemo še delo z računalnikom, ki smo ga zaradi vsebinske podobnosti vodili pod digitalno kompetenco pri kompetencah za vseživljenjsko učenje (in ima 35 pripisanih kod). Od kod, pripisanih kompetencam za delo, se najpogosteje pojavlja Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi oz. timsko delo, ki ga najdemo v 134 kodah. Sledi Sposobnost učinkovite uporabe časa s 57 pripisanimi kodami, nato Strokovnost in praksa na svojem področju, ki smo ji pripisali 26 kod, ter s 15 kodami Sposobnost učinkovitega dela pod stresom.

Timsko delo oz. sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi je najpogostejša med kompetencami za delo.

Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi oz. timsko delo ima pripisanih največ kod od kompetenc za delo, to je 134. Po tej kompetenci so bili intervjuvanci izrecno vprašani v primeru, da je niso omenili sami. Pojavi se skoraj pri vseh intervjuvancih in v vseh izbranih izobraževanjih. Delo v skupinah je osnova mladinskega dela in najpogostejša oblika dela v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih: »Esenca mladinskega dela je delo v skupinah« (OR3, osebni intervju, 2022/23). Timsko delo je bistven del podpornih dejavnosti v mladinskem delu, saj mladi delajo v skupinah skozi ledolomilce, poživitvene igre, igre za gradnjo ekipe, spoznavne igre, ki so namenjene spoznavanju udeležencev med sabo, sprostitvi ozračja, gradnji in povezovanju ekipe. Primer: »Enkrat smo bili v parih in eden od para je imel zavezane oči pa je lahko uporabljal samo roke. Medtem ko drugi ni smel uporabljati rok, je pa lahko gledal. Potem sva skupaj morala sestaviti sestavljanko« (UD8, osebni intervju,

2022/23). Neformalna izobraževanja v mladinskih centrih so zelo vključujoča, kar se vidi tudi pri timskem delu z načrtovanjem in snovanjem izobraževanj. Udeleženci pomagajo pri snovanju jedilnika, urnika kuhanja, razvrščanju oseb za zadolžitve, saj se morajo med sabo dogovoriti, kako bodo spali, pripravljali obroke itd. Pri tovrstnem izobraževanju gre za participatorne procese, saj udeleženci vplivajo na proces, temo, vsebino, metodologijo, delovanje ekipe, hkrati pa imajo v teh procesih na voljo mentorstvo itd. Mladi znotraj izobraževanj delajo v različnih formacijah in velikostih skupin, od majhnih skupin (s tremi udeleženci) do relativno velikih skupin, kjer sodeluje več deset ali celo več kot sto udeležencev. Sestava skupin je raznovrstna: »Izmenjava temelji na skupnosti, na timskem delu, na delu v skupini, dvojicah, trojicah, v vseh možnih postavitvah, znotraj svoje skupine, se pravi nacionalne, potem mešane skupine. Tako da se mešajo še tisti, ki niso prijatelji med sabo« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Če so izobraževanja delavniškega tipa, sodelujejo mladi udeleženci v skupinah z drugimi mladimi udeleženci, če pa so izobraževanja projektnega tipa, so ekipe lahko oblikovane zelo raznovrstno – iz mladih, mladinskih delavcev, izvajalcev, zaposlenih, zunanjih sodelavcev, prostovoljcev itd. Tako mladi lahko izkusijo raznovrstnost skupin glede na starost, spol, izobrazbo, socio-ekonomski status, vlogo. Skozi procese ugotovijo, kako se razlikujejo od ostalih (diferenciacija) in v čem so si podobni, hkrati pa lažje definirajo sebe. Mladi se srečajo s hierarhijo, ki je v mladinskem sektorju sicer veliko bolj sploščena kot drugod, a še vseeno so pri projektnem delu v ekipah znani vodje, pomočniki in red odločanja.

Mladi pridobijo sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi. Pri neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih delajo z različnimi ljudi, veliko jih ne poznajo od prej, z nekaterimi so kompatibilni, z drugimi ne. Naučijo se prilagajanja. Pri tem poteka prenos znanja v obe oz. vse smeri, ne glede na to, ali so udeleženci starejši, mlajši, bolj ali manj izobraženi, bolj ali manj izkušeni, saj so procesi zelo vključujoči. Naučijo se delovanja v identitetno raznovrstni skupini. Včasih pri tem izkusijo medgeneracijski vidik, včasih tudi medkulturnega, saj delajo v ekipah z ljudmi iz različnih držav, različnih kultur, različnih vrednot. Naučijo se funkcioniranja v večkulturni skupini, skupaj s tem pa komuniciranja v tujem jeziku: »Mladi so delali v skupinah. Skupine so bile mešane iz vseh držav. Zato da so bili primorani uporabljati angleški jezik, da so se bili primorani povezovati« (OR9, osebni intervju, 2022/23). Mladi se naučijo osnovnih konceptov skupinske dinamike in delovanja v ekipi, razdelitve vlog, izbora vodje, menjavanja vlog. Izvajalci z njimi delajo refleksije in se

pogovarjajo o tem, kakšne vloge prevzemajo v ekipi, zakaj je vsak pomemben člen ekipe in kako lahko vsak prispeva. Naučijo se prevzemanja pobude, prevzemanja določenih vlog, na eni strani znajo znotraj ekipe slediti, po drugi strani pa tudi voditi: »Veliko se dela v skupinah in člani skupin se menjajo. Lahko si v neki fazi vodja, v drugi fazi si podporni član, v tretji fazi si samo nekdo z idejo« (IZ14, osebni intervju, 2022/23). Fokus je na potrebah skupnosti in skupine, ne na individualnih potrebah, prav tako skozi procese prihaja ven združeno kolektivno znanje udeležencev. Mladi se naučijo sodelovanja, medsebojne pomoči, naučijo se biti del skupine in skupaj opravljati naloge: »Učne delavnice temeljijo na timskem delu. Mi smo tim, ne vsak zase. Vse, kar delamo, delamo skupinsko« (UD12, osebni intervju, 2022/23). Lahko se naučijo pogajanja, skupnega iskanja najboljše rešitve, pri čemer je pomembno spoštovanje vseh članov ekipe: »Potem s skupnimi močmi pridemo do idealne rešitve in si razdelimo delo. Deluje predvsem mentorsko, da spodbujamo neformalno predajanje znanja, veščin, spretnosti, odgovornosti« (OR12, osebni intervju, 2022/23). V ekipah je bistvena komunikacija med člani ekipe, mladi povedo, da se je treba veliko pogovarjati in usklajevati. Bistvenega pomena pa je tudi poslušanje sogovornikov.

Delo v skupinah poteka prek sestankov, debat, procesov odločanja in razdelitve nalog oz. zadolžitev. Naučijo se prioritiziranja nalog in motiviranja članov ekipe. V ekipi so odvisni drug od drugega, in če nekdo svojega dela ne opravi, se to čuti v ekipi: »Piar ekipa je ekipa. Morala sem se naučiti sodelovati z drugimi ljudmi, poslušati nekoga, ki je vodil celotno stvar. Predvsem pa smo se naučili tega, da moramo zaupati ljudem, ki so z nami v ekipi, da bodo naredili tisto, kar smo dogovorjeni glede na razdelitev dela« (UD15, osebni intervju, 2022/23). Veliko izobraževanj je zasnovanih kot projekti, pri čemer dela nikakor ne more opraviti le en človek, temveč sodeluje cela ekipa. Pri timskem delu najdemo tudi veliko evalvacije in refleksije. Mladi se znotraj izobraževanja veliko naučijo drug o drugem, pogosto gre za čustveno in globoko povezavo s člani ekipe, saj skupaj aktivno doživijo pomembne trenutke. Pri timskem delu gre za vzajemnost, nesebičnost, tovarištvo, drug drugemu pomagajo in se zagovarjajo med sabo. Naučijo se tudi reševanja konfliktov in trenj v ekipi. Sposobnost timskega dela jim koristi v vseh sferah življenja, še posebej pri delu. Pridobivanje kompetence timskega dela je prikazano v Tabeli 5.9.

Tabela 5.9: Pridobivanje kompetence timskega dela

• Osnova mladinskega dela. Ključna učna oblika je delo v skupinah. • Bistven del podpornih dejavnosti v mladinskem delu (ledolomilci, poživitvene igre). • Pri načrtovanju in snovanju izobraževanj. • V različnih formacijah in velikostih skupin. • Raznovrstna sestava skupin (starost, spol, izobrazba, socio-ekonomski status, vloga). • Identitetno raznovrstne, večkulturne, medgeneracijske skupine. • Hierarhija – sploščena. • Sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi. • Prilagajanje, sodelovanje, medsebojna pomoč. • Spoznavanje osnovnih konceptov skupinske dinamike in delovanja v ekipi, razdelitve vlog, izbora vodje, menjavanja vlog. • Komunikacija med člani ekipe. • Sestanki, debate, procesi odločanja in razdelitve nalog oz. zadolžitev. • Reševanje konfliktov in trenj v ekipi. • Čustvena in globoka povezava s člani ekipe.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Sposobnost učinkovite uporabe časa je druga najpogostejša izmed kompetenc za delo.

Sposobnost učinkovite uporabe časa se je v analizi transkripcij pojavila v 57 kodah. Po tej kompetenci intervjuvanci niso bili izrecno vprašani, so jo pa omenili pri veliko različnih izobraževanjih. Pojavila se je pri naslednjih izobraževanjih: Prostovoljstvo v drugi državi EU, Delavnice izvedbe lastne ideje, Učne delavnice, Delavnica stop-motion animacije, Dialog mladih, Tematski trening za trenerje, Tečaj za tonskega tehnika/ozvočevanje, Šola za animatorje, Projektno študentsko delo z mentorstvom, Delavnica o potrebah mladih, Tabor s temo duševnega zdravja, Delavnica tonske tehnike, Delavnica o kulturi v tuji državi in LGBT+ vikend. Vsebinsko je kompetenca predstavljala organizacijo časa, sebe, delovnega procesa oz. projekta. Ker so tovrstna izobraževanja zelo vključujoča in prilagojena udeležencem, so izvajalci in udeleženci izobraževanj skupaj prilagajali urnik izobraževanja, določali, kdaj bodo odmori, koliko časa bodo trajali in na kakšen način jih bodo izvedli. Prav

tako so pri daljših izobraževanjih, kjer sta bila vključena spanje in prehrana, skupaj načrtovali skrb za obroke: »Načrtovanje priprave kosila, kolikor prej moraš iti kuhat, da uspešno do neke ure skuhaš kosilo za trideset ljudi« (OR16, osebni intervju, 2022/23). Udeleženci so se srečali s konkretnimi izzivi, kaj storiti, ko presežeš načrtovani čas. Še zlasti je bilo to vidno, kadar so se zaradi ustvarjanja varnega prostora mladi opogumili in delili svoje osebne zgodbe, travme, izkušnje z ostalimi. S tem razlogom se je časovno prilagodilo celotno izobraževanje, načrtovane vsebine so se bodisi zamaknile bodisi niso bile izvedene,n prilagodili so se tako izvajalci kot udeleženci. Pri izobraževanjih, ki so bila vezana na izvedbo določenih aktivnosti ali projektov udeležencev, so se ti naučili postavljanja ciljev in skozi cilje načrtovanja realističnega časovnega okvirja ter razdelave na časovne enote. Nekateri so se učili osnov časovnega načrtovanja: »Da si določene naloge sami razporejajo. Ampak to so manjše naloge, ki so za nas morda samoumevne, ampak pri določenih udeležencih pa že to pomeni neki pozitiven premik« (IZ15, osebni intervju, 2022/23).

Poleg tega so se naučili, da se morajo držati rokov, kot so zastavljeni v časovnici projekta, npr. do kdaj mora biti narejen program, kdaj zbrane tehnične potrebe, kdaj promocijsko gradivo, do kdaj pripravljeni teksti. Primer: »Bila sem jutranja dežurna, ki je pošiljala sporočila za javnost. Morala sem si načrtovati dan, da bom šla zvečer pravi čas spat, da bom lahko zjutraj vstala. Zjutraj, da sem pravi čas začela klicati ljudi, ki so mi morali še kaj poslati, da sem do tiste določene ure lahko poslala naprej stvari« (UD15, osebni intervju, 2022/23). Naučili so se načrtovanja vsebin in lokacij, usklajevanja ur in držanja časovnih omejitev. Pri mnogih izobraževanjih morajo nalogo izvesti znotraj predpisanega časa. Pri usposabljanjih za animatorje oz. mladinske delavce se naučijo tudi časovnega načrtovanja delavnic, priprave rezervnih aktivnosti, če se prvotna aktivnost konča prekmalu, ugotavljanja, kdaj bo pripravljena vsebina za mlade ravno prav dolga itd. Znotraj tega se naučijo tudi prilagodljivosti, ker se redko zgodi, da gre vse točno po načrtih. Včasih pa je bila časovna komponenta vključena v izvedbo določenih nalog ali iger, na primer pri igri kviza, kjer dobi več točk tisti, kdor prej pravilno odgovori na postavljena vprašanja. Podobno časovno načrtovanje je pri igri Misija nemogoče ali pri čajanki s političnimi kandidati:

> Prvi dan smo imeli eno nalogo, kjer smo imeli približno štirideset minut, da naredimo Misijo nemogoče. Imeli smo trideset različnih izzivov in morali smo jih narediti v štiridesetih minutah. 'Vsi skupaj se slikajte, slikajte se z različnimi filtri, igrajte enko, posnemite se, ko pojete v različnih tonih'. Zato je bila Misija nemogoče, ker je skoraj nemogoče, da v tem času narediš vse (UD18, osebni intervju, 2022/23).

> Ja. Ker smo imeli pet minut časa z enim [političnim] kandidatom. In v tistih petih minutah smo mi morali predelati čim več vprašanj, ki smo mu jih hoteli zastaviti. In glede na to, da je bil vsak kandidat kar spreten govorec ... Če smo mu dali eno vprašanje, je to razlagal celih pet minut, če nismo mi tega zastavili drugače. Tako da za prva dva kandidata smo imeli kar nekaj težav, ker smo prišli komaj čez dve vprašanji v petih minutah, imeli smo jih pa petnajst (UD17, osebni intervju, 2022/23).

Pri določenih izobraževanjih je zaradi vsebine izobraževanja časovno načrtovanje ključnega pomena. Takšen primer je izobraževanje za tonskega tehnika, kjer časovna komponenta zajema velik del opravljanja prakse in poklica: »Zelo natančno moraš imeti načrtovano, kdaj boš začel postavljati, kako boš postavljal, kdaj glasbena skupina pride, kaj boš delal, ko se postavljajo, kaj moraš že prej pripraviti. Ker glasbena skupina ima koncert ob neki uri in ti moraš vse imeti do takrat« (UD19, osebni intervju, 2022/23). Zanimiva ugotovitev različnih udeležencev je, koliko je dela s projektom in kako malo tega se vidi na dan izvedbe projekta – kako načrtujejo neki dogodek več mesecev, odvije pa se v nekaj urah. Podobno je pri delu v tehniki stop-motion animacije, kjer je rezultat večurnega dela nekaj sekundni film: »Kar se tiče tehnike animiranja, zagotovo fizično delo v primerjavi s časovnostjo, ki jo z animiranjem dobiš ven, se pravi neki minimalen rezultat« (UD7, osebni intervju, 2022/23).

Strokovnost in praksa na svojem področju, Sposobnost učinkovitega dela pod stresom in Sposobnost učinkovite uporabe računalnika in interneta niso med pogosto razvitimi kompetencami v izbranih neformalnih izobraževanjih.

Med kompetencami za delo se v izbranih izobraževanjih redko in v manjši meri razvijajo Strokovnost in praksa na svojem področju (pripisanih 26 kod), Sposobnost učinkovitega dela pod stresom (15 kod) in Sposobnost učinkovite uporabe računalnika in interneta (35 kod). Prav tako intervjuvanci po teh kompetencah niso bili izrecno vprašani. Zato so te kompetence predstavljene v Prilogi H.

Razmislek o pridobivanju kompetenc za delo

Izmed kompetenc za delo se največkrat pojavi kompetenca timskega dela oz. sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi, po kateri so bili intervjuvanci tudi izrecno vprašani. Močna prisotnost razvoja te kompetence pri mladih je pričakovana, saj je delo v skupinah

osnova mladinskega dela in neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih, tako skozi osnovne učne dejavnosti kot tudi skozi podporne dejavnosti (kot so ledolomilci itd.). Tudi sicer se kompetence timskega dela najbolj krepijo s skupinskimi nalogami, delom v skupinah ter s praktičnim učenjem (Pavlin, 2015, str. 69–70 in 73). Mladi v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih to kompetenco razvijajo v različnih formacijah in velikostih skupin. Prav tako so te skupine in ekipe raznovrstne glede na starost, spol, izobrazbo, socio-ekonomski status, vlogo, lahko so identitetno raznovrstne in večkulturne. Mladi pridobijo sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi, prilagajanja, sodelovanja, medsebojne pomoči, procesov odločanja in razdelitve nalog ter reševanja konfliktov in trenj v ekipi. Spoznajo osnovne koncepte skupinske dinamike in delovanja v ekipi ter pomen komunikacije za dobro timsko delo, prav tako pa se srečajo s hierarhijo (v mladinskem sektorju sicer veliko bolj sploščeno). Pogosto s člani skupine spletejo tudi čustvene in globoke povezave.

Sposobnost učinkovite uporabe časa se znotraj tovrstnih izobraževanj razvija v manjši meri. Vsebinsko vključuje predvsem organizacijo časa, sebe, delovnega procesa ali projekta. Mladi se skozi to prav tako naučijo postavljanja ciljev in načrtovanja realističnega časovnega okvirja ter razdelitve nalog na časovne enote. V relativno majhni meri se v tovrstnih izobraževanjih razvijata strokovnost in praksa na svojem področju. To je pričakovano, glede na to, da je večina izobraževanj posvečena razvoju ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Strokovnost in praksa na svojem področju pa se razvijata predvsem pri tistih mladih, ki se namensko udeležijo določenega vsebinsko specifičnega izobraževanja, zato da bi pridobili znanje v svoji smeri šolanja. Pri tem nekoliko odstopata izobraževanji za mladinske delavce ter za tonske tehnike, s področja katerih mladi večkrat opravijo še dodatne kvalifikacije in jim to postane poklic. Ker so udeleženci teh izobraževanj mladi, stari od 15 let, pogosto še niso točno odločeni, katera sploh je njihova (prihodnja) strokovnost. Zaradi tega jo je po eni strani težje meriti, hkrati pa mladi pogosto dobijo navdih za izbiro poklicne oz. karierne poti prav v teh izobraževanjih. Prav tako pa se tudi sposobnost učinkovitega dela pod stresom relativno slabo razvija v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih, saj je poudarek na vzpostaviti okolja in situacij, ki so za mlade varne in prijetne. Mladi lahko stres občutijo tudi, če ne poznajo točnih pravil in zakonitosti, temu se v mladinskem delu poskušajo izogniti z dobrim informiranjem. V točkah, kjer se ta kompetenca razvija, je to zlasti znotraj tistih izobraževanj, ki so bolj delovno oz. projektno usmerjena. Podobno kažejo tudi raziskave, saj

se kompetenca učinkovitega dela pod stresom oz. pod pritiskom pri mladih najbolj razvija v delovnih okoljih, kot sta delovna praksa in pripravništvo (Pavlin, 2015, str. 70–71).

5.3.4 Ostale kompetence

V kategorijo ostale kompetence so vključene vse kompetence, po katerih intervjuvanci niso bili posebej vprašani in so jih našteli samoiniciativno, a vsebinsko ne spadajo niti v kategorijo kompetenc za vseživljenjsko učenje ne v model kompetenc za delo HEGESCO. Ostalim kompetencam smo v analizi transkripcij intervjujev pripisali 441 kod. Od tega jih je bilo največ pripisanih Organizacijskim kompetencam, kar 130. Sledijo Specifične kompetence glede na temo neformalnega izobraževanja s 125 kodami ter Kompetence mladinskega dela in dela z mladimi z 92 kodami. Pojavijo se še Sposobnost učinkovitega reševanja problemov (42 kod), Sposobnost kritičnega razmišljanja (30 kod), Kreativnost (13 kod) in Sposobnost odločanja (9 kod).

Organizacijske kompetence so najpogosteje razvite kompetence med ostalimi kompetencami.

Organizacijskim kompetencam je bilo v analizi intervjujev pripisanih 130 kod, kar jih uvršča na četrto mesto med vsemi kompetencami. Vsebinsko kompetenca zajema sposobnost organizacije in vodenja projektov, vodenje procesov in vodenje ljudi. Projekti, ki so jih mladi organizirali, so vključevali izvedbo velikega Prostovoljskega projekta, izvedbo Mladinske pobude, izvedbo lastnega manjšega projekta znotraj Projekta za PUMOvce, implementacijo lastne ideje znotraj Delavnice izvedbe lastne ideje, lastnega projekta znotraj Dialoga mladih, različnih manjših projektov in delavnic znotraj Učnih delavnic, izvedbo projekta ozvočevanja na dogodku znotraj Tečaja za tonskega tehnika, organizacijo in izvedbo oratorija po končani Šoli za animatorje in organizacijo velikega projekta znotraj Projektnega študentskega dela z mentorstvom. Poleg tega so omenili še prijavo mednarodnega projekta na razpis po končanem izobraževanju, organizacijo mladinske izmenjave ter pripravo igre za otroke. Mladi udeleženci se seznanijo tako s teoretičnimi kot praktičnimi vidiki organizacije projektov. Teoretično se seznanijo s procesi načrtovanja, identificiranjem ciljev, namenov, strukture projekta in ciljne populacije. V praktičnem delu, ko se soočijo z organizacijo projektov, pa

spoznajo zadeve iz prakse, pasti, na kaj moraš biti pozoren, na izvedljivost: »tisočkrat preveriti stvari, […] potrojiti čas za pripravo« (UD23, osebni intervju, 2022/23). Srečajo se z vsemi fazami razvoja projektov. Spoznajo generiranje idej, selekcijo, načrtovanje, pripravo projektnega načrta, včasih pri tem uporabljajo različne pripomočke (npr. model Canvas). Načrtujejo ciljne udeležence, ocenjujejo primernost metod in vsebin za določeno skupino (mladi, otroci ...), pripravljajo program oz. se seznanijo s programskim načrtovanjem in pripravo urnika. Seznanijo se s prijavo projekta na razpis, pripravo dokumentacije oz. prijavnice. Pogosto je dodana tudi predstavitev projekta, bodisi mladinskim delavcem in soudeležencem bodisi odločevalcem ali sponzorjem. Naučijo se pridobivanja prostora, identifikacije deležnikov in komuniciranja z njimi. Prav tako se naučijo priprave medijskega načrta, informiranja ciljnih javnosti in promocije (oblikovanja in distribucije vabil, plakatov, spletne promocije). Mladi se seznanijo z urejanjem dokumentacije, papirjev, pogodb, pridobivanjem dovoljenj in se v procesih srečujejo z zakonodajnimi omejitvami:

> In potem finance in ti papirji, kaj se sme in kaj se ne, vse to. Koliko je v ozadju nečesa, da ti postaviš že samo igralo za otroke. Do zdaj o tem nisem razmišljala preveč (UD20, osebni intervju, 2022/23).

> Naučili so se brati […] dokumentacijo, ki jo ima vsak razpis. S tem da je tukaj na manjšem obsegu. Torej prebrati, pripraviti prijavnico, oddati prijavnico. Prebrati pogodbo, parifirati pogodbo. Recimo skoraj nihče od njih ne ve, ne glede na to, da je povprečna starost petindvajset let, kaj pomeni parafirati […]. Čisto take praktične stvari. Pa da ne smeš oddati stvari brez podpisa. […] Jih tudi tako nekako funkcionalno usposobimo […] za neke take realne izzive (OR6, osebni intervju, 2022/23).

Poskrbeti morajo za tehnični vidik projektov, od nakupa ali najema opreme, nabave materialov, prevoza opreme do urejanja prostora oz. prizorišča z zagotavljanjem stolov, odra, ozvočenja in parkirnih mest. Mladi se srečajo z administrativnimi deli, zbiranjem prijav, vodenjem evidenc ter komunikacijo z udeleženci oz. obiskovalci. Prav tako se naučijo urejanja finančnega dela, načrtovanja financ, mehanizmov prodaje in upravljanja z denarjem. Mladi morajo urediti tudi pogodbena razmerja oz. pripraviti dogovore, urediti pogodbe s sodelujočimi (za različne oblike dela od prostovoljstva do urejanja honorarjev za plačana dela) in plačati izvajalce. Ogromen del organizacijske kompetence pa predstavlja vodenje ljudi. Srečajo se z razdelitvijo nalog, usklajevanjem ekipe, vodenjem skupine ljudi, organizacijo in vodenjem sestankov ter spoznajo timsko delo v praksi. Ko izpeljejo projekt oz. dosežejo cilj, jih po navadi čakajo še čiščenje prizorišča, oddaja različnih poročil financerjem in pošiljanje sporočil za medije ter na koncu evalvacija. Ob evalvacijah so navadno presenečeni nad tem,

česa vse so sposobni, veseli, ponosni nase in navdušeni: »Tisto, kar smo se pogovarjali, se je potem kar zgodilo. Ta moment, da lahko nekaj pripelješ do konca« (IZ3, osebni intervju, 2022/23). Pomembno je, da so mladi vključeni v vse faze projektov in jih samostojno izvajajo ob mentorstvu in podpori mladinskih delavcev oz. izvajalcev: »Delo z denarjem, zelo konkretno, kako organizirati neki dogodek. Se pravi, kako iti v trgovino, nakupiti vse stvari, načrtovati, kaj bodo sploh naredili, kako bodo to predstavili, si razdeliti naloge med sabo. Izboriti si svoje mesto v skupini, tudi zelo pomembno« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Neformalno izobraževanje skozi organizacijo projektov predstavlja poligon učenja za mlade, z implementacijo dobijo pomembne lekcije in izkušnje iz prakse. Pridobivanje organizacijskih kompetenc je prikazano v Tabeli 5.10.

Tabela 5.10: Pridobivanje organizacijskih kompetenc

- Sposobnost organizacije in vodenja projektov, vodenje procesov in ljudi.
- Teoretično (načrtovanje) in praktično (pasti, pozornost, izvedljivost).
- Vključeni v vse faze projektov: samostojno ob mentorstvu in podpori.
- Generiranje idej, selekcija, načrtovanje, priprava projektnega načrta.
- Načrtovanje ciljnih udeležencev, primernost metod in vsebin.
- Programsko načrtovanje, priprava urnika.
- Prijava na razpis, dokumentacija, predstavitev projekta.
- Identifikacija deležnikov, komuniciranje.
- Medijski načrt, informiranje, promocija.
- Tehnični vidik projektov.
- Administrativna dela. Pogodbena razmerja s sodelavci in partnerji.
- Načrtovanja financ.
- Vodenje ljudi.
- Oddaja poročil financerjem. Evalvacija.
- Čiščenje prizorišča.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Specifične kompetence glede na temo neformalnega izobraževanja se razvijajo glede na vsebino izobraževanj in so druge po pogostosti med ostalimi kompetencami.

Mladi v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih večinoma pridobivajo generične kompetence, ki so uporabne na vseh področjih življenja in tudi pri delu. Pri določenih specifičnih in tematskih izobraževanjih pa pridobivajo tudi specifične kompetence glede na temo neformalnega izobraževanja. V analizi transkripcij so se pojavile v 125 kodah. Primer specifičnih kompetenc je npr. pri temi odnosi z javnostmi, kjer so se mladi med drugim naučili priprave sporočil za javnost, komuniciranja z mediji, izvedbe intervjujev na lokalnih radijskih in televizijskih postajah ter upravljanja družabnih omrežij. Naslednji primer je pri temi izobraževanja tonski tehnik, kjer so se mladi naučili teorije zvoka, delovanja ozvočenja, postavitve napeljav, priklopa mikrofonov, poti signala, delovanja mešalne mize in oblikovanja zvoka. Na izobraževanju s področja duševnega zdravja so osvojili tehnike sproščanja, spoznali dihalne vaje, se pogovarjali o duševnem zdravju mladih, polivagalni teoriji, orodjih za regulacijo živčnega sistema, gestalt pristopu, duševnih stiskah, o tem, kako si pomagati, terapiji z živalmi, avtentičnosti in tehnikah za psihosocialno pomoč. Pri izobraževanju na temo animatorstva so spoznali osnove animatorskega dela, osnove komunikacije, dela z otroki ter pripravo oratorija in kateheze. Pri temi mladinskega dela so spoznavali delo z mladimi, metode mladinskega dela oz. neformalnega izobraževanja, organizacijo projektov in delavnic, pisanje projektov in razpisov, veščine obvladovanja stresa, postavljanje osebnih mej in teme ranljivih skupin in diskriminacije.

Pri izobraževanju na temo strukturiranega dialoga oz. dialoga mladih so spoznali, kaj je demokracija, delovanje lokalnih, občinskih, regijskih, nacionalnih in evropskih struktur, kaj je aktivno državljanstvo, kako potekajo odločevalski procesi, kaj je volilna pravica, kako se kandidira, kako deluje občina, kako deluje država, kaj je lokalna samouprava, sistem financiranja, spoznavanje funkcij in delovanja župana, občine, občinskega sveta, odborov, kaj so občinske službe in kaj delajo ter delovanje parlamenta. Pri tematskem sklopu kmetijstvo so se srečali s koncepti samooskrbe, obdelovanja vrta, skrbi za sadovnjak, skrbi za živali in sožitja z naravo. Pri načrtovanju javnega prostora so spoznavali ustvarjanje prostorov za mlade, urejanje javnih prostorov, arhitekturo in se pogovarjali o diskriminaciji. Pri temi projektov za mlade v lokalnem okolju so spoznali program Erasmus+ in možnosti, ki jih nudi, ter identificirali potrebe mladih v lokalnem okolju in se pogovarjali, kako programe tam tudi

izkoristiti. Pri temi design thinking so spoznavali metode design thinkinga v teoriji in praksi. Pri tematiki poklicne orientacije so mladi spoznavali osnove posameznikih poklicev, njihove delovne naloge, delovni čas in izobraževalne smeri za določen poklic. Pri izobraževanju na temo podjetništva so spoznavali osnove podjetništva, generiranja idej in projektnega dela. Pri mladinskih pobudah pa so pridobivali veliko organizacijskega znanja in sposobnosti organizacije projektov.

Kompetence mladinskega dela in dela z mladimi se pojavijo pri vseh udeležencih izobraževanj.

Kompetence mladinskega dela in dela z mladimi so bile pri analizi transkripcij intervjujev identificirane v 92 kodah. S temi kompetencami se na neki način spoznajo vsi udeleženci neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih, saj spoznajo koncept metod mladinskega dela in procese neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih. Kompetenca pa je še močneje izražena pri tistih izobraževanjih, ki tematsko pokrivajo usposabljanje kandidatov za mladinske delavce kot trening za trenerje oz. mladinske delavce. Razvoj te kompetence je tako v ospredju pri Učnih delavnicah, Šoli za animatorje ter Taboru s temo mladinskega dela, najdemo pa jih tudi pri Prostovoljstvu v drugi EU državi, Prostovoljskem projektu in Mladinski pobudi. Gre za kompetence, ki se vsebinsko pokrivajo s temo doktorske disertacije, tako da so v določenih segmentih že razdelane v teoretskem delu naloge, hkrati pa se prepletajo z ostalimi seti kompetenc, zlasti z organizacijsko kompetenco pa tudi s timskim delom in aktivnim državljanstvom. Vsebinsko kompetence mladinskega dela in dela z mladimi zajemajo tako teorijo kot prakso. Udeleženci izobraževanj se preizkusijo v delovnih nalogah mladinskega delavca. Spoznajo se z načrtovanjem in vodenjem projektov, pridobijo organizacijske veščine in veščine vodenja. Spoznajo se z mladinskim sektorjem, organizacijami v mladinskem sektorju ter z različnimi koncepti, kot sta aktivizem in socialno podjetništvo. Spoznajo delo z mladimi in otroki, prav tako so izpostavljene teme ranljivih skupin, diskriminacije ter informiranja mladih. Po drugi strani spoznajo ukvarjanje z administracijo, pripravo materialov ter pisanje projektov in prijavo na razpise (npr. ESE, Erasmus+). Spoznajo načrtovanje programov za mlade, postavljanje ciljev, vodenje delavnic. Spoznajo metode mladinskega dela in neformalnega izobraževanja (opisane so v podpoglavju o poteku neformalnih izobraževanj), s katerimi delajo tudi v praksi skozi lastno izvajanje določenih segmentov. Naučijo se priprave makro in mikro načrta neformalnega izobraževanja.

Spoznajo skupinsko dinamiko, vloge v skupini in funkcioniranje skupine. Prav tako spoznajo pomen dobrega počutja mladih in priprave povsem tehničnih zadev, kot so označevanje prostorov, urnik, razporeditev stolov v prostoru, hrana in pijača. Naučijo se vodenja skupine mladih, vključevanja mladih v procese, da soustvarjajo procese, prav tako pa spoznajo načine motiviranja in spodbujanja mladih. Naučijo se javnega nastopanja ter pomena sodelovanja s širšo okolico in različnimi deležniki. Prav tako se seznanijo s pomenom evalvacije. Pri mladinskem delu je pogosto prisotna tudi evropska dimenzija, včasih pa tudi posebnosti kot so ulično delo. Nekateri intervjuvanci opišejo mladinskega delavca kot »deklico za vse« (UD12, osebni intervju, 2022/23) ter mladinsko delo kot »raznoliko, pobarvano z vsemi barvami kot mavrica« (UD12, osebni intervju, 2022/23).

Sposobnost učinkovitega reševanja problemov, Sposobnost kritičnega razmišljanja, Kreativnost in Sposobnost odločanja se v izbranih izobraževanjih pojavijo redkeje.

Sposobnost učinkovitega reševanja problemov, Sposobnost kritičnega razmišljanja, Kreativnost in Sposobnost odločanja se v izbranih izobraževanjih pojavijo redkeje in niso značilne za izbrana neformalna izobraževanja v mladinskih centrih. Sposobnost učinkovitega reševanja problemov se pojavi zgolj v dvainštiridesetih kodah, Sposobnost kritičnega razmišljanja v tridesetih kodah, Kreativnost najdemo v trinajstih primerih, Sposobnost odločanja pa le v devetih. Po teh kompetencah intervjuvanci niso bili izrecno vprašani. Natančneje so predstavljene v Prilogi H.

Razmislek o pridobivanju ostalih kompetenc

Najbolj izpostavljene v tej kategoriji so organizacijske kompetence, med katere vsebinsko sodi sposobnost organizacije in vodenja projektov, vodenje procesov in vodenje ljudi. Pri tem mladi spoznajo tako teoretične kot praktične vidike organizacije projektov, pri čemer so vključeni v vse faze projektov ter jih samostojno izvajajo ob mentorstvu in podpori mladinskih delavcev oz. izvajalcev. Izobraževanja v mladinskih centrih na ta način predstavljajo varno okolje za učenje iz prakse in napak. V neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih je večji fokus na ključnih in generičnih kompetencah, a znotraj

posameznih izobraževanj mladi pridobivajo tudi specifične kompetence glede na temo neformalnega izobraževanja. Področja, kjer tovrstne kompetence pridobijo, so npr. odnosi z javnostmi, tonska tehnika, duševno zdravje, animatorstvo, mladinsko delo, strukturirani dialog, kmetijstvo in druge. Mladi znotraj izobraževanj pridobivajo in krepijo tudi kompetence mladinskega dela in dela z mladimi. Pri tem se srečajo tako z načrtovanjem in vodenjem projektov, spoznavanjem mladinskega sektorja, delom z mladimi, specifikami ranljivih skupin, administracijo, pisanjem projektov, načrtovanjem programov, metodami mladinskega dela in neformalnega izobraževanja, pomenom dobrega počutja, vodenja skupine mladih, vključevanja mladih v procese ter evalvacije. Tudi sicer je pridobivanje veščin, povezanih s področjem dela z mladimi, mladinskih politik in metodologije, značilno za izobraževanja v mladinskih organizacijah (Del Felice in Solheim, 2011, str. 1099–1100). Sposobnost učinkovitega reševanja problemov je kompetenca, ki se vsebinsko zelo pokriva še z ostalimi področji, podobno kot organizacijske kompetence ter podjetnostna kompetenca. Kompetenca ima zelo širok razpon pokritih vsebin od kriznega menedžmenta do reševanja birokratskih zapletov in reševanja nesporazumov med ljudmi. V izobraževanjih zaznamo, da so za mlade včasih namerno ustvarjene problematične situacije, iz katerih se lahko v praksi naučijo reševanja problemov, hkrati je prostor zelo odprt do napak, za mlade pa so v vseh točkah za podporo na voljo mentorji in izvajalci. Med ostalimi kompetencami se pojavita še kreativnost in sposobnost odločanja, ki pa sta v zanemarljivem obsegu. Vse kompetence, ki jih mladi pridobivajo in razvijajo, prispevajo k razvoju njihovega človeškega kapitala, saj je človeški kapital ljudi utelešen v njihovem znanju in spretnostih (Coleman, 2004, str. 386). Večanje človeškega kapitala pa mladim povečuje njihovo zaposljivost in jim olajša vstop na trg dela.

Pridobljene kompetence so od ekspertov pričakovane.

Kompetence, ki jih mladi dobijo z neformalnim izobraževanjem v mladinskih centrih, eksperti pričakujejo. Set kompetenc je skladen z usmeritvami in prednostnimi nalogami, ki jih promovirajo financerji izobraževanj. Programa Erasmus+ in Evropska solidarnostna enota dajeta v ospredje pridobivanje osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, prav tako razpisi Urada za mladino. Programi, sofinancirani iz Evropskega kohezijskega sklada, so dajali poudarek na spodbujanje aktivnega državljanstva in spodbujanje kompetenc za večanje

zaposljivosti mladih ter na razvoj kompetenc mladinskega dela(vca) (Mlad.si, b. d.). Pomembno je tudi dejstvo, da so pridobljene kompetence po navadi drugačne od kompetenc, ki jih mladi pridobivajo znotraj formalnega izobraževalnega sistema. Zato sta si neformalno in formalno izobraževanje komplementarna in se pomembno dopolnjujeta. Neformalno izobraževanje v mladinskih centrih namreč dopolni manjkajoč set kompetenc iz formalnega izobraževanja. Eksperti kot pomembno izpostavijo večuporabnost pridobljenih kompetenc v mladinskih centrih. Uporabne so v vseh življenjskih vidikih in poljih, tako pri kariernem vidiku, pri iskanju dela, na delovnem mestu kot širše v vseh življenjskih situacijah. Za mlade je to bistvenega pomena, ker so v obdobju prehoda iz otroštva v odraslost in so v obdobju oblikovanja svoje osebnosti. In vključenost v neformalna izobraževanja v mladinskih centrih jih lahko zapelje na »pravo pot« v življenju.

Izpostavili so tudi pomembnost odgovornosti mladih udeležencev. Pri neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih odgovornost ni samo na izvajalcih izobraževanj, temveč se v veliki meri razdeli tudi na udeležence izobraževanj. Zaradi tega so učinki, rezultati oz. kompetence, ki jih mladi s sodelovanjem v izobraževalnem procesu dobijo, veliko širši in globlji. Nepričakovani rezultati raziskave za eksperte so predvsem nizka pojavnost digitalne kompetence. Iz njihove perspektive se zdi, da se v sektorju veliko dela na tej kompetenci. Možno razlago vidijo v neosveščenosti pri identifikaciji te kompetence. Druga možna razlaga je, da ne dajejo vsi mladinski centri poudarka na to. Tretja možna razlaga, da je bila digitalna kompetenca v ospredju v času zaprtja zaradi epidemije covida-19 in hibridnega izobraževanja. Po vrnitvi v »normalno stanje« in vnovični uvedbi vseh izobraževanj v živo pa se je umaknila iz ospredja. Možna razlaga za nizko pojavnost digitalne kompetence je tudi dejstvo, da je mladim tako samoumevna, da je morda sploh ne omenjajo. Med nepričakovanimi rezultati je tudi dejstvo, da je kompetenca aktivnega državljanstva tako močno poudarjena. Raziskave Mreže RAY sicer kažejo pozitiven razvoj te kompetence, vendar ne v takšni meri. Še zlasti pri merjenju dela kompetence, ki se nanaša na politično participacijo, so raziskave RAY ugotovile bistveno manj razvoja te kompetence, kot kaže pričujoča raziskava. Eksperti priporočajo, da se raje uporablja termin aktivna participacija kot aktivno državljanstvo. Poudarijo pa, da je kazalnik lahko zelo različen glede na razumevanje in definicijo pojma intervjuvanih oseb, ekspertov, raziskovalcev. Ker ni enoznačne definicije, je treba tudi rezultate interpretirati v tej luči. Pri razvoju kompetence aktivnega državljanstva je poleg

močnega vpliva interpretacije te kompetence močan tudi vpliv projektov in programov, ki jih na to temo izvajajo v lokalnem okolju.

5.4 Kako mladi udeleženci v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih razvijajo socialni kapital in povečujejo socialno mrežo

V tem podpoglavju predstavimo odgovor na tretje raziskovalno vprašanje, kako mladi udeleženci v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih razvijajo socialni kapital in povečujejo socialno mrežo. V rezultatih prikažemo stike, ki jih mladi vzpostavljajo z vrstniki, stike, ki jih vzpostavijo z odraslimi, ter stike, ki jih vzpostavijo z organizacijami in skupnostjo. Nato predstavimo, kakšne so prednosti vzpostavljenih stikov za življenje in delo mladih. Zaradi vsebinsko zelo podobnega pomena v rezultatih predstavimo tudi del odgovora na drugo raziskovalno vprašanje, ki se v odgovorih intervjuvancev prekriva. In sicer v tem podpoglavju predstavimo tudi rezultate koristi izobraževanja oz. pridobljenih kompetenc za življenje in delo mladih.

Mladi vzpostavljajo stike nezavedno in spontano, za to skrbijo organizatorji in izvajalci.

Mladi pri neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih vzpostavljajo različne stike. Vzpostavljajo stike z izvajalci, organizatorji in soudeleženci. Hkrati pa vzpostavljajo stike ter povezave z organizacijami in skupnostjo, vrstniki in odraslimi. Mladi pogosto vzpostavljajo stike nezavedno, spontano, redki se že na izobraževanju zavedajo njihovega pomena. Večinoma so mentorji in mladinski delavci tam, da ta proces načrtujejo zanje, razmišljajo o učnih momentih, interakcijah in njihovih koristih za mlade. Prvi stiki lahko potekajo pri prijavi na izobraževanja bodisi pisno prek e-pošte, socialnih omrežij, prek telefonskega klica, včasih so pred izobraževanjem izvedeni dodatni individualni intervjuji. Na neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih se udeleženci najpogosteje spoznajo z izvajalci in soudeleženci skozi metode mladinskega dela in neformalnega učenja, in sicer s podpornimi dejavnostmi – z začetnimi spoznavnimi igrami, ledolomilci, igrami za gradnjo tima, poživitvenimi igrami, predstavitvami v krogu ali začetnim spoznavanjem. Metode in procesi so odvisni od trajanja in namena izobraževanja. Z ostalimi akterji se spoznajo skozi dejavno

udeležbo v neformalnem izobraževanju, ki v ogromno primerih zahteva tudi povezovanje z zunanjimi akterji. Udeleženci pridobivajo pri neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih veliko različnih stikov, tako od vrstnikov kot od odraslih ter tudi od različnih organizacij in članov skupnosti. Stike pridobijo ali pa poglobijo odnose z obstoječimi stiki. Pomembno pa je, da mladi vzpostavljene stike in povezave znajo tudi unovčiti v situacijah, kjer jim lahko pridejo prav. Šele če in ko te povezave aktivirajo, lahko resnično izkoristijo vzpostavljeno mrežo in pridobljen socialni kapital.

5.4.1 Vzpostavljanje stikov in povezav z organizacijami in skupnostjo

Mladi znotraj neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih vzpostavijo stike z mnogimi organizacijami in skupnostjo, odvisno od teme izobraževanja in izobraževalnih aktivnosti. S tem spoznavajo njihovo poslanstvo, prepričanja ljudi, ki delajo tam, in teme, ki jih sicer ne bi poznali. Z organizacijami sodelujejo znotraj izobraževalnih aktivnostih, prek klicev, komuniciranja po e-pošti, skupnih sestankov, soudeležbe na dogodkih itd. Povezujejo se z delodajalskimi in podjetniškimi organizacijami in ustanovami v lokalnem okolju, lokalnimi podjetji, regijskimi in mestnimi inkubatorji. Navežejo stike z vzgojno-izobraževalnimi ustanovami, vrtci, osnovnimi in srednjimi šolami, fakultetami, ljudskimi univerzami, Državnim izpitnim centrom (RIC), pri čemer navežejo stike z vzgojitelji, učitelji, svetovalnimi delavci, ravnatelji, hišniškim osebjem in ostalimi zaposlenimi. Prav tako mladi vzpostavijo stike z odločevalci. Mnogi mladinski centri imajo dobre povezave z občinami, bodisi so njihove (so)ustanoviteljice, (so)financerke ali se z njimi vsebinsko povezujejo pri izvedbi različnih projektov: »Mi imamo vzpostavljene v osnovi kar dobre odnose z Občinami, Občina 1, Občina 2, Občina 3 in Občina 4. […Gre za] širjenje zavedanja pomena partnerstev« (IZ9, osebni intervju, 2022/23). Mladi se lahko znotraj izobraževanj srečajo z župani, svetniki, občinsko upravo in zaposlenimi na občini, spoznajo delovanje občinskih odborov, občinskega sveta in občinskih služb. Še zlasti s procesih dialoga mladih (prejšnjega strukturiranega dialoga) spoznajo tudi politične odločevalce na regijski, državni in evropski ravni, kot so poslanci državnega zbora, evropski poslanci, predsednik države in kandidate na različnih volitvah; občinskih, državno-zborskih, predsedniških in evropskih. Ti stiki jim dvignejo tudi samozavest: »Poklicati sem morala tudi ljudi z naše občine, ali pa koga bolj pomembnega. Zdi se mi, da mi je to dalo neko samozavest pa možnost komuniciranja z ljudmi, s katerimi se

prej nisem ravno počutila, da bi bila sposobna« (UD15, osebni intervju, 2022/23). Prav tako pa jim ti stiki koristijo pri nadaljnjem projektnem delu: »Kar se tiče lokalne skupnost, imam stike na nekih pozicijah, kjer se je lažje potem kar koli dogovoriti, če gremo v nek projekt ali kaj takega« (UD15, osebni intervju, 2022/23). Mladi vzpostavijo stike z ustanovami na lokalnem območju, ki jih potrebujejo pri urejanju osebnih opravkov, kot so območne službe Zavoda RS za zaposlovanje, centri za socialno delo, upravne enote.

Spoznajo tudi relevantne akterje na področju mladinskega dela v Sloveniji in predstavnike teh organizacij, med njimi omenijo Urad RS za mladino, Mrežo MaMa, NA Movit. Prav tako imajo znotraj izobraževanj možnost spoznati druge nevladne in mladinske organizacije v okolju v različnih organizacijskih oblikah, od društev, (javnih) zavodov: »Da spoznavajo nevladne organizacije kot ključnega deležnika v procesu tega, da se spremembe zgodijo« (IZ9, osebni intervju, 2022/23). Tako spoznajo druge mladinske centre, mladinske svete, dijaške in študentske klube, kulturne klube, tabornike, skavte, centre za obštudijske dejavnosti, Zavod Nefiks in druge organizacije. Ti stiki jim pridejo prav tudi pri prijavah na razpise in pri skupnih projektih: »Večkrat se prijavljamo na razpis občine. In potrebujemo sodelovalna soglasja z drugimi društvi, ker nam to zagotovi več možnosti, da bomo dobili razpis. Skozi [Ime izobraževanja] sem spoznala veliko vodij društev in je to moj stik. Poklicala sem jih in rekla, da delamo na tem pa tem projektu, ki bi ga dali na razpis, ali bi sodelovali z nami« (UD15, osebni intervju, 2022/23).

Spoznajo tudi različne krovne organizacije v sektorju, npr. Mrežo MaMa, Ustanovo Pohorskega bataljona, Mrežo KROJ itd. V salezijanskih mladinskih centrih so močno povezani tudi z župnijami in ostalimi salezijanskimi mladinskimi centri. Spoznajo ostale deležnike, kot so različne humanitarne organizacije, medgeneracijski oz. večgeneracijski centri, zavod za kulturo, dijaški domovi itd. Ker se precejšen del mladinskega sektorja ukvarja tudi s prireditvenimi dejavnostmi, spoznajo glasbene skupine, umetnike, ustvarjalce, galerije, muzeje. V mladinskih centrih, ki imajo hostel ali gostinsko dejavnost, še organizacije iz teh vsebinskih področij. Nazadnje pa mladi dobijo tudi mednarodne povezave s sorodnimi organizacijami iz tujine, s katerimi navezujejo stike na dvojezičnih območjih v Sloveniji ter pri iskanju partnerstev za projekte, še zlasti financirane iz programa Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote. Tudi teorija pravi, da so razmerja in odnosi mladih z družbenim okoljem zelo pomembni, saj lahko intenzivna in kakovostna razmerja močno vplivajo na njihova

ravnanja in obnašanja ter glede na vsebino teh odnosov pozitivno ali negativno vplivajo na tvegana ravnanja (Magson in drugi, 2016, str. 569–572). Pri tem povečevanje socialnega kapitala vodi v manj tveganih ravnanj. Še zlasti so tovrstni stiki pomembni za mlade iz ranljivih skupin. Stiki in povezave, ki jih mladi znotraj neformalnih izobraževanj vzpostavljajo z organizacijami in skupnostjo, so prikazani v Tabeli 5.11.

Tabela 5.11: Vzpostavljeni stiki in povezave z organizacijami in skupnostjo

- Z delodajalskimi in podjetniškimi organizacijami.
- Z vzgojno-izobraževalnimi ustanovami.
- Z odločevalci – na regijski, državni in evropski ravni.
- Z ustanovami na lokalnem območju (ZRSZ, CSD, UE).
- Z akterji na področju mladinskega dela (URSM, NA Movit).
- Z drugimi nevladnimi in mladinskimi organizacijami.
- S krovnimi organizacijami v sektorju (Mreža MaMa, UPB).
- S sorodnimi organizacijami iz tujine (mednarodne povezave).
- Z ostalimi deležniki.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

5.4.2 Vzpostavljanje stikov in povezav z vrstniki

Mladi v neformalnih izobraževanjih spoznajo druge mlade iz različnih šol, včasih so kakšno leto starejši ali mlajši, iz različnih ozadij in družinskih okolij. Nekateri se dobro poznajo, drugi na videz, večina pa se z ostalimi na izobraževanju sreča prvič. Stiki z vrstniki so za mlade pomembni, saj najdejo somišljenike. Še zlasti mladi v stiski, ranljivi mladi in mladi z manj priložnostmi omenjajo, da jim je zelo pomagalo, da so našli vrstnike, ki se soočajo s podobnimi stiskami, saj so dobili občutek, da niso sami ter da niso edini, ki se soočajo s takšnimi izzivi. Med odmori in med izvajanjem iger se mladi med sabo tudi povežejo ter pogovarjajo še o čisto vsakdanjih stvareh: »Med delavnico so se pogovarjali tudi druge stvari, kaj se ti dogaja v življenju ali pa s čim se ukvarjaš« (IZ7, osebni intervju, 2022/23). Prihaja pa tudi do procesov vrstniškega učenja in vrstniškega informiranja, kjer se mladi v procesih učijo drug od drugega, hkrati pa si predajajo pomembne informacije. Pri vzpostavljanju stikov z

vrstniki se pozna posledice vpliva covida-19 na zmanjšanje socialnih stikov. Mladi poročajo o socialni anksioznosti in pogosto je stik z vrstniki znotraj neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih eden izmed redkih stikov v živo, ki so ga imeli, ko so se vračali v življenje po pandemiji. Bistvenega pomena se je pokazala podpora predvsem pri mladih brezposelnih osebah ter mladih s socialno anksioznostjo, za katere je stik z vrstniki v neformalnem izobraževanju lahko predstavljal prvi stik po dolgoletni brezposelnosti ali izoliranosti. S stiki lažje premagujejo osamljenost in izoliranost: »Ker sem bolj introvertirana oseba, mi je to v bistvu lepo, da sem se malo bolj vključila med ljudi. Ker sem bila prej bolj izolirana. Ko sem bila brezposelna, sem se ful bolj počutila izolirano, tako depresivno. Ko sem začela delati tu, sem postopoma prišla nazaj. Ko greš enkrat s faksa, izgubiš tisti svoj družabni krog« (UD11, osebni intervju, 2022/23).

Stiki z istomislečimi so pomembni še zlasti za pripadnike skupine LGBT+, ki se med mladimi iz svoje skupnosti počutijo sproščene in varne in kot v krogu družine. Podobne občutke so opisali tudi mladi s podjetniškimi ambicijami, ki so se v krogu svojih prijateljev počutili drugačne in nerazumljene, ekipa podobno mislečih mladih pa jim je dala zagon in motivacijo za gradnjo svojih idej in podjetij. Mladi s spoznavanjem novih ljudi podirajo svoje stereotipe o določenih skupinah ljudi, bodisi na podlagi spola, spolne usmerjenosti, invalidnosti, etnične ali nacionalne pripadnosti, poklicne pripadnosti, porekla, verske pripadnosti ipd., ter s tem postajajo bolj odprti in sprejemajoči člani skupnosti. Mladi z vrstniki pogosto ostanejo v stikih, bodisi prek različnih družbenih omrežij (Facebook, Instagram, TikTok, WhatsApp, Viber): »Damo v bistvu tudi 'template' na koncu, da si dejansko napišejo vse stike, na vseh socialnih omrežjih« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Nekateri se po izobraževanju srečajo/srečujejo v živo. Začnejo se tudi zavedati, kakšen je pomen srečanja z ljudmi v živo: »In mogoče tudi to zavedanje, kako zelo pomembni so fizični stiki. Sploh pri mlajši populaciji, ki ima veliko prijateljev predvsem prek Instagrama in TikToka, ta neka imaginarna prijateljstva. Kako zelo pomemben je ta osebni stik in bližina z osebo« (OR16, osebni intervju, 2022/23).

Pri tem je pomembna tudi mednarodna dimenzija vrstniških stikov. Zaradi narave izobraževanj, ki so mednarodno naravnana, bodisi potekajo v tujini ali pa na njih sodelujejo mednarodni udeleženci, mladi vzpostavijo in ohranijo tudi stike z ljudmi iz drugih držav: »In potem […], ko gredo kam dejansko na pot [v tujino], gredo spat kdaj h kateremu za kak dan«

(IZ8, osebni intervju, 2022/23). Mladi udeleženci si delijo skupno aktivno izkušnjo izobraževanja, ki jih zaradi metod dela tudi čustveno bolj poveže med sabo: »Nekoč si z njim sodeloval precej na tesno in imel program skupaj. Tudi v prihodnje to ni vez, ki se kar tako razrahlja. Ni, kakor bi rekel, enkrat sva skupaj sedela pri kosilu« (OR10, osebni intervju, 2022/23). Večkrat si še pozneje nudijo medsebojno podporo. Nekateri odnosi se poglobijo in se iz njih razvijejo prijateljstva in/ali partnerske zveze: »Veliko sem navezala nekih prijateljskih vezi, za katere se mi zdi, da so pomembne in pozitivno vplivajo na moje življenje« (UD15, osebni intervju, 2022/23). Rezultati raziskave se pokrivajo s teorijo na tem področju. Tudi v teoriji je povezovanje z vrstniki ključnega pomena v času odraščanja in mladosti (Gril, 2007). Hkrati pa socialni konstruktivizem po teoriji Piageta poudarja osrednji pomen konstrukcije znanja skozi procese sodelovanja z vrstniki, pri čemer lahko prihaja tudi do socialno kognitivnega konflikta (Tenenbaum in drugi, 2019; Grom, 2020; Veraksa in drugi, 2022). Pri tem gre predvsem za povezovalni socialni kapital (*bonding social capital*) (Quane in Rankin, 2006, str. 1231; Schenk in drugi, 2018, str. 264). Vzpostavljanje stikov in povezav z vrstniki je prikazano v Tabeli 5.12.

Tabela 5.12: Vzpostavljanje stikov in povezav z vrstniki

- Nekatere poznajo že prej, nekatere na videz, z nekaterimi se srečajo prvič.
- Najdejo somišljenike, stiki z istomislečimi.
- Podirajo svoje stereotipe o določenih skupinah ljudi.
- Vrstniško učenje in vrstniško informiranje.
- Vpliv covida-19 na zmanjšanje socialnih stikov.
- Stiki bistveni za brezposelne osebe in socialno anksiozne osebe.
- Ostanejo v stikih – družbena omrežja, v živo.
- Pomen osebnega stika in bližine.
- Mednarodna dimenzija.
- Metode mladinskega dela in izkušnja jih čustveno bolj povežejo.
- Razvijejo (poglobljena) prijateljstva.
- Nekateri razvijejo partnerske zveze.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

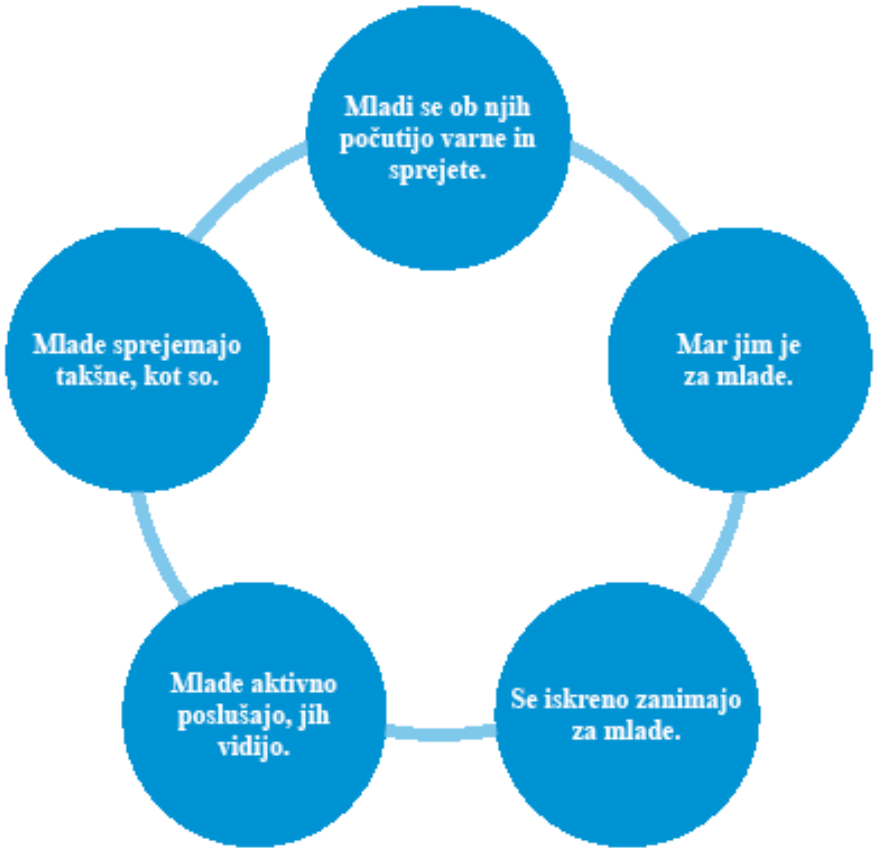
5.4.3 Stiki in povezave z odraslimi

Med stiki z odraslimi so za mlade pomembni predvsem stiki mladinskih delavcev, s katerimi lahko razvijejo poglobljene odnose, ki bistveno pozitivno vplivajo na življenje mladih. V nekaterih primerih zgolj z usmerjenim informiranjem o priložnostih, prilagojenih za točno določeno mlado osebo. V drugih primerih pa kot poglobljena podpora mladim na poti odraščanja pri reševanju izzivov, kot so slabi odnosi v družini, partnerskem razmerju, pridobivanje zaposlitve, psihološka podpora, premagovanje travm itd. Mladi mladinske delavce, izvajalce izobraževanj, pogosto opišejo kot edine odrasle osebe, ki jim je mar, ki se iskreno zanimajo za njih, jih aktivno poslušajo, vidijo, jih sprejemajo takšne, kot so, ob njih se počutijo varne in sprejete. Pri vzpostavljanju teh odnosov je neformalno izobraževanje v mladinskih centrih le vstopna točka, ki mladi osebi pokaže pot do mladinskega delavca, mladinski delavec pa ima nato priložnost s to mlado osebo delati na drugih življenjskih področjih, jo usmerjati k drugim organizacijam, ji pomagati razvijati kompetence ali premagovati življenjske izzive. »Če gledam na nas kot mladinske delavce, zdaj vedo, kam se lahko obrnejo, če rabijo informacije, kako se naprej kam vključevati« (IZ18, osebni intervju, 2022/23). Mladinski delavci so pomembne odrasle osebe v življenju mladih. Pri tem se pogosto stkejo močne vezi in mladi se odprejo mladinskim delavcem s težavami in izzivi, s katerimi se soočajo: »[Mladinska delavka/izvajalka] mi je ogromno pomagala tudi, kar se tiče razhoda z mojim fantom … no, bivšim« (UD6, osebni intervju, 2022/23).

Mladi s pozitivnimi odnosi krepijo tudi svojo vrednost in samozavest. Poleg mladinskih delavcev, organizatorjev in izvajalcev izobraževanj spoznajo še druge odrasle osebe. Podjetnike in delodajalce, od ljudi iz zasebnega sektorja do ljudi iz javne uprave ter iz različnih ustanov in organizacij, ki so naštete v podpoglavju Stiki z organizacijami in skupnostjo. Za mlade sta posebnega pomena vzpostavljanje pozitivnih stikov z odraslimi in pridobivanje pozitivnih izkušenj. Pri vzpostavljanju stikov mladih z odraslimi, med njimi še zlasti z mladinskimi delavci, se zrcali teorija socialnega konstruktivizma po Vigotskem, ki v ospredje daje pomen konstrukcije učenja skozi interakcijo mladih z odraslimi (Tenenbaum in drugi, 2019; Grom, 2020; Veraksa in drugi, 2022). Pri tem gre predvsem za premostitveni socialni kapital (bridging social capital), kjer mladi vzpostavljajo odnose z odraslimi, s katerimi ne delijo skupne družbene in socio-demografske identitete (Quane in Rankin, 2006, str. 1231; Schenk in drugi, 2018, str. 264). V našem primeru so to mladinski delavci, izvajalci

in organizatorji izobraževanj, predstavniki delodajalcev, različnih ustanov in organizacij itd. To je še zlasti pomembno za ranljive skupine mladih. Dojemanje mladinskih delavcev je prikazano na Sliki 5.14.

Slika 5.14: Kako mladi dojemajo mladinske delavce



Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

5.4.4 Prednosti stikov in povezav za življenje in delo

Sodelovanje v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih mladim prinese mnoge stike in povezave. S spoznavanjem ljudi in vzpostavljanjem stika z različnimi deležniki širijo svojo socialno mrežo, jo lahko aktivirajo ter s tem povečujejo socialni kapital. Dobijo večji občutek povezanosti in stiki jim lahko pridejo prav v življenju in pri delu ter jim prinesejo določene prednosti.

Prednosti stikov in povezav za življenje so lahko zelo prelomne in pozitivne za mlade.

Mladi s pridobivanjem stikov širijo svojo socialno mrežo in gradijo socialni kapital. Stiki mladim pomagajo tako v življenju nasploh kot pri karierni poti oz. pri delu, treba pa je aktivirati te povezave oz. uporabiti vezi. To ponazorijo spodnje izjave:

> Mislim, da je pri njih dosti treba delati na tem. Stike že dobijo pa spoznajo ljudi. Ampak to zavedanje, da imajo oni zdaj to moč – poznaš tega človeka, izkoristi ga –, to jim ne klikne čisto takoj (IZ5, osebni intervju, 2022/23).
> Več ljudi poznaš, več ti to odpre neke priložnosti pa vrata za nova sodelovanja […]. Če poznaš več ljudi z različnih področij, veš, na koga se lahko obrneš, pa ti kaj pomaga ali pa sodeluješ (UD4, osebni intervju, 2022/23).
> Stiki ti vedno pridejo prav. Ko se lotim neke organizacije, vedno pride kakšen stik prav. Da pokličeš koga, vprašaš, če česa ne veš, ali kaj potrebuješ, da imaš veze. […] Ampak dejansko so veze kar velik ključ, da prideš kam (UD17, osebni intervju, 2022/23).
> To, da imaš neko informacijo, ti daje moč (IZ14, osebni intervju, 2022/23).
> Ni samo profesionalno življenje […], tudi v osebnem življenju velja, da več stikov, ko imaš, lažje prideš skozi življenje (IZ5, osebni intervju, 2022/23).

Dostop do ljudi in s tem informacij jim daje moč. Pri življenju nasploh mladi omenjajo predvsem dostop do mladinskih delavcev, razvita prijateljstva in njihovo pomoč pri čisto vsakdanjih stvareh – kot je spodbuda za opraviti vozniški izpit. Lahko pa je sodelovanje v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih za mlade prelomno. V zbranih zgodbah najdemo mlade, ki so tudi zaradi pozitivnih spodbud pridobljenih stikov premagali depresijo, mlade, ki so izšli iz slabe družbe in v mladinskem centru našli bolj pozitivno družbo, mlade, ki so zaradi spodbude prvič v življenju potovali v drugo državo, mlade, ki so opustili šolanje, a ga na pobudo stikov dokončali: »Enega od udeležencev [so] spodbujali, da je naredil vozniški izpit. To je že nekaj širšega, česar program sploh ni predvideval, ampak oni so toliko motivirali to osebo, da je naredila vozniškega« (OR8, osebni intervju, 2022/23). Stiki, ki jih spoznajo mladi znotraj izobraževanja, se lahko razvijejo v različne smeri, od tega, da se dva znanca pozdravita na cesti, gresta na pijačo, do globljih vezi, ki se spletejo v prijateljstva, partnerstva in celo poroke: »Po moje [je] najboljše to, da sem obogatena za enega dobrega prijatelja« (UD3, osebni intervju, 2022/23). Intervjuvanci navedejo primere mlade osebe, ki je na kratkoročni mladinski izmenjavi spoznala drugo mlado osebo in še danes živita skupaj v Sloveniji. Mnogim mladim pa je novo že to, da zapustijo svoj mehurček stikov, sestavljenih iz družine in sošolcev, ter spoznajo nove ljudi.

Interakcija z ljudmi in povezanost pripomoreta k duševnem zdravju in pomagata pri premagovanju stisk v življenju in premagovanju depresije. Še zlasti, kadar gre za tedenska oz.

redna srečanja, kjer se mladi počutijo še bolj vključene in povezane. Mladi poročajo tudi o tem, da stike uporabijo za vzajemno oz. medsebojno pomoč (npr. spoznaš nekoga, ki ti bo prinesel juho in zdravila, ko boš bolan; novi stik ti ponudi prevoz ali ti pomaga zamenjati počeno pnevmatiko). Zaradi novih stikov se počutijo del skupnosti in čutijo, da nekomu pripadajo oz. nekam spadajo. Pomemben segment je tudi pridobivanje nove referenčne točke od vrstnikov in drugih odraslih za mlade z manj priložnostmi (npr. doma rešujemo težave s kričanjem, v mladinskem centru to ni sprejemljivo – vzorci od doma ne veljajo v drugem okolju). Tudi sicer se mladi naučijo veliko iz izkušenj in znanj ostalih udeležencev, saj si izmenjujejo mnenja, življenjske zgodbe in izkušnje. Z večjo vpetostjo in več stiki pridobivajo tudi več relevantnih informacij (o ostalih izobraževanjih, mladinskih izmenjavah, ostalih projektih). Pri tem gre za procese vrstniškega učenja in informiranja. Stiki lahko prinašajo mladim čisto konkretno osebno korist, kot so možnost praznovanja rojstnega dne v prostorih mladinskega centra ali nagovarjanje k dodatnemu izobraževanju in udejstvovanju, dokončanju izobraževanja, in lahko olajšajo prehod v odraslo dobo.

Vnovič pa se pokažejo večje koristi pridobivanja novih stikov še zlasti za (dolgotrajno) brezposelne mlade, ki so imeli pred tem izjemno omejen socialni krog: »Če si predstavljate, da imamo mi udeležence, ki so bili po pet, šest, osem let brez zaposlitve doma. Veste, da se jim je socialni krog zožil. Navadili so se na tak način življenja. In seveda ta vključenost takoj razširi socialno mrežo« (OR8, osebni intervju, 2022/23). Prav tako so lahko koristi bistvene za mlade, ki se soočajo s posebnimi življenjskimi izzivi, in so lahko pri tem navdih za vrstnike: »Imeli smo mlado osebo, ki se je v Sloveniji potem javno izpostavila. In s tem omogočila, da aktivira še druge mlade osebe, ki se soočajo z istimi izzivi v življenju. Da ostali vidijo, da ni tako grozno« (OR9, osebni intervju, 2022/23). Intenzivnost vezi, odnosov in izkušenj mednarodnih izmenjav in mednarodnih projektov se izkaže kot pozitivno in transformativno za mlade. Stiki iz tujine mladim lahko pomagajo z nasveti za potovanja, lahko jih obiščejo. Povedo, da je že samo občutek, da imajo nekoga v tujini, na kogar se lahko obrnejo, odličen: »Če hočeš iti kamor koli po svetu … Imaš potem prijatelje povsod. Kar naenkrat vidiš, da svet okoli nas, zunaj Slovenije, ni bavbav, da so tudi tam priložnosti. Da so tam prijazni ljudje, ki so vedno veseli … Ko prideš nekam z odprtimi rokami« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). To jim da tudi večjo samozavest in veljavo, saj imajo prijatelja iz tujine. Ko pridejo mladi v okviru Evropske solidarnostne enote iz tujih držav na prostovoljske projekte v Slovenijo, se mladi iz kraja oglasijo v mladinskem centru in pridejo pozdravit, se

spoznat s prišlekom, kar ima širši vpliv na lokalno okolje. Tudi prišlekom povezave pomagajo pri integraciji v družbo in lokalno okolje. Včasih mladi z novimi stiki iz tujine tudi skupaj prijavijo (evropske) projekte. Vzpostavljena mreža stikov pa ne pomaga zgolj mlademu posamezniku, ampak tudi mladinskemu centru. S stiki z lokalnimi organizacijami in skupnostjo lažje pridejo do sodelovanja v prihodnje in najdejo večje razumevanje za svoje projekte ali celo financiranje. Stiki iz gospodarstva pa pomagajo pri pridobivanju sponzorskega materiala za projekte ali humanitarne pomoči za pomoči potrebne. Z ustvarjanjem povezav, širjenjem socialne mreže in aktivacijo socialnega kapitala si mladi ustvarjajo agregat dejanskih in potencialnih virov po Bourdieuju (2006). Ta socialni kapital predstavlja konkretno prednost tako za posameznika kot tudi širše za skupnost oz. državo (Halpern, 2005, str. 27). Prednosti stikov in povezav za življenje so prikazane v Tabeli 5.13.

Tabela 5.13: Prednosti stikov in povezav za življenje

- Lažje premagali depresijo. Izšli iz slabe družbe v pozitivno.
- Prvič v življenju potovali v drugo državo. Dokončali opuščeno šolanje.
- Površinski stiki. Globoki stiki (prijateljstva, partnerstva, poroke).
- Pomen aktivacije socialne mreže in uporabe socialnega kapitala.
- Pripomore k duševnem zdravju (lažje premagovanje stisk, depresije).
- Vzajemna oz. medsebojna pomoč, počutijo kot del skupnosti.
- Nova referenčna točka. Vrstniško učenje in pridobivanje informacij.
- Dodatno izobraževanje in udejstvovanje, dokončanje izobraževanja.
- Intenzivnost vezi mednarodnih projektov.
- Vpliv na lokalno okolje. Integracija v družbo.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Prednosti stikov in povezav za delo, zaposlitev, podjetništvo so ključne v karierah mladih.

Mladi v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih vzpostavljajo stike z različnimi ljudmi. Stiki mladim pomagajo pri iskanju in opravljanju dela, zaposlitve in samozaposlitve. V zgodbah v intervjujih najdemo mlade, ki so po letih brezposelnosti našli prvo zaposlitev, ter mlade, ki so imeli podjetniško idejo ter so s spodbudo in znanjem, pridobljenim v

neformalnem izobraževanju, v mladinskem centru začeli svojo samostojno podjetniško pot. Mnoge zgodbe se prekrivajo z zgodbami iz poglavja Korist izobraževanja in pridobljenih kompetenc v življenju in pri delu, ki so tam opisane podrobneje. Mladi znotraj izobraževanj ustvarjajo stike z različno intenziteto oz. globino. Nekateri stiki so globoki (prijateljstva, partnerstva), medtem ko so drugi bolj bežni (znanci). Za širjenje socialne mreže v kariernem in zaposlitvenem smislu so pomembni vsi stiki, četudi so bolj bežne narave, med njih lahko prištevamo stike z delodajalskimi in podjetniškimi organizacijami, odločevalci, s predstavniki lokalne skupnosti, stike z različnimi nevladnimi in mladinskimi organizacijami, vzgojno-izobraževalnimi ustanovami, institucijami itd. Stiki z delodajalskimi in podjetniškimi organizacijami lahko mladim pridejo prav neposredno pri iskanju zaposlitve. Včasih se delodajalci sami obrnejo na mlade, ker imajo znotraj izobraževanja dobre izkušnje z njimi: »Predavatelj je delal […] v kulturnem domu. In tam so iskali tehnika. Predlagal me je in vzeli so me kot študenta. Pred kratkim je dal predhodnik odpoved in želeli so me zaposliti« (UD19, osebni intervju, 2022/23).

Pa tudi obratno se mladi obračajo na delodajalce pri iskanju dela: »Malo bolj si afirmiran v družbi, bolj ko te poznajo, več jih ti poznaš, znaš se za določene situacije obrniti na nekoga« (IZ14, osebni intervju, 2022/23). Nekateri vzpostavijo dobre stike znotraj mladinskega centra in se zaposlijo tam: »Prijavila [sem se] na prostovoljstvo pri njih in sem z njimi sodelovala prek tega ESC. Prijavila sem se in bila izbrana. Delala sem z njimi dva meseca pa še malo, […] na kreativnih projektih […]. Ker sem [ime poklica], me je ta celoten zavod, ki je še za kulturo in turizem … so me zaposlili« (UD20, osebni intervju, 2022/23). Stiki skozi procese dialoga mladih z odločevalci ter skozi mentorske projekte, ki jih mladi sami izvajajo pod mentorstvom mladinskih delavcev ter v sodelovanju z odločevalci in lokalno skupnostjo, mladim dajo občutek, da zmorejo. Za nekatere mlade je to prvi stik z izvedbo projekta, kjer dobijo občutek opolnomočenosti in izpopolnjenosti ob tem, da jim uspe pripeljati projekt od ideje do uresničitve. Pri tem gre tako za drobne projekte ali pa za obsežne projekte z več sto sodelujočimi organizatorji z velikimi učinki na okolje. Stiki z odločevalci na lokalni ali državni ravni dajo mladim občutek pomembnosti (npr. da so lahko svoje ideje, mnenja predstavili pred predsednikom države, županom itd.), hkrati pa jim dajo zavedanje, da lahko tudi oni aktivno prispevajo k civilni družbi in (lokalni) politiki. Prav tako pa jim ti stiki pridejo prav pri iskanju službe, saj z večjo mrežo lažje pridejo do informacij o odprtih delovnih mestih: »Ja, ker dejansko ti kandidati imajo poleg občinskega sveta tudi redne

zaposlitve. In so bili tudi večji podjetniki v naši občini vključeni v to, tako da v prihodnosti mi zna priti zelo prav« (UD17, osebni intervju, 2022/23). Prav tako jim stiki lahko prinesejo priporočila za delo:

> Kako se mi je življenje zasukalo. […] Prišla sem za izmenjavo pa na drugo izmenjavo. Potem se je začelo odpirati: 'A bi ti to pomagala, a bi tisto naredila?' Potem prostovoljstvo. Potem recimo iz Ime ustanove 'Ti si pa zelo zanesljiva, a bi prišla na to pa to pomagat prostovoljno?' Ja seveda, da bom šla. Potem se je beseda kar dosti razširila o tem, da sem zanesljiva. In na koncu je to pripeljalo do tega, da imam […] odprte tri napotnice za študentsko delo in delam tam, ko je kaj treba (UD6, osebni intervju, 2022/23).
> Vsaka izkušnja, ki jo v življenju imaš, vsak človek, ki ga spoznaš, ti lahko na eni točki pomaga pri tem, da spremeniš službo, ali te nekomu priporoči (IZ9, osebni intervju, 2022/23).

Prav tako so nekateri njihovi soudeleženci ali zunanji sodelujoči danes na drugačnih funkcijah, kot so bili med izobraževanjem, mnogi so postali vodje galerij, območnih gospodarskih zbornic, razvojnih agencij, (pod)župani. Primer: »Spoznala sem veliko novih ljudi. Opažam, koliko mi koristijo stiki ljudi, ki sem jih spoznala, pa so zdaj na nekih drugih položajih, kot so bili takrat. Poznam več ljudi na občini, in ko jih rabimo, sem lahko jaz tisti človek, ki stopi v stik z osebo, ker imam neki odnos z njimi in se je včasih lažje dogovoriti« (UD15, osebni intervju, 2022/23). V kariernem smislu so pogosto neformalna izobraževanja v mladinskem centru vstopna točka v mladinski center. Mladi se praviloma udeležijo še drugih izobraževanj, začnejo s prostovoljstvom, prakso ali študentskim delom v mladinskem centru, ki jim ponudi prve delovne izkušnje, nekateri se v centrih tudi redno zaposlijo. Pogosto jim te izkušnje pomagajo pri iskanju zaposlitve ali dela naprej. Nekateri zaradi tega mladinske centre poimenujejo valilnica kadrov. Vzpostavljena mreža stikov mladim pomaga pri spoznavanju kariernih možnosti, saj napletejo pomembne stike v poslovnem okolju in po končanem šolanju lažje dobijo zaposlitev. V zgodbi s terena omenijo primer punce, ki je izvajala učni projekt na temo turizma in v sklopu tega dobila redno zaposlitev v prestižnem hotelu v tujini. Med zgodbami s terena je bil predstavljen primer mlade brezposelne osebe, ki se je izobraževala pri projektu glede razvijanja podjetniške ideje in je iz tega dobila zaposlitev. Intervjuvanci povedo tudi za mlado osebo, katere sanjski poklic je bil postati ozvočevalec. Mladinski delavec je osebo usmeril na izobraževanja za tonskega tehnika, ji ponudil prakso v mladinskem centru in danes je ta oseba zaposlena na položaju ozvočevalca pri znani slovenski televizijski mreži.

Mnogi mladi so zaradi sodelovanja v neformalnem izobraževanju na temo, ki jih je pritegnila, spremenili svojo karierno pot, se odločili za nadaljnje šolanje, povezano s strokovno tematiko

neformalnega izobraževanja, ali pa za šolanje, povezano z delom z mladimi in mladinskim delom, ali pa za pisanje zaključnega dela na to temo. Mnogi mladi so zaradi povezav in priporočil iz mladinskega centra dobili prva plačana dela, študentska dela, prakso ali redno zaposlitev: »Zdaj ko se zaposlujem v tej novi [službi], sem bila povabljena od osebe, ki je z mano vodila prejšnjo izmenjavo. Kar pomeni, da sem pustila zelo dober vtis na njih« (UD6, osebni intervju, 2022/23). Na strokovnih izobraževanjih iz smeri šolanja ali poklica mladi vzpostavijo stike z organizacijami iz stroke in profesionalne stike z ljudmi iz istega poklica: »Spoznal sem ljudi, ki jih videvam zdaj, ko delam okoli. Pa je dobro, saj se poznamo in si rečemo, saj smo bili skupaj tam. In včasih s temi ljudi delam kaj skupaj in je zelo dobro« (UD16, osebni intervju, 2022/23).

To jim pomaga pri delu, mreženju in iskanju zaposlitvenih možnosti (npr. se pozanimajo v mreži, ali zaposlujejo koga z njihovega področja, ali pa sami delijo oglas za prosto delo med svojimi stiki). S profesionalnimi stiki so lahko mladi na zvezi za poklicni nasvet, komentiranje poslovnega načrta, finančno pomoč ali investicijo. Mladi s podjetniškimi ambicijami vzpostavijo stike z ostalimi (mladimi) podjetniki. Tisti, ki jim uspe odpreti podjetje, lahko tudi kot podjetniki zaposlijo ljudi, ki so jih spoznali znotraj izobraževanja ali pa druge z izobraževanj, za katere so v lokalnem okolju slišali priporočila ali celo v medijih brali o njihovih dobro izvedenih projektih v mladinskem centru. Mednarodni stiki pa mladim približajo svet zunaj lastnega kulturnega okolja. Dajejo jim občutek, da imajo prijatelje po vsem svetu, da imajo zaveznike, ki jim lahko ponudijo streho nad glavo, če bodo potovali v tisto državo, ali jim pomagajo pri iskanju zaposlitve in urejanju domovanja, če bi razmišljali o selitvi v drugo državo. Ugotovitve raziskave se ujemajo z obstoječo raziskavo s tega področja (Souto-Otero in drugi, 2012, Souto-Otero, 2016), da mladi z vključitvijo v neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah oz. centrih skozi krepitev socialne mreže pridobivajo informacije o zaposlitvenih priložnostih in si zagotavljajo zaposlitve, hkrati jim vključenost razširi geografski spekter možnosti zaposlitve še na tujino. Podobno se rezultati raziskave prekrivajo z rezultati raziskav s področja vključenosti mladih v programe Erasmus+, ki kažejo povečanje možnosti za zaposlitev ter z vzpostavljanjem koristnih stikov za zaposlitev (Chisholm, 2013; Ohana, 2013; Wochowska, 2015; Deželan, 2017a). Prednosti stikov in povezav za delo, zaposlitev, podjetništvo so prikazane v Tabeli 5.14.

Tabela 5.14: Prednosti stikov in povezav za delo, zaposlitev, podjetništvo

- Pomagajo pri iskanju in opravljanju dela, zaposlitve in samozaposlitve.
- V zaposlitvenem smislu so pomembni vsi stiki, četudi so bolj bežne narave.
- Mladi vzpostavljajo stike z vrstniki, izvajalci, delodajalskimi in podjetniškimi organizacijami, odločevalci, predstavniki lokalne skupnosti, različnimi nevladnimi in mladinskimi organizacijami, vzgojno-izobraževalnimi ustanovami, institucijami itd.
- Mladi spletejo stike z organizacijami iz stroke in profesionalne stike z ljudmi iz istega poklica (poklicni nasvet).
- Mladi spletejo pomembne stike v poslovnem okolju.
- Mladi spletejo stike z ostalimi (mladimi) podjetniki.
- Mednarodni stiki pomagajo pri iskanju zaposlitve in urejanju domovanja, če bi razmišljali o selitvi v drugo državo.
- Pri iskanju zaposlitve: delodajalci se obrnejo na mlade, mladi na delodajalce.
- Mladi pridejo do informacij o odprtih delovnih mestih in priporočil.
- Mladinski center je vstopna točka, prve delovne izkušnje: za prostovoljstvo, prakso, študentsko delo, redno zaposlitev.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Mladi lahko uporabijo znanja in izkušnje za pridobivanje novih stikov v prihodnje.

Zaradi pozitivne izkušnje vzpostavljanja stikov znotraj neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih bo udeležencem v prihodnosti lažje pristopiti do ljudi in pridobivati nove stike: »Videli so, da ni nič strašnega, če kaj rečeš in nekoga spoznaš. In zagotovo bodo bolj samozavestni pri vzpostavljanju drugih stikov« (IZ15, osebni intervju, 2022/23). Mnogi mladi so imeli pred vključitvijo v mladinski center težave pri vzpostavljanju stikov, bodisi zaradi treme, sramežljivosti, introvertiranosti itd. Postanejo bolj samozavestni na tem področju: »Saj sem bil že prej socialen in komunikativen, ampak se mi zdi, da sem zdaj še bolj in sem še postal bolj samozavesten« (UD16, osebni intervju, 2022/23). Intervjuvanci povedo, da so izobraževanja mlade opremila z novimi tehnikami in veščinami na tem področju: »Posebej kakšni introvertirani osebi lahko spremeni občutke, ko vidijo, da ni nič kaj takega, da se začnejo z nekom pogovarjati, oz. spoznajo neko metodo, kako stopiti v stik« (IZ14, osebni

intervju, 2022/23). Pridobili so osnove spoznavanja ljudi v živo, kako se predstaviš, daš roko ter tudi osnove navezovanja stikov prek e-pošte in telefona. Tudi način uradne, profesionalne komunikacije, s katero se nekateri spoznajo pri izobraževanju, jim lahko pride prav pozneje v življenju. Seveda pa je na tem področju vse zelo odvisno od lastnosti in motivacije posamezne osebe.

5.4.5 Korist izobraževanja in pridobljenih kompetenc v življenju in pri delu

Mladim izobraževanja in na izobraževanju pridobljene kompetence prinašajo različne koristi pri delu in v življenju na sploh, učinki so pri nekaterih posameznikih res zelo veliki in bistveno (pozitivno) spremenijo potek življenja. V podpoglavju najprej opišemo korist v življenju, nato korist pri delu, zaposlitvi in podjetništvu, opišemo obstoječe sisteme za beleženje neformalnih izobraževanj, izkušenj in kompetenc ter podpoglavje zaključimo s krepitvijo kompetenc drugod, zunaj neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih ter z njihovim zavedanjem za v prihodnje.

Korist v življenju je odvisna od posameznika, prevladujejo pa pozitivne zgodbe.

Korist izobraževanja je v življenju odvisna od vsakega posameznika, nekateri ne pridobijo ničesar, drugim pa to popolnoma spremeni življenje. To je odvisno od tega, koliko si vsak sam vzame, nekaterih se močno dotakne, na druge ne vpliva bistveno. V intervjujih se je pokazalo, da prevladujejo pozitivne zgodbe. Pri tistih, na katere je sodelovanje v izobraževanju vplivalo pozitivno, so imeli res velike učinke, npr. so prenehali z uporabo prepovedanih drog, sebe so sprejeli takšne, kot so, po tranziciji spola, so naredili vozniški izpit, so prvič v življenju leteli z letalom ali našli sebe, smisel življenja in spletli ključna prijateljstva. Nekaj izjav, ki to ponazori:

> Prek mednarodne izmenjave je šla v Ime druge države z letalom, prvič na letalu, veste, kaj je to za človeka (OR11, osebni intervju, 2022/23).
> Spomnim se ene udeleženke, ki je šla ravno čez tranzicijo spola. Prej je bila čisto zaprta, depresivna, starši so mi povedali, da se ni nič družila, nič. Med tem Ime izobraževanja je res zacvetela (IZ8, osebni intervju, 2022/23).
> In takrat na Ime izobraževanja je videl, da ima težave z mentalnim zdravjem. Ne da bi se mu kar koli zgodilo. Ampak je reflektiral, da je to zdaj mogoče neki tak korak. Na tem je začel delati. Vem, da si je takrat našel pomoč in da je nehal uporabljati psihoaktivne substance (OR15, osebni intervju, 2022/23).
> Res sem se ful spremenila. Če bi prišla ti k meni z intervjujem recimo pred tremi leti, ne bi tako govorila kot zdaj, veš (smeh) (UD12, osebni intervju, 2022/23).

Mladim je vključenost predvsem pomagala pri grajenju samozavesti, sprejemanju sebe, krepitvi pozitivne samopodobe, večji samostojnosti, suverenosti in opolnomočenosti. Poročajo, da so z novimi izkušnjami in od ljudi dobili pozitivne potrditve in da so se čutili zaželeni, upoštevani in sprejeti takšni, kot so. Primer:

> Na tem psihološkem vzorcu odraščanja, samopotrditve, zmožnosti biti aktiven človek, imeti neko vlogo v svetu. Občutek, da lahko nekje res veliko pripomore in je zaželen in upoštevan na koncu. To je en zelo močen vidik. Sploh pri kakšnih, ki so malo, ne morem reči problematični, ampak malo drugačni, s kakšno posebno potrebo, ali pa prihajajo iz malo manj urejenega okolja, ali pa so malo bolj izgubljeni. In takim to sploh prav pride do izraza (OR14, osebni intervju, 2022/23).

Pri mladih to prinaša psihološko potrditev, pomembno za odraščanje, daje jim (pomembno) vlogo v svetu in jim lahko pomaga v ključnih življenjskih trenutkih: »Dobijo občutek, da lahko sami nekaj naredijo, da so osvojili to znanje in da so zelo pomemben del enega dogodka, […]. Dobijo en dober pospešek, samopotrditev, da nekaj so, da nekaj znajo in zmorejo. In da so pomemben člen nečesa, da eno stvar lahko naredijo do konca« (OR14, osebni intervju, 2022/23). Mnogi so videli izobraževanje kot pripravo na življenje, na prihajajoče negotovosti, kar jim pomaga pri spoprijemanju z izzivi. Nekaterim je izobraževanje dalo konkretne usmeritve, kako se znajti v javnih ustanovah in na uradih, npr. na centru za socialno delo, na zavodu za zaposlovanje ali na upravni enoti.

Intervjuvanci so pogosto omenili, da je sodelovanje v izobraževanju mladim prineslo spodbudo za nadaljnje udejstvovanje ter za šolanje na tem področju, da so na podlagi tega izbrali svojo smer študija: »Razmišljala [sem], da bom šla študirati Ime drugega študija, tako da me je delo tam v bistvu usmerilo, da študiram v tej smeri« (UD15, osebni intervju, 2022/23). Nekateri so ob pomoči mladinskih centrov pripravljali zaključne naloge. Ali pa jim je prineslo spodbudo za dokončanje šolanja, ki so ga opustili. Drugi so odkrili nove hobije in pridobili nove informacije o temi izobraževanja in tudi zunaj teme izobraževanje, npr. o možnostih mladinskih izmenjav v tujino ali skozi osebne zgodbe soudeležencev. Mnogi so po udeležbi v izobraževanju postali aktivni v mladinskem centru ali drugih civilnodružbenih organizacijah, izobraževanje jim je predstavljajo odskočno desko. Mnogi so skozi različne situacije soudeležencev odkrili tudi pomen pomoči sočloveku in humanitarnosti ter odkrili, da se tudi ostali znajdejo v stiskah. Spoznavanje različnih tematik in vsebin je pripomoglo k večji razgledanosti, večji odprtosti in širini. Vključenost pomaga tudi pri rušenju stereotipov in večji odprtosti do različnih ljudi in kultur, kar lahko vpliva tudi na širše lokalno okolje. Npr. v

majhnem kraju že srečevanje in spoznavanje z enim mednarodnim prostovoljcem lahko bistveno vpliva na dojemanje ljudi: »Imamo mlade, ki ne morejo, ki mogoče nikoli ne bodo mogli potovati ali pa si tega ne privoščiti. Mi pa jim Evropo pripeljemo v razred« (OR3, osebni intervju, 2022/23). Mladi povedo tudi, da so se naučili tujega jezika oz. ga izboljšali ter da so spoznali prijatelje iz tujine: »Mreženje. Z vidika tega, da spoznaš nove kulture, se bolj zavedaš sebe, sprejemaš različne nove kulture. Do tega, da greš lahko na obisk v tujino, imaš tam že prijatelje. Do tega, da ti mogoče to omogoča, da se kdaj preseliš in delaš v tujini« (OR9, osebni intervju, 2022/23). Pomemben pomen pripisujejo predvsem premagovanju treme in sposobnosti javnega nastopanja, ki jim pomaga v različnih situacijah pri vseh vidikih življenja ter razvijanje sposobnosti komunikacije z drugimi in sposobnosti refleksije.

Spoznali so metodologije in orodja, ki jih lahko uporabljajo v drugih vidikih življenja, naučili so se reševanja konfliktov, kar lahko uporabijo tudi v zasebnem življenju. Prav tako pa so se mnogi seznanili s projektnim delom in dobili spodbudo za uresničevanje lastnih ciljev oz. lastnih projektov v življenju. Nekateri omenijo čisto konkretne vsebine, ki so jim pomagale v življenju, npr., da so se naučili sami pridelati nekaj na vrtu. Nekatere koristi v življenju so bile bolj drastične, skozi novo (pozitivno) družbo in okolje so nekateri opustili nevarne navade, npr. prenehali z uporabo prepovedanih drog. Zgodbe izvajalcev in organizatorjev, ki se jih spomnijo od prejšnjih generacij mladih udeležencev izobraževanj, pokažejo, da je veliko pozitivnih učinkov. Ljudje, ki so se počutili izgubljeni in so bodisi opustili izobraževanje bodisi dolgo niso našli zaposlitve ali niso našli smisla v življenju in so bili ujeti v slabih odnosih, so šli na pozitivno pot in imajo danes uspešno in kakovostno zasebno življenje, urejene odnose ter so bolje opremljeni za soočanje z izzivi v življenju. V enem izmed intervjujev nam je mlada oseba zaupala zgodbo, kako se je do prvega neformalnega izobraževanja v mladinskem centru vse življenje počutila kot »*outsider*«, kot nekdo, ki nikamor ne pripada. Izkušnja ji je dala upanje in odprla oči po res dolgem obdobju borbe z lastnimi občutki nevrednosti, nesposobnosti, nezmožnosti najti plačano službo, nezmožnostjo odselitve od staršev, nezmožnosti finančne samostojnosti in osamosvojitve. Znotraj mladinskega centra je ta oseba prvič dobila občutek, da ni sama, da se tudi drugi ljudje borijo s podobnimi težavami, in se je počutila sprejeto in vredno. Izkušnja ji je odprla oči. Drug primer: »Splošen učinek je zagotovo, da si gradijo na samozavesti in tem, da bolj sprejemajo samega sebe. Tukaj dobijo veliko potrditev in pozitiven *feedbacka* ali tudi konstruktivne kritike« (OR16, osebni intervju, 2022/23). Naslednja zgodba je zgodba o nemotivirani,

apatični osebi z manj priložnostmi, ki so jo spodbudili iti na mednarodno izmenjavo, ki je sicer ni dokončala, vendar je naredila bistven premik v svojem razmišljanju. Po izmenjavi se je odselila od doma, v drug kraj in si našla zaposlitev po dolgih letih brez dela. Koristi vključevanja v neformalno izobraževanje v mladinskih organizacijah oz. mladinskih centrih, odkrite v raziskavi, se prekrivajo s tistimi, izpostavljenimi v teoriji oz. drugih raziskavah. Učinek vključenosti se vidi pri izogibanju tveganim ravnanjem in praksam in spodbujanju pozitivnega razvoja mladih (Smylie in drugi, 2006; Harland in Morgan, 2010; Furlong, 2013; Evropska komisija, 2014). Še zlasti velik učinek ima na ranljive in depriviligirane skupine mladih (Davies, 2011). Koristi izobraževanja v življenju so prikazane v Tabeli 5.15.

Tabela 5.15: Korist izobraževanja v življenju

- Spodbuda pri prenehanju uporabe prepovedanih drog.
- Pomoč pri sprejemanju sebe po tranziciji spola.
- Opravljen vozniški izpit. Prvič v življenju leteli z letalom.
- Uspešno in kakovostno zasebno življenje, urejeni odnosi.
- Kako se znajti v javnih ustanovah in na uradih.
- Spodbuda za šolanje na področju ali za dokončanje (opuščenega) šolanja.
- Lastna aktivnost v MC ali drugih civilno-družbenih org., info. o mlad. izmenjavah.
- Rušenje stereotipov in večja odprtost, učenje tujega jezika.
- Premagovanje treme in sposobnost javnega nastopanja.
- Spoznavanje uporabnih metodologij in orodij.
- Grajenje samozavesti, sprejemanje sebe. Zbujanje upanja.
- Pomoč pri iskanju smisla življenja in spletanju ključnih prijateljstev.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Korist pri delu, zaposlitvi, podjetništvu se odseva skozi celotni karierni razvoj mladih.

Neformalno izobraževanje v mladinskih centrih bistveno vpliva na karierni razvoj mladih. Ozaveščajo svoja znanja, močne točke in kompetence, kar jim pomaga pri usmerjanju, kaj želijo početi v življenju, prav tako pa so mnogi s pomočjo izobraževanja našli to, kar jih v življenju zanima: »Uspešno sem začela graditi kariero na tem« (UD15, osebni intervju, 2022/23). Spet drugi so skozi izobraževanje odkrili, kaj jih ne veseli: »Spomnim se fanta, ki je

rekel, da ga zanima, da bi bil za strojevodjo. Ampak potem, ko je [gost – strojevodja] povedal, da se pri tem poklicu delajo tudi nočne [izmene], vikendi, je hitro videl – to ne bo zanj – pa je odšel« (ORG5, osebni intervju, 2022/23). S sodelovanjem spoznavajo različne poklice. Hkrati s pridobljenimi izkušnjami dobijo vsebine za pripravo življenjepisa, certifikati, reference in potrdila o opravljenem izobraževanju ali delu pa so jim v pomoč pri iskanju zaposlitve oz. pridobitvi dela. Pomembno je tudi, da to znajo predstaviti delodajalcem:

> Bistvo je v prevodu kompetenc. Kako do bodočih zaposlovalcev ubesediš to, kar se ti naučiš v sklopu neformalnega izobraževanja.[…] Če govorimo o kompetenčnem okvirju vseživljenjskega učenja, je en kup kompetenc, ki so težko razumljive za zaposlovalca. Kadar pa ti rečeš: 'Znam delati v mednarodnem timu in znam poskrbeti za to, da pridemo na kreativen način do rešitve. Znam organizirati dogodek in narediti to pa to', je bistveno več možnosti, da bo tudi delodajalec znal prepoznati to, kar dejansko pridobiš v sklopu neformalnega izobraževanja (IZ9, osebni intervju, 2022/23).

Mnogim pomaga zlasti to, da so premagali tremo ter se naučili bolje predstaviti in javno nastopati. Mladi se po izobraževanju večkrat obrnejo na mladinske centre, ki jim pomagajo najti (šolsko) prakso, ali si sami ustvarijo študentsko delo ali najdejo prostovoljno delo. Primer: »Zdaj študentsko delam pri Ime podjetja in so bili zelo navdušeni, koliko izkušenj imam, glede na to, koliko sem mlada« (UD15, osebni intervju, 2022/23). Nekateri se prijavijo za opravljanje prostovoljnega dela v tujini znotraj Evropske solidarnostne enote. Mnogi mladi se zaradi pridobljenega znanja in izkušenj tudi uspešno zaposlijo:

> Od teh desetih so se […] trije prav pri Ime mladinskega centra zaposlili, eden pa pri drugem delodajalcu (OR8, osebni intervju, 2022/23).
> Cilj je bil, da zaposlitev ohrani ali pa dobi 25 odstotkov vseh udeležencev. […] Zaposlenih je 31,6 odstotka. Torej se vsak tretji zaposli. To je uspešen program (OR8, osebni intervju, 2022/23).
> Eden od ciljev razpisa je bil tudi, da se 65 odstotkov udeležencev uspešno zaposli do konca projekta.[…] In po koncu projekta smo bili zelo veseli, ker je bil ta kazalnik 66-odstoten (OR4, osebni intervju, 2022/23).
> So usposobljeni za manj zahtevne do srednje zahtevne projekte s tega področja. Kar tudi že omogoča, da delajo na tem področju za denar (OR14, osebni intervju, 2022/23).
> Skozi vsa ta leta, teh deset let […], smo kar nekaj ljudi izobrazili. Danes so samostojni lučkarji ali tehniki in živijo od tega (OR13, osebni intervju, 2022/23).

Nekaterim dajo v mladinskih centrih pobudo in prostor za organizacijo lastnih dogodkov in projektov, ustanovitev društva ali pa za začetek lastne podjetniške poti in razvoj svojega zagonskega podjetja ali s. p.-ja. Mladi večajo svojo zaposljivost in krepijo človeški kapital in so bolje opremljeni za kariero, službo, lastno podjetniško pot, nekateri uspešno pridobijo status samozaposlenega na področju kulture. Nekateri mladi so ostali v smeri neformalnega izobraževanja in gradijo kariero na tem. Drugi znotraj izobraževanja pridobijo pomembna

znanja, s katerimi pozneje uspešno opravijo kvalifikacije, npr. nacionalno poklicno kvalifikacijo mladinski delavec ali izpit iz slovenščine kot tujega jezika. Pridobijo mehke veščine in socialne veščine, ki jih v šolskem sistemu ne, a so ključne na delovnem mestu. »Naučijo se obrniti« (OR2, osebni intervju, 2022/23) in biti iznajdljivi. Pridobljena znanja jim pomagajo tudi pri opravljanju dela na trenutnem delovnem mestu in večinoma menijo, da jim bodo tudi v prihodnje – na primer sposobnost timskega dela, sposobnost komunikacije, večjezičnost, sposobnost reševanja konfliktov. Prav tako pa z boljšo samopodobo lažje pridobijo delo. Mnogi mladinski centri s svojim delom in sodelovanjem v različnih programih in razpisih tudi ustvarjajo redne zaposlitve: »Ravno se je nehal večletni projekt. Sedemdeset žensk je bilo in mislim, da so se v sedemdeset odstotkih zaposlile« (IZ20, osebni intervju, 2022/23). Nekatere mlade zaposlijo tudi v mladinskem centru, tako delujejo že desetletja in vplivajo na prve zaposlitve mnogih mladih v lokalnem okolju: »Mi smo v tem celem obdobju čez različne oblike imeli štiristo ljudi zaposlenih v naši organizaciji« (OR11, osebni intervju, 2022/23).

Dostikrat zaposlijo mlade iz ranljivih skupin in z manj priložnostmi ter jim s tem dajo možnost za pridobivanje osnovnih delovnih navad in nabiranje prvih rednih delovnih izkušenj. Sogovorci izrazijo željo, da bi imeli na voljo več financiranja za zaposlovanje, saj dajo priložnost mladim, ki je drugod ne dobijo, in prvi stik s trgom dela, kar jim olajša poznejše zaposlovanje. Pogosto pa mladinski centri delujejo kot posredniki med mladimi in zaposlovalci in predajajo informacije mladim ter priporočajo kandidate zaposlovalcem, saj imajo večinoma dobre odnose in povezave v lokalni skupnosti. Prav tako pa mladi z lastno aktivnostjo spoznajo delodajalce (več v podpoglavju o prednosti stikov za delo). Skozi evropske projekte in izobraževanja spoznajo tudi tujino in vidijo priložnosti tam: »Ti omogoča, da se kdaj preseliš in delaš v tujini« (OR9, osebni intervju, 2022/23). Izvajalci in organizatorji so delili tudi zgodbe mladih, ki so se udeležili njihovih izobraževanj v preteklosti in povedali, da so mnogi uspešni v poslovnem svetu, se znajdejo in znajo unovčiti pridobljena znanja in izkušnje v poslovnem življenju. Povedo za primer uspešne lokalne samostojne podjetnice, katere kariera izhaja iz mladinske pobude na temo frizerstva, ki jo je izvedla pred leti. To jo je spodbudilo, da je odprla svoj frizerski salon, ki ga ima še danes po več kot desetletju od izobraževanja. Zaključki in primerjava s teorijo se na tem področju vsebinsko bistveno pokrivajo z zgornjim poglavjem o koristi stikov pri delu, zato jih ne navajamo še enkrat. Koristi izobraževanja pri delu so prikazane v Tabeli 5.16.

Tabela 5.16: Koristi izobraževanja pri delu

- Pozitiven vpliv na karierni razvoj mladih.
- Mladi večajo zaposljivost in krepijo človeški kapital.
- Mladi ozaveščajo znanja, močne točke in kompetence, pridobijo (mehke) veščine.
- Mladi dobijo certifikate, reference, potrdila ter vsebine za CV, opravijo kvalifikacije.
- Mladinski centri ustvarjajo redne zaposlitve; priporočajo kandidate zaposlovalcem.
- Mladi spoznajo delodajalce.
- Mladi najdejo (šolsko) prakso, študentsko delo, prostovoljno delo.
- Mladi se uspešno zaposlijo ali začnejo lastno podjetniško pot.
- Pridobljena znanja pomagajo pri opravljanju dela na trenutnem delovnem mestu.
- Mladi menijo, da jim bodo pridobljena znanja pomagala tudi v prihodnje.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Beleženje neformalnih izobraževanj, izkušenj in kompetenc obstaja, ni pa v ospredju.

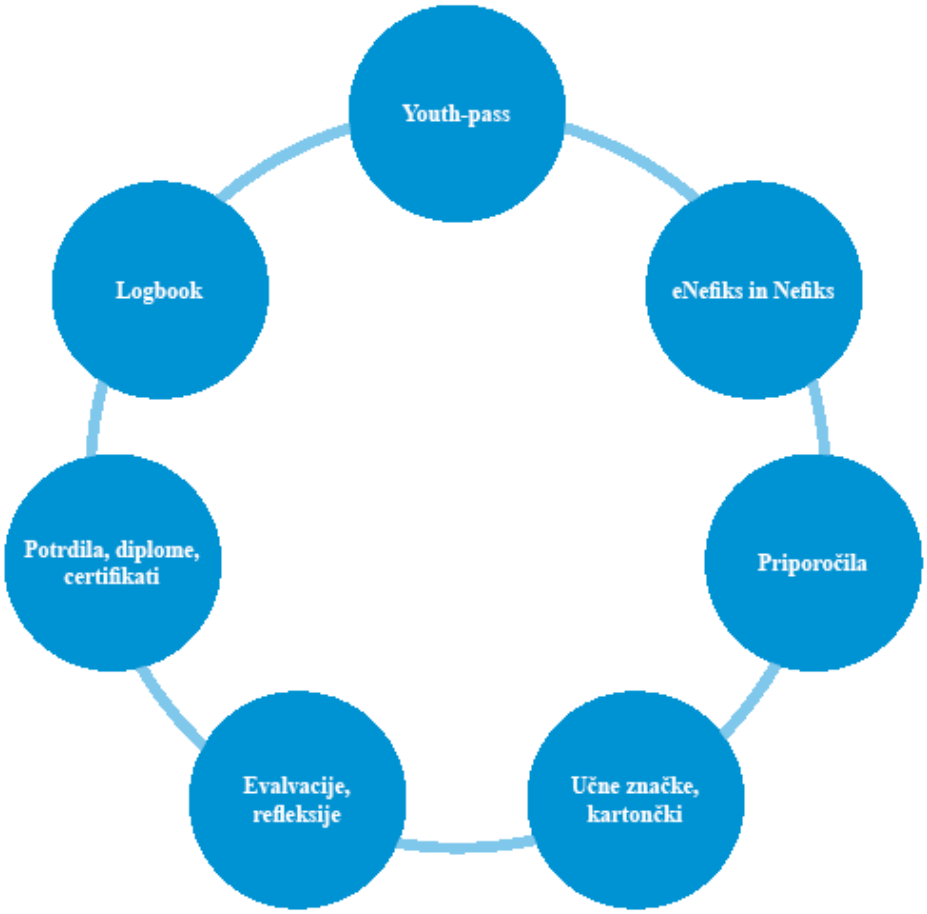
V neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih beleženje izkušenj in pridobljenih kompetenc ni zelo formalizirano in ni zelo v ospredju. Izjema so nekatera izobraževanja, ki potekajo v povezavi s formalnim izobraževalnim sistemom: »Znotraj poletne šole [ki jo delamo z univerzo] vedno izdajamo potrdila, da so dobili tri kreditne točke« (IZ9, osebni intervju, 2022/23). Vseeno pa intervjuvanci naštejejo kar nekaj orodij, ki jih občasno uporabljajo. Uradna orodja, kot so Youthpass in Logbook, večinoma uporabljajo zaradi zahtev financerja. Sami pogosteje uporabljajo različne evalvacije in refleksije. Intervjuvanci med orodji omenijo še eNefiks in Nefiks, Učne značke, Mesto učenja, priporočila, certifikate, potrdila. Youthpass je evropsko orodje za beleženje neformalnega in priložnostnega učenja v mladinskih projektih. Pri neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih ga uporabljajo kot orodje za pogovor z mladimi o njihovih ciljih, veščinah, znanjih in učinkih sodelovanja v izobraževanju. Pogosto ga uporabljajo takrat, ko ga morajo zaradi zahtev financerja (npr. pri projektih Erasmus+ in Evropske solidarnostne enote). Nefiks oz. eNefiks je neformalni indeks, slovenski sistem za beleženje in priznavanje neformalnega znanja. V Nefiks lahko vpisujejo posamezniki sami ali organizacija. Najpogosteje v mladinskem centru vpisujejo na željo in pobudo mlade osebe, z izjemo nekaj mladinskih centrov, ki tovrstno beleženje redno

uporabljajo. V intervjujih najdemo primer mlade osebe, ki ji je vpis kompetenc v eNefiks pomagal pri dokazovanju znanj in kompetenc za pridobivanje nacionalne poklicne kvalifikacije mladinski delavec. Logbook je platforma za evalvacijo mladinskega dela, ki se pilotno uporablja v mladinskih centrih. Gre za tablico s programsko opremo, kamor lahko mladinski centri vpisujejo dejavnosti (npr. neformalna izobraževanja, dnevni center), skupine (npr. pevski zbor), aktivnosti (individualne in skupinske) in podatke o udeležencih (število, starost, spol, zaimek, s katerim se identificirajo, itd.). Na voljo imajo možnost vodenja statistike in možnost uporabe evalvacijskih vprašalnikov o izvedenih dogodkih. Izvajalci in organizatorji izobraževanj povedo, da so grafi in evalvacije iz Logbooka uporabni za poročanje financerjem. Prav tako pa lahko orodje pomaga mladinskim centrom za analizo ali so uresničili cilje iz letnega programa. Priporočila so navadno dokumenti, na katerih piše ime in priimek osebe, njene delovne izkušnje na projektu oz. udeležba v izobraževanju ter pozitivne lastnosti, dosežki oz. pridobljena znanja. Mladinski delavci jih napišejo mladim na njihovo pobudo; po navadi, kadar so v procesu iskanja zaposlitve kot dokazilo za delodajalce, ki ga lahko priložijo življenjepisu. Certifikati, potrdila, diplome so pripravljeni različno znotraj različnih mladinskih centrov oz. izobraževanj: »Vedno neke certifikate izdamo, kjer napišemo osnove teh izobraževanj, izobraževalnih aktivnosti pa kompetence, ki so jih pridobili v tem času« (IZ9, osebni intervju, 2022/23). Pogosto so na njih podatki o imenu, trajanju in vsebini izobraževanja, metodah dela in znanjih, ki so jih udeleženci pridobili.

Evalvacije, refleksije vključujejo tako vodene kot individualne procese. Po eni strani gre za lastno beleženje učinkov izobraževanja mlade osebe in lastne refleksije, evalviranja in ozaveščanja, kaj so pridobili na izobraževanju: »Imeli so dnevnik med projektom in so vsak dan zvečer, po refleksiji in evalvaciji ozavestili in zapisali, kaj so se naučili« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Pri tem gre tako za veščine, znanja in izkušnje kot tudi razvoj posameznika, čustveno in empatično, to, kar manjka v ostalih orodjih (kot je Youthpass). Pri projektih so vmesne točke za preverjanje ter pogosto obvezne evalvacije na koncu, da ozaveščajo, česa so se mladi naučili skozi aktivnost: »Kaj sem se naučil, kaj lahko uporabim v prihodnosti […] in kakšna je […] verjetnost, da bom to dejansko naredil v naslednjem mesecu« (IZ8, osebni intervju, 2022/23). Pri projektih, kot so učne delavnice, ki jih sofinancira zavod za zaposlovanje, imajo formalno beleženje učinkov izobraževanja v obrazec, ob koncu izobraževanja pa končno poročilo, v katerem so zabeležene pridobljene kompetence, datum vključitve in znanja, ki jih je oseba dobila oz. izboljšala. Nekateri omenijo tudi sodelovanje v

platformi Mesto učenja, pri čemer pridobivajo učne značke. Pri izobraževanjih za animatorje pa dobijo kartonček oz. listek, da so ga opravili. V enem primeru omenijo celo kompetenčni lov na zakladom kot igro, pri kateri mladi s sprehodom skozi mesto iščejo osvojene kompetence. Nekateri pri daljših ponavljajočih se izobraževanjih učne učinke beležijo tudi z različnimi (mesečnimi) srečanji za udeležence. Spet drugi omenjajo, da je edino dokazilo lista prisotnosti. Tretji pa, da ni bilo znotraj izobraževanja uporabljenih nobenih sistemov in orodij za beleženje znanj, izkušenj in kompetenc. Rezultati raziskave se skladajo s teorijo na tem področju, ki pravi, da neformalno izobraževanje praviloma ni validirano in certificirano in ne prinaša uradnih kvalifikacij (CEDEFOP, 2014, str. 184; Pajk, 2021, str. 22). Uporabljena orodja in sistemi za beleženje so prikazani na Sliki 5.15.

Slika 5.15: Sistemi in orodja za beleženje izkušenj in kompetenc



Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Mladi lahko razvite kompetence krepijo drugod in se zavedajo njihovega pomena za v prihodnje.

Intervjuvanci so bili vprašani, kje bi te izkušnje in znanja še lahko pridobili oz. krepili ter kje lahko to še v večji meri pridobijo zunaj mladinskega centra. Mladi lahko kompetence, izkušnje in znanja, pridobljena z neformalnim izobraževanjem v mladinskih centrih, po besedah intervjuvancev krepijo na različne načine, odvisno od vsebine oz. področja. Krepijo jih lahko bodisi v formalnem izobraževalnem sistemu (v šoli, na fakulteti, s študijem povezanih smeri), na delavnicah v organizaciji drugih mladinskih centrov in organizacij (npr. taborniki, skavti), v mladinskih alternativnih društvih, klubih ter na izobraževanjih v drugih nevladnih organizacijah. Prav tako lahko pridobljene kompetence, izkušnje in znanja krepijo v praksi skozi lastno delo, bodisi s prostovoljstvom, študentskim delom, redno zaposlitvijo ali prek drugih oblik dela. Okrepili bi jih lahko s sodelovanjem v različnih strukturah organizacij, pri političnih strankah, v lokalni skupnosti, pri organizaciji prireditev ali na mladinski izmenjavi. Povedo tudi, da bi te kompetence in znanja lahko dodatno okrepili prek literature, letakov, brošur ali prek informacij na internetu, pri različnih spletnih svetovalnicah, skozi posnetke na kanalu YouTube, prek spletnih tečajev ali s pomočjo družinskih članov.

Intervjuvanci so bili naprošeni, da identificirajo učne trenutke, ki niso bili neposredna posledica vsebine neformalnih izobraževanj, a so se zaradi udeležbe na izobraževanju začeli zavedati, da je to pomembno za v prihodnje. Intervjuvanci omenijo, da so postali bolj senzibilni do ranljivih skupin in drugačnosti. Skozi proces so spoznali predstavnike različnih skupin (gibalno ovirane osebe, mlade z mednarodno zaščito, mlade iz skupnosti LGBT+), zato jih laže razumejo in se laže vživijo v njihove zgodbe. Prav tako so mnogi mladi doživeli stik z ljudmi iz drugih držav ter se s tem spoznali s kulturnimi značilnostmi in posebnostmi različnih držav, s tem pa postali bolj odprti, okrepili so tudi znanje tujega jezika in spoznali jezikovne posebnosti tujega jezika. Za tiste mlade, ki so se prvič srečali z neformalnim izobraževanjem v mladinskih centrih in metodami mladinskega dela, je to predstavljalo velik učni trenutek, saj takšne metodologije dela večinoma niso navajeni, prav tako pa ne takšne vključenosti in varnega prostora. Pomemben je tudi vidik karierne orientacije. Mladi dostikrat skozi procese spoznajo, kaj jih v življenju zanima in v čem so dobri. Mnogi poudarijo, da so skozi izobraževanje pridobili sposobnost komunikacije, javnega nastopanja, medosebnega sodelovanja, se naučili tehnik spoznavanja novih ljudi in pogovora z njimi ter da z nekaterimi

še vedno vzdržujejo stike. Nenačrtovano so spoznali tudi pomen okolice in ljudi, s katerimi si obdan, za dobro počutje. Udeležba v izobraževanju jim je odvrnila misli od negativnih zgodb (epidemija covid-19, vojna v Ukrajini, draginja, neugodne razmere doma). Kot nepričakovani stranski učinek udeležbe v izobraževanju naštejejo tudi širjenje obzorij, lekcije v življenju ter neprecenljivost pogleda v zakulisje izpeljave projektov in izobraževanj. Zaradi izobraževanja so se nekaterim porajale ideje za nove projekte, ki jih želijo izpeljati. Nekateri omenijo, da so zaradi pozitivne izkušnje nagovarjali prijatelje, da se tudi oni udeležijo takšnega izobraževanja. Mnogi mladi so si s sodelovanjem dvignili samozavest in samospoštovanje. Pridobili so motivacijo, energijo, spodbudo in pogum za udejstvovanje naprej, za dodatno izobraževanje ter spoznali, da so lahko oni akterji sprememb. Krepitev kompetenc drugod in zavedanje pomena za v prihodnje sta prikazana v Tabeli 5.17.

Tabela 5.17: Krepitev kompetenc drugod in zavedanje pomena za v prihodnje

Zavedanje za v prihodnje	**Krepitev kompetenc drugod**
Senzibilnost do ranljivih skupin, drugačnosti.	V formalnem izobraževalnem sistemu.
Spoznavanje kultur različnih držav.	Na delavnicah drugih mladinskih centrov.
Večja odprtost, širjenje obzorij.	Na delavnicah drugih nevladnih organizacij.
Srečanje z metodami mladinskega dela.	Z lastnim delom (štud., redno, prostovoljno).
Karierna orientacija.	Skozi dejavnosti v političnih strankah itd.
Komunikacija, sodelovanje, nastopanje.	V lokalni skupnosti, projektih itd.
Odvrnitev misli od negativnih zgodb.	Na mladinski izmenjavi.
Pogled v zakulisje izpeljave projektov.	Z literaturo (brošure, letaki).
Dvig samospoštovanja, samozavesti.	Z informacijami na internetu.
Motivacija, energija, spodbuda in pogum.	S posnetki, tečaji, kanalom na YouTubu.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Eksperti poudarijo, da je pridobivanje socialne mreže in socialnega kapitala zgolj posledica.

Mnenja ekspertov iz evalvacijske fokusne skupine podpirajo ugotovitve raziskave. Udeležba v neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih širi socialno mrežo in socialni kapital mladih. Skozi dejavnosti mladi spoznavajo nove ljudi in gradijo prijateljstva. Mladi z mrežo stikov pridobivajo pomembne življenjske izkušnje, gredo prvič na letalo, doživijo

dogodivščine z vrstniki. Mnogi mladi zaradi vzpostavljene mreže stikov pridejo do prve službe in najdejo zaposlitev s pomočjo novih ljudi, ki jih spoznajo v procesu. Včasih so ta povezovanja z delodajalci strukturirana in načrtovan del izobraževalnega procesa, spet drugič se te stvari zgodijo popolnoma spontano, ker je okolje spodbudno. Pogosto imajo »zveze in poznanstva« v slovenskem okolju negativno konotacijo, kljub temu da gre za pozitivno izboljšanje izhodišč mladih za socialno in zaposlitveno življenje. S tem ko se mladi vključijo v programe, so aktivni in tudi drugi ljudje prepoznavajo njih in njihove kompetence. Eksperti izpostavijo, da je pomembno, da se mrežijo v svojem lokalnem okolju. Mreženje pripomore k boljšemu delu in delovanju v okolju tudi mladinskim delavcem in mladinskim centrom, ne zgolj mladim. Prav tako pa poudarijo, da je neformalno izobraževanje neločljivo prepleteno z mladinskim delom. Težko je zamejiti, kje se konča en koncept in začne drugi. Eksperti poudarijo, da je pridobivanje socialne mreže in socialnega kapitala zgolj posledica aktivnega delovanja mladih in udeležbe v izobraževanju. Ni ne povod, ne glavni cilj in ne namen, je le posledica. Bistvo je, da se mladim omogoča prostor, da participirajo, da se udeležijo izobraževanj, da se izživijo, preizkušajo v varnem okolju.

5.5 Dodatne ugotovitve

V podpoglavju so opisane dodatne ugotovitve iz novih porajajočih kategorij v raziskavi, ki so se dodatno vzpostavile med intervjuji in o njih nismo spraševali intervjuvancev. Porajajoči kategoriji sta Posebnosti oz. značilnosti mladinskega sektorja ter Vpliv epidemije covida-19.

Vpliv covida-19 na izobraževanja in mlade je bil velik.

Epidemija covida-19 je ena od tematik, po katerih neposredno nismo spraševali, vendar se je pojavljala v odgovorih udeležencev. To je pričakovano, ker je močno zaznamovala delo v mladinskih centrih, programe in potek neformalnih izobraževanj v njih. Zaradi zaprtja (*lockdown*) so se morali na hitro reorganizirati. Veliko so se morali prilagajati in vsi so se soočali z novostmi. Določenih vsebin ali delov vsebin niso mogli izvesti zaradi covida-19. V določenih primerih so svoje dejavnosti preselili na splet ali so jih izvajali hibridno. Mladi poročajo o tem, da izobraževanje na daljavo ni bilo enako, da je umanjkal družabni del, kljub

temu da so se organizatorji in izvajalci zelo trudili z interaktivnimi metodami, vključevanjem in dodajanjem aplikacij za participativno delo tudi prek spleta. Nekateri mladinski centri so v času zaprtja »na črno« delali tudi v živo, ker so jih po njihovih besedah mladi nujno potrebovali. V času omejevalnih ukrepov je bilo potrebne veliko več birokracije, soglasij in dovoljenj za organizacijo dogodkov. Prav tako so veljali strožji pogoji za druženje v živo in izvajanje projektov. Ko je prišlo obdobje po zaprtju in restriktivnih ukrepih, so to v veliko primerih doživeli kot olajšanje in veselje, da znova delajo v normalnih pogojih. Nekateri so poročali, da so znali zato bolj ceniti stike. Soočali pa so se s težjim pridobivanjem mladih nazaj v mladinske centre. To je vplivalo na manjše število udeležencev v neformalnih izobraževanjih, udeležba je upadla ne glede na kakovost izobraževanj.

Mladinski delavci, organizatorji in izvajalci izobraževanj opažajo velike posledice epidemije med mladimi. Naštejejo primere, ko mladi ob prihodu v mladinski center niso niti poznali svojih sošolcev ne sovrstnikov iz paralelnih razredov in so zelo hlepeli zgolj po druženju, pogovoru ob čaju ali igranju družabnih iger. Prav tako so bili mnogi mladi osamljeni in so bili veseli prihoda v mladinski center že samo zato, da so se lahko z nekom v živo pogovarjali. Po drugi strani so določeni mladi poročali o tem, da so ravno zaradi ukrepov epidemije postali bolj politično angažirani in se bolj udeleževali volitev. Prav tako je več mladih kot prej po opažanjih organizatorjev in izvajalcev izobraževanj socialno anksioznih, težko navežejo stike, na začetku jim je bilo težko sploh zapustiti dom in so se bali novih ljudi. Med covidom-19 in po njem so se psihološke in duševne stiske mladih še povečale. Mladinski centri so okrepili psiho-socialno pomoč, sodelovanje s psihoterapevti, organizacijo delavnic na temo duševnega zdravja. Še zlasti so bili v težkem položaju mladi, ki doma nimajo urejenega družinskega okolja. Posledice epidemije so se v mladinskih centrih odsevale v podobni meri kot na splošno v ostalih sektorjih in izobraževalnih ustanovah, s prestavitvijo izobraževanja na daljavo, v hibridno obliko, ter z nastankom mnogih stisk in stresa, še zlasti za ranljive mlade (Bjursell, 2020; Mikulec, 2020; Zhao idr., 2021; Stewart in Lowenthal, 2022). Po prenehanju ukrepov so vidni težje pridobivanje mladih nazaj v mladinske centre ter še večji poudarek na osamljenost mladih in duševne stiske, ki so se pojavile kot stranski učinek epidemije in zaprtja izobraževalnih ustanov, prostorov za druženje mladih in mladinskih centrov. Na našem vzorcu je še zlasti zanimiva posledica večje politične angažiranosti in udeležbe na volitvah kot odziv na nemoč in nestrinjanje z vladnimi ukrepi glede zajezitve covida-19. Vpliv epidemije covida-19 je prikazan v Tabeli 5.18.

Tabela 5.18: Vpliv covida-19

- Reorganizacija mladinskih centrov in izobraževanj.
- Določenih vsebin niso mogli izvesti.
- Določene vsebine preselili na splet ali jih izvajali hibridno.
- Umanjkal družabni del.
- Več birokracije, soglasij, dovoljenj.
- Težje pridobivanje mladih nazaj v mladinske centre.
- Manjše število udeležencev v neformalnih izobraževanjih.
- Mladi osamljeni, niso poznali niti svojih sošolcev, zelo hlepeli zgolj po druženju.
- Posledično bolj politično angažirani in se bolj udeleževali volitev.
- Psihološke in duševne stiske mladih se še povečale.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Med posebnostmi in značilnosti mladinskega sektorja sta kadrovska in finančna podhranjenosti ter ključen odnos mladih z mladinskimi delavci.

Delo v mladinskem sektorju je specifično. Pogosto zajema celega človeka in delovnik mladinskih delavcev se po navadi ne zaključi po osmih urah. Nekatere vsebine potekajo zjutraj, nekatere opoldne, spet druge popoldne in tretje zvečer, zato je urnik cel dan natrpan. Nekateri mladinski delavci imajo takšen način življenja, da so mladim posvetili sebe v celoti. Te lahko mladi po telefonu pokličejo sredi noči, če se znajdejo v stiski, in so jim na voljo. Intervjuvanci so poročali tudi o tem, da se jim je zaradi obsežnih delovnih nalog in stalne vključenosti že pojavila izgorelost. Spet drugi v različnih obdobjih življenja opravljajo različne vrste delovnih nalog, da lahko kombinirajo svoje domače, osebne oz. družinske obveznosti z delom. Npr. v času, ko imajo oni majhne otroke, prevzamejo bolj administrativna opravila in vodenje projektov, ki lahko potekajo v dopoldanskih urah. Pri organizatorjih in izvajalcih neformalnih izobraževanj, ki so bili intervjuvani v raziskavi, se vidi, da svoje delo opravljajo kot poslanstvo, ne zgolj kot službo, in da ga opravljajo s strastjo in veseljem, kar ponazori tudi spodnja izjava: »En dan so me vprašali, če […] bom pri šestdesetih še mladinska delavka. In sem rekla: 'Seveda.' (smeh)« (IZ4, osebni intervju, 2022/23). Spet drugi povedo, da se vračajo kot prostovoljci delat v mladinski center, kljub

temu da so redno zaposleni drugod, in da bi se z veseljem vrnili za redno v mladinski center, če bi le bila finančna sredstva za njihovo plačo. Mnogi mladinski delavci tudi izhajajo iz mladinskega sektorja: »Vstopala sem v mladinski sektor prvo kot udeleženka, potem kot študentka in na koncu kot zaposlena« (IZ18, osebni intervju, 2022/23). Zaradi problema kadrovske in finančne podhranjenosti mladinskega sektorja so ekipe sodelavcev majhne, variirajo glede na pridobljena sredstva in se pogosto menjajo, ker si zaradi pomanjkanja financ ne morejo zagotoviti zadržanja (vseh) dobrih kadrov. Intervjuvanci povedo, da so imeli obdobja, ko so bili vmes brezposelni, ker se jim je iztekel projekt, pa še niso dobili sredstev za novega. Skozi pisanje projektov si pogosto sami ustvarjajo delovna mesta. Poročajo o tem, da so bili več let ali celo desetletij zaposleni za določen čas ali projektno, preden so nekateri končno dobili dovolj sistemskih sredstev za redno zaposlitev za nedoločen čas. Te zaposlitve pa so še vedno relativno podplačane glede na celoten vložek, ki ga dajejo v sektor, tako čustveno kot časovno. Delo v mladinskem centru namreč zajema širok razpon delovnih nalog: »Jaz sem direktor, kar pomeni, da sem odgovoren za zastopanje, načrte, finančne, programske. Delam razpis za 50 000 ali 90 000 evrov in nosim zvočnike. In pometem tudi včasih ali pa pomijem posodo« (OR3, osebni intervju, 2022/23). Včasih je izziv za ljudi, ki so na vodilnih položajih v mladinskih centrih, da imajo toliko dela z vodenjem mladinskega centra, financ, administracije in ekipe, da pogrešajo vsakodnevni stik z mladimi, ki ga zaradi tega zanemarijo oz. jim ne znese več časovno.

Tudi sicer delo v mladinskem centru hkrati zajema tudi čustveno plat in je lahko izčrpujoče. Mladinski delavci so pogosto tisti, ki jim uspe identificirati izzive in težave, s katerimi se soočajo mladi, in včasih delujejo hkrati kot neke vrste psihologi, psihiatri, socialni delavci, mentorji in podpora, ne glede na njihove kvalifikacije: »Tu so pa bile [različne] življenjske stvari. Slišiš marsikaj od ljudi, kaj se jim dogaja. Slišiš njihove zgodbe, njihov zaupnik si. Jih poslušaš kot en psihiater, psiholog« (UD12, osebni intervju, 2022/23). Izvajalci in organizatorji so na različne načine usposobljeni za organiziranje in izvajanje tovrstnih vsebin za mlade. Med profili najdemo ljudi s terciarno izobrazbo iz zelo različnih področij od psihologije do upravljanja neprofitnih organizacij, sociologije, razrednega pouka, naravoslovnih smeri študija itd. Nekateri med njimi so se šolali v tujini. Mnogi imajo opravljeno nacionalno poklicno kvalifikacijo mladinskega delavca. Večina se jih z mladinskim delom ukvarja že leta, desetletja in so veliki poznavalci dogajanja v sektorju na

terenu. Zato je škoda, da je fluktuacija kakovostnih sodelavcev velika zaradi pomanjkanja finančnih sredstev.

Eno izmed bolj izpostavljenih področij je težava pomanjkanja stabilnega in dolgoročnega financiranja. V mladinskih centrih, ki so javni zavodi, ustanovljeni od občine, je dobra lastnost ta, da so bolj finančno stabilni. Dobro je tudi to, da so zaradi tega bolj povezani z občino in občinskimi funkcionarji oz. odločevalci, kar včasih olajša implementacije idej mladih v občini. Hkrati pa imajo nekoliko manj manevrskega prostora pri družbeni kritičnosti: »MC je še vedno javni zavod in kako kritični smo lahko … Mi imamo omejitve, kar ne velja za druge organizacije« (OR16, osebni intervju, 2022/23). In pogosto jim poleg mladine kot zavodom dodajo v delo še ostala področja (šport, kultura, turizem), zaradi česar obstaja nevarnost, da se izgubi fokus na delu z mladimi. Težava odvisnosti mladinskih centrov od različnih zunanjih virov financiranja je tudi, da se posledično vsebinsko usmerjajo na tista področja, ki prinašajo finance, četudi bi se želeli primarno ukvarjati s kakšnimi drugimi tematikami. Ko pa sredstva usahnejo, se zgodi, da je področje spet podhranjeno, in si ne morejo privoščiti neprekinjenega izvajanja določenih vsebin. Npr. gredo v izvajanje medgeneracijskega programa zaradi financiranja občine ali razpisov in zaradi zagotovitve redne zaposlitve, ko pa sredstva presahnejo, nimajo več virov za nadaljevane tovrstnega programa. Mnogi mladinski delavci so v stresu zaradi nenehnega pridobivanja sredstev na mednarodnih projektih, razpisih oz. na občini. V zadnjih letih je bil viden fokus na izobraževanja na področju karierne orientacije in zaposljivosti, ker so bile finance iz razpisov usmerjene v te tematike: »Mladinski centri so zelo odvisni od financiranja in razpisov ministrstva. In seveda v zadnjih letih je financiranje predvsem na tem pridobivanju kompetenc, ki lahko pomagajo pri zaposlitvi. Zato se potem večinoma ukvarjajo s pisanjem projektov, z javnim nastopanjem, z retoriko« (OR16, osebni intervju, 2022/23).

V mladinskih centrih je bistven odnos med mladinskimi delavci in mladimi. Imajo pa mladinski centri med sabo zelo različne pristope in metode. Najtežji del je mlade privabiti k sodelovanju prvič, pozneje se sami z veseljem vračajo: »Iz nekega zanimivega razloga je zelo težko dobiti mlade, da pridejo na mladinsko izmenjavo, kljub temu da je mednarodno okolje in se v bistvu ne dela tako kot v šoli. Se mi zdi, da pa tisti, ki so enkrat vključeni … in se najdejo v tem, potem postanejo zelo aktivni na različnih področjih« (OR9, osebni intervju, 2022/23). Podobno ugotavljajo tudi drugi: »Pri marsikaterem mladinskemu centru je ravno to

problem, ker se neki posameznik najprej ne upa vključiti. Ker ne pozna nikogar« (IZ7, osebni intervju, 2022/23). Pogosto se mladi udeležijo dejavnosti v večjih skupinah, da lažje premagajo strah in sram: »Največkrat pridejo […] v kakšni skupini, da jih je več. Ne pride sam neki srednješolec. Zelo redko je tako. […]. A se bojijo … Ne vem. To je kar taka težka tema za ugotoviti. Ampak ko pa enkrat pridejo pa ko se malo spoznajo, ko se tudi oni čutijo, da lahko nekaj ustvarijo v tem prostoru, je pa lažje« (IZ7, osebni intervju, 2022/23). Pomemben je odnos med mladim in mladinskim delavcem, ki je podlaga za vso naslednje sodelovanje. Mladi spoznajo, kaj vse mladinski delavci delajo in pri čem vsem so jim lahko v oporo in spodbudo: »Je to tudi postopek, da jih moraš prej poznati …, potem pa oni šele ugotovijo, kaj ti tu delaš in da v bistvu oni lahko tudi to delajo« (IZ5, osebni intervju, 2022/23).

V nekaterih mladinskih centrih druženje mladih v dnevnem centru predstavlja vstopno točko. Mladi pogosto pridejo »samo na kavo« – skozi pogovor jih mladinski delavci dosežejo, prepoznajo njihove potrebe, jih povabijo in usmerijo v različne programe, neformalna izobraževanja, mladinske izmenjave, prostovoljstvo. Na tak način jih vedno aktivneje vključujejo, hkrati pa mladi z več izkušnjami pridobivajo več kompetenc, dosegajo večji napredek in večjo rast. Spet v drugih mladinskih centrih to velja za ponujanje klubskega programa (koncertov, stand-upov, festivalov), saj na tak način navežejo stik z mladimi in jih prvič dobijo v svoje prostore: »[…] sem dosti hodil na koncerte. In mi je bila cela scena zelo všeč, zato sem tudi potem dokaj hitro prostovoljno delal … Ko smo barvali, lakirali ograje zunaj pa taka dela« (UD16, osebni intervju, 2022/23). Ali pa druga izjava: »Naš mladinski center jemlje kulturo kot eno od osrednjih orodij za mladinsko delo« (OR14, osebni intervju, 2022/23). V nekaterih mladinskih centrih mlade vključujejo z različnimi projektni prenove ali pomoči pri organizaciji dogodkov: »Eno poletje […] je bila kar velika delovna akcija. […] Spoznal sem se z mnogimi, ki so hodili in ki hodijo v mladinski center. Tisto me je kar dosti bolj aktiviralo, da sem bil kdaj še pripravljen priti tja ...« (IZ7, osebni intervju, 2022/23). V nekaterih mladinskih centrih so včasih izvajali zelo veliko neformalnih izobraževanj, zdaj se osredotočajo bolj na pridobivanje mladih v prostore, v dnevni center, navezovanje stikov, poglabljanje odnosov, zagotavljanje varnega prostora za mlade – to mladim omogoča, da jim zaupajo svoje težave, se izrazijo, ustvarijo nekaj ustvarjalnega. Nekateri večji fokus dajejo na doseganje najranljivejših skupin mladih skozi izvajanje uličnega mladinskega dela za identifikacijo in pomoč najbolj ogroženim skupinam mladih, kot so odvisniki od drog,

osipniki, prikrito brezdomni itd. Mladinsko ulično delo lahko poteka bodisi v premičnem, posebej prilagojenem in preoblikovanem vozilu, ki služi kot mobilni mladinski center. Bodisi poteka tako, da gresta dva mladinskega delavca na javne površine, na teren, v sosesko, med mlade in na tak način vzpostavita stik z njimi v njihovem okolju ter delata z njimi. Namenov uličnega mladinskega dela je več, bodisi vključiti bolj ranljive posameznike, ki jih sicer ne dosežejo (osipniki, uporabniki psiho-aktivnih substanc, mladi iz težavnih družinskih okolij), ali pa doseči mlade tam, kjer zaradi različnih geografskih ali političnih razlogov ni mladinskega centra oz. aktivnosti za mlade. Spet drugi namerno organizirajo čim večji spekter neformalnih izobraževanj, da privabijo čim bolj raznovrstno populacijo mladih: »Od ustvarjalnih pa do izobraževalnih, vseh vrst je. Tudi kvačkanje smo že imeli. Pa izdelava iz gline. In eden se najde v tem, eden v tem. In če neko osebo nekaj res zanima, bo prišla. In potem, ko bo prišla, bo pa še kdaj mogoče rada prišla« (IZ7, osebni intervju, 2022/23). Mladinski centri so si po delovanju različni in imajo zelo različne politike delovanja. Nekateri imajo politiko »nula – nula«, kar pomeni, da v mladinski center ne vnašajo ne alkohola ne psiho-aktivnih substanc. Spet drugi imajo poleg mladinskega centra tudi hostel ali lokal, v katerem strežejo vse vrste pijač in tudi povedo, da se lahko katerega od njihovih izobraževanj udeležijo mladi »s kozarcem v roki«. Fokus mladinskih centrov je na različnih potrebah mladih in (lokalnega) okolja, mladinski delavci to najbolje poznajo ter se jim skozi aktivnosti in delo prilagajajo.

Četudi je učinke včasih težko meriti na kratek rok in s številkami, mladinski delavci verjamejo, da ima njihovo delo pomemben vpliv na mlade in skupnost. Še zlasti tisti, ki se s tem ukvarjajo že več let ali desetletij, vidijo pozitivne zgodbe mladih v lokalnem okolju skozi leta in verjamejo, da so tudi oni prispevali k temu, da so ti mladi uspešni in na pravi poti. Struktura mladih v mladinskih centrih je različna znotraj različnih mladinskih centrov, hkrati pa tudi različna ob različnih obdobjih delovanja mladinskih centrov. Včasih se zgodi celoten premik generacij in pridejo nove, mlajše generacije. Pravijo pa tudi, da so si generacije mladih različne med sabo in da imajo svoje posebnosti. Nekateri poročajo, da je bilo pred desetletjem, ko so se mnogi mladi borili z dolgotrajno brezposelnostjo, več mladih v mladinskih centrih v starejšem starostnem segmentu (25–29 let), ki so iskali delo. V zadnjih letih so se starostne številke znižale, ker se mladi lažje in prej redno zaposlijo in s tem manj pogosto obiskujejo centre, tako da je več srednješolske in zgodnje študentske populacije. Dostikrat je najlažje pridobiti v center osnovnošolsko populacijo, čeprav uradno ni ciljna skupina mladinskih

centrov. Dejstvo pa je, da zaradi seznanjenosti z delovanjem centra že v mlajših letih potem ti osnovnošolci ostanejo v mladinskem centru tudi skozi svoja srednješolska in študijska leta ter obiskujejo različne dogodke ali neformalna izobraževanja. Včasih mladi enostavno samo potrebujejo prostor, kjer se lahko zadržujejo, družijo, gibajo: »Predvsem mladi rabijo najbolj to, da imajo prostor nekje biti. To je za njih pomembno« (UD23, osebni intervju, 2022/23). Tudi teorija pravi, da mladinski centri mladim nudijo prostore in mostove (Williamson, 2017). Prav tako so podobno kot mi že drugi raziskovalci na tem področju zaznali visoko fluktuacijo kadrov v mladinskem sektorju (Del Felice in Solheim, 2011, str. 1096). Razlogi so predvsem v finančni podhranjenosti in finančni nestabilnosti tovrstnih organizacij (Rakar in drugi, 2011, str. 130), kar se kaže tudi v rezultatih naše raziskave. Naša raziskava še dodatno poglablja, da mnogi mladinski delavci kljub slabšim pogojem in slabši plači ostajajo v sektorju tudi zaradi tega, ker svoje delo občutijo kot poslanstvo in način življenja. Dejstvo, da je čustveno in fizično zahtevno, pa vzamejo v zakup. Pri tem se še enkrat potrdi, da je v srčiki vsega odnos med mladimi in mladinskimi delavci, ki je ključnega pomena (Davidson in drugi, 2011). Nadalje se potrjuje, da mladinski centri za mlade ponujajo širok nabor različnih dejavnosti in izobraževanj (Morciano in drugi, 2014, str. 82). V naši raziskavi se je pokazalo, da še zlasti zato, da na tak način privabijo čim bolj heterogeno populacijo mladih, s katerimi lahko nato delajo in jih vključujejo še v druge dejavnosti. Posebnosti in značilnosti mladinskega sektorja so prikazane v Tabeli 5.19.

Tabela 5.19: Posebnosti, značilnosti mladinskega sektorja

- Delo v mladinskem sektorju je način življenja, poslanstvo.
- Čustvena plat – izčrpujoče.
- Velika fluktuacija kadrov.
- Kadrovska in finančna podhranjenost sektorja.
- Pomanjkanje stabilnega in dolgoročnega financiranja (usmerjenost na področja, ki prinašajo finance, ni kontinuiranega izvajanja vsebin).
- Bistven odnos med mladinskimi delavci in mladimi ter prostor.
- Vstopna točka – vključevanje: dnevni center, projekti, izmenjave, mladinsko ulično delo.
- Odgovor na potrebe mladih in okolja.

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

6 ZAKLJUČEK

Mladi se v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih udeležujejo neformalnih izobraževanj. Disertacija je osvetlila izvajanje in doživljanje tovrstnih izobraževanj, razvoj kompetenc in področja koristi skozi njih ter razvoj socialne mreže in socialnega kapitala pri mladih skozi te procese.

6.1 Izvajanje in doživljanje neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih

Rezultati kažejo, da so neformalna izobraževanja v mladinskih centrih zelo vsebinsko in časovno raznovrstna in zajemajo teme, ki zanimajo mlade. Pokrivajo vsebine od mladinskega dela in dela z mladimi do organizacije dogodkov, kulturnih, umetniških vsebin, duševnega zdravja, podjetništva, kariernih vsebin, dobrodelnosti, učenja jezika, ročnih spretnosti itd. Neformalno učenje v mladinskih centrih daje prednost interesom in potrebam mladih (Morciano, 2015). Trajanje obsega razpon od krajših enournih delavnic do daljših projektov, ki trajajo tudi leto dni ali več. Med vrstami neformalnih izobraževanj so mladinske izmenjave in dialog mladih (Erasmus+), individualni in skupinski projekti prostovoljstva (Evropska solidarnostna enota), učne delavnice (program ZRSZ), mladinske pobude, prostovoljsko delo, študentsko delo, mentorska podpora, trening za trenerje, delavnice itd. Udeleženci neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih so različni posamezniki, med njimi izjemno dejavni, nadarjeni posamezniki, po drugi strani pa najranljivejši člani družbe, ki jih mnoge druge organizacije ne dosežejo. Osredotočenosti na ranljive posameznike pritrjujejo tudi raziskave s področja (Böhler in drugi, 2022). Med ranljivimi mladimi v preučevanih izobraževanjih so mladi brezposelni in NEET-si, mladi z več zaposlitvenimi ovirami, mladi iz skupin LGBT+, mladi iz različnih subkultur, mladi osipniki, mladi z invalidnostmi, mladi iz šibkejših socialno-ekonomskih ozadij, mladi z mednarodno zaščito, mladi z neurejenimi ali neugodnimi družinskimi razmerami, mladi prestopniki, mladi odvisniki od prepovedanih drog ali alkohola, neorganizirana mladina itd.

Vloge so fluidne, saj je namen vključevanje, zaradi tega udeleženci pogosto vstopijo v proces kot udeleženci, nato pa se jih aktivira, da nadaljujejo kot (so)organizatorji in izvajalci. Glavni

namen neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih ni zgolj predajanje vsebine izobraževanja, ampak identificiranje, pridobivanje in vključevanje mladih udeležencev, s katerimi se lahko naprej dela skozi različne programe mladinskega dela, izobraževanja, prostovoljstva itd. To potrjuje Williamsonove ugotovitve, da je bistvo v ustvarjanju prostorov za mlade, grajenju mostov in pomoči pri življenjskih prehodih (Williamson, 2017). Mladinski delavci, organizatorji in izvajalci imajo torej neke vrste skriti kurikul v smislu dobrih namenov in pozitivnega vpliva na razvoj mladih. Nameni mladih pa so pogosto druženje, zabava, izkušnja, včasih tudi reference ali (prihodnji) zaslužek. Prednost neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih je nudenje zabave in prijetne izbire (Kiilakoski, 2015). Učinki udeležbe so pogosto veliko širši od zgolj pridobivanja vsebinskega znanja s področja in so zlasti vidni v prvem izobraževanju, ki predstavlja vstopno točko v mladinske centre in mladinsko delo ter po besedah intervjuvancev odpira oči in nudi novo dimenzijo sveta. Hkrati pa so učinki praviloma večji, če se mlada oseba pozneje udeleži še drugih izobraževanj in širše ostalih dejavnosti, ki potekajo v mladinskih centrih, sama organizira projekte oz. če ostane dlje časa vključena v mladinski sektor. Tudi teorija pritrjuje, da večja širina, intenzivnost in trajanje prinašajo večje in bolj dolgotrajne učinke (Bohnert in drugi, 2010; Simac in drugi, 2019). Učinki neformalnega izobraževanja se skladajo tudi s teorijo 5C-jev po Morcianu (2015, str. 75–76) in vključujejo kompetence, zaupnost, povezanost, značaj in skrb oz. sočutje.

Programi potekajo po metodah mladinskega dela. Metode so vključujoče in se prilagajajo udeležencem, ki aktivno participirajo v procesu in so soustvarjalci procesa. Prilagodljivost, osredotočenost na učenca in samoupravljanje procesov so tudi sicer značilnosti neformalnega izobraževanja (Yiu in Saner, 2009; Hozjan, 2010; Pantea, 2013). Prav tako aktivna vključenost mladih v proces prinaša večje in bolj pozitivne učinke (Strmčnik, 2001; Ivanuš Grmek in drugi, 2009; Bohnert in drugi, 2010; Kloosterman in drugi, 2010; Struyven in drugi, 2010; Meng in drugi, str. 2020). Tudi najnovejša znanstvena spoznanja potrjujejo, da je tovrstno učenje, ki temelji na aktivnosti učečega, participatornem odnosu in pedagoškem procesu konstruktivizma, s procesi problemskega učenja in učenja s poizvedovanjem oz. raziskovanjem najbolj učinkovit za doseganje globokega učenja (Sawyer, 2022, str. 4–5). V neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih prevladujeta izkustveno učenje ter učenje s prakso in preizkušanjem, ostale značilne učne dejavnosti so učenje z delom, učenje na napakah, vrstniško učenje, mentorstvo in evalvacija. Veliko je diskusij, iger vlog, iger, tehnik

za sproščanje itd. Značilna je prisotnost podpornih dejavnosti; ledolomilcev, spoznavnih iger, iger za grajenje ekipe in poživitvenih iger, kar je pokazala že naša preliminarna raziskava (Miloševič Zupančič, 2018). Med učnimi oblikami je poudarek na delu v skupinah, učenju v parih kot tudi individualno, predavanja so zelo redka. V preučevanih mladinskih centrih so se pokazale tudi siceršnje teoretske značilnosti neformalnega izobraževanja in neformalnega izobraževanja v mladinskih organizacijah, kjer je značilna oblika učenja učenje v skupini oz. skupinsko delo, najbolj značilna metoda pa izkustveno učenje (Timm in drugi, 2011; Bužinkić in drugi, 2015; Kiilakoski in Kivijarvi, 2015; Starc in drugi, 2015; Norqvist in Leffler, 2017). Izkustveno učenje v mladinskih centrih v Sloveniji poteka po teorijah Kolba in Deweya ter vključuje konstrukcijo znanja skozi neposredne izkušnje, kjer je posameznik dejaven udeleženec in konstruktor svojega znanja, ki ga preizkuša v praksi s simulacijo, igro vlog, prakso itd. (Kolb in Kolb, 2009; Del Felice in Solheim, 2011; Pucelj Lukan, 2011; Timm in drugi, 2011; Miloševič Zupančič, 2018; Grom, 2020; Looney in Santibanez, 2021). Ugotovitve potrjujejo, da so v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih v Sloveniji prvine konstruktivističnih teorij učenja, saj si mlada oseba v lastnih miselnih procesih prek lastne konstrukcije in skozi osmišljanje lastnih izkušenj sama gradi znanje in ga ne more prejeti od nekoga drugega, zaradi česar predstavlja znanje subjektiven konstrukt (Plut-Pregelj, 2008; Ivanuš Grmek in drugi, 2009; Stoilescu, 2016; Tenenbaum in drugi, 2019).

Glavne značilnosti neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih so poleg naštetih po mnenju intervjuvancev interaktivnost in soustvarjanje izobraževanja, pri čemer je odgovornost razdeljena med izvajalce in udeležence. Program je prilagodljiv in se prilagaja interesu, željam, zanimanju in predznanju udeležencev. Tudi znanstveno je dokazano, da gre v procesih učenja, ki izhajajo iz predznanja oz. predhodnega znanja udeležencev izobraževanja, za učinkovito učenje in globoko učenje (Sawyer, 2022, str. 5). Ozračje je sproščeno in osredotočeno na dobro počutje. Gre za pristop od spodaj navzgor, dvosmerno komunikacijo in aktivno participacijo ter horizontalno predajo znanja. Pri tem vlada enakopravnost, ni hierarhije odnosov, vloge pa so prepletene in fluidne, pri čemer so zabrisane meje med izvajalci in udeleženci. Vključitev je prostovoljna in ima manjši doseg udeležencev kot formalno izobraževanje. Zajema le določene segmente populacije, pri čemer se osredotoča na ranljive skupine in mlade z manj priložnostmi. Vlada velik pomen evalvacije in refleksije, pri čemer so napake del procesa, so dovoljene in vodijo v učenje ter ni testov, izpitov ali preverjanj. Veljajo dogovorjena pravila obnašanja. Postavitev prostora je pogosto s

stoli v krogu ali sedenjem na tleh. Skupine udeležencev so dinamične, se spreminjajo, nekateri odhajajo in prihajajo novi. Rezultati se ujemajo tudi s siceršnjimi značilnostmi neformalnega izobraževanja za mlade, kjer je poudarek na prostovoljni vključitvi, nehierarhičnosti in enakopravnih odnosih med člani ter dovoljenosti oz. zaželenosti eksperimentiranja in napak (Madjar in Malayeva, 2013) Zaradi svojih značilnosti je takšno izobraževanje manj zastrašujoče tudi za mlade z manj priložnostmi in bolj prijazno do tistih s slabimi izkušnjami šolskega sistema (Pajk, 2021). Prav tako pa je zaradi svoje brezplačnosti in odsotnosti vstopnih pogojev primerno in dostopno vsem mladim brez dodatnih kriterijev (Evropski mladinski forum, 2003 in 2013).

Mladi udeleženci se počutijo varne, sprejete, pripade, slišane, razumljene, vključene in dobrodošle. Mladinski centri predstavljajo varno okolje in varnostno mrežo pred domačimi situacijami, kar je še zlasti pomembno za ranljive mlade in mlade iz neurejenih družinskih okolij, saj jim daje drugo izhodiščno točko, vzorce obnašanja in druge perspektive. Varnost je zajeta tako v smislu varnosti telesa kot v smislu varnosti izražanja svojih misli in občutkov. Tudi slovenske raziskave pritrjujejo, da so mladinski centri varen prostor, znotraj katerega se mladi počutijo sprejeto, pripadno in lahko vzpostavljajo zaupne odnose (Radulović, 2021). Pogosto so pred prvim izobraževanjem prisotni določen strah, zadržanost, negotovost, ki se v večini primerov spremeni v prijetno, sproščeno in zabavno ozračje. Tudi raziskave kažejo, da se mladi počutijo bolj varne, če poznajo pravila in pričakovanja (Dogenik, 2011). Velikokrat je prvi stik mladih z izobraževanjem prelomen, transformativen, motivirajoč, evforičen in močno vpliva na njihovo nadaljnje življenje in dejavnost, saj deluje kot vstopna točka in spodbuda. Doživljanje in čustvovanje sta lahko zelo intenzivna, še zlasti v izobraževanjih, ki ponujajo tudi mednarodno izkušnjo, teme duševnega zdravja in ki so v strnjenih oblikah, več dni. Organizatorji in izvajalci mlade vseskozi sprašujejo po povratni informaciji, evalvirajo dogajanje in počutje ter ga prilagajajo udeležencem. To je skladno s humanističnimi teorijami učenja, ki poudarjajo udeleženost v izobraževanju s celotno osebnostjo, subjektivnim zaznavanjem, čustvi, cilji in motivi (Muharijah, 2020). Še zlasti se ugotovitve o izobraževanju v mladinskih centrih prekrivajo s hierarhijo potreb po Maslowu (Ediger, 2015). Pri tem imajo mladi zadovoljene osnovne fizioloških potrebe po zatočišču in hrani, sledijo jim zadovoljene potrebe po varnosti (varnosti telesa in varnosti svobodnega govora), v mladinskih centrih se počutijo pripadne, izvajalci in soudeleženci jim zagotavljajo priznanje in mnogi razvijejo samospoštovanje Nekateri mladi dosežejo tudi potrebo po samouresničitvi. Bistvenega

pomena je grajanje odnosa, pri čemer se pogosto stkejo močne vezi, mladi se odprejo mladinskim delavcem in/ali vrstnikom s težavami in izzivi, s katerimi se soočajo.

6.2 Razvoj kompetenc in področja koristi

Kompetence intervjuvanci v raziskavi najpogosteje razumejo in definirajo kot kombinacijo, skupek, mešanico naslednjih komponent: veščin, znanj in sposobnosti (mladi udeleženci), poleg tega pa še spretnosti, odnosa, čustev in obnašanj (izvajalci in organizatorji). Med komponentami pa omenjajo tudi (pozitivne) lastnosti, izkušnje, navade, orodja (udeleženci) in spoznanja, predispozicije, teoretična in praktična znanja (pri izvajalcih in organizatorjih). Osnovne komponente se v določeni meri prekrivajo s komponentami ostalih avtorjev, kjer so v ospredju znanje, veščine, odnosi, lastnosti, vrednote, samopodoba, motivi, družbene vloge in načini razmišljanja, občutenja in delovanja (Boyatzis, 1982; Spencer in Spencer, 1993; Dubois in Rothwell, 2004; Kohont, 2011). Beleženje neformalnih izobraževanj, izkušenj in pridobljenih kompetenc ni zelo formalizirano in ni v ospredju, čeprav obstajajo določeni sistemi za beleženje. Uradna orodja, kot sta Youthpass in Logbook, večinoma uporabljajo zaradi zahtev financerja. Oni pogosteje uporabljajo različne evalvacije in refleksije. Intervjuvanci med orodji poleg omenjenih uporabljajo še eNefiks in Nefiks, Učne značke in Mesto učenja, priporočila, certifikate, potrdila, pogosto jih pripravijo na pobudo mlade osebe. Tudi to se sklada s teorijo neformalnega izobraževanja, ki pravi, da rezultati tovrstnega izobraževanja niso nujno prepoznani, validirani ali certificirani (Yiu in Saner, 2009; Hozjan, 2010; CEDEFOP, 2014; Pajk, 2021). Učinki sodelovanja v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih se med sabo pokrivajo, prepletajo in seštevajo, pogosto končni rezultat ni učinek udeležbe zgolj na enem izobraževanju. Učinki pogosto niso vidni takoj, mladinski delavci vidijo dolgoročne učinke pri mladih v lokalnem okolju na daljše obdobje in v pozitivnih zgodbah.

Mladi v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih pridobivajo ključne kompetence za vseživljenjsko učenje in ključne kompetence za delo, torej generične kompetence, ki so uporabne v različnih življenjskih in delovnih situacijah. Med *kompetencami za vseživljenjsko učenje* je največji poudarek na aktivnem državljanstvu in pismenosti, razvijajo tudi osebnostno, družbeno in učno kompetenco ter večjezičnost. Aktivno državljanstvo razumejo v

več različnih dimenzijah: kot delo za dobro vseh (mladih) ljudi na eni strani, kot informiranost in poznavanje dogajanja v družbi ter spremljanje medijev na drugi strani, kot ustvarjanje lastnega mnenja in sposobnost kritičnega mišljenja ter kot osrednjo politično dimenzijo udeležbe na volitvah in referendumih in spremljanje politike, nazadnje pa še kot pomoč v skupnosti ter sodelovanje v različnih civilnodružbenih organizacijah. Večina udeležencev je bistveno okrepila svojo družbeno dejavnost v civilni družbi in skupnosti (s spremljanjem dogajanja, spoštovanjem pravic, odgovornosti za okolje, izražanjem mnenj, sodelovanjem v lokalnih in mladinskih organizacijah ter prostovoljstvom), mnogi pa tudi politično participacijo (spoznavanje osnovnih konceptov, spremljanje volitev, kandidiranje na volitvah, manj konvencionalne oblike participacije). Pismenost so udeleženci vsebinsko sestavili iz petih glavnih sklopov: iz sposobnosti medosebne komunikacije, sposobnosti ustne komunikacije, sposobnosti pisne komunikacije, poznavanja slovnice, pravil in besednjaka ter sposobnosti javnega nastopanja. Najpogostejši učinek na razvoju osebnostne, družbene in učne kompetence je izboljšanje samozavesti in pridobitev samospoštovanja, kar vpliva na njihov pozitiven razvoj in osebnostni razvoj. Naučijo se skrbeti za in vzdrževati svoje fizično in duševno zdravje ter se opolnomočijo z metodami, kako si pomagati pri težavah. Pri tem spoznavajo sebe, postanejo bolj odporni in se učijo učenja učenja.

Med *kompetencami za delo* sta v ospredju timsko delo ter sposobnost učinkovite uporabe časa. Timsko delo je osnova mladinskega dela in bistven del podpornih dejavnosti. Mladi pri tem razvijejo sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi, spoznajo osnovne koncepte delovanja v skupini in razdelitve vlog. Prav tako se pri timskem delu naučijo delati v različnih formacijah in velikostih skupin z raznovrstno sestavo ter se naučijo prilagajanja, sodelovanja in komunikacije. Nadalje sposobnost učinkovite uporabe časa vsebinsko predstavlja organizacijo časa, sebe, delovnega procesa oz. projekta. Mladi pa pridobivajo tudi *ostale kompetence*, med njimi vsebinsko specifične in metodološke kompetence (kompetence mladinskega dela in dela z mladimi) in organizacijske kompetence. Pri organizacijski kompetenci razvijejo sposobnost organizacije in vodenja projektov, procesov in ljudi, tako teoretično kot praktično, pri čemer so samostojno (ob mentorstvu in podpori) vključeni v vse faze projektov – od načrtovanja, tehnike, identifikacije in komuniciranja z deležniki do financ in poročanja. Vsebinsko specifične kompetence so vezane na temo izobraževanja, metodološke kompetence vsebujejo kompetence mladinskega dela in dela z mladimi, ki se pojavijo pri vseh udeležencih izobraževanj.

Kompetence, ki se najpogosteje pojavljajo v raziskavi (po vrstnem redu), so Aktivno državljanstvo (državljanska kompetenca), Pismenost, Timsko delo (sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi), Organizacijske kompetence, Specifične kompetence glede na temo neformalnega izobraževanja, Osebnostna, družbena in učna kompetenca ter Kompetence mladinskega dela in dela z mladimi. Med kompetencami, ki se poleg teh pojavijo v raziskavi, so še Večjezičnost, Sposobnost učinkovite uporabe časa, Sposobnost učinkovitega reševanja problemov, Kulturna zavest in izražanje, Podjetnostna kompetenca, Sposobnost učinkovite uporabe računalnika in interneta (digitalna kompetenca) in Sposobnost kritičnega razmišljanja. Najmanj pogosto, a vseeno se pojavijo, so kompetence Strokovnost in praksa na svojem področju, Matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca, Sposobnost učinkovitega dela pod stresom, Kreativnost in Sposobnost odločanja.

Pridobljene kompetence v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih v Sloveniji se v večjem delu ujemajo z raziskavami v evropskem in globalnem prostoru v podobnih organizacijah in/ali izobraževanjih. Raziskava v mladinskih organizacijah na evropski ravni, v kateri je v vzorcu zajeta tudi Slovenija (Souto-Otero in drugi, 2012; Souto-Otero, 2016), je med pridobljenimi kompetencami med mladimi zajela komunikacijske veščine, sposobnost timskega dela, sposobnost odločanja, organizacijske veščine, prilagodljivost, samozavest ter medkulturne veščine. Podoben seznam kompetenc smo identificirali tudi v naši raziskavi, kjer so komunikacijske veščine zajete v kompetenci Pismenosti, timsko delo se vsebinsko in besedno ujema, prav tako organizacijske kompetence in sposobnost odločanja (ki se je v naši raziskavi pokazala kot manj razvita), medkulturne veščine so pri nas zajete v Kulturni zavesti in izražanju, samozavest se v naši raziskavi odraža kot pomembna komponenta Osebnostne, družbene in učne kompetence, prilagodljivosti pa v raziskavi nismo posebej identificirali. Raziskava, izvedena v mladinskih organizacijah (Del Felice in Solheim, 2011), je med bistvenimi kompetencami, ki jih mladi razvijajo, identificirala kompetence, vsebinsko povezane z menedžmentom oz. upravljanjem in kompetence, vsebinsko povezane s področjem mladinskih politik, metodologij, pri čemer mladi pridobivajo tako splošna kot specifična znanja s področja dela z mladimi. To se vsebinsko ujema z zaznanimi kompetencami, ki smo jih v naši raziskavi poimenovali kot Organizacijske kompetence ter Kompetence mladinskega dela in dela z mladimi. Kompetence se vsebinsko skladajo tudi z raziskavo v mladinskem svetu (Luluquisen, 2008), ki je med pridobljenimi kompetencami mladih identificirala veščine voditeljstva (ki smo jih mi uvrstili med Organizacijske

kompetence), komunikacijske veščine (ki smo jih mi uvrstili med Pismenost), veščine razvoja osebnosti in identitete (ki smo jih mi poimenovali Osebnostna, družbena in učna kompetenca), veščine reševanja problemov (ki smo jih v naši raziskavi uvrstili pod Sposobnost učinkovitega reševanja problemov), krepitve tima (ki smo jih mi poimenovali Timsko delo oz. sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi) in govorjenja pred skupino (ki smo jo uvrstili pod Pismenost). Vidimo, da so identificirali podoben nabor kompetenc, le da uporabijo drugačna poimenovanja.

Raziskave, ki so preučevale pridobivanje kompetenc skozi evropske programe Erasmus+ (Mladi v akciji) ter Evropske solidarnostne enote (nekdanji EVS), pravijo, da mladi v teh programih razvijajo ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, med njimi aktivno državljanstvo in sodelovanju v civilni družbi, pridobivajo kompetence znanja tujega jezika, kompetenco komunikacije v maternem jeziku, kompetence sodelovanja z ljudmi iz različnih kulturnih okolij, podjetnosti, učenje učenja in kompetence uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije ter kompetenco timskega dela, ki ne spada v nabor omenjenih ključnih kompetenc (Chisholm, 2013; Wochowska, 2015; Cupar in drugi, 2017; Mayr in Zupanc, 2020; Böhler in drugi, 2022). Kompetence, ki smo jih identificirali v naši raziskavi, se popolnoma ujemajo s ključnimi kompetencami za vseživljenjsko učenje, kar ni presenetljivo, saj veliko programov in razpisov, ki sofinancirajo izobraževanja v slovenskih mladinskih centrih, izhaja prav iz tega nabora kompetenc. Prav tako se je kot zelo močna pokazala kompetenca timskega dela. Zanimivo pa je, da sta se predvsem Matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca ter Digitalna kompetenca v naši raziskavi pojavili res bolj kot izjema in so udeleženci v intervjujih o teh dveh kompetencah malo govorili. To je v določeni meri skladno z raziskavo o učinkih mednarodnega mladinskega dela v mladinskih centrih v Sloveniji, na Finskem in v Estoniji, kjer sta bili digitalna in matematična kompetenca med najmanj razvitimi, pa vendar po zabeleženih odstotkih še vedno veliko nad našim zaznanim razvojem teh dveh kompetenc (Cupar in drugi, 2017; Gretschel in drugi, 2017).

Neformalna izobraževanja v mladinskih centrih v Sloveniji in v njih pridobljena znanja, izkušnje in kompetence mladim koristijo pri vseh vidikih življenja in dela oz. kariere, večajo njihovo zaposljivost in krepijo njihov človeški kapital. Podobno je pokazala raziskava v mladinskih organizacijah (Souto-Otero, 2016), ki je beležila širše vidike participacije v

mladinskih organizacijah in ne v procesih izobraževanja v njih, a je prav tako odkrila, da mladi razvijajo človeški in socialni kapital ter s tem večajo svojo zaposljivost. Pri tem so raziskovali še psihološki kapital, na katerega se v naši raziskavi posebej ne osredotočamo. Pridobivanje kompetenc in znanj krepi človeški kapital mladih, kar se sklada s teorijami človeškega kapitala.

Korist izobraževanja v življenju je odvisna od vsakega posameznika, nekateri ne pridobijo ničesar, drugim pa to popolnoma spremeni življenje. V intervjujih so prevladovale pozitivne zgodbe. Pri tistih, na katere je sodelovanje v izobraževanju pozitivno vplivalo, so imeli res velike učinke, npr. so prenehali z uporabo prepovedanih drog, so sprejeli sebe takšne, kot so po tranziciji spola, so naredili vozniški izpit, prvič v življenju leteli z letalom ali našli smisel življenja in spletli ključna prijateljstva. Mladim je vključenost predvsem pomagala pri grajenju samozavesti, sprejemanju sebe, krepitvi pozitivne samopodobe, večji samostojnosti, suverenosti in opolnomočenosti. Nekaterim je izobraževanje dalo konkretne usmeritve, kako se znajti v javnih ustanovah in uradih. Mnogi so dobili spodbudo za nadaljnje udejstvovanje in šolanje na tem področju, drugi spodbudo za dokončanje šolanja, ki so ga opustili. Mnogi so po udeležbi v izobraževanju postali aktivni v mladinskem centru ali drugih civilnodružbenih organizacijah. Pomemben pomen pa pripisujejo premagovanju treme in sposobnosti javnega nastopanja. Tudi Evropska komisija (2014) je med prednostmi mladinskega dela identificirala spreminjanje vedenja mladih, še zlasti zmanjšanje tveganih vedenj in gradnjo pozitivnih razmerij.

Neformalna izobraževanja, znanja, izkušnje in kompetence mladim koristijo pri karierni orientaciji, pridobitvi prve zaposlitve in na sploh pri opravljanju dela. Tovrstno izobraževanje lahko bistveno vpliva na karierni razvoj mladih. Mladi ozaveščajo svoja znanja, močne točke in kompetence, s sodelovanjem spoznavajo različne poklice in odkrivajo, kaj želijo početi v življenju. Hkrati polnijo svoj življenjepis z izkušnjami, s pridobljenimi izkušnjami večajo svojo zaposljivost in so bolje opremljeni za kariero, zaposlitev ali lastno podjetniško pot. Mladinski centri jim lahko pomagajo najti (šolsko) prakso, mladi si lahko sami ustvarijo študentsko delo ali najdejo prostovoljno delo, nekateri začnejo lastno podjetniško pot. Nekateri mladi po izobraževanju opravijo različne kvalifikacije, da potrdijo pridobljeno znanje (npr. mladinski delavec NPK ali izpit iz slovenščine kot tujega jezika). Mnogi mladinski centri s svojim delom in sodelovanjem v različnih programih in razpisih tudi

ustvarjajo redne zaposlitve, pri čemer dostikrat zaposlijo mlade iz ranljivih skupin oz. z manj priložnostmi, prav tako pa priporočajo mlade kot kandidate delodajalcem. Identificiranje močnih točk in premike v samopodobi najdemo tudi v teoriji pozitivnega razvoja mladih ter pri učinkih vključenosti mladih v prostovoljske dejavnosti (Bhangaokar in Mehta, 2012; Kozina in Wiium, 2021). Mladinski centri pomembno vplivajo na pozitiven razvoj mladih, še posebej z vključevanjem ranljivih mladih in mladih z manj priložnostmi bistveno pripomorejo k pozitivnemu razvoju mladih, nudenju opore in izboljšanju njihovih življenjskih poti. Po drugi strani pa pomembno pripomorejo tudi k celotni družbi. Z vsako mlado osebo, ki je zaradi vključenosti v mladinski center nadaljevala s šolanjem, dobila zaposlitev, prenehala z uporabo psihoaktivnih substanc, spremenila tvegana ravnanja v manj tvegana, je hkrati pridobila tudi širša družba.

6.3 Razvoj socialne mreže in socialnega kapitala

Mladi udeleženci neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih vzpostavljajo nove ali poglabljajo obstoječe stike z vrstniki, odraslimi, organizacijami, odločevalci, delodajalci in skupnostjo. Stike pogosto vzpostavljajo nezavedno, spontano, mentorji in mladinski delavci ta proces načrtujejo zanje, razmišljajo o učnih momentih in interakcijah. Mladi vzpostavljajo stike tudi prek podpornih dejavnosti, z začetnimi spoznavnimi igrami, ledolomilci, igrami za gradnjo tima, poživitvenimi igrami, predstavitvami v krogu ali začetnim spoznavanjem. Metode in procesi so odvisni od trajanja in namena izobraževanja. Za nekatere mlade je stik z neformalnim izobraževanjem v mladinskih centrih predstavljal redek stik v živo po dolgoletni brezposelnosti ali izoliranosti oz. prvi stik v živo po pandemiji. Tovrstni stiki so bistvenega pomena pri mladih brezposelnih osebah ter mladih s socialno anksioznostjo. Tudi druge raziskave kažejo, da je pandemija, ki je povzročila stiske, izolacijo in osamljenost, prizadela še zlasti bolj ranljive dele populacije (Bjursell, 2020; Stewart in Lowenthal, 2022). Mladi s spoznavanjem novih ljudi iz različnih družbenih podskupin in različnih narodnosti rušijo svoje stereotipe o določenih skupinah ljudi ter s tem postajajo bolj odprti in sprejemajoči člani skupnosti. Podobne raziskave kažejo, da mladi zaradi tovrstne vključenosti razvijejo globalno razumevanje in razumevanje različnosti (Cupar in drugi, 2017; Gretschel in drugi, 2017). Prav tako ostali viri pravijo, da pozitivne interakcije z različnimi ljudmi glede na spol, vero, etnično pripadnost, politično prepričanje itd. spodbujajo tolerantnost, zaupanje in recipročnost

(Stolle in Hooghe, 2004; Valenzuela in drugi, 2018). S spoznavanjem ljudi in vzpostavljanjem stika z različnimi deležniki dobijo večji občutek povezanosti, hkrati pa širijo svojo socialno mrežo in povečujejo socialni kapital. To jim prinaša korist na vseh področjih življenja, tako pri osebnem življenju kot pri karieri in zaposlovanju.

V stikih z organizacijami in skupnostjo se mladi lahko povežejo z delodajalskimi organizacijami, vzgojno-izobraževalnimi ustanovami, odločevalci, inštitucijami, krovnimi organizacijami v mladinskem sektorju, drugimi nevladnimi in mladinskimi organizacijami ter sorodnimi organizacijami iz tujine. Tudi podobne raziskave participacije v mladinskih organizacijah so pokazale pomen oblikovanja vezi s člani skupnosti (Hansen in drugi, 2003). Mladi vzpostavijo stike z vrstniki, ki so v obdobju odraščanja bistveni. Tako kažejo tudi slovenske raziskave s področja mladinskih centrov (Gril, 2007). Najdejo somišljenike in mlade s podobnimi izkušnjami in izzivi, kar jim da občutek, da niso sami ali edini (ranljivi mladi s podobnimi stiskami, podobno misleči pripadniki skupine LGBT+, podobno misleči mladi s podjetniškimi ambicijami). Pri tem prihaja do procesov vrstniškega učenja in vrstniškega informiranja. Za neformalno izobraževanje v mladinskih centrih velja konstruktivistična teorija učenja oz. teorija (socialnega) konstruktivizma, ki poudarja, da učenje ni individualen proces, da je socialni konstrukt, za katerega je značilna interakcija z drugimi; po teoriji Vigotskega interakcija med mladim in odraslimi, po teoriji Piageta pa interakcija, ki jo imajo mladi med sabo, torej med vrstniki (Tenenbaum in drugi, 2019; Grom, 2020; Veraksa in drugi, 2022). Za medvrstniško učenje je značilna podpora med enakovrednimi osebami iz podobnih družbenih skupin, ki si medsebojno pomagajo in se ob tem učijo (Topping, 2005). Vrstniški odnosi so ključni za obdobje mladosti, saj mladi skozi njih preizkušajo vedenja, vzpostavljajo vrednote in stališča v varnem okolju (Gril, 2007). V izobraževanjih v mladinskih centrih najdemo fokus na obe prvini, na interakcijo skozi medvrstniško učenje med mladimi ter interakcijo mladih z mladinskimi delavci in drugimi odraslimi. Tudi sicer najnovejša znanstvena spoznanja v znanosti o učenju poudarjajo, da procesi učenja ne potekajo le v izolaciji, zgolj znotraj posameznikovih miselnih struktur (kar preučujejo osnovne znanosti o učenju), temveč v družbenem in kulturnem kontekstu, v interakciji z drugimi, skupinah in ekipah (kar preučujejo bolj sistemski pristopi k učenju), pa naj bo takšno učenje znotraj učilnic ali pa zunaj šolskega okolja, na delovnem mestu, v zunajšolskih dejavnostih ter v procesih neformalnega in priložnostnega učenja (Sawyer, 2022, str. 673–674). Med vzpostavljenimi stiki z odraslimi so za mlade ključnega pomena stiki

mladinskih delavcev, s katerimi lahko razvijejo poglobljene odnose, ki pozitivno vplivajo na njihovo življenje. V nekaterih primerih zgolj z usmerjenim informiranjem o priložnostih, v drugih primerih pa kot poglobljena podpora mladim pri reševanju izzivov na poti odraščanja. Mladinske delavce, organizatorje in izvajalce izobraževanj mladi pogosto opišejo kot edine odrasle osebe, ki jim je mar, ki se iskreno zanimajo za njih, jih dejavno poslušajo, vidijo, jih sprejemajo takšne, kot so, ter ob katerih se počutijo varne in sprejete. Poleg njih spoznajo še druge odrasle osebe, podjetnike in delodajalce, ljudi iz različnih institucij in organizacij … Za mlade sta posebnega pomena vzpostavljanje pozitivnih stikov z odraslimi in pridobivanje pozitivnih izkušenj, s tem krepijo tudi svojo vrednost in samozavest.

Stiki mladim prinašajo prednosti v različnih vidikih življenja, če jih aktivirajo in uporabijo te povezave. Dostop do ljudi in s tem informacij jim daje moč. Koristi so lahko dostop do mladinskih delavcev, razvita prijateljstva in pomoč pri čisto vsakdanjih stvareh. Lahko pa je to za mlade prelomno, s pomočjo stikov premagajo depresijo, izstopijo iz slabe družbe, opravijo vozniški izpit, prvič potujejo v drugo državo, dokončajo šolanje. Stiki se lahko razvijejo v različne smeri, od tega da se dva znanca pozdravita na cesti, do globljih vezi, ki se spletejo v prijateljstva, partnerstva in celo poroke. Interakcija z ljudmi in povezanost pripomore k duševnem zdravju mladih, premagovanju stisk ali depresije. Stike uporabijo za medsebojno pomoč, pridobijo zunanjo referenčno točko (domači vzorci so drugačni od vzorcev v mladinskem sektorju), relevantne informacije ali pa jih spodbudijo k dodatnemu izobraževanju in udejstvovanju, mednarodnim projektom, dokončanju izobraževanja in jim olajšajo prehod v odraslost. Stiki imajo vpliv na lokalno okolje ter prinaša koristi tudi za mladinski center.

Obstajajo mnoge prednosti pridobljenih stikov za delo in (samo)zaposlitev. Mladi razvijajo svojo socialno mrežo in socialni kapital. Stiki jim pomagajo pri iskanju in opravljanju dela. Pri tem so pomembni tudi površinski stiki, ne le poglobljeni. Nekateri intervjuvanci so po letih brezposelnosti našli prvo zaposlitev, drugi so s spodbudo in znanjem uspešno začeli samostojno podjetniško pot. Mladi ustvarjajo stike z različno intenzivnostjo oz. globino. Za širjenje socialne mreže v kariernem in zaposlitvenem smislu so pomembni vsi stiki, četudi so bolj bežne narave, med njih lahko prištevamo stike z vsemi prej omenjenimi skupinami deležnikov. Rezultati kažejo, da ustvarjena socialna mreža in socialni kapital mladim koristita neposredno pri iskanju zaposlitve, z večjo mrežo lažje pridejo do informacij o odprtih

delovnih mestih in do priporočil. Mladinski center predstavlja vstopno točko, ki vodi v prostovoljstvo, prakso ali študentsko delo in prve delovne izkušnje ter zaposlitev v mladinskih centrih ali pri drugih delodajalcih. Mladi pridobijo pomembne stike v poslovnem okolju, včasih tudi stike z organizacijami iz stroke in profesionalne stike z ljudmi iz istega poklica. Podobno pravijo tudi študije raziskovalne mreže RAY, ki kažejo, da so mladi v evropskih projektih vzpostavili stike z ljudmi, ki so bili koristni za njihov profesionalni razvoj (Mayr in Zupanc, 2020). Prav tako evropske raziskave aktivnosti v mladinskih organizacijah kažejo, da mladim stiki pomagajo pri iskanju zaposlitve in zaposlovanju, hkrati pa si mladi tako širijo nabor poklicev, ki so jih pripravljeni opravljati in širijo njihovo geografsko lokacijo ali celo pridobijo nov poklic (Souto-Otero in drugi, 2012). Nekateri mladi se odločijo za nadaljnje šolanje, povezano s strokovno tematiko neformalnega izobraževanja, mladi s podjetniškimi ambicijami pa vzpostavijo stike z ostalimi (mladimi) podjetniki. Posebnega pomena so tudi mednarodni stiki zunaj lastnega kulturnega okolja, ki mladim odprejo dimenzijo dela v drugi državi.

Ugotovitve se skladajo s teorijo socialnega kapitala (Schuller in drugi, 2000; Bourdieu, 2004; McNamara Horvat in drugi 2006; Bassani, 2009; Portes in Vickstrom, 2011). Mladinsko delo mladim pomaga zgraditi povezovalni in premostitveni socialni kapital (Miller in drugi, 2015). Pri povezovalnem socialnem kapitalu gre za povezovanje med člani s skupno družbeno identiteto (socio-ekonomski status, lokacija bivanja, skupni interesi) in se v naši raziskavi odraža predvsem v odnosih in povezavah mladih vrstnikov (Quane in Rankin, 2006; Schenk in drugi, 2018). Pri premostitvenem socialnem kapitalu pa gre za odnose z ljudmi, s katerimi nimajo skupne družbene ali socio-demografske identitete (različne skupine), kar za mlade v naši raziskavi predstavljajo odnosi in povezave z mladinskimi delavci, izvajalci in organizatorji izobraževanj, delodajalci, odločevalci in drugimi odraslimi v njihovi skupnosti (prav tam). Socialni kapital v teh primerih deluje kot lepilo, ki mladim pomaga pri uporabi razpoložljivih virov za ustvarjanje koristi (Cvetanović in drugi, 2015). Mladim vključenost v te programe prinaša dolgoročne učinke, dostopajo do priložnosti, do katerih sicer ne bi, razvijajo svojo socialno mrežo skozi spoznavanje ljudi in oblikujejo zaupna razmerja ter dobijo podporo, zaradi česar se osebno razvijejo, nadgradijo znanja in dobijo navdih za nadaljnje udejstvovanje, kar prav tako potrjujejo tudi druge raziskave s področja mladinskega dela (Cooper in drugi, 2019, str. 34–37).

6.4 Priporočila za politiko, prakso in predlogi za nadaljnje raziskave

Priporočila za politiko in predlogi za prakso

Glede na velike in pozitivne učinke neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih na celotni življenjski in karierni potek mladih bi bilo ključno tovrstnim organizacijam v mladinskem sektorju nameniti več finančnih sredstev in jih bolj prepoznati kot ključne akterje. Učinki na posameznika, mladinske organizacije in mladinske centre ter širšo družbo in državo so namreč veliki, večplastni in dolgoročno pozitivni. Z okrepljenim financiranjem in spodbujanjem tovrstnih vsebin bi družbeno dosegli več pozitivnih zgodb mladih in prihranili proračunska sredstva, namenjena financiranju njihove brezposelnosti, socialne izključenosti in zdravstvenih težav. Mladinski centri s svojimi programi skozi svoje delo s širšimi in dolgoročnimi učinki namreč preprečujejo negativne življenjske poteke mladih in jih usmerjajo na pozitivne življenjske poti. Z novim znanjem, novimi aktivisti in novimi projekti se krepijo tudi organizacije v mladinskem sektorju, nudijo več praks, projektov in zaposlitev ranljivim skupinam mladih in se jim znajo vedno bolj približati, jih slišati ter pomagati reševati njihove stiske in izzive. Strošek financiranja neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih, ki služijo kot preventivni programi, je za družbo in državo bistveno nižji od stroškov financiranja kurativnih programov pozneje. Mladi na tak način bolje izkoristijo svoje potenciale ter so pri tem tudi bolj dejavni in zadovoljni državljani. Poleg stroškov države je namreč bistvenega pomena vpliv na pozitiven življenjski potek mladih in njihov pozitiven razvoj.

Za duševno zdravje mladih in gradnjo njihove samopodobe je bistveno, da so vključeni. Zato si morajo vsi vpleteni prizadevati, da bo še več mladih imelo možnost vključitve v mladinski sektor. Mladinski sektor ima omejitve, ker ni dovolj prepoznaven, je kadrovsko in finančno podhranjen, in zato ne zajame dovolj velikega števila mladih. Treba je jasno predstaviti mladim, da je to varen prostor, ki spodbuja njihovo aktivnost in kreativnost. Na drugi strani je pomembno prepričati starše, da mlade pustijo v mladinske centre ter da ne dajejo šolskih obveznosti in nalog v ospredje kot edine možnosti preživljanja prostega časa mladih. Za to je potrebno še bolj aktivno delo na promociji neformalnega izobraževanja, mladinskega dela in vključevanja mladih v mladinske centre in mladinske organizacije. Velika večina mladih je še vedno neaktivna in doma, zato je treba vložiti več naporov v to, da se vključijo in izkusijo pozitivne učinke neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih. Pri tem je ključen tudi pomen zagovorništva. Mladinske organizacije, mladinski centri in organizacije, ki jih

zastopajo, morajo znati pred odločevalci predstaviti, zagovarjati in utemeljiti, katere kompetence mladi pridobijo znotraj mladinskega sektorja in kakšne učinke ima to na posameznika, lokalno skupnost, državo in širšo družbo. Na tak način bodo lahko ključni politični akterji, odločevalci in financerji bolj prepoznali pomen mladinskega sektorja, mladinskega dela in neformalnih izobraževanj, ki potekajo v mladinskih organizacijah in mladinskih centrih, in posledično tudi namenjali več poudarka, promocije in finančnih sredstev v ta namen. Hkrati pa bodo tudi starši, formalni izobraževalni sistem in ostali akterji prepoznali pozitivne učinke in pomen sodelovanja.

Prav tako je bistveno povezovanje mladinskega sektorja z drugimi sferami družbe, tudi z delodajalci in formalnim šolskim sistemom. Mladi znotraj neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih (četudi nenamerno in včasih nezavedno) pridobivajo mnoge pomembne kompetence, ki jim pomagajo v karieri in življenju nasploh. Pomembno je, da mladi ozavestijo ta znanja in kompetence, ki jih pridobijo. Hkrati pa je za lažji prehod na trg dela pomembno, da jih znajo predstaviti delodajalcem, zapisati v življenjepis, razložiti na razgovoru za delo oz. pri predstavitvah delodajalcem. Pri tem je pomembno tudi, da se kompetence, ki jih mladi pridobijo z neformalnim izobraževanjem v mladinskih centrih, prevede v jezik delodajalcev, da delodajalcem pokažejo, kaj konkretno mladi s temi znanji znajo in kako lahko z njimi rešujejo izzive v njihovem podjetju oz. organizaciji. Hkrati je mladinski sektor z izobraževanjem mladih tudi neke vrste generator in bazen kandidatov za zaposlitve v lokalnem in nacionalnem okolju. Zato je pomembno tudi delodajalcem predstaviti strateški pomen razvoja posameznikov v okolju mladinskega sektorja in jim pomagati prepoznati pomen strateškega sodelovanja s sektorjem in podpiranja sektorja na vse možne načine, tudi finančno. Na tem področju je treba delati tudi na izobraževanju mladinskih delavcev in izvajalcev izobraževanj, da bodo (vsi) znali predstaviti učinke izobraževanja ter znanja in kompetence, ki jih mladi znotraj tega pridobijo, in jim s tem pomagati pri pripravi na trg dela. Eksperti bi želeli, da bi bilo v mladinskih centrih več notranje razvitih neformalnih izobraževanj, ki izhajajo iz notranjih potreb mladih, ne zgolj spodbujenih od zunaj, od financerjev. Vsebine in teme izobraževanj namreč prepogosto sledijo financiranju in ne ohranjajo kontinuitete. Eksperti bi želeli tudi, da bi kakovost neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih dvignili na še višjo raven in da bi postali še bolj prepoznavni in priznani. Tako bi bila izbraževanja bolj kakovostna in bi lahko imela tudi večje učinke. Prav tako je

velika priložnost tudi glede prenosa dobrih praks med mladinskimi centri in mladinskimi organizacijami.

Velika priložnost je tudi v povezovanju neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih s formalnim izobraževalnim sistemom. Na tem področju bi lahko bile velike sinergije in pozitivni učinki za mlade ob prenosu dobrih praks med sistemoma. Obstajajo velike priložnosti za prenos preverjeno učinkovite metodologije – metod mladinskega dela – v šolski sistem. Metode mladinskega dela oz. učne dejavnosti so bolj vključujoče, participatorne, od posameznika zahtevajo več angažmaja in s tem sprožijo bolj globoko učenje. Niso na vseh področjih in pri vseh tematikah neposredno prenosljive s šolski sistem, ki ima bistveno večji poudarek na upoštevanju kurikula in učnih ciljev ter bolj strukturirane časovnice. Vseeno pa se v določenih segmentih lahko izkustveno učenje, učenje z delom, projektno učenje, učenje z napakami in podporne dejavnosti ledolomilcev in iger za povezovanje skupine prenesejo v delo v formalnem izobraževalnem sistemu. Na tem področju eksperti v fokusni skupini vidijo manko šolskega sistema v tem, da v ospredje postavlja individualno delo, medtem ko se na trgu dela išče kompetence timskega dela, pri čemer je velik poudarek v neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih. Prav tako je v neformalnem izobraževanju večji poudarek na razvoju kompetenc za vseživljenjsko učenje in kompetenc za delo, ki mladim pridejo prav v prvih zaposlitvah in na trgu dela, kar bi se v določenih segmentih lahko bolj razvijalo tudi v formalnem izobraževalnem sistemu. Neformalno izobraževanje v mladinskem sektorju je tudi tisto, ki zna prepoznati potrebe in stiske mladih ter jih dejavno vključiti v procese participacije v učnem procesu, zaradi česar je učenje pomembno za posameznika. Prednosti neformalnega sistema so tudi prilagodljivost, fluidnost vlog z možnostjo prehajanja med vlogami ter nehierarhičnost, kar bi se z omejitvami pod določenimi pogoji lahko preslikalo v formalni izobraževalni sistem. Prav tako pa bi si deležniki in odločevalci morali bolj prizadevati k spodbujanju aktivnega državljanstva med mladimi. Še zlasti, ker je stopnja aktivnega državljanstva in aktivne participacije med mladimi v Sloveniji generalno še vedno prenizka, doseg mladinskih organizacij pa ni tako širok in ne more vključiti vseh mladih. Hkrati se na terenu izražajo potrebe mladih po tem, da želijo biti bolj vključeni, slišani in upoštevani od odločevalcev. In to ne samo znotraj mladinskega centra ali mladinskih organizacij, temveč tudi širše v družbi.

Predlogi za nadaljnje raziskave

Raziskovalka meni, da bi bilo smiselno raziskavo ponoviti na istem vzorcu intervjuvancev v obdobju petih ali desetih let, ko se bodo poznali dolgoročni učinki udeležbe v neformalnih izobraževanjih. Zanimivo bi bilo izvesti še kvantitativno študijo in skozi anketo preveriti seznam pridobljenih kompetenc, vzpostavljenih socialnih stikov in značilnosti neformalnih izobraževanj na večjem vzorcu za lažje posploševanje.

Prav tako bi bilo smiselno raziskati pridobivanje kompetenc z neformalnim izobraževanjem še v ostalih organizacijah v mladinskem sektorju. Smiselna bi bila tudi primerjava sistema neformalnega izobraževanja s formalnim in iskanje komplementarnosti sistemov za večje koristi udeležencev izobraževanja. Eksperti predlagajo raziskavo kakovosti izvajanja neformalnih izobraževanj, kako (kakovostno) se izvajajo metode, ki jih uporabljajo v mladinskih centrih in kako so izvajalci kvalificirani za izvajanje. Menijo, da bo to sicer težko meriti in bodo rezultati na različnih področjih različni, ker ni enotne slike. Zato je ključnega pomena tudi izobraževanje mladinskih delavcev. Menijo, da bi bilo zanimivo vprašanje za prihodnost tudi, kako ti mladi, ki jim je udeležba v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih pomagala izgraditi socialno mrežo in socialni kapital, jih pripeljala do delovnih mest, funkcij in določenih položajev, to vračajo mladinskemu sektorju in družbi. Vsekakor je področje neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih zanimivo še za nadaljnje raziskave in študije.

7 VIRI

1. Abada, T. in Tenkorang, E. Y. (2009). Pursuit of university education among the children of immigrants in Canada: the roles of parental human capital and social capital. *Journal of Youth Studies, 12*(2), str. 185–207. https://doi.org/10.1080/13676260802558870
2. Acevedo, A. (2015). A personalistic appraisal of Maslow's needs theory of motivation: From "humanistic" psychology to integral humanism. *Journal of Business Ethics, 148*(4), str. 741–763. https://doi.org/10.1007/s10551-015-2970-0
3. Adler, P. S. in Kwon, S. W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review, 27*(1), str. 17–40. https://www.jstor.org/stable/4134367
4. Adler, P. S. in Kwon, S. W. (2014). Social capital: Maturation of a field of research. *Academy of Management Review, 39*(4), str. 412–422. https://doi.org/10.5465/amr.2014.0210
5. Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S. de, Costa, M. M. L., Fernandes, M. das G. M. in Nobrega, M. M. L. da. (2019). Analysis of the concept of meaningful learning in light of the Ausubel's theory. *Revista Brasileira de Enfermagem, 72*(1), str. 248–255. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691
6. AJPES. (b.d.). *EPRS: Poslovni register Slovenije*. http://www.ajpes.si/prs/rezultati.asp?status=1&naziv=mladinski+center&frm_pos=5
7. Alam, A. in de Diego, M. E. (2019). *Unpacking School-to-Work Transition: Data and Evidence Synthesis*. United Nations Children's Fund (UNICEF).
8. Allaste, A.-A., Beilmann, M. in Reelika Pirk, R. (2022). Non-formal and informal learning as citizenship education: the views of young people and youth policymakers. *Journal of Applied Youth Studies volume, 5*(2022), str. 19–35. https://doi.org/10.1007/s43151-021-00059-z
9. Allaste A.-A. in Nugin, R. (2021) Mobility and participation: intertwined movement of youth and ideas. V D. Cairns (ur.), *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration* (str. 185–198). Palgrave Maximillian.
10. Allen, J. in van der Velden, R. (2011). Introduction. V J. Allen, S. Pavlin in R. van der Velden (ur.), *Competencies and early labour market careers of higher education graduates in Europe* (str. 7–10). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

11. Allen, J., Pavlin, S. in van der Velden, R. (ur.). (2011a). *Competencies and early labour market careers of higher education graduates in Europe*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
12. Allen, J., Coenen, J. in Humburg, M. (2011b). The role of higher education in producing relevant competences. V J. Allen, S. Pavlin in R. van der Velden (ur.), *Competencies and early labour market careers of higher education graduates in Europe* (str. 55–72). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
13. Alwin, D. F. in McCammon, R. J. (2007). Rethinking generations. *Research in Human Development, 4*(3–4), str. 219–237.
14. Andragoški center Slovenije – ACS. (2020). *Program Projektno učenje mlajših odraslih (PUM-O)*. https://arhiv.acs.si/programi/PUM-O.pdf
15. Anheier, H. K. (2009). *Nonprofit organizations: Theory, management, policy*. Routledge.
16. Antera, S. (2021). Professional Competence of Vocational Teachers: a Conceptual Review. *Vocations and Learning, 14*(3), str. 459–479. https://doi.org/10.1007/s12186-021-09271-7
17. Antikainen, A., Dworkin, G. A., Saha, L. H., Ballantine, J., Essack, S., Teodoro, A. in Konstantinovskiy, D. (2011). Contemporary themes in the sociology of education. *International Journal of Contemporary Sociology, 48*(1), str. 117–147.
18. Ansala, L., Uusiautti, S. in Määttä, K. (2015). Student unions as the way of learning democracy skills - successful Finnish university student activists' perceptions. *International Journal of Arts & Sciences, 8*(6), str. 31–43.
19. Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies, 9*(1), str. 111–123.
20. Augsberger, A., Collins, M. E., Gecker, W. in Dougher, M. (2018a). Engaging youth in municipal government: Moving toward a youth-centric practice. *Journal of Community Practice, 26*(1), str. 41–62.
21. Augsberger, A., Collins, M.E., Gecker, W. in Dougher, M. (2018b). Youth civic engagement: Do youth councils reduce or reinforce social inequality? *Journal of Adolescent Research, 33*(2), str. 187–208.
22. Bach, C. in Sulikova, R. (2019). Competence Development in Theory and Practice: Competence, Meta-Competence, Transfer Competence and Competence Development in

Their Systematic Context. *Management, 14*(4), str. 289–304. https://www.hippocampus.si/ISSN/1854-4231/14.289-304.pdf

23. Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review, 27*(4), str. 453–470.
24. Bammer, D., Karsten, A., Pitschmann, A. in Roth. C.L. (2019). *Reseach report RAY-CAP: 2015 - 2018. Competence development and capacity building of youth workers and youth leaders*. Generation and Educational Science Institute, Vienna.
25. Banfield, P. in Kay, R. (2008). *Introduction to human resource management*. Oxford University Press.
26. Banjac, M. (2015). Mladinske politike EU in oblike vzpostavljanja samoodgovornih mladih državljanov EU. V V. Prebilič in J. Juvan (ur.), *Aktivno državljanstvo in domovina, zbornik prispevkov* (str. 99–114). Zavod RS za šolstvo.
27. Banjac, M. (2016). Aktivno državljanstvo, demokratično sodelovanje in mladi. V D. Mandelc (ur.), *Prispevki in razprave k domovinski in državljanski kulturi in etiki: nacionalno preverjanje znanja 2014/2015: zbornik* (1. izd.) (str. 35–43). Državni izpitni center.
28. Banjac. M. (2020). *Uvod v kvalitativne metode zbiranja podatkov: opazovanje, intervju in fokusna skupina.* FDV in Založba FDV.
29. Barron, A. B., Hebets, E. A., Cleland, T. A., Fitzpatrick, C. L., Hauber, M. E. in Stevens, J. R. (2015). Embracing multiple definitions of learning. *Trends in Neurosciences, 38*(7), str. 405–407. https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.04.008
30. Bassani, C. (2007). Five dimensions of social capital theory as they pertain to youth studies. *Journal of Youth Studies, 10*(1), str. 17–34.
31. Bassani, C. (2009). Young people and social capital. V A. Furlong (ur.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (str. 74–80). Routledge.
32. Bautista, A., Roth, W.-M. in Thom, J. S. (2012). Knowing, Insight Learning, and the Integrity of Kinetic Movement. *Interchange, 42*(4), str. 363–388. https://doi.org/10.1007/s10780-012-9164-9
33. Beardwell, I., Holden, L. in Clayton, T. (2004). *Human resource management: A contemporary approach. Fourth edition.* Financial Times Prentice Hall, Pearson Education.

34. Beck, T. E. in Solansky, S. T. (2014). Ability to face threats of cyberterrorism: Factors associated with organizational competence. *International Public Management Journal, 17*(4), str. 441–462.
35. Beck, U. (2008). Global generations in world. Risk society. *Revista CIDOB d'Afers Internacional, 82–83*(2008), str. 203–216.
36. Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. The University of Chicago Press.
37. Becker, G. S. (2006). The age of human capital. V H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough in A. H. Halsey (ur.), *Education, Globalization and Social Change* (str. 292–294). Oxford University Press.
38. Beitin, Ben K. (2012). Interview and sampling: How many and whom. V J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti in K. D. McKinney (ur.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (str. 243–254). Sage.
39. Best, O. in Ban, S. (2021). Adolescence: physical changes and neurological development. *British Journal of Nursing, 30*(5), str. 272–275. https://doi.org/10.12968/bjon.2021.30.5.272
40. Bhangaokar, R. in Mehta, D. (2012). Youth civic engagement in India: A case in point. *Psychology and Developing Societies, 24*(1), str. 35–59.
41. Bilton, T. in Bonnett, K., Jones, P., Lawson, T., Skinner, D., Stanworth, M. In Webster, A. (2002). *Introductory Sociology*. Palgrave Macmillan.
42. Bjursell, C. (2020). The COVID-19 pandemic as disjuncture: Lifelong learning in a context of fear. *International Review of Education, 66*(2020), str. 673–689. https://doi.org/10.1007/s11159-020-09863-w
43. Bloom, B. S. (1974). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook 1: Cognitive Domain*. David McKay.
44. Böhler, J., Fennes, H., Karsten, A., Mayerl. M. in Pitschmann, A. (2022). *RAY-MON: Comparative research report, 2014–2020: Effects and outcomes of the Erasmus+ Youth in Action Programme, transnational analysis.* Generation and Educational Science Institute in Youth Policy Labs.
45. Boeren, E. (2011). Gender differences in formal, non-formal and informal adult learning. *Studies in Continuing Education, 33*(3), str. 333–346.
46. Bohlander, G. W. in Snell, S. (2007). *Managing human resources*. South-Western.

47. Bohlouli, M., Mittas, N., Kakarontzas, G., Theodosiou, T., Angelis, L. in Fathi, M. (2017). Competence assessment as an expert system for human resource management: A mathematical approach. *Expert Systems with Applications, 70*(2017), str. 83–102.
48. Bohnert, A., Fredricks, J. in Randall, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement: Theoretical and methodological considerations. *Review of Educational Research, 80*(4), str. 576–610.
49. Bojadjieva, D. M., Cvetanoska, M., Kozheski, K., Mujčinović, A., in Gašparović, S. (2022). the impact of education on youth employability: The case of selected Southeastern European countries. *Youth & Society, 54*(2s), str. 29–51. https://doi.org/10.1177/0044118X211069403
50. Bontis, N., Crossan, M. M. In Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies, 39*(4), str. 437–469.
51. Borger, R. in Seaborne, E. A. M. (1972). *Psihologija učenja*. Cankarjeva založba.
52. Boštjančič, E. (2011). Značilnosti generacije Y na delovnem mestu. *Human Resource Management Magazine, 9*(43), str. 56–61.
53. Bourdieu, P. (2004). Oblike kapitala. V F. Adam in M. Tomšič (ur.), Kompedij sociooloških teorij (str. 311–322). Študentska založba.
54. Bourdieu, P. (2006). The forms of capital. V H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough in Halsey. A. H. (ur.), *Education, Globalization and Social Change* (str. 105–118). Oxford University Press.
55. Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Wiley.
56. Boyatzis, R. E. (2011). Learning life skills of emotional and social intelligence competencies. V M. London (ur.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning (str.* 91–101). Oxford University Press.
57. Brady, B., Canavan, J. in Redmond, S. (2016). Bridging the gap: Using Veerman and Van Yperen's (2007) framework to conceptualise and develop evidence informed practice in an Irish youth work organisation. *Evaluation and Program Planning, 55*(2016), str. 128–133.
58. Bratton, J. in Gold, J. (2007). *Human resource management: Theory and practice* (4. izd.). Palgrave Macmillan.

59. Bridgestock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research and Development, 28*(1), str. 31–44.
60. Brieger, E., Arghode, V., in McLean, G. (2020). Connecting theory and practice: reviewing six learning theories to inform online instruction. *European Journal of Training and Development, 44*(4/5), str. 321–339. https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2019-0116
61. Brown, P. in Lauder, H. (2000). Human capital, social capital and collective intelligence. V S. Baron, J. Field in T. Schuller (ur.), *Social capital: Critical perspectives* (str. 226–242). Oxford University Press.
62. Bryson, J. M., Ackermann, F. in Eden, C. (2007). Putting the resource-based view of strategy and distinctive competencies to work in public organizations. *Public Administration Review, 67*(4), str. 702–717.
63. Buova, E. in Dodovski, I. (2009). *The non-formal education in the Republic of Macedonia: Conditions and perspectives*. Youth Cultural Center – Bitola. http://www.youseefor.me/images/manuals/macedonia/MKC_NFO_EN.pdf
64. Busca Donet, F., Pallares, A. A. in Burset Burillo, S. (2017). Bibliometric characteristics of articles on key competences indexed in ERIC from 1990 to 2013. *European Journal of Teacher Education, 40*(2), str. 144–156. http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1281908
65. Bužinkić, E., Ćulum, B., Horvat, M. in Kovačić, M. (2015). Youth work in Croatia: Collecting pieces for mosaic. *Child and Youth Services, 26*(1), str. 30–55. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0145935X.2015.1015879
66. Byham, W. C. in Moyer, R. P. (1998). *Using competencies to build a successful organization.* Development Dimensions International.
67. Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: The case for emerging adulthood? *Journal of Youth Studies, 8*(4), str. 367–384. http://dx.doi.org/10.1080/13676260500431628
68. Carr, D. (2003). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203994702
69. Carter, N., Bryant-Lukosius, D., Dicenso, A., Blythe, J., in Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum, 41*(5), str. 545–547. https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547

70. CEDEFOP. (2014). Terminology of European education and training policy, second edition, a selection of 143 terms. Pridobljeno 12. 11. 2018 na http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf
71. Cepin, M. in Gornik, J. (2003). *Priročnik za trenerje mladinskih voditeljev*. Mladinski svet Slovenije.
72. Cepin, M. (2011). Učinki mladinskega dela. V T. Beočanin (ur.), *Mladinsko delo v teoriji in praksi* (str. 87–106). Mladinski svet Slovenije.
73. Cepin, M., Rupnik Suhadolnik, S., Pugelj, T., Pucelj Lukan, P., Peloza, J., Mesojedec, T., Repnik, P. in Mrak Merhar, I. (2012). *Usposabljanje mladinskih voditeljev in delavcev: Strokovne podloge in priporočila za vzpostavitev sistemov usposabljanja v organizacijah.* Salve.
74. Charmaz, Kathy. (2005). Grounded theory in the 21st century. V N. Denzin in Y. S. Lincoln (ur.), *Sage Handbook of Qualitative Research* (3. izd.) (str. 507–535). Sage.
75. Charmaz, Kathy. (2005). *Constructing grounded theory*. Sage.
76. Chauke, T.A. (2022). Youth work practice and life skills development in a non-formal education setting. *Youth Voice Journal, 7*(22), str. 2056–2969.
77. Cheng, G. H.-L., Chan, D. K.-S., in Au, W. T. (2021). Profiles of employability and their career and psychological implications among unemployed youth. *Applied Research in Quality of Life, 16*(5), str. 2205–2219. https://doi.org/10.1007/s11482-020-09869-4
78. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T Press.
79. Choudhury, S., Charman, T. in Blakemore, S. J. (2008). Development of the teenage brain. *Mind, Brain and Education, 2*(3), str. 142–147. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00045.x
80. Chisholm, L. (2013). *Youth in Action makes a difference!* RAY in Interkulturelles Zentrum.
81. Christens, B. D. in Dolan, T. (2011). Interweaving youth development, community development, and social change through youth organizing. *Youth & Society, 43*(2), str. 528–548. https://doi.org/10.1177/0044118X10383647
82. Churchill, B. in Khan, C. (2021). Youth underemployment: A review of research on young people and the problems of less(er) employment in an era of mass education. *Sociology Compass, 15*(10), str. 1–14. https://doi.org/10.1111/soc4.12921

83. Cieslik, M. in Simpson, D. (2006). Skills for life? Basic skills and marginal transitions from school to work. *Journal of Youth Studies, 9*(2), str. 213–229. http://dx.doi.org/10.1080/13676260600635656
84. Civelli, F. F. (1997). New competences, new organizations in a developing world. *Industrial and Commercial Training, 29*(7), str. 226–229.
85. Coburn, A. (2011). Building social and cultural capital through learning about equality in youth work. *Journal of Youth Studies, 14*(4), str. 475–491. https://doi.org/10.1080/13676261.2010.538041
86. Colardyn, D. in Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European Journal of Education, 39*(1), str. 69–89. https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x
87. Coleman, J. S. (2004). Socialni kapital. V F. Adam in M. Tomšič (ur.), *Kompendij sociooloških teorij* (str. 383–401). Študentska založba.
88. Colley, H., Hodkinson, P. in Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: Mapping the conceptual terrain. A consultation report*. University of Leeds Lifelong Learning Institute.
89. Collin, P. in Burns, J. (2009). The experience of youth in the digital age. V A. Furlong (ur.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (str. 283–290). Routledge.
90. Cooper, S. (2011). Reconnecting with evaluation: The benefits of using a participatory approach to assess impact. *Youth and Policy, 2011*(107), str. 55–70.
91. Cooper, T., Brooker, M., McCabe, D., Madden, P. in Simons, O. (2019). Transformative youth work in local government youth services. *International journal of open youth work, 2019*(3), str. 29–46. https://www.researchgate.net/publication/336179251_Transformative_youth_work_in_local_government_services
92. Coussee, F. (2009). The relevance of youth work's history. V G. Verschelden, F. Coussee, T. Van de Walle in H. Williamson (ur.), *The history of youth work in Europe* (str. 7–11). Council of Europe Publishing. https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/the-history-of-youth-work-in-europe-volume-1
93. Coussee, F. in Williamson, H. (2012). Youth worker, probably the most difficult job in the world. *Children Australia, 36*(4), str. 224–228. https://doi.org/10.1375/jcas.36.4.224

94. Creswell, J. W. in Creswell D.C. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (5. izd.). Sage.
95. Crosby, R. A., Holtgrave, D. R., DiClemente, R. J., Wingood, G. M. in Gayle, J. A. (2003). Social capital as a predictor of adolescents' sexual risk behavior: A state-level exploratory study. *AIDS and Behavior, 7*(3), str. 245–252. https://doi.org/10.1023/A:1025439618581
96. Cseh, M. (2003). Facilitating learning in multicultural teams. *Advances in Developing Human Resources, 5*(1), str. 26–40.
97. Cupar, T. (2015). Mladinsko delo kot dejavnik zaposljivosti mladih. V A. Naterer (ur.), *Mladinsko delo* (str. 86–109). Kulturni center, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
98. Cupar, T. (2017). *Preučevanje učinkov mednarodnega mladinskega dela: rezultati raziskave v Sloveniji*. Finnish Youth Centres Association. https://www.mreza-mama.si/wp-content/uploads/2017/05/Boost-nacionalno-poro%C4%8Dilo-Slovenija_final.pdf
99. Cvetanović, S., Despotovic, D. in Filipović, M. (2015). The concept of social capital in economic theory. *Ekonomika, 61*(1), str. 73–84.
100. Dacre Pool, L. in Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education & Training, 49*(4), str. 277–289. https://doi.org/10.1108/00400910710754435
101. Davidson, L., Evans, W. P. in Sicafuse, L. (2011). Competency in establishing positive relationships with program youth: The impact of organization and youth worker characteristics. *Child and Youth Services, 32*(4), str. 336–354.
102. Davies, B. (2011). Youth work stories: In search of qualitative evidence on process and impact. *Youth and Policy, 2011*(106), str. 23–42. https://irp-cdn.multiscreensite.com/11ec25d7/files/uploaded/davies-youth-work-stories%20youth%20and%20policy.pdf
103. Delamare Le Deist, F. in Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International, 8*(1), str. 27–46. https://doi.org/10.1080/1367886042000338227

104. Del Felice, C. in Solheim, L. (2011). Youth organisations as learning organisations: Exploring special contributions and challenges. *Development in Practice, 21*(8), str. 1094–1108. http://dx.doi.org/10.1080/09614524.2011.606892
105. Denault, A.-S., Poulin, F. in Pedersen, S. (2009). Intensity of participation in organized youth activities during the high school years: Longitudinal associations with adjustment. *Applied Developmental Science, 13*(2), str. 74–87.
106. DeSeCo. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf
107. Dessler, G. (2015). *Human resource management* (14. izd). Pearson Education.
108. Desy, J. R., Reed, A. D. in Wolanskyj, A. P. (2017). Milestones and millennials: A perfect pairing—Competency-based medical education and the learning preferences of generation Y. *Mayo Clinic Proceedings, 92*(2), str. 243–250.
109. De Vos, A., De Hauw S. in Willemse, I. (2015). An integrative model for competency development in organizations: The Flemish case. *The International Journal of Human Resource Management, 26*(20), str. 2543–2568.
110. Deželan, T., Hafner Fink, D. in Melink, M. (2014). First-job educational and skill match: An empirical investigation of political science graduates in Slovenia. *International Journal of Manpower, 35*(4), str. 553–575.
111. Deželan, T. in Pavlin, S. (2014). The challenges of employability and citizenship in education: Towards a holistic understanding. *Annales, Series historia et sociologia, 24*(3), str. 363–370.
112. Deželan, T. (2017a). *Nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih programa Erasmus+ Mladi v akciji v Sloveniji: priloga k nacionalnem poročilu*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport in Fakulteta za družbene vede.
113. Deželan, T. (2017b). *Vmesna evalvacija nacionalnega programa za mladino: ekspertna ocena*. https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/deloDZ/zakonodaja/izbranZakonAkt?uid=5F49B45562CC05A2C125816B0042FD6F&db=pre_akt&mandat=VII&tip=doc
114. Deželan, T. in Zimšek, M. (2018). Politična participacija udeležencev programa E+: MVA. *Mladje, 2018*(38), str. 42–43.

115. Deželan, T. in Vombergar, N. (2020). *Kratek oris mladinskega dela v Sloveniji*. Movit. http://www.movit.si/fileadmin/movit/0ZAVOD/Publikacije/Tematske/Kratek_oris_mladinskega_dela_v_Sloveniji_web.pdf
116. Dierkes, M., Berthoin Antal, A., Child, J. in Nonaka, I. (ur). (2003). *Organizational learning and knowledge.* Oxford University Press.
117. Dogenik, S. (2011). Mladostnik. V T. Beočanin (ur.), *Mladinsko delo v teoriji in praksi* (str. 1–16). Mladinski svet Slovenije.
118. Domadenik, P. in Redek, T. (2020). Primerjava stanja na trgu dela in pojavnosti prekarnosti. V K. Kresal Šoltes, G. Strban in P. Domadenik (ur.), *Prekarno delo: multidisciplinarna analiza* (str. 183–212). Univerza v Ljubljani: Pravna fakulteta, Založba Pravne fakultete in Univerza v Ljubljani: Ekonomska fakulteta, Založništvo.
119. Don Bosko Slovenija. (b.d). *Usposabljanje salezijanskih animatorjev*. https://donbosko.si/programi/dijaki-in-studenti/usa/
120. Drejer, A. (2000). Organisational learning and competence development. *The Learning organization, 7*(4), str. 206–220.
121. Drejer, A. (2002). *Strategic management and core competencies: Theory and applications*. Quorum Books.
122. Drucker, P. F. (2005). *Managing the non-profit organization: Practices and principles.* Harper.
123. Drugas, M. (2022). Screenagers or "screamagers"? Current perspectives on generation Alpha. *Psychological Thought, 15*(1), str. 1–11. https://doi.org/10.37708/psyct.v15i1.732
124. Dubois, D. D. in Rothwell, W. J. (2004). *Competency-based human resource management*. Davies-Black Publishing.
125. Du Bois-Reymond, M. in Lopez Blasco, A. (2003). Yo-yo transitions and misleading trajectories: Towards integrated transition policies for young adults in Europe. V A. Lopez Blasco, W. McNeish in A. Walther (ur.), *Young people and contradictions of inclusion: Towards integrated transition policies in Europe* (str. 19–42). Policy Press.
126. Du Bois-Reymond, M. in Chrisholm, L. (2006). Young Europeans in a changing world. V M. Du Bois-Reymond in L. Chrisholm (ur.), *The modernization of youth transitions in Europe* (str. 1–9). Jossey-Bass.

127. Du Bois-Reymond, M. (2009). Models of navigation and life management. V A. Furlong (ur.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (str. 31–38). Routledge.
128. Dunne, A., Ulcina, D., Murphy, I. in Golubeva, M. (2014). *Working with young people: The value of youth work in the European Union*. Evropska Komisija. https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf
129. Dworkin, G., Ballantine, J., Antikainen, A., Barbosa, M. L., Konstantinovskiy, D., Saha, L. J., Essack, S., Chang, J. Vryonides, M. in and Teodoro, A. (2013). The sociology of education. *Sociopedia.isa.*
130. Easterby-Smith, M., Thorpe, R. in Lowe, A. (2007). *Raziskovanje v managementu*. UP Fakulteta za management.
131. Ediger, M. (2015). Selected leading American educational psychologists. *College Student Journal, 49*(4), str. 527–530.
132. Ellstrom, P.-E. in Kock, H. (2008). Competence development in the workplace: Concepts, strategies and effects. *Asia Pacific education review, 9*(1), str. 5–20.
133. Erar. (b.d.). Aplikacija za prikaz porabe javnega denarja v Sloveniji. https://erar.si/
134. Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology, 16*(2), str. 171–190. https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1
135. Eurostat. (2022). Statistics explained. Glossary: Adult education survey (AES). Eurostat. Pridobljeno 3. 9. 2022 na https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Adult_education_survey_(AES)
136. Eurostat. (2023). Statistics Explained. Glossary: Neets. Pridobljeno 9. 2. 2023. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_(NEET)
137. Eurydice. (2002). Key competencies: A developing concept in general compulsory education. http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503
138. Evropska komisija. (2000). *A memorandum on lifelong learning* [Commission staff working paper]. SEC(2000) 1832. http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf

139. Evropska komisija. (2014). *Working with young people: The value of youth work in the European Union.* http://ec.europa.eu/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf
140. Evropska komisija. (2017). *Erasmus+ programme guide*. Version 1 (2018): 25/10/2017 http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf
141. Evropska komisija. (2022). *Flash Eurobarometer 502: Youth and democracy in the European Year of Youth* [Poročilo]. Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo. https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2282
142. Evropska komisija. (2023a, b.d.). Priložnosti za organizacije. *Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport*. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sl/organizacije
143. Evropska komisija. (2023b, b. d.). Priložnosti za posameznike. *Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport*. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sl/opportunities/moznosti-za-posameznike
144. Evropska komisija. (2023c, b. d). Struturirani dialog. *Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport*. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sl/structured-dialogue
145. Evropski mladinski forum – European Youth Forum. (2003). *Policy paper on youth organisations as non-formal educators – Recognising our role*. http://www.youthforum.org/assets/2013/12/Policy-Paper-Role-of-NGO-0618-03.pdf
146. Evropski mladinski forum – European Youth Forum. (2013). *Policy paper on quality education*. https://www.youthforum.org/assets/2014/03/0317-13_POLICY_PAPER_QUALITY_EDUCATION_FINAL_withExSum11.pdf
147. Evropski mladinski forum. (b.d). *About us*. https://www.youthforum.org/about
148. Evropski parlament. (2021). *Flash Eurobarometer: European Parliament Youth Survey* [Poročilo]. Generalni direktorat za komunikacijo. https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/youth-survey-2021/report.pdf
149. Farooq, M. U., Ullah, A., Iqbal, M. in Husain, A. (2016). Current and required competencies of university librarians in Pakistan. *Library Management, 37*(8/9), str. 410–425.
150. Fennes, H. in Otten, H. (2008). *Quality in non-formal education and training in the field of European youth work*. Evropska Unija – Council of Europe Youth Partnership in Salto-

Youth. https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3305/TrainingQualityandCompetenceStudy.pdf

151. Fine, B. (2001). *Social capital theory versus social theory: Political economy and social science at the turn of the millennium*. Routledge.
152. Flanagan, C. (2009). Young people's civic engagement and political development. V A. Furlong (ur.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (str. 293–300). Routledge.
153. Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
154. Flick, U. (2008). *Designing qualitative research: The Sage qualitative research kit.* Sage.
155. Fontana, A. in Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. V N. Denzin in Y. S. Lincoln (ur.), *Sage Handbook of Qualitative Research* (3. izd.) (str. 695–727). Sage.
156. Fugate, M., Kinicki, A. J. in Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior, 65*(1), str. 14–38. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005
157. Furlong, A. (2013). *Youth studies: An introduction*. Routledge.
158. Garcia-Aracil, A. in Van Der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: Labour market mismatches and their payoffs. *Higher Education, 55(*2), str. 219–239.
159. Geidne, S., Fredriksson, I., Dalal, K. in Eriksson, C. (2015). Two NGO-run youth-centers in multicultural, socially deprived suburbs in Sweden—Who are the participants? *Health, 7*(9), str. 1158–1174. https://doi.org/10.4236/health.2015.79131
160. Geidne, S., Fredriksson, I. in Eriksson, C. (2016). What motives are important for participation in leisure-time activities at Swedish youth centres? *Health Education Journal, 75*(8), str. 972–985. https://doi.org/10.1177/0017896916644001
161. Giancaspro, M. L. in Manuti, A. (2021). Learning to be employable through volunteering: A qualitative study on the development of employability capital of young people. *Frontiers in Psychology, 12*(574232), str. 1–12.
162. Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: Strategies for success. *Journal of Research in Nursing, 12*(5), str. 473–483. https://doi.org/10.1177/1744987107079791
163. Giddens, A. in Sutton, P. W. (2016). *Sociology* (7. izd.). Polity Press.

164. Goddings, A.-L. (2015). *The impact of puberty on adolescent brain development*. University College London.
165. Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review, 76*(6), str. 93–102.
166. Gonzalez, S. in Bonal, X. (2021). COVID-19 school closures and cumulative disadvantage: Assessing the learning gap in formal, informal and non-formal education. *European Journal of Education, 56*(4), str. 607–622. https://doi.org/10.1111/ejed.12476
167. Goodwin, J. in O'Connor, H. (2009). Youth and generation: In the midst of an adult world. V A. Furlong (ur.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (str. 22–30). Routledge.
168. Google. (b.d). Spletni iskalnik. https://www.google.com/
169. Gormally, S. in Coburn, A. (2014). Finding nexus: Connecting youth work and research practices. *British Educational Research Journal, 40(*5), str. 869–885. https://doi.org/10.1002/berj.3118
170. Grant, C., Elliott, A., di Meglio, G., Lane, M. in Norris, M. What teenagers want: tips on working with today's youth. *Paediatrics & Child Health, 13*(1), str. 15–18. https://doi.org/10.1093/pch/13.1.15
171. Greene, K. M., Lee, B., Constance, N. in Hynes, K. (2013). Examining youth and program predictors of engagement in out-of-school time programs. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(2013), str. 1557–1572. https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-012-9814-3
172. Greenidge, D., Alleyne, P., Parris, B. in Grant, S. (2012). A comparative study of recruitment and training practices between small and large businesses in an emerging market economy: The case of Barbados. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 19*(1), str. 164–182.
173. Gretschel, A. (ur.), Cupar, T., Linno, M., Kiilakoski, T., Hästbacka, N. in Korhonen, A. (2017). *Studying the impact of international youth work: towards developing an evaluation tool for youth centres*. Finnish Youth Centres Association.
174. Gril, A. (2007). *Družbene predstave organizirane mladine*. Pedagoški inštitut.
175. Gril, A., Klemenčič, E. in Autor, S. (2009). *Udejstvovanje mladih v družbi.* Pedagoški inštitut.

176. Grom, K. 2020. *Razvijanje pismenosti po modelu vertikalnega opismenjevanja* [doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/6254
177. Gross, Z. in Rutland, S. D. (2016). Experiential learning and values education at a school youth camp: Maintaining Jewish culture and heritage. *International Review of Education*, 63(1), str. 29–49. https://doi.org/10.1007/s11159-016-9609-y
178. Gross, Z. in Rutland, S. D. (2017). Experiential learning in informal educational settings. *International Review of Education*, 63(1), str. 1–8. https://doi.org/10.1007/s11159-017-9625-6
179. Grzeda, M. M. (2005). In competence we trust? Addressing conceptual ambiguity. *Journal of Management Development, 24*(6), str. 530–545.
180. Guercio, J. M. (2018). The importance of a deeper knowledge of the history and theoretical foundations of behavior analysis: 1863-1960. *Behavior Analysis, 18*(1), str. 4–15. https://doi.org/10.1037/bar0000123
181. Haapakorpi, A. (2017). Doctorate holders outside the academy in Finland: Academic engagement and industry-specific competence. *Journal of Education and Work, 30*(1), str. 53–68.
182. Hager, P. J. (2011). Concepts and definitions of lifelong learning. V M. London (ur.), *The Oxford handbook of lifelong learning* (str. 12–25). Oxford University Press.
183. Hall-Ellis, S. D. in Grealy, D. S. (2013). The Dreyfus model of skill acquisition: A career development framework for succession planning and management in academic libraries. *College & Research Libraries, 74*(6), str. 587–603.
184. Halpern, D. (2005). *Social capital.* Polity Press.
185. Hansen, D. M., Larson, R. W. in Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence, 13*(1), str. 25–55. https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301006
186. Haralambos, M. in Holborn, M. (2005). *Sociologija: Teme in pogledi*. DZS.
187. Harhai, M. in Krueger, J. (2016). Competency-based professional development. *Journal of Library Administration, 56*(8), str. 939–956.

188. Harland, K. in Morgan, A. (2010). Undervalued or misunderstood: Youth work and its contribution to lifelong learning. *Journal of Child and Youth Care Work, 23*(1), str. 201–214. https://doi.org/10.5195/jcycw.2010.34

189. Haselgrove, M. (2016). Overcoming Associative Learning. *Journal of Comparative Psychology*, *130*(3), str. 226–240. https://doi.org/10.1037/a0040180

190. HEGESCO. (2017). Vprašalnik. http://www.hegesco.org/pliki/Questionnaire_final_Slovenia.pdf

191. Heijke, H., Meng, C. in Ramaekers, G. (2003). An investigation into the role of human capital competencies and their pay-off. *International Journal of Manpower, 24*(7), str. 750–773. https://doi.org/10.1108/01437720310502113

192. Heinz, W. R. (2009). Youth transitions in an age of uncertainty. V A. Furlong (ur.), *Handbook of Youth and young adulthood: new perspectives and agendas* (str. 3–13). Routledge.

193. Hendarman, A. F. in Cantner, U. (2018). Soft skills, hard skills, and individual innovativeness. *Eurasian Business Review, 8*(2), str. 139–169.

194. Hill, Nancy E. in Redding, Alexis. (2021). *The end of adolescence: The lost art of delaying adulthood*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674259225

195. Hillage, J. and Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Department for Education and Employment.

196. Hinchliffe, W. G. in Jolly, A. (2011). Graduate identity and employability. *British Educational Research Journal, 37*(4), str. 563–584.

197. Hjort, K. (2008). Competence development in the public sector: Development, or dismantling of professionalism? *Asia Pacific Education Review, 9*(1), str. 40–49.

198. Hlebec, V. in Mrzel, M. (2012). Metodološke dileme in njihove rešitve v raziskovalnem načrtu z zaporedno uporabo kvantitativnih in kvalitativnih metod: model izbire udeležencev. *Teorija in praksa,* 49(2), str. 245–263. https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-PQXT773R

199. Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, D., Vidoni, D. in Villalba, E. (2006). *Measuring active citizenship in Europe. CRELL research paper 4.* European Commission, Directorate-General Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen; Office for Official Publications of the European Communities.

200. Hoskins, B. L. in Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research, 90*(3), str. 459–488. https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2

201. Hoskins, B. L., Barber, C., Van Nijlen, D. in Villalba, E. (2011). Comparing civic competence among European youth: Composite and domain-specific indicators using IEA civic education study data. *Comparative Education Review, 55*(1), str. 82–110. https://doi.org/10.1086/656620

202. Hozjan, D. (2010). *Sistemski vidiki priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja*. Fakulteta za management. https://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-090-1.pdf

203. Hsieh, S.-C., Lin, J.-S. in Lee, H.-C. (2012). Analysis on literature review of competency. *International Review of Business and Economics, 1*(2), str. 25–50.

204. Hunt, S. (2005). *The life course: A sociological introduction*. Palgrave Macmillan.

205. Huzjan, V. (2004). The qualitative analysis of an interview. V J. Fikfak, F. Adam in D. Garz (ur.), *Qualitative research: Different perspectives, emerging trends* (str. 187–198). Inštitut za slovensko narodopisje ZRC SAZU, Založba ZRC in Fakulteta za socialno delo; Paedagogisches Institut, Johann Gutenberg Universitaet; Politehnika.

206. Ignjatović, M. in Trbanc, M. (2009). Zaposlovanje in brezposelnost mladih: aktivni, fleksibilni in prilagodljivi. V U. Boljka in T. Rakar (ur.), *Med otroštvom in odraslostjo* (str. 38–55). Ministrstvo za šolstvo in šport – Urad Republike Slovenija za mladino in Inštitut RS za socialno varstvo.

207. Ignjatović, M., Čehovin Zajc, J. in Mikić. J. (2021). Položaj mladih na trgu delovne sile v času pred in med epidemijo Covid-19. V M. Ignjatović, A. Kanjuo-Mrčela in R. Kuhar (ur.), *Pandemična družba: Slovensko sociološko srečanje* (str. 96-102). Slovensko sociološko društvo.

208. Institute for Social Work and Social Education in YouthPartnership. (2008). *The Socio-economic Scope of Youth Work in Europe* [Final Report]. Evropska komisija in Evropski svet. https://www.youthpolicy.org/library/wp-content/uploads/library/2008_Socioeconomic_Scope_Youth_Work_Europe.pdf

209. Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M., Kolnik, K. in Konečnik Kotnik, E. (2007). Učitelji mentorji in visokošolski učitelji o kompetencah študentov - bodočih učiteljev. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko, 22*(1/2), str. 28–42.

210. Ivanuš Grmek, M., Čagran, B. in Sadek, L. (2009). *Didaktični pristopi pri poučevanju predmeta spoznavanje okolja v tretjem razredu osnovne šole*. Pedagoški inštitut. https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-R8GQCBBH/dfcf1a87-3127-46fe-bd2a-7e3912a680df/PDF
211. Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
212. Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. in Ograjšek, S. (2020). Nekatere didaktične značilnosti poučevanja na Univerzi v Mariboru z vidika študentov. *Sodobna pedagogika*, *71*(2), str. 24–39.
213. Javni poziv za sofinanciranje programov mladinskega dela v letih 2022 in 2023. (2022). *Uradni list Republike Slovenije št. 10/22*. 21. januar 2022. https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2022001000037/javni-poziv-za-sofinanciranje-programov-mladinskega-dela-v-letih-2022-in-2023-ob-114522
214. Javornik Krečič, M., Rutar Leban, T. in Kelava, P. (2014). Značilnosti pouka v srednjih strokovnih in poklicnih šolah z vidika učiteljev in dijakov. *Šolsko polje, 25*(1/2), str. 31–54. https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-AXMOID98
215. Javrh, P. (ur.). *Obrazi pismenosti: Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih.* Andragoški center Slovenije. https://arhiv.acs.si/publikacije/Obrazi_pismenosti.pdf
216. Jeffs, T. in Smith, M. K. (1999). The problem of „youth" for youth work. *Youth & Policy, 62*(Winter), str. 45–66.
217. Jelenc Krašovec, S. (2012). Ranljive skupine v teoriji in praksi: Priročnik za učitelje. V P. Javrh in M. Kuran (ur.), *Temeljne zmožnosti odraslih* (str. 64–77). Andragoški center Republike Slovenije.
218. Jeris, L. in Johnson, K. (2004). Speaking of competence: Towards a cross-translation for human resource development (HRD) and continuing professional education (CPE). *Academy of Human Resource Development Conference Proceedings 2, 51*(1), str. 1103–1010.
219. Jesseau, S. A. (2021). Teaching the Psychology of Learning. V J.Zumbach, D. Bernstein, S. Narciss in G. Marsico (ur.), *International Handbook of Psychology Learning and Teaching. Springer International Handbooks of Education* (str. 1–30). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26248-8_7-2

220. Ju, B. (2019). The roles of the psychology, systems and economic theories in human resource development. *European Journal of Training and Development, 43*(1/2), str. 132–152. https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2018-0020
221. Južnik Rotar, L. (ur.). (2022). *Ekonomsko ogledalo, št. 2/2022, letnik XXVIII*. Urad za makroekonomske analize in razvoj.
222. Kanfer, R. in Ackerman, P. L. (2005). Work competence: A person-oriented perspective. V A. J. Elliot in C. S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 336–353). The Guildford Press.
223. Kanjuo Mrčela, A. in Ignjatović, M. (2015). Od prožnosti do prekarnosti dela: stopnjevanje negativnih sprememb na začetku 21. stoletja. *Teorija in praksa, 52*(3), str. 350–581. http://dk.fdv.uni-lj.si/db/pdfs/TiP2015_3_Kanjuo-MrcelaIgnjatovic.pdf
224. Kavčič, B. (1991). *Sodobna teorija organizacije*. Državna založba Slovenije.
225. Kelava, P. (2014). (Recognition of) Non-formal learning: Beyond formal education? V I. Ž. Žagar in P. Kelava (ur.), *From formal to non-formal: Education, learning and knowledge* (str. 215–246). Cambridge Scholars Publishing.
226. Kelly, P. (2009). Generation Y, flexible capitalism and new work ethics. V A. Furlong (ur.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (str. 399–405). Routledge.
227. Kiilakoski, T. (2015). Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape and the call for a shift in education. V Evropska komisija in avtorji člankov (ur.), *Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape: A quarter of a century of EU cooperation for youth policy and practice* (str. 25–40). Publications Office of the European Union.
228. Kiilakoski, T. in Kivijärvi, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: Professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education, 37*(1), str. 47–61. https://doi.org/10.1080/0158037X.2014.967345
229. Kirshner, B. (2008). Guided participation in three youth activism organizations: Facilitation, apprenticeship, and joint work. *The Journal of Learning Sciences, 17*(1), str. 60–101.
230. Klemenčič, S., Možina, T. in Žalec, N. (2009). *Kompetenčni pristop k spopolnjevanju andragoških delavcev*. Andragoški center Slovenije.

231. Klemenčič, M., Žnidaršič, M., Vavpetič, A, in Martinc, M. (2017). Erasmus students' involvement in quality enhancement of Erasmus+ mobility through digital ethnography and ErasmusShouts. *Studies in Higher Education, 42*(5), str. 925–932. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293879
232. Kloosterman, P., Giebel, K. in Senyuva, O. (2010). *Pokušanje juhe: t-kit o izobraževalnem vrednotenju v mladinskem delu*. Svet Evrope in Evropska komisija; CNVOS.
233. Kock, H., Gill, A. in Ellstrom, P. E. (2008). Why do small enterprises participate in a program for competence development? *Journal of Workplace Learning, 20*(3), str. 181–194.
234. Kogovšek, T. (1998). *Kvaliteta podatkov v kvalitativnem raziskovanju*. Fakulteta za družbene vede.
235. Kohont, A. (2011). *Vloge in kompetence menedžerjev človeških virov v kontekstu internacionalizacije*. Fakulteta za družbene vede.
236. Kohont, A. in Svetlik, I. (ur.) (2021). *Menedžment človeških virov.* Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
237. Kolarič, Z. (2009). Third sector organisations in the changing welfare systems of Central and Eastern European countries: Some theoretical and methodological considerations. *Teorija in praksa, 46*(3), str. 224–236.
238. Kolarič, Z., Črnak-Meglič, A. in Vojnovič, M. (2012). *Zasebne neprofitno-volonterske organizacije v mednarodni perspektivi*. Založba FDV.
239. Kolarič, Z. in Rakar, T. (2010). *Obseg, struktura in vloga/funkcija slovenskih civilno-družbenih organizacij: raziskava Indeks civilne družbe: študija primera: dimenzija: raven organizacij*. Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
240. Kolb, D. A. in Boyatzis, R. E. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. V R. J. Sternberg in L.-F. Zhang (ur.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (str. 1–21). Routledge.
241. Kolb, A. Y., in Kolb, D. A. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation & Gaming*, *40*(3), str. 297–327. https://doi.org/10.1177/1046878108325713

242. Košir, K., Vršnik Perše, T., Ograjšek, S. in Ivanuš Grmek, M. (2020). Spodbujanje aktivnega študija, kot ga zaznavajo študenti. *Andragoška spoznanja, 26*(2), str. 33–46. https://doi.org/10.4312/as.26.2.33-46

243. Kovačić, M. in Horvat, M. (2016). Razvoj političkih i građanskih kompetencija mladih – pregled uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatskiobrazovni sustav. V M. Kovačić in M. Horvat (ur.), *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih* (str. 15–30). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, GONG.

244. Kovačić, M., Baketa, N. in Grubišić-Čabo, M. (2020). Mapping youth studies curricula: what is formal education in the field of youth studies saying about young people? V M. Taru, E. Krzaklewska in T. Basarab (ur.), *Youth worker education in Europe: Policies, structures, practices* (str. 137–148). Council of Europe and European Commission.

245. Kozina, A. in Wiium, N. (2021). The significance of contexts in positive youth development foreword. V A. Kozina in N. Wiium (ur.), *Positive youth development in contexts* (str. 9–14). Pedagoški inštitut.

246. Kramar, M. (2009). *Pouk.* Educa, Melior.

247. Kramberger, A. (1999). *Poklici, trg dela in politika*. Fakulteta za družbene vede.

248. Kramberger, A. (2007). Problem zaposljivosti v informacijski dobi. V A. Kramberger in S. Pavlin (ur.), *Zaposljivost v Sloveniji – analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave* (str. 11–37). Fakulteta za družbene vede.

249. Krašovec, P. (2013). Neoliberal epistemology - from the impossibility of knowing to human capital. *Filozofija i Društvo, 24*(4), str. 63–83. https://doi.org/10.2298/FID1304063K

250. Krueger, R. A. in Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.

251. Kuhar, M. in Reiter, H. (2012). Frozen transitions to adulthood of young people in Slovenia? *Sociologija, 54*(2), str. 211–226. https://doi.org/10.2298/SOC1202211K

252. Kuhar, M. in Razpotnik, Š. (2011). Uvod. V M. Kuhar in Š. Razpotnik (ur.), *Okviri in izzivi mladinskega dela v Sloveniji* (str. 7–9). Pedagoška fakulteta.

253. Kuhar, M. in Leskošek, V. (2008). Mladinsko delo na lokalni ravni: primerjalna analiza petih držav. *Socialna pedagogika, 12*(4), str. 325–343.

254. Kunjiapu, S. in Yasin, R. M. (2010). Stepping up the ladder: Competence development through workplace learning among employees of small tourism enterprises. *International*

Conference on Learner Diversity 2010, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2010(7), str. 10–18.

255. Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E. in Dochy, F. (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socio-educational care workers. *British Journal of Social Work, 44*(8), str. 2391–2410.
256. Lahe, D., Cupar, T., Deželan, T. in Vombergar, N. (2021). Demografija, omrežja socialnih opor in medgeneracijsko sodelovanje. V M. Lavrič in T. Deželan (ur.), *Mladina 2020: Položaj mladih v Sloveniji* (str. 55–90). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba; Univerza v Ljubljani, Založba Univerze.
257. Laker, J. A., Deželan, T. in Kos, D. (2018). The relevance of extracurricular activities for citizenship: Why cutting budget for student associational activity is a bad policy. *Annales: anali za istrske in mediteranske študije. Series historia et sociologia, 28*(4), str. 827–840.
258. Lalor, K., deRoiste, A. in Devlin, M. (2007). *Young people in contemporary Ireland*. Gill and Macmillan.
259. Lamb, S. in E. Markussen. (2010). School dropout and completion: An international perspective. V S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg in J. Polesel (ur.), *School dropout and completion: International Comperative Studies in Theory and Policy* (str. 1–18). Springer.
260. Laporšek, S., Franca, V. in Arzenšek, A. (2018). Kako dostojne so nove oblike dela v Sloveniji? *EBR Economic and Business Review*, *20*(4), str. 129–145. https://doi.org/10.15458/85451.77
261. Lavrič, M. in Flere, S. (2011). Demografske spremembe in medgeneracijsko sodelovanje. V M. Lavrič (ur.), *Mladina 2010: Družbeni profil mladih v Sloveniji* (str. 63–92). Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
262. Lavrič, M., Deželan, T., Klanjšek, R., Lahe, D., Naterer, A., Radovan, M., Rutar, T., Sardoč, M., Uršič, M., Majce, M., Cupar, T., Matjašič, M., Nacevski, K., Vombergar, N. in Prešeren, J. (2021). *Mladina 2020: Položaj mladih v Sloveniji.* Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba; Univerza v Ljubljani: Založba Univerze.
263. Lavrič, M., Naterer, A. in Prešeren, J. (2021). Raziskovalne metode. V M. Lavrič in T. Deželan (ur.), *Mladina 2020: Položaj mladih v Sloveniji* (str. 37–53). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba; Univerza v Ljubljani, Založba Univerze.

264. Lengnick-Hall, M. L. in Lengnick-Hall, C. A. (2003). HR's role in building relationships networks. *Academy of Management Executive, 17*(4), str. 53–63. https://doi.org/10.5465/AME.2003.11851841

265. Livingstone, D.W. (2000). Researching expanded notions of learning and work and underemployment: Findings of the first canadian survey of informal learning practices. *International Review of Education, 46*(6), str. 491–514.

266. London, M. (2011). Lifelong Learning: Introduction. V M. London (ur.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning* (str. 3–12). Oxford University Press.

267. Looney, J. in Santibanez, B. (2021). Validation of non-formal and informal learning to support disadvantaged learners: Alternative assessments. *European Journal of Education, 56*(3), str. 439–453. https://doi.org/10.1111/ejed.12469

268. Lopez-Andreu, M. in Verd, J. M. (2016). Employment instability and economic crisis in Spain: What are the elements that make a difference in the trajectories of younger adults? *European Societies, 18*(4), str. 315–335.

269. Perez Lopez, S., Manuel Montes Peon, J. in Jose Vazquez Ordas, C. (2005). Organizational Learning as a Determining Factor in Business Performance. *The Learning Organization, 12*(3), str. 227–245.

270. Lucia, A. D. in Lepsinger, R. (1999). *The art and science of competency models*. Jossey-Bass Pfeiffer, a Wiley Company.

271. Luluquisen, E. M. (2006). Sariling gawa youth council as a case study of youth leadership development in Hawai'i. *Journal of Community Practice, 14*(1–2), str. 57–70.

272. Macha, K. in Schuhen, M. (2011). Framework of measuring economic competencies. *Journal of Social Science Education, (10)*3, str. 36–45.

273. Macmillan, R. in Hagan, J. (2004). Violence in the transition to adulthood: Adolescent victimization, education, and socioeconomic attainment in later life. *Journal of Research on Adolescence, 14*(2), str. 127–158. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2004.01402001.x

274. Madjar, N. in Cohen-Malayev, M. (2013). Youth movements as educational settings promoting personal development: Comparing motivation and identity formation in formal and non-formal education contexts. *International Journal of Educational Research, 62*(2013), str. 162–174.

275. Magson, N. R., Craven, R. G., Munns, G. in Yeung, A. S. (2016). It is risky business: can social capital reduce risk-taking behaviours among disadvantaged youth? *Journal of Youth Studies, 19*(5), str. 569–592. https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1098776
276. Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. in Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. V J. L. Mahoney, R. Larson in J. S. Eccles, *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after school and community programs* (str. 3–22). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
277. Maier, G. W., Prange, C. in von Rosenstiel, L. (2003). Psychological perspectives of organizational learning. V M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child in I. Nonaka (ur.), *Organizational Learning and Knowledge* (str. 14–34). Oxford University Press.
278. Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training, 28*(2/3/4), str. 296–309.
279. Marentič-Požarnik, B. in Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
280. Marentič-Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju*. DZS.
281. Marentič-Požarnik, B. (2020). *Moje življenje, moje učenje*. Mladinska knjiga.
282. Marinič, D. (2014). *Primerjalna analiza funkcioniranja mladinskih kulturnih centrov v severovzhodni Sloveniji* (doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
283. Maruyama, H. in Sogel, K. (2015). Non-formal education for sustainable society: A case study of "Hobby school" in Estonia. *Sosyoloji Dergisi / Journal of Sociology, 2015*(30), str. 65–77.
284. Mascherini, M. (2018). Origins and future of the concept of NEETs in the European policy agenda. V J. O'Reilly, J. Lescike, R-Ortlieb, M. Seeleib-Kaiser in P. Villa (ur.), *Youth labour in transition: Inequalities, mobility, and policies in Europe* (p. 503–137). Oxford Scholarship.
285. MAXQDA. (b.d.). *Qualitative methods research software*. https://www.maxqda.com/
286. Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design – An interactive approach* (2. izd.). Sage.
287. Mayr, M. in Zupanc, T. (2020). *Beležimo učinke: ključni izsledki raziskav učinkov programa Erasmus+ Mladi v akciji.* Movit.

288. McCartney, S., Murphy, C. in Mccarthy, J. (2021). 21st century HR: a competency model for the emerging role of HR analysts. *Personnel Review, 50*(6), str. 1495–1513. https://doi.org/10.1108/PR-12-2019-0670
289. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist, 28*(1), str. 1–14.
290. McClelland, D. (1993). Introduction. V L. M. Spencerin S. M. Spencer (ur.), *Competence at work: Models for superior performance* (str. 3–8). Wiley.
291. McGrath, S., Madziva, R. in Thondhlana, J. (2017). Rethinking the employability of international graduate migrants: Reflections on the experiences of Zimbabweans with degrees from England. *Journal of Further and Higher Education, 41*(2), str. 238–259.
292. McKee-Ryan, F. M. in Harvey, J. (2011). "I Have a Job, But . . .": A Review of Underemployment. *Journal of Management, 37*(4), str. 962–996. https://doi.org/10.1177/0149206311398134
293. McNamara Horvat, E., Weininger, E. B. in Lareau, A. (2006). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. V H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough in A.H. Halsey (ur.), *Education, Globalization and Social Change* (str. 454–467). Oxford University Press.
294. McQuaid, R. W. in Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies, 42*(2), str. 197–219.
295. Melink, M. in Pavlin, S. (2013). *Vloga učenja in poučevanja v visokošolskih programih s perspektive zaposlitvenih karier slovenskih diplomantov*. Fakulteta za družbene vede.
296. Melink, M., Cimprič, P., Pavlin, S. in Deželan, T. (2016). Razumevanje zaposljivosti visokošolskih diplomantov. V S. Pavlin (ur.), *Vzpostavitev nacionalnega sistema spremljanja zaposljivosti visokošolskih diplomantov: rezultati študije izvedljivosti* (str. 8–14). Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani.
297. Meng, C., Wessling, K., Mühleck, K. in Unger, M. (2020). *Eurograduate Pilot Survey: design and implementation of a pilot European graduate survey.* Evropska komisija, Generalni direktorat za izobraževanje, mladino, šport in kulturo.
298. Mertens, G., Krypotos, A.-M. in Engelhard, I. M. (2020). A review on mental imagery in fear conditioning research 100 years since the "Little Albert" study. *Behaviour Research and Therapy*, 126(2020), str. 103556–103556. https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103556

299. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Visoka šola za socialno delo.
300. Mikulec, B. (2020). Diskurz krize, pandemija COVID-19 in izobraževanje odraslih. *Sodobna pedagogika, 71*(4), str. 112–119.
301. Miles, M. B. in Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.
302. Miller, J., McAuliffe, L., Riaz, N. in Deuchar, R. (2015). Exploring youths' perceptions of the hidden practice of youth work in increasing social capital with young people considered NEET in Scotland. *Journal of Youth Studies, 18*(4), str. 468–484. https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992311
303. Miloševič Zupančič, V. (2018). Taxonomy of teaching methods and teaching forms for youth in non-formal education in the National Youth Council of Slovenia. *CEPS Journal, 8*(1), str. 117–137. https://doi.org/10.26529/cepsj.491
304. MIZŠ, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2022). EUROGRADUATE – Evropska pobuda spremljanja diplomantov. https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/evropska-pobuda-spremljanja-diplomantov/
305. Mishra, K. (2014). Employability skills that recruiters demand. *IUP Journal of Soft Skills, 8*(3), str. 50–55.
306. Mlad.si. (b. d.). Kohezijska politika; Evropska kohezijska politika in Urad RS za mladino.
307. Moore, D. R., Cheng, M.-I. in Dainty, A. R. J. (2002). Competence, competency and competencies: Performance assessment in organisations. *Work Study, 51*(6), str. 314–319.
308. Moore, K., Kleinman, D. L., Hess, D. in Frickel, S. (2011). Science and neoliberal globalization: a political sociological approach. *Theory and Society, 40*(5), str. 505–532. https://doi.org/10.1007/s11186-011-9147-3
309. Morciano, D., Scardigno, A. F., Manuti, A. in Pastore, S. (2014). An evaluation study of youth participation in youth work, a case study in Southern Italy. *Educational Research for Policy and Practice, 13*(1), str. 81–100. https://doi.org/10.1007/s10671-013-9150-8
310. Morciano, D. (2015). Evaluating outcomes and mechanisms of non-formal education in youth centres. *Italian Journal of Sociology of Education, 7*(1), str. 67–96.
311. Morgan, G. (2004). *Podobe organizacij*. Fakulteta za družbene vede.

312. Movit. (2017). Rezultati prijavnih rokov Erasmus+ Mladi v akciji. http://www.movit.si/erasmus-mladi-v-akciji/sprejeti-projekti/
313. Movit. (2022a). Bazen trenerjev Movit. http://www.movit.si/erasmus-mladi-v-akciji/bazen-trenerjev/
314. Movit. (2022b). Kaj je to EVS. http://www.movit.si/evs-20-let/kaj-je-evs/
315. Movit. (2022c). Socialno vključevanje. http://www.movit.si/ese/pomembneznacilnostiprograma0/socialno-vkljucevanje/
316. Možina, S. (2009). Učenje, izobraževanje, usposabljanje in razvoj kadrov. V I. Svetlik in N. Zupan (ur.), *Menedžment človeških virov* (str. 467–520). Fakulteta za družbene vede.
317. Možina, E. (2011). Mejniki v razvoju področja pismenosti odraslih v Sloveniji. V P. Javrh (ur.), *Obrazi pismenosti: Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih* (str. 15–35). Andragoški center Slovenije.
318. Mreža MaMa. (2023a). Članice. https://www.mreza-mama.si/clanice/
319. Mreža Mama. (2023b). Logbook. https://www.mreza-mama.si/logbook/
320. Mreža MaMa. (2023c). O zavodu. https://www.mreza-mama.si/o-zavodu/
321. Muendel, K. in Schugurensky, D. (2008). Community based learning and civic engagement: Informal learning among adult volunteers in community organizations. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2008*(118), str. 49–60.
322. Muhajirah, M. (2020). Basic of learning theory: (Behaviorism, cognitivism, constructivism, and humanism). *International Journal of Asian Education, 1*(1), str. 37–42. https://doi.org/10.46966/ijae.v1i1.23
323. Mulder, M. (2007). Competence - the essence and use of the concept in ICVT. *European Journal of Vocational Training, 40*(1), str. 5–21.
324. Mulder, M., Weigel, T. in Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training, 59*(1), str. 67–88.
325. Murn, K., Lebič, T. in Skrinar, U. (2011). *Mladinski centri v Sloveniji.* Zavod Mladinska mreža MaMa.
326. Murre, J. M. J. in Dros, J. (2015). Replication and analysis of Ebbinghaus' forgetting curve. *Plos One, 10*(7), str. 1–23.
327. Naterer, A., Lavrič, M., Klanjšek, R., Flere, S., Rutar, T., Lahe, D., Kuhar, M., Hlebec, V., Cupar, T. in Kobše, Ž. (2019). *Slovenska mladina 2018/2019*. Friedrich-Ebert-Stiftung.

328. Nathan, M. in Sawyer, R. (2022). Foundations of the Learning Sciences. V R. Sawyer (ur.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (str. 27–52). Cambridge University Press. http://nukweb.nuk.uni-lj.si/login?url=http://dx.doi.org/10.1017/9781108888295
329. Ng, S.-W. (2014). Youth civic participation: Do socialising agents matter? *Citizenship, Social and Economics Education, 13*(2), str. 121–131. https://doi.org/10.2304/csee.2014.13.2.121
330. Nolan, C. T. in Garavan, T. N. (2016). Human resource development in SMEs: A systematic review of the literature. *International Journal of Management Reviews, 18*(1), str. 85–107.
331. Nonaka, I. in Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation.* Oxford University Press.
332. Norqvist, L. in Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it ‘‘youthful’’ for youth in action? *International Review of Education, 63*(2), str. 235–256.
333. Novak, M. in Spaija, T. (2008). Človeški kapital, raziskave in razvoj ter rast produktivnosti: empirična analiza za Slovenijo. *Management, 3*(2), str. 153–164. http://www.fmkp.si/zalozba/ISSN/1854-4231/3_153-164.pdf
334. Nunn, C., McMichael, C., Gifford, S.M. in Correa-Velez, I. (2014). ‘I came to this country for a better life’: Factors mediating employment trajectories among young people who migrated to Australia as refugees during adolescence. *Journal of Youth Studies, 17*(9), str. 1205–1220.
335. Odbor ministrov Sveta Evrope. (2002). Priporočilo (2002)12 Odbora ministrov držav članic o izobraževanju za demokratično državljanstvo. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804f7b87
336. O’Donovan, J., Cairns, D., Sousa, M. in Valcheva Dimitrova, V. (2020). Mapping the educational and career paths of youth workers. V M. Taru, E. Krzaklewska in T. Basarab (ur.), *Youth worker education in Europe: Policies, structures, practices* (str. 15–56). Council of Europe and European Commission. https://www.academia.edu/43413958/Youth_worker_education_in_Europe_Policies_structures_practices?email_work_card=title
337. OECD. (2017). *OECD Skills outlook 2017: Skills and global value chains*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273351-en

338. OECD. (2023). *Recommendation of the Council on Creating Better Opportunities for Young People*. OECD/LEGAL/0474. https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0474

339. Ogresta, J., Rezo, I., Kožljan, P., Pare, M.-H. in Ajduković, M. (2021). Why Do We Drop Out? Typology of Dropping Out of High School. *Youth & Society*, *53*(6), str. 934–954. https://doi.org/10.1177/0044118X20918435

340. Ohana, Y. (2013). *Youth in Action Findings and Implications for Practice*. RAY in Interkulturelles Zentrum.

341. Omer, S. in Jabeen, S. (2016). Exploring Karl Marx conflict theory in education: Are Pakistani private schools maintaining status quo? *Bulletin of Education and Research, 38*(2), str. 195–202.

342. Ord, J. (2009). Experiential learning in youth work in the UK: a return to Dewey. *International Journal of Lifelong Education, 28*(4), str. 493–511. https://doi.org/10.1080/02601370903031355

343. Ord, J., Carletti, M., Morciano, D., Siurala, L., Dansac, C., Cooper, S., Fyfe, I., Kötsi, K., Sinisalo-Juha, E., Taru, M. in Zentner, M. (2022). European Youth Work Policy and Young People's Experience of Open Access Youth Work. *Journal of Social Policy, 51(2)*, str. 303–323. https://doi.org/10.1017/S0047279421000143

344. Painter, M. A. in Sanderson. M. R. (2017). Different country, same work. *Work and Occupations, 44*(2), str. 210–232.

345. Päll, A., Lisney, J., Gil, M. in López-Bech, L. (2016). *Inspiring! Youth Organizations Contribution to Citizenship Education*. Evropski mladinski forum, Evropska komisija in Evropska mladinska fundacija Sveta Evrope.

346. Pantea, M.-C. (2013). The changing nature of volunteering and the cross-border mobility: Where does learning come from? *Studies in Continuing Education, 35*(1), str. 49–64.

347. Parry, S. B. (1996). Just what is a competency? (And why should you care?) *Training*, *35*(6), str. 58–60, 62, 64.

348. Patacsil, F. in Tablatin, C. L. S. (2017). Exploring the importance of soft and hard skills as perceived by IT internship students and industry: A gap analysis. *Journal of Technology and Science Education, 7*(3), str. 347–368.

349. Patzina, A. in Wydra-Somaggio, G. (2020). Early careers of dropouts from vocational training: Signals, human capital formation, and training firms. *European Sociological Review, 36*(5), str. 741–759. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa011

350. Pavlin, S. (2009). Key competences of graduates to function well in the workplace and society. V S. Pavlin (ur.), *Report on the qualitative analysis of higher education institutions and employers in five countries: Development of competencies in the world of work and education*, str. 11–21. FDV. http://www.decowe.org/static/uploaded/htmlarea/finalreportshegesco/Qualitative_Analysis_of_HEIs_and_Employers_in_Five_Countries.pdf

351. Pavlin, S. (2012). *Slovensko visoko šolstvo s perspektive zaposljivosti diplomantov*. Fakulteta za družbene vede.

352. Pavlin, S. (2014). The role of higher education in supporting graduates' early labour market careers. *International Journal of Manpower, 35*(4), str. 576–590.

353. Pavlin, S. (2015). Kako študij in prve zaposlitvene izkušnje vplivajo na razvoj kompetenc visokošolskih diplomantov? *Sodobna pedagogika 66=132*(4), str. 62–77.

354. Pavlin, S. (2019). *Naproti nacionalnemu sistemu spremljanja zaposljivosti visokošolskih diplomantov?* Fakulteta za družbene vede, Založba FDV. https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/zalozba/pavlin---naproti-nacionalnemu-sistemu-spremljanja-2019.pdf?sfvrsn=2

355. Pawlowsky, P., Forslin, J. in Reinhardt, R. (2003). Practices and Tools in Organizational Learning. V M. Dierkes, A. Berthoin Antal, J. Child in I. Nonaka (ur.), *Organizational Learning and Knowledge* (str. 775–793). Oxford University Press.

356. Pearce, N. J. in Larson, R. W. (2006). How teens become engaged in youth development programs: The process of motivational change in a civic activism organization. *Applied Developmental Science, 10*(3), str. 121–131.

357. PiNA. (b.d.). O nas. https://www.pina.si/o-nas/

358. Pinto, M., Caramelo, J., Coimbra, S., Terraseca, M. in Agrusti, G. (2016). Defining the key competences and skills for young low achievers' in lifelong learning by the voices of students, trainers and teachers. *Journal of Social Science Education, 15*(1), str. 53–62.

359. Plavšić, M. in Diković, M. (2016). Students' attitudes towards formal education, non-formal and informal learning. *Croatian Journal of Education, 18*(1), str. 71–103.

360. Pleh C. (2020). From the constructive memory of Bartlett to narrative theories of social (Brady Wagoner: The constructive mind. Bartlett's Psychology in Reconstruction. 2017). *Culture & Psychology, 26*(2), str. 287–299. https://doi.org/10.1177/1354067X19839069

361. Plut-Pregelj, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, *59=125*(4), str. 14–27. https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-8XNVAJMT

362. Pohl, A. in Walther, A. (2007). Activating the disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe. *International Journal of Lifelong Education, 26*(5), str. 533–553.

363. Portes, A. (2000). The two meanings of social capital. *Sociological Forum, 15*(1), str. 1–12.

364. Portes, A. in Vickstrom, E. (2011). Diversity, social capital, and cohesion. *Annual Review of Sociology, 37*(2011), str. 461–479.

365. Pozzoni, F. (2018). Youth work and serendipity: Some anthropological implications. *Social Sciences, 7*(3), str. 1–8. https://doi.org/10.3390/socsci7030045

366. Prahalad, C. K. in Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review, 68*(3), str. 79–91.

367. Pratiwi, E., Nusantara, T., Susiswo, S. in Muksar, M. (2019). Students' thinking process when experiencing cognitive conflict. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 9*(2), str. 6–16.

368. Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies, 55*(3), str. 325–345. https://www.jstor.org/stable/4620572

369. Pronyk, P. M., Harpham, T., Busza, J., Phetla, G., Morison, L. A., Hargreaves, J. R., Kim, J. C., Watts, C. H. in Porter, J. D. (2008). Can social capital be intentionally generated? A randomized trial from rural South Africa. *Social Science & Medicine, 67*(10), str. 1559–1570.

370. Pucelj Lukan, P. (2011). Metode v mladinskem delu. V T. Beočanin (ur.), *Mladinsko delo v teoriji in praksi* (str. 107–128).

371. Quane, J. M. in Rankin, B. H. (2006). Does it pay to participate? Neighborhood-based organizations and the social development of urban adolescents. *Children and Youth Services Review, 28*(10), str. 1229–1250.

372. Radovan, M. (2013). Metode v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, 19(4), str. 5–8.

373. Radulović. E. (2021). Duševno zdravje mladih v času pandemije Covid-19 [magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo]. https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=146548&lang=slv

374. Raffo, C. in Reeves, M. (2000). Youth transitions and social exclusion: Developments in social capital theory. *Journal of Youth Studies, 3*(2), str. 147–166.

375. Ragin, C. C. (2007). *Družboslovno raziskovanje: Enotnost in raznolikost metode*. FDV.

376. Rakar, T. in Deželan, T. (2016). Opolnomočenje civilnodružbenih organizacij v Sloveniji. *Teorija in praksa 53*(2), str. 449–468.

377. Rakar, T., Deželan, T., Vrbica, S. Š., Kolarič, Z., Črnak Meglič, A. in Nagode, M. (2011). *Civilna družba v Sloveniji.* Uradni list Republike Slovenije.

378. Rao, M. S. (2016). Shortlist your employer: Acquire Soft skills to achieve your career and leadership success to excel as a CEO. *Journal of Values Based Leadership, 9*(1), str. 165–176.

379. Rees, G., Fevre, R., Furlong, J. in Gorard, S. (2006). History, biography and place: Towards a sociology of life-long learning. V H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough in A.H. Halsey (ur.), *Education, Globalization and Social Change* (str. 926–935). Oxford University Press.

380. ReNPM13–22 – Resolucija o nacionalnem programu za mladino 2013–2022. (2013). Sprejeta v Državnem zboru Republike Slovenije 24. oktobra. *Uradni list Republike Slovenije, št. 42/10.* http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO93

381. Richards, C. (2018). Human lifecycle development and the experiential learning foundations of an integrated lifelong education framework. *Journal of Adult and Continuing Education, 24*(2), str. 250–271. https://doi.org/10.1177/1477971418808688

382. Ritchie, D. in Ord, J. (2017). The experience of open access youth work: The voice of young people. *Journal of Youth Studies, 20*(3), str. 269–282.

383. Roberts, K. (2009). Socio-economic reproduction. V A. Furlong (ur.), *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas* (str. 14–21). Routledge.

384. Roberts, S. (2011). Beyond 'NEET' and 'tidy' pathways: Considering the 'missing middle' of youth transition studies. *Journal of Youth Studies, 14(*1), str. 21–39.

385. Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly, 75*(4), str. 453–465.
386. Rogers, C. R. (1971). Significant learning: In therapy and in education. V R. R. Leeper (ur.), *Curricular concerns in a revolutionary Era* (str. 56–65). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED059130.pdf#page=69
387. Romi, S. in Schmida, M. (2009). Non-formal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), str. 257–273.
388. Rot Vrhovec, A. (2015). Forms of cooperative learning in language teaching in Slovenian language classes at the primary school level. *CEPS Journal,* 5(3), str. 129–155.
389. Rowlands, T., Waddell, N. in McKenna, B. (2015). Are we there yet? A Technique to determine theoretical saturation. *Journal of Computer Information Systems, 56*(1), str. 40–47.
390. Ruperčič, M., Hren, J. in Kohont, A. (2018). Razvoj kompetenc, pridobljenih s študentskim delom. *Teorija in Praksa, 55*(2), str. 263–280. http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-NKOUX49H
391. Ryan, S. in Junker, B. W. (2019). The development and testing of an instrument to measure youth social capital in the domain of postsecondary transitions. *Youth & Society, 51*(2), str. 170–192. https://doi.org/10.1177/0044118X16685233
392. Rychen, D. S. (2001). Introduction. V D. S. Rychen in L. Hersh Salganik (ur.), *Defining and selecting key competencies* (str. 1–15). Hogrefe and Huber.
393. Saha, L. J. (1997). *International encyclopedia of the sociology of education*. Pergamon.
394. Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher education, 8*(4), str. 443–451. https://doi.org/10.1007/BF01680533
395. Saldaña, J. (2008). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
396. Sapin, K. (2009). *Essential skills for youth work practice*. Sage.
397. Sardoč, M. in Radovan, M. (2021). Izobraževanje, usposabljanje in vseživljenjsko učenje. V M. Lavrič in T. Deželan (ur.), *Mladina 2020: Položaj mladih v Sloveniji* (str. 37–53). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba; Univerza v Ljubljani, Založba Univerze.
398. Sawyer, R. (2022). An Introduction to the Learning Sciences. V R. Sawyer (ur.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (str. 1–24). Cambridge University Press. http://nukweb.nuk.uni-lj.si/login?url=http://dx.doi.org/10.1017/9781108888295

399. Sawyer, R. (2022). The Learning Sciences in the 2020s: Implications for Schools and Beyond. V R. Sawyer (ur.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (str. 658–686). Cambridge University Press. http://nukweb.nuk.uni-lj.si/login?url=http://dx.doi.org/10.1017/9781108888295

400. Sawyer, S. M, Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D. in Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *Lancet Child and Adolescent Health, 2*(3), str. 223–228. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1

401. Schaefer-McDaniel, N. J. (2004). Conceptualizing social capital among young people: Towards a new theory. *Children, Youth and Environments, 14*(1), str. 153–172. https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.1.0153

402. Schenk, L., Sentse, M., Lenkens, M., Engbersen, G., van de Mheen, D., Nagelhout, G. E. in Severiens, S. (2018). At-risk youths' self-sufficiency: The role of social capital and help-seeking orientation. *Children and Youth Services Review, 91*(2008), str. 263–270. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.015

403. Schuller, T., Baron, S. in Field, J. (2000). Social capital: A review and critique. V S. Baron, J. Field in T. Schuller (ur.), *Social capital: Critical perspectives* (str. 1–38). Oxford University Press.

404. Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review, 51*(1), str. 1–17. https://www.jstor.org/stable/1818907

405. Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

406. Sethi, D. in Seth, M. (2013). Do soft skills matter? – Implications for educators based on recruiters' perspective. *IUP Journal of Soft Skills, 7*(1), str. 7–20.

407. Sevdalis, C. in Skoumios, M. (2014). Non-formal and informal science learning: Teachers' conceptions. *The International Journal of Science and Society, 5*(4), str. 13–25.

408. Sever, M. (2012). A critical look at the theories of sociology of education. *International Journal of Human Sciences, 9*(1), str. 650–671. https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2212

409. Shephard, D. D. (2014). Nonformal education for improving educational outcomes for street children and street youth in developing countries: A systematic review. *International Journal of Social Welfare, 23*(4), str. 349–361. https://doi.org/10.1111/ijsw.12080

410. Shildrick, T. in MacDonald, R. (2007). Biographies of exclusion: poor work and poor transitions. *International Journal of Lifelong Education, 26*(5), str. 589–604.
411. Shipton, H., Zhou, Q. in Mooi, E. (2013). Is there a global model of learning organizations? An empirical, cross-nation study. *International Journal of Human Resource Management,* 24(12), str. 2278–2298.
412. Sin, C., Tavares, O. in Amaral, A. (2016). Who is responsible for employability? Student perceptions and practices. *Tertiary Education and Management*, *22*(1), str. 65–81.
413. Simac, J., Marcus, R. in Harper, C. (2019). Does non-formal education have lasting effects? *Compare, 51*(5), str. 706–724.
414. SSD – Slovensko sociološko društvo. (1992). Kodeks profesionalne etike SSD. http://www.sociolosko-drustvo.si/wp-content/uploads/2012/09/Kodeks_profesionalne_etike_SSD-19921.pdf
415. Smylie, L., Medaglia, S., in Maticka-Tyndale, E. (2006). The effect of social capital and socio-demographics on adolescent risk and sexual health behaviours. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 15*(2), str. 95–112.
416. Sonneveld, J., Metz, J., Manders, W., Schalk, R. in van Regenmortel, T. (2021). Methodical principles and prevention-focused outcomes in professional youth work: A longitudinal analysis. *Journal of Social Work, 26*(1), str. 1–29. https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1942088
417. Sitar, A. S. (2006). Oblike in razsežnosti znanja v organizaciji. V S. Možina in J. Kovač (ur.), *Menedžment znanja: Na poti k učečemu se podjetju* (str. 55–69). Založba Pivec.
418. Souto-Otero, M., Bognar, V., Schaepkens, L. in Ulicna, D. (2012). *Study on the impact of non-formal education in youth organisations on young people's employability.* University of Bath, GHK Consulting in Evropski mladinski forum. https://issuu.com/yomag/docs/reportnfe_print
419. Souto-Otero, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: Its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies, 19*(7), str. 938–956. https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1123234
420. Spence, J. in Wood, J. (2011). Youth work and research: Editorial. *Youth and Policy, 2011*(107), str. 1–17.

421. Spencer, L. M. in Spencer, S. M. (1993). Definition of a »competency«. V L. M. Spencer in S. M. Spencer (ur.), *Competence at Work: Models for Superior Performance* (str. 9–15). Wiley.
422. Stanojev, S. in Florjančič, V. (2018). *Digitalna pismenost srednješolcev*. Založba Univerze na Primorskem. http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-G6SBHRX8
423. Starc, J., Rodica, B. in Konda, I. (2015). The significance of teaching methods/forms and organizational forms as important elements for the professional development in the education and training of managers involved in tourism. *Informatologia, 48*(1/2), str. 48–61.
424. Statistični urad Republike Slovenije [SURS]. (b.d) *Regije.* https://www.stat.si/obcine
425. Statistični urad Republike Slovenije [SURS]. (2021a). Mednarodni dan mladih: Od 1991 se je delež mladih zmanjšal z 22,5 % na 14,7 %. Statistični urad Republike Slovenije. https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/9743
426. Statistični urad Republike Slovenije [SURS]. (2021b). Za 1 % več rojenih. Statistični urad Republike Slovenije. https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/10405
427. Statistični urad Republike Slovenije [SURS]. (2022a). Sto najpogostejših imen novorojenčkov v 2021. Statistični urad Republike Slovenije. https://www.stat.si/imenarojstva#/names/topBabyNames
428. Statistični urad Republike Slovenije [SURS]. (2022b). Število udeležencev formalnega ali neformalnega izobraževanja po spolu in starostnih skupinah, Slovenija, večletno. [Podatkovni portal SI-STAT]. Statistični urad Republike Slovenije. https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0954001S.px/table/tableViewLayout2%20/
429. Statistični urad Republike Slovenije [SURS]. (2022c). Uporaba interneta v gospodinjstvih in pri posameznikih, Slovenija, 2022: Delež uporabnikov interneta največji v osrednjeslovenski, najmanjši pa v pomurski statistični regiji. Statistični urad Republike Slovenije. https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/10572
430. Statistični urad Republike Slovenije [SURS]. (2022d). Za mednarodni dan mladih: Mladih čedalje manj, starejših vse več – kakšne so medgeneracijske razlike v številkah? Statistični urad Republike Slovenije. https://www.stat.si/statweb/News/Index/10496
431. Statistični urad Republike Slovenije [SURS]. (2023). Število posameznikov po namenu uporabe interneta pri uporabnikih interneta, po starostnih razredih in spolu, Slovenija,

letno. [Podatkovni portal SI-STAT]. Statistični urad Republike Slovenije. https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/2974205S.PX/table/tableViewLayout2/

432. Stes, A. in Petegem, V. P. (2014). Profiling approaches to teaching in higher education: A cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*, *39*(4), str. 644–658.

433. Stewart, W. H. in Lowenthal, P. R. (2022). Distance education under duress: a case study of exchange students' experience with online learning during the COVID-19 pandemic in the Republic of Korea. *Journal of Research on Technology in Education, 54*(1), str. 273–287. https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891996

434. Stoilescu, D. (2016). Aspects of theories, frameworks and paradigms in mathematics education research. *European Journal of Science and Mathematics Education, 4*(2), str. 140–154.

435. Stokes, D. in Bergin, R. (2006). Methodology or "methodolatry"? An evaluation of focus groups and depth interviews. *Qualitative Market Research: An International Journal, 9*(1), str. 26–37.

436. Stolle, D. in Hooghe, M. (2004). The roots of social capital: Attitudinal and networks mechanism in the relation between youth and adult indicators of social capital. *Acta Politica, 39*(4), str. 422–441.https://doi.org/10.1057/palgrave.ap.5500081

437. Storr, R. in Spaaij, R. (2017). "I guess it's kind of elitist": the formation and mobilisation of cultural, social and physical capital in youth sport volunteering. *Journal of Youth Studies, 20*(4), str. 487–502. https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1241867

438. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme.* Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

439. Strom, R. in Strom, P. (2011). A paradigm for intergenerational learning. V M. London (ur.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning* (str. 133–146). Oxford University Press.

440. Struyven, K., Dochy, F. in Janssens, S. (2010). „Teach as you preach": The effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education, 33*(1), str. 43–64.

441. Sukarieh, M. in Tannock, S. (2020). Deschooling from above. *Race and Class, 61*(4), str. 68–86. https://doi.org/10.1177/0306396819889294

442. Svet Evropske unije. (2006). Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. *Uradni list Evropske unije 394/10*.

443. Svet Evropske Unije. (2012). Priporočilo Sveta z dne 20. decembra 2012 o potrjevanju neformalnega in priložnostnega učenja. *Uradni list Evropske unije C 398/01*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=PT

444. Svet Evropske unije. (2018a). Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. *Uradni list Evropske unije 189/1*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=NL

445. Svet Evropske unije. (2018b). Resolucija Sveta Evropske unije in predstavnikov vlad držav članic, ki so se sestali v okviru Sveta, o okviru za evropsko sodelovanje na področju mladine: strategija Evropske unije za mlade 2019–2027. Sprejeta 18. decembra. *Uradni list Evropske unije, C 456/61*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:456:FULL&from=SL

446. Svetlik, I. (2005). O kompetencah. V M. S. Pezdirc (ur.), *Kompetence v kadrovski praksi* (str. 11–28). GV Izobraževanje.

447. Svetlik, I. in Zupan, N. (ur). (2009a). *Menedžment človeških virov*. Fakulteta za družbene vede.

448. Svetlik, I. in Zupan, N. (2009b). Razvoj menedžmenta človeških virov. V I. Svetlik in N. Zupan (ur.), *Menedžment človeških virov* (str. 17–62). Fakulteta za družbene vede.

449. Svetlik, I. in Kaše, R. (2021). Izobraževanje in razvoj sodelavcev. V A. Kohont in I. Svetlik (ur.), *Menedžment človeških virov* (str. 335–359). Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.

450. Svetlik, I. in Kohont, A. (2021). Analiza dela in določanje pričakovanih kompetenc sodelavcev. V A. Kohont in I. Svetlik (ur.), *Menedžment človeških virov* (str. 121–153). Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.

451. Štefanc, D. (2012). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

452. Študentska organizacija Slovenije – ŠOS. (b.d.). Predstavitev ŠOS. https://www.studentska-org.si/predstavitev/sos/predstavitev-sos/.

453. Študentska ustava – ŠU-3. (2015) Sprejeta v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 3. Aprila. http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=DRUG4129

454. Taru, M., Krzaklewska, E. in Basarab, T. (2020). *Youth worker education in Europe: Policies, structures, practices*. Council of Europe and European Commission.

https://www.academia.edu/43413958/Youth_worker_education_in_Europe_Policies_structures_practices?email_work_card=title

455. Tayfur, S. N., Prior, S., Roy, A. S., Fitzpatrick, L. I. in Forsyth, K. (2021). Adolescent psychosocial factors and participation in education and employment in young adulthood: A systematic review and meta-analyses. *Educational Research Review, 34*(2021), str. 100404–100424. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100404

456. Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. Harper and Brothers Publishers. https://ia801403.us.archive.org/21/items/principlesofscie00taylrich/principlesofscie00taylrich.pdf

457. Teichler, U. in Kehm, B. M. (1995). Towards a new understanding of the relationships between higher education and employment. *European Journal of Education, 30*(2), str. 115–132.

458. Teichler, U. (2013). Universities between the expectations to generate professionally competences and academic freedom experiences from Europe. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 77*(2013), str. 421–428.

459. Tenenbaum, H. R., Winstone, N. E., Leman, P. J. in Avery, R. E. (2019). How effective is peer interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), str. 1303–1319. https://doi.org/10.1037/edu0000436

460. Tiana, A. (2004). Developing key competencies in education systems: Some lessons from international studies and national experiences. V D. S. Rychen in A. Tiana (ur.), *Developing Key Competencies in Education* (str. 35–80). UNESCO International Bureau of Education.

461. Tiana, A., Moya, J. in Luengo, F. (2011). Implementing key competences in basic education: Reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education, 46*(3), str. 307–322.

462. Timm, T., Birkenmaier, J. in Tebb, S. (2011). The experiential community assessment project: Integrating social work practice skills. *Journal of Community Practice, 19*(2), str. 175–188.

463. Tomić, A. (2000). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

464. Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, *25*(6), str. 631–645. https://doi.org/10.1080/01443410500345172

465. Topping, K., Buchs, C., Duran, D. in Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation.* Routledge, Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315695471

466. Topolovčan, T. (2012). Communication and teaching and learning methods (social work forms) in multimedia online distance education. *Practice and Theory in Systems of Education, 7*(2), str. 203–209.

467. Tresa, E., Burazeri, G., Van den Broucke, S., Qirjako, G. in Czabanowska, K. (2021). Nonformal education as health promotion method among European youth: the example of transitional Albania. *Health Promotion International, 36*(5), str. 1463–1472. https://doi.org/10.1093/heapro/daab005

468. Tripathi, K. in Agrawalm, M. (2014). Competency based management in organizational context: A literature review. *Global Journal of Finance and Management,* 6(4), str. 349–356.

469. Ule, M. in Miheljak, V. (1995). *Prihodnost mladine*. DZS in Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za mladino.

470. Ule, M. (1996). Sociološki oris mladosti/mladine. V M. Ule in S. Geržina (ur.), *Mladina v devetdesetih: analiza stanja v Sloveniji* (str. 9–24). Znanstveno in publicistično središče: Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Urad RS za mladino.

471. Ule, M. (2002). Mladina: fenomen dvajsetega stoletja. V V. Miheljak (ur.), *Mladina 2000: Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje* (str. 9–37). Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za mladino.

472. Ule, M. in Kuhar, M. (2002). Sodobna mladina: izziv sprememb. V V. Miheljak (ur.), *Mladina 2000: Slovenska mladina na prehodu v tretje tisočletje* (str. 39–77). Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za mladino.

473. Ule, M. in Kuhar, M. (2003). *Mladi, družina in starševstvo.* FDV.

474. Ule, M. (2011). Spremenjene podobe mladosti in prehodov v odraslost. V P. Javrh (ur.), *Obrazi pismenosti: Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih* (str. 136–150). Andragoški center Slovenije.

475. Ule, M. (2016). Downward mobility is now a reality for a new generation of young people: Comparative analysis 1985–2015. *Teorija in praksa, 53*(6), str. 1295–1308.

476. Ule, M. (2020). O vrednotah, ideologijah in novih življenjskih strategijah mladih. V S. Slokan (ur.), *Uporabna etika vključujočega, varnega in spodbudnega učnega okolja* (str. 89–99). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

477. Ullah, Z., Lajis, A., Jamjoom, M., Altalhi, A. in Saleem, F. (2020). Bloom's taxonomy: A beneficial tool for learning and assessing students' competency levels in computer programming using empirical analysis. *Computer Applications in Engineering Education, 28*(6), str. 1628–1640. https://doi.org/10.1002/cae.22339

478. UNESCO. (1993). Review of the International standard classification of education (ISCED). http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000953/095389eb.pdf

479. UNESCO. (2012). UNESCO Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf

480. Univerza v Ljubljani. (2009). Etični kodeks Univerze v Ljubljani. http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/eticni_kodeks/

481. URSM – Urad Republike Slovenije za mladino. (2017). Strokovni svet RS za poklicno in strokovno izobraževanje potrdil NPK za mladinskega delavca/ko. http://www.ursm.gov.si/nc/si/medijsko_sredisce/novica/article//5738/

482. URSM – Urad Republike Slovenije za mladino. (2020). Nacionalni spletni posvet mladinskega sektorja 2020: Izjemen odziv mladinskih organizacij v času epidemije je dokaz visoke stopnje soudeležbe mladih pri pomembnih javnih zadevah. https://www.gov.si/novice/2020-11-25-nacionalni-spletni-posvet-mladinskega-sektorja-2020- izjemen-odziv-mladinskih-organizacij-v-casu-epidemije-je-dokaz-visoke-stopnje-soudelezbe mladih-pri-pomembnih-javnih-zadevah/

483. URSM – Urad Republike Slovenije za mladino. (2022). Rezultati Javnega poziva za sofinanciranje programov mladinskega dela v letih 2022 in 2023. https://www.gov.si/zbirke/javne-objave/rezultati-javnega-poziva-za-sofinanciranje-programov-v-letih-2022-in-2023/

484. Usakli, H. (2016). Competences for all: recognizing and developing competences of young people with fewer opportunities. *European Journal of Education Studies, (2)*11, str. 168–189. https://doi.org/10.5281/zenodo.207757

485. Ustanova nevladnih mladinskega polja Pohorski bataljon. (b.d.). https://upb.si/

486. Ustava Republike Slovenije. (1991). *Uradni list RS št. 33/1991*. Sprejeta v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 23. Decembra. http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1

487. Valenzuela, C., Martínez, M. L. in Cumsille, P. (2018). Validation of the factorial structure of social capital in youth involved in prosocial and political organizations. *Youth & Society, 52*(8), str. 1359–1376. https://doi.org/10.1177/0044118X18800818

488. Vance, F. (2010). A comparative analysis of competency frameworks for youth workers in the out-of-school time field. *Child and Youth Care Forum,* 39(6), str. 421–441.

489. Veraksa, N., Colliver, Y., Sukhikh, V. (2022). Piaget and Vygotsky's play theories: The profile of twenty-first-century evidence. V N. Veraksa, N. in I. Pramling Samuelsson (ur.), *Piaget and Vygotsky in XXI century. Early Childhood Research and Education: An Inter-theoretical Focus, vol 4* (str. 165–190). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05747-2_10

490. Vertot, Nelka (2009). *Mladi v Sloveniji*. Statistični urad RS. http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-Y40YA1CN/048720df-2486-430d-9a3d-92d5390967b8/PDF

491. Vidmar, T. (2014). Selected aspects of non-formal education in Ancient Greece, middle ages and the reformation. V I. Ž. Žagar in P. Kelava (ur.), *From Formal to Non-Formal: Education, Learning and Knowledge* (str. 1–21). Cambridge Scholars Publishing.

492. Vilič Klenovšek, T., Mlinar, V., Pavlič, U. in Svetina, M. (2012*). Evalvacija vloge delodajalcev za razvoj certifikatnega sistema/sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij*. Andragoški center Slovenije. http://arhiv.acs.si/porocila/Evalvacija_certifikatnega_sistema-koncno_porocilo.pdf

493. Vlada RS. (2017). *Delno poročilo o izvajanju Resolucije o nacionalnem programu za mladino 2013–2022 za leta 2014, 2015 in 2016*. https://www.dz-rs.si/wps/portal/Home/deloDZ/zakonodaja/izbranZakonAkt?uid=5F49B45562CC05A2C125816B0042FD6F&db=pre_akt&mandat=VII&tip=doc#

494. Vogrinc, J. (2013). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Pedagoška fakulteta. https://core.ac.uk/download/pdf/35123064.pdf

495. Walther, A. in Plug, W. (2006). Transitions from school to work in Europe: Destandardization and policy trends. V M. Du Bois-Reymond in L. Chrisholm (ur.), *The Modernization of Youth Transitions in Europe* (str. 77–90). Jossey-Bass.

496. Wang, C. L. in Ahmed, P. K. (2003). Organisational learning: A critical review. *The Learning Organization, 10*(1), str. 8–17.

497. Wasserman, E. A. in Miller, R. R. (1997). What's elementary about associative learning? *Annual Review of Psychology, 48*(1), str. 573–607 https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.573

498. Web of Science. (2022). Web of Science Search. https://www-webofscience-com.nukweb.nuk.uni-lj.si/wos/woscc/summary/fe12bcbf-d1a6-4677-a55a-d660fa698218-29961065/relevance/1

499. Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. V D.S. Rychen in L. Hersh Salganik (ur.), *Defining and selecting key competencies* (str. 45–65). Hogrefe and Huber.

500. Weldy, T. G. (2009). Learning organization and transfer: Strategies for improving performance. *Learning Organization, 16*(1), str. 58–68.

501. Werquin, P. (2007a). Moving mountains: Will qualifications systems promote lifelong learning? *European Journal of Education, 42*(4), str. 459–484.

502. Werquin, P. (2007b). *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes*. OECD.

503. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*(5), str. 297–333.

504. Wigfield, A. in Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. V A. J. Elliot in C. S. Dweck (ur.), *Handbook of competence and motivation* (str. 222–239). The Guildford Press.

505. Williamson, H. (1981). *Five years*. National Youth Agency.

506. Williamson, H. (2004). *The Milltown boys revisited.* Routledge.

507. Williamson, H. (2017). Winning spaces, building bridges: What youth work is all about. V H. Schild, N. Connolly, F. Labadie, J. Vanhee in H. Williamson (ur.), *Thinking Seriously about Youth Work: And how to prepare people to do it* (str. 15–26). Council of Europe Publishing. https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/thinking-seriously-about-youth-work

508. Williamson, H. (2021). *The Milltown Boys at Sixty: The Origins and Destinations of Young Men from a Poor Neighbourhood.* Routledge.

509. Willis, P. (2017). *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351218788

510. Winterton, J., Delamare-Le Deist, F. in Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Office for Official Publications of the European Communities.

511. Wochowska, M. (2015). Non-formal learning and the acquisition of skills - How does the EU support youth employment? Comparative Economic Research. *Central and Eastern Europe, 18*(2), str. 161–179. https://doi.org/10.1515/cer-2015-0017

512. Wood, B. E., Taylor, R., Atkins, R. in Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education, 2018*(75), str. 259–267.

513. Wyn, J. In Woodman, D. (2006). Generation, youth and social change in Australia. *Journal of Youth Studies, 9*(5), str. 495–514.

514. Yiu, L. in Saner, R. (2009). Assessment and accreditation of non-formal management education and development programmes. V S. J. Armstrong in C. V. Fukami (ur.), *The Sage Handbook of Management Learning, Education and Development* (str. 531–546). Sage Publications. https://www.researchgate.net/publication/288324277_Assessment_and_accreditation_of_non-formal_management_education_and_development_programmes

515. Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. in Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence, 12*(1), str. 121–148.

516. Zakon o davku od dohodkov pravnih oseb – ZDDPO-2. (2006). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 17. novembra. http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4687

517. Zakon o društvih – ZDru-1. (2006). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 28. Junija. http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4242

518. Zakon o javnem interesu v mladinskem sektorju – ZJIMS. (2010). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 12. junija. http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5834

519. Zakon o mladinskih svetih – ZMS. (2000). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 16. avgusta. http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2614
520. Zakon o skupnosti študentov – ZskuS. (1993). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 15. julija. http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO346
521. Zakon o ustanovah – ZU. (1995). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 4. Novembra. http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO428
522. Zakon o zavodih – ZZ. (1991). Sprejet v Državnem zboru Republike Slovenije, v veljavi od 30. marca. http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO10
523. Zaldivar, J. I. (2015). Deschooling for all? The thought of Ivan Illich in the era of education (and learning) for all. *Foro de Educación, 13*(18), str. 93–109. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.005
524. Zeldin, S., Gauley, J., Krauss, S. E., Kornbluh, M. in Collura, J. (2015). Youth–Adult Partnership and Youth Civic Development. *Youth and Society, 49*(7), str. 1–28. https://doi.org/10.1177/0044118X15595153
525. Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., in Sanchez Gomez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers and Education, 168*(2021), str. 104212–104226. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212
526. Zhitomirsky-Geffet, M. in Blau, M. (2016). Cross-generational analysis of predictive factors of addictive behavior in smartphone usage. *Computers in Human Behavior, 64*(2016), str. 682–693.
527. Ziafar, M. in Namaziandost, E. (2019). From behaviorism to new behaviorism: A review study. *Loquen, 12*(2), str. 109–116. https://doi.org/10.32678/loquen.v12i2.2378
528. Žagar, D. in Juriševič, M. (2011). Razvoj in perspektive pedagoške psihologije v Sloveniji. *Psihološka obzorja, 20*(3), str. 15–32. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2011_3/zagar_jurisevic.pdf
529. Žagar, I. Ž. in P. Kelava. (2014). Introduction. V I. Ž. Žagar in P. Kelava (ur.), *From formal to non-formal: Education, learning and knowledge* (str. ix–xiv). Cambridge Scholars Publishing.
530. Žalec, N. (2011). Značilnosti učenja v programih projektno učenje za mlade in usposabljanje za življenjsko uspešnost V P. Javrh (ur.), *Obrazi pismenosti: Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih* (str. 219–240). Andragoški center Slovenije.

8 STVARNO IN IMENSKO KAZALO

A

aktivno državljanstvo (državljanska kompetenca), 19–23, 45, 49, 79, 97–103, 113–117, 121–123, 135, 146, 219–220, 224–230, 293–296

B

Becker, Gary S., 53–54, 63

Bourdieu, Pierre, 53–54, 65–67, 70, 265, 301

Boyatzis, Richard, E., 53, 59, 78, 80–82, 84, 86–87, 222, 293

C

civilno-družbene organizacije, 19, 24, 124, 132–142, 208

Coleman, James S., 54, 63–70, 245

Covid-19, 18, 36, 46, 153, 163, 238, 240, 254, 259–260, 280, 281–283

Č

človeški kapital, 21, 31–32, 40, 51–53, 63–65, 109, 113, 120, 152, 253, 274, 276, 296–297

D

Del Felice, Celina in Solheim, Lillian, 20, 50, 61, 115, 133, 198, 253, 288, 291, 295

Dewey, John, 51–53, 57, 60–62, 291

Dubois in Rothwell, 78–82, 86–89

F

Fennes, Helmut in Otten, Hendrik, 19, 50, 109–110, 118, 198

formalno izobraževanje, 32–35, 205–216

H

Hansen, David M., 20, 113, 299

Harland, Ken in Morgan, Tony, 19, 26, 40–41, 51–52, 72, 109, 112, 144, 204, 214, 273

HEGESCO model ključnih kompetenc, 77–78, 94–96, 240–247

Hoskins, Bryony L., 79, 99–101, 238

Humanistične teorije učenja, 51–62

I

izkustveno učenje, 47–52, 56, 59–62, 75, 104, 187–188, 197–198, 211, 214–217, 290–291, 304

K

Kiilakoski, Tomi, 19, 39, 49, 110, 114, 198, 214, 290–291

ključne kompetence, 92–103, 218, 254, 293–296
ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (EU model), 97–103, 218–240
kognitivno-konstruktivistične teorije učenja, 31, 47, 51–57
Kolb, David A., 48, 51, 53, 57, 59–62, 187, 198, 291
kompetence mladinskega dela in dela z mladimi, 251–253, 294–295
kompetence za delo, 89–92, 94–97, 149–152, 240–247, 293–296
komponente kompetenc, 85–89, 220–223, 293
korist izobraževanja, 262–276, 296–301
Kuhar, Metka, 18, 124–125, 131, 144, 154

M

Madjar, Nir in Malayeva, Maya Cohen, 38–40, 107–108, 214, 292
Maslowova hierarhija potreb, 51, 57–58, 62, 204, 292
McClelland, David C., 80–82, 84
mehke veščine, 21, 65, 74, 77, 90–91, 221, 275–276
metode in oblike učenja, 47–50, 186–198, 205–216, 290–291
metode mladinskega dela 50, 186–198, 205–216, 290–292
mladi, 124–131
mladinsko delo, 109–123, 142–149
mladi z manj priložnostmi (ranljivi mladi), 21, 23, 39, 44, 62, 70–72, 101, 117, 120, 123, 128–129, 134, 140, 154–155, 174–181, 210, 216, 258, 264, 273, 275, 291–292, 298
mladinske organizacije, 109–123, 131–142
mladinski centri, 109–123, 131–142, 156–305
Morciano, Daniele, 39, 45, 110, 118, 137, 213, 288–289

N

neformalno izobraževanje, 32–50, 181–218, 218–255, 255–288, 289–305

O

OECD model ključnih kompetenc, 92–94
organizacijske kompetence, 219–220, 247–249, 294–295
osebnostna, družbena in učna kompetenca, 97–98, 219–220, 235–236, 293–296

P

Piaget, Jean, 51, 53–56, 105, 260, 299

Pismenost, 97–99, 101, 219–220, 224, 231–235, 293–296
Počutje, 45, 56–59, 90–92, 160–161, 185–192
prednost stikov, 262–270, 298–301
prehod v svet dela, 149–155
Putnam, Robert D., 19, 65, 67, 70, 112

R

RAY mreža, 21–22, 27, 72, 119, 121–123, 146, 148, 254, 301

S

signifikantno učenje, 51, 58–59, 62, 214
socialna mreža, 65–72, 255–270, 298–301
socialni kapital, 65–72, 255–270, 298–301
Souto-Otero, Manuel, 19, 21–22, 25–27, 52, 65, 72, 109–110, 118–123, 152, 159, 161, 268, 295–296, 301
specifične kompetence glede na temo neformalnega izobraževanja, 218–220, 247, 250–251, 294
sposobnost učinkovite uporabe časa, 25, 78–79, 95–96, 219–220, 240, 243–245, 294–295
stiki, 255–270, 298–301

T

timsko delo oz. sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi, 94–96, 113–114, 117, 119, 123, 219–220, 240–243, 294–296, 304
tripartitni model učenja, 33

U

Ule, Mirjana, 124–126, 130–131, 141, 145, 154

V

Večjezičnost, 22, 97–98, 219–221, 224, 236–237, 239, 275, 293, 295
Vigotski, Lev Semjonovič, 53–54, 56, 105
vrstniško učenje, 43, 47–48, 50, 55–56, 61, 104, 143, 187–188, 198, 211, 214–216, 227, 258, 260, 264–265, 290, 299

W

Weinert, Franz E., 78–84, 92
Williamson, Howard, 142, 145, 147, 288, 290

Z

Zaposljivost, 18, 21, 25, 27, 32, 64–65, 70–72, 76, 96, 102, 105–106, 109, 121, 124, 126, 149–152, 221, 253–254, 274, 276, 285, 296–297

PRILOGE

Priloga A: EU model osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje

V prilogi A se nahaja EU model osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje prepisan po Priporočilu Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (Svet Evropske Unije, 2018a).

Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc:

1) pismenost,
2) večjezičnost,
3) matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca,
4) digitalna kompetenca,
5) osebnostna, družbena in učna kompetenca,
6) državljanska kompetenca,
7) podjetnostna kompetenca,
8) kulturna zavest in izražanje.

»1. Pismenost

Pismenost je sposobnost prepoznati, razumeti, izraziti, ustvariti in razlagati koncepte, čustva, dejstva in mnenja v ustni in pisni obliki z uporabo vizualnega, zvočnega in digitalnega gradiva na vseh področjih in v vseh okoliščinah. Pomeni sposobnost uspešnega sporazumevanja in povezovanja z drugimi na ustrezen in ustvarjalen način. Razvoj pismenosti je temelj za nadaljnje učenje in nadaljnjo jezikovno interakcijo. Odvisno od okoliščin se lahko pismenost razvije v maternem jeziku, jeziku šolanja in/ali uradnem jeziku države ali regije.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco

Ta kompetenca vključuje sposobnost branja in pisanja ter dobrega razumevanja pisnih informacij, zato mora posameznik poznati besednjak, imeti funkcionalno znanje slovnice in poznati funkcije jezika. Vključuje ozaveščenost o glavnih vrstah verbalne interakcije, različnih literarnih in neliterarnih besedil ter glavnih značilnostih različnih slogov in registrov

jezika. Posamezniki bi se morali biti sposobni ustno in pisno sporazumevati v različnih okoliščinah ter spremljati in prilagajati lastno sporazumevanje zahtevam danih okoliščin. Ta kompetenca vključuje tudi sposobnost razlikovanja in uporabe različnih vrst virov, iskanja, zbiranja in obdelave informacij, uporabe pripomočkov ter oblikovanja in izražanja lastnih ustnih in pisnih argumentov na prepričljiv način, ki ustreza okoliščinam. Zajema kritično mišljenje ter sposobnost presoje in uporabe informacij. Pozitiven odnos do pismenosti vključuje pripravljenost za kritičen in konstruktiven dialog, razumevanje estetskih lastnosti ter zanimanje za interakcijo z drugimi. To pomeni tudi ozaveščenost o vplivu jezika na druge in potrebo po razumevanju in uporabi jezika na pozitiven in družbeno odgovoren način.

2. Večjezičnost

Ta kompetenca določa sposobnost ustrezne uporabe različnih jezikov za učinkovito sporazumevanje. Zanjo na splošno veljajo iste glavne razsežnosti spretnosti kot za pismenost: temelji na sposobnosti razumevanja, izražanja in razlage konceptov, misli, čustev, dejstev in mnenj tako v ustni kot pisni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) v različnih ustreznih družbenih in kulturnih okoliščinah v skladu z željami ali potrebami posameznika. Jezikovne kompetence imajo zgodovinsko razsežnost, vključujejo pa tudi medkulturne kompetence. Zanje je potrebna sposobnost preskakovanja med različnimi jeziki in mediji, opisana v skupnem evropskem referenčnem okviru. Vključuje lahko ohranjanje in nadaljnji razvoj kompetence za rabo maternega jezika ter pridobivanje znanja uradnega jezika ali jezikov države (2).

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco

Ta kompetenca zahteva poznavanje besednjaka in funkcionalno znanje slovnice različnih jezikov ter ozaveščenost o glavnih vrstah verbalne interakcije in registrov jezika. Pomembni so poznavanje socialnih dogovorov, kulturni vidik in spremenljivost jezikov. Bistvene spretnosti za to kompetenco so sposobnost razumevanja govornih sporočil, začenjanja, nadaljevanja in sklepanja pogovorov ter branja, razumevanja in pisanja besedil na različnih ravneh znanja v različnih jezikih, v skladu s potrebami posameznika. Posamezniki bi morali biti sposobni ustrezno uporabljati orodja ter se jezikov formalno, neformalno in priložnostno učiti vse življenje. Pozitiven odnos vključuje spoštovanje kulturne raznovrstnosti, zanimanje in radovednost za različne jezike ter medkulturno sporazumevanje. Prav tako vključuje

spoštovanje jezikovnega profila vsakega posameznika, tudi spoštovanje maternega jezika pripadnikov manjšin in/ali oseb z migrantskim ozadjem ter spoštovanje uradnega jezika ali jezikov države kot skupnega okvira za interakcijo.

3. Matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca

A. Matematična kompetenca je sposobnost usvojitve in uporabe matematičnega mišljenja in razumevanja za reševanje raznovrstnih težav v vsakdanjem življenju. To je nadgradnja računske pismenosti, in sicer sta poleg znanja poudarjena postopek in dejavnost. Matematična kompetenca v različnem obsegu vključuje sposobnost in pripravljenost za uporabo matematičnih načinov mišljenja in predstavljanja (formule, modeli, konstrukcije, grafikoni in razpredelnice).

B. Naravoslovna kompetenca se nanaša na sposobnost in pripravljenost za razlaganje narave z uporabo obstoječega znanja in uporabljene metodologije, med drugim z opazovanjem in eksperimenti, da bi lahko postavljali prava vprašanja in sklepali na podlagi dokazov. Tehniška in inženirska kompetenca pomenita uporabo navedenega znanja in metodologije v odziv na zaznane človekove želje ali potrebe. Naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca vključujejo razumevanje sprememb, ki jih povzroča človekova dejavnost, in odgovornosti posameznega državljana.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco

A.

Potrebno znanje matematike vključuje temeljito poznavanje številk, merskih enot in struktur, osnovnih operacij in osnovnih matematičnih predstavitev, razumevanje matematičnih izrazov in pojmov ter ozaveščenost o vprašanjih, na katera lahko matematika ponudi odgovor. Posameznik bi moral biti sposoben uporabljati temeljna matematična načela in postopke v vsakodnevnih okoliščinah doma in v službi (npr. finančne spretnosti) ter slediti nizu argumentov in ga ocenjevati. Sposoben bi moral biti matematično misliti, razumeti matematične dokaze, se sporazumevati v matematičnem jeziku in uporabljati ustrezne pripomočke, vključno s statističnimi podatki in grafikoni, ter razumeti matematične vidike digitalizacije. Pozitiven odnos do matematike temelji na spoštovanju resnice in pripravljenosti za iskanje razlogov ter za ocenjevanje njihove veljavnosti.

B.

V naravoslovju, tehniki in inženirstvu bistveno znanje sestavljajo osnovna načela narave, temeljni znanstveni koncepti, teorije, načela in metode, tehnika, tehnološki proizvodi in postopki ter razumevanje vpliva naravoslovja, tehnike, inženirstva in človekove dejavnosti na splošno na naravo. Te kompetence bi morale posameznikom omogočiti boljše razumevanje napredka, omejitev in tveganj znanstvenih teorij, uporab ter tehnologij v družbah nasploh (pri sprejemanju odločitev, vrednotah, moralnih vprašanjih, kulturi itd.). Spretnosti vključujejo razumevanje znanosti kot procesa raziskovanja s posebnimi metodologijami, vključno z opazovanjem in kontroliranimi eksperimenti, sposobnost preverjanja hipotez z logičnim in racionalnim razmišljanjem ter pripravljenost ovreči lastna prepričanja, kadar so v nasprotju z novimi izkustvenimi ugotovitvami. Vključuje sposobnost uporabe tehnoloških orodij in strojev, pa tudi znanstvenih podatkov, ter rokovanja z njimi za doseganje cilja ali za sprejemanje odločitev ali ugotovitev na podlagi dokazov. Posamezniki bi morali biti sposobni prepoznati bistvene značilnosti znanstvenega raziskovanja ter izraziti ugotovitve in razloge, ki so do njih privedli. Kompetenca vključuje odnos kritične presoje in radovednosti, upoštevanje etičnih vprašanj ter spoštovanje varnosti in okoljske trajnosti, zlasti glede znanstvenega in tehnološkega napredka v odnosu do samega sebe, družine, skupnosti in globalnih vprašanj.

4. Digitalna kompetenca

Digitalna kompetenca vključuje samozavestno, kritično in odgovorno uporabo digitalnih tehnologij ter interakcijo z njimi pri učenju, delu in družbenem udejstvovanju. Vključuje informacijsko in podatkovno pismenost, sporazumevanje in sodelovanje, medijsko pismenost, ustvarjanje digitalnih vsebin (tudi programiranje), varnost (tudi digitalno dobro počutje in kompetence v zvezi s kibernetsko varnostjo), vprašanja intelektualne lastnine, reševanje problemov in kritično mišljenje.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco

Posamezniki bi morali razumeti, kako lahko digitalne tehnologije podprejo sporazumevanje, ustvarjalnost in inovativnost, ter se zavedati njihovih priložnosti, omejitev, vpliva in tveganj. Razumeti bi morali splošna načela, mehanizme in logiko, na katerih temeljijo razvijajoče se digitalne tehnologije, ter poznati osnovne funkcije in uporabo različnih naprav, programske opreme in mrež. Posamezniki bi morali kritično pristopati k veljavnosti, zanesljivosti in

učinku informacij in podatkov, ki so na voljo prek digitalnih sredstev, ter se zavedati pravnih in etičnih načel pri uporabi digitalnih tehnologij. Posamezniki bi morali biti sposobni uporabiti digitalne tehnologije za svoje aktivno državljanstvo in socialno vključevanje, sodelovanje z drugimi in ustvarjalnost za osebnostne, socialne ali poslovne cilje. Spretnosti vključujejo sposobnost uporabe digitalnih vsebin, dostopanja do njih ter njihovega filtriranja, ocenjevanja, ustvarjanja, programiranja in razširjanja. Posamezniki bi morali biti sposobni upravljati in varovati informacije, vsebine, podatke in digitalne identitete ter prepoznati in učinkovito uporabljati programsko opremo, naprave, umetno inteligenco ali robote. Uporaba digitalnih tehnologij in vsebin zahteva premišljen in kritičen, a radoveden, odprt in napreden odnos do njihovega razvoja. Prav tako zahteva etičen, varen in odgovoren pristop k uporabi teh orodij.

5. Osebnostna, družbena in učna kompetenca

Osebnostna, družbena in učna kompetenca je sposobnost razmisleka o sebi, učinkovitega upravljanja časa in informacij, konstruktivnega sodelovanja z drugimi, odpornosti ter upravljanja svojega učenja in kariere. Vključuje sposobnost soočati se z negotovostjo in kompleksnostjo, učiti se učenja, vzdrževati lastno fizično in čustveno dobro počutje, ohranjati fizično in duševno zdravje ter živeti zdravo, v prihodnost usmerjeno življenje, čutiti empatijo in obvladovati spore v kontekstu vključevanja in podpiranja.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco

Za uspešne medosebne odnose in družbeno udejstvovanje je bistveno razumeti splošno sprejeta pravila obnašanja in sporazumevanja v različnih družbah in okoljih. Osebnostna, družbena in učna kompetenca zahteva tudi poznavanje elementov zdravega duha, telesa in življenjskega sloga. Posameznik bi moral poznati učne strategije, ki mu najbolj ustrezajo, svoje potrebe po razvoju kompetenc in različne načine za razvoj kompetenc ter iskanje priložnosti za izobraževanje in usposabljanje ter karierne priložnosti in usmerjanje ali podporo, ki sta na voljo. Spretnosti vključujejo sposobnost prepoznati svoje zmožnosti, se osredotočiti, soočiti s kompleksnostjo, kritično misliti in odločati. To vključuje sposobnost učenja in dela v sodelovanju z drugimi in samostojno ter organiziranja in vztrajanja pri učenju, ocenjevanja in deljenja tega učenja, po potrebi iskanja podpore in učinkovitega upravljanja svoje kariere ter družbenih interakcij. Posamezniki bi morali biti odporni in sposobni soočanja z negotovostjo

in stresom. Morali bi biti sposobni konstruktivnega sporazumevanja v različnih okoljih, sodelovanja v skupinah in pogajanja. To vključuje izkazovanje strpnosti, izražanje in razumevanje različnih stališč ter sposobnost vlivanja zaupanja in empatije. Ta kompetenca temelji na pozitivnem odnosu do lastnega osebnostnega, družbenega in fizičnega dobrega počutja ter učenja skozi vse življenje. Temelji na sodelovanju, samozavesti in integriteti. To vključuje spoštovanje raznolikosti in potreb drugih ter pripravljenost na premagovanje predsodkov in sklepanje kompromisov. Posamezniki bi morali biti sposobni opredeliti in določiti cilje, se motivirati ter razviti odpornost in samozavest za uspešno učenje vse življenje. V reševanje problemov usmerjen odnos podpira učenje in posameznikovo sposobnost premagovati ovire in obvladovati spremembe. Vključuje željo po uporabi predhodno pridobljenega znanja in življenjskih izkušenj ter radovednost, ki posameznika spodbudi k iskanju priložnosti za učenje ter razvoj v različnih življenjskih okoliščinah.

6. Državljanska kompetenca

Državljanska kompetenca je sposobnost ravnanja kot odgovoren državljan in polne udeležbe v državljanskem in družbenem življenju na podlagi razumevanja družbenih, gospodarskih, pravnih ter političnih konceptov in struktur, razvoja dogodkov v svetu ter trajnostnega razvoja.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco

Državljanska kompetenca temelji na poznavanju osnovnih konceptov in pojavov v zvezi s posamezniki, skupinami, delovnimi organizacijami, družbo, gospodarstvom in kulturo. To vključuje razumevanje skupnih evropskih vrednot iz člena 2 Pogodbe o Evropski uniji in Listine Evropske unije o temeljnih pravicah. Vključuje poznavanje sodobnih dogodkov ter kritično razumevanje glavnih dogodkov v nacionalni, evropski in svetovni zgodovini. Poleg tega vključuje ozaveščenost o ciljih, vrednotah in politikah družbenih in političnih gibanj ter trajnostnih sistemov, zlasti glede podnebnih in demografskih sprememb na svetovni ravni ter njihovih vzrokov. Bistvena sta poznavanje evropskega povezovanja ter zavedanje o raznolikosti in kulturnih identitetah v Evropi in svetu. To vključuje razumevanje večkulturnih in družbenogospodarskih razsežnosti evropskih družb ter prispevka nacionalne kulturne identitete k evropski. Spretnosti državljanske kompetence so povezane s sposobnostjo učinkovitega sodelovanja z drugimi v skupnem ali javnem interesu, vključno s trajnostnim razvojem družbe. To vključuje kritično mišljenje in celovito reševanje problemov, pa tudi

argumentiranje ter konstruktivno udeležbo v dejavnostih skupnosti in pri odločanju na vseh ravneh – od lokalne in nacionalne do evropske in mednarodne. To vključuje tudi sposobnost dostopanja, kritičnega razumevanja in interakcije s tradicionalnimi in novimi oblikami medijev ter razumevanje njihove vloge in funkcije v demokratičnih družbah. Podlaga za odgovoren in konstruktiven odnos je spoštovanje človekovih pravic kot temelja demokracije. Konstruktivna udeležba vključuje pripravljenost na udeležbo v demokratičnem odločanju na vseh ravneh in v državljanskih dejavnostih. Vključuje podporo družbeni in kulturni raznolikosti, enakosti spolov in socialni koheziji, trajnostni življenjski slog, spodbujanje kulture miru in nenasilja, pripravljenost spoštovati zasebnost drugih ter prevzemanje odgovornosti za okolje. Zanimanje za politična in družbeno-gospodarska gibanja, humanistiko in medkulturno sporazumevanje je potrebno za pripravljenost na premagovanje predsodkov in sklepanje kompromisov, ko je to potrebno, in za zagotavljanje socialne pravičnosti in poštenosti.

7. Podjetnostna kompetenca

Podjetnostna kompetenca pomeni zmožnost izkoriščanja priložnosti in uresničevanja zamisli ter pretvarjanja teh priložnosti in zamisli v vrednost za druge. Temelji na ustvarjalnosti, kritičnem mišljenju in reševanju problemov, iniciativnosti in vztrajnosti ter sposobnosti za sodelovanje pri načrtovanju in vodenju projektov s kulturno, družbeno ali finančno vrednostjo.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco

Podjetnostna kompetenca zahteva zavedanje, da obstajajo različne okoliščine in priložnosti za udejanjanje zamisli z osebnimi, družbenimi in poklicnimi dejavnostmi, ter razumevanje njihovega nastanka. Posamezniki bi morali poznati in razumeti pristope k načrtovanju in vodenju projektov, kar vključuje tako postopke kot vire. Morali bi razumeti ekonomijo ter družbene in gospodarske priložnosti in izzive, s katerimi se sooča delodajalec, organizacija ali družba. Zavedati bi se morali tudi etičnih načel in izzivov trajnostnega razvoja, pa tudi lastnih prednosti in slabosti. Podjetniške spretnosti temeljijo na ustvarjalnosti, ki vključuje domišljijo, strateško mišljenje in reševanje problemov, ter kritičnem in konstruktivnem razmisleku v razvijajočih se ustvarjalnih procesih in inovativnosti. Vključujejo sposobnost delovanja posamično ali sodelovanja v skupinah, mobilizacije virov (ljudi in stvari) ter vzdrževanja dejavnosti. To vključuje sposobnost sprejemanja finančnih odločitev glede stroškov in

vrednosti. Bistvena je sposobnost učinkovitega sporazumevanja in pogajanja z drugimi in soočanja z negotovostjo, dvoumnostjo in tveganjem v okviru sprejemanja informiranih odločitev. Za podjetnostni odnos so značilni samoiniciativnost in aktivnost, proaktivnost, pogled v prihodnost, pogum in vztrajnost pri doseganju ciljev. Vključuje željo po motiviranju drugih in vrednotenju njihovih zamisli, empatijo ter skrb za ljudi in svet ter sprejemanje odgovornosti z etičnim pristopom v celotnem procesu.

8. Kulturna zavest in izražanje

Kompetenca kulturne zavesti in izražanja vključuje razumevanje in spoštovanje načinov ustvarjalnega izražanja ter sporočanja zamisli in pomena v različnih kulturah ter z različnimi vrstami umetniških in drugih kulturnih oblik. Vključuje zavzetost za razumevanje, razvoj in izražanje lastnih zamisli ter občutka mesta ali vloge v družbi na različne načine in v različnih okoliščinah.

Bistveno znanje, spretnosti in odnosi, povezani s to kompetenco

Ta kompetenca zahteva poznavanje lokalnih, nacionalnih, regionalnih, evropskih in svetovnih kultur ter načinov izražanja, vključno z njihovimi jeziki, dediščino in tradicijami, in kulturnih proizvodov ter razumevanje morebitnega medsebojnega vpliva teh načinov izražanja in zamisli posameznika. Vključuje razumevanje različnih načinov sporočanja zamisli med ustvarjalcem, udeležencem in občinstvom v pisnih, tiskanih in digitalnih besedilih, gledališču, filmu, plesu, igrah, umetnosti in oblikovanju, glasbi, običajih in arhitekturi ter hibridnih oblikah. Zahteva razumevanje lastne razvijajoče se identitete in kulturne dediščine v svetu kulturne raznolikosti ter tega, kako lahko umetnost in druge kulturne oblike izražajo pogled na svet in ga oblikujejo. Spretnosti vključujejo sposobnost izražanja in razlage figurativnih in abstraktnih zamisli, izkušenj in čustev z empatijo, in sicer v vrsti umetnosti in drugih kulturnih oblikah. Spretnosti vključujejo tudi sposobnost prepoznati in izkoristiti priložnosti za osebnostno, družbeno in poslovno vrednost skozi umetnost in druge kulturne oblike ter sposobnost sodelovanja v ustvarjalnem procesu, tako posamično kot skupaj. Pomembno je biti odprt za raznolikost kulturnega izražanja in to raznolikost spoštovati ter imeti etičen in odgovoren pristop k intelektualni in kulturni lastnini. Pozitiven odnos vključuje tudi zanimanje za svet, odprtost za nove možnosti in pripravljenost za sodelovanje v kulturnih izkušnjah.«

Priloga B: Seznam mladinskih centrov po vključenosti v krovne organizacije

V Prilogi B je Seznam mladinskih centrov po njihovi vključenosti v različne krovne organizacije.

Priloga B.1: Seznam članic Mladinske mreže MaMa

V prilogi B.1 se nahaja Seznam članic Mladinske mreže MaMa.

Tabela B.1: Seznam članic Mladinske Mreže MaMa

MLADINSKA MREŽA MAMA	
1	Celjski mladinski center, javni zavod za mladinsko kulturo, izobraževanje, informiranje in šport
2	Cerkljanski mladinski alternativni klub
3	Društvo Blejski mladinski center
4	Društvo Študentski, mladinski in otroški center Laško
5	Društvo Študentski kulturni center
6	Zavod za šport, turizem, kulturo in mladino in socialno varstvene storitve Sotočje Medvode
7	Center interesnih dejavnosti Ptuj
8	Javni zavod za kulturo, mladino in šport Litija, enota Mladinski center Litija
9	Javni zavod ŠKTM za šport, kulturo, turizem in mladino Radlje ob Dravi
10	Javni zavod mladinski center Šmartno ob Paki, kultura, izobraževanje in šport
11	Javni zavod za turizem, šport, mladinske in socialne programe Spotur Slovenj Gradec
12	Javni zavod Center za mlade Domžale
13	Klub mladih Kočevja
14	LokalPatriot Mladinski klub DNŠ
15	Masovna – Zavod neinstitucionalne kulture
16	Mladinski center BiT
17	Zavod za podjetništvo, turizem in mladino Brežice, enota: Mladinski center Brežice
18	Mladinski center Dravinjske Doline
19	Mladinski center Krško
20	Mladinski center Nova Gorica
21	Ljudska univerza Ormož, notranje organizacijska enota Mladinski center Ormož

22	Zavod za mladino in šport Trbovlje
23	Mladinski center Velenje, kultura in izobraževanje
24	Mladinski center Zagorje ob Savi
25	Mladinski informativni in kulturni klub Murska Sobota
26	Mladinski kulturni center Maribor
27	Razvojna agencija Kozjansko (Mladinski center Šentjur - Mladi Šentjur)
28	Športni in mladinski center Piran
29	Zavod Mladinski center Kotlovnica Kamnik
30	Zavod O, zavod škofjeloške mladine
31	Zavod za podporo civilnodružbenih iniciativ in multikulturno sodelovanje Pekarna Magdalenske mreže Maribor
32	Zavod za šport Ajdovščina (NOE) Mladinski center in hotel Ajdovščina
33	Zavod za šport Jesenice, OE Mladinski center Jesenice
34	Zavod za šport, turizem in prosti čas Sežana - enota Mladinski center Podlaga
35	Mladinski center Prlekije-Pokrajinski center NVO, slovensko nacionalno združenje, delujoče v javnem interesu
36	Zavod za kulturo, šport, turizem in mladinske dejavnosti Ravne na Koroškem
37	Zavod za kulturo, turizem in promocijo Gornja Radgona, Mladinski center Gornja Radgona
38	Javni zavod Mladi zmaji - Center za kakovostno preživljanje prostega časa otrok in mladih
39	Šaleški študentski klub
40	Center za mladinsko kulturo Kočevje
41	Javni zavod za kulturo, šport, turizem in mladinske dejavnosti Sevnica
42	BOB, zavod za izobraževanje in kulturne dejavnosti, Ljubljana
43	Javni zavod Dravit (Mladinski center Dravograd)
44	Javni zavod za kulturo, šport, mladino in turizem Hrastnik - KRC Hrastnik
45	Zveza društev Mladinski center Idrija
46	Mladinsko društvo Polzela
47	Zavod za mladino, kulturo in turizem Koper
48	Združenje mladih, staršev in otrok SEZAM
49	Ljudska univerza Radovljica - Enota mladinski center KamRa

50	Kompleks - Ravne na Koroškem
51	Društvo za razvijanje prostovoljnega dela Novo mesto
52	Zavod za turizem, kulturo, mladino in šport Brda
53	Zavod za kulturo, šport in mladino občine Tolmin
54	Zavod NEFIKS - Mladinski center VIČ
55	Mladinski center Žalec, Javni zavod za mladinsko kulturo, izobraževanje, informiranje in rekreacijo

Vir: (Hostnik, osebna elektronska pošta, 2022, 7. julij)[29] in (Mreža MaMa, 2023a).

Priloga B.2: Seznam članic UPB.

V prilogi B.2 se nahaja Seznam članic Ustanove nevladnih mladinskega polja Pohorski bataljon – UPB.

Tabela B.2: Seznam članic UPB

USTANOVA NEVLADNIH MLADINSKEGA POLJA POHORSKI BATALJON	
1	KUD Subart, Kranj
2	Alternativno Kulturno Društvo Izbruh, Kranj
3	KC Bajta, Železniki
4	Mladinski kulturni center Pri rdeči ostrigi, Škofja Loka
5	Multimedijski, mladinski in kulturni center Mink, Tolmin
6	MC C.M.A.K. Cerkno
7	MC Črnomelj
8	Sokolski dom, Novo Mesto
9	MC Postojna
10	MKNŽ Ilirska Bistrica
11	MKSMC Koper
12	MC Podlaga, Sežana

[29] Osebna elektronska pošta je na voljo pri avtorici.

13	MC Bistrica ob Sotli
14	Pekarna- magdalenske mreže, Maribor
15	Humanistično-umetniško društvo Črno polje in Beli kvadrat, Beltinci
16	Iniciativa Imeno, Podčetrtek
17	KUD Mreža, Metelkova, Ljubljana
18	KUD France Prešeren, Ljubljana
19	Mladinski dnevni center Menza pri koritu, Metelkova, Ljubljana

Vir: (Ustanova nevladnih mladinskega polja Pohorski bataljon, b.d.).

Priloga B.3: Seznam Salezijanskih mladinskih centrov

V prilogi B.3 se nahaja Seznam Salezijanskih mladinskih centrov.

Tabela B.3: Seznam Salezijanskih mladinskih centrov

SALEZIJANSKI MLADINSKI CENTRI	
1	Društvo Salezijanski mladinski center Rakovnik
2	Klub Salezijanski mladinski center Kodeljevo
3	Društvo Salezijanski mladinski center Celje
4	Društvo Salezijanski mladinski center Sevnica
5	Društvo Salezijanski mladinski center Maribor
6	Društvo Salezijanski mladinski center Cerknica

Vir: (AJPES, b.d; Don Bosko Slovenija, b.d).

Priloga B.4: Seznam mladinskih centrov brez krovne organizacije

V prilogi B.4 se nahaja seznam mladinskih centrov, ki ne pripadajo nobeni izmed omenjenih krovnih organizacij.

Tabela B.4: Seznam mladinskih centrov brez krovne organizacije

MLADINSKI CENTRI BREZ PRIPADNOSTI OMENJENIM KROVNIM ORG.	
1	Društvo PiNA

Vir: (PiNA, b.d.).

Priloga C: Natančnejši opis preučevanih neformalnih izobraževanj

V prilogi C se nahaja natančnejši opis proučevanih neformalnih izobraževanj v izbranih mladinskih centrih – anonimizirana selekcija programov neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih. V tabelah C.1, C.2, C.3., C.4. in C.5 se nahaja anonimiziran nabor izbranih programov neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih.

Legenda:

- *Dolžina:*
  Kratko: od 45 min do vključno 5 ur.
  Srednje dolgo: več 5 ur do 21 dni.
  Dolgo: 22 dni ali več.
- *Število udeležencev:*
  Malo: 1 do 9 ljudi.
  Srednje: 10 in 40 ljudi.
  Večje: 41 ljudi in več.
- *Vsebinska komponenta:*
  1) izobraževanje in usposabljanje,
  2) zaposlovanje in podjetništvo,
  3) zdravje in dobro počutje,
  4) participacija,
  5) prostovoljstvo,
  6) socialna vključenost,
  7) mladi in svet ter
  8) ustvarjalnost in kultura.

Tabela C.1: Anonimiziran nabor programov 1: NFI-1–NFI-5

Koda NFI	**NFI-1**	**NFI-2**	**NFI-3**	**NFI-4**	**NFI-5**
Ime NFI	**Prostovoljstvo v drugi državi EU**	**Start-up delavnica**	**Delavnica gledališke improvizacije**	**Prostovoljski projekt**	**Mladinska pobuda**
Dolžina NFI	Daljši	Krajši	Daljši	Daljši	Daljši

Točna dolžina	1 leto	3 h	1x tedensko, celo leto	1 leto	1 leto
Število ud.	Majhno	Srednje	Srednje	Večje	Večje
Točno št ud.	1	16	15–20	60	100 in več
Mednarodna komponenta	Da	Ne	Ne	Ne	Ne
Vsebinska komponenta	7) Mladi in svet	2) Zaposlovanje in podjetništvo	8) Ustvarjalnost in kultura	5) Prostovoljstvo	5) Prostovoljstvo
Dodatni opis	Individualni projekt prostovoljstva (ESE)			Prostovoljski projekt	Skupinske prostovoljske aktivnosti (ESE)

Vir: lastna raziskava.

Tabela C.2: Anonimiziran nabor programov 2: NFI-6–NFI-10

Koda NFI	**NFI-6**	**NFI-7**	**NFI-8**	**NFI-9**	**NFI-10**
Ime NFI	**Predstavitev poklicev**	**Projekt za PUMOvce**	**Delavnice izvedbe lastne ideje**	**Dialog mladih**	**Učne delavnice**
Dolžina NFI	Krajši	Srednji	Srednji	Daljši	Daljši
Točna dolžina	2 h	1x teden 90 min, 7 srečanj	10 h	3 mesece prekinjeno	6m + (6m). (+ 6m) = max. 18 mesecev
Število ud.	Večje	Majhno	Srednje	Srednje	Srednje
Točno št. ud.	100	3–9, fluidno	24	20–30	10
Mednarodna komponenta	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne
Vsebinska komponenta	2) Zaposlovanje in podjetništvo	6) Socialna vključenost	2) Zaposlovanje in podjetništvo	4) Participacija	6) Socialna vključenost
Dodatni opis		Delo s skupino osipnikov	Razvoj ideje od želje do uresničitve	Dialog mladih z odločevalci - Erasmus+	Program ZRSZ: praktično

					usposabljanje + (zaposlitev s subvencijo) + (podaljšanje zaposlitve)

Vir: lastna raziskava.

Tabela C.3: Anonimiziran nabor programov 3: NFI-11–NFI-15

Koda NFI	**NFI-11**	**NFI-12**	**NFI-13**	**NFI-14**	**NFI-15**
Ime NFI	**Mladinska izmenjava**	**Delavnica Stop-motion animacije**	**Tematski trening za trenerje**	**Tečaj za tonskega tehnika/ozvočevanje**	**Šola za animatorje**
Dolžina NFI	Srednji	Krajši	Srednji	Srednji	Daljši
Točna dolžina	8 dni v kosu	5 ur (2 srečanji)	(2 x 5 ur Zoom, 4 x 3 ure v živo = 22 ur)	1 mesec 1x na teden (5 srečanj)	2 leti, 1x teden od okt–jun po 1 h – 2 h
Število ud.	Srednje	Majhno	Srednje	Majhno	Srednje
Točno število ud.	25	Od 2–4	10	Od 4–7	10–20 na skupino
Mednarodna komponenta	Da	Ne	Da	Ne	Ne
Vsebinska komponenta	1) Izobraževanje in usposabljanje	8) Ustvarjalnost in kultura	1) Izobraževanje in usposabljanje	8) Ustvarjalnost in kultura	1) Izobraževanje in usposabljanje
Dodatni opis	Mladinska izmenjava Erasmus+. V angleščini. Sodelujoči iz 3 držav.	Delavnica fotografiranja in montaže videa	Tema design thinking. V angleščini. Udeleženci iz 2 držav. Kombinacija Zoom in v	Na koncu praksa v MC. Dodatne individualne ure. Uvajanje.	1 h tema in do 1 h neobvezno druženje

	živo.

Vir: lastna raziskava.

Tabela C.4: Anonimiziran nabor programov 4: NFI-16–NFI-20

Koda NFI	**NFI-16**	**NFI-17**	**NFI-18**	**NFI-19**	**NFI-20**
Ime NFI	**Projektno študentsko delo z mentorstvom**	**Delavnica o potrebah mladih**	**Tabor s temo duševnega zdravja**	**Delavnica tonske tehnike**	**Tabor s temo mladinskega dela**
Dolžina NFI	Daljši	Krajši	Srednji	Srednji	Srednji
Točna dolžina	7 mesecev	1,5 h	48 ur v kosu	3 x po 2 h + praksa	30 ur v kosu
Število ud.	Večje	Srednje	Majhno	Majhno	Majhno
Točno št. ud.	60	25	4	6–9	9
Mednarodna komponenta	Ne	Ne	Da	Ne	Ne
Vsebinska komponenta	8) Ustvarjalnost in kultura	1) Izobraževanje in usposabljanje	3) Zdravje in dobro počutje	8) Ustvarjalnost in kultura	1) Izobraževanje in usposabljanje
Dodatni opis	Mentoriranje pri strokovnem študentskem delu na kulturnem projektu		Znotraj tega eno predavanje v angleščini	Na koncu preizkus v praksi	Vikend izobraževanje

Vir: lastna raziskava.

Tabela C.5: Anonimiziran nabor programov 5: NFI-21–NFI-23

Koda NFI	**NFI-21**	**NFI-22**	**NFI-23**
Ime NFI	**Delavnica o kulturi v tuji**	**Tečaj slovenščine**	**LGBT+ vikend**

	državi	**za tujegovoreče mlade**	
Dolžina NFI	Krajši	Daljši	Srednji
Točna dolžina	1h	Več let, 2x tedensko po 1,5 h	26 h v kosu
Število ud.	Srednje	Majhno	Srednje
Točno št. ud.	13	Do 9	20–30
Mednarodna komponenta	Da	Da	Ne
Vsebinska komponenta	7) Mladi in svet	1) Izobraževanje in usposabljanje	6) Socialna vključenost
Dodatni opis	Delavnica s tujim izvajalcem. V angleščini.	Slovenščina kot drugi oz. tuj jezik	LGBT+

Vir: lastna raziskava.

NFI-1: Prostovoljstvo v drugi državi EU

Trajanje: 1 leto. Število udeležencev: 1. Mednarodna komponenta: Da. Vsebinska komponenta: 7) mladi in svet.

Gre za individualni projekt prostovoljstva Evropske solidarnostne enote. Poteka kot prostovoljna in neplačana solidarnostna aktivnost za polni delovni čas in za obdobje 1 leta (12 mesecev). Mlada oseba iz tujine biva v Sloveniji in se skozi prostovoljno dela usposablja pri mladinskem centru v Sloveniji. Področje izobraževanja in prostovoljnega dela mlade osebe je »Mladinsko delo«, izobražuje se za delo na delovnem mestu mladinskega delavca. Učenje poteka prek učenja z delom, učenja z opazovanjem, medvrstniškega učenja, prostovoljstva. Vključuje delo z mladimi, organizacijo delavnic za mlade, spoznavanje osnov projektnega dela, spoznavanje principov mladinskega dela in metod dela z mladimi.

NFI-2: Start-up delavnica

Trajanje: 3 ure. Število udeležencev: 16. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 2) zaposlovanje in podjetništvo.

Izobraževanje poteka kot interaktivna delavnica v živo na temo mreženja in podjetništva. Udeleženci se skozi tri kroge spoznavanja prek različnih iger, ledolomilcev, spoznavnih iger in iger za grajenje ekipe spoznajo med sabo. Nato potekata diskusija in timsko delo v skupinah, kjer delajo na izzivih in idejah na temo podjetništva. Na koncu poteka predstavitev rezultatov skupinskega dela pred ostalimi skupinami.

NFI-3: Delavnica gledališke improvizacije

Trajanje: 1x tedensko, celo leto. Število udeležencev: 15–20. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 8) ustvarjalnost in kultura.

Delavnico vodi šolan igralec. Delavnica vključuje osnove improvizacije, dihalne vaje, sproščanje in nastopanje. Pri gledališki improvizaciji udeleženci na odru improvizirajo in igrajo predstavo glede na določeno temo, prostor, čustvo, razmerje (podano s strani publike oz. voditelja delavnice). Vsi udeleženci so aktivno vključeni v dogajanje in vsi sodelujejo pri vajah, igri in improvizaciji. Ob koncu delavnice je organiziran javni nastop.

NFI-4: Prostovoljski projekt

Trajanje: 1 leto. Število udeležencev: 60. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 5) prostovoljstvo.

Gre za prostovoljski projekt Evropske solidarnostne enote, skupinske prostovoljske aktivnosti, ki ga organizira ekipa prostovoljcev. Pri tem poteka učenje skozi projektno delo in za učenje z delom ob mentorski podpori. Vsebina dogodka je kulturne narave. Poteka kombinacija aktivnosti prek spleta z aktivnostmi v živo. Udeleženci delujejo na dveh nivojih, ožja organizatorska ekipa prostovoljcev ter širša ekipa prostovoljcev z manj obveznostmi in pristojnostmi. Udeleženci se učijo organizacije projektov, načrtovanja, komunikacije z

deležniki (ostalimi prostovoljci, občinstvom, širšo javnostjo), timskega dela, marketinga in promocije dogodka (prek družabnih omrežij in ostalih kanalov). Udeleženci ožje organizacijske ekipe se naučijo tudi finančnega načrtovanja, oddaje razpisne dokumentacije, priprave poročil, vodenja in usmerjanja ljudi in procesov, reševanja težav, motiviranja prostovoljcev.

NFI-5: Mladinska pobuda

Trajanje: 1 leto. Število udeležencev: 100 in več. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 5) prostovoljstvo.

Gre za prostovoljski projekt Evropske solidarnostne enote, skupinske prostovoljske aktivnosti, ki ga organizira ekipa prostovoljcev. Pri tem poteka učenje skozi projektno delo in učenje z delom ob mentorski podpori. Vsebina dogodka je humanitarne narave. Udeleženci delujejo na dveh nivojih, ožja organizatorska ekipa prostovoljcev in pobudnikov projekta ter širša ekipa prostovoljcev z manj obveznostmi in pristojnostmi. Udeleženci se srečujejo na rednih sestankih, kjer si razdelijo naloge in si poročajo o napredku projekta. Projekt je razdeljen na dobrodelni del ter solidarnostni del. Pri dobrodelnem delu projekta gre za zbiranje dobrin, pri solidarnostnem delu projekta pa za organizacijo delavnic na različne tematike in organiziranje usmerjenih akcij na terenu. Udeleženci se učijo organizacije projektov, priprave časovnice, ciljev, namenov, finančnega dela projekta, urejanja birokracije, spoznavanja zakonodajnih omejitev in priprave dokumentacije, postopkov evalvacije, mladinskega dela in dela z mladimi, komunikacije z deležniki (ostalimi prostovoljci, sponzorji, institucijami, mediji), dogovarjanja, aktivnega poslušanja, empatičnosti in prevzemanja odgovornosti.

NFI-6: Predstavitev poklicev

Trajanje: 2 h. Število udeležencev: 100. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 2) zaposlovanje in podjetništvo.

Predstavitev poklicev poteka spletno prek Zoom platforme za lažjo dostopnost širši populaciji mladih iz različnih krajev po Sloveniji. Gre za predstavitev različnih poklicev za mlade, ki so

v času/procesu odločanja o vpisu v srednjo šolo oz. na fakulteto. Povabljeni gostje predstavljajo vsak svoj poklic. Predstavitev poklicev je osnovana na principu Žive knjižnice, kjer gre za rušenje stereotipov poklicev s tem, da se predstavi tudi neznačilne primere (npr. ženska avtoličarka). Gostje iz različnih poklicev so kot knjige v knjižnici, mladi jih lahko poslušajo, sprašujejo in gostje so jim na voljo za vsebine. Predstavljeni poklici so izbrani glede na želje mladih. Predstavitev poklicev poteka po principu 15 minutne kratke predstavitve posameznega poklica s strani osebe, ki opravlja ta poklic (predstavitev svoje poklicne poti, predstavitev enega predmeta, ki ga uporabljajo pri delu, predstavitev delovnih nalog) ter 15 minut diskusije oz. vprašanj udeležencev bodisi prek spletne kamere, mikrofona ali pisanja v klepetalnik. Predstavljenih je 28 poklicev. Poleg tega je na Zoomu kreirana Soba za druženje, kjer se mladi lahko virtualno družijo in pogovarjajo med sabo, tja se lahko umaknejo v primeru, da v danem trenutku nimajo zanimanja za nobenega od trenutno predstavljanih poklicev.

NFI-7: Projekt za PUMOvce

Trajanje: 1x teden 90 min, 7 srečanj. Število udeležencev: 3–9, fluidno. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 6) socialna vključenost.

Delavnice priprave projekta za ciljno skupino Projektnega učenja za mlade odrasle, osipnike iz izobraževanja. V začetku se udeleženci spoznajo med sabo skozi metode grajenja ekipe. Nato gredo skozi proces generiranja idej in izbire ideje ter uporabe orodij za odločanje. Sledita projektno načrtovanje in izvedba. Pri tem gredo skozi vse faze od dodelave ideje, definiranja namenov in ciljev, tehničnega načrta in specifikacij, pridobivanja soglasij in urejanja birokracije, realizacije in evalvacije po projektu.

NFI-8: Delavnice izvedbe lastne ideje

Trajanje: 10 h. Število udeležencev: 24. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 2) zaposlovanje in podjetništvo

Razvoj ideje od želje do uresničitve poteka v obliki treh delavnic, prva poteka prek spletne platforme dve uri, druga in tretja pa v živo v trajanju štirih ur vsaka. Udeleženci se na delavnico prijavijo že z izdelanimi idejami in so izbrani v skupino. Udeleženci se učijo, kako opredeliti idejo, jo strukturirati, izbrusiti, oblikovati poslovni model, predstaviti idejo pred drugimi in pripraviti projektni načrt. Na prvi delavnici udeleženci v programu Canvas pripravijo mini poslovni načrt za svojo idejo, ki ga dokončajo sami doma. Na drugi delavnici predstavijo svoje ideje pred udeleženci in z igro vlog pred investitorji oz. kupci. Dobijo osnovne informacije o prijavi svoje ideje/projekta na razpis za finančna sredstva. Na tretji delavnici svojo idejo posnamejo s telefonom in javno predstavijo idejo (»*elevator pitch*«). Udeležencem je po koncu delavnic na voljo individualna mentorska podpora pri prijavi projekta na razpis za finančna sredstva.

NFI-9: Dialog mladih

Trajanje: 3 mesece prekinjeno. Število udeležencev: 20–30. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 4) participacija

Projekt poteka kot dialog mladih z odločevalci, financiran iz sredstev Erasmus+ programa. Izobraževanje je sestavljeno iz več aktivnosti. Prva aktivnost je delavnica o demokraciji, kjer se predstavi regionalni, lokalni in evropski nivo političnega odločanja, volilno pravico, proces kandidiranja, delovanje strank, Državnega zbora, Evropskega parlamenta in odločevalskega procesa. Prva aktivnost deluje po principu mladi za mlade in delavnico izvajajo mladi študenti prava. Druga aktivnost obsega izobraževalni obisk na delovnem mestu – senčenje (*job shadowing*) na občini. Udeleženci spoznajo delovanje lokalne samouprave / občine in občinskih oddelkov ter občinskih odborov skozi spremljanje dela župana oz. zaposlenih na občini. Tretja aktivnost je spremljanje seje občinskega sveta in spoznavanje poteka seje, protokola, glasovanja oz. sistema odločanja, poročanja in vsebin. Četrta aktivnost obsega simulacijo občinskega sveta, kjer mladi simulirajo sejo občinskega sveta, pri čemer se vsebinsko pripravijo in izberejo izziv, s katerim se soočajo oni kot mladi v lokalnem okolju. Izziv pripravijo v obliki projekta, ga predstavijo in izvedejo. Za izvedbo projekta občina nameni finančna sredstva. Mladi skozi to spoznajo celoten proces projektnega dela. Peto aktivnost pa predstavlja kampanja za spodbujanje udeležbe mladih na volitvah, pri čemer gre

za aktivnost na socialnih omrežjih in na organizirana srečanja mladih s kandidati na volitvah v obliki sproščene čajanke.

NFI-10: Učne delavnice

Trajanje: 6 mesecev + (6 mesecev) (+ 6 mesecev) = največ 18 mesecev. Število udeležencev: 10. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 6) socialna vključenost

»Učne delavnice so Program Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje. Gre za 6 mesecev praktičnega usposabljanja, ki mu kot možnost sledi 6 mesečna zaposlitev s subvencijo, ki jo je možno podaljšati še za nadaljnjih 6 mesecev. Namen učnih delavnic je socialna vključenost in zmanjšanje tveganja revščine ter spodbujanje socialnega podjetništva in poklicnega vključevanja v socialna podjetja ter socialnega in solidarnega gospodarstva, da bi vsem olajšali dostop do zaposlitve. Učne delavnice spodbujajo praktično usposabljanje brezposelnih oseb v konkretnem delovnem okolju socialnega podjetništva in spodbujajo zaposlovanje istih oseb (pri vseh upravičenih delodajalcih), ki so pridobile splošne in delovno specifične kompetence, znanja, veščine in spretnosti. Udeleženci se usposabljajo za delovno mesto Mladinski delavec / mladinska delavka. Udeleženci so brezposelne osebe in so napoteni na izobraževanje s strani Zavoda RS za zaposlovanje in pripadajo eni oziroma več kategorijam – so dolgotrajno brezposelne osebe (24 mesecev ali več), imajo končano največ osnovnošolsko izobrazbo, so iskalci prve zaposlitve in vsaj 6 mesecev brezposelne osebe, pri čemer imajo prednost mladi z odločbami o usmerjanju ali statusom invalida ob prehodu iz izobraževanja na trg dela, imajo status invalida in niso vključene v programe zaposlitvene rehabilitacije, so osebe v programu po zaključku programa zdravljenja odvisnosti od alkohola ali drog, jim še ni preteklo eno leto od prestane kazni zapora, oziroma so v času pogojnega odpusta in vsaj 6 mesecev prijavljene v evidenci brezposelnih oseb, so pripadniki romske skupnosti oz. so osebe, ki so zaključile program socialne aktivacije. Udeleženci imajo v procesu zunanje in notranje mentorje, prav tako pa jih spremljajo mobilni strokovni sodelavci Zavoda RS za zaposlovanje. Pridobijo tako poklicno specifične kot tudi generične kompetence. V okviru Učne delavnice se udeleženec v delovnem procesu delodajalca pod strokovnim vodstvom internega mentorja praktično usposablja z namenom, da pridobi znanja, veščine, spretnosti in delovne izkušnje v konkretnem delovnem okolju socialnega podjetništva (60 ur v vsakem

mesecu). S pomočjo zunanjega mentorja, skozi poglobljeno individualno strokovno pomoč, blaži in rešuje specifične težave, ki so običajno posledica dolgotrajne neaktivnosti oziroma brezposelnosti, invalidnosti, zdravstvenih ter drugih socialnih ovir (12 ur v 6 mesecih; npr. trener dela, delovni terapevt, strokovnjak za zaposlitveno rehabilitacijo, kadrovski delavec, psiholog, zdravnik, psihoterapevt, ipd.). Vse s ciljem, da bi ob koncu Učne delavnice samostojno opravljal naloge, določene v izbranem programu Učne delavnice. Udeleženci se usposabljajo za delovno mesto mladinskega delavca, spoznajo mladinsko delo, delo z mladimi, pisanje projektov, prijavo na razpise, osnove marketinga oz. promocije, pripravo in objavo novic, organizacijo in vodenje delavnic, delo z računalnikom, javno nastopanje, pripravo dokumentacije, itd.«[30] (Vir: interno gradivo ZRSZ o Učnih delavnicah).

NFI-11: Mladinska izmenjava

Trajanje: 8 dni v kosu. Število udeležencev: 25. Mednarodna komponenta: Da. Vsebinska komponenta: 1) izobraževanje in usposabljanje

Mladinska izmenjava je sofinancirana iz evropskega programa Erasmus+. Odvija se v Sloveniji, udeleženci spijo in bivajo na isti lokaciji. Sodelujoči prihajajo iz treh različnih držav, komunikacija poteka v angleščini. Tema izmenjave je duševno zdravje in izhaja iz izraženih potreb mladih. Cilji zajemajo spoznavanje koncepta duševnega zdravja, zakaj je pomembno in kako si pomagati. Program se začne s spoznavanjem udeležencev in izvajalcev med sabo, vzpostavljanjem varnega prostora in z različnimi ledolomilci in igrami za povezovanje ekipe. Vključene so strokovne teme s področja duševnega zdravja. Vsak dan se začne s fizičnimi aktivnostmi, meditacijo, jogo, telovadbo. Vsebine, ki so pokrite znotraj izobraževanja so: predstavitev projekta, spoznavanje različnih metod neformalnega izobraževanja, spoznavanje tehnik oz. orodij za umirjanje živčnega sistema, spoznavanje inštitucij, na katere se lahko obrnejo po pomoč, spoznavanje samopomoči, individualizma, tehnik avto-analitskega pisanja, sobivanja z naravo, sobivanja z ljudmi, rušenja predsodkov, duševnih stisk pri mladih, vrednot, avtentičnosti, spoznavanje telesnega/somatskega aspekta

[30] Vsebina je delno povzeta po prejetem gradivu Zavoda RS za zaposlovanje o Učnih delavnicah.

in psihosomatskega aspekta, terapije s slikanjem, športne delavnice, terapije z živalmi, različnih iger za grajenje ekipe, evalvacije in uporabe Youthpassa. En dan poteka izlet v drug kraj, en dan poteka mednarodni večer, kjer udeleženci pripravijo predstavitve svoje države, značilnosti, hrane, kulture, en dan pa poteka zaključni dogodek z nastopom pred javnostjo. Vsak dan se zaključi z dnevnimi refleksijami in evalvacijami. Izobraževanje poteka po principu učenja z delom, izkustvenega učenja, s podpornimi dejavnostmi ter v delavniškem in interaktivnem, ne predavateljskem formatu. Ves čas izmenjave je ponujena možnost individualne psiho-socialne pomoči.

NFI-12: Delavnica Stop-motion animacije

Trajanje: 5 ur (2 srečanji). Število udeležencev: od 2–4. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 8) ustvarjalnost in kultura

Delavnica *stop-motion* animacije poteka v dveh delih; v prvem srečanju kot delavnica fotografiranja, v drugem srečanju pa montaža videa. Na prvem srečanju se udeleženci spoznajo med sabo in se na kratko spoznajo s konceptom *stop-motion* animacije in tehnike animiranja. Nato se po posvetovanju in zbiranju idej odločijo za idejo in koncept, ki bi ga predstavili skozi to tehniko. Pripravijo scenarij, okvirno skico in zgodboris (*storyboard*), kako si sledijo kadri. Razdelijo so si vloge v ekipi. Udeleženci naberejo material, izdelajo elemente, pripravijo rekvizite, pripravijo sceno in jo postavijo, pripravijo območje snemanja ter fiksirajo kamero. Nato naredijo serijo ogromnega števila fotografij ob minimalnih premikih scene. Določeni člani ekipe so zadolženi za fotografiranje, drugi za premikanje elementov, tretji za osvetlitev, spremljanje in nadzorovanje poteka, vsak pa lahko preizkusi vse vloge. Na drugem srečanju poteka postprodukcija, montaža narejenih fotografij v posnetek / filmček v programu za montažo, ki ga spoznajo in se v njem naučijo montirati.

NFI-13: Tematski trening za trenerje

Trajanje: 2 x 5 ur Zoom, 4 x 3 ure v živo = 22 ur. Število udeležencev: 10. Mednarodna komponenta: Da. Vsebinska komponenta: 1) izobraževanje in usposabljanje

Gre za usposabljanje po principu treninga za trenerje oz. usposabljanja mladinskih delavcev. Tema je *design thinking*. Delavnice potekajo v kombinaciji srečanj prek spleta na Zoomu ter srečanj v živo. Delavnice potekajo v angleščini in delno še v drugem tujem jeziku. Udeleženci prihajajo iz dveh držav. Udeleženci se spoznajo z osnovnimi koncepti *design thinkinga*, ki jih aplicirajo na specifično temo treninga. Vsebine, ki jih pokrijejo, zajemajo: načrtovanje in urejanje javnih prostorov za mlade, rušenje stereotipov, načrtovanje projekta oz. person v programu Canvas, osnove mladinskega dela in dela z mladimi, mapiranje lokalnih deležnikov, mreženje, aktivno državljanstvo skozi prepoznavanje potreb v lokalni skupnosti in reagiranja nanje. Prisotni so kratko podajanje teorije, delo v skupinah, študije primerov, ogled filmov oz. posnetkov, izkustveno učenje in učenje z delom. V ospredju je izkušnja, ne znanje.

NFI-14: Tečaj za tonskega tehnika/ozvočevanje

Trajanje: 1 mesec 1x teden (5 srečanj). Število udeležencev: Od 4–7. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 8) ustvarjalnost in kultura

Delavnica poteka znotraj večjega projekta in se praviloma vsako leto ponovi. Delavnica je sestavljena iz teorije in prakse. Srečanja na delavnici potekajo skupinsko, znotraj delavnic je vključen tudi preizkus v praksi. Tečaj pokriva vsebine predstavitve ozvočevalskega poklica, teorije zvoka, studijskega dela, delovanja mešalne mize in deljenja izkušenj iz prakse. Udeleženci spoznajo osnove dela tonskega tehnika, spoznajo ozvočenje, vrste mikrofonov in njihove uporabe, vezavo kablov, delovanje mešalne mize, oblikovanje zvoka in studijsko snemanje. Vsebina se prilagodi predznanju udeležencev. Vsak od udeležencev preizkusi delo tonskega tehnika v praksi znotraj tečaja, od postavitve monitorja, zvočnikov, povezave kablov, mikrofoniranja oz. ozvočenja posameznih instrumentov (npr. bobna in kitare) do mešanja za mešalno mizo. Delajo tako s staro analogno opremo kot z novo digitalno tehnologijo. Po koncu tečaja je zainteresiranim udeležencem omogočena praksa v mladinskem centru in dodatne individualne ure oz. uvajanje v poklic.

NFI-15: Šola za animatorje

Trajanje: 2 leti, 1x teden od okt. – jun po 1 h–2 h. Število udeležencev: 10–20 na skupino. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 1) izobraževanje in usposabljanje

Vsebina Šole za animatorje pokriva teme: kaj je animator, kakšne vrste animatorjev poznamo, kako funkcionirajo skupine, kako se načrtuje in vodi delavnico, kako voditi ljudi, kako se izpolni formular za delavnice, nabava materialov, komunikacija, neverbalna komunikacija, priprava kateheze, priprava dramske igre, priprava velike igre, delo z mladimi in otroki, varnost, vodenje skupine otrok, komunikacija s starši, mladinsko delo, metode neformalnega izobraževanja, splošne zadeve. Vsako srečanje je sestavljeno iz približno ene ure obravnavanja tematike (tematskega dela) in ene ure (neobveznega) druženja. Pri vsakem druženju imajo skupine najprej skupni uvodni del, kratko molitev in oznanila, nato sledi razdelitev po skupinah in delo na strokovnih temah. Učenje poteka po principu učenja z delom, izkustvenega učenja, medvrstniškega učenja, projektnega dela in z veliko timskega dela. Pri uvodu v posamezne tematike je nekaj minut teorije, ki ji sledi lastno delo udeležencev s preizkušanjem v praksi, izvajanjem, diskusijo, predstavitvijo rezultatov dela ostalim ter evalvacijo.

NFI-16: Projektno študentsko delo z mentorstvom

Trajanje: 7 mesecev. Število udeležencev: 60. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 8) ustvarjalnost in kultura

Izobraževanje poteka kot mentoriranje mladih pri strokovnem študentskem delu na kulturnem projektu. Pri tem gre za izkustveno učenje, učenje na napakah in učenje z delom, in sicer skozi projektno delo, pri katerem je zagotovljena konstantna mentorska podpora. Mladi so enakovredni člani organizacijske ekipe kulturnega projekta in prevzemajo določene naloge. Delo poteka občasno in začasno, z zgoščenim potekom znotraj tedna izvedbe dogodka za javnost. Mladi sodelujejo v vseh fazah projekta, pri načrtovanju, vsebinskemu oz. programskemu delu, izvedbenemu delu, evalvacijskem delu itd. Razdeljeni so v različne ekipe, ki pokrivajo različne vsebine npr. programska (vsebinska) skupina, tehnična skupina, skupina za odnose z javnostmi, umetniška skupina, prodajna skupina itd. Mladi sodelujejo na

sestankih ekipe, pri načrtovanju ciljev, razdeljevanju nalog, komuniciranju z deležniki, izvajalci, sponzorji, mediji in sami prevzemajo odgovornost za določene segmente. Faza načrtovanja in organizacije poteka občasno več mesecev, sama izvedba kulturnega projekta za javnost pa traja več kot teden dni v kosu, temu sledi evalvacija dogodka.

NFI-17: Delavnica o potrebah mladih

Trajanje: 1,5 h. Število udeležencev: 25. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 1) izobraževanje in usposabljanje

Vsebinsko delavnica pokriva izzive in priložnosti, ki jih mladi vidijo v lokalnem okolju in identificiranje potreb mladih. Poleg tega gre za vsebinsko predstavitev možnosti, ki jih mladim ponujajo lokalni mladinski centri ter evropska programa Erasmus+ in Evropska solidarnostna enota ter Norveški finančni mehanizem, poleg tega so predstavljene ostale možnosti za aktivno preživljanje prostega časa. Skozi metode mladinskega dela mladi aktivno participirajo z izražanjem svojih mnenj, stališč in predlogov. Mladi delajo v skupinah, s spletnimi orodji za kvize ter s podajanjem predlogov znotraj skupin in predstavitvijo pred ostalimi po metodah mladinskega dela.

NFI-18: Tabor s temo duševnega zdravja

Trajanje: 48 ur v kosu. Število udeležencev: 4. Mednarodna komponenta: Da. Vsebinska komponenta: 3) zdravje in dobro počutje

Tabor poteka čez vikend, od petka do nedelje, in vključuje spanje in prehrano v hostlu. Tematski sklopi in druženje potekajo cel dan, vključno z večernim programom. Vsebinsko pokriva teme duševnega zdravja, osebnostne rasti, samospoštovanja, samopodobe, čustvovanja in upravljanja lastnih čustev, Maslowove hierarhije potreb, tehnik sproščanja in umiritve s stresnih situacijah, dihalnih tehnik, osnov nevrolingvističnega programiranja (NLP), pomena zdrave prehrane in gibanja za dobro počutje, zmanjšanja slabih navad, učenja postavljanja ciljev (SMART cilji), dostopa do informacij, pomena prostovoljstva za dobro počutje ter tudi predstavitev dela mladinskega centra in možnosti aktivnega sodelovanja v

prihodnje. Delavnice potekajo po metodah mladinskega dela, z razbijalci ledu, spoznavnimi igrami, igrami za grajanje skupine, poživitvenimi igrami itd. Teme so predstavljene s kratkim teoretičnim uvodom in večinskim interaktivnim delom ter delom v skupinah. Aktivnosti zajemajo tudi fizične aktivnosti (razgibanje, joga, sprehodi), krog hvaležnosti, ogled filmov in videoposnetkov, likovne delavnice, kreativnega pisanja, izdelave stripa, refleksije, evalvacije, praznovanje in pogovor. Vsebino udeleženci pridobivajo skozi izkustveno učenje, učenje z delom, medvrstniško učenje, preizkušanjem itd. Program poteka v slovenščini, eno od predavanj pa v angleščini, s prevodom.

NFI-19: Delavnica tonske tehnike

Trajanje: 3 x po 2 h + praksa. Število udeležencev: 6–9. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 8) ustvarjalnost in kultura

Delavnica se izvaja že vrsto let in se ponovi vsako leto. Vsebina pokriva predstavitev izrazoslovja (splošnih pojmov in strokovnih izrazov), predstavitev glavnih nalog in pričakovanj oz. dolžnosti tonskega tehnika, predstavitev opreme, izvore zvoka, pot signala, tipe mikrofonov, vrste kablov in njihovo uporabo, vezavo ozvočenja in priklop komponent, spoznavanje oblikovanja zvoka, fizično delovanje in uporabo mešalne mize, tipe dogodkov, odnos do dela, do prireditve in do nastopajočih, pomen komunikacije (znotraj ekipe in z naročnikom ter glasbeniki), pomen dobrega časovnega načrtovanja, izvedbo dogodka, nasvete iz prakse ter predstavitev možnosti nadaljnjega izobraževanja na tem področju. Delavnice vsebujejo tako teorijo – skozi krajši *ex catedra* del – kot prakso, kjer udeleženci praktično preizkusijo svoje znanje. Udeležencem izvajalec znotraj delavnice namerno ustvari problem, ki ga morajo rešiti, skozi to se učijo kreativnega reševanja problemov. Delavnice potekajo zelo vključujoče in praktično. Po delavnici je zainteresiranim mladim omogočeno (plačano) delo na tem področju v mladinskem centru in povezovanje z drugimi inštitucijami s področja tonske tehnike.

NFI-20: Tabor s temo mladinskega dela

Trajanje: 30 ur v kosu. Število udeležencev: 9. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 1) izobraževanje in usposabljanje

Tabor poteka v obliki vikend izobraževanja in vključuje spanje ter prehrano v hostlu. Ponavlja se vsako leto, več let zapovrstjo. Pred začetkom tabora se v ločenem terminu izvajajo spoznavni individualni intervjuji z udeleženci in znotraj njih predstavitev izvajalcev izobraževanja, prostora in vsebine. Vsebina pokriva postavljanje osebnih mej, naslavljanje stresa in obvladovanja stresa skozi različne tehnike, predstavitev aktivnosti mladinskega dela in možnosti vključenja v mladinsko delo ter širjenje socialne mreže. Udeleženci spoznajo sebe, tematiko duševnega zdravja, spoznajo nove ljudi in mladinske organizacije v lokalnem okolju, spoznajo potek in izvajanje metod mladinskega dela, postopke iskanja informacij in možnosti vključevanja. Udeleženci so skozi celoten tabor aktivno vključeni skozi metode mladinskega dela, med njimi diskusije, igre vlog, pogovor, refleksije itd. Podajanja znanja v obliki predavanja je zelo malo. Poudarek je na medvrstniškem učenju, izmenjavi znanja in izkušenj med vrstniki ter na izkustvenem učenju in učenju z delom. Znotraj tabora poteka tako neformalno izobraževanje kot priložnostno učenje.

NFI-21: Delavnica o kulturi v tuji državi

Trajanje: 1 h. Število udeležencev: 13. Mednarodna komponenta: Da. Vsebinska komponenta: 7) mladi in svet

Delavnica poteka s tujim izvajalcem in v tujem jeziku, angleščini, vsebuje tudi nekaj besed iz jezika izbrane države. Tema zajema tradicijo in praznike v tuji državi ter medkulturno primerjavo običajev s slovenskimi. Uvodoma izvajalec s kratko Power Point prezentacijo predstavi praznike v izbrani tuji državi. Skozi različne igre spoznajo tradicije v drugi državi in v tem duhu izdelajo darilo za dodeljenega soudeleženca iz danih materialov. Udeleženci skupaj z izvajalcem pomagajo pripraviti tradicionalen obrok, pripravijo mizo in obrok pojedo. Metode dela vključujejo spletno aplikacijo za interaktivno sodelovanje, Power Point prezentacijo, vključujoče igre, izdelovanje izdelkov skozi ročne spretnosti, pogovor in sodelovanje pri postrežbi in zaužitju obroka.

NFI-22: Tečaj slovenščine za tujegovoreče mlade

Trajanje: Več let, 2x tedensko po 1,5 h. Število udeležencev: Do 9. Mednarodna komponenta: Da. Vsebinska komponenta: 1) izobraževanje in usposabljanje

Tečaj slovenščine kot drugega oz. tujega jezika poteka od prvega dne v slovenskem jeziku. V obdobju restriktivnih ukrepov delno poteka prek spleta v obliki pošiljanja in reševanja vaj prek elektronske pošte, sicer pa v večinskem delu prek srečanj v živo. Tečaj poteka po certificiranih učbenikih Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Poteka v obliki frontalnega predavanja, reševanja nalog, branja, ustne komunikacije, pisne komunikacije, ogleda filmov itd. Udeleženci se naučijo govoriti, pisati in brati v slovenskem jeziku, poleg tega spoznajo slovnico (spol, sklon, število), pravila in besedišče, prav tako pa praktične uporabe jezika v življenjskih situacijah (npr. na upravni enoti, pri zdravniku, pri iskanju dela). Skozi učenje spoznajo slovenske praznike, kulturo, tradicijo, geografijo in zgodovino. Nekateri udeleženci po prenehanju obiskovanja tečaja opravijo izpit iz slovenskega jezika pri certificiranih ustanovah.

NFI-23: LGBT+ vikend

Trajanje: 26 h v kosu. Število udeležencev: 20–30. Mednarodna komponenta: Ne. Vsebinska komponenta: 6) socialna vključenost

Vikend srečanje poteka znotraj večjega projekta na LGBT+ tematiko in se izvaja vsako leto enkrat že več let zapovrstjo. Poteka čez vikend in vključuje spanje ter prehrano v hostlu. Širša tema so LGBT+ vsebine, vsako leto pa prostovoljci skupaj s širšo javnostjo izberejo dodatno temo (npr. aktivizem, LBGT+ reprezentacija v medijih, itd.). Cilj vikenda je tako sprejemanje samega sebe, širjenje socialne mreže v krogu enako-mislečih in iskanje podpore kot tudi izobraževanje na konkretno temo. Metode dela vključujejo metode mladinskega dela, od iger za povezovanje skupine, ledolomilcev, do dela v skupinah, javnih predstavitev pred ostalimi, različnih iger (npr. lov na zaklad)… Mladi aktivno soustvarjajo vsebino delavnic, program je fleksibilen in se prilagaja potrebam udeležencev. Mladi pa tudi aktivno sodelujejo vsakodnevnih opravilih, npr. pri kuhanju, pospravljanju itd.

Priloga D: Inštrument – seznam vprašanj za pol-strukturirane intervjuje

V tabeli je inštrument – seznam vprašanj za pol-strukturirane intervjuje.

V tabeli D.1 je 1. del inštrumenta: Seznam vprašanj za pol-strukturirane in intervjuje.

Tabela D.1: Inštrument 1. del: Seznam vprašanj za pol-strukturirane in intervjuje

IZPOLNI RAZISKOVALKA	
Datum snemanja	Lokacija snemanja
Trajanje intervjuja	
Funkcija udeleženca	Koda udeleženca
Naziv mladinskega centra	Koda mladinskega centra
Naziv neformalnega izobraževanja.	Koda neformalnega izobraženja
Tema izobraževanja in modalitete (trajanje, št. udeležencev, mednarodnost, aktivna vključenost).	
RAZISKOVALKINA SEZNANITEV UDELEŽENCA	
Seznanitev intervjuvanca z namenom raziskave.	
Seznanitev, da je sodelovanje prostovoljno in lahko kadarkoli odstopijo.	
Seznanitev z zaščito zasebnosti in varovanjem osebnih podatkov.	
IZPOLNI INTERVJUVANEC	
Soglasje k sodelovanju v raziskavi.	
Soglasje s snemanjem.	

Vir: lasten.

V tabeli D.2 je 2. del inštrumenta: Seznam vprašanj za pol-strukturirane in intervjuje.

Tabela D.2 Inštrument 2. del: Seznam vprašanj za pol-strukturirane in intervjuje

STOLPEC A RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	**STOPLEC B1 MLADI UDELEŽENCI**	**STOPLEC B2 IZVAJALCI**	**STOPLEC B3 ORGANIZATORJI**
Raziskovalna vprašanja:	**Vprašanja za intervjuje z <u>mladimi</u>**	**Vprašanja za intervjuje z**	**Vprašanja za intervjuje z**

	<u>udeleženci</u> izobraževanj s podvprašanji:	**<u>izvajalci</u> izobraževanj s podvprašanji:**	**<u>organizatorji</u> izobraževanj s podvprašanji:**
(Demografski podatki intervjuvancev – spol, starost, izobrazba…)	Koliko ste stari?	Koliko let imate?	Koliko let imate?
	Katero šolo ste zaključili?	Kakšna je vaša formalna izobrazba/ zadnja dosežena stopnja izobrazbe?	Kakšna je vaša formalna izobrazba/ zadnja dosežena stopnja izobrazbe?
	Kakšen je vaš trenutni status (dijak/študent, zaposlen, samozaposlen, brezposeln…)?	Kakšen je vaš trenutni status (dijak/študent, zaposlen, samozaposlen, brezposeln…)?	Kakšen je vaš trenutni status (dijak/študent, zaposlen, samozaposlen, brezposeln…)?
	Mogoče veste, kakšno šolo imajo dokončano vaši starši oz. skrbniki?		
	Ali imate občutek, da ste bili v primerjavi z vrstniki v naši državi deležni manj, enako ali več priložnosti (npr. zaradi geografske oddaljenosti, zdravstvenih težav, pomanjkanja denarja, spola, verske pripadnosti, spolne		

	usmerjenosti, invalidnosti…)?[31]		
Raziskovalno vprašanje 1: **Kako se izvajajo neformalna izobraževanja za mlade v mladinskih centrih in kako jih doživljajo udeleženci?**	B1.1.1 Povejte nekaj o sebi, kako ste prišli v stik z mladinskih centrom in z izbrano aktivnostjo (izobraževanjem)?	B2.1.1 Povejte nekaj o sebi, kako ste vpeti v mladinski sektor in neformalna izobraževanja oz. v izbrano izobraževanje.	B3.1.1 Povejte nekaj o sebi, kako ste vpeti v mladinski sektor in neformalna izobraževanja oz. v izbrano izobraževanje.
	B1.1.2 Kako je potekala aktivnost v mladinskem centru, v kateri ste sodelovali kot udeleženec? Lahko potek opišete na enem konkretnem primeru?	B2.1.2 Kako je potekala izbrana aktivnost (neformalno izobraževanje) v mladinskem centru, ki ste jo izvajali? Lahko potek opišete na enem konkretnem primeru?	B3.1.2 Kako je potekala izbrana aktivnost (neformalno izobraževanje) v mladinskem centru, ki ste ga organizirali?
	B1.1.3 Kako ste bili vključeni? Kako ste postali del tega? Opišite čim bolj natančno.	B2.1.3 Kako ste udeležence vključili v izobraževanje? Kako so postali del tega? Opišite čim bolj natančno.	B3.1.3 Kako se udeležence vključuje v izobraževanja in kako se jih je v konkretnem izobraževanju? Kako so postali del tega?

[31] Prilagojeno po metodologiji RAY v (Deželan, 2017a, str. 70–71)

			Opišite čim bolj natančno.
	B1.1.4 Kako ste doživljali to aktivnost?	B2.1.4 Kako so se po vašem mnenju udeleženci počutili na izobraževanju, kako so ga doživljali?	B3.1.4 Kako so se po vašem mnenju udeleženci počutijo na izobraževanjih, kako jih doživljajo?
	B1.1.5 Če bi primerjali s šolo, ki ste jo nazadnje obiskovali, kako se je ta aktivnost razlikovala od šole?	B2.1.5 Če bi primerjali s šolo, ki so jo udeleženci nazadnje obiskovali, kako se je ta aktivnost razlikovala od šole?	B3.1.5 Kako se neformalna izobraževanja pri vas razlikujejo od formalnega izobraževanja v šoli?
Raziskovalno vprašanje 2: **Kako mladi udeleženci programov neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih razvijajo kompetence, katere kompetence razvijejo in na katerih področjih jim te pridejo prav?**	B1.2.1 Kako je aktivnost vplivala na vas? Je imela sploh kakšen učinek?	B2.2.1 Kako je aktivnost vplivala na udeležence? Kakšen je bil učinek izobraževanja za udeležence?	B3.2.1 Kako je aktivnost vplivala na udeležence? Kakšen je bil učinek izobraževanja za udeležence?
	B1.2.2 Kaj je bilo za vas novega? Česa ste se naučili? Kaj ste pridobili?	B2.2.2 Kaj je bilo za udeležence novega? Česa so se naučili? Kaj so pridobili (kompetence, znanje)?	B3.2.2 Kaj je bilo za udeležence novega? Česa so se naučili? Kaj so pridobili (kompetence, znanje)?
	B1.2.3 Kakšno korist	B2.2.3 Kakšno	B3.2.3 Kakšno

	ima lahko to v vašem življenju, če sploh?	koristi ima to lahko v življenju udeležencev, če sploh?	koristi ima to lahko v življenju udeležencev, če sploh?
	B1.2.4 Kako vam lahko ta znanja koristijo pri delu in zaposlitvi, če sploh?	B2.2.4 Kako lahko udeležencem ta znanja (oz. kompetence) koristijo pri delu in zaposlitvi, če sploh?	B3.2.4 Kako lahko udeležencem ta znanja (oz. kompetence) koristijo pri delu in zaposlitvi, če sploh?
	B1.2.5 Ste morda pridobljeno znanje, izkušnje, orodja že kje uporabili?	B2.2.5 So morda udeleženci pridobljeno znanje, izkušnje, orodja že kje uporabili? Poznate kakšno zgodbo udeležencev?	B3.2.5 So morda udeleženci pridobljeno znanje, izkušnje, orodja že kje uporabili? Poznate kakšno zgodbo udeležencev?
	B1.2.6 Kje bi te izkušnje in znanja še lahko pridobili oz. krepili? Ali lahko to še v večji meri pridobite zunaj mladinskega centra? (Kje)?	B2.2.6 Kje bi po vašem mnenju udeleženci te izkušnje in znanja še lahko pridobili oz. krepili? Ali lahko to še v večji meri pridobijo zunaj mladinskega centra? (Kje)?	B3.2.6 Kje bi po vašem mnenju udeleženci te izkušnje in znanja še lahko pridobili oz. krepili? Ali lahko to še v večji meri pridobijo zunaj mladinskega centra? (Kje)?

	B1.2.7 Je kaj takega, kar ni neposredna posledica aktivnosti, ste se pa začeli zavedati, da je to pomembno v bodoče?	B2.2.7 Obstaja kaj takšnega, kar ni neposredna posledica aktivnosti, so se pa udeleženci začeli zavedati, da je to pomembno v bodoče?	B3.2.7 Obstaja kaj takšnega, kar ni neposredna posledica aktivnosti, so se pa udeleženci začeli zavedati, da je to pomembno v bodoče?
	B1.2.8 (Ste že slišali za besedo kompetence? Kaj za vas pomeni ta beseda?)	B2.2.8 Kako vi razumete pojem kompetence?	B3.2.8 Kako vi razumete pojem kompetence?
	B1.2.9 So vam v mladinskem centru pridobljena znanja kam zabeležili?	B2.2.9 Uporabljate kakšne sisteme za beleženje kompetenc?	B3.2.9 Uporabljate kakšne sisteme za beleženje kompetenc?
(Lista za preverjanje kompetenc, če jih ne omenijo sami):	B1.2.10 Ali in kako sodelovanje v izobraževanju vpliva na vašo družbeno aktivnost? Opišite.	B2.2.10 Ali in kako sodelovanje v izobraževanju vpliva na aktivnost udeležencev v družbenem in političnem življenju, na aktivnost v skupnosti? Opišite.	B3.2.10 Ali in kako sodelovanje v izobraževanju vpliva na aktivnost udeležencev v družbenem in političnem življenju, na aktivnost v skupnosti? Opišite.
	B1.2.11 Ali in kako ste na izobraževanju razvijali kompetenco timskega dela?	B2.2.11 Ali in kako so udeleženci na izobraževanju razvijali kompetenco	B3.2.11 Ali in kako so udeleženci na izobraževanju razvijali kompetenco

		timskega dela?	timskega dela?
	B1.2.12 Ali in kako ste na izobraževanju razvijali sposobnost učinkovite uporabe časa?	B2.2.12 Ali in kako so udeleženci na izobraževanju razvijali sposobnost učinkovite uporabe časa?	B3.2.12 Ali in kako so udeleženci na izobraževanju razvijali sposobnost učinkovite uporabe časa?
	B1.2.13 Ali in kako ste na izobraževanju razvijali kompetenco pismenosti oz. sporazumevanja v maternem jeziku?	B2.2.13 Ali in kako so udeleženci na izobraževanju razvijali kompetenco pismenosti oz. sporazumevanja v maternem jeziku?	B3.2.13 Ali in kako so udeleženci na izobraževanju razvijali kompetenco pismenosti oz. sporazumevanja v maternem jeziku?
Raziskovalno vprašanje 3: **Kako mladi udeleženci v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih na podlagi pridobljenih kompetenc razvijajo socialni kapital in povečujejo socialno mrežo?**	B1.3.1 Ali ste pri izobraževanju spoznali nove ljudi, vzpostavili nove stike, poglobili odnose z že obstoječimi? Opišite.	B2.3.1 Ali so po vaši oceni udeleženci pri izobraževanju spoznali nove ljudi, vzpostavili nove stike, poglobili odnose z že obstoječimi? Opišite.	B3.3.1 Ali po vaši oceni udeleženci pri izobraževanju spoznajo nove ljudi, vzpostavijo nove stike, poglobijo odnose z že obstoječimi? Opišite.
	B1.3.2 Kako ste vzpostavili stike z ostalimi udeleženci, izvajalci in organizatorji?	B2.3.2 Kako so po vašem opažanju udeleženci vzpostavili stike z ostalimi udeleženci, izvajalci in organizatorji?	B3.3.2 Kako po vašem opažanju udeleženci vzpostavijo stike z ostalimi udeleženci, izvajalci in organizatorji?

	B1.3.3 Kakšne prednosti so vam prinesli vzpostavljeni stiki?	B2.3.3 Kakšne prednosti so jim prinesli oz. jim lahko prinesejo vzpostavljeni stiki?	B3.3.3 Kakšne prednosti so jim prinesli oz. jim lahko prinesejo vzpostavljeni stiki?
	B1.3.4 Kako ste te stike že uporabili?	B2.3.4 Poznate kakšen primer, kjer so te stike že uporabili? Poznate kakšno zgodbo udeležencev?	B3.3.4 Poznate kakšen primer, kjer so te stike že uporabili? Poznate kakšno zgodbo udeležencev?
	B1.3.5 Kako lahko uporabite stike pri iskanju zaposlitve, dela?	B2.3.5 Kako lahko po vašem mnenju udeleženci uporabijo stike pri iskanju zaposlitve, dela?	B3.3.5 Kako lahko po vašem mnenju udeleženci uporabijo stike pri iskanju zaposlitve, dela?
	B1.3.6 Kako boste znanja in izkušnje programov lahko uporabili za pridobivanje novih stikov?	B2.3.6 Kako bodo udeleženci znanja in izkušnje programov lahko uporabili za pridobivanje novih stikov?	B3.3.6 Kako lahko udeleženci znanja in izkušnje programov uporabijo za pridobivanje novih stikov?

Vir: lasten.

Priloga E: Inštrument – seznam vprašanj za fokusno skupino

V tabeli E.1 je inštrument – seznam vprašanj za evalvacijsko fokusno skupino z eksperti.

Tabela E.1: Inštrument – seznam vprašanj za evalvacijsko fokusno skupino z eksperti

FOKUSNA SKUPINA Z EKSPERTI
Predstavitev osnovnih parametrov raziskave
Povzetek preliminarnih ugotovitev raziskave s strani raziskovalke
Razprava z eksperti o preliminiranih rezultatih, njihov komentar, ne/pričakovanost rezultatov, razlaga: Struktura tem po raziskovalnih vprašanjih: - Raziskovalno vprašanje 1: Kako se izvajajo neformalna izobraževanja za mlade v mladinskih centrih in kako jih doživljajo udeleženci? - Raziskovalno vprašanje 2: Kako mladi udeleženci programov neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih razvijajo kompetence, katere kompetence razvijejo in na katerih področjih jim te pridejo prav? - Raziskovalno vprašanje 3: Kako mladi udeleženci v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih na podlagi pridobljenih kompetenc razvijajo socialni kapital in povečujejo socialno mrežo?
Dodatni komentarji in pripombe.
Zaključek fokusne skupine

VIR: lasten.

Priloga F: Kategorije in podkategorije analize intervjujev in fokusne skupine

Kategorije in podkategorije analize intervjujev:

- Kategorija – Demografija.

  Podkategorije: Spol. Starost. Dosežena izobrazba. Trenutni status. Delo. Izobrazba staršev. Priložnosti.
- Kategorija – Neformalna izobraževanja.

  Podkategorije: Počutje/doživljanje. Primerjava neformalnega izobraževanja s formalnim. Potek, metode, izvajalci… (Mednarodnost/jeziki. Vključenost v neformalno izobraževanje). Informiranje o neformalnem izobraževanju. Udeleženci (Mladi z manj priložnostmi. Število. Starost). Pogostost/trajanje. Vloga v neformalnem izobraževanju (udeleženec, izvajalec, organizator). Vrsta neformalnega izobraževanja.
- Kategorija – Kompetence.

  Podkategorije:

  Njihova definicija kompetenc.

  Kompetence za vseživljenjsko učenje (Osebnostna, družbena in učna kompetenca. Digitalna kompetenca (oz. po HEGESCO delo z računalnikom). Pismenost. Večjezičnost. Podjetnostna kompetenca. Matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca. Kulturna zavest in izražanje. Aktivno državljanstvo (Zavedanje o aktivnem državljanstvu. Njihova družbena aktivnost v civilni družbi, skupnosti. Politična participacija. Njihova definicija aktivnega državljanstva.)

  Kompetence za delo (Strokovnost in praksa na svojem področju. Sposobnost učinkovitega dela pod stresom. Sposobnost učinkovite uporabe časa. Timsko delo oz. sposobnost produktivnega sodelovanja z drugimi)[32]

  Ostale kompetence (Sposobnost kritičnega razmišljanja. Sposobnost odločanja. Sposobnost učinkovitega reševanja problemov. Kreativnost. Organizacijske

[32] Delo za računalnikom iz HEGESCO je zajeto pod digitalno kompetenco pri kompetencah za vseživljenjsko učenje.

kompetence oz. organizacija in vodenje projektov. Specifične kompetence glede na temo neformalnega izobraževanja. Kompetence mladinskega dela in dela z mladimi.) Kje lahko še krepiš te kompetence. Zavedanje za v bodoče.

- Kategorija – Korist.
  Podkategorije: Korist v življenju. Korist pri delu, zaposlitvi, podjetništvu. Sistemi za beleženje izkušenj, kompetenc.
- Kategorija – Socialna mreža in socialni kapital.
  Podkategorije: Stiki z organizacijami, skupnostjo. Stiki z vrstniki. Stiki z odraslimi. Prednosti stikov: za življenje (izobraževanje, prijateljstva...). Prednosti stikov: za delo, (samo)zaposlitev. Uporaba znanja, izkušenj za pridobivanje novih stikov.
- Kategorija – Korona.
  Brez podkategorij.
- Kategorija – Posebnosti/značilnosti mladinskega sektorja.
  Brez podkategorij.

Kategorije analize fokusne skupine:

- Rezultati skladni s pričakovanji ekspertov in s terenom.
- Rezultati drugačni od pričakovanj ekspertov in terena.
- Rezultati za prihodnost, nadaljnje raziskave, delo sektorja na tem.

Kategorije so slikovno prikazane v sliki F.1. in F.7. Podkategorije kategorij pa so prikazane na slikah F.2, F.3, F.4, F.5 in F.6. Kopija kodirnega sistema iz programa za analizo MAXQDA je prikazana na sliki F.8.

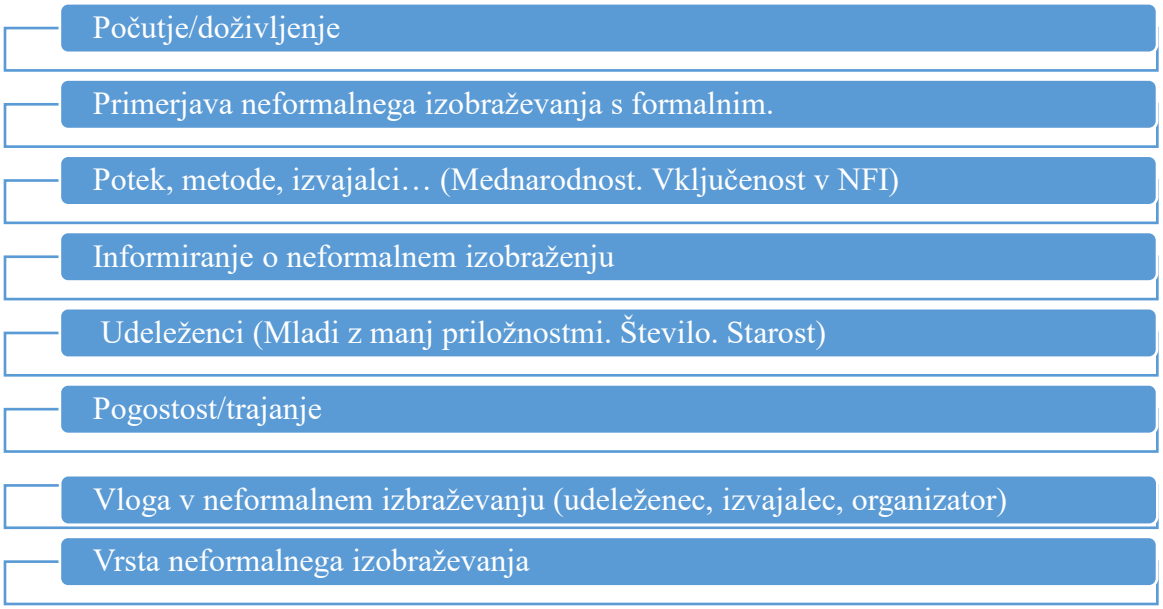
Slika F.1: Kategorije analize intervjujev

Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Slika F.2: Podkategorije kategorije Demografija

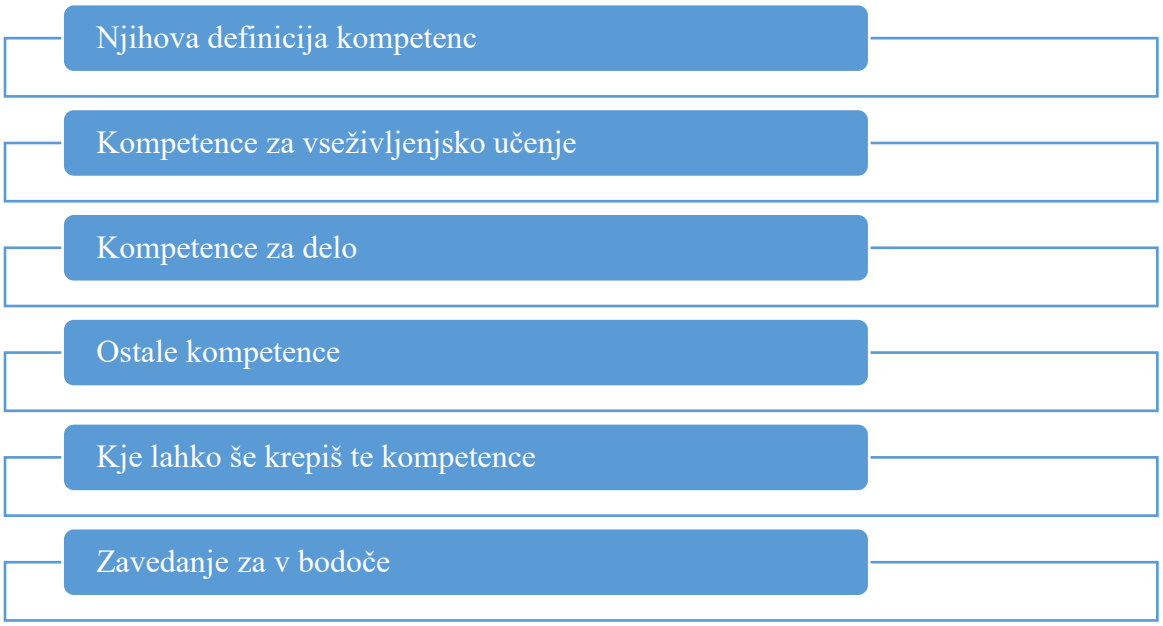
Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Slika F.3: Podkategorije kategorije Neformalna izobraževanja



Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Slika F.4: Podkategorije kategorije Kompetence

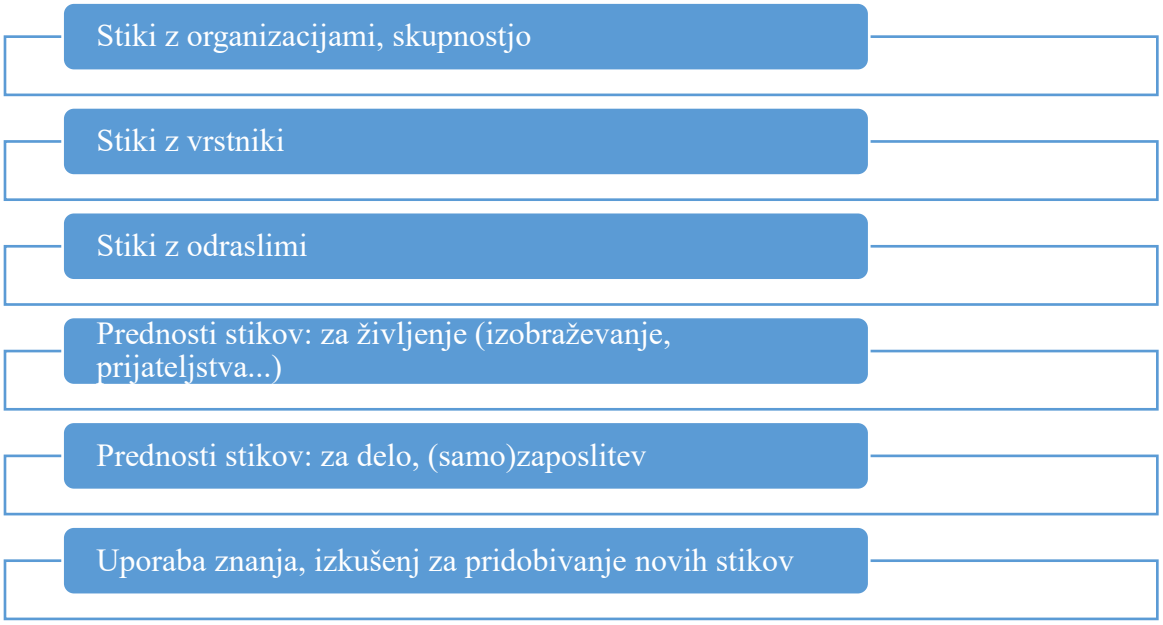


Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Slika F.5: Podkategorije kategorije Korist

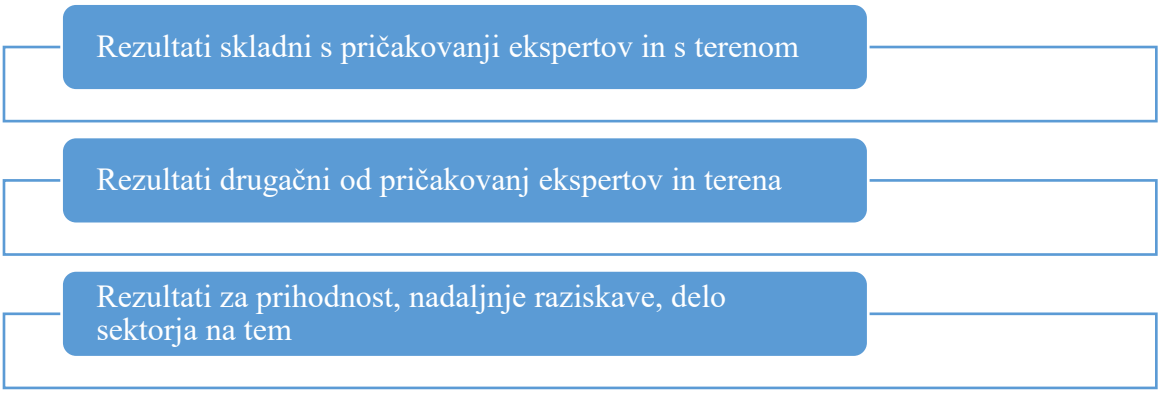
Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Slika F.6: Podkategorije kategorije Socialna mreža in socialni kapital



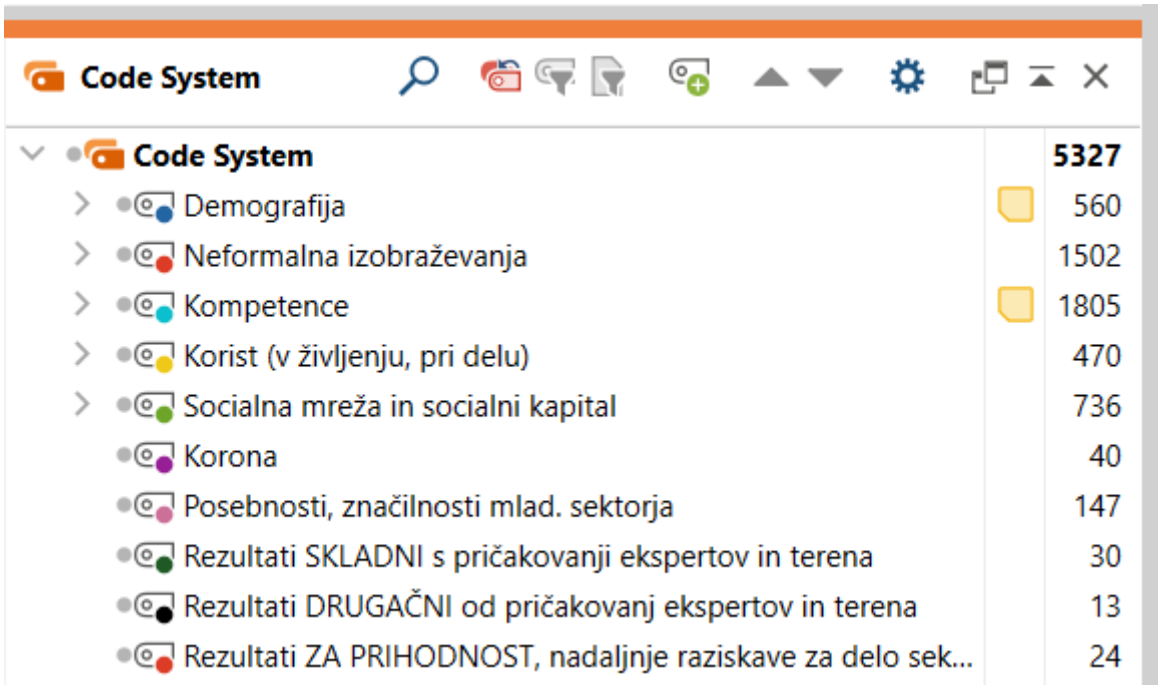
Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Slika F.7: Kategorije analize fokusne skupine



Vir: ugotovitve iz lastne raziskave.

Slika F.8: Kopija kodirnega sistema iz programa za analizo MAXQDA.



Vir: ugotovitve iz lastne raziskave in (Maxqda, b.d).

Priloga G: Teme vseh omenjenih neformalnih izobraževanj, ne le preučevanih

Bolj detajlne vsebinske tematike izobraževanj v mladinskih centrih, ki so se pojavljale med intervjuji, in se ne omejujejo zgolj na preučevana izobraževanja, temveč na vsa omenjena izobraževanja med potekom intervjuja, pa so zajemale tematike:

- podjetništvo, start-up, karierne delavnice (pisanje življenjepisov, psihološka testiranja), predstavitev poklicev,
- projektno delo, organizacija projektov, organizacija mladinske izmenjave, organizacija zabave/koncerta, organizacija festivala, sobo pobega (»*escape room*«),
- mladinsko delo, delo z otroki in mladimi, animatorsko delo, približanje osebnega stika mladim, potrebe mladih v lokalnem okolju, sociala in razumevanje problemov posameznikov, večerje v temi za slepe, slabovidne in videče posameznike,
- dobrodelnost, solidarnost, prostovoljstvo, humanitarnost, medgeneracijski program,
- kultura in umetnost: glasba, nastop (»*performance*«), ples, gledališče, uličnо gledališče, fotografiranje, delavnica slikanja,
- film, multimedija, animacija,
- tonska tehnika, oblikovanje zvoka, lučna tehnika,
- IT, programiranje, grafično oblikovanje, *stop-motion* animacija, *design thinking*,
- upravljanje družabnih omrežij, pisanje sporočil za javnost, komunikacija z mediji, komunikacija,
- 3D modeliranje, izdelovanje nakita, Lego robotika,
- gibalne delavnice, magičnost gibanja, šport, treningi odbojke ali košarke,
- zdravje: duševno zdravje, obvladovanje stresa, osebna rast, terapija s pomočjo živali, psihosocialna podpora, terapija, reševalni psi, temeljni postopki oživljanja,
- učenje tujega jezika, konverzacija v tujem jeziku, učenje o kulturi v drugi državi, učenje učenja, učenje za teste,
- aktivno državljanstvo, spoznavanje odločevalskih procesov, demokracija, čajanka s kandidati na volitvah, job shadowing, simulacija občinskega sveta, reševanje težav v kraju/regiji, spodbujanje mladih k udeležbi na volitvah,
- zagovorništvo, LBGTIQ+,
- kmetijstvo, pridelava hrane na vrtu, pridelava sadja, skrb za živali, samooskrba,
- trajnost, globalno segrevanje, čistilna akcija, recikliranje oblačil.

Priloga H: Manj pogosto razvite kompetence, identificirane v raziskavi

Med manj pogosto razvitimi kompetencami v neformalnih izobraževanjih v mladinskih centrih, identificiranimi v raziskavi, najdemo tako kompetence, ki pripadajo kategoriji osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, kategoriji kompetenc za delo ter kategoriji ostalih kompetenc.

Manj pogosto razvite kompetence iz kategorije osmih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje zajemajo naslednje kompetence:

- Kulturna zavest in izražanje,
- Podjetnostna kompetenca,
- Digitalna kompetenca ter
- Matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca.

Manj pogosto razvite kompetence iz serije kompetenc za delo zajemajo naslednje kompetence:

- Strokovnost in praksa na svojem področju,
- Sposobnost učinkovitega dela pod stresom in
- Sposobnost učinkovite uporabe računalnika in interneta.

Manj pogosto razvite kompetence iz serije ostalih kompetenc zajemajo naslednje kompetence:

- Sposobnost učinkovitega reševanja problemov,
- Sposobnost kritičnega razmišljanja,
- Kreativnost in
- Sposobnost odločanja

Kulturna zavest in izražanje

Kulturna zavest in izražanje zajemata razumevanje različnih načinov izražanja in življenja v različnih kulturah. Pri analizi intervjujev se je ta kompetenca pojavila v 42 kodah. Pojavila se je pri izobraževanjih, ki so bila tematsko s področja kulture in umetnosti ter pri delavnicah, ki so bile mednarodne narave ali povezane z drugimi državami, prav tako pa se je pojavila pri nekaterih izobraževanjih, ki vsebinsko niso bila vezana na te temo, vendar je služila kot metoda dela z mladimi (npr. likovna delavnica). Razvoj kulturne zavesti in izražanja najdemo

na Delavnici gledališke improvizacije, Mladinski izmenjavi, Šoli za animatorje, Projektnemu študentskemu delu z mentorstvom, Taboru s temo duševnega zdravja, Delavnici o kulturi v tuji državi ter pri Tečaju slovenščine za tuje-govoreče mlade. Pri tem komponente te kompetence zajemajo na eni strani spoznavanje različnih kultur, narodnosti in elementov drugih kultur: »Recimo albanske ženske in dekleta morajo biti po tradiciji doma. Njih smo zelo težko dobili, ker jih mož ne pusti in smo najprej morali opolnomočiti moža. Pokazali pa smo to predvsem z vidika otroka, ker so recimo hude travme, ko mora iti šestletna deklica z mamo h ginekologu in prevajati« (IZ20, osebni intervju, 2022/23). Gre torej za spoznavanje navad, običajev, tradicij, pravil, vrednot, praznikov, hrane drugih kultur, pa naj bo to na regionalni, nacionalni, evropski ali širše svetovni ravni: »Naučila sem se o Sloveniji, […] kaj praznujemo osmega februarja, kaj praznujemo petindvajsetega decembra, […] kaj kuhajo» (UD22, osebni intervju, 2022/23). Hkrati je v tem zaznana tudi pripadnost Evropi in čutenje evropskega državljanstva. Na drugi strani pa različne načine ustvarjalnega izražanja, med drugim likovno, pesniško, glasbeno, koncertno, festivalsko, plesno, striparsko, dramsko in filmsko izražanje itd. Primer: »Sledila je likovna delavnica s kolažem, risanjem, slikanjem na plakate o potrebah in čustvih« (IZ17, osebni intervju, 2022/23). Drugi primer: »Potem gremo tudi čez dramsko igro in zaigramo to igrico. Potem pa spet [reflektiramo in evalviramo], kaj je pomembno pri tem, da smo samozavestni, da se znajdemo in take zadeve« (IZ11, osebni intervju, 2022/23). Včasih vsebine obsegajo obe komponenti hkrati, kot je pogosto ob zaključku mednarodnih izmenjav, da se pripravi mednarodni večer in spremljevalni kulturni program: »Imeli [smo] mednarodni večer, kjer se je vsaka država predstavila in potem smo igrali igre iz vsake države. Hkrati smo poskušali hrano iz vseh držav in poslušali predstavitve« (OR9, osebni intervju, 2022/23).

Podjetnostna kompetenca

Podjetnostna kompetenca se je pojavila v 37 kodah v analizi transkripcij intervjujev. Po tej kompetenci intervjuvanci niso bili eksplicitno vprašani. Večinoma se je pokazala v tistih izobraževalnih programih, ki so bili direktno vsebinsko usmerjeni v to področje, pri Start-up delavnici in Delavnici izvedbe lastne ideje. Podjetnostna kompetenca se je pokazala v spodbujanju podjetništva, socialnega podjetništva, podjetnostne miselnosti, inovativnosti, generiranja in uresničevanja idej ter razvijanja produktov, pridobivanja finančnih sredstev in

upravljanja finančnega načrta ter celotnega razvoja ideje in izvedbe. Konkretno se je odsevala v pridobivanju znanj s področja socialnega podjetništva, ustanovitve podjetja, samozaposlitve (ustanavljanja s.p.-ja), osebnega dopolnilnega dela ali pridobitve statusa samozaposlenega v kulturi. Pomembni so finančni aspekti v smislu učenja priprave finančnega načrta, načrtovanja prihodkov in odhodkov, pridobivanje denarja za razvoj projektov, bodisi skozi prijavo projektov na razpise za finančna sredstva ali komunikacijo s sponzorji. V intervjujih smo zaznali učenje predstavitve ideje soudeležencem ter v realnosti investitorjem, sponzorjem in kupcem. Primeri: »Že na sami delavnici preizkusijo malo skicirati svoj Canvas, ta poslovni mini načrt« (IZ4, osebni intervju, 2022/23) »Tretji dan smo se ukvarjali s tem, da smo našo idejo še bolj specifično sestavili oziroma izluščili bistvo. Sestavili, kaj naša ideja predstavlja, kako bi jo 'pitchali' v eni minuti« (UD4, osebni intervju, 2022/23). Intervjuvanci povedo, da imajo (mladi) veliko idej, pogosto pa jim manjka konkretno znanje, kako se lotiti uresničevati ideje, kako pripraviti časovnico, načrt, promocijo in se premakniti od ideje k načrtovanju realizacije. Pogosto gre na tem področju tudi za medvrstniško učenje: »Veliko je bilo fantov in punc, ki so že imeli podjetja, ali pa se že ukvarjajo s tem. Povedali so mi, kaj je treba paziti« (UD3, osebni intervju, 2022/23). Lahko pa mladim izobraževanje da spodbudo: »Potem ko sem prišla ven iz tega [izobraževanja], sem se počutila tako motivirano, da še jaz nekaj naredim, da začnem bolj delati na podjetjih. Ker potem vidiš, da lahko uspe tudi pri naši starosti« (UD3, osebni intervju, 2022/23). Intervjuvanci povedo, da tovrstne vsebine pogrešajo znotraj formalnega šolskega sistema.

Digitalna kompetenca

Digitalna kompetenca iz seta kompetenc za vseživljenjsko učenje se vsebinsko prekriva s kompetenco dela z računalnikom iz seta kompetenc za delo iz HEGESCO metodologije, zato sta pri analizi vsebinsko združeni. Digitalna kompetenca se je pojavila samo v 35 kodah, po njej intervjuvanci niso bili eksplicitno vprašani, ampak so jo nekateri sami navajali. Pojavila se je pri zelo različnih vrstah izobraževanj v različnem obsegu. Najdemo jo tako pri Predstavitvi poklicev, Delavnici izvedbe lastne ideje, Učnih delavnicah, Mladinski izmenjavi, Delavnici stop-motion animacije, Tematskem treningu za trenerje, Tečaju za tonskega tehnika, Delavnicah tonske tehnike, Projektnem študentskem delu z mentorstvom in pri Delavnici o potrebah mladih. Digitalna kompetenca torej vsebinsko pokriva kompetence dela z

računalnikom, a hkrati tudi širše pomensko uporabo različnih digitalnih tehnologij. Pomensko zajema uporabo različnih digitalnih platform za komuniciranje tako za potrebe učenja, dela kot družbene interakcije. Intervjuvanci omenjajo, da so se v sklopu izobraževanj seznanili z delom s spletno platformo za avdio in video komunikacijo Zoom, saj so nekatera srečanja potekala hibridno v kombinaciji srečanj v živo ter prek Zooma, eno izobraževanje pa izključno prek Zooma. Nekateri intervjuvanci povedo, da je del njihovega izobraževanja potekal prek komunikacije prek elektronske pošte, pri čemer so imeli po delavnici zadolžitve doma in so jih z izvajalci komunicirali prek e-pošte. Za večjo vključenost udeležencev v izobraževanje so nekateri izvajalci uporabljali aplikacije kot sta Mentimeter in Kahoot, s katerimi so med izvajanjem pridobivali direktna mnenja udeležencev in jih vključili v reševanje zabavnih iger in kvizov. Nekateri mladi udeleženci so se naučili pripravljati video vsebine in pri tem misliti na vse pomembne sestavine in pravila (uvodna špica, dobri kadri, omejitev trajanja posnetka). Drugi so snemali video predstavitve lastnih projektov kot del nagovarjanja potencialnih kupcev in financerjev, tretji pa pripravljali video razstavo kot končni produkt projekta. Mladi udeleženci so spoznavali zakone in algoritme spletnih omrežij v teoriji in praksi. Naučili so se upravljanja družabnih omrežij kot so Facebook, Instagram in Tiktok ter oglaševanja na njih. Mladi so objavljali novice na spletni strani ter pripravljali spletne napovednike dogodkov. Nekateri so se naučili izdelovati plakate s pomočjo računalnika. Spet drugi stop-motion animirati, od načrtovanja, kako se bodo vrstili kadri, do premikov elementov, fotografiranja obširnega seta fotografij ter post-produkcije montaže videa. Nekateri so se spoznali z delovanjem fotoaparata tudi skozi pripravo fotografske razstave kot dela izobraževanja. Nekateri mladi so spoznavali orodje Canvas in z njim načrtovali. Drugi pa so aktivno obvladali tehnično pomoč in ostalim pomagali pri uporabi računalnika in telefona. Digitalna kompetenca se močno razvija tudi pri problemsko in projektno zasnovanih izobraževanjih (Pavlin, 2015, str. 71–73).

Matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca

Matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca se ni pojavljala pogosto, najdemo jo zgolj v 19 kodah transkripcij intervjujev. Po tej kompetenci intervjuvancev nismo spraševali, tisti, ki so jo omenili, so jo omenili samoiniciativno. Pojavljala se je pri Delavnici tonske tehnike, pri Učnih delavnicah ter pri Projektnem študentskem delu z mentorstvom.

Vsebinsko se je ta kompetenca dotikala predvsem matematičnega in inženirskega področja. Mladi udeleženci neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih so pridobili sposobnost uporabe matematičnega razmišljanja za reševanje vsakodnevnih izzivov skozi uporabo matematičnih postopkov pri delu. Nekateri so se pri naučili res čistih osnov: »Celo na denar se niso spoznali. Namerno smo jih učili, kako se zamenja denar, postreže; da dobijo tudi to dimenzijo« (OR11, osebni intervju, 2022/23). Pri ostalih pa bil poudarek predvsem na finančnih spretnostih. Okrepili so ekonomsko pismenost in funkcionalno pismenost skozi vodenje in upravljanje financ, pripravo finančne zgradbe oz. finančnih načrtov, pripravo proračunov, učenje razdelitve denarja, evidentiranja stroškov ter izračuna prihodkov in odhodkov. Mladi so pridobili tudi inženirsko kompetenco predvsem v smislu sposobnosti uporabe naprav in orodij ter razumevanja tehnoloških procesov. Spoznali so logiko in zakonitost delovanja različnih naprav, pri tem je bil zaradi vsebine izobraževanj fokus na avdiotehniki. Spoznali so fiziko zvoka, pot signala, izvore zvoka, kako jih usmeriti, regulirati, mešati in poslati do cilja. Prav tako so osvojili zakonitosti ozvočenja pri koncertni tehniki in preizkušali tehnično opremo, tako analogno in digitalno. Po drugi strani so znotraj prireditev oz. dogodkov spoznali zakonitosti statike in tehničnega postavljanja.

Strokovnost in praksa na svojem področju

Strokovnost in praksa na svojem področju oz. pridobivanje relevantnih (delovnih) izkušenj povezanih s področjem formalnega izobraževanja se pri analizi transkripcij pojavi v 26 kodah in po njej intervjuvanci niso bili eksplicitno vprašani. Razvija znotraj tistih neformalnih izobraževanj, ki so usmerjena bolj v delo, prakso in izvajanje projektov npr. pri Mladinski pobudi, Učnih delavnicah, Projektnem študentskem delu z mentorstvom. Konkretno se pri programu Učnih delavnic identificira močne točke udeležencev in se jih izobražuje v smeri, za katero so nadarjeni, znotraj usposabljanja se pripravljajo za konkretno delovno mesto, delajo z mentorjem, spoznajo poklicne oz. delovno-specifične kompetenc, ki jih potrebujejo pri opravljanju določenega poklica. Hkrati pa se strokovnost in praksa na svojem področju razvija pri bolj vsebinsko specifičnih delavnicah, ki se jih pogosteje udeležijo tisti, ki jih tema zanima na poklicnem nivoju npr. Delavnica Stop-motion animacije, Delavnica tonske tehnike itd. Ne glede na temo izobraževanja pa se nekateri udeleženci znotraj neformalnih izobraževanj spoznajo s poklicem, za katerega se izobražujejo (npr. grafični/a oblikovalec/ka

se udeleži stop-motion animacije usposabljanja). Poklici, ki jih mladi lahko pridobijo z izobraževanjem v mladinskih centrih, so pogosto naslednji: tonski tehnik, lučni tehnik, grafični oblikovalec, fotograf, mladinski delavec, organizator, projektni vodja. Ker so udeleženci izobraževanj mladi, v veliki meri še nimajo jasno začrtane karierne poti. Nekateri na izobraževanju dobijo navdih, v katero smer se formalno izobraževati in kateri poklic izbrati. Odkrijejo svojo strast, kariero, se pozneje vpišejo na te izobraževalne smeri. Primer tega je vpis udeležencev izobraževanja za tonskega tehnika na Šolo za medijsko produkcijo. Hkrati dijaki oz. študenti določenih smeri pridejo na izobraževanja v smeri svojega šolanja. Na primer študent/ka ekonomije in podjetništva se udeleži start-up delavnice, študent/ka predšolske vzgoje izvaja učni projekt za otroke in mladostnike, pri čemer opravlja mladinsko delo in delo z mladimi, študent/ka menedžmenta organizira projekt, vodi ekipo in procese, mlada oseba, ki se udeleži usposabljanja za animatorja ali mladinskega delavca, se prijavi za opravljanje Nacionalne poklicne kvalifikacije Mladinski delavec in jo uspešno pridobi. Pogosto se po izobraževanju mladi obrnejo na mladinske centre s prošnjo za opravljanje šolske oz. študijske prakse ali za pomoč pri pripravi zaključne (diplomske, magistrske) naloge.

Sposobnost učinkovitega dela pod stresom

Sposobnost učinkovitega dela po stresom je bila zaznana zgolj pri 15 kodah. Gre za kompetenco, ki se razvija celo življenje, pri čemer okolje neformalnega izobraževanja v mladinskih centrih ni tako značilno za njen razvoj. Mladi udeleženci neformalnih izobraževanj v mladinskih centrih se s stresom spopadajo pogosteje znotraj tistih izobraževanj, ki so bolj delovno oz. projektno usmerjena. Pri tem se znotraj projekta zgodijo nepričakovane stvari, npr. določen del dogodka odpade zaradi nenadne spremembe vremena, nastopajoči odpovejo zadnji trenutek, kar je za mlade seveda stresno. Pri tem se morajo mladi hitro prilagoditi in stopiti skupaj kot ekipa: »Poleg tega seveda ni šlo brez težav, brez nevšečnosti […] Ampak smo poskusili vse čim bolj sproti rešiti« (IZ1, osebni intervju, 2022/23). Včasih mladi stres občutijo, če ne poznajo točnih pravil in zakonitosti, npr. če pri izobraževanju s področja mladinskega dela ne vedo, katere aktivnosti so varne za izvedbo za otroke določene starosti. Časovni pritisk izvedbe določenih delov izobraževanja nekaterim udeležencem lahko predstavlja stres, zato je vzpostavljen varen prostor, da do tega ne bi prihajalo. Udeleženci se lahko odločijo, da pri določenem delu programa ne bodo sodelovali oz. pogosteje je to, da

dobijo pomoč izvajalcev, mentorjev in ekipe, kar znatno zmanjša stres in jim pomaga pri upravljanju le-tega. Včasih so mladi v začetku izobraževanje vznemirjeni in v stresu zaradi metodologije, ki je (še) ne poznajo. Zlasti kadar prvič pridejo v mladinski sektor in je to njihovo prvo srečanje metodami mladinskega dela ali pa če spoznavajo kakšno novo področje, ki jim ni poznano: »Pa mogoče ta spodbuda, da malo stopiš iz cone udobja. Ker metode dela so bile take, […]da si moral stopiti iz cone udobja« (OR4, osebni intervju, 2022/23). Pri izvedbi določenih izobraževanj pa se udeležence namerno postavi v stresno situacijo, da se naučijo spopadanja s stresom. Npr. udeleženci morajo skozi igro vlog zagovarjati svoj projekt pred "financerji", katerih vlogo igrajo izvajalci izobraževanj: »Neprijetna vprašanja, kar je seveda naše delo, da jih malo sprovociramo z vprašanji, ki jih bodo doživeli, ko bodo šli s svojimi idejami in projekti ven v realnost« (OR6, osebni intervju, 2022/23). »Pri soočanju […] z neprijetnimi sogovorniki« (IZ4, osebni intervju, 2022/23). Namen je dober in mladim je pozneje pri realnih situacijah v življenju lažje in se bolj znajdejo, ker že imajo izkušnjo spopadanja s stresom v varnem učnem okolju.

Sposobnost učinkovite uporabe računalnika in interneta

Sposobnost učinkovite uporabe računalnika in interneta je predstavljena v kategoriji »Digitalna pismenost« pod okvirjem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, kjer ji je bilo pripisanih 35 kod.

Sposobnost učinkovitega reševanja problemov

Sposobnost učinkovitega reševanja problemov zajema v analizi 42 kod transkripcij. Gre za različne podpomene kompetence od kriznega menedžmenta, reševanja birokratskih zapletov do reševanja nesporazumov med ljudmi. Mladi udeleženci se srečajo s kriznim menedžmentom še zlasti pri izobraževanjih, ki so bolj v obliki projektov ali delovnih situacij. Pri tem pridobijo sposobnosti reševanja situacije, kako komunicirati, ko kaj odpade ali ni izvedljivo, kako prestrukturirati celotno delovanje. Spoznajo se z načrtovanjem nepredvidljivih stvari in prilagajanjem. Naučijo se biti vedno v pripravljenosti, včasih rešujejo probleme v zadnjih trenutkih, medtem ko drugič poskušajo iz lastnih izkušenj in izkušenj

drugih predvidevati, kaj bi lahko šlo narobe in se na to vnaprej pripraviti. Nekateri so se reševanja problemov lotili po metodi De Bonovih šestih klobukov razmišljanja. Izvajalci včasih namerno ustvarjajo probleme, ker to predstavlja učno situacijo za mlade, včasih skozi simulacijo in igro vlog, včasih pa v realnih situacijah. Izvajalci izobraževanj povedo, da mladim prepustijo odprte možnosti, da se naučijo sami znajti, ko se kaj zaplete, saj se največ naučijo na lastnem primeru. Primer: neuspešna prijava projekta na razpis v prvem poizkusu, veliko učenja, naslednjič uspešna prijava. Mladi doživijo reševanje problemov v praksi, kjer situacije niso idealne, saj je v realnosti za rešitev potrebna velika mera fleksibilnosti, inovativnosti, prilagajanja, dobrih živcev in timskega dela. V neformalnih izobraževanjih v mladinskem sektorju so napake dovoljene, saj se tudi v realnem življenju in pri projektih zgodijo in večinoma se jih da popraviti. Mladim so za oporo in nasvete na voljo mentorji in izvajalci, bodisi znotraj časa izobraževanja, bodisi zunaj tega, na govorilnih urah ali kadarkoli v mladinskem centru. Sposobnost učinkovitega reševanja problemov zajema tudi reševanje nesporazumov med ljudmi. Pogosto so to naporni procesi, saj je težko usklajevati zelo različne ljudi med sabo. V primerih, ko pride do nesporazumov, konfliktov, sporov oz. trenj, se takoj prekine procese v teku, se pogovori o težavah in se jih poskuša rešiti v čim krajšem času. Izvajalci in organizatorji iz izkušenj povedo, da pometanje problemov pod preprogo ni priporočljivo, lahko izbruhne in privede celo do fizičnega nasilja, zato se mladi udeleženci učijo reševanja nesporazumov s pogovorom in diplomacijo.

Sposobnost kritičnega razmišljanja

Sposobnost kritičnega razmišljanja se v analizi transkripcij pojavi na 30 mestih. Vsebinsko kompetenca pokriva ustvarjanje in izražanje lastnih mnenj in s tem vpliv na potek procesov, poslušanje soudeležencev in razmišljanje o različnih mnenjih. Hkrati predstavlja razmišljanje o realnosti oz. izvedljivosti svojih idej in predlogov ter razmišljanje o posledicah svojih besed in ravnanj. Razmišljanje o projektih, produktih in procesih, o izboljšavah in učinkih, o možnih izboljšavah. Kritično razmišljanje lahko vključuje tudi sposobnost postavljanja pravih vprašanj in aktivnega vključevanja znotraj neformalnega izobraževanja. V neformalnem izobraževanju v mladinskih centrih izvajalec pogosto ni oseba, ki ima vse prave odgovore, ampak je tam zato, da vodi procese h katerim prispevajo z aktivnostjo vsi prisotni. Sposobnost kritičnega razmišljanja obsega tudi vključevanje v participatorne procese brez strahu pred

izražanjem svojih mnenj in razmišljanje po svoje, ne glede na to, kaj je prav in kaj bi drugi želeli slišati. Teme, o katerih so mladi kritično razmišljali znotraj izobraževanj, so zelo vsebinsko različne, od razmišljanja o participatornem proračunu v občini, do varstva pri delu in možnosti poškodb na delovnem mestu, kritičnega razmišljanja in hitrega reagiranja v situaciji, ko se mlada oseba poškoduje. Vsebujejo npr. tudi kritično razmišljanje o infrastrukturi in arhitekturi v mestih, ki je prilagojena moškim, a nam je zaradi vzgoje to samoumevno, čeprav se ženske ne počutijo dobro in varno (razsvetlitev podhodov, moške figure na semaforjih, višina klopc v mestnih parkih…).

Kreativnost

Kreativnost se je pojavila v zgolj 13 kodah pri analizi transkripcije. Po tej kompetenci intervjuvanci niso bili eksplicitno vprašani. Vsebinsko je kompetenca kreativnosti pokrivala kreativno pisanje, kreativno pripravo izjav za javnost, kreativno načrtovanje scenarija, filma, kreativnost pri načrtovanju projektov (od ideje do izdelka), kreativno oblikovanje in izdelovanje izdelkov, kreativnost pri recikliranju starih vsebin in spreminjanju v nove ali pa pri ustvarjanje izdelkov iz nič. Intervjuvanci so povedali, da je za kreativnost pomembno sproščeno okolje, prepleta pa se z ustvarjalnostjo in iznajdljivostjo.

Sposobnost odločanja

Sposobnost odločanja se je pojavila zgolj v 9 kodah. Pri tem so jo intervjuvanci opisali kot sposobnost pridobivanja pravih oz. dodatnih informacij, tehtanja prednosti in slabosti ter sposobnost sprejemanja odločitev. Pri tem je šlo v nekaterih primerih za individualno sprejemanje odločitev, v drugih pa za procese skupinskega odločanja. Pri skupinskem odločanju so udeleženci diskutirali različne možnosti s člani ekipe, zbirali predloge in se potem skupaj odločili. Spoznali so različne metode odločanja, v primerih, ko je potrebno izmed več idej izluščiti bistvene in najpomembnejše ali celo eno samo najpomembnejšo idejo, ki je najprimernejša za izvedbo ali za pridobitev financiranja. Intervjuvanci so omenili primer metode odločanja s točkovanjem predlogov, kjer so s pomočjo podelitve točk vsakega od desetih udeležencev, brez konfliktov in v relativno kratkem času izmed petdeset predlogov

izbrali eno zmagovalno idejo. Nekateri udeleženci so omenili, da je treba paziti tudi na časovno komponento odločanja, saj morajo biti sposobni hitrega reagiranja ter paziti, da ne posvečajo preveč časa odločanju. »Ali pa recimo, ko smo snemali kratke videe. Nisem se takoj zadovoljila s tem, kar sem posnela, ampak v enem trenutku moraš reči: 'Okej, to je to, nehajmo kompliciratі, (v nasmešku) moramo iti naprej'« (UD4, osebni intervju, 2022/23).