

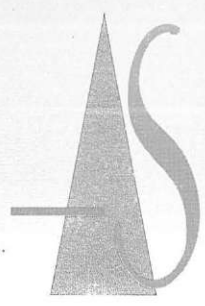
ISSN 1318-5160
UDK 374.7

OHK - Pedagogika in andragogika
Per
ANDRAGOŠKA SPOZNANJA
1996 / 1

UNIVERZA V LJUBLJANI - FF
COBISS

/1
374.7

4619960001,2



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

2

1996

ZBORNİK POSVETA

Vseživljenjsko učenje,
pogoj za preživetje in
kakovost



ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA
Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih
Journal of adult education in Slovenia

2
1996



R 1/96

Vsebina

Uvodnik – <i>Jasna Dominko Baloh</i>	3
Vpeljevanje strategije vseživljenjskega učenja – <i>Zoran Jelenc</i>	5
Vloga znanja v politični resocializaciji – <i>Bogomir Novak</i>	10
Vseživljenjsko izobraževanje in osnovna šola – <i>Martin Kramar</i>	17
Kaj vidite v kozarcu, ko ga izpraznete do polovice? – <i>Alenka Godec Vovk</i>	19
Samovzgoja odraslih za osebno rast – <i>Vida Premrl, Tomaž Flajs</i>	21
Usposabljanje duševnih bolnikov – <i>Marinka Kapelj, Špela Zgonc</i>	24
Neizobraževanje zaposlenih - izvorni greh menedžmenta – <i>Janko Berlogar</i>	29
Usposabljanje za načrtovanje kariere – <i>Aleksandra Kovač</i>	33
Brezposelnost, priložnost za spremembe – <i>Aleksa Gajšek Kranjc</i>	40
Permanentno izobraževanje odraslih v varilstvu – <i>Janez Tušek</i>	43
Dopolnilno izobraževanje strokovnjakov kot dejavnik tehničnega razvoja – <i>Tanja Urbančič in Janko Černetič</i>	47
Svetovanje odraslim za izobraževanje – <i>Tanja Vilič Klenovšek</i>	49
Kakovost usposabljanja samozaposlovalcev – <i>Neva Maher</i>	53
Možnost za uporabo standarda ISO 9001 v izobraževalnih organizacijah – <i>Lijana Kunc in Peter Kunc</i>	55
Ženske v izobraževanju odraslih – <i>Vida A. Mohorčič Špolar</i>	60
Načrtovanje računalniško podprtega izobraževanja na daljavo – <i>Nadja Dobnik in Tomaž Turk</i>	65
Vloga teleinformacijskih storitev v vseživljenjskem izobraževanju – <i>Jože Rugelj</i>	68
Poslušam, torej sem – <i>Andrej Rupnik</i>	71
Vseživljenjsko učenje v knjižnici – <i>Tomaž Pevec</i>	78
Učni potni list – <i>Bogdan Jug</i>	80
Povzetki/Abstracts	82
Zahvaljujemo se	87

Imprésium

Ustanovitelj **Andragoško društvo Slovenije**
Izdaja **Gospodarski vestnik** d. d. - Založba, Ljubljana, Dunajska 5, Direktor Slobodan Sibirčič • Glavni urednik Jože Petrovčič • Odgovorna urednica založbe Vida Šibenik
Glavna urednica revije **Andragoška spoznanja/Editor in Chief** dr. **Ana Krajnc**
Odgovorna urednica/Editor **Daniela Brečko**
Oblikovna zasnova/Design **Marko Apih**
Tehnični urednik/Technical Editor **Milan Turel**
Uredniški odbor/Editorial Board mag. **Milena Ažman**, mag. **Jordan Berginc**, mag. **Melita Čimerman**, mag. **Nada Češnovar**, mag. **Jožko Čuk**, **Jasna Dominko-Baloh**, dr. **Zoran Jelenc**, dr. **Janez Jereb**, **Božo Kočvar**, mag. **Jože Miklavc**, mag. **Vida Mohorčič-Špolar**, **Sašo Niklanovič**, dr. **Danica Purg**, dr. **Dimitrij Rupel**, dr. **Ivan Svetlik**, dr. **Pavle Zgaga**
Mednarodni sodelavci: **Pavel Hartel** - Karlova univerza v Pragi; **Liam Carey** - St. Patrick College, Irska; **Paolo Federighi** - Univerza Firenze; **Peter Jarvis**, Univerza Surrey; **Jost Reischmann** - Univerza Bamberg, Nemčija
Oglasi/Marketing: **Alenka Černe**, telefon: 061/133-81-26, 133-81-32 in 133-01-27
Naslov uredništva/Address of the Editorial Office **Gospodarski vestnik**, založniška skupina, d. d., Ljubljana, Dunajska 5, p. p. 271-V, telefon 061/133-81-26, 133-81-32 in 133-01-27, telefaks 061/132-41-87 • Naročnina: **Barbara Zibelnik**, telefon 061/132-11-84, • Žiro račun/Current Account: 50100-603-41495
Revija **Andragoška spoznanja** izhaja štirikrat na leto, posamezen izvod je 1400 SIT. Letna naročnina za redne naročnike je 4800 SIT, za študente 3400 SIT.
Tisk: **Tiskarna SKUŠEK**, Ljubljana
Po mnenju Ministrstva za kulturo št. 415-15/95 z dne 20. 2. 1995 se revija šteje med grafične izdelke iz 13. točke tarifne številke 3 zakona o prometnem davku, po katerem se plačuje 5-odstotni prometni davek. Prometni davek je vračunan v ceno revije.



K Znati živeti!

Pred vami je posebna številka revije ANDRAGOŠKA SPOZNANJA, ki smo jo v Andragoškem društvu Slovenije pripravili ob posvetu VSEŽIVLJENJSKO UČENJE, POGOJ ZA PREŽIVETJE IN KAKOVOST.

S tem posvetom se tudi v Sloveniji pridružujemo mednarodnim organizacijam, ki v zadnjih letih posvečajo veliko pozornost raziskovanju in načrtovanju različnih načinov vseživljenjskega učenja. Tako v organizaciji UNESCO poudarjajo pomembnost ustvarjanja možnosti za učenje brez ovir. Nova kultura učenja ne sme biti več razumljena samo kot začetna priprava na preostanek posameznikovega življenja, ampak je to življenje samo.

Tudi na prvi svetovni konferenci o vseživljenjskem učenju v Rimu konec leta 1994 so poudarili, da v prihodnjem tisočletju posamezniki, ki se ne bodo udeleževali vseživljenjskega učenja, ne bodo našli dela, da organizacije, ki ne bodo postale organizacije, v katerih se uči, ne bodo preživele in da šole in univerze, ki ne bodo dajale prednosti delu s študenti, ne bodo imele dovolj vpisa.

Upoštevajoč velike potrebe po učenju in izobraževanju odraslih v Sloveniji – tudi zaradi neugodne izobrazbene sestave slovenskega prebivalstva, velikih potreb po znanju za pospešitev razvoja Slovenije, novih vrst proizvodnje in tehnologij, demokracije, politične kulture in splošnih potreb prebivalcev – je treba uveljavljati strategijo vseživljenjskega učenja tudi v Sloveniji.

Tako se mora tudi naš načrt vseživljenjskega učenja usmeriti k posamezniku in njegovi potrebi po osebem načrtu učenja in izobraževanja. Poglavitno načelo, ki ga spodbuja in podpira celotna skupnost, mora biti predvsem osebna odgovornost za učenje in izobraževanje posameznika. Ko bodo ljudje tudi v Sloveniji prevzeli odgovornost za svoje učenje in spodbujali drug drugega, bo postala vizija Slovenije kot države, v kateri se uči, uresničljiva. Takšno načelo pa zahteva razvoj organizacij, v katerih se uči, povečanje kakovosti učenja in novih spoznanj, ki se nanašajo na konkurenčnost in novo usmerjenost našega razmišljanja. Če naj vseživljenjsko učenje postane resničnost, morajo tem ciljem slediti podjetja, posamezniki, razvoj tehnologije, društva, organizacije, izobraževalne organizacije, univerze, vlada in mediji.

Andragogi in andragoški delavci na tem posvetu ne bomo iskali nove definicije vseživljenjskega učenja v Sloveniji, prepričana pa sem, da bomo z vašimi prispevki in aktivnim sodelovanjem vseh pripravili vizijo za napredno strategijo za organizacije in posameznike na področju vseživljenjskega učenja v Sloveniji. Učenje v 21. stoletju naj postane zahteva, naša družba naj skrbi za takšno okolje, v katerem bodo posamezniki brez ovir zadostili svojim potrebam po izobraževanju. Upam, da nas bodo pri tem podprli tudi strokovnjaki na drugih področjih, da bomo povezali različne organizacije, posameznike in ustanove za razvoj skupne strategije vseživljenjskega učenja v Sloveniji.

Naš cilj na posvetu ni, da bi oblikovali dokončne odgovore, raznolikost pogledov bo gotovo dala tudi raznolikost rešitev. Zanje smo odgovorni vsi, ki vanje vnašamo svoj način razmišljanja in lastno ustvarjalnost. Samo skupaj lahko premagamo občutek zaostajanja in se dokopljemo do novih korakov na poti razvoja.

Vsem, ki ste sodelovali pri pripravah na posvet, posebej tistim, ki ste pripravili prispevke, se toplo zahvaljujem za spodbude pri razvijanju vseživljenjskega učenja.

Jasna Dominko Baloh

Vpeljevanje strategije vseživljenjskosti učenja

Zoran Jelenc

Evropska zveza je razglasila letošnje leto za leto vseživljenjskosti učenja. Unesco bo v letu 1997 po vsem svetu razglasil teden odraslega učenca. Zgled je podobna prireditvev (Adult Learners' Week), ki jo že nekaj let uspešno prirejajo v Veliki Britaniji. Vse to dokazuje, da postaja učenje eden od temeljnih stebrov, na katerih gradimo današnji in prihodnji svet.

V utemeljitvi evropskega sklepa o razglasitvi leta 1996 za leto vseživljenjskosti učenja je zapisano, da se želi Evropa tako soočiti z izzivi 21. stoletja. To leto naj bi povečalo zavedanje Evropejcev o konceptu vseživljenjskosti učenja in o vlogi izobraževanja in usposabljanja na vseh ravneh – evropski, državni, regionalni in lokalni. Pri tem se posebej opozarja na dejstvo, da živimo v informacijski družbi in da se z vseživljenjskosti učenja odzivamo na možnosti, ki jih ponuja informacijska družba, in na njene izzive. Informacijska revolucija in družba sami po sebi namreč ne prinašata človeštvu le pozitivnega in sprejemljivega, temveč tudi nevarnosti. Lahko se znajdemo v »svetu preinformiranosti«, v svetu, ki bo zasičen z informacijami; te pa, kot vemo, nimajo ustreznega vrednostno-oblikovalnega učinka. Imajo ga, če padejo na »rodovitna tla«, to pa so: ustrežno izobražen, izoblikovan, vrednostno usmerjen, kulturni človek in ustrezno razvite kulturne, socialne, gospodarske in druge družbene okoliščine in vrednote za življenje. Če želimo učinkovito izrabiti koristi, ki nam jih prinaša informacijska družba, bomo torej morali »informacijsko revolucijo« dopolniti z »revolucijo v učenju«; z njo bomo povečali učno zmogljivost celotne populacije. Vsaka drugačna izbira je le nesprejemljivo izgubljanje časa. (Longworth 1996).

Evropska zveza je kot promocijske cilje za leto vseživljenjskosti učenja določila (European 1995:1):

- osebni razvoj posameznikov in krepitev njihovih pobud, njihovo včlenjevanje v svet dela in družbo, udeležbo pri demokratičnem odločanju in zmožnost prilagajanja gospodarskim, tehnološkim in družbenim spremembam;
- kakovost splošnega izobraževanja, dostopnega vsem brez razlikovanja, in uveljavitev poklicnega izobraževanja, ki naj omogoči vsem mladim pridobitev takšnih kvalifikacij, ki jim bodo omogočile gladek prehod v svet dela;
- boljše sodelovanje med institucijami za izobraževanje in za usposabljanje ter gospodarstvom, posebno z manjšimi in s srednjimi podjetji;
- pozornost socialnih partnerjev na pomembnost ustvarjanja novih priložnosti za vseživljenjsko učenje v kontekstu evropske konkurenčnosti in zaposlitveno intenzivne gospodarske rasti;
- zavest staršev o pomembnosti izobraževanja in usposabljanja otrok in mladih s perspektivo vseživljenjskosti učenja ter o vlogi, ki jo lahko imajo pri tem;
- razvite evropske razsežnosti začetnega in nadaljevalnega usposabljanja in pospešitev vseh vrst evropskega sodelovanja pri izobraževanju ter s tem povezane mobilnosti v Evropi.

Evropska komisija želi široko razpravo z vsemi, ki se soočajo z izzivom vseživljenjskosti izobraževanja in usposabljanja, to pa so:

- šole, univerze in ustanove, ki so odgovorne za izobraževanje in usposabljanje;
- organizacije in zveze, ki so odgovorne za mladino, ženske in starejše;
- majhna in srednja podjetja;
- ministrstva, politični in drugi javni voditelji, območna in lokalna uprava, gospodarske zbornice, poklicne organizacije, sindikati ter organizacije, ki se zavzemajo za enakost možnosti in se bojujejo proti izolaciji.

Evropsko leto vseživljenjskosti izobraževanja naj bi tako zajelo in privabilo zelo široko populacijo.

Evropska zveza je priporočila svojim članicam, naj zasnujejo širok program dejavnosti, s katerimi naj bi omogočili sodelovanje vsem zainteresiranim osebam in tudi potencialnim udeležencem. Pozivu so se države odzvale s kar številnimi dejavnostmi, ki jih že izpeljujejo ali jih še načrtujejo do konca leta. Pri tem jim pomaga z izdelavo informativnega in propagandnega gradiva, sodelovanjem svojega osebja pri nekaterih prireditvah in s sofinanciranjem nekaterih dejavnosti.

Po tem sodeč bi rekli, da skušajo vse države vsaj izrabiti priložnost, da želijo na koncept in strategijo vseživljenjskosti učenja vsaj resno opozoriti, če že ne bodo ta trenutek dosegle kaj več. Ne smemo si namreč zastirati oči pred resnico, da je vseživljenjskost učenja še zmeraj predvsem načelo, ki mu vsi prikimavajo, ko gre za pristajanje na ravni logike in verbalnega potrjevanja. Njegovo vpeljevanje v uradne državne izobraževalne sisteme in izobraževalno, zlasti šolsko, politiko se od načelnega odobravanja zelo razlikuje. Resnično sprejetje te strategije bi pomenilo, da je treba vzgojno-izobraževalni sistem korenito spremeniti, v njem pa zlasti odpraviti zdajšnji monopol šolskega izobraževanja pri učenju in izobraževanju. To bi pomenilo enakopravno priznavanje možnosti, da so nosilci in izvajalci izobraževanja in učenja tudi druge ustanove, med njimi tudi takšne, ki izobraževanja nimajo za svojo temeljno dejavnost (npr. podjetja, kulturne in raziskovalne ustanove, združenja, prostovoljske organizacije, organizirane skupine). Poleg javnih podjetij bi morala imeti možnost za vstop na trg izobraževanja tudi zasebna podjetja. To bi pomenilo tudi spodbujati odrasle, naj se samostojno učijo, in opustiti predsodke o tem, da je takšno učenje manj kakovostno in manj vredno; ne bi nam smelo biti tuje, da se lahko ljudje učijo drug od

drugega. Sprejeti bi morali, vsaj kot eno od realnih možnosti, predloge Ivana Illicha, da je treba ustvariti omrežja ustanov, skupin, dejavnikov, virov učenja, ki lahko posamično ali kot celota pomenijo dragoceno infrastrukturo za učenje in pridobivanje vseh vrst znanja, spretnosti in navad. Seveda pa bi morali resno vzeti tudi njegovo opozorilo, da je treba družbo »razšolati« in šoli vzeti moč družbeno privilegirane subjekta, ki mu politika (tudi z absolutno nespornim in levjim deležem javnih sredstev) daje praktično monopolistični položaj. Sprijazniti bi se morali s tem, da se vsega ni mogoče naučiti v času začetnega izobraževanja (izobraževanja otrok in mladine do izstopa iz šolskega sistema) in da to tudi ni najbolj smotno, saj se svetovna zakladnica znanja hitro spreminja in znanje hitro zastari. In s tem, da so vsa spričevala (tudi zaključni izpiti in mature) le papir, ki potrjuje, kakšno je bilo znanje v času izpita. Treba se bo preusmeriti na drug sistem – na sistem sprotne ugotavljanja in potrjevanja znanja, s katerim bomo lahko v vsakem trenutku dokazali, kaj v resnici znamo in za kaj je takšno znanje uporabno; namesto trajno veljavne spričevala bomo morali imeti knjižico za sprotno vpisovanje in potrjevanje znanja, spretnosti, izkušenj, ki smo si jih pridobili in jih pridobivamo (tako imenovani potni list izobraževalne, poklicne in delovne poti). Je to utopija ali prihodnost, ki se je že začela?

Leto vseživljenjskosti učenja

Leto vseživljenjskosti učenja, kot ga je zasnovala Evropa za leto 1996, je seveda predvsem politično-propagandna manifestacija s pričakovanim učinkom, to pa je, da se bo celotno področje izobraževanja (stroka, izvajalci, uporabniki, politika) v nadaljevanju drugače organiziralo, da se bo preobrazilo. Glede na probleme v izobraževanju (neučinkovitost, nepovezanost, odtujenost, selektivnost, zaprtost vase, monopolizem itn.) je dovolj razlogov, ki potrjujejo nujnost čimprejšnje preobrazbe. Ne moremo biti sicer tako naivni, da bi pričakovali hiter uspeh, a tudi to je malo verjetno, da bi akcija izzvenela povsem v prazno. Prav gotovo bo spodbudila razvoj ali vsaj sprožila nekatere dejavnosti, zamisli in resnične spremembe. Gotovo pa je, da je samo eno leto sistematičnega spodbujanja in podpore premalo za dolgoročni uspeh. Zato je pomembno, da leto spodbudi tudi ustrezno stalno strokovno in politično organiziranost za razvoj in pospeševanje razvoja strategije vseživljenjskosti učenja.

Dejstvo, da takšne organizacije že delujejo in da so nastale že pred razglasitvijo evropskega leta vseživljenjskosti učenja, dokazuje, da gre v resnici za del svetovnega gibanja, ki se uveljavlja. In se udejanja v živih, delujočih oblikah, ne le v pobudah in načelih, kakršno je bilo dozrajšnje delovanje, ki ga je s svojimi usmeritvami in programi usmerjal zlasti Unesco. Pri tem kaže zlasti omeniti ELLI – Evropsko pobudo za vseživljenjsko učenje (European Lifelong Learning Initiative) in njeno svetovno sestrsko organizacijo, ki jo je sama spodbudila, WILL – Svetovno pobudo za vseživljenjsko učenje (World Initiative for Lifelong Learning).¹

¹ ELLI je že v letu 1994 izpeljala prvo svetovno konferenco o vseživljenjskosti učenja (First Global Conference on Lifelong Learning). Bila je v Rimu, od 30. 11. do 2. 12. 1994, na njej pa se je zbralo več kot 500 udeležencev z vsega sveta. Šlo je za izrazito spodbujevalno (animacijsko) konferenco, ki naj bi utemeljila in sprožila ustrezna gibanja in vanje privabila čimveč držav, organizacij in posameznikov. Takšna konferenca naj bi bila vsaki dve leti, torej bi morala biti tudi letos. Zaradi intenzivnih aktivnosti v evropskem letu vseživljenjskosti učenja in evropske konference o vseživljenjskosti učenja, ki bo letos na Finskem (v Helsinkih, Rovaniemi), je vodstvo organizacije preložilo svetovno konferenco na april 1997 (v Ottawi, Kanada). Pričakujejo, da se je bo udeležilo več kot 1000 udeležencev.

ELLI je v času svojega obstoja poglavito pozornost namenila izdelavi programskih gradiv, ki jih sestavljajo opredeljitve, utemeljitve, zasnove, načela in akcijski načrti.²

Svoje delovanje naslavlja na družbo (s posebno označitvijo: družba, kjer se uči) in na posameznika (načela za učenje, individualni načrti učenja); v »družbi, kjer se uči« (learning society) pa na tipične enote, ki jo sestavljajo ter so subjekti in nosilci dejavnosti in strategije vseživljenjskega učenja: »skupnost, kjer se uči« (learning community) – ki jo zastopajo »mesto, kjer se uči« (city of learning ali educating city), »vas, kjer se uči« (learning village), »organizacija, kjer se uči« (learning organization), »šola, kjer se uči« in »univerza, kjer se uči« (learning university).

Predlog, s katerim ELLI opredeljuje cilje pri uveljavljanju strategije vseživljenjskosti učenja do leta 2000 (Cilji 1996), določa sedem poglavitnih ciljev, s katerimi želi izboljšati znanje o vseživljenjskosti učenja in pomagati pri razvijanju strategije za učenje v Evropi.³ Iz besedila vidimo, da želi organizacija spodbuditi oblikovanje strategij vseživljenjskosti učenja po državah; spodbuditi države k tekmovalnosti pri tem (vpeljava nagrad in priznanj); širiti omrežja značilnih organizacijskih oblik (npr. mest, vasi, skupnosti, kjer se uči); razvijati nove metode in oblike dejavnosti (osebni načrti za učenje, »potni list« za potrjevanje naučenega, popis spretnosti, ki naj jih pridobimo z učenjem, razvijanje metod za ugotavljanje in potrjevanje znanja, razvijanje svetovalnega dela); razvijati infrastrukturne dejavnosti (fakulteta za vseživljenjsko učenje, razvojno-raziskovalna dejavnost, svetovalna dejavnost, informacijsko središče in podatkovna baza); izboljševati kakovost učenja; razvijati temeljne spretnosti za učenje; širiti uspešno prakso; razvijati pospeševalno-mentorsko dejavnost za razvoj gibanja; povezovati izobraževanje in delo; izobraževalne organizacije ter podjetja, industrijske in podjetniške dejavnosti.

Za Slovenijo, majhno deželo, ki se lahko razvije le z optimalno izrabo svojih ljudi (človeških virov), je znanje usodnega pomena. Zato je zanjo še bolj kot za večino bolj razvite in bogatejše države Evropske skupnosti pomembno, da vzame strategijo vseživljenjskosti učenja zares. Čeprav imamo močno šolsko tradicijo, tako da si ljudje v svojih glavah težko naredijo nekaj prostora tudi za izobraževalne možnosti zunaj »rednega« in šolskega izobraževanja, nekateri znaki kažejo, da bi tudi tu s smotno in z vztrajno politiko in s strategijo utegnili doseči presenetljiv zasuk. Smo delaven in učljiv narod. Naši ljudje veliko delajo in se tudi veliko učijo. Čeprav je učenje v zavesti naših ljudi bolj ali manj zasebna zadeva, se Slovenci presenetljivo dobro odzivajo na doslej ponujene možnosti za organizirano učenje. Tako zdaj v Sloveniji uspevajo študijski krožki, borza znanja, središča za organizirano samostojno učenje. Spodbudni podatki o razvoju teh oblik močno presegajo naša pričakovanja. Čeprav smo te dejavnosti komaj začeli razvijati, deluje danes v Sloveniji že 106 študijskih krožkov z več kot 1000 udeleženci v 46 različnih krajih in 35 občinah; v zadnjem letu je bilo ustanovljenih 8 središč za organizirano samostojno učenje, zanimanje pa kaže, da lahko pričakujemo podobno rast tudi v naslednjih letih; imamo že dve borzi znanja in zanimanje ljudi za to obliko medsebojne pomoči pri učenju je čedalje večje. Prepričan sem, da bodo ljudje enako dobro spre-

² Gradivo prve konference o vseživljenjskem učenju v Rimu, z izvirnimi naslovoma Lifelong Learning – A Survival Concept for the 21st Century in An Action Agenda for the Lifelong Learning for the 21st Century, smo prevedli v slovenščino in ga objavili v skupni brošurici Vseživljenjsko učenje: koncept preživetja in akcijski načrt za 21. stoletje. Gradivo je izdal Andragoški center Slovenije v letu 1995.

³ V Predlogu (Cilji 1996) so cilji formulirani zelo kratko in jedrnat, ob njih pa je najnujnejše spremno pojasnilo za njihovo razumevanje.

jeli možnost za ugotavljanje in potrjevanje znanja v posebnih središčih, kjer bodo imeli možnost pridobivanja veljavnih kvalifikacij s pomočjo certifikatnega sistema (potrditev usposobljenosti, ne stopnje izobrazbe), da se bodo sčasoma pogumneje odločali za tako imenovano državljansko vzgojo (izobraževanje za demokracijo) itn. Vse to je pomembno za uveljavljanje strategije vseživljenjskosti učenja in za razvijanje »skupnosti, v kateri se uči«, torej temeljnega stebra »družbe, v kateri se uči«. Smo torej za učenje presenetljivo odprt narod. In to je naša pomembna prednost in nemara priložnost, da uspešno vpeljemo tudi »strategijo vseživljenjskosti učenja«.

Zato morda ni pretirano, če Slovenijo označimo kot »deželo, kjer se uči«. Takšne oznake še nima nobena druga država. Zakaj se ne bi trudili, da bi poleg športnih, turističnih, kulturnih in drugih prvenstev in trofejev osvojili tudi to.

Vendar pa bo to zahtevalo tudi temeljito spremembo zdajšnje izobraževalne in šolske politike. Kljub nekaterim znakom, da ta zdaj daje izobraževanju odraslih precej večjo podporo, kot je bilo to področje deležno poprej (predvsem pred letom 1991), lahko tudi rečemo, da slovenska izobraževalna ali bolje rečeno šolska politika načel in strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja ne jemlje kot vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja in je ne obravnava kot temeljno družbeno-razvojno strategijo. V uradnih dokumentih jo sicer navaja (npr. zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, zakon o izobraževanju odraslih), vendar navedeno splošno načelo ni izpeljano v ustreznih zakonskih določbah, s katerimi bi se načela in strategija lahko uveljavljali v vsej praksi. Vseživljenjskost izobraževanja se tako v izhodiščih za prenovo vzgoje in izobraževanja (npr. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji) kot tudi v novih zakonskih izpeljavah (celotna šolska zakonodaja, upravljanje, organiziranost izobraževanja) obravnava le kot stvar izobraževanja odraslih, in ne kot dejavnost vsakega človeka, od rojstva do smrti – otroka, mladostnika, odraslih, starejših – in kot skrb vse družbe. Slovensko ministrstvo za šolstvo in šport tudi ni dalo nobene pobude, da bi se Slovenija pridružila Evropi v njenem letu vseživljenjskosti učenja. Pri tem nas ne bi smelo ovirati, da formalno še nismo včlenjeni v Evropsko zvezo, saj je pomembno to, kako se zavzemamo za vstop v Evropo in koliko se v resnici počutimo Evropejce. Pobude za dejavnosti, s katerimi tudi mi skušamo uveljavljati strategijo vseživljenjskosti učenja in se včleniti v evropsko leto vseživljenjskosti učenja, dajejo pri nas le ustanove in posamezniki, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih. Tako bomo v Sloveniji le izpeljali nekaj aktivnosti in se tako vsaj nekoliko poistili z Evropo.

Za razvoj in uveljavljanje strategije vseživljenjskosti učenja je zelo pomembno, kakšno podporo ima na območni ravni – na ožjih območjih, v občini, lokalni skupnosti. Seveda je pomembno, kako strategijo vseživljenjskosti učenja in položaj izobraževanja odraslih v lokalni skupnosti določa zakonodaja. V novi šolski zakonodaji oziroma zakonu o izobraževanju odraslih lokalna skupnost nima nikakršnih zakonskih obveznosti za financiranje in drugačno upravno in gmotno podporo razvoju izobraževanja odraslih. Zdajšnja zakonodaja le poziva, naj bi lokalna skupnost podpirala izobraževanje odraslih (naložbe in del dejavnosti ustanov, ki jih – in če jih – sama ustanovi; letni program izobraževanja odraslih, če ga sprejme). To, kako se vseživljenjskost učenja uveljavlja na tej ravni, je zdaj bolj kot od sistemske in zakonske ureditve v Sloveniji odvisno od subjektivnih sil v lokalnih skupnostih. Tam, kjer delujejo v lokalni skupnosti ljudje, ki so učenju in izobraževanju naklonjeni in tudi dovolj zagnani, se kljub pomanjkljivi sistemski podpori učenje uspešno (ponekod celo zelo uspešno) uveljavlja. Mnogo pa je občin, v katerih o strategiji vse-

življenjskosti učenja in tudi o izobraževanju odraslih ne vedo ničesar.⁴

Optimizem glede prihodnjih možnosti za vpeljevanje strategije vseživljenjskosti učenja v Sloveniji vliva dejstvo, da smo strokovno-konceptualno na to že kar dobro pripravljeni. V raziskavi Razvoj in uveljavljanje izobraževanja odraslih v Sloveniji – podprojekt Strateška in konceptualna opredelitev sistema in razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji in prvine za njuno vpeljavo v prakso (Jelenc 1996) smo analitično, primerjalno in konceptualno obravnavali izobraževanje odraslih in vseživljenjskost izobraževanja. V raziskavi, ki se je ukvarjala predvsem z izobraževanjem odraslih, smo izhajali iz strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja in smo obe strategiji predložili kot izhodišča za sistemsko urejanje in oblikovanje ustrezne politike izobraževanja v Sloveniji.

Za uveljavljanje strategije vseživljenjskosti izobraževanja v Sloveniji predlagamo program desetih točk.

Temeljne prvine za uveljavljanje strategije vseživljenjskosti učenja

1. Načela in strategija vseživljenjskosti učenja so najširše konceptualno izhodišče za pojmovanje in razvoj vzgoje in izobraževanja in za njuno sistemsko urejanje.

2. Učenje je najvišji nadredni pojem, ki vključuje vse možnosti za organizirano učenje, od formalnega izobraževanja in šolanja do neformalnega in aformalnega izobraževanja ter organiziranega samostojnega učenja. Izobraževanje, šolanje in poučevanje so le izvedbene različice (tehnologije) učenja.

3. Učenec je temeljna kategorija in dejavnik pri procesih učenja. Učenje mora biti oblikovano po njegovi meri.

4. Učenje se uveljavlja s pomočjo mnogih subjektov, ki so lahko posamezniki in organizacije. Vsaka organizacija se organizira tako, da deluje kot »organizacija, kjer se uči« (learning organization, tako kot je določeno v Načelih za organizacijo, v kateri se uči).

5. Nihče, niti posameznik niti organizacija, nima monopolne pravice v procesih učenja. Vsi načini in možnosti učenja se upoštevajo in ustrezno priznavajo.

6. Načela in strategija vseživljenjskosti učenja določajo politiko in sistemsko ureditev vzgoje in izobraževanja: njuno upravljanje, zakonsko ureditev, financiranje, organiziranost in infrastrukturo (institucije za razvoj in razvoj kadrov). Pri tem se mora uveljaviti kot temeljno izhodišče to, da so učenje in njegovi učinki (znanje, spretnosti, navade, stališča) last vseh in v interesu vseh, tako posameznikov kot tudi vseh področij dejavnosti in upravnih resorjev.

7. Zaradi usklajevanja dejavnosti in pristojnosti različnih dejavnosti in resorjev se pri upravljanju in sistemskem urejanju do-

⁴ Povsem drugače je to urejeno npr. na Japonskem, kjer ima vseživljenjskost učenja poleg drugih sistemskih možnosti tudi zakonsko podlago. Japonci so že leta 1990 sprejeli poseben zakon, ki ga imenujejo zakon o uveljavljanju vseživljenjskosti učenja (Lifelong Learning Promotion Act), sicer pa je njegovo polno ime zakon o razvoju sistema pospeševalnih ukrepov za uveljavljanje vseživljenjskosti učenja (Law concerning the Development of the Systems to Facilitate the Measures for the Promotion of Lifelong Learning). Zakon določa: dolžnosti in vlogo območnih izobraževalnih upravnih oblasti pri uveljavljanju vseživljenjskosti učenja; ustanovitev nacionalnih in lokalnih svetov za vseživljenjsko učenje; posebna okrožja za uveljavljanje vseživljenjskosti učenja s prednostnim obdavčevanjem zasebnih izvajalcev, ki jih določijo območne in imenujejo nacionalne oblasti. Tako zakon zagotavlja objektivne možnosti za udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja. (Lifelong 1995: 22–23).

loči eno ministrstvo kot tisto, ki mu je zaupana vloga usklajevalca dejavnosti pri vseživljenjskem učenju. Če bi to vlogo prevzelo zdajšnje ministrstvo za šolstvo in šport, bi se morala razširitev njegove funkcije zrcaliti v ustreznem imenu, ki bi z najširšim mogočim izrazom zajemalo široko področje in vse razsežnosti učenja.

8. Sredstva za uveljavljanje strategije vseživljenjskosti učenja se združujejo na podlagi interesov in potreb po znanju, ti pa so bolj ali manj prisotni povsod, pri vseh ljudeh, pri vseh dejavnostih in pri vseh resorjih. Financiranje vseživljenjskega učenja se uredi na podlagi partnerstva, pri tem pa sodelujejo država (s svojimi resorji), delodajalci (po področjih dejavnosti) in učenci (udeleženci učenja). Razmerje deležev za posamezne vrste učenja se določa različno glede na njihov nacionalni pomen.

9. Načela in strategija vseživljenjskosti učenja zahtevajo:

- prestrukturiranje celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema tako, da se izobraževanje in učenje organizacijsko in vsebinsko prerazporedita na vse življenje, poleg osvajanja znanja in spretnosti pa je zlasti v začetnem obdobju izobraževanja (pri šolanju) pomembno tudi osvajanje učnih navad in spretnosti ter pridobivanje motivacije za učenje skozi vse življenje,

- včlenitev mnogih novih subjektov – ob doslej prevladujočih šolskih institucijah – nosilcev in izvajalcev vzgoje in izobraževanja, ki sestavljajo obsežno mrežo izobraževalnih in učnih virov ter ponudbe izobraževanja in učenja,

- spodbuditev vseh ljudi, udeležencev izobraževanja, zlasti v nadaljevalnem izobraževanju (izobraževanje odraslih), da postanejo dejavni pri učenju, ki ga ob pomoči zmorejo tudi sami.

10. Ker je zdajšnja sistemska ureditev vzgoje in izobraževanja enostransko naravnana na vzgojo in izobraževanje otrok in mladine in tudi pri tem predvsem na njihovo šolsko-institucionalno obravnavanje, je treba kot začetni ukrep za uveljavitev načel, strategije in filozofije vseživljenjskosti učenja to enostransko odpraviti in za doseg ustreznega ravnotežja med vzgojo in izobraževanjem otrok in mladine ter izobraževanjem in učenjem odraslih celoten sistem razdeliti na dve enako pomembni in enakopravni področji, to pa sta:

- začetno izobraževanje (angl. initial education), to je vse izobraževanje in vzgoja otrok in mladine, dokler še kontinuirano hodijo v šolo (full-time education);

- nadaljevalno izobraževanje (angl. continuing ali post-initial education), to je vse učenje in izobraževanje odraslih ali oseb, ki so izstopile iz začetnega izobraževanja in se učijo ali izobražujejo ob drugih življenjskih ali delovnih opravilih (part-time education).

Temeljni ukrepi za oblikovanje strategije in razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji

Za ustrezno uveljavljanje strategije izobraževanja odraslih v Sloveniji predlagamo nekatere temeljne ukrepe.

1. Sistemska umestitev izobraževanja odraslih

1.1. Dosledno in v skladu z načeli in s strategijo vseživljenjskosti učenja in izobraževanja uveljaviti delitev vsega učenja in izobraževanja na dve sistemsko enakovredni in enakopravni, vendar pa specifični in v mnogočem različni področji:

- izobraževanje otrok in mladine (začetno izobraževanje),
- izobraževanje odraslih (nadaljevalno izobraževanje).

2. Upravljanje

2.1. Na ministrstvu za šolstvo in šport in na ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve okrepiti zdajšnje upravne enote (sektor, referat) za izobraževanje odraslih.

2.2. Na enem ministrstvu (tisto, ki je pristojno za usklajevanje upravljanja izobraževanja odraslih, to je zdaj ministrstvo za šolstvo in šport) sistemizirati mesto državnega sekretarja za izobraževanje odraslih.

2.3. Okrepiti delo drugih resorjev na področju izobraževanja in učenja odraslih in izboljšati njihovo sodelovanje.

2.4. V lokalni upravi (samoupravi) zagotoviti ustrezne službe in pristojnosti za razvoj izobraževanja odraslih.

2.5. Poleg nacionalnega sveta za izobraževanje odraslih, ki bo kmalu ustanovljen v skladu z novim zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja kot medresorski organ države, ustanoviti ustrezne predstavniške organe tudi na lokalni ravni.

3. Zakonodaja

3.1. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja dopolniti z že predlaganim, vendar v končnem postopku sprejemanja zakona izločenim načelom, ki se glasi: »zagotavljanje enakopravnosti sistemskega obravnavanja izobraževanja odraslih ter izobraževanja otrok in mladine«.

3.2. Zakon o izobraževanju odraslih, ki je bil pred kratkim sprejet kot krovni zakon za pospeševanje razvoja izobraževanja odraslih, dopolniti in izoblikovati tako, da bo omogočal ustrezno uveljavljanje strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja odraslih.

3.2. V drugih zakonih tako imenovane šolske zakonodaje dosledneje uveljavljati različnost in hkrati enakopravnost zakonskega obravnavanja izobraževanja odraslih.

3.3. Vnesti stimulatívne določbe za razvoj učenja in izobraževanja odraslih v zakone z drugih področij in v finančno zakonodajo (v davčno politiko vključiti mehanizme, ki bodo posameznike in organizacije spodbujali k vlaganju v izobraževanje).

3.4. V kolektivne pogodbe vnesti pravico zaposlenih do izobraževalnega dopusta v obsegu najmanj 40 ur na leto.

4. Financiranje

4.1. Povečanje deleža za izobraževanje odraslih v družbenem proizvodu (v Sloveniji okrog 0,1 odstotka, v razvitih državah do 1 odstotka) in v celotnih javnih sredstvih za izobraževanje (v Sloveniji okrog 2,3 odstotka, v razvitih državah do 10 odstotkov).⁵

4.2. Financirati nacionalno pomembne programe izobraževanja odraslih tako, da jih udeležencem ne bi bilo treba plačevati.

4.3. Zakonsko uveljaviti ob državnem financiranju tudi udeležbo lokalnih (občinskih) virov pri financiranju izobraževanja odraslih in jo ustrezno stimulirati.

4.4. Razviti sistem sodelovanja partnerjev (država, delodajalci, uporabnik) pri financiranju izobraževanja odraslih.

⁵ Metodologije za računanje teh podatkov so različne, tako da je težko delati primerjave med državami. Naši podatki so za leti 1994 in 1995 in vsebujejo le javna sredstva, ki se namenjajo za izobraževanje odraslih v vseh javnih sredstvih resorja, odgovornega za izobraževanje; zato ne vsebujejo sredstev resorjev za zaposlovanje in drugih upravnih resorjev.

5. Mreža izvajalcev in programov

5.1. Z javno službo in koncesijami zasebnim izvajalcem zagotoviti možnosti za izpeljavo nacionalno pomembnih programov izobraževanja odraslih.

5.2. Z ustrezno razmestitvijo izvajalcev in programov ponuditi vsem odraslim prebivalcem Slovenije približno enake možnosti za udeležbo v izobraževanju.

6. Razvojna infrastruktura

6.1. Ob že delujočem Andragoškem centru Republike Slovenije, ki je splošno razvojno-raziskovalno središče za razvoj na tem področju, razviti nova ali okrepiti delujoča specializirana središča za izobraževanje odraslih (za pridobitev izobrazbe na osnovni in srednji stopnji, za poklicno in strokovno izobraževanje, za visokošolsko izobraževanje, za izobraževanje zaposlenih in nezaposlenih, za splošno neformalno izobraževanje, za državljansko izobraževanje).

7. Razvoj kadrov

7.1. Pospešiti razvoj andragoških kadrov z ustreznimi možnostmi študija na dodiplomski in podiplomski stopnji.

7.2. Pospešiti popolnjevanje znanja andragoških kadrov s krajšimi in z daljšimi specializiranimi programi.

Da bi lahko uveljavljali predlagane ukrepe, bi bilo treba v državnem zboru čimprej sprejeti tri strateško pomembne programe nacionalnega pomena:

- strategijo vseživljenjskosti učenja in izobraževanja v Sloveniji (sprejetje predlaganega programa desetih točk),
- temeljne ukrepe za oblikovanje strategije in razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji,
- nacionalni program izobraževanja odraslih v Sloveniji.

dr. Zoran Jelenc
 direktor Andragoškega centra Republike Slovenije in docent na
 Filozofski fakulteti v Ljubljani

Literatura

- An Action Agenda for the Lifelong Learning for the 21st Century (1994). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). (Ur. J. Krek). Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- European Year of Lifelong Learning Guidelines (1995). European Commission. Directorate General XXII, Education, Training and Youth, Brussels, 8 June 1995.
- Goals for the Year 2000. (1996). European Lifelong Learning Initiative, Brussels.
- Jelenc, Zoran idr. (1991): Družbenoekonomski pomen in financiranje izobraževanja odraslih. Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana.
- Jelenc, Zoran idr. (1994): Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih – splošna izhodišča in primerjalni pregled stanja v Sloveniji. v: RP Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije (Raziskovalno poročilo, 1). Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
- Jelenc, Zoran: (1996): Razvoj in uveljavljanje izobraževanja odraslih v Sloveniji – podprojekt Strateška in konceptualna opredelitev sistema in razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji in prvine za njuno vpeljavo v prakso. V: Razvoj in uveljavljanje izobraževanja odraslih v Sloveniji. Končno raziskovalno poročilo. Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
- Lifelong Learning – A Survival Concept for the 21st Century (1994).
- Longworth, Norman (1996): Lifelong Learning and the Learning Community. Comment, 16, 2.
- Okamoto, Kaoru (1994). Lifelong Learning Movement in Japan. Strategy, Practices and Challenges. Ministry of Education, Science and Culture, Tokio.
- Savičević, Dušan (1985): Savremene tendencije u svetskom pokretu za obrazovanje odraslih. Andragogija ... (Separat).
- Vseživljenjsko učenje: koncept preživetja in akcijski načrt za 21. stoletje. (1995). (Ur. B. Krajnc in M. Velikonja). Andragoški center Slovenije, Ljubljana.
- Zakon o izobraževanju odraslih. Uradni list RS, št. 12/96, 894-900.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, 12/96, 841-862.

Vloga znanja v politični resocializaciji

Bogomir Novak

Obstaja več razlogov, zaradi katerih se vprašanje znanja pri aktivnem prilagajanju odraslih na razmere v tranziciji zastavlja izrazito dvosmiselno.

Prvi razlog je v tem, da je tranzicija, ki je nastala zaradi zgodovinskega krča in stresa, bolj iracionalni vzgib kot pa plod temeljite analize socialnih vzrokov in posledic pomanjkljivosti z polpreteklega obdobja. V boju proti zunanjim sovražnikom je sicer socializem izgubil svojo zgodovinsko nujnost in je postal utopija, kulturna dihotomija »nas in drugih« pa ostaja.

Drugi razlog je v tem, da je učenje za demokracijo, posebej za stabilno demokracijo, učenje za samostojnost v državi, v kateri se nacionalni subjekt konstituira. Ni mogoče strogo objektivno ugotoviti, ali smo Slovenci (bili) zgodovinski subjekt ali ne. Ta občutek je odvisen od nihanja med potrpežljivim pogumom oziroma upanjem in strahom, ki ga imamo v odnosu do zastavljenih nalog. Če se nam zdi večja kakovost demokracije nedosegljiva, je to izraz strahu, da nas lahko tako imenovani objektivni dejavniki, okoliščine uničijo. Nasprotno pa so v znanju kot sestavini nacionalne identitete možnosti za samoohranitev.

Tretji razlog je v heterogenosti kategorij odrasli in mladina. To pomeni, da se je ost konfliktu prenesla s starostne razlike med generacijami na polarizacijo interesov v njih. Obstaja pasivna in aktivna mladina in pasivni in aktivni odrasli. Odrasli smo šolani v uporništvu zoper hlapčevanje, od kmečkih uporov do socialistične revolucije, sedaj pa se srečujemo z možnostjo partnerskega sodelovanja v soodvisnem svetu. Toda ta tretja možnost je uresničljiva le tedaj, če prerastemo gospodovanje z vedenjem hlapca v avtokratski kulturi. Tudi danes so še prevladujoče pasivne sestavine podložniške kulture, na primer z udeležbo na volitvah in s stališčem, da je politika stvar politikov. Veliko je še pričakovanj, da bo država poskrbela za reševanje vseh družbenih problemov. Del mladine bolj zaupa politikom in je bolj optimističen glede vloge strank. Obstaja odprto vprašanje, ali se Slovenija približuje vzorcem političnega dihotomiziranja na pasivne množice, v katerih se zbira energija nekontroliranih socialnih in političnih konfliktov, ter osamosvojitveno elito, ki skrbi za sebične interese in zanemarja upravljanje dejanskih konfliktov (Hafner-Fink, 1993:30-31).

Naslednji razlog je v ambivalentni (zlo)rabi znanja. Vsaka razvita družba temelji na učinkovitosti znanja. Ne smemo pozabiti, da so razvite družbe, ki so nam vzor, v rastoči kompleksnosti tudi čedalje bolj ranljive in tvegane. Te družbe se morajo z novim znanjem braniti pred enostranskimi in negativnimi učinki dosejanja aplikacije znanja za spreminjanje okolja. Razvoj znanja le postopno nakazuje iskanje dinamičnega ravnotežja med nasprotji, pa tudi kvaliteta demokracije se kaže v balansiranju med nasprotujočimi si interesi.

Razvoj značilnosti znanja in socializacije

Gre za vprašanje vrednotenja znanja. Razvoj spoznanja je potekal zgodovinsko antitetično, protislovno, ne le pri eni vrsti zna-

nja, temveč tudi med vrstami. Poznamo zares ali navidez izključujoče se religiozne, filozofske in znanstvene teorije. Pojemovno, interpretativno znanje je v mreži informacijskih povezav. Novo znanje dobi posplošeno obliko v znanosti zaradi primerljivosti spoznanj (npr. valovno-korpuskularna teorija svetlobe), v šoli pa zaradi transferja učenja. Čim več vemo, tem bolj se zavedamo, da razvoj znanosti relativira pomen empiričnega znanja in negira antično predstavo o dokončnem znanju. Čim hitreje nastaja novo znanje, tem hitreje zastareva staro. Zato se tudi šolski kurikuli vedno spreminjajo in skušajo poenotiti novo nastalo znanje. Razumevanje znanja kot količine izhaja iz cilja proizvodnje, ki je v količini produktov. Akumulaciji kapitala ustreza akumulacija znanja. Tudi kulturni, človeški kapital za svoj obtok potrebuje znanje. Znanje je hkrati s sposobnostmi sestavina proizvodjalnih sil in je pogoj in posledica prestrukturiranja dela, ker gre za bolj kvalificirano delovno silo. S postavljanjem različnih tipov osebnosti se je v raznih obdobjih spreminjalo tudi vrednotenje znanja v šoli in zunaj nje. V starem veku je bila osnovna vrednota religiozno znanje, danes pa je znanstveno znanje, ki po eni strani nastaja z raziskovanjem, po drugi pa se predeluje za didaktične namene poučevanja.

Razlikujemo med znanjem, ki je usmerjeno k neživim stvarim in znanjem, ki je usmerjeno k življenju, med razumevajočim in razlagajočim, družboslovnim in naravoslovnim znanjem. V šoli se prepletata obe vrsti znanja, v družini, ki ni več ekonomska, temveč je le konzumna celica, pa naj bi prevladovalo odnosno znanje o svetu življenja. Socializacija otrok in odraslih poteka prek opredmetenega minulega dela/dejavnosti, znanja in (kulturnega) kapitala. Družina in šola, ki sta usmerjeni v prihodnost, naj bi razvijali predvsem znanje o organski povezanosti življenja, ki je znanje »mehkega vala«. Politična socializacija je fragmentirana ali celovita glede na celovito ali fragmentirano znanje in glede na strankarsko deljeno ali integralno politiko.

Sprememba vrednotnih vedenjskih (behavioralnih) obrazcev znanja se dogaja v procesu de- in resocializiranja. Odrasli so v naslovu tega prispevka posebej omenjeni kot posebna kategorija, ker jo še vedno razumemo kot večinsko najbolj aktiven del prebivalstva, ki ima v primerjavi z otroki in mladino največ akumuliranega znanja. Ta teza ni več samoumevna zaradi naglega staranja odraslih v primerjavi s slabo nataliteto in učinkovitejšo prenovi šolskih kurikulumov. Zato odrasli nismo več reprezentanti družbe v celoti. Odrasli hkrati s socializiranjem otrok z uporabo obrazcev znanja de- in resocializirajo sebe. V novem veku se namesto dominacije religije (teokracija) politika pojavlja kot usoda, vsemogočna subjektivna sila (politokracija). Politika v tranziciji sicer ne določa več neposredno vsake značilnosti vsakdanjega življenja tako kot v socializmu, posredno pa ga še vedno.

Izobraženi odrasli hitreje kot otroci povezujejo staro znanje z

novim prek generalizacije in transferja¹ učenja. Odrasli se sicer zavedajo pomena radovednosti kot motiva pridobivanja novega znanja, vendar se bolj kot oni zavedamo njegove objektivne in subjektivne nujnosti. Čim več starega znanja imamo, tem lažje pridobivamo novo znanje, ki ga zahtevajo nove okoliščine.

Nekatere družine socialno učijo, da se mora posameznik prilagoditi družbi, druge pa, da se mora upirati, tretje zagovarjajo skupinsko odgovornost. V vsaki družini se njeni člani neformalno učijo, kako se je treba spoprijemati z zunanjim svetom, uspešno sodelovati in kako vrednotiti življenje. Večina družin je naravnanih k materialnim in prestižnim (dionizičnim) vrednotam, in ne k apolonsko miroljubnim.

Analiza avtokratskih osebnosti, ki jim manjka samozavesti in (samo)zaupanja kaže, da se gibljejo od tistih, s katerimi bi lahko sodelovali. Sovražnost zmanjšuje samospoštovanje in sposobnost skupnega reševanja problemov. Prav majhna, podložniško avtokratska kultura vodi do politike kot boja za oblast, demokratična pa vodi v skrajni posledici do politike skupnosti (nem. Gemeinschaft nasproti Gesellschaft). Samorealizacija je možna le pri osebnostih, ki so v odnosu druga do druge moralni cilj in imajo bogato kulturo v skupnosti za razliko od instrumentalne družbe, v kateri uporabljajo drug drugega za sredstvo.

Za predmoderne družbe zadošča zaprto znanje in stereotipna socializacija. Z rastjo potreb se širi edukacija na vsa življenjska posameznikova obdobja, ni le rezultat eksplozije znanja, temveč je še prej posledica diferenciacije potreb na materialne, postmaterialne in informacijske. Kapitalizem skuša reducirati neproizvodni čas in spremeniti učenje v blago. Šele novoveška subjektiviteta je temelj znanja, spoznanja in izkušenj. V renesansi je biti človek pomenilo biti izobražen. Univerzalno znanje je nasprotovalo fevdalni stanovski, lokalni, samovoljni omejenosti. Univerzalno znanje ima najsplošnejšo metodološko vrednost za umetnost problematiziranja in razumevanja tega sveta.

Že v antiki so razpravljali o tem, ali je mogoče obvladovati ljudi z znanjem in o pomenu javnih razprav. Etično znanje je bilo oblika razumskega nadzora nad čuti, strastmi, nagoni in razbrzdanostjo. Njegov cilj je bila zmerna zadržanost. Empirično znanje se ni čezmerno širilo. V antiki so prvič, vendar drugače kot danes, skušali najti in obdržati ravnotežje med znanjem za obvladovanje človekove notranje narave (zadržanost) in znanjem za obvladovanje zunanje narave.

Že od Platona dalje upravičevanje znanja ni ločljivo od upravičevanja (oziroma razglasitve zakona za normo) zakonodajalca. Za Platona je znanje rezultat naporenega prehoda iz teme (votline) na svetlobo. Za Aristotela je vsako znanje označevalno (apofantično), po tem, da se nanaša na stvari, kakršne so in je glede na to (ne)ustreznost resnično ali zmotno. Danes velja, da je določen izraz znanstven izraz takrat, kadar pripada jeziku, ki ga strokovnjaki ocenijo kot ustreznega. Kadar prevladuje pripovedno znanje pred znanstvenim, to pomeni, da miti/zgodbe določajo merila kompetence, kaj se lahko reče in dela v kulturi. Znanstveno znanje je za razliko od predznanstvenega posredovano in dokazljivo. Danes gre v nekem smislu za povratek k mitu/pripovedi, ki se imenuje »metanaracija« (Lyothard).

V novem veku postane prav instrumentalno, praktično znanje vrednota proti srednjeveškemu mračnjaštvu. Znanje, ki ga človek pridobiva v socialnem učenju, postane razvojno. Šlo je za razvoj delovnih sposobnosti, ne pa še avtonomne osebnosti same. Zato

¹ Beseda transfer je sestavljena iz besed trans – prek in fero, ki ima v starogrškem (in latinskem) jeziku pomeni: nosim, prenašam, odnašam, odmikam, dobavljam. Glej Senc, Stjepan (1988): Grško hrvatski rječnik za škole. Zagreb, Naprijed, str. 975–976.

še danes premalo poznamo osvobajajočo, formativno-razvojno osebnostno moč znanja. Zaradi različnih razlogov, kot so diktatura nespremenjenega stanja in prepričanja v pravilnost lastnih ali prevzetih stališč, diktature nad potrebami po komunikaciji in dialogu, še vedno obstajajo odpori proti znanju, ki omogoča kritično mišljenje.

Poznamo različne filozofske teorije o izvoru in merilu spoznanja, od empirizma do racionalizma. Te teorije imajo v samem vzgojnoizobraževalnem procesu praktičen pomen. Intelektualizem v šoli postavlja racionalistično spoznavno teorijo, ki izhaja iz stališča, da je vse spoznanje že v razumu, šolski pozitivizem, po katerem je učenec le polnilnik podatkov, pa korenini v empirizmu. Naša interakcija s predmetnim svetom, z drugimi ljudmi in s samim seboj poteka na osnovi spremenljivega znanja in njegovih omejitev. Znanje je sicer načelno neomejeno, v konkretnih vzajemnih odnosih pa je končno, ker je pogojeno z našimi interesi in interesi drugih, prostorsko-časovnimi omejitvami kot določenimi pogoji medsebojnega komuniciranja.

Prehodne oblike med znanjem in neznanjem nastajajo v razmerju med znati (know) in verjeti (believe). Še vedno več verjamemo, kot vemo. To se pokaže zlasti pri sinteznih oblikah znanja, analitično znanje pa je videti trdnjše. Znanje je daljnoročna investicija le takrat, kadar ima metodološko vrednost po načelu »vedeti kako«. Ker znanje nastaja zaradi reševanja praktičnih problemov, je interes znanja interes obvladovanja prihodnosti. Znano je, da bo prihodnost imel tisti, ki jo bo obvladal, obvladal pa jo bo tisti, ki razpolaga z inovativnimi idejami že danes.

Subjekt političnega odločanja je tisti, ki zna pri urejanju družbenih zadev uporabljati znanje. Politična socializacija, ki ne doseže tega cilja, ni socializacija za participativno demokracijo. Na nižji stopnji politične kulture je danes večina odraslih še objekt politike. Eden izmed razlogov za nižjo stopnjo politične kulture je, da je večji del družboslovnega znanja o socialistični ureditvi s spremembo političnega sistema postalo neaktualno in ima le še vrednost zgodovinskega spomina. V tranziciji sta se delno spremenili metoda pri analizi in načinu reševanja družbenih problemov.

Postmoderno znanje ni samo sredstvo moči, ker izostruje našo senzibilnost za razlike. Kot sredstvo moči ima znanje obliko poveljevanja v vojski, šoli, cerkvi in državni upravi. Kot se je človek doslej potegoval za osvajanje prostora, se odslej poteguje za obvladovanje informacij. Po svoji obliki je znanje informacijsko blago v boju za oblast. Znanje je imelo v antiki² predvsem teoretičen, v novem veku pa ima predvsem praktično-tehnoški pomen. Vendar pa izguba teoretske ravni znanja pomeni daljnoročno izgubo uporabne vrednosti, ker gre za izgubo teoretičnosti (videnja nevidnih strani) prakse.

Znanstveno znanje ni celovito, temveč je parcializirano, specializirano in je v sporu s pripovednim. Tekmovalnost znanosti s poprejšnjimi vrstami znanja, kakršni sta religija filozofija, je v 20. stoletju razvidna iz skrajnosti scientizma oziroma (neo)pozitivizma.

Za to filozofijo znanosti so pomembna samo dejstva po zgledu naravoslovne znanosti. Pozitivistična znanost je hotela izpodrinuti religiozno in metafizično znanje, vendar ji to ni uspelo. Tudi znanstveno spoznanje ima svoje razvojne meje. Danes verjame-

² Že iz antike vemo, da je znanje hkrati o enem ali o razdvojenem in mnogoterem. V prihodnosti pričakujemo večji pomen celovitega znanja o enem, ki izvira iz boga ali duha in manjši pomen parcializiranega – specializiranega znanja, ki je omejen na čutno-razumske kategorije. Etimologija izraza znanje (indoevropsko veid – videti, gr. idea, eidos, lat. videre) kaže na uvid, intuicijo. V finskem jeziku pomeni tieto poznati pot, pomagati priti tja. V nemški etimologiji sta soodnosna termina Wissen in Gewissensein.

mo, da človek ne bo nikoli vsega spoznal in obvladal, čeprav so meje med obvladljivim in neobvladljivim premične, tako kot so med spoznavnim in nespoznavnim.

Moderna doba razvija samo sebi nasprotujočo si in v zunanji svet usmerjeno obliko znanja. Novodobni človek je bil prepričan, da sta njegovo spoznavanje in veselje neskončna. Moderna oblika znanja je opredeljena z voljo po spreminjanju in obvladovanju sveta. Ta težnja vodi v frustracije in konflikte, ki pa so spodbuda za več znanja. Govorimo o akumulaciji kapitala, dela, znanja in tehnike do »vojne zvezd« in nič manj grozljivih lokalnih vojn. V tem je samouničujoča postavitev modernega človeka »na glavo«. Prav zato, ker človek ni niti astronomsko niti biološko in psihološko v središču veselja, je vedno znova postavljen pred nalogo, da poišče svoj tem(p)elj. Tudi to je lahko »Sizifovo delo«. Človek, ki je zaradi preseganja dosedanjih meja v skrajni posledici izgubil svoje središče in istovetnost v neonaci(onali)zmih in postmodernih narcizmih, proizvaja ekscentrično znanost, ki se odslikava v decentralizaciji subjekta – jaza, družine in šole. Nasproti tem dezintegracijskim procesom heterogene inkulturacije poteka proces integracije.

Novo znanje raste eksponentno. Z neurejenim povečevanjem količine informacij se zmanjšuje njihova informacijska vsebina oziroma vrednost. Informatizirano znanje je blago, ki pa ni vsem enako dostopno. Čim višji zaslužek obeta uporaba znanstvenih rezultatov, tem težje je priti do takšnega znanja. Prehod v nov informacijski sistem omogočajo nove metode in tehnike. Faktografske in bibliografske baze podatkov so izhodišče za baze znanja in ekspertne sisteme (npr. simulacija, uvajanje umetne inteligence).

Majhne dežele, kot je naša, potrebujejo podatke o raznolikih možnostih uporabe informacij. Od nekdaj so raziskovalci skušali urejati podatke v takšne skupine, ki jim omogočajo dobiti pregled nad razmerji med njimi. Informatizacija dolgoročno vpliva na večjo kakovost izdelkov, pa tudi na vzgojo in izobraževanje. Največjo napovedno moč imajo vzorci, matrike znanja, kadar jih povezujemo v integrirane sisteme – zemljevide znanja, ki omogočajo »vedeti kako«. Informacijski sistem razvršča znanje in omogoča selekcijo ter orientacijo raziskovalnega dela.

Posamezniki si znanje o razvoju človeške vrste pridobivajo zavestno in podzavestno, z učenjem. Strategije učenja so strategije prisvajanje novega znanja, reproduciranja starega in integracije starega v novo. Vsak (odrasli) učenec bi si moral zaradi večje motivacije in aktivnejšega pristopa izdelati načrt učenja in vedeti, zaradi katerih ciljev se uči. Učitelj pa bi moral te procese spodbujati. Zlasti učitelji bi morali pri učencih spodbujati pridobivanje novega znanja in sposobnosti na osnovi starega. Ozkost posredovanega strokovno-predmetnega znanja se pokaže v tem, da učitelj pogosto še danes ne ve tega, kar bi moral vedeti kot dober učitelj manager.³

Znanje se zgodovinsko razvija od splošnega k specialnemu ter operativnemu in nasprotno. Tako je to, kar je nekoč spadalo v filozofijo, danes že v posebnih vedah, nasprotno pa filozofija preučuje nekatera mejna področja posebnih ved. Del specialnih, tehničnih, znanj je že splošnih. Sistem znanj razumemo kot možnost dostopa do vsebin (jeziki), možnost manipuliranja z vsebinami (logika, matematika, statistika), možnost spoznavanja novih vsebin (metodologija znanosti), možnost uporabe (uporabne vede) ter vsebine same (taksonomije). Na vprašanje, koliko je pomanjkanje surovin nadomestljivo z neizčrpnim in nenadomestljivim virom človeške pameti in znanja, nam bo vsaj delno odgovoril razvoj informacijske tehnologije.

³ Več o kakovosti vodenja glej Glasser William (1995): Kontrolna teorija za managerje. Radovljica. Regionalni izobraževalni center.

Poznanstvenje sveta ne gre več samo v smeri ustvarjanja umetnega sveta, temveč tudi v smeri ohranjanja sveta in kulture življenja. Ne gre več le za ločevanje od tradicije, ki je zaradi širjenja norm delovanja industrijske družbe izgubila svojo spontanost, marveč tudi za povezovanje z njo zaradi zaščite naravnega okolja. Brez sveta življenja tudi svet sistema ne bo mogel obstajati, čeprav se je doslej razvijal v njegovo škodo. To dejstvo bi morala upoštevati integrativna politika. Vdelati pa bi ga bilo treba tudi v politično socializacijo.

Znotraj znanja odkrivamo strukturna razlikovanja: ne le moderni epistemološki rezi, temveč tudi postmoderne vezi, ne le gotovo, definitivno, pogojno znanje, marveč tudi negotovo, nedoločljivo od zunaj in samorefleksivno od znotraj, apriorno. S širjenjem meja znanja se zamegljuje opredelitev tega, kar je nekoč veljalo za pravo oziroma konvencionalno znanje. Pravo znanje je v vsakem obdobju nekaj drugega. Tristopenjskega razvoja znanja, ki obsega začetno, procesno in končno razvojno fazo, ni opisal le Lyothard, temveč sta jo opisala pred njim že Hegel in Comte. Aktualno znanje je med spominom in anticipacijo novega.

Dobro poučevanje in učenje ni mogoče brez razlikovanja različnih vrst znanja. O pravem, resničnem znanju lahko govorimo pogojno ali brezpogojno; pomeni negacijo navideznega, ne glede na religijo, filozofijo ali posebne znanstvene discipline. Pravo znanje je v religiji razodeta resnica, v znanosti pa je dokazana, preskušena, potrjena resnica, ki je ni mogoče falsificirati – ovreči s sedanjo metodo znanosti. V prvem primeru znanje vključuje tistega, ki ve, v drugem pa je to objektivno, vrednotno nevtralnno znanje o predmetu, ki je neodvisen od nas. Razlikujemo med pojmovnim znanjem in znanjem o pojmu, kakor se je razvilo v formalni logiki in spoznavni teoriji.

Šele spoznanje, da je socialno delo nenadomestljivo in ima zato prihodnost, bo spodbudila razvoj odnosnega znanja v 21. stoletju, poleg rabnega in menjalnega znanja. Po drugi strani pa »civilizacija kokakole in iluzij« poraja toliko narcisoidnosti in psihopatologije, da se bo to znanje moralo humanizirati, če bodo ljudje hoteli preživeti. Pospešen razvoj konkurence zaradi naše nepripravljenosti na vedno nove tehnologije že od vrtca najprej povzroča strese, ki so težko odpravljeni. Zaradi praktičnih potreb po obvladovanju sveta se je razvijalo predvsem rabno znanje. Pomanjkljivost tradicionalne šole je bila, da nas niti rabnega niti odnosnega znanja ni naučila ustvarjalno uporabljati. Te naloge usmerjeno izobraževanje ni rešilo, izobraževanje v postsocialistični tranziciji pa tudi še ne.

Šolsko znanje

V politiki šole prevladuje v šoli pragmatični koncept, ki nenehno preverja, ali so učinki zaželeni, pri nezaželenosti pa korigira postavljene cilje (Medveš, 1992:19) in izkazuje pripravljenost na obvladovanja negotovosti in protislovnosti šole. V javni šoli se znanje pojavi šele tedaj, ko ni več živo v nastajanju; ko njegove procesne, raziskovalne prvine otrpnejo v okamenele strukture ali pa ostanejo podrejene. Hitrejše proizvodnje znanja ne more biti brez prenosa v šolski kurikulum, ki upošteva tudi reševanje problemov.

Znanje je v različnem razmerju do duševne aktivnosti. Pasivno znanje, ki je nam odraslim najbolj znana kategorija, je rezultat nižjih psihičnih aktivnosti, aktivno znanje pa je rezultat višjih aktivnosti. Aristotelova teorija psihosocialnega razvoja dopušča glede na stopnje psihične aktivnosti ugotavljanje višje in nižje stopnje kulture. Šole skušajo zaposlovati učence celostno, na primer s projektno obliko dela. Učenci so zanj bolj motivirani kot za druge načine dela, ker jim omogoča več lastne ustvarjalne ak-



tivnosti in trajnejšo zapornitev. Čim več vrst zakonitosti določeno znanje vsebuje, tem bolj celovito je. Odrasli se ne učijo več za zalogo, njegovo znanje je že interdisciplinarno, ker vsebuje več vrst zakonitosti. Zaveda se tudi neodpravljlivega in sproti nastajajočega neznanja, pa tudi hitre pozabljivosti.

V šoli se pogosto odprta struktura znanja zapre v idealno – dogmatično formo. Učenec dobi vtis, da je takšno znanje dokončno. Učitelj se zaman trudi, da bi takšno poenostavljeno, neživljenjsko in okrnjeno znanje postalo učenecem osnovna vrednota, ker to tudi njemu, kot odraslemu, ne pomeni. S takšnim znanjem se distancira od učencev, vzdržuje zunanji red in mir in dokazuje neznanje. Spominsko, ponovljivo znanje je lahko sredstvo za ustvarjalno znanje ali za kazensko discipliniranje učencev (npr. kadar naj se učenci česa sami naučijo iz knjige, prepisujejo domačo nalogo, ponavljajo postopke ali operacije, ne da bi jih razumeli). Odrasli bi si morali, zlasti pri prenovi učnih načrtov, odgovoriti na vprašanje, kaj je živo in mrtvo v družinskih, šolskih, institucionalnih odnosih, v znanju in socializacijskih obrazcih in odpravljati to, kar je mrtvo.

Dilema usmerjenosti šole na povprečne učence ali na elito, ki zmore več, pomeni izbiro med spominskim in ustvarjalnim zna-

njem. Usmerjeno izobraževanje ni odgovorilo na vprašanje, kakšno znanje potrebujemo za aktivni odnos do sveta in do sebe. Če želimo spremeniti svet in sebe, potrebujemo informacije o spremembah in kognitivno⁴ samokontrolo sprememb.

Znan je očitek, da šola ne nauči misliti. To ni povsem pravilno. Vsaka šola uči misliti, vsaj enoumno. Vendar je pomanjkljivosti enoumja, ki mu je bila prirejena politika polpreteklega obdobja, danes težko nadomestiti. Dejansko je nemir duha zaradi blokiranih meja znanja obstajal tudi v polpreteklem obdobju. Življenjskost znanju daje mišljenje, ki ni obremenjeno s »predsodki« (Bacon). Enoumje je bilo prevladujoči vzorec kolektivističnega socialnega učenja, ki je bil poenoten za odrasle in otroke, ni bil pa edini. Dopusčanje individualnosti in pluralizma interesov⁵ v samoupravnem sistemu je kazalo na določen kompromis pri vprašanju politično sistemske določenosti ali nedoločenosti človekovega bivanja. Slabost kapitalistične nedoločenosti je v tem, da vodi v eksistencialno praznino.

Večstransko mišljenje predpostavlja logično mišljenje, ki posamezniku ni prirojeno, temveč je pridobljeno z vajami v šoli ali pa šele s poklicnim delom. Le nekateri ljudje si ga oblikujejo do 20. leta starosti, nekateri pa si ga sploh ne. Tudi sposobnost za

⁴ Izraz kognitivna znanost je novejši. Sam termin je uvedel leta 1973 Longuet Higgins. Leta 1977 je začel izhajati časopis Cognitive Science. Kognitivna znanost se uveljavlja kot znanost, ki proučuje razmerja, ki jih inteligentna bitja vzpostavljajo z okoljem. Kognitivna znanost je sestavljena iz podpodročij: znanost o računalnikih (computational theory), filozofija, psihologija, nevrologija, lingvistika, antropologija. Več o tem glej v sestavku Scheerer, Eckart (1991): U susret povijesti kognitivne znanosti. V: Šoljan, N. Nikola, Kovačević, Melita: Kognitivna znanost. Zagreb, Školske novine, str. 22–40 in

Greeno, G., James (1991): Nov pogled na prirodu mišljenja. V: Šoljan, N. Nikola, Kovačević Melita: Kognitivna znanost. Zagreb, Školske novine, str. 233–251.

⁵ Pluralizem kaže razumeti kot pot k holizmu. Pluralizem razume mo le politično glede na večstrankarski sistem, gre pa tudi za multikulturalni, religiozni, gospodarski (privatizacija) in edukacijski pluralizem. Pediček (1990) je orisal ravni pluralnosti, od ontološke, spoznavnointerpretne in psihološke, svetovnonazorske, pedagoško-didaktične do antropološke ravni.

posamezne logične operacije ni pri vseh enako razvita. Psihometrična raziskovanja so pokazala, da ljudje, ki imajo smisel za deduktivno sklepanje, nimajo nujno enakega smisla tudi za induktivno sklepanje in nasprotno. Vsi ljudje sklepamo na oba načina, vendar vsi ljudje tudi za logično mišljenje nimamo enakega smisla. Čeprav gre pri obeh operacijah za razmerje med posameznim in splošnim, pa dobi v novem veku indukcija pomen pridobivanja novega znanja. Te ugotovitve ustvarjajo pomisleke o vrednosti uniformnih testov znanja. Načelo »enako znanje za vse« je vprašljivo tudi s stališča lastnih potreb posameznika in lastnega dela, ki zahteva manj prilagajanja navzven in več inovativnosti kot pridobitno delo. Vendar nima »racionalne omejitve« le politična socializacija enakosti, ki v skrajni posledici onemogoči razvoj, temveč tudi neenakosti, ki vodi v čedalje večjo polarizacijo družbe. Odprto vprašanje je, kako je mogoče v tranziciji socializirati hkrati (ne)enakost in svobodo.

Učencem je treba s »scandalonom« dati priložnost za presojanje in jih zaposliti z osebno dejavnostjo in izkušnjami. Šolsko znanje je še intelektualistično. Res pa je, da se ta zveza pri nekaterih predmetih uveljavlja lažje kot pri drugih. V različnih kulturnih okoljih in šolah ocenjujejo znanje različno. Razlike so v tem, da nekateri iščejo znanje, drugi pa neznanje. To se dogaja v jeziku sprejemanja in zavračanja. Po Pygmalionovem efektu oziroma po zakonu samouresničene prerokbe vemo, da učitelj z negativnimi spodbudami in s sankcijami pripravi učenca do tega, da ne zna. S tem v zvezi deluje Pygmalionov efekt podobno kot Murphyjevo načelo, »če gre kaj lahko narobe,...«, maligne spirale, preskušeni pa so tudi pozitivni učinki pozitivnega mišljenja. Prav zato, ker že s pričakovani vplivamo na druge in na samega sebe, je tako pomembno, kakšna so. Uspeh učenca v šoli⁶ ni nujno povezan s sinergičnimi učinki interakcijske socializacije (sodelovanja učenca, učitelja in staršev), ker je lahko plod individualnega učenja učenca za lastne cilje.

V šoli ne obstaja niti samo spominsko-ponavljajoče niti samo sokratsko-enkratno znanje. Če je to že konstantni pojav, nastane vprašanje, kaj je v tem sploh novega. Nezaželenost sokratskega znanja je v tem, da vsebuje dvom v ustaljene oblike znanja, ki jih je mogoče relativno enostavno in hitro preverjati. Prednost sokratskega znanja pa je v tem, da vsebuje učeno nevednost in ne običajno ignoranco do nastajajočih oblik znanja. Misleči praktiki uporabljajo babiško modrost, ki vleče iz učenca to, kar že potencialno zna. Sokratsko metodo je lažje uporabiti pri odraslih, ki imajo več potencialnega znanja, kot pri otrocih, čeprav je po drugi strani res, da so ti bolj radovedni. Prav sokratsko znanje omogoča odpiranje zgodovinskih alternativ.

Jasno je, da linearni napredek danes ni več mogoč. Sokratsko znanje je kot znanje o neznanju nov začetek in kot kritično evalviranje danih rešitev v smislu odgovora na (kantovsko) vprašanje, kaj lahko vem in v kaj lahko smiselno dvomim. S stališči skepticizma in agnosticizma lahko zanikamo upravičenost katere koli vrste znanja. Na prelomu stare paradigme se postavlja vprašanje, katero znanje je ustrezno za prihodnost informacijske družbe in katero ne. Znanje so napovedi, da bo zaradi drugačnih vrednot velik del dosejanega znanja postal neuporaben. Razkosano znanje nima takšne uporabnosti kot celovito, ker da le ustrežna količina zbranega znanja (ne prevelika in ne premajhna) novo ustvarjalno kakovost.

Tako kot bi učitelj lažje ocenjeval vrednost znanja učencev, bi

⁶ Uspeh kot neproblematično merilo učenja in dela je le tedaj »brez tveganja«, če ga razumemo kot pozitivno energijo, mišljenje in čustvovanje, ne glede na zunanje razmere. Kakor hitro pa življenje podredimo konkurenčnemu boju za preživetje, je naše učenje izpostavljeno nenehnemu tveganju, da nas okolica ne bo priznala. Umetnost gotovosti v negotovosti je v brezpogojnosti sobivanja.

se tudi učenec lažje ocenjeval, če bi oba poznala načine njegovega konstituiranja in njegovo bipolarno strukturo. Po prvem merilu se ravna sodobni učitelj, ki ve, kateri tip zaznavanja oziroma sprejemanja znanja pri učencu prevladuje, akustični ali vizualni, in mu ga zato ustrezno posreduje. Po drugem merilu je pomembno, kako določeno znanje nastaja v sami znanosti: po induktivno-eksperimentalni metodi kot v novoveški znanosti ali deduktivno-razumski kot v staroveški.

Spremenjene razmere in političnosocializacijske dileme

Vsi smo izpostavljeni izzivom »pospeševalnega sindroma« (Russell, 1993), ki postaja zakon življenja. Ta zakon pomeni, da ustvarjalnost rodi ustvarjalnost, ki se razvija s pozitivno povratno informacijo. Odrasli so v vlogi posrednih proizvajalcev. Svoje izkušnje in znanje prenašajo na mladino. Današnja kriza poraja nove nevarnosti in priložnosti. Človek spoznava, da lahko ohranja svojo stabilnost v spremembah le tedaj, če ni le akcijsko, temveč tudi kontemplativno bitje. Socializacija za in skozi politični aktivizem, ki jo je uresničeval socializem, je spodbudila človeško energijo za previsoko postavljene cilje. Temu je sledilo razočaranje, ki zahteva z iskanjem ravnotežja med racionalnim in iracionalnem v političnem človeku redefiniranje in ponovno osmišlitev politične socializacije, s tem pa tudi med že doseženim, realnim in mogočim, še nedoseženim v politični aktivnosti.

Odrasli zaradi naučenega znanja pogosto ne vidimo vrednosti stare modrosti, ki bi jim pomagala iskati življenjsko ravnotežje in se braniti pred vsakdanjimi stresi. Samoosvoboditev (oziroma samorealizacija po Maslowu) pritiskov od zunaj, ki povzročajo stresse, je bila doslej izjema, v prihodnje pa naj bi postala pravilo. Človek skuša sedaj svojo zunanjo tehnično revolucijo osmisлити z notranjo. Cilj vseživljenjske edukacije je opismenjevanje posameznika, ki naj bi znal pridobljeno znanje uporabiti v vsakdanjem življenju in razumel kompleksno soodvisnost med pojavi. Multifunkcionalno izobražen posameznik se lažje in bolj odgovorno spoprijema s problemi postindustrijske družbe.

Posameznik spoznava samega sebe v svoji (ne)spremenljivosti, (ne)ponovljivosti in (ne)presežnosti vse življenje. To spoznanje ni zvedljivo na družbene in politične ustanove, sredstva javnega obveščanja, na norme ali lastni jaz, ki se postmoderno členi (oziroma decentralizira), in na kulturne tradicije. Človek kot bipolarno bitje (moški in ženska, leva in desna polovica možganov) se tudi spoznava bipolarno. Ker napovedujejo, da bo 21. stoletje doba teorije in »orientacije« (Hribar, 1996:161) bodo skušali osvetliti pomen formalno (šolsko) in neformalno pridobljenega znanja odraslih za izzive nove dobe.

Danes prevladuje v razvitem svetu prefigurativno obdobje kulture, v katerem mladi učijo odrasle. To pomeni, da je že primarna socializacija dvosmeren proces, v katerem ne postaja otrok le osebnost po meri sveta odraslih, temveč tudi odrasli starši v sebi znova odkrivajo otroka, s tem, da otroci vplivajo nanje. Ljudje različne starosti komunicirajo med seboj z različnimi, neenakimi stopnjami in oblikami kulturnega kapitala, ki povzročata neenakomeren razvoj med državami in regijami v državi. To vodi do napetosti in protislovij, za katere ne vemo, ali so razrešljiva ali ne. Če se že kulturnega kapitala ne da izenačiti, v kar je iluzorično verjel socialistični sistem, si zamudniki postavljajo vprašanje, v čem in kako se da nadomestiti zamujeno, prvi v konkurenici pa se sprašujejo, kako ohraniti pridobljeno prednost.

Vzhodna in del centralne Evrope doživlja danes tranzicijo iz socializma v kapitalizem. S propadom socializma so propadle tu-

di stare oblike socialnosti in solidarnosti, nove pa šele komaj opazno nastajajo. Reprivatizacija z denacionalizacijo pogloblja individualizacijo in postavlja odrasle pred zahtevo resocializacije, mlade pa pred dejstvo drugačne socializacije. Zato so vedno večje izobraževalne zahteve obenem tudi drugačne izobraževalne zahteve. Enosmerno sistemska (politična) socializacije je postala večsmerno razpršena. Nastaja nova demokratična politična kultura, v nestabilnem demokratičnem političnem sistemu. Gre za preusmeritev družboslovnega znanja iz monopolne paradigme k pluralni paradigmi.

Naravoslovno znanje je že zaradi krize onesnaževanja preusmerjeno k holistični paradigmi. Holizem že zaradi integracije delov v celoto predpostavlja pluralizem. Čeprav se tudi pri nas postopno uveljavljajo holistične metode in tehnike učenja, pa se zaradi pomanjkanja dialektičnega, kibernetičnega oziroma kritičnega mišljenja veliko težje uveljavlja večsmerno mišljenje in ustvarjalno reševanje problemov. Učenje najpogosteje povezuje mo z znanjem, vendar je očitna tudi povezava z mišljenjem in s socializacijo. Socializacija je glede na prisvajanje znanja o socialnih odnosih zanje že sama po sebi socialno učenje. Z vsakim signifikativnim učenjem pa se z učenjem prestrukturira tudi določena organizacija znanja. Z mišljenjem dejansko znanje prestrukturiramo za nove socialne vzorce, hkrati pa spreminjamo tudi miselne vzorce. Ker se hkrati s spreminjanjem sveta spreminjamo tudi sami, se s tem spreminjajo tudi socialni in miselni obrzci. V enostavni reprodukciji predmoderne, predindustrijske družbe je zadoščalo le pasivno, spominsko znanje. Nepričakovane, hitre spremembe običajno pahnejo večino v krizo z občutkom, da se ne da ničesar napraviti, kar pomeni pasivizacijo, nostalgijo in apatijo z (začasno) izgubo življenjskega smisla. To se je zgodilo tudi v obdobju tranzicije, s prehodom v postindustrijski, mrežno informacijski način proizvodnje in komunikacije.

Tako so mladina in odrasli postavljeni pred vprašanje, kako biti, kar si, kljub hitrim spremembam in prav zaradi njih. V industrijski družbi je človek postal problematičen glede na to, kar ni. To pa ni dobro zaradi vedno večjega dualizma v njem samem oziroma duhovnega zaostajanja zaradi vedno večjega tehnološkega napredka. Ker tehnološki napredek, zlasti v državah, ki uvažajo tujo tehnologijo, ni prilagojen sedanji nacionalni kulturi in njeni stopnji gospodarske razvitosti, se pojavljata dezorientacija in kaos. Politika »velikih skokov«, poskusov dohitevanja zamujenega, iskanja prednosti v zaostajanju, ad hoc uvajanja računalnikov v ustanove itd, je že pokazala svoje slabe strani, ker je temeljila na enodimenzionalnem mišljenju.

Nismo se vprašali po kakovostno drugačni politični socializaciji in z njo vred po drugačni državniški politiki. Ker zlasti tisti, ki vodijo državo kot »ujetniki preteklosti« (Bučarjeva sintagma), niso spremenili svojega šolanega mišljenja, se nam zdi nova demokracija v samostojni državi Sloveniji podobna »novemu vinu v starih mehovich«. Že stari Grki so vedeli, da se neizživeta preteklost vrača kot usoda. Vedeli so tudi to, da kraljevske poti k znanju ni, niso pa mogli vedeti, da ni bližnjic k svobodi vseh. Že večkrat smo hoteli revolucionarno in radikalno pretrgati s preteklostjo tudi zato, ker nismo našli pozitivnih vsebin v negativni, meščansko ali socialističnototalitarni formi. Pri tem se nismo zavedali, da nekrofilni, neživljenjski elementi naše kulture izvirajo od drugod in da je totalitarna forma že posledica. Gre za to, da nespravljiva izključevalnost našega in tujega pomeni izključevalnost in nespravljivost v nas samih.

Zelo pomembno je, ali se politično socializira (ponavlja) diskontinuiran, avtoritarni, separaten, dezintegrirajoč in v skrajni posledici negativistično avtoritaren model kulture ali pa demokratični, pluralen integrativen model, z upoštevanjem pozitivnih

vsebin tradicije za prihodnost. O kakovosti življenja razmišljamo predvsem v razmerju med kakovostjo delovnega in prostega časa, ne pa v zvezi z razlikovanjem kakovosti modelov politične socializacije.

Od izbire enega od teh dveh modelov je odvisna pozitivna ali negativna samopodoba Slovencev in možnost ali nemožnost njihovega preživetja v nacionalni državi. Slovenci sicer vemo, da moramo vstopiti v Evropsko skupnost vsaj kot pridruženi člani, ne moremo pa vedeti, kaj ta vstop posledično pomeni glede kakovosti politične socializacije in kakovosti življenja.

Ni jasno, ali smo pripravljeni opustiti monopolne modele socializacije in jih nadomestiti z multifunkcionalnimi. Po eni strani je zaradi izredne moči primarne socializacije pridobivanje določenih znanj, spretnosti in veščin »že v vrtcu prepozno«, po drugi strani pa ni po načelih »napraviti pravočasno« (just in time) in »nič ni nemogoče« za nadomeščanje zamujenega škoda nobenega časa. Glede na tezo, da je človek edini neizčrpljiv vir energije v svetu, so naše zmogljivosti možganov večje, kot smo jih navajeni izkoriščati (5–10%), po drugi strani pa že zlorabljanje doseganega znanja v zvezi z onesnaževanjem vodi k svarilom, da ni etično in smotno napraviti vsega, kar se da napraviti. Človek ni le zgodovinsko gledano čedalje manj prožna bitje, (ker je čedalje bolj determiniran z minulim delom prejšnjih generacij), temveč je tudi bitje s čedalje bolj potrebnim smotrom in smislom. Zato pri odločanju o usodi Slovencev ni zadosten uveljavljen pragmatični model mišljenja za preprečevanje neugodnih posledic s prilagajanjem, ki samo podpira že sedanji pasivno prilagoditveni model socializacije, temveč je potreben interakcijski model, ki ga naša kultura, pogosto poistovetena z literarnim humanizmom, ne vsebuje.

Socializacijske dileme izhajajo iz notranjega razlikovanja znanja na kulturno – humano in tehnološko – obvladujoče znanje. Dolgoročno pomeni kulturno humano znanje v nacionalnem smislu primerljivo prednost pred tehnološkim. Tako so slovenski intelektualci ustvarili trdno kulturno podlago za politično samostojnost slovenske države, večinski del prebivalstva pa kaže kulturno zanemarjenost zaradi pretirane skrbi oziroma »nevrotičizma« (Musekov izraz) za vsakdanje preživetje in nezaupanja v državne ustanove. Pri nas prevladujeta negativno mišljenje in energija, spontano učenje pa nastaja iz pozitivne naravnosti, odprtosti, samozavesti (Beaver, 1995). Če pred samimi seboj veljamo kot kulturni narod, bi moralo biti obdobje razvoja kulture še pred nami kot plod skupnih kulturnih, gospodarskih in političnih dosežkov. Manjka nam veselje do življenja (fr. joie de vivre) in z njim vesela znanost. Izobraževanje odraslih reлектira kulturne razlike in podobnosti. Bistvena razlika med slovensko preteklostjo in sedanostjo je, da smo se nekoč učili, kako se podrežati, sedaj pa se učimo, kako delati neodvisno in kako naj vzamemo usodo v svoje roke (Krajnc, 1995).

Dejstvo je, da šola daje premalo celostnega znanja za poklicno delo in osebni razvoj. Vse učiteljevo delo⁷ je podrejeno preverljivemu znanju, od osnovne šole do univerze. Tudi učitelj je (bil) predmet vzgoje, ker ni le od njegove izbire metod in oblik vzgojnoizobraževalnega dela odvisno, kakšne odnose in vrednote z učenci sooblikuje. Razkosano znanje ni sestavina duhovne kulture, je pa predmet strankarsko razdeljene politike. Politiki kot boju za oblast ustreza obvladujoče znanje, skupnostna politika pa ni mogoča brez vživljanja v potrebe drugih; podobno velja za edu-

⁷ Dober učitelj ni le tisti, ki dobro razlikuje (npr. med avtoritarnostjo in avtonomijo, med normami in vestjo, med učenjem sebe in učenjem drugih), temveč tudi tisti, ki ve, da bo v konkurenčnem boju za pridobivanje novega znanja, presežen. Dokler hoče biti dober učitelj, mora biti bolj radoveden kot učenec.

kacijo, ki ne more postati obči interes, dokler je sredstvo neupravičene, a legalne selektivnosti.

Ker človek ni le racionalno, temveč tudi iracionalno bitje, razlikujemo med obvladujočim in empatičnim znanjem, pa tudi med linearno-analitičnim in večstransko sintetičnim mišljenjem. Vsako znanje je določen način obvladovanja dejanskosti že zato, ker je neločljivo povezano z močjo. Vprašanje je le, ali želimo obvladovati zunanji ali lastni notranji svet. Obvladovanje notranjega, psihičnega sveta ni mogoče brez vživljanja v svoje osebne potrebe in potrebe drugih. Šola učence premalo poučuje o tem, kako upravljati in obvladovati notranji svet. Zanimivo je, da to področje običajno tudi ne spada k poklicnemu usposabljanju in izpopolnjevanju. Pri odraslih programski cilji izpopolnjevanja in usposabljanja določajo, katero znanje je bistveno. Pragmatično usmerjeno usposabljanje je zgolj dopolnilno in se ne razlikuje bistveno od zaokroženih paketov znanja, ki ga še vedno posreduje ta osnovna in srednja šola. Dežele v tranziciji ne poznajo nikakršnega političnega usposabljanja. Zanimivo pa je, da ga je izvajala komunistična partija.

Prav tako je okrnjeno usposabljanje za zakonsko zvezo in družinsko življenje, čeprav to področje sodi med najtežje in najbolj občutljive življenjske oblike. Slaba in nesistematična politika družine ne kaže le na pomanjkanje znanja o družini in odpovedovanje pedagogike družine⁸, temveč tudi za določeno nepriznavanje družine za osnovno celico družbe. Znanje za vzgojo najbolj obvladujejo vzgojitelji in učitelji. Najmanj ga obvladujejo starši, ki so odgovorni za primarno socializacijo, ker se za svojo vlogo izobrazijo pretežno z uporabo priročnikov ali na tečajih. Ne le za družino, marveč tudi za našo šolo je pomembno, ali naj dobijo starši večjo vlogo pri vzgoji. Nadzor staršev nad delom šole je pri nas manjši kot v tujini.

Sklep

V postsocialističnih državah se uveljavlja politika, ki izhaja iz interesov kapitala, se zavzema za večjo tekmovalnost, storilnost, diferenciranost razvojnih poti, svobodno izbiro šol in programov, veliko selektivnost, večjo kvaliteto znanja oziroma prilagojenost šolanja procesom družbene reprodukcije. Takšna politika je spodbuda za drugačen, fleksibilnejši proces socializacije, ki omogoča uspešnost le tistim posameznikom, ki si znajo poiskati širši krog komunikacije in sodelovanja tudi v političnem delovanju. Ti ne le laže dobijo zaposlitev, temveč si tudi poiščejo novo, če staro izgubijo.

dr. Bogomir Novak
raziskovalec na Pedagoškem inštitutu Univerze v Ljubljani

Literatura

- Beaver Diana (1995): Krog odličnosti. Knjiga o hitrem in nenapornem učenju. Ljubljana, Julija Pergar
- Glaser William (1996): Kontrolna teorija za managerje. Ljubljana, Hafner
- Fink (1993): Uspešnost utrjevanja demokracije na Slovenskem: nekateri kazalci. V: Hafner Fink Danica (1993): Problemi konsolidacije demokracije. Politološki dnevi Ankaran '93. 28. in 29. maj 1993. Slovensko politološko društvo. Zbornik referatov, str. 19–36.
- Krajnc Ana (1995): The Enlightenment Movement Adult Education and National Identity. In: Poeggeler Franz: National Identity and Adult Education. Challenge and Risk. Frankfurt am Main, Peter Lang, str. 193–209.
- Mangabeira Ungar Roberto (1989): Znanje i politika. Zagreb, Globus.
- Medveš Zdenko (1990): Se politika umika iz šole ali šola iz politike? V: Šola v političnem pluralizmu. Zbornik. Ljubljana, Marksistični center, str. 27–36.
- Medveš Zdenko (1992): Aktualnost klasičnega razumevanja doktrine v sodobni šoli. V: Macura Dušan (ured.): Šolska doktrina na sodobni preizkušnji. Ljubljana, Enajsta univerza, str. 12–29.
- Pediček Franc (1990): Pluralizem v polju vzgoje in izobraževanja. V: Pediček Franc (ured. et al.): Šola v političnem pluralizmu. Zbornik. Ljubljana, Marksistični center, str. 9–17.
- Peretti Andre de (1987): Pour une école plurielle. Paris, Larousse.
- Russell Peter (1993): Sedaj. Konec časa in začetek sedanosti. Ljubljana, Alpha center.

⁸ Pomanjkanje na tem področju skuša odpraviti dr. Angelca Žerovnik s knjižico Pedagogika družinskega ognjišča. Ljubljana, PI. Knjižica je v tisku.

Vseživljenjsko izobraževanje in osnovna šola

Martin Kramar

Učenje je bolj ali manj trajna človekova aktivnost, s katero človek spreminja svoje ravnanje. Iz tega se vidi, da je učenje že samo po sebi človekova vseživljenjska aktivnost.

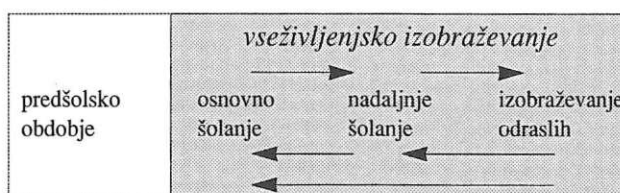
Pri tem mislim na najpreprostejše učenje, s katerim človek na podlagi izkušnje spremeni svoje ravnanje. Danes pa je učenje pogosto mišljeno kot človekova posebna namerna aktivnost, usmerjena v pridobivanje novega znanja, v razvoj sposobnosti, spretnosti in načinov ravnanja. To je predvsem šolsko (ali temu podobno) organizirano učenje. V sodobnem času se zavedamo pomena znanja, človekovih sposobnosti in njegove osebnostne razvitenosti, zato poudarjamo nujnost nenehnega učenja. Mislim pa, da je bolj kot nenehno učenje mišljeno nenehno izobraževanje (education permanente), ki naj bi postalo človekova vseživljenjska dejavnost. Glede na to bi bilo namesto vseživljenjskega učenja ustreznije govoriti o vseživljenjskem izobraževanju, kajti učenje je že samo po sebi človekova vseživljenjska dejavnost, izobraževanje pa ne. Z izobraževanjem mislim na namerno, sistematično, organizirano, načrtno pridobivanje znanja, razvijanje sposobnosti in usposabljanje za racionalno rabo znanja, spretnosti in sposobnosti. (Prodanović, 1974, str. 18) S tem pa izobraževanja ne omejujem le na inštitucionalizirano šolsko pojavnost, temveč ga pojmujem kot vseživljenjski proces, ki se kaže v različnih vidikih, poteka različno in v različnih oblikah. Gre torej za to, da učenje kot imanentna človekova aktivnost, ki jo mnogi ljudje uresničujejo le na ravni najpreprostejših izkušenj, ne ostane zgolj na tej ravni, temveč postane človekova potreba in stalna zavestna namerna dejavnost. S tem pa se učenje razširi in ni le sestavina človekove vsakdanje aktivnosti, temveč postaja tudi zavestna in namerna dejavnost usmerjena k določenim ciljem.

Vseživljenjsko izobraževanje se prične v osnovni šoli

Zanimivo in značilno je, da se vseživljenjsko izobraževanje najpogosteje omenja v zvezi z izobraževanjem odraslih. To daje zmoten vtis, da se vseživljenjsko izobraževanje prične šele v dobi človekove odraslosti. Takšno gledanje je vsekakor zmotno in ima za razvoj vseživljenjskega izobraževanja lahko neugodne posledice. Zato želim v tem prispevku poudariti nujnost in pomen kontinuitete izobraževanja skozi ves formalni izobraževalni sistem in vsa človekova življenjska obdobja. Poleg kontinuitete je pomembna tudi integracija človekovega vseživljenjskega izobraževanja, ki ima različne namene in poteka na različnih področjih.

V pričujočem prispevku gledam na vseživljenjsko izobraževanje z vidika osnovnega izobraževanja oziroma z vidika osnovne šole. Izhajam iz podmene, da se vseživljenjsko izobraževanje prične z osnovnim izobraževanjem. Pomembne osnove za to pa človek razvija že v predšolskem obdobju. Iz tega se vidi tudi potreba po usmerjenosti osnovnega šolanja v razvoj vseživljenjskega izo-

brazevanja. Takšna usmerjenost bi morala biti jasno nakazana v ciljih osnovnošolskega izobraževanja, posledično pa v vseh sestavinah in v izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa v osnovni šoli.



Skica prikazuje časovno zaporedje, gledano z vidika sistema vzgoje in izobraževanja. V okviru izobraževanja odraslih, gledano vsebinsko, pa lahko poteka tudi osnovno ali drugo izobraževanje, ki ga večina ljudi opravi v obdobju pred odraslostjo.

Vseživljenjsko izobraževanje in cilji osnovne šole

V ciljih osnovnošolskega izobraževanja, ki jih navaja Zakon o osnovni šoli (Šolska zakonodaja, 1996), usmerjenosti osnovne šole v razvijanje ali spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja ne najdemo. Še več, med cilji osnovnošolskega izobraževanja sintagme vseživljenjsko izobraževanje sploh ni. Ta cilj se le implicitno kaže v tem, da je med cilji osnovnošolskega izobraževanja tudi »...pridobivanje znanj za nadaljnje šolanje« (Šolska zakonodaja, 1996, str. 109). Toda nadaljnega šolanja ne moremo enostavno enačiti z vseživljenjskim izobraževanjem. Poleg tega pa tudi med cilji nadaljnega šolanja (Zakon o gimnazijah in Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju) o vseživljenjskem izobraževanju ne najdemo ničesar. To, da je »spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja« med cilji sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, ki jih navaja Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, ni dovolj. Omenjeni cilj, to je »razvoj in spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja«, bi moral biti med cilji osnovnošolskega in nadaljnega splošnega, poklicnega in strokovnega izobraževanja na vseh stopnjah šolanja zelo jasno zapisan. Smiselno pa bi bilo, če bi ga našli tudi pri izobraževanju odraslih, pri katerem se vseživljenjskost izobraževanja pojavlja kot načelo.

Čeprav gre le za pravne dokumente, ki urejajo sistem vzgoje in izobraževanja, se moramo zavedati, da cilji, zapisani v njih, nakazujejo usmerjenost delovanja vzgojno-izobraževalnih institucij in razvojne cilje celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. Po tem pa se praviloma ravna tudi vzgojno-izobraževalni proces, ki ga šole uresničujejo na posameznih stopnjah šolanja. Zato ni vseeno, ali je tako pomemben cilj, kot je razvijanje vseživljenj-

skega izobraževanja, med cilji šole na posamezni stopnji šolanja ali ga ni.

Potrebna je kontinuiteta tega cilja, od začetnega šolanja dalje, saj je vseživljenjsko izobraževanje pomemben človekov in družbeni eksistenčni pogoj, vse bolj pa postaja tudi zelo pomembna konceptualna značilnost in globalni cilj celotne vzgojno-izobraževalne dejavnosti.

Vseživljenjsko izobraževanje in vsebina vzgojno-izobraževalnega procesa v osnovni šoli

Usmerjenost osnovne šole v razvoj in spodbujanje človekovega vseživljenjskega izobraževanja bi se dalje moralo izražati tudi v vsebini vzgojno-izobraževalnega procesa, predvsem v njenem didaktično kategorialnem položaju. Vsebina je nosilna komponenta vzgojno-izobraževalnega procesa, materialna osnova in konkretizacija ciljev ter objekt didaktične komunikacije in interakcije med subjekti procesa. Z vidika vseživljenjskega izobraževanja mora biti vsebina informativno odprta, komunikativna, medpredmetno korelirana in integrirana. Vsebina naj ne bo zaprta količina šolskega znanja, ki ima podlago v katalogih znanja in je usmerjeno k pridobivanju ocen, temveč naj bo funkcionalna celota, ki vsebuje temeljno principialno znanje, hkrati pa nakazuje nova vprašanja, probleme in usmerja k nadaljnjemu izobraževanju.

Vseživljenjsko izobraževanje in položaj učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu

Za razvoj človekovega vseživljenjskega izobraževanja je zelo pomemben položaj učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ta naj bo takšen, da bodo učenci že v osnovni šoli spoznavali in usvajali pravilne metodološke pristope, razvijali lastne metode dela, s katerimi bodo sami uspešno iskali, odkrivali, oblikovali in usvajali znanje in s tem tudi razvijali sposobnosti. Pri tem ne gre samo za aktivnost, ki je pogoj uspešnosti učencev, temveč za razvoj aktivnosti kot sestavine vzgojno-izobraževalnih ciljev. Učenci naj bodo aktivni v vseh fazah izobraževalno-vzgojnega procesa, kajti le tako bodo spoznali aktivnost celovitega spoznavnega oziroma vzgojno-izobraževalnega procesa. Skupaj z učitelji so soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa. Čeprav so učenci subjekti, ki se učijo in razvijajo, učitelji pa subjekti, ki posredujejo znanje, usmerjajo aktivnost učencev, spremljajo, preverjajo, korigirajo in dopolnjujejo, vrednotijo in ocenjujejo njihove (učenčeve) dosežke, naj bo med njimi intelektualno didaktična komunikacija in interakcija. Pouk naj bo v vseh svojih fazah odprt in naj učencem omogoča ter spodbuja svobodno razmišljanje. Med učitelji in učenci naj bodo takšni odnosi, da bodo učenci hoteli in si upali izražati svoje misli in tudi drugačne poglede. Ob tem pa naj učenci spoznavajo tudi merilo za presojo pravilnosti dosežkov, se navajajo na utemeljevanje spoznanj, lastnih misli in pogledov. Za učenčevo samostojno učenje in nadaljnje (vseživljenjsko) izobraževanje je zelo pomembno, da znajo učenci načrtovati, organizirati in sami voditi svoje učenje in izobraževanje, ki ju spoznavajo in se z aktivno vlogo v vseh fazah vzgojno-izobraževalnega procesa zanju tudi usposabljujejo že v osnovni šoli.

V vzgojno-izobraževalnem procesu v osnovni šoli naj učenci spoznajo različne vire in prenosnike informacij in se jih naučijo uporabljati. Ob tem se uvajajo v šolske knjižnično-informacijske sisteme in po njih v informacijske sisteme zunaj šole. Tako se

učenci že v osnovni šoli srečujejo tudi z multimedijskim didaktičnim sistemom vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je v vseživljenjskem izobraževanju, zlasti pri izobraževanju odraslih, zelo pomemben.

Z razvijanjem ustreznega pedagoško-didaktičnega položaja in aktivne vloge učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu šola neprisiljeno razvija tudi njihove interese in jih motivira za pridobivanje in usvajanje znanja. Z ustrezno spodbujevalno storilnostno usmerjenostjo k pridobivanju in usvajanju znanja, razvijanju sposobnosti in osebnostnih lastnosti bo šola vplivala tudi na razvoj potreb učencev po nadaljnjem izobraževanju. Odkloni storilnostne usmerjenosti šole k šolskim ocenam, testnim rezultatom in tekmovalnim dosežkom pa bodo (dolgoročno) interes in potrebe učencev po stalnem izobraževanju zmanjševali. Tudi zaradi razvijanja in spodbujanja vseživljenjskega izobraževanja moramo biti zato do takšnih odklonov zelo pozorni in kritični.

Sklepne misli

Vseživljenjsko izobraževanje postaja vse pomembnejša človekova in družbena potreba. Njenemu zadovoljevanju bodo posamezniki in družba namenjali vse več pozornosti, osebne energije, časa in finančnih sredstev. Človekovo znanje, njegove sposobnosti in osebnostne lastnosti, človekova sposobnost in pripravljenost za delovanje na podlagi znanja in sposobnosti postajata bistven eksistenčni pogoj sodobnega človeka in družbe. Zato postaja izobraževanje zelo pomembna človekova vseživljenjska dejavnost, ki se prične že v osnovnošolskem izobraževanju in ne šele v obdobju po končanem formalnem izobraževanju. Osnovna šola je časovno precej oddaljena od izobraževanja odraslih, ki vseživljenjsko izobraževanje zelo aktualizira in poudarja, vendar človek že v osnovnošolskem izobraževanju sistematično razvija in oblikuje temelje svojega vseživljenjskega izobraževanja. Zato je treba tudi to stopnjo šolanja upoštevati kot zelo pomemben integralni del človekovega vseživljenjskega izobraževanja.

dr. Martin Kramar
izredni profesor na Pedagoški fakulteti v Mariboru

Literatura

- Glasser, W. 1994: Kvalitetna škola. Zagreb: Educa
 Hameyer, U., Lauterbach, R., Wichmann, J. 1992: Innovationsprozesse in der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klipper Verlag.
 Krajnc, A. 1995: Futurološki pogled na šolo in permanentno izobraževanje. Ljubljana: Sodobna pedagogika, št. 5-6, 9-10.
 Matijević, M. (urednik) 1991: Osnovna škola na pragu XXI. stoljeća. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 Pivac, J. 1995: Škola u svijetu promjena. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
 Prodanović, T., Ničković, R. 1974: Didaktika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 Šolska zakonodaja I. 1996. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

K Kaj vidite v kozarcu, ko ga izpraznite do polovice?

Alenka Godec Vovk

Ali ste že kdaj razmišljali o vaših notranjih smerokazih? Kako se motivirate? Zakaj vas določene stvari bolj zanimajo kot druge? Kakšen je vaš delovni slog? Na podlagi česa se odločate? Kako veste, da je nekaj za vas dobro? Ali radi uporabljate abstraktne pojme? Ali se spuščate v podrobnosti?

Pri vsakdanjih odločitvah, vedenju in govoru lahko prepoznavamo podobne vzorce mišljenja in vedenja. Uporabljamo enake besede in naše vedenje je podobno prejšnjemu. Zavedamo se določenih ustaljenih oblik odzivanja in govornih vzorcev. Težko jih spreminjamo, zato ostajajo del naše osebnosti.

Vsakdo od nas z notranjimi programi razvršča sporočila, informacije in podatke na bolj pomembna, manj pomembna in nezanimiva. Nezavedno jih razporejamo, delamo prednostne sezname, jih organiziramo in postavljamo vrstni red. Z brisanjem, s posploševanjem in z izkrivljanjem predelujemo podatke, kajti naša zavest ima omejene sposobnosti. Ti notranji zemljevidi, ki so le del notranje pokrajine, se imenujejo metaprogrami.

Če želimo razumeti sebe in druge, najprej spoznajmo samega sebe

Ti programi so pravzaprav zelo enostavni. Predstavljajte si kozarec, ki je poln vode. Zdaj si zamislite, da polovico tekočine spijete. Kaj vidite sedaj? Ali je kozarec do polovice napolnjen ali je do polovice prazen? Oboje. Nekateri vidite do polovice napolnjen kozarec, drugi do polovice izpraznjenega, oboje pa je pravilno. Nihče ne more nikogar prepričati o nasprotnem. Pri enakem dejstvu prvi vidi prednosti, drugi pa ne želi imeti opravka z njim. Noben vidik ni boljši od drugega, le razlikujeta se med seboj. Določeni vzorci vedenja se nam zdijo neizogibni, ker so tudi naši. Pri nekaterih se nam stemni pred očmi, ker so drugačni. Metaprogrami se lahko spreminjajo glede na okoliščine. Nekateri vidijo v svojem poklicnem življenju veliko na pol praznih kozarcev. V svojem zasebnem življenju pa so kozarci na pol polni.

Ali v naslednjih opisih prepoznate sebe?

Pomislite in odgovorite na zastavljena vprašanja.

Kako se odzivata na akcijo? Proaktivno ali reaktivno?

Če ste proaktivna oseba, prevzimate pobude in odgovornosti za stvari, ki se dogajajo okrog vas. Vaše vedenje je posledica lastnih odločitev in ne okoliščin. Ko se vključite v dogajanje, si prizadevate dokončati začeto delo. Delujete v skladu z načelom podjetja za športno opremo Nike: Just do it.

Če ste reaktivna oseba, ne sodelujete, razmišljate o sodelovanju in čakate na druge. Naše življenje samo je po naravi proaktivno usmerjeno. Verjetno je v vašem okolju veliko ljudi, ki so proaktivno naravnani. Kakšno je vaše življenjsko načelo? Pogosto se zgodi, da se zaradi slabih izkušenj proaktivna naravnost izgubi v reaktivnem vedenju.

Usmerjenost k ciljem

Kako ste usmerjeni k ciljem? Težite k ciljem ali stran od njih?

V kateri smeri se gibljete? Ali si z vsemi močmi prizadevate za nekaj, kar vam pomeni vrednoto? Torej ste ciljno motivirani in gledate na dogajanje z vidika vašega cilja. Ali pa si prizadevate, da bi se izognili nečemu, kar vam povzroča bolečino, probleme in izgubo? Velikokrat se motiviramo na oba načina. Prizadevamo si pridobiti naklonjenost drugih, družbeni status, materialne dobrine, za ustrezen način življenja, srečo...

Izogibanje bolečini pri izgubi nečesa, kar nam veliko pomeni, kaže na nasprotno stran motiviranja. Tako usmerjeni ljudje so občutljivi pri zaznavanju težav in uspešni pri prepoznavanju in reševanju problemov vnaprej. Nagrade in priznanja jim ne pomenijo veliko. Odločilni so strah, kazni in izguba nečesa vrednega. Tukaj se pojavi stara dilema, kateri motivator je boljši – korenček ali palica? Oba. Odvisno je, koga želimo motivirati.

Povratna sporočila

Katera povratna sporočila vam bolj ustrezajo? Notranja ali zunanja?

Kako veste, kdaj ste bili uspešni? Pomislite za trenutek in odgovorite. Mogoča sta dva nasprotna odgovora: »Nekaj v meni mi reče.« ali »Kadar dobim priznanje od drugih.« Odgovor vam pove, kakšno povratno sporočilo si želite – notranje ali zunanje. Močno notranje (introvertirano) usmerjene osebe imajo lastna merila in se po njih ravnaajo. Vztrajajo pri svojih odločitvah in se upirajo odločitvam drugih. To so »odločneži«. Imajo lahko težave z vodjem in ne potrebujejo veliko nadzora.

Tisti, ki so zunanje (ekstrovertirano) naravnani, si želijo veliko zunanje motivacije in potrditve. Z njima si zagotavljajo podlago za odločitve in akcijo. Veliko bolj so občutljivi za povratna sporočila in zlahka izpolnjujejo njihova merila. Potrebujejo vodenje in to, kaj si mislijo drugi o njihovem delu. Korenček in palica sta zunanja motivatorja. Večina izmed nas nosi v sebi ravnotežje med lastnimi ocenami in upoštevanjem zunanjih kazalcev.

Prepoznavanje stvari

Ali vidite stvari po podobnosti ali po različnosti?

Osebe naravnane na različnost opazijo drugačnost in spremembe. Zanimajo se za alternativne rešitve. Radi imajo pestra dogajanja in se pri vsakdanjem delu dolgočasijo. Pogosto menjavajo službe. Večkrat imajo težave pri vzpostavljanju stikov z

osebami, ki razvrščajo po podobnosti. Pomenijo manjšino (35 odstotkov) in so velikokrat trn v peti za tisto večino, ki podobno razmišlja. Pri poslovnih odločitvah imajo neprecenljivo vrednost. Vidijo namreč stvari, ki jih večina od nas ne opazi, in nas varujejo pred nami samimi.

Večina zaznava tisto, kar je podobno, spominjamo se dogodkov, ki jih lahko po podobnosti primerjamo z drugimi. Podobnost in različnost pa sta najboljši v izjemah. Radi se vsak dan vračamo na isto delovno mesto, ker nam ustvarja občutek domačnosti, vendar z različnimi delovnimi nalogami, rešitvami, sodelavci, partnerji, kupci itd.

Način mišljenja

Kakšen je vaš način mišljenja? Ali ste generalist ali detajlist?

Generalist razmišlja o generalnih idejah in konceptih. Govori abstraktno in veliko teoretizira. Razmišlja o nadrednih in podrednih pojmi. Ko se navduši nad eno idejo, že misli na drugo. Je nesistematičen in ima bujno domišljijo. Ve zelo veliko, vendar o malo stvareh. Več nalog opravlja sočasno. Detajlist razmišlja in govori o detajlih. Zanima ga sistematično in natančno delo. Rad ima konkretne naloge in rezultate. Je dober organizator, uradnik, praktik, kontrolor... Rad »preševa fižolček«. Ima široko znanje, vendar nepoglabljeno. Ko konča eno nalogo, se loti druge. Opravlja jih serijsko, eno za drugo.

Motiviranost

Kaj vas motivira? Možnosti ali postopki?

Osebe motivirane z možnostmi, želijo imeti izbiro in razvijati alternativne rešitve. So odlični ustvarjalci sistemov, vendar jih slabo uresničujejo v praksi. Možnost izbire in svoboda je zanje bolj pomembna. Motivira jih to, kar želijo narediti, in ne to, kar morajo narediti. Zanimajo jih raznovrstne izkušnje, možnost izbora in način. Želijo raziskati, kar ni poznano.

Tisti, ki jih zanimajo postopki, zlahka opravljajo vsakdanja opravila. Bolj so osredotočeni na to, kako bodo nekaj naredili, kot na to, zakaj to počnejo. Brez rutine se počutijo nemočne. Naloge opravljajo zato, ker jih morajo. Misel na raznolike možnosti jih ne aktivira. Pestre življenjske izkušnje zanje nimajo posebne čara. V življenju vzamejo tisto, kar pride samo od sebe in kar je dosegljivo. Zanimajo se za stvari, ki so poznane in omogočajo varnost.

Medosebni odnosi

Kakšen je vaš odnos do drugih?

Ali več pozornosti posvečate drugim ali samemu sebi? Ali vas bolj zanimajo drugi ali pretežno govorite o sebi? Ali ste večkrat pripravljeni narediti kaj za druge ali se vam preprosto ne ljubi? Ali medsebojne odnose navezujete z mislijo, kaj je zame osebno pomembno ali kaj lahko naredim zase in za druge? Vase usmerjene osebe so zaposlene s svojimi mislimi. So slabi poslušalci. Zanje je pomembno, da so tukaj in zdaj, ne zanima jih, kaj bodo dobili drugi.

Ljudje, ki so usmerjeni k drugim, so pozorni poslušalci. Zanimajo se za stvari in o njih sprašujejo, čeprav zanje niso tako pomembne. Dobro se vživljajo v svet sogovornika. Z lahkoto pozabijo nase in na svoje potrebe, ker so jim drugi bolj pomembni.

Iskanje osebnega ravnotežja

Vsi predstavljeni programi so med seboj enakovredni. Vsak je pravilen v določenih okoliščinah. Ali bi bil svet bolj prijazen, če bi bili vsi naravnani po podobnosti? Mogoče. Ali bi rajši živeli med ljudmi, ki bi bili usmerjeni k drugim in manj k samemu sebi? Vendar živimo v svetu, kakršen je, in ne v svetu, kakršen želimo, da bi bil. Če bi bili radi sami bolj učinkoviti, se naučite pogovarjati s sabo v lastnem jeziku. Če bi radi razumeli druge, opazujte svoje najbližje, poslušajte, kaj govorijo, in ugotovite, kateri mentalni jezik uporabljajo.

Navedeni programi se v medsebojni povezavi ne kažejo v čisti obliki, kot smo jih tukaj predstavili. Pogosteje in odločujoče pa vendarle razmišljamo in delujemo v prednostnem programu, čeprav uporabljamo oba. Podobno kot desničar, kadar uporablja levo.

Cilj našega življenja naj bi bil poiskati ravnotežje med enim in drugim programom. Izbrati vsebino, ki najbolj ustreza določeni nalogi, rešitvi, odnosu... Tako da bomo znali uspešno motivirati sebe in druge.

Za samovrednotenje, samoodgovornost in dober občutek je pomembno, da se zavedamo svojih programov, da se zavedamo mogočih poti, ki so nam na voljo. Da obvladujemo prostor, v katerem delujemo, in svobodno izbiramo, v katero smer se bomo obrnili. Po zaslugi notranjega kompasa bomo lahko izbrali program, ki najbolj ustreza danim razmeram. Vse metaprograme se lahko naučimo z vajo, tako da jih znamo uporabljati v življenju.

Sklep

Življenje je proces, v katerem naj bi vsakdo našel svoje ravnotežje in njegova merila.

Življenje je kot vožnja s kolesom. Ko se ga naučimo voziti, z lahkoto premagujemo razdalje in ovire na poti.

Naučite se videti na pol polne in na pol prazne kozarce in se zavedati njihove polovične vrednosti, hkrati se naučite, da jih boste zaznavali kot celoto.

Alenka Godec Vovk
direktorica podjetja SATIVA d. o. o.

Literatura

Kutschera, Gundl: Tanz zwischen Bewusst- und Unbewusstsein, Junfermann Verlag, 1994.
Robbins, Anthony: Unlimited Power, Simon & Schuster, 1986.
O'Connor, Prior: Successful Selling with NLP, Thorsons, 1995.

P Samovzgoja odraslih za osebno rast

Vida Premrl, Tomaž Flajs

Začaran krog, v katerem se je znašla znanost, ki se zaveda mučne nesposobnosti, da bi rešila težaven položaj človeštva, bo mogoče preseči šele tako, da bo človek razširil svojo zavest. Takrat bo lahko uzrl resnično nove možnosti. Razširiti svojo zavest pomeni najprej razširiti zavest o sebi.

(Bertrand Russel)

Človek je resnično človek tedaj, kadar je subjekt svojega življenja. Sposobnost aktivnega, samostojnega oblikovanja svojega življenja je v današnjem času vse bolj pomembna vrednota vse večjega števila ljudi. Spoznavamo, da za doseg tega cilja ne zadostuje zgolj neko formalno znanje in s preteklimi izkušnjami pridobljene spretnosti. Ob znanju in izkušnjah je pomembno tudi spoznavanje sebe. Vzpostavljane stika s svojo globljo identiteto je tista temeljna aktivnost posameznika, ki omogoča, da poteku svojega življenja ni le pasivna priča, temveč je njegov dejavni oblikovalec. Naj to svojo misel bolj podrobno pojasnimo.

Za človeka kot organizirano bitje je ekonomično, da si v položajih, ki se ponavljajo oziroma so si (na videz) enaki, prihrani ali olajša vedno vnovično preudarjanje in odločanje z uporabo avtomatizmov, utrjenih navad, vzorcev, ki si jih je pridobil v preteklosti. To je koristno, saj sprošča njegovo pozornost in energijo za obvladovanje zahtevnejših položajev.

Tudi znanje, ki ga pridobivamo z oblikami formalnega izobraževanja, lahko uvrstimo v »ekonomijo« v te vrste. Koristno je takrat, kadar ga znamo uporabljati. Vendar je v novih, spremenjenih okoliščinah lahko nezadostno. So področja, na katerih utrjeni vzorci zaznave in delovanja delujejo tudi zaviralno. Eno od takih področij so prav gotovo medosebni odnosi, ki so v sedanjem času vse bolj poudarjeni in pomembni, tudi pri poklicnem udejstvovanju.

Da bi človek deloval kot subjekt, da bi lahko sproti vrednotil dogajanje v nekem razmerju, se nanj ustrezno čustveno odzival, ne zadostujejo zgolj privzgojeni vzorci, še posebej, če privzamemo, da živimo v svetu, ki ga izrazito zaznamujeta multikulturalnost in izredna dinamika, ki od posameznika zahteva nenehno prilaganje in s tem notranjo prožnost, fleksibilnost. Prav ta dinamika in multikulturalnost nenehno relativizirata trdne, zafiksirane vzorce in povzročata dvome o njihovi ustreznosti in funkcionalnosti.

Vzemimo tipičen primer, kadar se kdo preseli v novo okolje, za katero so značilne drugačne vrednote, drugačne vedenjske norme. Tak človek se bo počutil zelo izgubljenega in bo imel občutek bivanjske ogroženosti. Ta občutek izvira iz dejstva, da svoj jaz istoveti s privzgojenimi in priučeni vzorci čustvovanja, mišljenja in ravnanja. Pretres, ki ga doživlja, je pravzaprav posledica spoznavanja relativnosti nečesa, kar je bilo prej njegov modus vivendi. To je seveda le ena od možnih položajev, v katerem se izpostavi vprašanje človekove resnične identitete. Prav aktivno razreševanje tega vprašanja pa mu lahko pomaga, da najde pravo ravnovesje med tradicijo, iz katere je izšel, in novim oziroma spremenjenim okoljem.

Le z odkritjem svoje avtentične, socialno nepogojene subjektivnosti se človek lahko razumno prilagodi novemu položaju in obenem ostaja zvest sebi, svojim vrednotam.

Duhovno jedro in psihologija

S to avtentično, socialno nepogojeno subjektivnostjo, ki jo bomo v nadaljevanju poimenovali duhovno jedro človeka, so se v preteklosti ukvarjale in se še vedno ukvarjajo predvsem različna religijska izročila. Menimo, da je dozorel čas, ko bi se s tem področjem morali vse bolj ukvarjati tudi medicina, psihologija in pedagogija, kar bi med drugim pozitivno vplivalo tudi na njegovo ideološko razbremenitev.

Posamezni koraki v tej smeri so bili že narejeni. Enega od takšnih pionirskih poskusov predstavlja, na primer, Assagiolijeva psihosinteza, pri kateri središčno mesto, kot temeljni integrativni dejavnik človekove osebnosti, zavzema pojem višjega jaza (višji jaz oziroma jaz (self) je, v skladu z Assagiolijevo opredelitvijo tega pojma in glede na naše razumevanje ter izkušnje človekove nepogojene subjektivnosti, drugo poimenovanje za duhovno jedro). Jung denimo za isto bitnost uporablja izraz sebstvo. Upravičeno lahko domnevamo, da je ravno v tej razsežnosti človeka izvir potrebe po samoaktualizaciji, kot jo definira A. Maslow. Psihologija kot znanost, ki se ukvarja s človekom, je že ugotovila, da se človekove subjektivnosti ne da povsem pojasniti zgolj kot posledico medsebojnega delovanja zunanjega okolja in podedovanih lastnosti.

V različnih filozofskih, duhovnih in religijskih izročilih naletimo na različna poimenovanja za to najbolj notranjo, nematerialno resničnost človeka. V raznih tradicijah naletimo na izraze kot atman, puruša, pradžna, spiritus (duh), daimon, ki so si vsebinsko zelo sorodni in v bistvenih obrisih ustrezajo definicijam prej omenjenih avtorjev.

Zmožnosti duhovnega jedra

V Gami – Šoli stabilnega življenja to temeljno človekovo duhovno bitnost imenujemo duhovno jedro. Obravnavamo ga kot temelj in substancialno podlago človekove sposobnosti zavedanja. Zavest, v skladu z našimi spoznanji, ni proizvod možganov, temveč jo možgani le zaznavajo. Razmerje med možgani in zavestjo je podobno razmerju med očesom in svetlobo. Oko ne ustvarja svetlobe, jo le zaznava. Zavest osvetljuje pojavni svet. Ne pomeni zgolj zaznavne sposobnosti, temveč je tudi dejavna sila, ki spreminja človeka in svet.

V procesu osebne rasti človek razvija zavest o sebi. Najprej o sebi kot o osebnosti, se pravi o sebi kot o biopsihosocialnem bitju, ki je produkt izkušenj, vzgoje in izobraževanja. V tej fazi, ki jo v Gami imenujemo faza integracije, se istoveti s samopodobo, ki jo je razvil na podlagi svoje interakcije s socialnim okoljem, in

se uči živeti v sozvočju z njo. V skladu s tem deluje predvsem za uresničevanje privzetih interesov in potreb, ki izvirajo iz njegove telesne in duševne narave. Kasneje pa razvija zavest o sebi kot o čistem duhovnem jedru – zavest o nepogojeni samopodobi. V tej fazi, ki jo imenujemo faza reintegracije, se v človeku prebudijo višje potrebe: potrebe po spoznanju resnice, doživljanju lepote, kreativnem izražanju... Po Maslowu so to tako imenovane višje potrebe, ki privedejo do samoaktualizacije; ki človeka ženejo, da iz tega, kar je, postaja to, kar bi lahko bil.

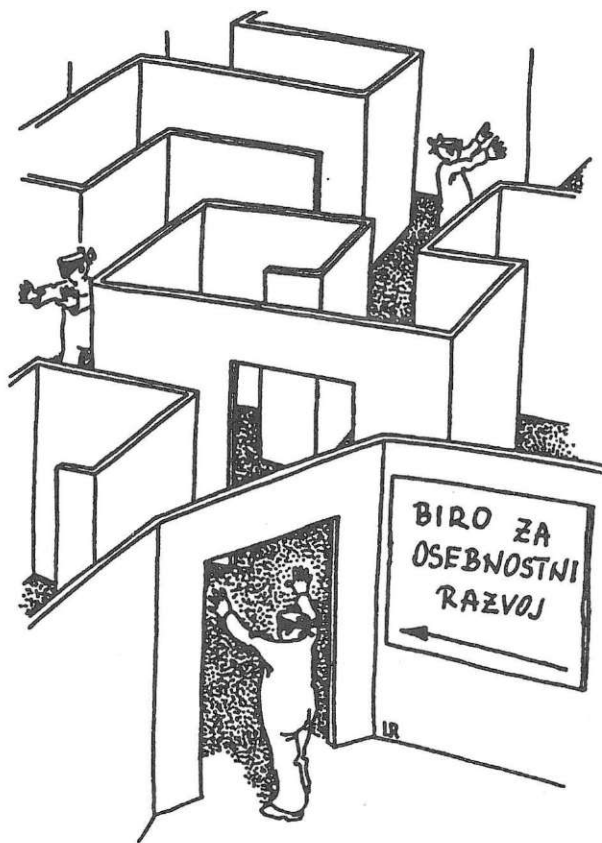
Duhovno jedro je izvir naše notranje vitalne energije, ki je ti sta notranja sila, zaradi katere telo raste in se razvija, ne da bi mi to spodbujali; zaradi katere se v nas v določeni starosti začnejo prebujati čustvene potrebe in doživimo »norišnico«
hormonov, ne da bi mi to želeli; zaradi katere se v nas, kar sama od sebe prebujajo nova zanimanja in hotenja... Če uporabimo bolj pesniško metaforo: ta sila je podobna sili v semenu, ki ga žene k vzklitju in rasti.

Duhovno jedro je tudi izvir naše lastne volje, ki je s to vitalno energijo neločljivo povezana. Volja je temeljni integrativni faktor naše osebnosti. Omogoča nam, da smo resnični subjekt svojega življenja, ne pa le pasivni prejemniki in »predelovalci«
vtisov ter spodbud iz okolja. Kot duhovno bitje je človek svoboden. Bistvo svobode je v možnosti zavestnega in preudarnega odločanja in s tem prevzemanja odgovornosti za svoje življenje, kar je ena od bistvenih funkcij volje.

Da lahko aktivno oblikujemo svoje življenje, moramo biti sposobni odločati. Ne le enkrat za vselej, temveč vedno znova v vsakem položaju, če se tega zavedamo ali ne, izberemo, kako se bomo odzvali: ali bomo nekaj sprejeli ali zavrnili; ali bomo aktivno posegli v dogajanje ali pa se bomo umaknili in prepustili stvar drugemu; ali bomo pretehtali svoje mnenje ali pa se bomo slepo oklenili nekega vzgiba, ki ga položaj prebudi v nas; ali bomo stvari počeli zbrano; ali se bomo zanje zanimali ali ne... Odločamo se, zlahka ali stežka, zavedno ali nezavedno, hote ali nehote, tako rekoč v vsakem položaju. To pa seveda ni vedno preprosto. Svet se zelo hitro spreminja. Predvidevanje in napovedovanje toka dogodkov je velikokrat nemogoče, ker zahteva od nas sposobnost sprotnega prilagajanja, preraščanja ovir, jasnega uvidevanja. Znanje, ki si ga pridobimo v življenju z izobrazbo oziroma izkušnjami, nam sicer poveča izbor možnih odločitev, nikakor pa nam ne daje zmožnosti odločanja.

Zmožnost odločanja je povezana z osebnostno zrelostjo, ki ni stvar izobrazbe in količine raznovrstnega znanja, temveč vzgoje oziroma samovzgoje za osebno rast. Bistvena prvina vzgoje za osebno rast je poglobljanje samospoznavanja oziroma samozavedanja, ki nas šele usposobi za prevzemanje odgovornosti za svoje doživljanje in delovanje. Vzgoja oziroma samovzgoja, ki spodbuja notranjo rast osebnosti, je torej tudi vzgoja za odločanje.

Sposobnost svobodnega odločanja je neločljivo povezana še z eno zmožnostjo, ki izvira iz našega duhovnega jedra, ki je torej človeku kot duhovnemu bitju inherentna: z etičnim čutom. Ta spontani čut se izraža z glasom vesti. Ne gre za občutek krivde ali sramu, ki ju zaznavamo kot mučno notranjo razdvojenost in tesnobo in je privzgojen: povezan je s predstavami, ki smo jih z vzgojo in izkušnjami privzeli iz okolja v obliki predsodkov, idealov, zglede in moralnih norm, ki nam določajo, kakšni bi morali in kakšni ne bi smeli biti. Krive se počutimo vsakič, kadar ravnamo v nasprotju z njimi. Občutek krivde ali sramu je dejansko mehanizem nadzora, ki ga je družba vdela v posameznika. Deluje kot notranja prisila, ki je vzrok za naše razmišljanje in čustvovanje. Zaradi tega občutka ne počnemo stvari, ki bi jih sicer počeli, počnemo pa tudi stvari, ki jih sicer ne bi. Je pravzaprav strah pred kaznijo.



Glas vesti se poraja v človeku samem, v njegovem nepogojnem bistvu in odseva njegovo pravo notranjo oziroma duhovno podobo. Ta glas ni povezan ne s kaznijo ne z nagrado, ne deluje kot prisila, prej je izraz naše notranje svobode, kadar nekaj zaznavamo, se odločamo in ravnamo. Z njim nas naša prava notranja narava usmerja, če se obrnemo k njej. (Stoiki, na primer, so glas vesti povezovali s skrbjo za sebe. Krizip jo je opisal kot harmonijo v sebi. Nietzsche, kritik religijske slabe vesti, je trdil, da vest korenini v samoafirmaciji človeka, v sposobnosti, da rečemo svojemu jazu da – jazu v najglobljem pomenu.) Glas vesti je v tem smislu za človeka izredno pomemben, saj uravnava našo pot in nas kliče, da živimo svoje notranje zmožnosti, da se v popolnosti in harmonično razvijamo. Je varuh naše integritete. Je glas notranje skrbi in ljubezni do nas samih.

Govorili smo že o tem, da tek življenja, posebej še danes, od človeka zahteva sposobnost ustreznega odzivanja na vedno nove izzive. Če naj bo to početje uspešno, mora biti nujno ustvarjalno. Ustvarjalnost je temelj vseh izvirnih rešitev problemov. (S problemi so mišljeni problemi, s katerimi se srečujemo na kateremkoli področju našega dejavnega udejstvovanja, od povsem tehničnih problemov do problemov, ki so posledica dinamike medosebnih odnosov.) Lahko jo prebujamo in spodbujamo, ne moremo pa se je mehansko priučiti, kot na primer branja ali pisanja.

Zmožnost ustvarjalnosti korenini v duhovnem jedru. Ustvarjalnost je zmožnost samozavedajočega se človeka. Je ena od lastnosti, po kateri se razlikuje od zgozlj instinktivne živali, ki ravna mehansko po nekih vrojenih avtomatizmi, brez samorefleksije. Lahko se aktivira le takrat, kadar ima človek možnost in je motiviran, da se svobodno izrazi, skratka, kadar ni ujetnik togih zunanjih omejitev, niti notranjih fiksacij. Ustvarjalnost človeku omogoča, da se prožno prilagodi neki novi okoliščini in oblikuje načine ustreznega samoizražanja. Ustvarjalnost omogoča človeku preživetje, v fizičnem in – kar je morda še pomembnejše – v subjektivnem smislu. Je neizogibni pogoj za človekovo samouresničitev.

Izkušnje duhovnega jedra

O obstoju duhovnega jedra in o dokazih zanj je zelo težko govoriti na način, ki bi zadovoljil metodološka merila današnje znanosti, saj ta obstoj presega domet skeptičnega razuma. Vendar obstoj duhovnega jedra po drugi strani ni stvar zgolj neke abstraktno filozofske spekulacije. Znanost in posamezniki se redno srečujejo s pojavi neke presežnosti v človeku, ki je ne morejo pojasniti s sedanjim znanjem o človeku in naravi. Tako imamo danes v literaturi, tudi strokovni, dokumentirane opise nenadnih preobratov v ljudeh, ki so sprožili zdravitev, rešitev težav, globok uvid v resničnost. Mlada medicinska veda psihoonkologija (utemeljitelj C. Simonton), na primer, pripisuje takšne pojave notranjim zmožnostim človeka. To so notranje moči človeka, ki niso pridobljene z izkušnjami in znanjem. Posredno o izkušnji duhovnega jedra pričajo teorije, ki so nedvomno nastale na podlagi tovrstne izkušnje, na primer Jungova (ki sam v svoji avtobiografiji opisuje svoje osebne tovrstne izkušnje). Pri tem velja še posebej opozoriti na temeljna dela humanistične psihologije (Maslow, Fromm). Prav Maslow je opozoril na in tudi vključil v svojo teorijo tako imenovana vrhunska doživetja (peak experiences). Značilno je, da tem doživetjem pripisuje preobrazbeno moč in so bolj značilna za samoaktualizirane (reintegrirane) ljudi. Vrhunska doživetja opozarjajo na obstoj globljih doživljajskih zmožnosti, ki presegajo biološko in psihološko danost človeka. Posredno pravzaprav pričajo o obstoju duhovnega jedra, tako kot čustva pričajo o obstoju duševnosti.

Vsi sodelavci Game v svojem razumevanju in delu izhajamo ne le iz znanja, temveč tudi iz lastnih neposrednih izkušenj duhovnega jedra. Način, kako lahko človek zavestno vzpostavi stik z duhovnim jedrom, je meditacija. Ta pojem v zadnjem času na žalost sicer zelo široko uporabljajo, vendar primarno, v svojem prvotnem pomenu, označuje tiste metode, ki omogočajo neposredni stik z duhovnim jedrom, ne pa zgolj sprostitvev, reprogramiranja podzavesti ali usmerjeno budno sanjarjenje.

Bolj neposredna pričevanja, ki nas navajajo na razmišljanja o obstoju duhovnega jedra, so zgodbe o izkušnjah ljudi, ki so bili klinično mrtvi ali blizu smrti (near-death-experiences). Opisi so zbrani in dokumentirani v različnih knjigah (naj navedem samo R. Moody: Življenje po življenju in C. Zaleski: Onstranska potovanja). Kažejo namreč na možnost, da v človeku obstaja nekaj, kar preživi fizično smrt.

Gama - Šola stabilnega življenja

Šola stabilnega učenja je vzgojnoizobraževalni program za odrasle in mladino. Posvečen je človekovi rasti ter izboljšanju kakovosti življenja na duhovni, psihološki, socialni in fizični ravni. Namen uresničuje z učnimi vsebinami in s praktičnimi metodami, ki udeležencu šole omogočijo, da izkustveno poglobi zavest o sebi in postopno vzpostavlja in pogloblja stik s svojim duhovnim jedrom, kar mu vrača samozavest, samospoštovanje in omogoča samouresničitev. Učijo ga, kako lahko v vsakdanje življenje, obremenjeno s skrbmi, z negotovostmi, napetostmi, s stresi, z razočaranji in s čustvenimi nihanji vnese notranji mir in stabilnost ter prebudi svoje še neizrabljene ustvarjalne in druge sposobnosti.

Namenjena je vsem, neodvisno od svetovnega nazora, veroizpovedi, izobrazbe..., vendar poznim mladostnikom in odraslim; vsem, ki niso zadovoljni s seboj, z življenjem, s soljudmi, imajo različne psihosocialne težave (ali tudi iz njih izvirajoče telesne in zdravstvene težave) in želijo dejavno spremeniti stanje; vsem, ki so s svojim življenjem sicer zadovoljni, imajo pa močno prebujeno potrebo po samoaktualizaciji.

Glavni cilji šole stabilnega življenja so bogatiti in plemeniti osebno življenje posameznika s povezovanjem osebnosti z duhovnim jedrom z globinsko meditacijo GAMA. To povezovanje, ki ga imenujemo osebna reintegracija, je temelj za doseganje nove ravni samospoštovanja, svežih uvidov v še neizkoriščene ustvarjalne možnosti globljih plasti zavesti in velike psihološke stabilnosti.

Sodelavci Game smo izoblikovali globinsko meditacijo GAMA na temelju lastnih skušenj duhovnega jedra in nekaterih spoznanj sodobne znanosti. Je avtohtona tehnika, prilagojena potrebam, načinu razmišljanja in življenja sodobnega človeka. Šola omogoča človeku, da dobi globlji uvid v samega sebe in v izvor svojih težav. Tako ga usposablja za uspešno in ustvarjalno spoprijemanje z notranjimi in zunanji težavami, ki jih prinaša življenje. V tem smislu deluje psihosocialno zdravilno.

Odkriva v človeku nove možnosti delovanja in zaznave, ki temeljijo na postopnem razvoju moči (nad)zavesti. Tako ljudje odkrivajo in razvijajo latentne sposobnosti samozdravljenja, sveže ustvarjalne energije, svoj osnovni življenjski interes, zaznavo subtilnejših ravni bivanja. V naprednejših stopnjah program šole ne omogoča le notranje povezanosti človeka s seboj (reintegracija), temveč tudi s soljudmi in z naravo. Razvoj reintegracije pspesuje in pogloblja človekovo socialno doživljanje in delovanje. Udeleženci šole se na posebnih delavnicah učijo komunikacije s soljudmi kot večšine vzpostavljanja harmoničnih medčloveških odnosov. To jim omogoča, da razvijajo globlje in ustreznejše odnose v socialnih okoljih vsakodnevnega življenja.

Program šole

Različni tečaji so med seboj povezani oziroma se dopolnjujejo, tako da udeležencu po sistematičnem zaporedju omogočajo prehajanje iz razpršenega v reintegriran način življenja in spodbujajo polno aktivacijo inteligence ter ustvarjalnosti posameznika. Temelj je globinska meditacija (skrajšano GAMA). Je metoda za usrediščanje in vzpostavljanje globokega stika z duhovnim jedrom. Ob pravilnem vodenju učitelja in pravilnem izvajanju meditanta dosežemo globok stik s samim seboj in začnemo končno vzpostavljati pravičen odnos do duhovnega jedra.

Drugi korak na poti osebne rasti je učenje bolj stabilnega življenjskega sloga, kajti življenjski slog lahko podpira ali ruši, kar smo dosegli z meditacijo. Temu je namenjen Tečaj stabilnega življenja.

Tretji korak na poti osebne rasti je poglobljanje meditativnih izkušenj.

Temu je namenjen seminar Training psihoenergijskih sposobnosti. Seminar združuje teorijo in prakso ter daje izčrpno osnovo za samostojno delo pri razvijanju notranjih zmožnosti.

Osvajanje novega življenja in zavesti v okolju, ki vedno znova vleče v stare vzorce razpršenega in neozaveščenega življenja, je težavno, če si sam. Povsem drugače je, če imaš možnost druženja s podobno mislečimi in z njimi izmenjevati svoje nove življenjske izkušnje. Tako začne nov življenjski slog dobivati svojo trdnost. Zato so sestavni del programa tudi redna tedenska neformalna srečanja meditatorov. Poleg omenjenih aktivnosti program šole stabilnega življenja vključuje še bivalne seminarje, alternativno obliko preživljanja počitnic, komunikacijsko delavnico itd.

Vida Premrl in Tomaž Flajs
učitelja globinske meditacije in sodelavca Centra za duhovno kulturo

P Usposabljanje duševnih bolnikov

Marinka Kapelj
Špela Zgonc

Delovanje Slovenskega združenja za duševno zdravje je namenjeno pomoči duševnim bolnikom, ki naj bi zaživel polnejše in kvalitetnejše življenje od tistega, ki jim ga povzroča in omogoča hospitalizacija.

Kvalitetnejše življenje je možno samo z učenjem, katerega vsebina je odvisna od njihovih sposobnosti, interesov, objektivnih možnosti in ciljev, ki jih na podlagi navedenega oblikujemo. Ljudje, s katerimi se ukvarjamo, so stari od 18 do 42 let, torej so odrasli.

Učenje, o katerem govorimo, običajno poimenujemo s pojmom rehabilitacija. Rehabilitacija je vzgoja in učenje odraslih, torej je predmet andragogike.

V prispevku najprej:

– predstavljamo nekaj splošnih podatkov o duševnih boleznih, še posebej v zvezi s stanjem v slovenskem prostoru;

– nato opisujemo strukturo ljudi, ki so bili ali so še vedno duševni bolniki, imenujemo jih uporabniki psihiatričnih storitev in so vključeni v program Šenta;

– nazadnje pa predstavljamo oblike usposabljanja za samozavest kot prepričanosti o svoji sposobnosti, znanju in moči, ki je eden največjih primanjkljajev naših uporabnikov glede osebnostnih lastnosti in je nujen pogoj za uspešno vključevanje v aktivno življenje.

Splošno o duševnih boleznih

Oseba s psihozo je človek, ki je zaradi velike preobčutljivosti ob stresnem dogodku ali v stresnem obdobju zbolel za duševno boleznijo in se s to izkušnjo spopada vse življenje, še posebej, če se bolezen ponavlja. Je dedna motnja prilagajanja na spremembe v okolici.

Duševni bolnik se preobčutljivo odziva na stvari, ki se drugim zdijo malenkostne. Ta občutljivost ga obremenjuje in pomeni nenehno nevarnost, da bo izgubil svojo osebnost, enovitost ali samega sebe. Hkrati pa je občutljivost kvaliteta, ki so jo opisovali številni umetniki, ki so se srečali s psihotičnim doživljanjem.

Nekaj epidemioloških podatkov

Najpogostejša duševna bolezen je shizofrenija, po svetu zajame približno odstotek prebivalstva. Redkejša so čustvene psihotične motnje (ki pa skupaj z nepsihotičnimi depresijami zajamejo 5 odstotkov prebivalstva), paranoidna stanja (0,03 odstotka) in organske psihoze, ki nastane po poškodbah ali drugih organskih okvarah centralnega živčevja.

Po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije vsaj 5 odstotkov prebivalstva trpi zaradi resnih duševnih motenj, kamor spadajo nevroze in funkcionalne psihoze, vsaj 15 odstotkov pa zaradi manj resnih, vendar potencialno ogrožajočih oblik duševne stiske. Vsa ta stanja vplivajo na socialno varnost in lahko prehajajo

v resnejše duševne stiske ter povzročajo vedenje, ki lahko ogrozi posameznikov obstoj.

Stanja, ki povečujejo psihološko občutljivost, so v porastu. To so stresni načini življenja, dolgotrajna nezaposlenost ter razpadanje družinskih in socialnih mrež, z izgubo socialne podpore in s socialno izolacijo.

Duševni bolniki so zapostavljeni in stigmatizirani del prebivalstva, kar kažejo naslednji podatki: 75 odstotkov tistih, pri katerih se bolezen ponavlja, ne ostane zunaj bolnišnice več kot tri leta in večina jih v svojem osebnem in socialnem življenju funkcionira nezadovoljivo. Pri tistih, ki so manj socialno spretni, se bolezen ponovi večkrat.

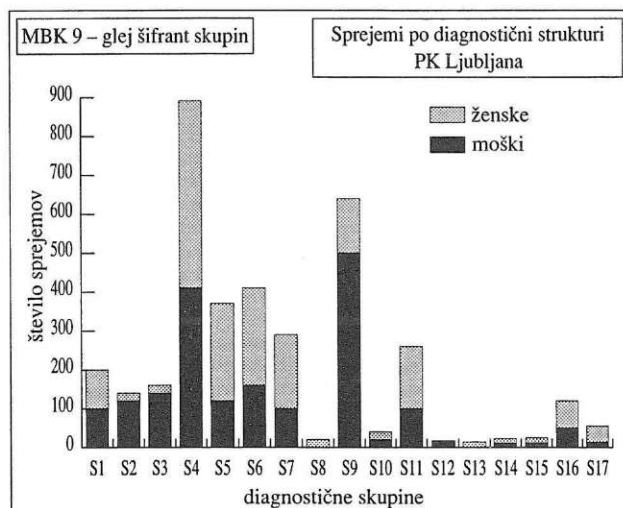
Število hospitaliziranih

Koliko je ljudi, ki se vračajo po pomoč v različne psihiatrične ustanove v Sloveniji, je težko oceniti. Ljubljanska bolnišnica je osrednja državna psihiatrična ustanova in sprejema bolnike s področja, ki zajema 700.000 prebivalcev.

V letu 1994 je bilo v bolnišnico sprejetih 3693 ljudi, od tega 55 odstotkov tistih, ki se v bolnišnico vračajo. V Sloveniji se v psihiatričnih bolnišnicah zdravi več kot 10.000 bolnikov (ZSL93), po številu oskrbnih dni sledi psihiatrija kirurgiji in interni medicini, kar velja tudi za število postelj (13,8 odstotka bolnišničnih postelj). Po zasedenosti postelj pa je psihiatrija celo na prvem mestu.

Stopnja hospitalizacije je 5,55 na 1000 prebivalcev, kar pomeni, da so duševne motnje po pogostosti tretja najpomembnejša skupina boleznih pri nas.

Diagnostična struktura v Ljubljani je podobna kot v drugih psihiatričnih bolnišnicah v Sloveniji. Največ bolnikov je spreje-



tih zaradi shizofrenskih psihoz, pri katerih je tudi število vrnitev v bolnišnico veliko.

Skupina	Diagnoze
S 1	Organska psihotična stanja
S 2	Delirium tremens
S 3	Druge alkoholne psihoze
S 4	Shizofrenske psihoze
S 5	Afektivne psihoze
S 6	Paranoidna stanja, druge neorganske psihoze
S 7	Nevrotske motnje
S 8	Drugi neopredeljeniposebni simptomi
S 9	Sindrom odvisnosti od alkohola
S 10	Zloraba drog
S 11	Akutna prilagoditvena depresivna reakcija
S 12	Posebne nepsihotične duševne motnje
S 13	Čustvene motnje v otroštvu
S 14	Duševna manjrazvitost
S 15	Epilepsija
S 16	Samomor in samomorilni poskus
S 17	Raziskave, socialne težave, drugo

Dolgotrajno hospitalizirani

V ljubljanski bolnišnici se več kot leto dni zdravi 58 bolnikov, od tega 48 zaradi shizofrenskih psihoz, 10 pa zaradi starostne demence. Število je sorazmerno nizko, toda zaradi premeščanja psihotično bolnih v domove za starejše občane, v katerih ti bolniki nimajo nobenih možnosti za rehabilitacijo.

Invalidnost

Po nekaterih podatkih je v Republiki Sloveniji 10 do 15 odstotkov invalidsko upokojenih oseb, ki so jih upokojili zaradi duševnih motenj. V Ljubljani je bilo lansko leto (1995) vsaj 750 brezposelnih, ki si službe ne morejo najti zaradi duševne motnje ali stigme, ki jo spremlja. Tuje raziskave kažejo, da je nezaposlenost 70- ali več odstotna in da je manj kot 30 odstotkov odpuščenih iz psihiatričnih bolnišnic še zaposlenih. Samo 10–15 odstotkov jih uspe to zaposlitev obdržati več kot pet let. Pri nas so razmere podobne. Tudi mladi bolniki so pretežno upokojeni, kar ustrezno znižuje njihov družbeni položaj, saj si s pomočjo strokovnjakov zagotavljajo preživetje s predčasnim in pogosto neupravičenim upokojevanjem.

Socialnoekonomske značilnosti te skupine so izrazito slabe, posebej v gospodarski stiski zadnjih (veliko) let s spremljajočo brezposelnostjo.

Samomorilnost

Ocenjujemo, da je pogostnost samomora pri osebah s psihiatrično diagnozo do dvajsetkrat pogostejša kot pri drugem prebivalstvu, kar potrjujejo tudi tuje raziskave. Nevarnost samomora je največja po odpustu iz bolnišnice, ko so ljudje znova izpostavljeni prejšnjim življenjskim pritiskom.

Na socialne posledice duševnih motenj lahko vplivamo s psihosocialno rehabilitacijo. Enotna teorija psihosocialne rehabilitacije še ne obstaja. V to področje se postopoma vključujejo najrazličnejše stroke, zato bo treba enotno teorijo psihosocialne rehabilitacije šele izoblikovati.

Slovensko združenje za duševno zdravje

Šent – Slovensko združenje za duševno zdravje je nevladna in neprofitna organizacija, ki deluje že tri leta. Cilj organizacije je stalna, dostopna in kvalitetna pomoč uporabnikom služb za duševno zdravje, pomoč pri vključevanju v običajno življenje, informiranje in izobraževanje uporabnikov, svojcev, skrbnikov, strokovnih delavcev in javnosti o problemih, povezanih z duševnim zdravjem. Za uresničevanje teh ciljev so v Šentu organizirane naslednje dejavnosti:

- dnevni center – hiša za druženje in ustvarjalnost,
- stanovanjske skupine,
- invalidsko podjetje Dobrovita plus, d. o. o. (šiviljska delavnica, čiščenje in urejanje parkov),
- center za psihosocialno pomoč (delovna in socialna rehabilitacija),
- časopis Šent,
- založništvo literature o duševnem zdravju,
- zagovorništvo (ki ga v tem letu intenzivno razvijamo).

Tabela 1: Struktura članov Šenta – po starosti

starost	število	v odstotkih
18–22	3	7,9
23–27	9	23,7
28–32	17	44,7
33–37	7	18,4
38–42	2	5,3
skupaj:	38	100,0

Tabela 2: Struktura članov Šenta – po starosti in spolu

starost	spol		skupaj	v odstotkih
	m	ž		
18–22	1	2	3	7,9
23–27	5	4	9	23,7
28–32	7	10	17	44,7
33–37	2	5	7	18,4
38–42	2	0	2	5,3
skupaj:	17	21	38	100,0
v odstotkih:	44,7	55,3	100	

Tabela 3: Izobrazbena struktura članov Šenta – po spolu

stopnja izobrazbe	spol		skupaj	v odstotkih
	m	ž		
nedokončana OŠ	2	2	4	10,5
osnovna šola	2	4	6	15,8
poklicna 3-letna šola	5	3	8	21,0
srednja šola	7	8	15	39,5
višja šola	0	3	3	7,9
visoka šola	1	1	2	5,3

Število uporabnikov, ki so včlanjeni v Šent, je majhno v primerjavi s številom ljudi, ki zbolijo za duševno boleznijo. Najpo-

membnejši razlog je v tem, da v Šentu želimo vsakemu uporabniku, ki pride v naše vrste, zagotoviti čim kvalitetnejšo pomoč na vseh področjih, kjer jo potrebuje. Če bi bilo število teh ljudi večje, svojega primarnega cilja ne bi mogli uresničiti.

Iz tabel je razvidno, da prihajajo v Šent ljudje v starosti med 18. in 42. letom, da jih je največ (44,7 odstotka – tabela 1) starih od 28 do 32 let, tem pa sledi starostna skupina od 23 do 27 let (23,7 odstotka – tabela 1). Ti deleži kažejo, kako mladi so ljudje, ki potrebujejo pomoč, ker so zboleli za duševno boleznijo.

Pomembno se nam zdi opozoriti še na visok odstotek naših uporabnikov, ki imajo končano srednjo šolo (39,5 odstotka – tabela 3), pri čemer lahko trdimo, da skoraj nihče od teh ljudi ne dobi dela v svojem poklicu.

Struktura uporabnikov po spolu (tabela 2) kaže, da med številom moških in žensk ni pomembnih razlik.

Tabela 4: Struktura članov Šenta – invalidsko upokojenih zaradi duševne bolezni

starost	spol		skupaj	v odstotkih
	m	ž		
18–22	0	0	0	0
23–27	1	0	1	11,1
28–32	5	1	6	66,7
33–37	0	1	1	11,1
38–42	1	0	1	11,1
skupaj	7	2	9	100,0
v odstotkih	77,8	22,2	100	

Tabela 4 nam prikazuje zastrašujoč podatek, da je med vsemi 38 člani Šenta – uporabniki kar 9 (23,7 odstotka) že invalidsko upokojenih, od tega 6 v starosti od 28 do 32 let. Seveda bi bili podatki še bolj vznemirljivi, če bi lahko primerjali delež invalidsko upokojenih z vsemi, ki se zdravijo v psihiatričnih bolnišnicah v Sloveniji.

Če si ogledamo še starost invalidsko upokojenih, lahko trdimo, da so to leta, ki so pri zdravem prebivalstvu, dokazano, najbolj ustvarjalna. Mislimo, da bi se ob tem podatku morali zamisliti tudi ekonomisti. Čeprav nimamo izračunov, bi bilo verjetno smotrneje vložiti več družbenih sredstev v ustrezno rehabilitacijo, kot pa tem mladim ljudem izplačevati nizke pokojnine in dodatna sredstva za razne oblike socialne pomoči.

Tabela 5: Struktura članov Šenta – iskalcev zaposlitve

starost	spol		skupaj	v odstotkih
	m	ž		
18–22	1	1	2	6,9
23–27	4	9	13	44,8
28–32	4	6	10	34,5
33–37	1	3	4	13,8
38–42	0	0	0	0,0
skupaj	10	19	29	100,0
v odstotkih	34,5	65,5	100	

Tabela 6: Poklicna struktura iskalcev zaposlitve

stopnja	spol		skupaj	v odstotkih
	m	ž		
I	0	0	0	0
II	2	1	3	10,3
III	1	3	4	13,8
IV	3	1	4	13,8
V	4	10	14	48,3
VI	0	3	3	10,3
VII	0	1	1	3,5
skupaj	10	19	29	100,0

Med iskalce zaposlitve smo šteli vse uporabnike – člane Šenta, ki so prijavljeni pri kateremkoli zavodu za zaposlovanje v Sloveniji. Od 38 naših članov jih 29 išče zaposlitev, med njimi je za 31,5 odstotka več žensk kot moških. Večina iskalcev zaposlitve je stara od 23 do 27 let (44,8 odstotka).

Lahko trdimo, da jih večina išče zaposlitev neuspešno. Pri vseh je doba čakanja na zaposlitev dolga, razgovori v kadrovskih službah, če do njih sploh pride, pa so neuspešni. Vse to je razlog, da se strokovni delavci Zavoda za zaposlovanje odločajo za posebno obravnavo, uvrščajo jih med tiste, ki se težje zaposlijo. Strokovna komisija Zavoda za zaposlovanje oceni njihovo zdravstveno stanje in druge zmožnosti za delo in jim dodeli pravice invalidne osebe, po Zakonu o usposabljanju in zaposlovanju invalidnih oseb. To dejansko pomeni, da Zavod za zaposlovanje plačuje njihov osebni dohodek, v višini zajamčenega osebnega dohodka, stroške prevoza na delo in stroške prehrane ter nagrado mentorju, ki usposablja posameznika za delo.

V Šentu tesno sodelujemo z zavodi za zaposlovanje, tako da usposabljammo za delo uporabnike psihiatričnih storitev. Ne moremo jim zagotavljati vseh del, za katere se želijo usposobiti in se lahko usposobijo, vendar se poskušamo čim bolj približati njihovim zmožnostim in interesom. Kot smo že uvodoma povedali, smo tudi prostorsko in kadrovske omejeni, kar nam onemogoča, da bi zadovoljili potrebe, ki obstajajo na tem področju.

Tabela 6 nam prikazuje poklicno strukturo iskalcev zaposlitve, ki se številčno razlikuje od tabele 3, ki prikazuje izobrazbeno strukturo vseh uporabnikov v Šentu, torej tudi tistih, ki so že invalidsko upokojeni. Vendar je tako kot v tabeli 3, tudi med aktivnimi iskalci zaposlitve največ ljudi s končano srednjo šolo (48,3 odstotka). Med njimi so: ekonomski, farmacevtski, administrativni, veterinarski tehnik in nekaj gimnazijskih maturantov, ki so neuspešno nadaljevali šolanje na različnih fakultetah (tudi na medicinski fakulteti).

Žal za večino od njih ne moremo pričakovati, da se bodo zaposlovali v svojih poklicih. Razloge vidimo v dolgi hospitalizacijski dobi, v stranskih učinkih zdravlil, ki jih psihiatri uporabljajo pri zdravljenju njihove duševne bolezni, v izgubi samozavesti, ki jo povzroči bolezen, poleg dejstva, da so bili hospitalizirani v psihiatrični bolnici, še družbeno nepoznavanje in nerazumevanje duševnih bolezni.

Oblike usposabljanja za samozavest

V psihološki literaturi smo našli več različnih teorij o samozavesti, povzemamo pa teorijo dr. Antona Trstenjaka iz knjige Problemi psihologije (str. 461): »Že v otrokovem individualnem razvoju opazamo postopno rast iz zgolj animalno reaktivnega, še podzavestnega ravnanja, prek vseh prebujajočih se stopenj zave-

stnosti, do počasnega prebujanja 'samega' v njem, ko se začne zavedati svojega 'jaza', zlasti v pubertetnih letih, ko se samozavest lastne osebnosti dokončno razvije, spočetka nekako ljubosumno občutljivo, potem pa zrelo in samo ob sebi umevno.«

Samozavest je najvišja stopnja osebne zavesti, to je zavedanje samega sebe, svojega jaza.

V zadnjem času so psihologi začeli opozarjati, da zavesti »samega sebe« ne moremo dovolj jasno izkustveno dojeti, zgolj z introspekcijo – gledanjem vase, če nimamo hkrati zmožnosti ekstrospekcije – gledanja navzven, na druge osebe, ne na svoj jaz. Ekstrospekcija – gledanje navzven, ki nas vodi do samozavesti, dobi dve razsežnosti:

- predmet naše samozavesti ali naš »jaz« namreč ni samo notranje doživljanje, ki naj bi ga dojemali v introspekciji, temveč tudi naše telo, celotna podoba, kakor jo lahko z večjo ali manjšo samovšečnostjo ali z odporom opazujemo v ogledalu;

- svoj jaz pa prepoznavamo in se ga tako obenem zavedamo tudi po primerjavi z drugimi osebami, ki sebe enako imenujejo jaz, kakor mi sebe; tu je ekstrospekcija docela objektivna in jasna metoda spoznavanja in s identificiranja oseb, skupaj z razlikami in enakostmi, dvojnostmi in s privlačnostmi; najdemo se v dinamični polarnosti med seboj in drugimi; vsak pa imenuje sebe »jaz« v nasprotju od drugih; tako nas pot do sebe vodi prek drugih, svoj »jaz« prepoznavamo v ogledalu drugih »jazov«; pot do osebne samozavesti v nas samih nas vodi prek objektivne zavesti drugih oseb okrog nas.

Če izhajamo iz teoretične podlage, bi lahko samozavest definirali, zaradi lažjega razumevanja, kot prepričanost o svojih sposobnostih, svojem znanju in svoji moči.

Že v prejšnjih poglavjih smo govorili o problemih hospitalizacije zaradi duševnih bolezni. Kratek obisk v psihiatrični bolnici nam pokaže približno tako sliko: v bolnišničnem bifeju »visijo« bolniki eden na drugem, vsi imajo prižgane cigarete in večina od njih »žica« drug drugega ali obiskovalce za cigarete, denar, kavo. Obrazi so naveličani, večinoma zamračeni, nekaterim teče slina iz ust, drugi se zibljejo, pravih pogovorov ni mogoče videti. Nekateri posedajo po klopcih, seveda nujno s cigareto v roki, le redki se sprehajajo. Taka podoba nam dokazuje, da se v bolnišnici zelo malo dogaja.

Bolnik, ki dalj časa živetari v tem okolju, mora spremeniti zavest o svojih sposobnostih, saj jo opazuje v ogledalu drugih oseb, ki so z njim v tem stigmatizirajočem okolju.

Običajno prihajajo v Šent ljudje po daljših hospitalizacijskih obdobjih, celo po večkratnih hospitalizacijah. Pomembno je poudariti, da je prihod v Šent za posameznika pri razvoju samozavesti že velik napredek. Veliki večini je namreč zelo težko prestopiti prag bolnice ali doma, se usedi na avtobus in hoditi med ljudmi.

Zaradi teh razlogov v Šentu navadno sami hodimo v bolnišnico po svoje prihodnje člane in jih spremljamo v naš dnevni center ter jih sproti spodbujamo k samostojnemu prihajanju, kar šteje med osnovno obliko usposabljanja za samozavest.

V dnevnem centru ljudem omogočamo pitje brezalkoholnih pijač, kave, čaja, zelo poceni kosila in organiziramo določene dejavnosti, kot so tečaji tujih jezikov, izleti, obiski kulturnih prireditelj, zabavni večeri, knjižnica, izrazno plesna delavnica, športne aktivnosti, druge dejavnosti.

Ljudi spodbujamo k aktivnemu sodelovanju, seveda pa dopuščamo možnost, da posamezniki samo sedijo in opazujejo dogajanje. Opažamo, da se večina ljudi po določenem času začne dejavno vključevati v določene dejavnosti, da postajajo vedno bolj

samostojni, da ima marsikdo od njih nove ideje o izrabi prostega časa. Med nekaterimi člani se razvijajo prijateljski odnosi, do te mere, da začno skupaj obiskovati različne prireditve zunaj dnevnega centra. To je v Šentu zelo pomembna oblika usposabljanja za samozavest.

Za svoje člane organiziramo stanovanjske skupine. Vanje vključujemo ljudi, ki zaradi stopnje svoje prizadetosti ne morejo živeti sami, ki nimajo svojcev ali pa ti ne morejo ali nočejo skrbeti zanje oziroma tiste, ki potrebujejo občasno ali stalno skrb. Trudimo se, da so te skupine organizirane v primernem in dostopnem stanovanjskem okolju, da so v bližini trgovine, zdravstveni dom in da je dnevni center lahko dostopen.

Uporabnikom v stanovanjskih skupinah omogočamo ustrezno pomoč pri osebni higieni, skrbi za čisto perilo, likanju, nakupovanju, vodenju in pri razpolaganju s finančnimi sredstvi, pri sprejemanju odgovornosti za svoja dejanja in sodbujanju ob raznih neuspehih. Za kvalitetnejše preživljanje časa pa s stanovalci organiziramo dejavnosti v prostem času (odbojka, nogomet, sprehodi...) in druge vrste druženja.

Razvijanje sposobnosti za samostojno življenje je pomembna oblika usposabljanja za samozavest.

Letno načrtujemo in izpeljemo nekaj taborov in daljših izletov. Tradicionalni tabor je v Portorožu. S pomočjo naši člani sami skrbijo za svojo prehrano, red in čistočo in se v prostem času sprehajajo po Portorožu.

Tudi drugi tabori so namenjeni učenju vsakdanjih spretnosti pri skrbi zase in za svoje telo.

Organizacija in izvajanje taborov je ustrezna oblika usposabljanja samozavesti posameznikov. To nam dokazujejo udeleženci s tem, da se sedaj tudi tisti, ki se pred časom niso upali sami stopiti med množico ljudi, mirno sprehajajo po Portorožu in posedajo na terasah lokalov.

Za uporabnike psihiatričnih storitev organiziramo skupino za samopomoč. Njeni člani se srečujejo enkrat na teden ob določeni uri. Na teh srečanjih se pogovarjajo o težavah, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju. Iz lastnih izkušenj, ki jim jih je prineslo življenje, poskušajo najti ustrezno rešitev ali svetovati. Ob kavici poklepetajo tudi o prijetnih življenjskih plateh. Na teh svojih srečanjih nabirajo moči za prihajajoči teden, da ga bodo lahko »normalno« preživeli, kot pravijo sami. V skupini za samopomoč se zbirajo ljudje iz vrst naših članov, ki so v Šentu že daljši čas in so se uspešno prebili skozi večino oblik usposabljanja za samozavest.

V Šentu smo imeli sprva samo šivalnico, v kateri smo usposabljali ljudi za najenostavnejša šiviljska dela. Postopoma smo kupili računalnike in s tem pridobili možnost za usposabljanje za pisarniška in računovodsko-knjigovodska dela. V začetku tega leta pa smo ustanovili svoje invalidsko podjetje, ki je svojo dejavnost iz šivalnice razširilo tudi na čiščenje in urejanje parkov. S tem nam je omogočeno ne le usposabljanje, temveč tudi zaposlovanje naših članov, za katere vemo, da so za delo sposobni, vendar na trgu delovne sile ne morejo dobiti zaposlitve. Usposabljanje za delo pomeni v Šentu razvijanje najosnovnejših delovnih navad – pravočasno prihajanje na delo, vztrajanje pri delu, spoštovanje odmorov... Pomeni tudi učenje različnih spretnosti, ki so povezane z vrsto dela in s posameznikovimi sposobnostmi ter z razvojem teh sposobnosti in seveda z njegovimi interesi. Usposabljanje za delo je tudi učenje različnih opravil in postopno samostojno opravljanje delovnih nalog.

Pridobivanje delovnih spretnosti, še bolj pa novega znanja, povečuje pozitivno samopodobo posameznika, s tem pa njegovo samozavest.

V Šentu spremljamo svoje člane - uporabnike psihiatričnih storitev in evalviramo njihovo uspešnost z raziskavo, s katero ocenjujemo uspešnost vseh naših služb z mednarodnimi, našim razmeram prilagojenimi, vprašalniki. Pridobljeni rezultati spremljanja dokazujejo, da je večina naših članov uspešno napredovala na lestvici zahtevnosti naših programov. Dokazujejo tudi, da je našim članom le redko potrebna ponovna hospitalizacija in da se jih je nekaj že uspešno zaposlilo v delovnih organizacijah ali nadaljevalo študij na fakulteti.

Sklep

Iz vsega, kar smo v tem prispevku navedli, lahko povzamemo:

- ljudje, ki se zdravijo zaradi duševne bolezni, doživljajo stresne položaje, ki razvrednotijo njihovo osebnost;
- razvoj samozavesti mora biti nujna sestavina vsakega programa za usposabljanje duševnega bolnika;
- z ustreznimi programi, s stalno pomočjo je mogoče vplivati na razvoj samozavesti, vse do stopnje, ko ljudje postanejo zadovoljni sami s seboj, s tem pa tudi srečni in uspešni; prav želja, da bi ljudem, ki so zboleli za duševno boleznijo, pomagali, da bi se razvili v srečnega in zadovoljnega človeka, je temeljni cilj vseh, ki delamo v Šentu.

mag. Marinka Kapelj
urednica časopisa Šent

Špela Zgonc
socialna delavka, vodja centra za psihosocialno pomoč v Šentu

Literatura

Krajnc dr. Ana, Metode izobraževanja odraslih, Delavska Enotnost 1979.

Leksikon Slovenskega knjižnega jezika IV, str. 593.

Miftaraj mag. Marinka, Analiza lastnosti invalidov, kot osnova za izdelavo modela usposabljanja in diferencialnega programa, Kranj 1983.

Švab Vesna, Duševna bolezen v skupnosti, Didakta 1996.

Trstenjak dr. Anton, Problemi psihologije, Slovenska matica 1976.

Zloženke Šenta.

Druga andragoška poletna šola je namenjena skupnostnemu izobraževanju za lokalni razvoj.

Letos bomo razmišljali o vprašanih, ki se nanašajo na vse andragoge:

- prepoznavanje potreb in animacija ljudi v kraju za izobraževanje,
- načrtovanje ciljev njihovega delovanja in izobraževanja.

Program:

Ponedeljek, 17. junija

Skupnostno izobraževanje za lokalni razvoj

Liam Carey

Predstavitve druge Andragoške poletne šole in njenih ciljev

Ana Krajnc

Manj izobraženi

Ester Možina

Mladi in družina

Nives Ličen

Starejši odrasli

Dušana Findeisen

Delo v skupinah



POTREBE LJUDI, ANIMACIJA ZA IZOBRAŽEVANJE IN LOKALNI RAZVOJ

od 17. do 21. junija 1996
v Ajdovščini

INFORMACIJE IN PRIJAVE:

Univerza v Ljubljani,
Filozofska fakulteta,
katedra za andragogiko
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana
tel.: 061/1769-276,
faks: 061/1259-337

Torek, 18. junija

Kako smo ugotavljali potrebe ljudi v Mariboru in jih animirali za izobraževanje?

Jasna Dominko Baloh

Kako z osebnim stikom spodbuditi ljudi k izobraževanju – študij primera

Nena Mijoč

Delo v skupinah

Sreda, 19. junija

Uporaba medijev pri animaciji za izobraževanje

Dušana Findeisen

Delo v skupinah

Četrtek, 20. junija

Kako pritegniti in izobraževati manj izobražene

Ana Krajnc

Vizualizacija sporočil v izobraževalnem procesu

Miran Morano

Delo v skupinah

Petek, 21. junija

Vpliv ljudske visoke šole na razvoj kraja in ljudi

Josef Wieszt in Johann Tesseen

Predstavitve izdelkov skupin in zaključek

P Neizobraževanje zaposlenih - izvorni greh menedžmenta?

Janko Berlogar

»V zvezi z vašo prošnjo za študijski dopust in participacijo pri plačilu šolnine za izobraževanje vam sporočamo, da to ni v skladu z načrti in interesi podjetja, zato prošnji ne moremo ugoditi. Prosimo za razumevanje in...«

Najbrž ni treba nikogar posebej prepričevati, da odlomek iz dopisa ni izmislek avtorja, ampak resničen (in celo nadpovprečno prijazen) citat iz pisanja konkretnega, čeprav neimenovanega podjetja. Celotno več, danes in posebno v našem prostoru zagotovo ni daleč od resnice trditev, da ima podobno vsebino večina odgovorov na podobne prošnje.

Izobraževanje zaposlenih in interesi podjetja

Pravice do zagovarjanja lastnih interesov podjetju nikakor ne moremo odreči. Če pa v teh ni prostora za izobraževanje zaposlenih, je naša temeljna naloga, da pred nadaljnjim razpravljanjem o organizaciji, vsebini in drugih mikrozadevah izobraževanja tiste v podjetju, ki o njem odločajo, prepričamo, da je izobraževanje zaposlenih, tudi na videz najbolj »nenamensko«, v interesu podjetja. Brez tega naša prizadevanja nimajo trajnega zagotovila za uspeh. Hkrati moramo vedeti: ob množici ciljev, ki naj bi jih podjetje izpolnilo, in interesov, ki naj bi jih varovalo, so relevantni tisti cilji in interesi, ki jih ima za relevantne elita podjetja, torej lastniki in menedžment. Ob vsem spoštovanju in opravičilu tistim, ki presegajo te okvire, pa vendarle velja, da je temeljni cilj ekonomsko merljiv dobiček in ohranjanje obstoječih razmerij v strukturi in procesih podjetja. Prepričati, da izobraževanje zaposlenih prispeva k prvemu in ne ogroža drugega, je torej naša temeljna naloga.

Zakaj toliko poudarjanja podjetja, ko gre za izobraževanje zaposlenega, posameznika? Pri tem je čisto vseeno, ali gre za izobraževanje za potrebe delovnega procesa in po volji podjetja ali pa za »nenamensko« izobraževanje na željo samega zaposlenega. Ko gre za koncept vseživljenjskega izobraževanja, je sicer morda res, da smo zanj, tudi materialno, odgovorni predvsem sami, kot posamezniki in kot zaposleni. Vendar je tudi res, da se včasih, če ne celo največkrat, stvari z »individualno odgovornostjo« kljub volji zaposlenega ne izidejo – pa naj bo zaradi materialnih sredstev, časa ali zgolj spodbude, motivacije in potrditve smisla našega izobraževanja. Zato se, prepričan sem, tudi podjetja ne morejo izogniti svojemu delu odgovornosti za različne oblike izobraževanja zaposlenih, pa naj temu še tako oporekajo.

Opraviti morajo svoj del socialne funkcije in tega ne morejo prenašati na družbo zunaj njih. Pri tem sem tudi prepričan, da uresničevanje socialne funkcije navsezadnje prispeva tudi k učinkovitosti podjetja, taki, kot jo vidi menedžment – merljivi, ekonomski učinkovitosti podjetja, k dobičku, kateremu naj bi bila po zdaj največkrat uveljavljenem prepričanju socialna funkcija prej ovira kot podpora. Spet je čisto vseeno, ali gre za »izobraževanje za svojo dušo« ali za konkretne delovne naloge, ko govori-

mo o povezavi z učinkovitostjo in uspešnostjo podjetja. Hudo mušno in resno hkrati se lahko vprašamo, ali nam še kaj drugega, razen lastne zadržanosti, togosti in zaverovanosti v svoj prav, lahko potrdi, da čisto navaden tečaj joga zaposlenemu ne pomaga k učinkovitejšemu opravljanju delovnih nalog. Nihče ne pričakuje materialnega pokritja tovrstnega usposabljanja. Zaposleni pa zagotovo pričakuje naklonjenost ali vsaj razumevanje takih njegovih dejavnosti. Praksa je žal največkrat drugačna in kot »skladno z interesi podjetja«, če že, priznava zgolj »namensko« izobraževanje. Vse drugo je brezplodno, če ne celo nevarno.

Podjetje, še tako usmerjeno k dobičku, je odprt sistem, ki se glede socialnih funkcij ne more izolirati od okolja. S tem ga najprej in predvsem povezujejo zaposleni. Ti ne morejo izkušati demokracije zunaj in avtokracije ter hierarhije brez možnosti participacije znotraj podjetja. Taka participacija ni toliko vključevanje v odločanje o vsem in še čem kot priložnost za njegovo samouresničevanje in potrjevanje v stvareh, ki jih zares pozna, je priložnost za mikroparticipacijo in mikroemancipacijo. Oblika emancipacije je nedvomno tudi izobraževanje zaposlenih. In če sta uspeh izobraževanja in podpora izobraževanju odvisna od njegove skladnosti z interesi podjetja in prispevka k njegovi učinkovitosti, se moramo, predvsem zaradi številnih problemov in celo konfliktov v praksi (potrjenih z raziskovanjem), izprašati glede resničnih interesov podjetja in ustreznosti koncepta učinkovitosti ter njenih meril. Položaj na trgu delovne sile in strah pred izgubo zaposlitve (kar pa ne velja prav za najboljše in zaposlene z največ znanja) je morda vzrok, da tega izpraševanja pogosteje in bolj glasno ne opravijo zaposleni sami. Vsekakor za ohranjanje obstoječega stanja in za odpor do sprememb vseeno ni pravega razloga, saj nam tudi lastne raziskave (Berlogar, 1995) kažejo, da je potreba po izpopolnjevanju ena močnejših in hkrati najmanj izpolnjenih potreb zaposlenih. S kritičnim izpraševanjem bomo navsezadnje lažje razumeli, zakaj takšno stanje, in morda lažje iskali smer in načine njegovega spreminjanja.

Čeprav prispevek ni niti najmanj vojna napoved menedžmentu, krivdo, boljše odgovornost za trenutno stanje pripisujemo predvsem njemu, ker ima prav on moč za spremembe. Vedenje zaposlenih, ki tudi niso brez »krivde«, je pri tem bolj posledica kot vzrok razmišljanja in ravnanja menedžmenta. Ta pa je, še enkrat in s podporo citata iz raziskave povedano, »nefunkcionalnim« potrebam zaposlenih mnogokrat vse prej kot naklonjen:

»Ocenjujem, da bi se zaposleni morali več ukvarjati z lastnim delom in informacijami glede svojega dela ter se več izobraževati. Manj pa bi se zato morali ukvarjati s poslovno politiko podjetja, z načinom vodenja, s kadrovskimi kombinacijami ter z ostalim, kar ne spada v njihovo delovno področje...« (Berlogar, 1995: priloga B).

Izobraževati torej za to, kar »spada v njihovo delovno področ-

je«. Za tisto, kar je v interesu podjetja in daje finančni dobiček. Vendar, in to je osrednja misel tega prispevka in izziv menedžmentu:

Interesov zaposlenih in podjetja ne moremo ločevati. Ko menedžment govori o interesih podjetja, v resnici misli na svoje interese in odklanja vse, kar bi te interese lahko ogrožalo. Izobraževanje zaposlenih, ki presega strogo funkcionalne okvire, je, če že komu in čemu, grožnja interesom in moči elite podjetja, zato ga ta ne podpira, če se mu že ne upira. Z resničnimi interesi podjetja izobraževanje pač ne more biti v nasprotju; toliko manj, ker z njim navsezadnje ne pretiravajo niti zaposleni sami – zakaj med drugim tudi ne, v nadaljevanju. Ta ista organizacijska elita je namreč tudi v svoji težnji po učinkovitosti in uspešnosti neučinkovita in neuspešna, ker ne zna razširiti dejavnikov enega in drugega. Med te dejavnike nedvomno spada tudi izobraževanje zaposlenih. Vendar ne v razmišljanju menedžmenta. Problem je toliko resnejši, ker se takšno razmišljanje glede interesov in funkcionalnosti usposabljanja z menedžmenta mnogokrat uspešno prenaša na zaposlene, ki dejansko postanejo nemotivirani za druge oblike izobraževanja. Ustrezno prenašanje vrednostnih sodb menedžmenta navsezadnje tudi v njih utrdi prepričanje, da se »nič ne izplača«. Ob takem razmišljanju zaposlenih, ki je pravzaprav samoprevara glede ustreznosti stanja, za ohranjanje obstoječega niti ni treba kakšne prisile. Dokler bomo gledali na izobraževanje zaposlenih kot na grožnjo menedžmentu in neprofiten vložek ter nepotreben strošek v zvezi z zaposlenim, korenitih sprememb v izvedbi in podpori različnim oblikam izobraževanja zaposlenih ne moremo pričakovati.

Kritični pogled

Ideja o ohranjanju moči in prevlade ustanov, skupin ali posameznikov prek ohranjanja obstoječih struktur in zaviranja, pospeševanja ali (pre)usmerjanja različnih družbenih procesov, spada v okvir kritičnih pogledov na družbo, njene ustanove in dele. Organizacije na splošno in delovne organizacije, podjetja znotraj njih, so takšne ustanove. Ni prostora za obširen historiat kritičnega gledanja, niti za navajanje njegovih privrženecv in njihovih idej (kot ga v nadaljevanju ne bo niti za druge poglede). Čeprav je zaradi različnih razlogov kritičen pristop redek, nekateri pravijo celo obrozen, je navzoč tudi v gledanju na organizacije, na podjetja.

Podjetje, gledano s stališča strukture ali procesov, ki potekajo v njem, je za privrženca kritičnega pristopa predvsem instrument pritiska in prisile, ko gre za zaposlene v njem. Moč je temeljno gibalno življenje v podjetju in eliti podjetja, ki to moč zaradi različnih vzrokov (položaja, dostopa do virov itd.) v največji meri ima. Prav ta omogoča dominacijo nad zaposlenimi in različne privilegije, ki segajo prek okvirov pozitivne moči v politično moč. To, politično moč in prevlado, skušajo v komuniciranju z zaposlenim na različne načine legalizirati oziroma prikazati drugačno, kot v resnici je. Zato ni čudno, da zaposleni mnogokrat in brez prisile privolijo v obstoječa razmerja moči in v svojo neudeležbo pri pomembnejših organizacijskih dejavnostih. V resnici pa je stanje zrelo za spremembe, po mnenju kritičnih teoretikov za radikalne spremembe in prerazdelitev ter porazdelitev moči. Govorijo o participaciji, ki ni zgolj socio-tehnična, temveč politična, taka, ki vključuje vse stopnje organizacijskega sprejemanja odločitev. Tudi kritični teoretiki priznavajo, da se podjetja taki participaciji tradicionalno upirajo, za kar vidijo vsaj dva razloga:

- težko je prikazati, da visoka stopnja participacije prinaša ekonomske učinke;
- participacija ogroža pozicije moči lastnikov v zvezi z njihovimi glavnimi cilji in izkoriščanjem glavnih virov (Deetz in Kersten, 1983: 169).

Če menimo, da izobraževanje zaposlenih ne more biti zgolj stvar zaposlenega, pa naj bo videti še tako zasebno, je tudi izobraževanje eno od vsaj z organizacijo povezanih, če že ne organizacijskih – zagotovo pa ne zasebnih – zasebnih procesov. Še več, je možnost ali celo pogoj za emancipacijo in participacijo zaposlenih. Da se mu zato menedžment upira, je jasno. Dva temeljna vzroka smo že večkrat navedli – grožnja »pametnejših« zaposlenih, ki bi lahko spregledali izkrivljeno predstavljanje organizacijske resničnosti, in nevnočljivost vložka v izobraževanje.

Ortodoksni funkcionalizem

Kritični teoretiki pravzaprav v organizaciji ne iščejo nič drugega kot možnost za (samo)uresničenje in (samo)potrjevanje zaposlenega. Vendar je njihov pristop tudi v dandanašnjem gledanju na organizacijo in menedžment, kot smo že omenili, prejkone marginalen. Pri nas je njegovo odklanjanje nedvomno tudi posledica (nepotrebne) odpora do vsega, kar diši po samoupravnem in socialističnem. In kritični pristop po tem, priznajmo, diši, čeprav ga ne zanima razredni boj, temveč je ob vsej radikalnosti in klicu po korenitih družbenih spremembah naravnano humanistično in na posameznika. Ni pa seveda glede organizacijske resničnosti naiven. Kako si naš novopečeni menedžment in razni podjetniki (spet čast in opravičilo izjemam) sicer drugače zamišljajo tržno gospodarstvo, je seveda drug problem. Skratka, na splošno se kritičnemu pristopu poleg vsebinskih pomanjkljivosti, s katerimi skuša opraviti poststrukturalizem, očita predvsem radikalnost in negativizem v razmerju do vsega, kar v podjetju ne vidi zgolj zatiralnih elementov, potrebnih globokih sprememb (Aveson in Willmott, 1994: 523).

Če omenjenim zameram morda lahko pritrdimo, pa se moramo strinjati z očitki, ki jih kritični pogled namenja organizacijski praksi v zvezi z njegovo preobremenjenostjo z ekonomsko merljivo učinkovitostjo oziroma zoževanjem poti do te prek znanstvenega in »znanstvenega« ter praktičnega menedžmenta. Ortodoksni funkcionalizem poimenujemo gledanje na podjetje kot objekt, v katerem je vse dogajanje merljivo, etiketirano in klasificirano, zaposleni so del stroja in strošek podjetja, vse skupaj pa je v funkciji zgolj in edino organizacijske učinkovitosti in uspešnosti (Daniels in Spiker, 1994: 11). Menedžment je tisti, ki nadzoruje delovanje podjetja stroja ter zagotavlja usklajenost med njegovimi deli. Čeprav sodobne oblike funkcionalizma ne temeljijo več strogo na objektivizmu, je ortodoksna praksa v podjetjih vse prej kot redka in prav tako redko jemlje podjetje kot živ sistem z različnimi oblikami samoregulacije. Po drugi strani niti ne čudi prepričanost menedžmenta o njegovem edinem poslanstvu – nadzoru in usklajevanju za dosego dobička. Priznajmo, da se to in samo to od njega tudi največkrat pričakuje. Zamerimo mu lahko kvečjemu kratkovidnost v odkrivanju in rabi načinov za izpolnjevanje poslanstva, kratkoročnost vizij ter ozko pojmovanje uspešnosti podjetja. Izobraževanja zaposlenih na seznamih načinov in v vizijah največkrat ni.

Izobraževalna kratkovidnost

Kaj in koliko prispeva izobraževanje zaposlenih k učinkovitosti in uspešnosti podjetja? Vzemimo za primer zaposlenega v turistični agenciji, referenta ali kar koli že je, ki je v vsakdanjem stiku s kupci storitev, z iskalci informacij, domačini, s tujci, popotniki, z ekscentriki, z vso široko paleto obiskovalcev pač, od katerih se je treba vsakomur posebej posvetiti in drugače približati. Za kaj ga največkrat usposablja, izobražuje podjetje? Jezikovni tečajji, prodajne tehnike, komuniciranje s kupci po najbolj oguljenih receptih. Morda še kakšna strokovna ekskurzija, a samo v zvezi s storitvami ali z deželami iz prodajnega programa.



Pa vzemimo, da bi tak zaposleni hotel študirati ob delu psihologijo. Vložek oziroma strošek, ki si ga pri tem tako ali drugače delita podjetje in zaposleni, je plačilo študija, morebiten študijski dopust, prilagojen delovni čas, obremenjenost zaposlenega, pa še kaj; nedvomno tudi to, da v delovno okolje in na delovno mesto z nižjo zahtevano izobrazbo dobimo preveč pametnega zaposlenega, ki utegne povzročati težave ali pa, v najboljšem primeru, uide h konkurenci. Kakšen je torej sploh iztržek za vloženo, tisti iztržek, ki je zanimiv za menedžment oziroma je v interesu podjetja, kot interes definira menedžment. Bo zaposleni vendarle bolj motiviran za delo zaradi podpore njegovemu izobraževalnemu prizadevanju in uspešnejši zaradi novih, čeprav »neturističnih« znanj? Popularni pridigarji organizacijske odličnosti so si enotni v pozitivnem odgovoru na to vprašanje, manj enotnosti pa je glede povezovanja zadovoljstva, motivacije in učinkovitosti med temeljitejšimi organizacijskimi in drugimi teoretiki, ki svoja mnenja utemeljujejo z empiričnimi raziskavami tovrstnih povezav.

Kakor koli že, omejevanje izobraževanja zaposlenih na pridobivanje znanja, neposredno povezanega z delovnimi nalogami, je izobraževalna kratkovidnost, ki si je resno podjetje v hudem konkurenčnem boju ne more privoščiti – ker se preprosto vedno najde eno ali več podjetij, ki so glede tega korak naprej in imajo zato prednost. Če se povrnemo k našemu primeru turističnega delavca – turistično storitev zna dandanes oblikovati vsak. Razlike so v sposobnostih prepričati kupca, da je prav naša storitev zanj najprimernejša. In tudi če pustimo ob strani motivacijski moment, »hvaležnost« zaposlenega, pridobljeno znanje psihologije nedvomno lahko pripomore k pridobivanju kupca. Pravzaprav psihologi pri okencih turističnih agencij niti niso tako redki. Razlogi, zakaj so tam, niso toliko pomembni, kot je pomembno dejstvo, da svoje znanje s pridom izrabljajo.

Drug problem je seveda, kako tak prispevek izmeriti. Prav zaradi problematičnosti takega merjenja morebiten uspeh radi pripisujemo »trdim« dejavnikom – novi stavbi, poslovnim prostorom – celo oglaševanju kot »mehkemu« dejavniku raje kot novemu znanju zaposlenih. Pri tem ne gre zgolj za lažjo merljivost, temveč predvsem za potrebo, da opravičimo in upravičimo čisto izmerljive stroške, vložene v te dejavnike. Vanje vlagamo, torej morajo imeti tudi učinek. Težko je ob novih poslovnih prostorih pripisati uspešnejšo prodajo (tudi) novemu znanju zaposlenih, še težje tistemu, ki ni strogo funkcionalno, stroški zanj pa so poti-

snjeni pod druge, kadrovske postavke na primer. Ni stroškov, ni iztržka – in tako je najlažje.

Tudi če bi to bilo res, je takšno razumevanje kratkovidno in ovira drugačnemu gledanju na izobraževanje zaposlenih. Pri tem ne oporekamo prizadevanju za ekonomsko učinkovitost, le poti do nje skušamo razširiti. Pri tem bo, če je že treba vse meriti in izmeriti, nujno uporabiti tudi drugačna merila. Zdi se namreč, da pri ugotavljanju prispevka družbenih procesov ni tolikšna težava nemerljivost, temveč raba neustreznih meril oziroma enot ter pretvornikov, prek katerih je, če smo čisto pragmatični, novo, tudi na videz še tako nefunkcionalno in ne strogo namensko znanje moč prevesti v denar. Vztrajnežem, največkrat iz vrst menedžmenta, ki na vsak način hočejo konkreten prikaz take vnovčljivosti, ponavadi predlagamo, naj najbolj izkušenega ekonomista, brez katerega si ne zamisljajo nobene pomembnejše odločitve v podjetju, prepustijo konkurenci, namesto njega pa zaposlijo ekonomista začetnika, z enakim osnovnim znanjem torej. Denar za dodatno usposabljanje in izobraževanje, čas, potreben za to, in nabiranje izkušenj, napačne odločitve, jeza nadrejenih in še marsikaj so stroški potrebnega izobraževanja prihodnjega strokovnjaka. Iztržek se, žal, pokaže pri konkurenci oziroma kot naše zaostajanje za njo in je pravzaprav izmerjen ob vsakokratnem preišljevanju, koliko več bi iztržili ob kakšnem projektu, če bi pri njem sodeloval nekdanji sodelavec. Primer je seveda skrajno poenostavljen, pa vendar dovolj slikovit, da sili vsaj k razmišljanju glede pripravljenosti za sprejemanje drugačnih meril.

Novi funkcionalizem

Prav pripravljenosti za nov način razmišljanja in posebej za spremembe, kot jih predlaga kritični pristop, pa menedžmentu manjka. Prav nasprotno; četudi je stanje neugodno (takrat po njihovem posebej ni čas za tovrstne spremembe), si ga prizadevajo ohraniti. Bolje rečeno, prizadevajo si ohraniti razmerja moči, v katerih imajo dominantno vlogo in privilegiran dostop do različnih virov (tudi izobraževalnega). Proces v podjetjih in v njihovih zunanjih okoljih naj bi njihova prizadevanja podpirali in, kolikor se le da, organizacijska elita s svojim vplivom za to tudi poskrbi – skupaj z razširjanjem prepričanja, da je to sprejemljivo, samoumevno, celo zaželeno in v interesu podjetja ter zaposlenih v njem. Tudi način in vsebine izobraževanja zaposlenih, kot rečeno, spadajo v tako prirojeno, popačeno gledanje. Vse, kar ni strogo funkcionalno, menedžment občuti kot grožnjo ali vsaj kot nedonosno, hkrati pa se trudi svoje nasprotovanje opravičiti s skupnimi interesi.

Do sem torej brez večjih zadržkov sledimo kritičnemu gledanju, saj gre navsezadnje kljub radikalnosti za izvrstno analizo stanja in vzrokov zanj. Težava nastane pri vsebini sprememb, še bolj pri načinih in možnostih njihovega uveljavljanja. O tem, da so spremembe potrebne, namreč ni težko prepričati zgolj teoretikov, temveč se izobraževalne kratkovidnosti mnogokrat zaveda celo menedžment sam. Vendar je, tudi kar zadeva spremembe, kritični teoretik radikalen. Prevlada na temelju politične moči in dominacije elite podjetja je zakoreninjena globoko v strukturi podjetja in v procesih, ki v njem potekajo. Zato tudi spremembe ne morejo zadevati zgolj organizacijskega površja in biti lepotna operacija. Razmerja moči je treba v temeljih spremeniti, organizacijo, podjetje razrušiti in na novo zgraditi.

Radikalizem in negativizem torej, ki smo ga že omenjali. Tudi tisti, ki se strinjamo z analizo organizacijskega stanja, ki nam jo

ponujajo kritični teoretiki, smo skeptični do takega radikalizma in tako črnega pogleda na dogajanje v podjetju. Zato ni čudno, da take rešitve in tako gledanje menedžment odklanja, saj mu (vsaj po njegovem) zgolj jemlje moč in v zameno ne daje ničesar. Na njegovo nagnjenost k humanizmu pač ne moremo računati. Zakaj naj bi torej menedžment v spremembi privolil. Paradoks je, da je prav menedžment tisti, ki ima največjo moč spremembe spodbuditi, izpeljati ali pa preprečiti. Kako torej vseeno do sprememb?

Tisto, kar ponujamo, je nekoliko drugačen pogled na razmerja in dogajanje v podjetju ter na vsebino in način njegovega mogočega spreminjanja. Izbrali smo oznako novi funkcionalizem; s starim ga veže upoštevanje prizadevanj za ekonomsko učinkovitost, s kritičnim pristopom pa prepričanje, da se da do nje priti tudi (ali celo predvsem) z upoštevanjem vseh potencialov zaposlenega, njegove emancipacije in participacije v celotnem življenju podjetja. Pravzaprav smo blizu tudi teorijam o medčloveških odnosih in človeških virih, vendar se ne damo odpraviti z očitkom glede naivnosti, ki ga interpretivističnim pogledom nameenjajo kritični teoretiki v zvezi z analizo stanja in vzrokov zanj ter mogočimi smermi sprememb. Če kaj, potem imamo prej za navno radikalnost glede sprememb, ki jih zagovarjajo kritični teoretiki, saj nimajo veliko upanja za preživetje zunaj čiste teorije. Vseeno pa se niti najmanj ne strinjamo s tezo, da je ideje o enakih možnostih in drugačnih razmerjih v podjetju treba prepustiti sferi politike (Larkin in Sandor, 1994: 17).

Ne zadovoljuje nas torej ezoteričnost in akademska ekskluzivnost kritičnega pristopa, ki, kot rečeno, žal nima prave možnosti v praksi podjetij. Tisto, o čemer smo vseeno prepričani, pa je, da se mora podjetje, če o njem govorimo kot o odprtem sistemu, odpreti najprej samemu sebi, svojim zaposlenim. In to se mu po našem prepričanju tudi izplača. Ne verjamemo (če že moramo privoliti v delitev), da je vse, kar je dobro za podjetje, nujno in vnaprej slabo za zaposlenega, in še manj, da je dobro zaposlenega grožnja podjetju. Res je sicer, da podjetje zaposlenemu mnogokrat uhaja iz rok, vendar ga je ustvaril prav ta zaposleni in za uresničevanje svojih ciljev. Ti pa so raznovrstni, vsi na neki način izmerljivi in vsi se na neki način izplačajo.

Ni torej nobene preračunljivosti, nove manipulacije z zaposlenimi, ki nam jo tudi očitajo, ni nobenega bistvenega odstopanja, če bi cilje in posledice sprememb menedžmentu radi pokazali nekoliko bolj prijazno (ali pa se zaprimo v stekleni stolp naše akademskosti in naredimo križ čez organizacijsko prakso). Morda ne rušimo, a zagotovo spreminjamo. Ne pridigamo novega razrednega boja, temveč poudarjamo vlogo posameznika in »mehkih« dejavnikov v doseganju odličnosti podjetja. Ne zbiramo prispevkov v humanitarne namene, temveč izražamo prepričanje o povezanosti in iščemo načine za hkratno doseganje profita, participacije in emancipacije zaposlenega. Pravzaprav se zdi, da marsikaj od povedanega tudi menedžment že verjame, vendar je, in to tudi moramo priznati, preveč ogrožena in preganjana vrsta, da ne bi bil stalno na preži.

Prav tu bi morda kazalo začeti. Če govorimo o izobraževanju zaposlenih, pri uveljavljanju prepričanja, da nič ne ogroža menedžmenta in celo podjetja bolj kot zaposleni, ki je s prihodom na delo končal svoje izobraževanje ali ga omejil na tisto, k čemur ga sili podjetje. Novi funkcionalizem je morda pristop majhnih korakov, a do ciljev, ki so vse prej kot nizko postavljeni. Tisto, kar očitamo menedžmentu, navsezadnje velikokrat delamo sami, ko se zadovoljujemo z izobraževanjem, ki ni kaj več kot urjenje zaposlenih – ker pač zahteva manj truda in povzroča manj odpora. Kaj potem reči, ko na primer po vseh silnih komunikacijskih treningih v slovenski vojski »pride do upora« častnika nadrejene mu. Nič drugega kot to, da komuniciranje ni stvar črnih ali belih nogavic, temveč skupaj z drugimi mehkiimi dejavniki, kamor

spada tudi izobraževanje, stvar v zaposlenih in menedžmentu globoko zakoreninjene organizacijske kulture. In prav za to gre pri novem funkcionalizmu – za prenos novih vrednot, v našem primeru najraznovrstnejšega izobraževanja zaposlenih, iz okvira volje ali nevolje in nenaklonjenosti menedžerja na raven organizacijske kulture. Za poskus, ki ima vsaj malo možnosti, da podjetje vendarle prevzame svoj del socialnih funkcij. Če se mu to tudi izplača, in izplača se mu, prav zares ne more nikomur škoditi.

Sklep

Verjetno v nasprotju z večino prispevkov na posvetu smo se lotili makroproblema izobraževanja zaposlenih, ki je povezan z gledanjem na podjetje sploh. Tak pogled po našem mnenju še kako spada v kontekst posvetovanja, saj je v največji meri temelj za razumevanje in vsakršno razpravljanje o mikroproblemih izobraževanja zaposlenih. V naši razpravi smo stalno poudarjali in namenoma ponavljali, da izobraževanje zaposlenih ne more biti omejeno zgolj na strogo namenske vsebine, tesno povezane z opravljanjem trenutnih delovnih nalog. Ugotavljamo, da se v praksi največkrat jasno kaže prav tako omejevanje. Temeljna dva razloga za tako ravnanje smo izluščili iz dveh, sicer nasprotnih pogledov na strukturo podjetja in procese v njem. S kritičnim pristopom se strinjamo v tem, da vsakršna sprememba po dojetju menedžmenta in v resnici ogroža položaje in privilegije organizacijske elite, funkcionalizmu pa moramo priznati pravico do usmerjanja vseh procesov v največkrat z ekonomskimi merili merjeno učinkovitost, dobiček. Iz tega lahko izpeljemo, da sprememb v pogledih na izobraževanje ne moremo pričakovati, dokler menedžmenta, ki te lahko omogoči, ne prepričamo, da mu ne jemljemo, ne ogrožamo resničnih interesov podjetja. Če ogrožamo interese privilegiranih, ti v zameno dobivajo izobraževanje, ki je z ustreznimi merili dokazljivo tisto, kar se izplača. Dajejo torej, da bi dobili več. Niti radikalni kritični pristop, ki sicer vztraja pri emancipaciji zaposlenega, niti ortodoksni funkcionalizem zaradi svoje ozkosti te naloge prepričevanja ne moreta opraviti. Novi funkcionalizem, ki je radikalnosti in negativizma obrušena in praktičnega preživetja zmožna kritika razmerij moči, vztrajanje pri potrjevanju in participaciji zaposlenega, hkrati pa vse ekonomske zakonitosti upoštevajoč pogled, bi lahko uspešneje rešil to nalogo. Če izvorni greh menedžmenta glede izobraževanja zares obstaja, potem se ga lahko rešijo tako, da z malo več zaupanja v zaposlene in malo več vizionarstva izobraževanje utrdijo kot del ne le letnega plana, temveč organizacijske kulture, pa naj bo ta še tako tržna. Navsezadnje tudi izobraževanje ni zgolj strošek, prej je pogoj za preživetje. Preživetje pa, bi rekel kolega po stroki, navsezadnje niti ni nujno, izbira je naša in vsakogaršnja. Nekateri so že izbrali.

mag. Janko Berlogar

komunikolog in zunanji sodelavec Fakultete za družbene vede

Literatura

- Avesson, Mats, Hugh Willmott (1994): On the Idea of Emancipation in Management and Organization Studies, v Exploring Organizational Behavior, ur. Barry Allen Gold, The Dryden Press, Forth Worth etc., str. 517–535.
- Berlogar, Janko (1995): Organizacijsko komuniciranje: od dominacije do participacije, magistrska naloga, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Daniels, D. Tom, Barry K. Spiker (1994): Perspectives on Organizational Communication, Third Edition, WCB Brown & Benchmark, Dubuque.
- Deetz, A. Stanley, Astrid Kersten (1983): Critical Models of Interpretive Research, v Communication and Organizations, An Interpretive Approach, ur. Linda L. Putnam, Michael Pacanowsky, Sage Publications, Beverly Hills, str. 147–171.
- Larkin, TJ in Sandar (1994): Communicating Change, McGraw-Hill, Inc., New York.

K Usposabljanje za načrtovanje kariere

Aleksandra Kovač

Načrtovanje kariere oziroma poklicne poti postaja pomembno za celotno populacijo. Ne moremo več govoriti zgolj o težavah in problemih mladih pri odločanju o ustrezni obliki izobraževanja ali o primernem poklicu, ki bi ga lahko opravljali.

Spremembe v okolju, posebno na področju gospodarstva in zaposlovanja, postajajo vse hitrejše in zadevajo tudi odrasle. Poklicna pot posameznika je raznolikejša in dolgoročno težko predvidljiva. Nove sposobnosti in spretnosti ljudi so potrebne v razmerah strukturnih sprememb gospodarstva v tehnološko intenzivno proizvodnjo, ki zahteva visoko kakovost in raznovrstnost izdelkov in storitev. V korak s tem gredo tudi kadrovske spremembe. Posameznikovo preživetje je vse bolj odvisno od njegove sposobnosti prilagajanja tem spremembam. Pričakovati je, da bodo ljudje na svoji poklicni poti opravljali različna dela in naloge ter pogosteje menjavali zaposlitev.

Mnogi slovenski strokovnjaki so že opozorili (glej na primer zbornik »Izobraževanje brezposelnih«, raziskovalno poročilo raziskave »Potrebe po izobraževanju odraslih«) na neustrezno izobrazbeno sestavo delovne sile in na nujnost po dvigu izobrazbene ravni celotnega prebivalstva Slovenije, če želimo ujeti korak z gospodarsko razvitimi evropskimi državami. Poleg potreb po strokovno vse bolj usposobljeni delovni sili pa opozarjajo nekateri strokovnjaki (Krajnc 1995) tudi na posebne spretnosti, ki jih zahteva življenje v postmoderini informacijski družbi. Za posameznikovo preživetje postajajo nujne osebne vrline, kot so znati se nenehno učiti, uspešno komunicirati z ljudmi in hitro se odločati o življenjsko pomembnih rečeh.

Namen tega prispevka je predstaviti enega od programov, ki sledijo konceptualnim izhodiščem pridobivanja temeljnih interdisciplinarnih sposobnosti in metod, ki omogočajo učinkovito učenje na različnih področjih življenja, da se posameznik lahko nenehno osebno razvija in napreduje. Program Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja sledi tem usmeritvam na področju načrtovanja poklicne poti. Ljudem ponuja določeno metodo, kako v spreminjajočih se ekonomskih razmerah samostojno načrtovati in uresničevati ustrezno poklicno pot. Ta program se je lani izvajal v Mariboru in na Ptujju. Zavod za izobraževanje Doba iz Maribora pa ga je ob finančni podpori ministrstva za delo, družino in socialne zadeve tudi evalviral. V prvem delu prispevka so predstavljeni cilji in vsebine programa, v drugem pa izsledki njegove evalvacije.

Program Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja

Program Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja so v 70. letih razvili v Nemčiji in ga najprej izvajali kot obvezni izbirni predmet na visokih strokovnih šolah. V zadnjih letih pa ga v obliki seminarjev ponujajo vsem, ki iščejo poklic, tistim, ki se poklicno preusmerjajo, in različnim strokovnjakom.

Licenco za izvajanje tega programa si je v našem okolju pridobil Zavod za izobraževanje Doba iz Maribora, kjer so izdali slovenski prevod priročnika: »Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja: Pomoč pri študiju, poklicnem izobraževanju, dopolnilnem izobraževanju: Kibernetska strategija: Navodila za začetnike v poklicu, strokovnjake in tiste, ki se poklicno preusmerjajo.« Ob podpori ministrstva za delo, družino in socialne zadeve so izpeljali usposabljanje trenerjev – moderatorjev za samostojno izvajanje temeljnih seminarjev za končne uporabnike. Doslej so bila izpeljana tri desetdnevna izobraževanja, ki jih je vodila soavtorica programa Johanna Frank. Udeleženci so si pridobili licenco trenerja oziroma moderatorja za izvajanje seminarjev Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja in ustrezno metodološko in didaktično gradivo »Navodilo za trenerje«, ki natančno določa organizacijo in izpeljavo seminarja.

Cilji, ciljne skupine in metoda dela

Glavni cilj programa je naučiti slušatelje metode, kako se ustrezno odločati o karieri oziroma kako uspešno načrtovati svojo poklicno pot. Natančneje pomeni to:

- odkriti konkreten poklicni cilj, ki ustreza posameznikovim sposobnostim in interesom;
- razviti in izdelati alternative za poklicno usmeritev;
- spoznati lastne posebnosti in prednosti;
- spoznati svoje možnosti v danem okolju;
- izdelati individualen načrt ukrepov – strategijo za uresničitev zelenega poklicnega cilja.

Glede na opisane cilje je program namenjen vsem, ki se odločajo o primernem poklicu, tistim, ki se želijo ali morajo prekvalificirati, in tudi različnim strokovnjakom.

Program Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja se izvaja v obliki 20-urnih seminarjev. V Mariboru in na Ptujju so se odločili za njihovo tridnevno izvajanje. Izobraževanje poteka praviloma v skupinah od osem do dvajset udeležencev, v sproščenem ozračju aktivnih udeležencev, vendar po natančno določenem delovnem načrtu, za izpeljavo katerega skrbi moderator. Priporočljivo je, da je sestava udeležencev kar se da raznolika glede delovnih izkušenj, poklicev, izobrazbe, starosti in po spolu. Takšna heterogenost omogoča udeležencem, da si v medsebojni komunikaciji izmenjajo izkušnje, informacije, stališča in mnenja na področju obravnavanih problemov in vsebin.

Uspešnost seminarja je močno odvisna od moderatorja oziroma moderatorice, ki vodi udeležence skozi posamezne vsebinske faze seminarja do njegovih ciljev. Pri tem uporablja metodo mo-

deracije. Udeleženi pomagajo do ciljev tako, da jim postavlja natančno formulirana vprašanja, na katera ob pomoči skupinskih diskusij odgovarjajo in si postopoma izoblikujejo konkreten poklicni cilj. Ne gre torej za klasičen način poučevanja v obliki učiteljevih predavanj, temveč za veliko bolj dinamično obliko dela, ki zahteva tudi zelo aktivno sodelovanje udeležencev. Moderator jim samo pomaga in jih spodbuja pri odločanju o poklicnem cilju tako, da uporablja različne metode »povzročanja uspeha« in kreativne tehnike pri vodenju samostojnega dela udeležencev kot tudi dela v dvojicah in v skupinah. Med udeleženci usmerja učne pogovore in vaje, da med seboj izmenjujejo ideje, informacije in izkušnje in da si medsebojno pomagajo z nasveti in lastnimi spoznanji. Naloga moderatorja je torej v pravilnem vodenju in usmerjanju skupine in v pomoči pri doseganju ciljev in reševanju problemov, ki s tem v zvezi nastajajo. Moderator popestri usposabljanje z uporabo plakatov, prosojnic in drugega materiala, s čimer spodbuja udeležence k razmišljanju in odločanju o njihovem bodočem poklicnem cilju.

Vsebina programa

Vsebina programa Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja je utemeljena na kibernetiki povezavi med posameznikom in okoljem. Posameznik je pri svojem prilagajanju okolju aktiven in samoiniciativen. Delo oziroma poklic sta v programu utemeljena kot »korist« ali »rešitev problema«, ki jo posameznik ponuja na trgu in je zanimiva in namenjena posebnim »ciljnim skupinam«, to je delodajalcem.

Na kratko lahko strnemo, da si udeleženec določi poklicni cilj tako, da analizira samega sebe, svoje sposobnosti in interese na eni strani ter prouči razmere v okolju oziroma na trgu dela in svoje možnosti v njem na drugi strani. Na tej osnovi si določi poklicni cilj in premisli, kako bi ga dosegel. V ta namen si pripravi konkreten načrt oziroma strategijo za njegovo uresničitev.

To odločanje o poklicnem cilju poteka na seminarju v okviru predvidenih vsebinskih sklopov ali delovnih faz.

V uvodnem delu se udeleženci seznanijo s cilji seminarja, z načinom dela in s pravili, katerih se bodo na seminarju držali. Izrazijo svoja pričakovanja in koristi, ki jih želijo uresničiti z udeležbo na seminarju, in podajo lastno oceno o trenutnih možnostih za zaposlitev. Medsebojno se predstavijo in si pridobijo osnovne informacije o soudeležencih.

Sledi analiza razpisov delovnih mest v različnih časopisih in publikacijah. Tako spoznavajo razmere na trgu dela in analizirajo svoja nagnjenja in poklicne interese. Oglase, ki se jim zdijo zanimivi, sistematično shranjujejo – po pomembnosti in interesnih področjih. Zbrane informacije si udeleženci med seboj izmenjujejo in se pogovorijo o osebnostnih lastnostih, ki so jih opazili drug pri drugem.

V naslednji fazi si udeleženci izoblikujejo krizni načrt, na osnovi katerega bi v posebno neugodnih razmerah lahko zaslužili za preživetje in se v navidez brezizhodnem položaju izognili paniki in brezglavemu ravnanju. Pri tem ob pomoči soudeležencev razmislijo o svojih posebnih znanjih, spretnostih in osebnih lastnostih, ki bi jih v najkrajšem času lahko izkoristili za preživetje.

V vsebinskem okviru posnetek stanja se udeleženci usmerijo v zbiranje informacij, ki se nanašajo na:

- Ugotavljanje posameznikovih posebnosti, prednosti in slabosti na različnih področjih življenja. Odgovarjajo si na vprašanja, po čem se najbolj ločijo od drugih ljudi in katere posebne lastnosti jim drugi ljudje pripisujejo.

- Prepoznavajo, katere naloge in problemi jih najbolj pritegne-

jo in jih znajo rešiti oziroma bi jih v prihodnosti lahko uspešno reševali.

- Razmišljajo še o ljudeh (ciljnih skupinah), to je o morebitnih delodajalcih, ki potrebujejo takšne rešitve nalog in problemov, in o tem, katere od teh skupin že poznajo in imajo o njih ustrezne informacije.

Vse zbrane informacije udeleženci sistematično urejajo in beležijo v matriki možnosti. Tako imajo udeleženci zelo pregledno lahko zbranih več različnih idej o tem, kaj bi počeli in za katere delodajalce. Odločijo se za poklicno možnost, ki jim je najbolj pri srcu, lahko pa se odločijo za racionalno izbiro, ki temelji na oceni veselja in možnosti za opravljanje določenih del.

Po določitvi konkretnega poklicnega cilja ugotavljajo, kakšne informacije še potrebujejo, in si v posebni preglednici beležijo, kje, od koga in kako bodo do njih prišli. Na koncu pa si pripravijo še osebni načrt ukrepov, s katerim bodo poklicni cilj uresničili. V poseben obrazec vpisujejo, kdaj bodo pričeli konkretno dejanje, kaj natančno bodo storili, s kom bodo navezali stik, kako konkretno bodo ravnali in kdaj bodo kako nalogo izpeljali. Sluшатeljem se priporoča, naj načrtujejo veliko majhnih korakov, kajti vsaka opravljena naloga pomeni doživetje uspeha in spodbudno vpliva na nadaljnje uresničevanje postavljenega cilja.

Poleg naštetega dobijo udeleženci še nekaj koristnih napotkov za pisanje učinkovitih prošelj delodajalcem. Na koncu podajo še lastno oceno o koristnosti programa in kakovosti njegove izpeljave. Enako kot na začetku seminarja ocenijo svoje možnosti za sebi primerno zaposlitev še na koncu seminarja in primerjajo končno stanje s tistim na začetku.

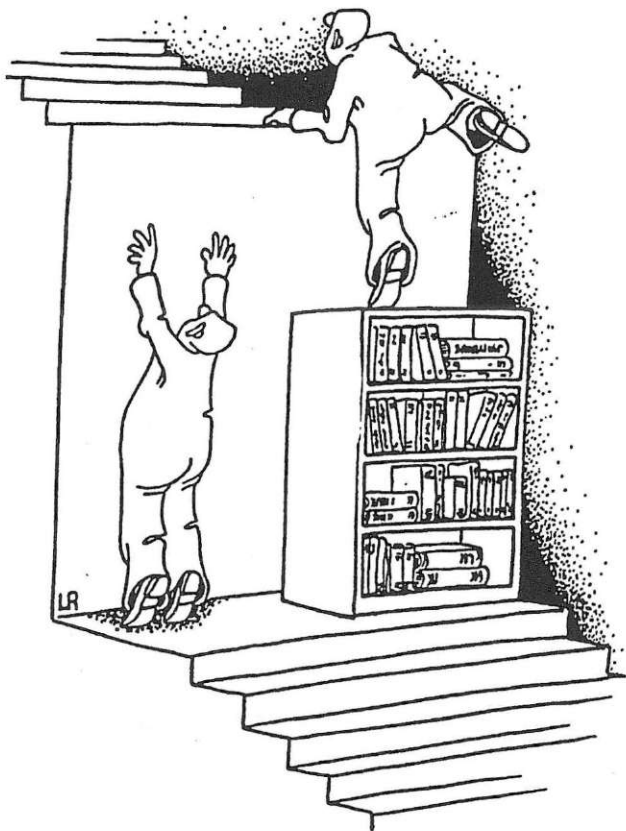
Evalvacija programa

Empirični pristop

Program Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja smo ocenjevali, da bi ugotovili, koliko so se uresničili cilji programa, identificirali morebitne probleme in težave pri njihovem doseganju. Skratka, želeli smo ugotoviti njegovo uspešnost in primernost med ukrepi politike zaposlovanja. Evalvacija se je izvajala pri Dobi – Zavodu za izobraževanje, v sodelovanju z zunanjo sodelavko in ob finančni podpori ministrstva za delo, družino in socialne zadeve. Pri izvajanju evalvacije je prišlo do tesnega sodelovanja z republiškim zavodom za zaposlovanje – v območni enoti Maribor in pri uradu za delo Ptuj, kjer so v minulem letu program Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja tudi izvajali.

Pri obdelavi z anketami zbranih podatkov je bila uporabljena deskriptivna - kavzalna metoda. Vzročna razlaga in pojasnjevanje dobljenih podatkov temeljita na deskriptivnih statistikah oziroma na frekvenčnih porazdelitvah. Povezanost med posameznimi spremenljivkami smo testirali s pomočjo statistike X^2 oziroma s Cramerjevim količnikom (V). Poleg te kvantitativne analize so bili vneseni še nekateri elementi kvalitativne analize. To pomeni, da so bila analizirana še zbrana osebna mnenja udeležencev, ki so jih ti izrazili neposredno med izvajanjem programa.

V evalvaciji nismo uporabili sprva načrtovane eksperimentalne metode. Uspešnost seminarja smo namreč želeli preveriti še z vključitvijo kontrolne skupine v raziskavo. Za to skupino smo prav tako sestavili ustrežno anketo. Želeli smo ugotoviti, ali obstajajo razlike v usposobljenosti za iskanje primerne zaposlitve med tistimi, ki so bili v seminar vključeni, in med tistimi, ki niso bili. Žal so imeli pri zavodu za zaposlovanje – OE Maribor velike težave pri zbiranju ljudi za kontrolno skupino, in ker jim ni uspe-



lo zbrati posameznikov, ki bi imeli podobne lastnosti kot udeleženci seminarja, smo se odločili raziskavo izpeljati brez kontrolne skupine.

Pri projektu je šlo za pilotsko raziskavo s priložnostnim vzorcem. Vanjo so bili vključeni vsi udeleženci na seminarjih in moderatorji, ki so seminarje izvajali. Vseh udeležencev programa je bilo 71. Stari so bili od 17 do 47 let. Več je bilo mlajših udeležencev, starih do 26 let (60 odstotkov). Po številu so prevladovala ženske. Teh je bilo 42, moških pa 29. Več kot polovica anketiranih (59 odstotkov) je bila dolgotrajno brezposelnih in je čakala na zaposlitev več kot eno leto. Po izobrazbi so prevladovali tisti s končano poklicno in štiriletno srednjo šolo (skupaj 67 odstotkov). Anketiranih je bilo še šest moderatorjev, ki so program izvajali v devetih skupinah.

Učinke programa smo merili pri udeležencih programa še dva meseca in pol po udeležbi na seminarju. Od 71 udeležencev se jih je na anketiranje odzvalo 46. Starostna in izobrazbena sestava je bila približno enaka kot pri prvem anketiranju, ki smo ga izvajali takoj ob koncu seminarja.

Rezultati evalvacije

Vsi zbrani podatki in dokumenti so bili analizirani po štirih vsebinskih sklopih oziroma z modelom: analiza konteksta ali okolja, analiza inputa in strategije izvajanja programa, procesa izvajanja programa in doseženih učinkov programa oziroma outputa.

V prvem delu analize smo želeli prikazati socialno-ekonomske razmere, kakršne so obstajale v času izvajanja programa in njegove evalvacije v Mariboru in Podravju. Te razmere po našem mnenju določajo primernost in potrebnost po aktivnem poseganju na določenem segmentu okolja v obliki različnih ukrepov. Politika zaposlovanja oziroma uvajanje programov v njenih okvirih, kakršen je program Odkrivanje poklicnega cilja in stra-

tegija njegovega uresničevanja, skušata vplivati na razmere na trga dela oziroma pripomoči k učinkovitejšemu zaposlovanju.

V tem kontekstu smo proučili splošne ekonomske razmere v času prehajanja na tržno gospodarstvo in njegove posledice. Te so se v Mariboru in v celotnem Podravju izrazile v visoki stopnji brezposelnosti, ki je bila lani visoko nad slovenskim povprečjem. V Mariboru je znašala dobrih 20 odstotkov, v celotnem Podravju je bila še odstotek višja. Povprečna slovenska stopnja brezposelnosti pa je v istem obdobju znašala 13,4 odstotka. Tako v celotni Sloveniji kot v Območni enoti Maribor je bil zelo visok delež dolgotrajno brezposelnih, ki je znašal 62,1 odstotka za slovensko povprečje in 67,9 odstotka na mariborskem območju. Sicer pa so bili v celotni državi bolj izpostavljeni brezposelnosti mladi, stari do 26 let, iskalcji prve zaposlitve, tisti, ki so starejši od 40 let, najbolj pa ljudje brez strokovne izobrazbe (glej poročili RZZ – OE Maribor 1995, RZZ – Ljubljana 1995).

Redna zaposlitev in iz nje izhajajoče dohodek je v našem kulturnem okolju še vedno najpomembnejše zagotovilo socialne varnosti in relativne kakovosti življenja posameznika. Po drugi strani pa visoka stopnja brezposelnosti, ki v velikem deležu pomeni dolgotrajno brezposelnost, potiska določen delež prebivalstva na socialno obrobje. Nekateri strokovnjaki že opozarjajo na nastajajoče dvetretjinske družbe (Abrahamson 1992). To pomeni, da živita dve tretjini prebivalstva v blaginji, ko je ljudem omogočen razmeroma visok dohodek iz redne zaposlitve, s katerim lahko pokrijejo tudi naraščajoče izdatke za storitve iz socialnega in zdravstvenega zavarovanja, tretjina ljudi pa živi zelo slabo zaradi brezposelnosti ali le od skromnih zaslužkov občasnih zaposlitev, ki ne zadoščajo za kakovostno življenje. Tej zadnji populaciji posvečajo posebno pozornost strokovnjaki, ki izhajajo iz konceptualnih izhodišč, kot so socialna izključenost, deprivacija, marginalizacija, revščina (Abrahamson 1995; Commins 1995; Room 1990; Dennett 1982; Trbanc 1995; Stanovnik 1995; Stropnik 1995; Novak 1994). Glede na pereč položaj mariborskega gospodarstva, neuspešne poskuse njegove preobrazbe in množično brezposelnost domnevamo, da obstajajo tudi v tem prostoru posamezniki in skupine, ki so bodisi revni, deprivirani ali socialno izključeni (odvisno od izbranega konceptualnega izhodišča).

Eno od področij (ne pa edino), na katerem je mogoče veliko narediti pri reševanju teh vprašanj, je področje politike zaposlovanja. Republiški zavod za zaposlovanje je še vedno najpomembnejša strokovna ustanova, ki se neposredno ukvarja s trgom dela in posledicami brezposelnosti pri nas (Glazer 1995). Novim potrebam in nalogam se prilagaja s spremembami v organizaciji in vsebini dela. Temeljni cilji njegovega delovanja so naslednji (Ibid: 3-5):

- zmanjševanje brezposelnosti;
- omogočanje uspešnega razvoja posameznikom;
- zagotavljanje upravičencem socialno varnost za primer brezposelnosti;
- zagotavljanje vsem uporabnikom storitev RZZ enako kakovost storitev v vsej Sloveniji.

Z vidika programa Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja in njegove evalvacije je zelo zanimiv cilj RZZ omogočiti posameznikom uspešen razvoj. V ta okvir pa sodi Koncept razvoja poklicne kariere za področje poklicnega svetovanja in informiranja (Niklanović et al: 1994).

Program Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja se ujema z izhodišči tega koncepta na več mestih. Kariere ne pojmuje kot stabilnega in enosmernega vzpona z nižjega delovnega mesta navzgor, temveč kot proces, ki se lahko

razvija v različnih smereh z možnostmi, da se za daljši ali krajši čas celo pretrga.

Glede na sodoben tehnološki razvoj je namreč mogoče pričakovati, da bodo delodajalci bolj zahtevali in pričakovali tem spremembam prilagodljivo delovno silo. Ljudje bodo na svoji poklicni poti pogosto menjavali zaposlitev in opravljali različno delo. Tako bodo prisiljeni sprejemati odločitve o nadaljnjem razvoju svoje kariere. Pri tem se pričakuje, da bodo sprejemali pobudo o poklicnih spremembah v svoje roke. Oblikovanje občutka odgovornosti in skrb za lastno zaposlitev sta namena usposabljanja v programu Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja.

Podobno kot slovenski koncept razvoja kariere, ki razširja dejavnost poklicnega svetovanja in informiranja prek osnovnošolske in srednješolske mladine še na vse odrasle državljane ne glede na delovni status in starost posameznika, je tudi program Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja namenjen vsem, ki se želijo naučiti samostojnega načrtovanja poklicne poti. Vanj se lahko vključujejo ljudje iz preventivnih razlogov, tisti, ki se še izobražujejo in želijo ugotoviti svoj poklicni cilj, tisti, ki so zaposleni in želijo kaj spremeniti (dodatno izobraževanje, prekvalifikacija), da bi zaposlitev ohranili, in seveda tudi tisti, ki trenutno ne delajo, pa bi želeli ponovno začeti.

Sicer pa je program Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja le ena od metod svetovanja za poklicno kariero. Te se med seboj ločijo po tem, koliko je v procesu svetovanja za poklicno kariero in njeno vodenje aktivno udeleženec posameznik in koliko je dejaven svetovalec. V literaturi so metode razdeljene na pet stopenj (Brezposelnost, izobraževanje in kariera 1993).

Na prvih dveh stopnjah se pričakuje od posameznika precejšnja poklicna zrelost. Prva stopnja je primerna za ljudi, ki imajo jasno oblikovane poklicne želje in potrebujejo le določene informacije, ki jih dobijo v obliki raznih brošur, avdiovizualnih virov informacij, plakatov, letakov ipd. Na drugi stopnji poklicnega svetovanja pa ljudje lahko uporabljajo različne pripomočke za samostojno vodenje kariere (interesne vprašalnike, posebne računalniške programe ipd.)

Program Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja sodi med metode svetovanja na tretji stopnji. Zanje je značilno, da sta pri svetovanju aktivna tako udeleženec kot svetovalec, medtem ko so na prvih dveh stopnjah posamezniki povsem samostojni. Svetovanje temelji na behaviorističnem načinu učenja v obliki natančno strukturiranih delavnic ali seminarjev.

Na četrto stopnjo sodijo različne oblike skupinskega svetovanja, na peti stopnji pa gre za oblike individualnega svetovanja, kjer gre za najvišjo stopnjo angažiranja svetovalca. Zadnja oblika svetovanja je v našem prostoru najbolj uveljavljena, vendar se postopoma uvajajo nove, to pa je z vidika preobremenjenosti svetovalcev in različnih potreb posameznikov, ki takšno pomoč potrebujejo, tudi potrebno in smiselno.

Sklenemo lahko, da gre pri vseh metodah svetovanja za to, da posameznik prepozna svoje sposobnosti, interese in vrednote, na podlagi katerih si določi cilj in pot, kako bo do njega prišel. Tako ima možnost učinkovito izrabiti svoje zmožnosti in pripomočki k lastnemu, osebnemu razvoju in k razvoju širšega okolja – gospodarskega sistema. Tako pride tudi pri programu Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja do kibernetike povezave med posameznikom in okoljem. Lahko bi tudi dejali, da se tako, vsaj teoretično, usklajujeta ponudba in povpraševanje.

V analizi inputa in strategije programa smo vključili vse, kar je bilo vloženo v izvajanje programa Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja. Pozornost smo namenili informiranju in rekrutiranju udeležencev v program. Zanimali so nas motivi za udeležbo in pričakovanja udeležencev v zvezi z udeležbo na seminarju. Preverili smo še izpolnjevanje pogojev za izpeljavo seminarjev (kadri, gradivo, učni pripomočki, prostori).

Udeležence so usmerili v program poklicni svetovalci, ki so jim posredovali osnovne informacije o programu, na voljo pa so imeli še pisne informacije v obliki zgbanke. Z njimi so bili udeleženci na splošno zadovoljni. Ob koncu seminarja so izpolnili poseben obrazec, s katerim so svojega svetovalca seznanili z začrtanimi zaposlitvenimi interesi in cilji in mu tako pomagali pri izbiri in vključevanju v druge primerne ukrepe in oblike usposabljanja v okviru zavoda za zaposlovanje. V zvezi z organizacijo seminarjev je prišlo še do nekaterih pobud, ki so se nanašale na različne oblike in možnosti ponovnega srečanja udeležencev in njihovih moderatorjev po seminarju kot tudi za morebitna informativna srečanja pred njim.

Podrobnejši podatki o udeležencih so navedeni že v opisu vzorca, v 3. delu prispevka, kjer je opisan empirični pristop evalvacije. Ugotovili smo, da so bile skupine udeležencev po starosti, predznanju, delovnih izkušnjah, interesih in ciljnih ter po motiviranosti dovolj različne, da je prišlo med njimi na seminarju do pester izmenjave mnenj in izkušenj, do medsebojne pomoči in sodelovanja.

Po mnenju moderatorjev je seminar posebno primeren za tiste, ki se želijo prekvalificirati, za brezposelne, šolarje in tudi za tiste, ki so predčasno zapustili sistem izobraževanja. Polovica moderatorjev je bila prepričana, da je program primeren še za ljudi brez poklica. Med drugimi možnostmi so navedli še zaposlene, ki bi jim udeležba na seminarju koristila iz preventivnih razlogov. V tem se mnenje moderatorjev ujema s tistim, ki smo ga zapisali že ob analizi okoliščin in konteksta, in sicer da postaja poklicna pot vse bolj dinamična in da bo večina ljudi v svoji karieri morala pogosto menjavati zaposlitev in opravljati različna dela. V ta namen pa bodo potrebovali ustrezno znanje za pravilno načrtovanje sprememb v zaposlovanju.

Na podlagi teh mnenj bi bilo smiselno program ponuditi vsem naštetim ciljnim skupinam in v ta namen privabiti k sodelovanju še druge ustanove, kot denimo šole, različne druge izobraževalne in svetovalne organizacije ter podjetja, kjer bi se takšna oblika svetovanja in usposabljanja lahko izvajala.

Kot najpomembnejši motiv oziroma razlog za udeležbo na seminarju so udeleženci navedli brezposelnost (42 odstotkov), sledila pa mu je želja po prekvalifikaciji (24,3 odstotka). Odgovori: »ker sem brez poklica«, »ker so mi tako svetovali«, »sem dijak, študent« in »drugo« so bili veliko bolj redki.

Na podlagi analize neposrednih mnenj udeležencev, izraženih na začetku seminarja, smo ugotovili, da so se njihova pričakovanja usmerila na tri področja. Našteli smo 15 zelo splošnih pričakovanj, ki so se izražala v želji po pridobitvi samozavesti, poguma in motivacije za uresničevanje svojih ciljev, želeli so se naučiti, kako postati aktivnejši, zadovoljni sami s seboj in kako »konkretizirati ideje, prebliske in tihe želje«. Sedemnajst pričakovanj udeležencev se je nanašalo na izobraževanje, na pridobivanje informacij o možnostih šolanja ali pa so se želeli odločiti o primernih oblikah izobraževanja. Največ, kar 48 konkretnih pričakovanj pa je bilo povezanih z zaposlitvijo. Pri tem so želeli udeleženci pridobiti čim več informacij o poklicih in možnostih zaposlovanja. Drugi so se želeli odločiti za konkreten poklicni cilj ali pa le preveriti, ali je izbrani poklicni cilj zanje tudi primeren.

Jasno so izrazili, da si najbolj želijo dobiti čim prej primerno zaposlitev in primeren zaslužek.

Pri ocenah možnosti za sebi primerno delovno mesto (tabela 1) je prišlo do sprememb med odgovori udeležencev, danimi na začetku seminarja in ob njegovem koncu. Na koncu seminarja so bili udeleženci glede zaposlitvenih možnosti veliko bolj pozitivno usmerjeni kot na začetku.

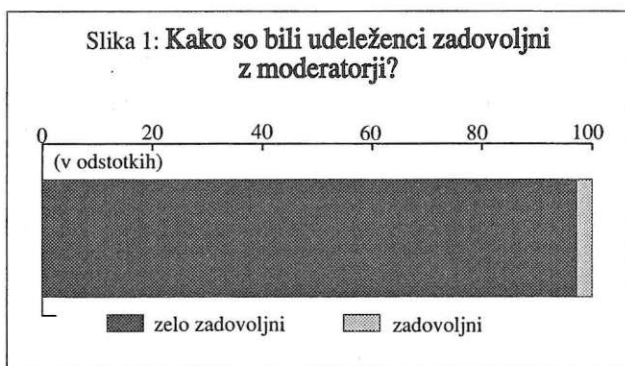
Tabela 1: Ocena možnosti za sebi primerno delovno mesto (vsi udeleženci skupaj)

	Začetek seminarja		Konec seminarja	
--	3	4,2%	0	0,0%
-	24	34,3%	2	3,2%
+	35	50,0%	24	38,1%
++	8	11,0%	37	58,7%
Skupaj	70	100,0%	63	100,0%

Na podlagi teh odgovorov lahko sklepamo, da je udeležba na seminarju vplivala na udeležence zelo pozitivno z vidika možnosti, ki jih čakajo v prihodnosti. To pa so moderatorji prepoznali in šteli za pomemben cilj seminarja. Poleg deklariranih ciljev, ki se nanašajo na usposabljanje za načrtovanje kariere, so moderatorji izpostavili dodaten cilj, to je motiviranje za lastno aktivnost.

Kadri, vključeni v izvajanje seminarjev Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja, so bili zelo dobri. Vseh šest moderatorjev je imelo visokošolsko izobrazbo in licenco za izvajanje seminarjev. S slike 1 je razvidno, da so bili z njihovim delom zelo zadovoljni tudi udeleženci.

Slika 1: Kako so bili udeleženci zadovoljni z moderatorji?

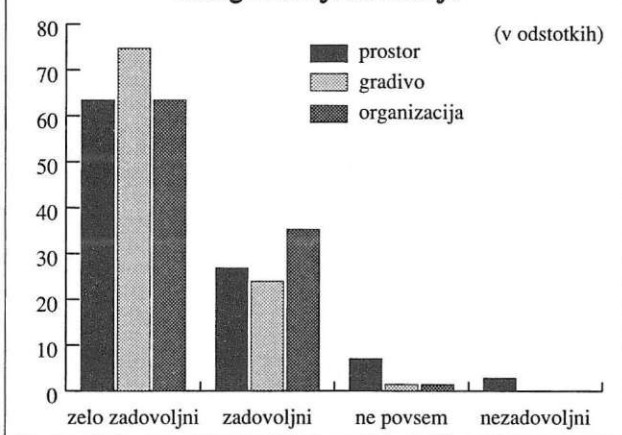


Našteli smo 18 neposrednih mnenj udeležencev, ki so jih posredovali ob koncu seminarja in ki so se nanašala na moderatorje. Popolnoma vsa so izražala pohvale, ki so se nanašale na dobro strokovno vodenje seminarjev in predavanja, ki niso bila »zamorjena in odbijajoča«. Način dela jih je spodbujal k odkritemu razmišljanju in pogovoru o sebi. Sicer pa je nekdo zapisal: »Vse O. K. zaradi naše D.«

Takšno navdušenje je mogoče pojasniti s trdom, ki so ga moderatorji vložili v izpeljavo seminarjev. Poleg tega, da so se posebej usposabljali za samostojno vodenje seminarjev, so se na posamezno izvedbo v poprečju pripravljali dobrih 22 ur.

Ustreznost naštetih pogojev za izpeljavo seminarjev smo preverjali na podlagi anketnih odgovorov pri moderatorjih in udeležencih. Na splošno so bili z njimi vsi zadovoljni. Moderatorji so z najvišjo oceno ocenili »Navodilo za trenerje«, ki zelo jasno in do podrobnosti določa potek izpeljave seminarja. Zadovoljstvo udeležencev pa prikazuje slika 2.

Slika 2: Zadovoljstvo udeležencev s prostori, z gradivom in organizacijo seminarja



Uspešnost celotnega seminarja je odvisna tudi od kakovosti izvajanja seminarja. Zato smo nekaj pozornosti namenili tudi temu področju.

Na osnovi podatkov iz anket in zbranih mnenj udeležencev smo poskusili dobiti sliko o njihovih izkušnjah na seminarju. Zanimalo nas je, ali so jim bili v uvodnem delu seminarja dovolj jasno predstavljeni cilji in vsebina seminarja ter način dela. Triindevetdeset odstotkov jih je bilo s temi informacijami delno ali zelo zadovoljnih. Uporabljene so bile tudi ustrezne metode. Tako udeleženci kot moderatorji so pritrdili, da je bilo največ dela v skupini, nato v dvojicah, še manj pa samostojnega dela. Ta raznolikost je udeležencem zelo ustrezala in je vplivala na prijetno ozračje na seminarjih. Kar dobrih 94 odstotkov udeležencev se je na seminarjih počutilo sproščeno. Štiriindvajset neposrednih mnenj udeležencev pojasnjuje, da so si z delom v skupinah in dvojicah ustvarili prijetno ozračje, si med seboj izmenjali izkušnje in nasvete. Tako so dobili veliko koristnih informacij, spoznali so, da niso edini, ki se srečujejo s težavami, spleta pa so se tudi nova prijateljstva.

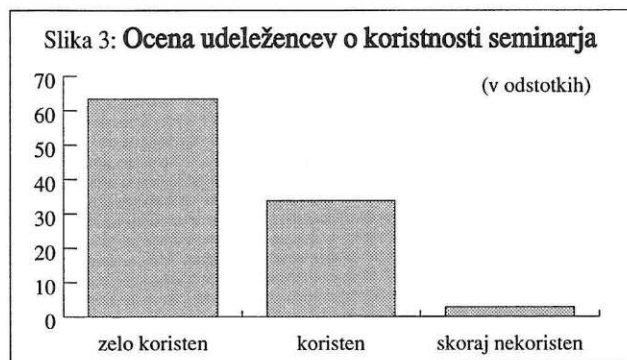
Od moderatorjev pa smo želeli izvedeti, ali so spremljali napredovanje udeležencev in kakšna merila so pri tem upoštevali. V petih od devetih skupin so moderatorji potrdili, da so spremljali napredovanje udeležencev, in to nenehno med izvajanjem seminarja oziroma ob konkretnih izdelkih, ki so jih ti naredili. Med merili ocenjevanja so navedli: motivacijo za sodelovanje, lastno predstavitev, zbujanje pozitivne samopodobe, aktivno sodelovanje, izražanje mnenj, dopolnjevanje plakatov ipd.

V tem zadnjem delu je bila pozornost usmerjena v dosežene končne učinke, ki jih je udeležencem prinesel seminar. Zanimalo nas je, kako so moderatorji in udeleženci ocenili koristnost seminarja, koliko so udeleženci osvojili vsebine, ki so pomembne za samostojno načrtovanje poklicne poti, koliko udeležencev si je določilo konkreten poklicni cilj in kolikim je uspelo ta cilj v dveh mesecih in pol tudi uresničiti, ali jim je pri tem koristilo znanje, pridobljeno na seminarju, in kakšni so njihovi načrti za prihodnost.

Moderatorji so pripisali posebno vrednost seminarja spremenjanju miselnosti, da se začnejo udeleženci zavedati, da so v veliki meri sami odgovorni za svojo zaposlitev. Zanimivo je, da so tudi udeleženci sami pripisali temu odgovoru največjo vrednost. Nadaljnji pomen programa Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja je po mnenju moderatorjev v usposabljanju za analizo lastnih sposobnosti in prednosti. Udeleženci pa so pripisali precejšen pomen še iskanju ustreznih informacij v zvezi z izobraževanjem in zaposlovanjem ter usposabljanju za

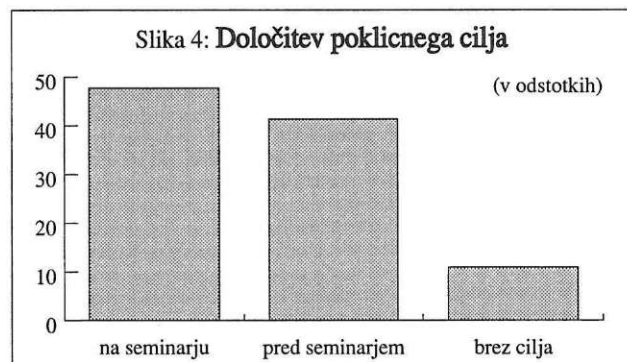
komuniciranje z različnimi ljudmi. Med mnenji udeležencev in moderatorjev ni bistvenih razlik, le da udeleženci nekoliko više vrednotijo na seminarju pridobljeno samozavest kot pa njihovi moderatorji.

Kako koristen se je zdel seminar udeležencem glede njihovih potreb in interesov, prikazuje slika 3. Pri tem je zanimiva ugotovitev, da je navdušenje po dveh mesecih in pol nekoliko upadlo. Kljub temu je seminar v obeh anketiranjih ocenilo kot koristen ali zelo koristen prek 90 odstotkov anketiranih. Vendar pa je bilo po drugem anketiranju le še 37 odstotkov vprašanih prepričanih, da je bil program zelo koristen, 54,3 odstotka, da je bil koristen, in 8,7 odstotka, da je bil skoraj nekoristen. To pojasnjujemo s slabimi zaposlitvenimi razmerami v Podravju, kjer očitno niti dobra usposobljenost za iskanje zaposlitve ne zadošča, saj zadostnega števila delovnih mest preprosto ni. 58,4 odstotka vprašanih pa je bilo dva meseca in pol po udeležbi na seminarju še vedno prepričanih, da so zelo dobro ali dobro usposobljeni za iskanje zaposlitve.



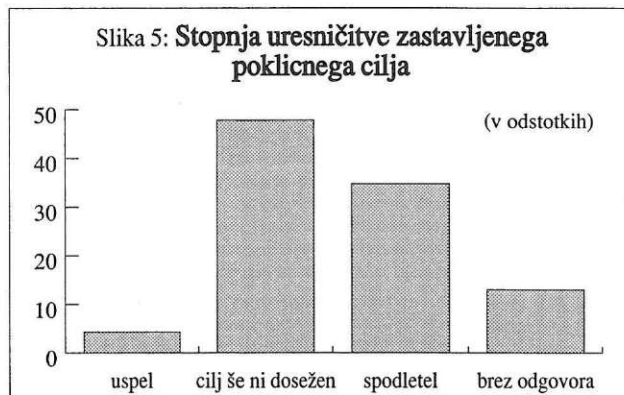
Uspešnost izvedenih seminarjev potrjujejo lastne ocene udeležencev o osvojitvi posameznih vsebin, obravnavanih na seminarjih. Lastno usposobljenost za izvajanje posameznih korakov pri določanju in načrtovanju poklicnega cilja so udeleženci ocenjevali na petstopenjski lestvici od 1 do 5. Največ udeležencev se je pri vseh vsebinah odločilo za visoko oceno 4. To je v povprečju 30,75 osebe ali 43,3 odstotka vseh odgovorov. Prepoznavanje lastnih posebnosti in prednosti pa jih je največ ocenilo s najvišjo oceno 5. Razveseljivo je, da so se udeleženci le izjemoma odločali za najnižjo oceno 1, v povprečju 0,63 osebe ali 0,88 odstotka vseh odgovorov.

Slika 4 prikazuje, da si je konkreten poklicni cilj določilo 89 odstotkov udeležencev; 47,7 odstotka na seminarju, 41,3 odstotka pa pred udeležbo in je na seminarju samo preverilo ustreznost želenega cilja. Od 46 anketiranih jih je pet dejalo (10,9 odstotka), da si poklicnega cilja niso določili.



Dva meseca in pol po udeležbi na seminarju sta na seminarju določen ali preverjen poklicni cilj uresničili dve osebi (4,3 od-

stotka). Večina ga je v času anketiranja še vedno uresničevala (47,8 odstotka), 16 osebam (34,8 odstotka) ga ni uspelo uresničiti, šest oziroma 13 odstotkov pa jih na vprašanje ni odgovorilo (slika 5).



Med utemeljitvami, zakaj poklicnega cilja niso uresničili, je 16 udeležencev navajalo različne odgovore. Dva anketirana sta dejala, da sta se zaposlila, vendar opravljata drugačno delo, kot sta načrtovala. Teh dveh odgovorov torej ne moremo šteti kot neuspeh. Sedem jih je dejalo, da so njihovi poklicni cilji dolgoročnejši. Dve osebi sta dejala, da nista imeli na voljo zadostnih finančnih sredstev za uresnitev svojega poklicnega cilja, preostali pa so odgovorili, da zaposlitve niso našli in zato njihov cilj morbiti ni bil najbolje izbran.

Med temi istimi 16 respondenti si jih je 11 pomagalo s »križnim načrtom« (alternativa za takojšen zaslužek) in nameravajo poklicni cilj uresničiti v prihodnosti. Sicer pa jih je štirinajst menilo, do znajo samostojno izdelati »načrt ukrepov«, ki je ključnega pomena za sistematično uresničevanje poklicnega cilja. Le dva sta menila, da ga sama ne bi zmogla izdelati. Iz tega lahko sklepamo, da so osvojili metodo načrtovanja poklicne poti tudi tisti, ki poklicnega cilja niso uresničili, kar je tudi glavni cilj usposabljanja v programu Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja.

Tisti, ki so poklicni cilj uresničili ali so ga dva meseca in pol po seminarju še vedno uresničevali (skupaj 24 oseb ali 52,1 odstotka vprašanih), pa so vsi pritrdili, da jim je pri tem pomagalo znanje, pridobljeno na seminarju, kajti izhajali so iz »matrike možnosti« in »načrta ukrepov«.

Ob drugem anketiranju udeležencev je bilo od 46 respondentov pet respondentov zaposlenih (10,9 odstotka), večina je bila še vedno brezposelna (78,3 odstotka), pet pa je bilo dijakov oziroma študentov (10,9 odstotka). Med najpogostejšimi viri preživljanja so navajali socialno podporo (21,1 odstotka), denarno nadomestilo (19,7 odstotka), v enakem obsegu priložnostno delo, kar 14 odstotkov pa so jih preživljali starši. Najpogostejši odgovori o načrtih za prihodnost pa so se nanašali na iskanje primerne zaposlitve in izobraževanje.

Sklep

Na podlagi narejene analize lahko trdimo, da je bila izpeljava programa Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja na devetih seminarjih uspešna. Doseženi so bili njegovi najpomembnejši cilji. 89 odstotkov udeležencev je imelo izbran poklicni cilj, vsi razen dveh so v celoti osvojili metodo načrtovanja poklicne poti. Program tako vrednotimo kot pomemben prispevek pri usposabljanju ljudi za samostojno načrtovanje

kariere in kot koristno alternativo med različnimi oblikami in metodami poklicnega svetovanja.

Visoko učinkovitost programa je po našem mnenju mogoče doseči v primeru, če imajo udeleženci na voljo ustrezno strokovno pomoč in možnosti, da želene cilje tudi uresničijo. Pri tem mislimo predvsem na dvoje. Prvič, na svetovalce, ki bi morali biti udeležencem v času uresničevanja poklicnega cilja na voljo in jim ob morebitnih težavah pomagati z nasveti in s spodbudami, da zaradi nastalih težav ne bi izgubili motivacije za reševanje svojega zaposlitvenega problema. Drugič pa na dostopnost do čim bolj različnih in kakovostnih programov in ukrepov. Pri tem gre za nujnost pestre ponudbe izobraževalnih programov in ukrepov, s katerimi bi omogočili dostop do izobraževanja tudi ekonomsko šibkim skupinam prebivalstva, ki jih je med brezposelnimi veliko.

Predstavljeni program je eden od možnih načinov razvijanja potencialov pri ljudeh, da bi lažje sledili spremembam na področju gospodarstva, ki s hitrim tehnološkim razvojem in z vse hitreje se spreminjajočo naravo zaposlitev zahteva od posameznikov veliko prožnosti, tako pri opravljanju konkretnih del kot pri odločanju o novih poklicnih izzivih.

Sklepamo, da je v našem okolju treba razvijati programe, ki bodo omogočili sodobnemu človeku samouresničitev in ga usposobili za sprotno reševanje težav, ki se mu postavljajo na pot na različnih področjih in točkah življenjskega cikla. Program Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja je le droben kamenček v mozaiku teh prizadevanj.

mag. Aleksandra Kovač
raziskovalka na Inštitutu za družbene vede v Ljubljani

Literatura

Abrahamson, Peter (1992): Europe: A Challenge to the Scandinavian Model of Welfare, Paper Contributed to the First European Conference of Sociology, University of Vienna, Vienna.

Abrahamson, Peter (1995): Social Exclusion in Europe: Old Wine in New Bottles. Prispevek predstavljen na seminarju »Socialna izključenost in revščina«, Portorož, 13. -15. marec 1995.

Brezposelnost, izobraževanje in kariera. Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana 1993.

Dennet, Jane, James, Edward, Room, Graham, Watson, Filipa (1982): Europe Against Poverty: The European Poverty Programme 1975-80. Bedford Square Press, London.

Frank, Ana, Wolf, Lorenz (1994): Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja: Pomoč pri študiju, poklicnem izobraževanju, dopolnilnem izobraževanju: Kibernetska strategija: Navodila za trenerje. Doba, Maribor.

Glazer, Jože (1995): Vloga Republiškega zavoda za zaposlovanje pri prilaganju zaposlovanja zahtevam delodajalcev in pri zagotavljanju socialne varnosti. Referat, predstavljen na strokovnem posvetovanju »Zaposlovanje med trgov in socialno varnostjo«, Portorož, 16. in 17. marca 1995.

Izobraževanje brezposelnih: Zbornik I, II Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 1993 (Izobraževanje odraslih. Nove poti; 4).

Jelenc, Zoran, Mohorčič-Špolar, Vida A. in sodelavci (1994): Potrebe po izobraževanju odraslih: Raziskovalno poročilo. Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana.

Kovač, Aleksandra (1993): Coping with Social Exclusion of Young School Leavers in Slovenia in the Light of European Experiences, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Kovač, Aleksandra (1994): Mladi na trgu delovne sile, Pomen izobrazbe pri razvrščanju posameznikov po segmentih trga dela, prispevek, predstavljen na seminarju »Kako živeti z revščino?«, Maribor, 6. -7. oktober 1994.

Kovač, Aleksandra, Dominko-Baloh Jasna (1995): Evalvacija programa »Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja«. Raziskovalno poročilo. Doba - Zavod za izobraževanje, Maribor.

Krajnc, Ana (1995): Futurološki pogled na šolo in permanentno izobraževanje (1., 2. del). Sodobna pedagogika, 5-6 in 9-10, Ljubljana.

Niklanović, Saša, Sever, Andreja, Gregorič, Barbara, Žvokelj Marko, Frančeskin, Andrej, Gerlec, Niko, Arzenšek, Srđan (1994): Koncept razvoja kariere v okviru dejavnosti Republiškega zavoda za zaposlovanje (projektni elaborat). Republiški zavod za zaposlovanje, Ljubljana.

Novak, Mojca (1994): Dober dan, revščina. Socialna zbornica Slovenije, Ljubljana.

Republiški zavod za zaposlovanje: Poročilo za leto 1994, Ljubljana, april 1995.

Republiški zavod za zaposlovanje - Območna enota Maribor: Polletno poročilo 1995, Maribor, oktobra 1995.

Room, Graham, Abu Sada Georges, Benington John, Breda Jef, Giannichedda Maria Grazia, Guollen Encarna, Henningsen Bernd, Laczko Frank, Medeira Joaquina, Mylonakis Danai, O Cinneide Seamus, Robbins Diana, Whitting Gill (1990): Final Report of the Programme Evaluation Team, European Programme to Combat Poverty. University of Bath.

Stanovnik, Tine: The Social and Economic Characteristics of Poverty in Slovene Households. Prispevek predstavljen na seminarju »Socialna izključenost in revščina«, Portorož, 13. -15. marec 1995.

Stropnik, Nada (1994): Kako določiti obseg revščine v Sloveniji? prispevek predstavljen na seminarju »Kako živeti z revščino?«, Maribor, 6. - 7. oktober 1994.

Trbanc, Martina (1995): Socialna izključenost: Koncept, obseg in značilnosti. Teorija in praksa, Ljubljana.

Wolf, Lorenz, Frank, Ana (1993): Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja: Pomoč pri študiju, poklicnem izobraževanju, dopolnilnem izobraževanju: Kibernetska strategija: Navodila za začetnike v poklicu, strokovnjake in tiste, ki se poklicno preusmerjajo, Doba, Maribor.

Whitting Gill: A Good Practice Guide to Self-Evaluation. Working Papers Evaluation Section No. 36, For the Commission of the European Communities.

K Brezposelnost, priložnost za spremembe

Aleksa Gajšek Krajnc

V hitro spreminjajočem se okolju si človekovega razvoja ne moremo predstavljati brez stalnega obnavljanja, spreminjanja in pridobivanja znanja. Pregovor, »kar si se naučil, to znaš«, že dolgo ne drži več, pa ne le zaradi zastaranja ali izgube naučenega, temveč zaradi nuje po posodabljanju obstoječega ter osvajanju novega.

Ljudje smo pri tem različni: eni so bolj dovzetni za spremembe in željni novosti, drugi so manj pripravljeni za sprejemanje izzivov in premagovanje težav, povezanih z njimi.

Velik del današnje odrasle generacije je bil vzgojen v prepričanju, da pridobljeno znanje zadošča za preživetje ter da sta poklic in zaposlitev pridobljena za zmeraj. In s takšnim prepričanjem so se znašli mnogi, ki so izgubili delo, med naraščajočim številom brezposelnih v Sloveniji. Doživeli so spremembo, pretres, jezo, razočaranje. Mnogi so tudi predolgo vztrajali pri iskanju zaposlitve za obstoječe znanje ter že pridobljen poklic, ki morda ni konkurenčen na trgu delovne sile, znanje pa je preskromno in zastarelo.

Kako pomagati omenjenemu potencialu delovne sile in kako ga spodbuditi k razmišljanju, da tudi zanj velja pravilo vseživljenjskega učenja, ki lahko pomaga tako pri reševanju osebnih stisk brezposelnosti kot pri večanju možnosti za pridobitev novega dela in osebno rast.

V podjetju Racio iz Celja se zavedamo, da se lahko ljudje razvijajo samo, če so se pripravljeno razvijati. Vendar je ljudem lažje, če jim okolje pomaga, in morda je dovolj, da le spodbudi spečo pripravljenost za samorazvoj.

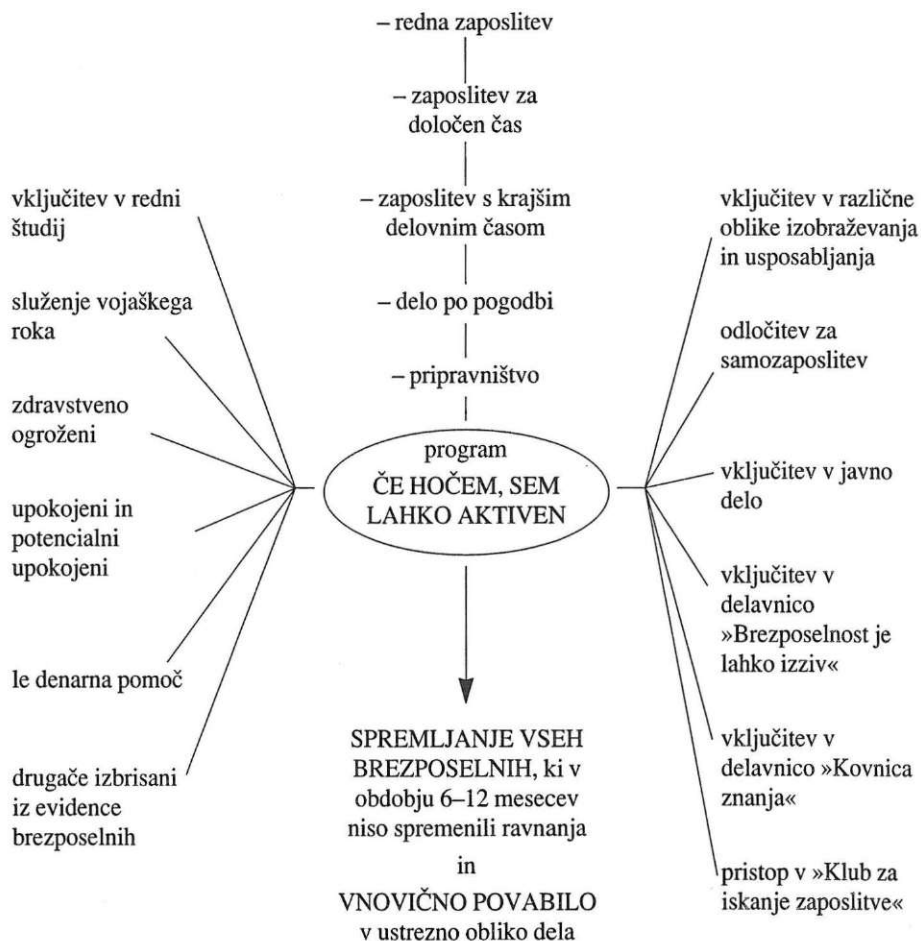
Tako smo razvili in skupaj z Območno enoto Republiškega zavoda za zaposlovanje (RZZ) v Celju izpeljali motivacijsko izborne programe »Če hočem, sem lahko aktiven« za brezposelne. V 60 izvedb, imenovanih tudi programi »out-reach«, se je vključilo 1051 oseb, ki so pred tem svojo 6 do 24 mesecev trajajočo brezposelnost preživljale razmeroma pasivno – vztrajajoč pri čakanju in nespremenjenih poklicnih ciljih.

»Če hočem, sem lahko aktiven«

»Če hočem, sem lahko aktiven« je motivacijsko izborni program, katerega cilj je vplivati na udeležence, da se soočijo z brezposelnostjo ter ob zunanji spodbudi začno dejavnosti, ki pospešujejo možnosti za razrešitev njihovega problema ter za primeren samorazvoj.

Ciljna skupina so bile osebe, ki so bile brezposelne 6 mesecev ali več, niso bile »težje zaposljive« in niso bile vključene v druge

Prikaz objektivno merljivih rezultatov programa





programe aktivne politike zaposlovanja. Skupina šteje do 25 udeležencev in priporočljivo je, da je oblikovana homogeno glede na starost in izobrazbo.

Program je zasnovan na razvojnem modelu pomoči, na redefiniciji problema brezposelnosti ter socioemocionalni opori.

- Začne se s predstavitvijo udeležencev in z opisom njihovih občutij ter dejavnosti v času brezposelnosti. Z individualno predstavitvijo vsakega udeleženca se že v začetku programa ustvari ozračje za sproščeno skupinsko delo, pri katerem se ves čas izmenjujejo medsebojni vplivi udeležencev in izvajalcev programa.

Sledi izčrpna predstavitev položaja na trgu delovne sile v Sloveniji, po potrebi dopolnjena z družbenimi in gospodarskimi spremembami ter konkretna problematika brezposelnosti na območnem trgu. Udeleženci dobijo celovit uvid v svoje pravice in obveznosti ter se seznanijo s ponudbo programov in ukrepov aktivne politike zaposlovanja, ki jih ponuja konkretna območna enota kot pomoč ali spodbudo.

- Udeleženci nato izpolnijo standardizirano anketo RZZ, v kateri predstavijo svoje formalne podatke in trenutni položaj ter že nakažejo lastno razmišljanje, želje, interese ter predstave o mogočih načinih reševanja brezposelnosti.

Izvajalec programa v odmoru pregleda izpolnjene ankete ter njihovim rezultatom prilagodi nadaljnje delo v skupini.

- Sledi obsežnejši vsebinski sklop, namenjen redefiniranju problema brezposelnosti in socioemocionalni opori. Udeležencem, ki so bili večinoma »pasivno čakajoči«, se brezposelnost predstavi kot obdobje možnosti in priložnosti. Predavanje in skupinsko delo je usmerjeno k večanju samozavesti, vrnitvi pozitivne samopodobe ter k spodbujanju povezanosti z okoljem. Predstavljene so vsebine:

- proces spreminjanja;
- doživljanje in obvladovanje stresnih položajev;
- model posameznikovega uspeha, ki omogoča kompenzacije med zmoglostmi, znanjem, motiviranostjo in osebnostnimi lastnostmi;
- ugotavljanje lastnih prednosti in slabosti ter odkrivanje priložnosti in nevarnosti v okolju;
- postavljanje osebnih ciljev;
- razvoj kariere, premiki navzgor in navzdol.

Vsebine se prilagajajo izobrazbeni in starostni strukturi udeležencev, njihovi zmoglosti dojemanja ter njihovim potrebam.

V zadnjem delu programa se glede na interese udeležencev oblikujejo skupine z različnimi cilji in rešitvami. Vsak udeleženec se na podlagi skupinskega in posamičnega dela z izvajalci programa odloči za prvi korak, ki ga bo napravil po programu. Koraki so različni. Gre za dejavnosti, ki segajo od brezposelne osebe, ki ne želi in ne potrebuje spremembe, do brezposelne osebe, ki je aktivirala svoj potencial ter si zadala svoj prvi delovni cilj.

Pri programu se uporabljajo različne metode in tehnike ter pripomočki (individualni nastop, predavanje, dajanje informacij, pisna ponudba programov, anketa, skupinsko delo in poročanje, možganska nevihta (brainstorming), analiza SWOT, individualno svetovanje, prijavnice za različne programe...). Zelo pomembno je, da so udeleženci dejavno vpeti v dogajanje, sprejeti pri izvajalcu (po komunikacijskih pravilih so partnerji) ter da so spodbujeni k sproščnemu razmišljanju.

Program traja 6 do 8 pedagoških ur, odvisno od udeležencev: bolj poglobljeno in daljše delo je potrebno z udeleženci nad V. stopnjo strokovne izobrazbe, pa tudi s starejšimi brezposelnimi osebami.

Izvajalci so svetovalci Območne enote RZZ ter predstavniki zunanje institucije, v našem primeru podjetja Racio iz Celja.

Evalvacija programa

Da bi ocenili smotrnost in koristnost programov, smo po izvedbi opravili študijo, ki sta jo sofinancirala ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve ter republiški zavod za zaposlovanje. Preverili smo hipotezo, da brezposelni, ki se udeležijo programa »Če hočem, sem lahko aktiven«, postanejo dejavnejši pri reševanju problemov svoje zaposlitve. Kot aktivnost smo definirali kakršno koli obliko dejavnosti brezposelne osebe, ki to odvrta od »čakanja doma in na rešitev od drugih, od zunaj«. To pomeni povečano pripravljenost za iskanje dela, za izobraževanje ter za vključevanje v različne programe RZZ.

Učinke programa smo ugotavljali dvakrat:

1. Neposredno po končanem programu (izražen interes, želja, namere udeležencev).

Ugotovitev: * skoraj polovica udeležencev se želi izobraževati oziroma usposabljanje, kar širi zaposlitvene možnosti,

* slaba tretjina je nezainteresiranih; potrebno je nadaljnje svetovalno delo,

* petina brezposelnih je brez končne odločitve; cilji so postavljeni, vendar potrebujejo čas in zorenje za njihovo uresničenje.

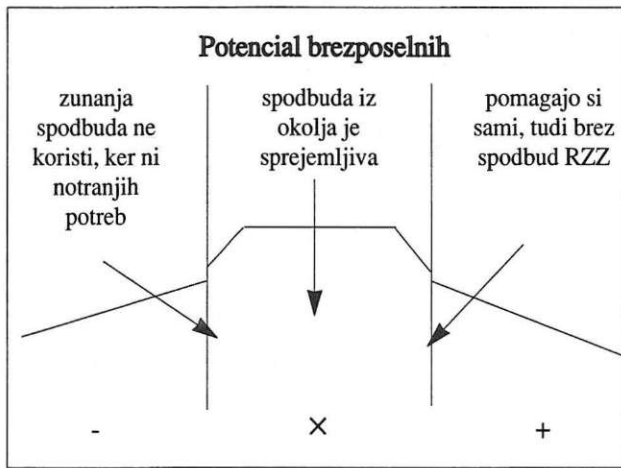
2. Leto dni po končanem programu (ugotavljanje dejanske aktivnosti ali ravnanja udeležencev).

Ugotovitev: * dobra polovica udeležencev je spremenila svoj položaj; od tega se jih je več kot polovica izpisala iz evidence brezposelnih, drugi pa so vključeni v pripravo – različne programe usposabljanja RZZ,

* slaba polovica svojega položaja ni spremenila.

Interpretacija ugotovitev je zahtevna. Omogoča nam le primerjavo med objektivno merljivimi podatki, procesa razmišljanja in odločanja pri posameznikih pa nam ne odkriva. Zato ne moremo trditi, da je sprememba v vedenju udeležencev povzročil zgolj program, prav tako pa tega ne moremo zanikati.

Upoštevajoč podatek evalvacijskih študij, po katerih 30-od-



stotna realizacija (izplen) pomeni dober rezultat, v našem primeru pa je bila ta 54-odstotna, ter dejstvo, da je populacija brezposelnih sestavni del Gaussove krivulje normalne porazdelitve, smo potrdili hipotezo, da program spodbudi udeležence oziroma poveča njihovo pripravljenost za iskanje rešitev.

Po teoriji dovtetnosti ljudi za spremembe so to vzorci vedenja:

NAJ ONI (naj uredi država)	DAJ TI (pomagajte mi)	BOM JAZ (sam bom)
-------------------------------	--------------------------	----------------------

Uspešnost programa so potrdila in dopolnila tudi mnenja svetovalcev – izvajalcev programov, ki skupinsko-individualni pristop ocenjujejo kot racionalizacijo dela, za brezposelne pa kot svetovalno storitev višje kakovosti.

Sklepna misel

Res je, kot smo zapisali v uvodu, da se človek lahko razvija le, če sam hoče. A res je tudi, da je večini ljudi dobrodošla »pomoč« od zunaj, ki spodbudi njihovo dejavnost. Dokaz za to je, da je več kot polovica udeležencev motivacijsko izbornega programa »Če hočem, sem lahko aktiven« spremenila svoje vedenje.

Ljudi, ki jim 6 mesecev, leto ali celo več ni uspelo spremeniti statusa, je med brezposelnimi v Sloveniji več kot 60 odstotkov. Zato je spodbujanje in izobraževanje tako obsežnega dela populacije odraslih nujno in ga je smotno uveljavljati.

mag. Aleksa Gajšek Krajnc
diplomirana psihologinja in nosilka projekta v podjetju
Racio Celje, d.o.o.

Literatura

Raziskovalni projekt: Evalvacija animacijsko izbornih programov za brezposelne in postavitev modela, 1995, Racio Celje, Celje

Permanentno izobraževanje odraslih v varilstvu

Janez Tušek

Varilstvo je izredno široko področje. Zajema spajanje kovinskih in nekovinskih materialov z varjenjem, lotanjem in lepljenjem, toplotno rezanje materialov, rezanje materialov z vodnim curkom in metalizacijo površin na različne načine, za različne zahteve.

Varilstvo in postopke varjenja bi lahko razdelili tudi »vertikalno«, kar pomeni po kakovosti, glede na namen uporabe varjenih izdelkov v praksi. Ni namreč vseeno, ali zvarni spoj napravimo doma na vrtni ograji ali pa nekje na prevoznem sredstvu, v mikroelektroniki ali na energetskem objektu, kjer je spoj pod dinamično-mehanskimi, toplotnimi, kemičnimi in drugimi obremenitvami. Zvarni spoji so torej potrebni pri mikročipih v elektroniki pa vse do strojegradnje, gradnje ladij, letal in vesoljskih plovil; »from chips to ships«, kot pravijo nekateri.

Prav široko področje varilstva, številni različni postopki spajanja in različne zahteve po kakovosti oziroma raznolikost področij uporabe narekujejo zelo veliko prožnost izobraževalnih institucij in prilagodljivost izobraževalnih programov po vsebini, trajanju in načinu podajanja snovi in praktičnih vaj. Silovit razvoj vseh vrst materialov, od kovinskih zlitin, keramike pa do kompozitov, razvoj strojev, opreme in pomožnih sredstev je organizatorje izobraževanja varilskega osebja postavil še pred težavnejšo nalogo. Čedalje več ljudi se ukvarja z varjenjem, s spajkanjem in z lepljenjem v prostem času, zato želijo obiskovati krajše, predvsem v prakso usmerjene, tečaje in seminarje.

Vse to so bili razlogi, da sta se v večini evropskih držav razvila dva načina izobraževanja varilskega osebja. Prvi je namenjen poklicnemu osebju in je sestavljen iz številnih programov na različnih ravneh. Na sliki 1 so shematsko prikazani splošen sistem evropskega načina izobraževanja za najpogosteje iskane varilske poklice in možnosti napredovanja iz nižje v višjo stopnjo.

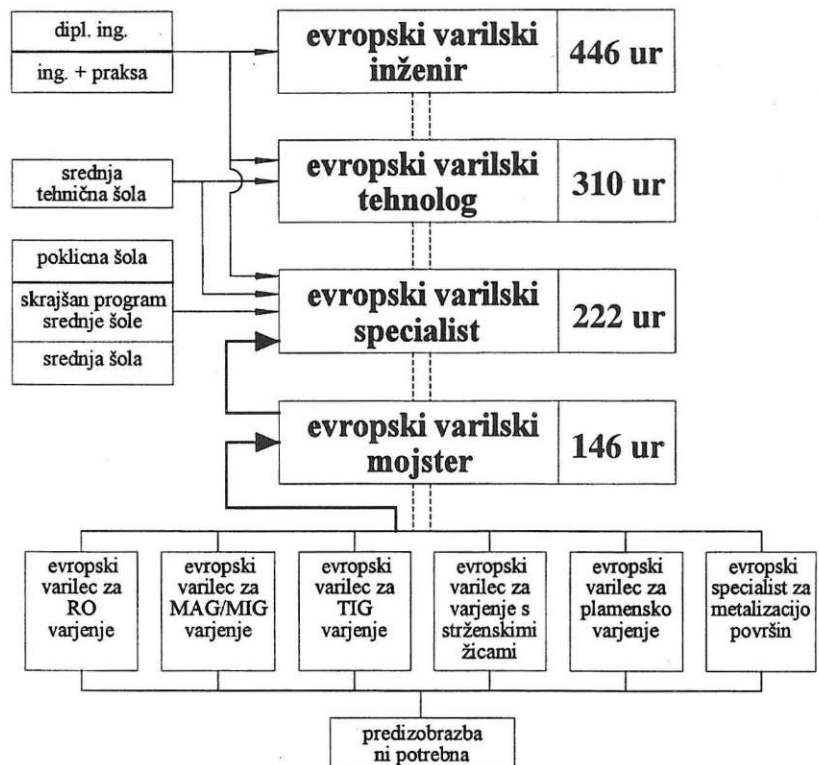
Programa za varilske poklice in specializacije je sprejela Evropska federacija za varjenje, ki združuje vse države Evropske skupnosti in države v organizaciji pod oznako EFTA. Pri odboru, ki skrbi za izobraževanje in programe pri Evropski federaciji za varjenje, nastajajo glede na potrebe v praksi zmeraj novi izobraževalni varilski programi.

Slovenija oziroma Zveza društev za varilno tehniko Slovenije je v Evropski federaciji za varjenje članica opazovalka in ima praktično vse pravice in obveznosti, le pravice do glasovanja nima. To pomeni, da tudi v Sloveniji lahko izobražujemo po programih, ki jih je sprejela Evropska federacija za varjenje in veljajo praktično v vseh evropskih državah.

Evropski programi izobraževanja varilskega osebja

Evropski programi izobraževanja varilskega osebja, ki jih je sprejela Evropska federacija za varjenje (European Welding Federation), so izdelani po modularnem sistemu in so predvsem namenjeni izobraževanju odraslih ob delu in iz dela. Iz slike 1 vidimo, da se za osnovni poklic varilca za različne načine varjenja lahko odloči vsak, ki je končal osemletno obvezno izobraževanje, ne glede na starost. Pri vsakem načinu varjenja je izobraževalni program sestavljen iz več različnih težavnostnih stopenj, ki jih je mogoče doseči zaporedoma v krajših ali daljših časovnih presledkih.

Program za varilca za ročno obločno varjenje je po evropskih normativih sestavljen iz osmih različnih težavnostnih modulov in iz treh celot, ki jih je mogoče končati z izpitom in certificiranjem po evropskem oziroma slovenskem standardu SIST EN 287-1. Po drugem modulu lahko varilec opravi atest po omenjenem



Slika 1: Shematski prikaz evropskega izobraževalnega sistema za varilsko osebje

standardu za varilca za ročno obločno varjenje kotnih zvarov, po petem za varilca za ročno obločno varjenje sočelnih spojev in po osmem za varilca za ročno obločno varjenje cevi. Prav tako pa morajo varilci, če želijo napredovati v višji modul, uspešno opraviti praktični in teoretični izpit po vsakem modulu.

Pri tem je treba poudariti, da se izobraževanje in izpiti po modulih lahko opravljajo v ustanovah, ki so pooblaščen od ustreznih organov za izobraževanje, medtem ko je treba certificiranje opraviti v pooblaščenih institucijah, ki so od izobraževalnih ustanov neodvisne.

Celotno izobraževanje v vseh osmih modulih vključuje 530 ur praktičnih vaj v laboratoriju in 64 ur teorije ter osem praktičnih in teoretičnih izpitov po končanih modulih, kar obsega 48 šolskih ur.

Program za varjenje MAG/MIG je sestavljen iz šestih modulov in iz šestih praktičnih in teoretičnih izpitov. Celoten program obsega 280 ur predavanj, vaj in izpitov. Certifikat po standardu SIST EN 287-1 lahko kandidati opravljajo po drugem modulu za varjenje kotnih zvarov, po četrtem za varjenje sočelnih zvarov in po šestem za varjenje cevi.

Program za varilca za metalizacijo površin obsega 140 ur predavanj, praktičnih vaj in izpitov. Celotna snov je razdeljena v pet teoretičnih poglavij in v praktični del, ki zajema eno petino programa.

Programi za druge osnovne varilske poklice, ki so prikazani v tabeli 1, pripravljajo in jih bo Evropska federacija za varjenje predvidoma predstavila do konca leta 1997.

Opisani način izobraževanja je zelo zapleten in zahteva od izobraževalnih organizacij veliko prilagodljivosti in prožnosti. Za varilca pa je takšen način pridobivanja izobrazbe po modulih oziroma »etapah« lahko velik izziv, stimulacija in tudi spodbuda. Prikazani način napredovanja in pridobivanja novega znanja je lahko velika pridobitev za delovne organizacije, ki lahko dobre in uspešne varilce tako nagrajujejo in spodbujajo skozi vso delovno dobo ter tako izboljšujejo kvaliteto svojega dela.

Ko varilec konča izobraževanje v vseh modulih in uspešno opravi vse osnovne izpite in zaključni izpit za posamezen način varjenja, lahko nadaljuje šolanje za pridobitev naslova evropski varilski mojster, če izpolnjuje naslednje pogoje:

- starost najmanj 20 let,

Tabela 1: Groba razdelitev teoretične in praktične snovi izobraževalnih programov za varilske inženirje, tehnologe, specialiste in mojstre po evropskih normativih

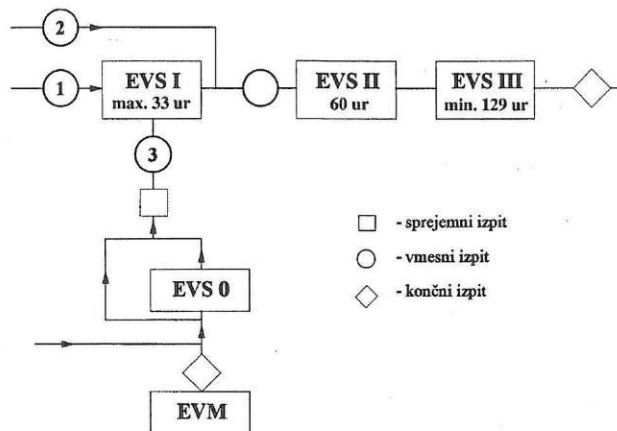
TEORETIČNI PROGRAM	evropski varilski inženir	evropski varilski tehnolog	evropski varilski specialist	evropski varilski mojster
Varilni procesi in oprema	102	80	45	22
Materiali in njihovo obnašanje med varjenjem	110	80	45	22
Konstrukcija in oblikovanje	64	40	22	8
Uporaba varjenja v praksi	110	80	50	32
PRAKTIČNI PROGRAM				
Osnovni varilni postopki	60	60	60	60
Izpit	9	7	5	2
SKUPAJ	455	347	227	146

- dve leti prakse kot evropski varilec za vsaj en varilni postopek,

- atest varilca SIST EN 287-1 H 1045 ss nb za vsaj en varilni proces.

Celoten program za varilskega mojstra obsega 146 ur in je sestavljen iz teoretičnega dela, 84 ur, praktičnega dela, 60 ur, in dvournega izpita. Groba razdelitev snovi po urah je prikazana v tabeli 1.

Po uspešno končanem šolanju za varilskega mojstra ima kandidat po dveh letih prakse možnost nadaljevati šolanje za pridobitev naziva evropski varilski specialist, ki obsega 227 ur predavanj, vaj in izpitov (tabela 1). Shematsko je sistem izobraževanja za varilske specialiste prikazan na sliki 2.



Slika 2: Shematski prikaz izobraževanja za pridobitev naziva evropski varilski specialist

Iz slike 2 vidimo, da je do naziva varilski specialist mogoče priti na več načinov. V evropskih državah so pogoji za posamezni način izobraževanja različni. V Sloveniji naj bi veljali pogoji kot v večini drugih držav. Za sistem, ki je označen s številko 1, se lahko odločijo kandidati, ki so končali najmanj štiriletno srednjo šolo tehnične smeri. Prav tako pa se v tak program lahko vključijo tudi inženirji prve stopnje in diplomirani inženirji, ki so končali katero koli smer tehnične fakultete. To je izredno pomembno za inženirje, ki so zaposleni v tekstilnih, gradbenih in drugih strokah, kjer varilstvo ni glavna dejavnost, toda kljub temu zelo pomembna za redno in kakovostno proizvodnjo.

S takšnim izobraževanjem, ki obsega 222 ur predavanj in vaj, lahko udeleženci dobijo osnovne informacije o vseh postopkih spajanja in rezanja materialov ter osnovne podatke o reparaturah strojev, opreme in strojnih elementov, tako da lahko dokaj korektno in kakovostno vodijo vzdrževalni oddelek, vsakoletni remont in poznajo zakonodajo ter varnostne predpise, ki so na varilskem področju zelo strogi in obvezujoči.

Za sistem, ki je označen s številko dve, se lahko odločijo kandidati, ki so končali najmanj srednjo šolo, in imajo vsaj dve leti praktičnih izkušenj na varilskem področju.

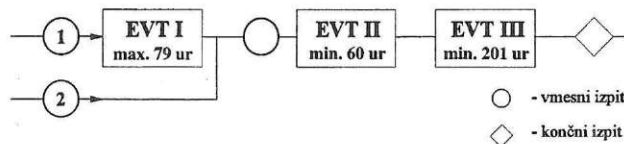
Za potek, ki je označen s številko tri, pa se lahko odločijo evropski varilski mojstri in tisti, ki so končali nepopolno srednjo šolo tehnične smeri. Vsi morajo pred začetkom opraviti osnovni tečaj EVS 0 in nato še sprejemni izpit. Tistim, ki so dopolnili 22 let in imajo tri leta delovnih izkušenj, pa se dovoli opravljati le sprejemni izpit, kot je razvidno iz slike 2.

Naslednja višja stopnja formalnega izobraževanja odraslih po evropskih normah prinese naziv evropski varilski tehnolog. Izobraževanje je primerno za vodje zahtevnih varilskih del v neposredni proizvodnji.

Celoten program obsega 347 ur predavanj, vaj in izpitov. Teoretična snov je razdeljena v štiri celote, podobno kot snov drugih programov (tabela 1). Kandidati, ki želijo opraviti specializacijo za varilskega tehnologa, lahko izberejo smer ena, ki zajema celotno snov, ali pa pod določenimi pogoji smer dve, v kateri lahko izpustijo del snovi, ki obsega največ 79 ur (slika 3).

Za smer ena se lahko odločijo kandidati, ki so končali štiri-letno tehnično šolo ali višjo ali celo visoko šolo tehnične smeri in na področju varilstva nimajo nikakršnih izkušenj.

Vsi tisti, ki so končali vsaj štiriletno tehnično šolo in so bili dejavni na varilskem področju vsaj tri leta, lahko izberejo smer dve in nekaj osnov specializacije izpustijo. Kandidati morajo med šolanjem opraviti štiri pisne izpite in končni ustni izpit pred veččlansko komisijo.

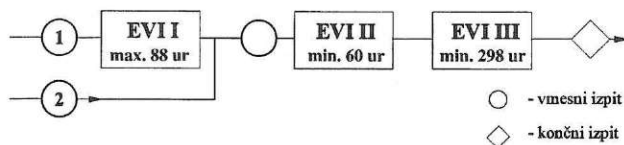


Slika 3: Shematski prikaz poteka izobraževanja za evropskega varilskega tehnologa

Najvišja stopnja izobrazbe, ki jo je sprejela Evropska federacija za varjenje, je varilski inženir. Shematski prikaz poteka izobraževanja vidimo na sliki 4. Na specializacijo za varilskega inženirja se v večini evropskih državah lahko vpišejo kandidati, ki so končali štiri-letno šolanje na tehnični fakulteti ali na višji tehnični šoli, ki traja vsaj tri leta. Celotno šolanje traja 455 ur. Stavljeno je iz predavanj, vaj in izpitov in je razdeljeno v štiri teoretične dele in en praktični del (tabela 1).

Tudi pri tej specializaciji lahko kandidati, ki imajo vsaj tri leta prakse na varilskem področju, opustijo del osnovne snovi, ki pa ne sme presegati 88 ur. Kandidati morajo med študijem pozitivno opraviti štiri pisne izpite in na koncu vsaj enourni ustni izpit pred veččlansko komisijo.

Šolska ura pri vseh tečajih in specializacijah traja 50 minut.



Slika 4: Shematski prikaz izobraževanja za evropskega varilskega inženirja

Neformalni programi izobraževanja odraslih na varilskem področju

Že v uvodu smo omenili, da se želijo na varilskem področju izobraziti številni ljudje, ki jim je to priložnostna ali pa celo razvedrilna dejavnost. V to skupino ljudi lahko štejemo kmete, ki jim osnovno znanje varilstva mnogokrat olajša delo in omogoči hitro popravilo pokvarjenega orodja ali druge opreme, obrtnike, katerim osnovno poznavanje varilstva prav tako služi za hitro in učinkovito popravilo stroja, opreme ali kakšnega strojnega elementa, in vse do akademskih in amaterskih umetnikov, ki želijo izdelati varjeno, lotano ali samo termično izrezano skulpturo.

Skratka sem spadajo vsi, ki bi morali ali pa bi radi varili, spajkali, lepili ali toplotno rezali kovine ali nekovine iz kakršnih koli razlogov in to področje ni njihova poklicna dejavnost.

Seveda se pri tem takoj postavi vprašanje, zakaj je potrebno

izobraževanje, ali se ni mogoče učiti doma iz literature in priročnikov. Zelo jasno je treba poudariti, da to ni mogoče predvsem iz dveh razlogov. Prvi je zakonodajni in drugi varnostni. Predpisi za zahtevne varjene konstrukcije so zelo strogi in nevarnosti pri varjenju in sorodnih postopkih zelo velike. Poleg tega je razvoj na varilskem področju od opreme do materialov in pomožnih sredstev, izredno hiter in je vse to brez organiziranega izobraževanja nemogoče ustrezno in kakovostno spremljati, kar so tudi pokazale izkušnje v številnih industrijsko najbolj razvitih državah.

Prav zaradi navedenih dejstev so varilske izobraževalne ustanove v tujini in doma začele pripravljati krajše tečaje, ki imajo najrazličnejše oblike, od klasičnih tečajev, študijskih krožkov pa vse do individualnih inštrukcij in nasvetov.

Če smo pri formalnem izobraževanju navedli le šest osnovnih poklicev za varilce, lahko pri neformalnem izobraževanju navedemo več deset vrst različnih tečajev in seminarjev, ki vključujejo od osem pa do več kot sto ur predavanj, vaj, konzultacij ali drugih oblik prenašanja znanja.

Poleg organizacije in izvedbe tečajev za posamezne postopke varjenja, spajkanja in lepljenja je treba pripraviti tečaje in seminarje za spajkanje različnih materialov, za vzdrževanje strojev in

TABELA 2: Seznam tečajev, ki jih Inštitut za varilstvo pripravlja ali jih pripravi na željo kandidatov

	Naslov seminarja	Št. ur
1	Osnove o obločnem varjenju	100
2	Varjenje orodij z mikroplazmo	30
3	Rezanje s plazmo	40
4	Mehko spajkanje kovin	16
5	Trdo spajkanje kovin	32
6	Varjenje tanke pločevine po postopku MAG	206
7	Varjenje pri vzdrževanju strojev	18
8	Varjenje plastičnih mas	40
9	Varilstvo v energetiki	24
10	Zaščita in varnost pri varjenju	18
11	Osnove o uporovnem varjenju	100
12	Varjenje z robotom	40
13	Varjenje cevovodov	10
14	Zagotavljanje kakovosti del v varilstvu	18
15	Varjenje pod praškom	40
16	Varjenje betonskega železa	40
17	Plamensko rezanje	40
18	Varjenje kot hobi	100
19	Vzdrževanje varilnih strojev in opreme	40
20	Varjenje plastičnih folij	16
21	Osnove o plamenski tehniki	100
22	Plamensko varjenje	100
23	Plamensko rezanje	32
24	Plamensko varjenje svinca	32
25	Plamensko varjenje Al in Al-zlitin	100
26	Varjenje termoplastov z vročim orodjem	32
27	Varjenje termoplastov z vročim zrakom	68
28	Varjenje različnih kovin med seboj	40
29	Napetosti in deformacije pri varjenju	16
30	Merilne metode v varilstvu	16

naprav, za področje zakonodaje, za področje varnosti pri delu in drugo. Pri organizaciji krajših seminarjev je, poleg upoštevanja različnih smeri in področij, treba upoštevati različno kakovost in različne ravni na istem področju.

Čeprav je to neformalno izobraževanje odraslih in večina programov ni verificiranih, so stroški za izvedbo tečajev dokaj visoki. Skupine pri izvajanju seminarjev so zaradi zahtevnosti praktičnega dela zelo majhne in materialni stroški zaradi opreme, dodatnih materialov in energije zelo visoki.

Pri neformalnem in formalnem izobraževanju varilskih kadrov se izobraževalne ustanove doma in v tujini povezujejo z izdelovalci varilne opreme, izvorov varilnega toka in dodatnih materialov, kar lahko zmanjša stroške izobraževanja in omogoči izpopolnjevanje večjemu številu kandidatov. Takšno donatorstvo pa ne koristi samo izobraževalnim ustanovam in udeležencem izobraževanja, temveč predvsem podjetjem samim, ki tudi tako propagirajo svoj izdelek na trgu.

Seznam krajših tečajev, ki jih Institut za varilstvo v Ljubljani s področja varjenja in sorodnih postopkov pripravlja ali lahko pripravi, je v tabeli 2. Poleg tečajev in seminarjev, ki so navedeni v tabeli 2, Institut za varilstvo na željo industrije, obrti, kmečkih organizacij, kulturnih delavcev ali posameznikov pripravlja tudi številne druge tečaje, kot so reparaturno varjenje kmečkega orodja za kmete, navarjanje obrabljenih delov pri gradbeni mehanizaciji za gradbene delavce, varjenje bron po TIG in ročnem obločnem postopku za akademske in amaterske kiparje itd. Iz po-

vedanega vidimo, kako zelo širok krog ljudi lahko zajema izobraževanje na varilskem področju in kako potrebno ga je ljudem omogočiti čim ceneje in dostopneje.

Sklep

Povzamemo lahko, da je izobraževanje odraslih na varilskem področju v Sloveniji dobro organizirano in da je primerljivo z izobraževanjem v drugih evropskih državah in tudi po svetu. Za varilski poklic se je v Sloveniji mogoče izobraževati po vseh programih, ki so že bili sprejeti pri Evropski federaciji za varjenje in trenutno veljajo in se izvajajo praktično v vseh evropskih državah.

Tudi ponudba neformalnega in nepoklicnega izobraževanja odraslih je na varilskem področju v Sloveniji dobra in zanimanje zanj v zadnjih letih močno narašča. Kljub temu pa bo treba na tem področju še veliko postoriti. Treba bo izboljšati učne metode in posodobiti celoten učni sistem, kupiti modernejše učne pripomočke in na novo opremiti učne prostore, od učilnic do laboratorijev. Prav tako pa bo treba na izobraževanje na varilskem področju opozoriti pristojna ministrstva, da bi ga vsaj delno (materialno, finančno, svetovalno in drugače) podprla.

doc. dr. Janez Tušek

direktor Instituta za varilstvo, d.o.o.

Dopolnilno izobraževanje strokovnjakov kot dejavnik tehnološkega razvoja

Tanja Urbančič
Janko Černetič

V zadnjem desetletju, ko se doba zastaranja tehniškega znanja vztrajno skrajšuje, postaja permanentno tehniško izobraževanje (PTI) vse pomembnejše za številne posameznike in podjetja, pa tudi za države, ki pojmujejo znanje kot strateško nacionalno dobrino.

Permanentno tehniško izobraževanje spada v širši okvir prenosa tehnologije, zato je del interesnega področja skoraj vsake institucije, ki se ukvarja s prenosom znanja oziroma tehnologije. Dejansko ga v svetu ne obravnavajo samo v ožjem okviru izobraževanja, temveč zmeraj v tesni povezavi z raziskavami, razvojem in uporabo najsodobnejšega (predvsem tehnološkega) znanja, metod in orodij.

Pomen permanentnega tehniškega izobraževanja

V nedavno izdelanem poročilu Š1] smo podali kratek pregled nekaterih tujih modelov na področju PTI, ki navaja izkušnje iz enajstih evropskih držav in Združenih držav Amerike. Pri tem smo se večinoma opirali na ugotovitve 3. evropskega foruma za PTI, ki je potekal na Dunaju v novembru 1994 pod naslovom *Perspektive nenehnega strokovnega razvoja – inženir kot upravljalec spremembe* Š2, 3].

Zavedamo se, da tujih modelov ne moremo neposredno prenašati v naše okolje. Vseeno navajamo nekaj elementov pregleda, ki se nam zdijo posebej zanimivi in vredni upoštevanja:

- V razvitem svetu se države zavedajo pomena PTI in ga tudi izdatno sofinancirajo (primer Finske).
- Univerze in inštituti ustanavljajo posebne enote, posebej za pospeševanje prenosa znanosti in tehnologije ter za izvajanje različnih oblik PTI.
- Ustanovitev središč v nekaterih primerih sofinancirajo tudi mednarodne agencije (primer USAID v Wroclawu).
- Izobraževalne organizacije in podjetja v svetu se z namenom izvajanja PTI združujejo v konzorcije. Sodelovanje usklajujejo posebna središča za PTI.
- Do odločilnih premikov je v razvitem svetu prišlo že sredi osemdesetih let, ponekod pa celo že prej.
- PTI najpogosteje nastopa v povezavi z raziskavami, razvojem in aplikacijami, pa tudi s podiplomskim študijem.

Potrebe in možnosti v Sloveniji

Z veseljem ugotavljamo, da tudi v Sloveniji izobraževanje odraslih pridobiva pomen. V bogati ponudbi Š4] pa je še zmeraj razmeroma malo programov specializiranega tehniškega dopol-

nilnega izobraževanja za visoko usposobljene strokovnjake, ki želijo poglobiti, razširiti ali posodobiti svoje strokovno znanje. Posamezni primeri tovrstnega izobraževanja kažejo na prednosti, ki jih imajo kot izvajalci na tem področju univerze in inštituti. Tesna povezava med kakovostnim raziskovanjem in izobraževanjem na teh institucijah lahko zagotavlja sodobne izobraževalne vsebine, ki upoštevajo najnovejše svetovne smernice. Poleg tega razvejeno mednarodno sodelovanje omogoča hiter in neposreden dostop do najnovejših tujih dosežkov in hitreje uvajanje določenih vsebin v naš prostor, olajšuje možnost sodelovanja tujih predavateljev pri izobraževalnih programih in uveljavljanje standardov iz razvitega sveta. Sistematično in intenzivno izvajanje tovrstnih izobraževalnih programov za strokovnjake iz industrije je lahko pomemben dejavnik tehnološkega razvoja.

V tem smislu je tudi velik potencial znanja na naših univerzah in inštitutih še zmeraj premalo izrabljen. Enega od razlogov vidimo v tem, da sta organizacijska struktura in delo zaposlenih v teh ustanovah seveda naravnana tako, kot narekujejo njihove primarne dejavnosti, manj pa prilagojena izraziti interdisciplinarnosti in dinamičnosti, ki jo zahteva intenzivnejše dopolnilno izobraževanje.

To v veliki meri velja tudi za Inštitut Jožef Stefan, katerega dejavnost obsega širok spekter osnovnih, razvojnih in uporabnih raziskav na področjih naravoslovno-matematičnih, tehniških in biotehniških ved. V zvezi z aplikativno dejavnostjo si inštitut prizadeva za vsestransko dostopnost in uporabo znanja v družbi in gospodarstvu, za prenos raziskovalnih dosežkov v prakso, za obveščanje javnosti, popularizacijo znanosti in za širjenje znanstvene in tehnične kulture.

V okviru svoje dejavnosti posebej poudarja spodbujanje tehnološkega razvoja in pospeševanje tehnološko zahtevnega podjetništva, ki potrebuje povezavo z raziskovalnim okoljem.

Eden od načinov za doseganje navedenih ciljev je tudi izvajanje dopolnilnega izobraževanja za strokovnjake iz gospodarstva. Da bi preverili, koliko in kako bi bilo smiselno na inštitutu izvajati tovrstno izobraževanje, smo v letu 1995 izpeljali interni projekt z naslovom *Izdelava in zagon modela permanentnega izobraževanja na področju informacijskih tehnologij*.

Poglavitne dejavnosti, ki so potekale v okviru projekta, so bile:

- izdelava študije možnosti s posebnim poudarkom na raziskavi trga,

- izvedba poskusnih tečajev in delavnic,
- študij tujih modelov,
- priprava izhodišč za nadaljevanje dejavnosti.

Nove možnosti dopolnilnega izobraževanja na področju informacijskih tehnologij

Na podlagi rezultatov projekta so odseki in laboratoriji s področja elektronike in informacijskih tehnologij na Inštitutu Jožef Stefan predlagali ustanovitev središča, ki bi delovalo kot fleksibilno organizacijsko jedro za izvajanje specializiranega tehniškega dopolnilnega izobraževanja.

Inštitut je pobudo sprejel, zato intenzivno nadaljujemo zagonске dejavnosti, hkrati pa izvajamo tudi tečaje.

Na internem razpisu, ki je zajel omenjene odseke in laboratorije, smo zbrali skupaj 37 predlogov za tečaje, seznam pa se seveda nepretrgoma dopolnjuje.

Program ponuja zahtevne uporabniško zanimive vsebine z naslednjih področij:

- metode in tehnike za računalniško podporo poslovnega odločanja
- računalniške komunikacije in storitve računalniških omrežij
- posodabljanje proizvodnih tehnologij
- avtomatizacija in računalniško vodenje industrijskih procesov

- strojno učenje in optimizacija
- sistemi za upravljanje podatkovnih baz
- analiza podatkov in odkrivanje znanja iz podatkovnih baz (npr. medicinskih, ekoloških, tehnoloških...)

- uporaba vzporednih računalnikov
- visokonivojska sinteza računalniških sistemov
- načrtovanje preskušanja
- načrtovanje komunikacijskih sistemov
- jezikovne tehnologije
- rehabilitacijski inženiring

Tečaji so namenjeni zlasti:

- visoko usposobljenim tehnično ali naravoslovno izobraženim strokovnjakom iz gospodarskih in negospodarskih organizacij, ki želijo razširiti, poglobiti ali posodobiti svoje poznavanje informacijskih tehnologij;

– vodstvenim delavcem, ki se želijo seznaniti z informacijskimi tehnologijami kot dejavnikom tehnološkega razvoja, pomembnim tudi za njihovo podjetje;

– raziskovalcem s fakultet in z inštitutov, ki bi želeli dobiti vpogled v najsodobnejše dogajanje na sorodnih področjih (usposabljanje za interdisciplinarno delo) ali pridobiti določeno funkcionalno znanje (nove tehnike in metode s področja informacijskih tehnologij kot učinkovito orodje sodobnih raziskav).

Pri programu sodelujejo predavatelji z univerz, prav tako pa želimo pritegniti strokovnjake iz industrije. Tako pokrijemo celotno tehnološko vertikalno, kar se nam zdi pomemben pogoj za pretok znanja, ki tudi v tem primeru ne sme biti enosmeren.

Organiziranje tečajev je le ena od predvidenih dejavnosti novega centra. Med drugimi omenimo še skrb za sodobno infrastrukturo podprtost izobraževalnih dejavnosti, vključno z izrabo teleinformatičnih storitev [5]. Ne nazadnje poudarimo, da kljub intenzivnemu ukvarjanju s sodobnimi tehnologijami ne pozabljamo, da jih ustvarjajo in z njimi živijo ljudje. Zato se popolnoma zavedamo netehničnih vidikov uvajanja sodobnih tehnologij in posebnega pomena, ki ga pri tem igra kakovostno dopolnilno izobraževanje strokovnjakov.

dr. Tanja Urbančič
raziskovalka na Inštitutu Jožef Stefan

dr. Janko Černetič
raziskovalec na Inštitutu Jožef Stefan

Literatura

T. Urbančič in sod.: Izdelava in zagon modela permanentnega izobraževanja s področja informacijskih tehnologij, poročilo o projektu. Inštitut Jožef Stefan, interno gradivo, 1995.

M. Horvat, F. Reichl, M. Stierle (ur.): Perspectives of Continuing Professional Development: The Engineer as a Manager of Change, 3rd European Forum for Continuing Engineering Education, Dunaj, november 1994.

A. S. C. Fernandes, A. C. Silva: Some Characteristics of the CEE Market, v zborniku Perspectives of Continuing Professional Development: The Engineer as a Manager of Change, 3rd European Forum for Continuing Engineering Education, Dunaj, november 1994.

Izobraževanje odraslih v Sloveniji. Programi in izvajalci. Izdal Andragoški center Republike Slovenije, 1995.

J. Rugelj: Vloga in pomen teleinformatičnih storitev v vseživljenjskem izobraževanju. Vseživljenjsko učenje, pogoj za preživetje in kakovost, Portorož 1996.

P Svetovanje odraslim za izobraževanje

Tanja Vilič Klenovšek

V zadnjih dveh, treh letih se na različnih strokovnih srečanjih andragoških delavcev vse bolj izpostavljata vloga in pomen svetovanja odraslim za izobraževanje oziroma svetovalnega dela v izobraževanju odraslih.

Opaža se, da se obseg svetovalnega dela v izobraževanju odraslih veča, da dobiva vse večji pomen pri zagotavljanju učinkovitega izobraževanja odraslih in, to je posebej zanimivo, da potrebo po svetovanju pred izobraževanjem, med njim in tudi po končanem izobraževanju vse bolj izražajo vključeni odrasli udeleženci.

V nekaterih oblikah izobraževanja dobiva svetovanje osrednje mesto, kar velja predvsem za samostojno učenje, izobraževanje na daljavo, dopisno izobraževanje in nekatere druge oblike.

Svetovalno delo v izobraževanju odraslih v najširšem pomenu obsega različne oblike svetovanja, ki so določene glede na faze procesa izobraževanja (svetovanje pred izobraževanjem, med njim in po njem), glede na obliko izobraževanja, glede na tip organizacije, ki vključuje svetovalno delo z odraslimi, glede na ciljno skupino, ki ji je svetovanje namenjeno, verjetno pa bi v kompleksnosti vzgoje in izobraževanja odraslih lahko našli še kakšno merilo, ki določa specifičnost svetovalnega dela v izobraževanju odraslih.

Verjetno ne gre spregledati, da z rastjo obsega in potreb po svetovalnem delu v izobraževanju odraslih svetovanje dobiva nekatere oblike izobraževanja, saj v nekaterih svojih pojavnih oblikah že deluje kot metoda, s pomočjo katere si odrasli pridobivajo predvsem novo znanje, izkušnje in spretnosti za odločitve pred vključitvijo v izbrani program izobraževanja, za izboljšanje tehnike učenja in odpravljanje težav med izobraževanjem, za samostojno obvladanje vsebine programov izobraževanja idr.

Danes prevladujoče razumevanje splošnega pojma svetovanja, bodisi kot »...da je to organizirana oblika pomoči posamezniku pri njegovem nadaljnjem napredku, osebni rasti in razvoju« (A. Kristančič, 1995: 10) ali kot da je »svetovanje je pedagoško-psihološka metoda, proces tesnega sodelovanja dveh oseb, od katerih je ena (svetovalec) strokovnjak, ki s svojim strokovnim znanjem in z izkušnjami pomaga drugi (svetovancu, klientu) reševati njegove aktualne probleme ob pomoči nasvetov in informacij« (Z. Jelenc, 1982: 44), daje tej dejavnosti tudi izobraževalni in vzgojni element. A. Kristančič pri opredelitvi svetovanja prav posebej izpostavi, da lahko svetovanje na splošno razumemo kot proces, ki posameznika spremlja pri spreminjanju življenjskih razmer, in da je v tem smislu tudi sestavni del tako imenovanega vitalnega učenja. (A. Kristančič, 1995: 10)

Opredelitev svetovanja odraslim za izobraževanje oziroma svetovalnega dela

O splošnem pojmu svetovanja je bilo že veliko povedanega in napisanega, predvsem v psihološki in delno tudi pedagoški literaturi in praksi. Vendar je svetovanje dejavnost, proces, ki se ra-

zviya v času in prostoru ter se s tem spreminja in razvija skupaj s spreminjanjem družbeno-ekonomskih razmer in z razvijanjem novih psihološko-pedagoških konceptov, še posebej teorij razvoja osebnosti, skupinske dinamike in medosebnih odnosov.

V vseh opredelitvah se posebej poudarja, da je od svetovanja treba ločiti informiranje, ki je lahko del (pogosto začetek) svetovanja, ne pa le enkratno dejanje, ko posamezniku ali skupini posredujemo informacije in jim v celoti prepustimo, kaj od tega bodo uporabili, in pogosto tudi ne pridobimo o tem povratne informacije. Svetovanje pa je praviloma dejavnost, proces, ki vključuje niz srečanj med svetovalcem (strokovnjakom) in svetovancem (posameznikom ali skupino), v katerem svetovalec svetovancu pomaga pri razreševanju težav, problemov, dilem, zaradi katerih je svetovanec prišel po pomoč. Novejši načini zagovarjajo odprt model svetovanja, ki temelji na nedirektivnem svetovanju, ki pojmuje posameznika kot aktivnega udeleženca tega procesa. Pri nedirektivnem svetovanju svetovalec v nizu pogovorov vodi svetovanca tako, da se nastali problemi, težave, dileme osvetlijo z več strani, dobijo stvarno in razumsko podobo ter mu s tem pomaga, da sam poišče in sprejme primerne rešitve.

Ker vse več avtorjev poudarja prav tak koncept, da svetovalec vodi svetovanca, se v angleško govorečem prostoru pojem svetovanje (counselling) pogosto nadgrajuje s pojmom vodenje (guidance) ali se celo govori predvsem o vodenju in se svetovanje razume bodisi kot metoda, ki se uporablja v vodenju, bodisi kot ena izmed faz poleg na primer navezave prvega stika, informiranja, presojanja, zbiranja povratnih informacij idr. Glede na predmet obravnave, ki določa tip dejavnosti, se nekatere dejavnosti tudi poimenujejo predvsem kot svetovanje, druge pa kot vodenje. Na tem mestu ne bom obširneje pisala o različnih pomenih uporabe enega in drugega izraza. Menim, da se bodo številne terminološke nejasnosti šele razreševale ob nadaljnjem razvijanju te dejavnosti, tako v praksi kot tudi v teoriji.

V naši praksi se pretežno uporablja pojem svetovanje, pa najsi gre za področje osebnih problemov, družine – starševstva in partnerstva, medosebnih problemov širše, problemov odvisnosti idr. Te različne vrste svetovanja pa prinašajo še druge posebnosti v določanju bistva svetovalnega dela na posameznem področju obravnave.

Tako se je tudi v praksi in teoriji (v našem prostoru še bolj skromno) izobraževanja odraslih pri nas bolj uveljavil pojem svetovanja pri oziroma v izobraževanju odraslih oziroma pogosto na kratko rečeno kar svetovanje za izobraževanje. S temi izrazi se zaobjame svetovalno delo pri ali v izobraževanju odraslih najširše, to je, da vključuje svetovanje tako pred vključitvijo v izobraževanje kot v času poteka in še po koncu izobraževanja.

Pri najsplošnejši določitvi pojma svetovanja pri oziroma v izobraževanju odraslih bi se strinjala z določitvijo Z. Jelenc, da je »...andragoško svetovalno delo tisto svetovalno delo, ki rabi odraslemu človeku pri njegovem izobraževanju in vzgoji ter s tem pri oblikovanju njegove osebnosti, da bi lahko ustrezno opravljal svoje funkcije kot odrasla oseba«. (Z. Jelenc, 1982 : 64)

Pri izvajanju v praksi pa se svetovanje pojavlja v različnih oblikah, ki jih določajo cilji svetovanja, ciljne skupine, organizacije, ki izvajajo svetovanje, in drugo.

Vse te oblike svetovanja zahtevajo posebno usposobljenost strokovnjakov v izobraževanju odraslih, to pa v naši praksi žal še vse premalo upoštevamo. O organizacijskem vidiku izvajanja svetovanja odraslim za izobraževanje in usposobljenosti strokovnjakov bom govorila nekoliko kasneje.

Na tem mestu bi rada še poudarila, da svetovanje ni pomembno le za posameznika, ki se vključuje ali je že vključen v izobraževanje, temveč je lahko v veliko pomoč tudi vsem izvajalcem izobraževanja odraslih, saj prek te dejavnosti dobivajo pomembne informacije o potrebah odraslih po izobraževanju, o njihovih stališčih, splošnih pogojih in razmerah za izobraževanje itd. Tako pridobljeni podatki so lahko ena od podlag za načrtovanje izobraževanja odraslih, prilagojenega novim zahtevam in značilnostim odrasle populacije.

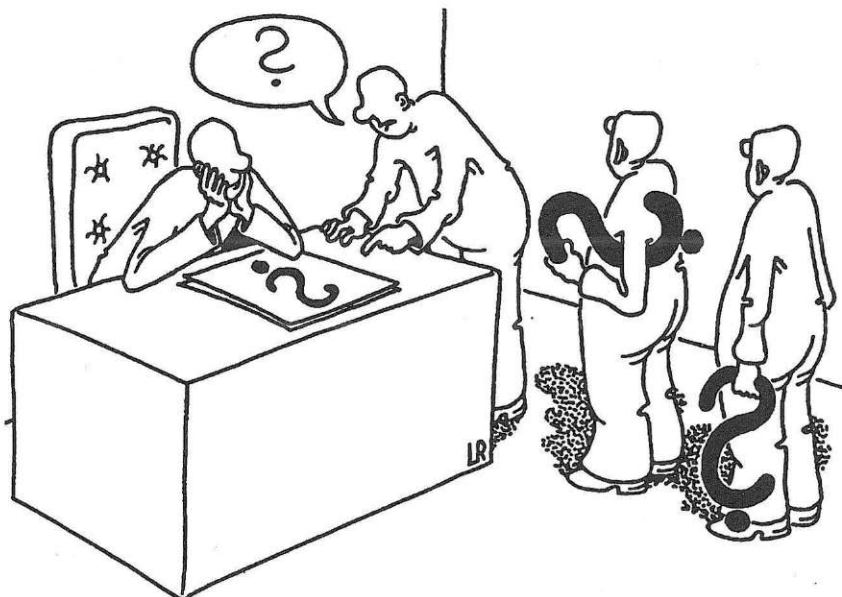
Naj ob koncu te točke le še na kratko zapišem temeljne cilje, ki jih lahko uresničujemo s svetovanjem odraslim za izobraževanje: (več o tem glej Z. Jelenc, 1982, in UDACE, 1988.)

- pomagamo posamezniku, da spozna samega sebe, svoje potrebe, interese in zmožnosti;
- seznanjamo ga z možnostmi za izobraževanje;
- pomagamo mu pri presojanju med interesi, zmožnostmi in razpoložljivimi možnostmi za izobraževanje;
- pomagamo mu pri vključitvi v izobraževanje (vpis, finančna sredstva idr.);
- pomagamo mu pri organiziranju izobraževanja oziroma učenja (uporaba različnih virov, sredstev za izobraževanje, izbira in razvijanje ustreznih tehnik učenja idr.);
- pomagamo mu pri odpravljanju različnih težav, ki ovirajo njegovo izobraževanje (negativne izkušnje v dosedanjem izobraževanju, strah pred neuspehom, socialne in družinske razmere, finančna sredstva, oddaljenost od kraja izobraževanja idr.) itd.

Nekatere smeri razvoja svetovanja odraslim za izobraževanje v državah članicah Evropske unije

Pred osvetlitvijo nekaterih organizacijskih in kadrovskih možnosti razvoja svetovanja odraslim za izobraževanje pri nas se mi zdi pomembno, da na kratko orišem smeri razvoja te dejavnosti v državah članicah Evropske unije (kolikor so mi dostopni nekateri viri), saj so njihove izkušnje lahko v pomoč pri razvijanju naše prakse.

Pomen svetovanja odraslim za izobraževanje v zadnjih desetih letih narašča v vseh evropskih državah. Razvoj te dejavnosti je še zlasti spodbudila naraščajoča brezposelnost v državah članicah Evropske unije. Zaradi tega in zaradi s tem povezane neneh-



ne potrebe delovne sile, da se prilagaja na novo nastalim razmeram na trgu dela tudi s spremembo poklica, z nadaljnjim izobraževanjem, predvsem z izpopolnjevanjem in s posodabljanjem znanja, se je začelo postavljati vprašanje o organiziranosti in učinkovitosti različnih organizacij, da brezposelnim odraslim zagotovijo pomoč v teh procesih.

V okviru Evropske unije nastajajo skupni projekti, ki obravnavajo vprašanja, kot denimo: kako so v posameznih državah sploh organizirani za pomoč brezposelnim za poklicno svetovanje, za svetovanje v razvoju kariere in za svetovanje, povezano z izobraževanjem, kako izboljšati kakovost in učinkovitost dosedanjih organizacij za svetovanje za različna področja, še zlasti z vidika razvoja posameznih lokalnih skupnosti, in druga.

Kljub različnim organizacijam, ki so odgovorne za različne vrste svetovanja, lahko v državah članicah Evropske unije najdemo številne podobne trende. V vseh državah se krepi sodelovanje med različnimi organizacijami na področju svetovanja, izobraževanja in zaposlovanja z vidika zadovoljevanja potreb odraslih (še posebej se izpostavlja z vidika potreb brezposelnih), ki so kompleksne in določene z njihovimi delovnimi in življenjskimi izkušnjami ter s trenutnimi razmerami. (CEDEFOP, 1990)

Medtem ko se je v preteklosti pretežno razvijalo svetovanje za mladino, se v zadnjih desetih letih razvija svetovanje, ki je prilagojeno tudi odraslim. V večini držav Evropske unije se svetovanje odraslim za izobraževanje razvija znotraj poklicnega svetovanja in svetovanja za razvoj kariere (delovne poti). V Angliji se svetovanje odraslim za izobraževanje sistematično razvija kot samostojna dejavnost, ki se povezuje tudi s poklicnim svetovanjem. (več o tem: UDACE, 1988.) Na tem mestu moram še enkrat opozoriti, da v Angliji uporabljajo izraz »educational guidance«, to je »vodenje v izobraževanje«, ki pa je po svoji vsebini blizu našemu pojmu svetovanja odraslim za izobraževanje. V predstavitev angleškega koncepta »vodenja v izobraževanje« je mogoče res na prvi pogled večji poudarek na svetovanju odraslim pred vključitvijo v izobraževanje (to je za izobraževanje), vendar predstavitev celotne dejavnosti pokaže, da je to vodenje zelo kompleksno. V vseh predstavitev je »vodenje v izobraževanje« pojmovano kot dejavnost, ki vključuje sedem aktivnosti. (UDACE, 1988: 24)

1. Informiranje (informing)

Odraslega informiramo o izobraževalnih možnostih in ustreznih podpornih dejavnostih, ne da bi ga obvestili tudi o relativnih prednostih izbranih izobraževalnih možnosti za posameznega odraslega.

2. Svetovanje (advising)

Odraslemu pomagamo pri interpretaciji informacij in izbiri najustreznejše možnosti. Če želimo, da bo svetovanje uspešno, si morajo odrasli oblikovati čim bolj jasno predstavo o svojih izobraževalnih potrebah.

3. Svetovanje (counselling)

Gre za pomoč odraslim pri odkrivanju, razjasnjevanju, ocenjevanju in razumevanju njihovih izobraževalnih potreb in različnih poti za njihovo doseganje. Tisti odrasli, ki potrebujejo svetovanje, so navadno negotovi glede svojih potreb in potrebujejo več časa, da izrazijo svoja občutja do posameznih možnosti. Svetovanje se zato izvaja v obliki vrste srečanj s posameznimi odraslimi.

4. Ovrednotenje (assessing)

S formalnimi in neformalnimi sredstvi omogočimo odraslim, da ustrezno razumejo potrebe svojega osebnega, izobraževalnega in poklicnega razvoja, to pa jim omogoči odločanje med izobraževalnimi možnostmi.

5. Usposabljanje (enabling)

Odrasle usposobimo za sodelovanje z ustanovami, ki ponujajo izobraževanje ali usposabljanje, oziroma za izpolnjevanje meril izbranega programa. Pomoč lahko vključuje nasvet pri izpolnjevanju obrazcev za prijavo, nasvet o načinih vplivanja na spremembo vsebin programa itd. Druga oblika podpore je zagotovljena v okviru »odprtih možnosti« in lahko vključuje tako skupinsko svetovanje kot razvijanje učnih spretnosti.

6. Zastopanje (advocating)

V imenu posameznikov in skupin, katerim je dostop do izobraževanja dodatno otežen, posredujemo v izobraževalnih organizacijah (na primer pri vključevanju v izobraževanje ali urejanju plačila izobraževanja idr.).

7. Povratne informacije – spremljanje (feeding back)

Zbiramo in primerjamo podatke o doseganju izobraževalnih ciljev in spodbujamo izvajalce, da razvijajo svoje programe. Tu so vključene praktične spremembe (kot sprememba informacij o programu ali sprememba urnika) ali spremembe kurikulumu (oblikovanje novih programov za nove skupine ali prilagoditev načina poučevanja v programih idr.).

V praksi so vse našete aktivnosti tesno povezane in med seboj prepletene. V Angliji posebej poudarjajo, da brez ustrezne baze podatkov ni mogoče izpeljati nobene aktivnosti, toda služba, ki si prizadeva samo za posredovanje informacij, ne more ustrezno zadovoljiti potreb odraslih po svetovanju. Pomembno je, da vseh sedem aktivnosti vodi posameznika k večji osveščenosti o potrebah in interesih za izobraževanje, k poznavanju izobraževalnih možnosti, k večji sposobnosti za sprejemanje odločitev za konkretno izobraževanje in k sposobnosti za napredovanje.

Zdi se, da je bila v predstavivah svetovanja konec osemdesetih let manj poudarjena pomoč med izobraževanjem, vendar so mi v pogovoru z nekaterimi strokovnjaki iz Anglije, ki delajo pri svetovanju odraslim za izobraževanje, zagotovili, da se v devetdesetih letih razvija tudi ta dimenzija svetovanja odraslim za izobraževanje. Pri pregledu razmer v državah Evropske unije tej pomoči odraslim med izobraževanjem v zadnjih letih namenjajo večjo pozornost tudi v drugih državah, in sicer zato, da bi zagotovili večjo učinkovitost in kakovost izobraževanja odraslih.

Menim, da razvoj in potrebe odraslega po izobraževanju ob prehodu v novo tisočletje narekujejo razvoj prakse in teorije celovitega koncepta svetovanja odraslim za izobraževanje, ki vključuje vse faze procesa izobraževanja ter različne oblike in možnosti izobraževanja za različne ciljne skupine.

Kako se organizirati za učinkovito in kakovostno svetovanje odraslim za izobraževanje

Nosilci svetovanja odraslim za izobraževanje so lahko različne organizacije, ki so z izobraževanjem bolj ali manj neposredno povezane. V najširšem pomenu se v vlogi nosilca svetovanja za izobraževanje lahko pojavi vsaka organizacija v lokalni skupnosti, na katero se obrne odrasla oseba po pomoč. Za našo prakso podatki kažejo, da je informativno-svetovalna dejavnost še vse premalo vgrajena v dejavnost različnih organizacij. Pot od informiranja do svetovanja za izobraževanje je v teh organizacijah lahko različna, pomembno pa je, da posamezne organizacije prepoznajo svojo vlogo v okolju z vidika informiranja in svetovanja odraslim za izobraževanje in se zanjo tudi ustrezno organizirajo in usposobijo.

Najbolj splošna delitev organizacij, ki lahko svetujejo odraslim za izobraževanje, je:

a) izobraževalne organizacije:

- osnovne šole,
- srednje šole,
- univerza/višje in visoke šole,
- zasebne izobraževalne organizacije,
- ljudske univerze,
- druge izobraževalne organizacije za odrasle;

b) druge organizacije:

- zavodi za zaposlovanje,
- delovne organizacije,
- knjižnice,
- centri za socialno delo,
- ustanove za ljudi s posebnimi potrebami,
- prostovoljske organizacije,
- društva, neformalna združenja,
- center za samostojno učenje,
- center za ugotavljanje in potrjevanje znanja idr.

Vsaka od naštetih organizacij ima svojo posebno vlogo, z delom svoje dejavnosti pa se lahko dotika tudi področja izobraževanja odraslih. Temeljne informacije, ki so podlaga za svetovanje odraslim za izobraževanje, so:

- predstavitev pomena izobraževanja – motivacijski element informiranja in svetovanja,

- kakšne so možnosti izobraževanja v lokalni skupnosti (v prostoru bivanja): katere izobraževalne organizacije v lokalni skupnosti obstajajo, na koga v teh organizacijah se odrasla oseba lahko obrne (naslov, kontaktna oseba) in kakšna je ponudba programov izobraževanja v izobraževalnih organizacijah.

To so najosnovnejše informacije, ki bi jih morala poznati vsaka organizacija. V posamezni organizaciji pa je drugi del nalog, povezanih s svetovanjem odraslim za izobraževanje, povezan s specifičnostjo dejavnosti te organizacije in je pri različnih organizacijah različen. Z vidika svoje dejavnosti mora vsaka organizacija določiti svojo vlogo v izvajanju svetovanja odraslim za izobraževanje ter jo tudi organizacijsko in sistemsko vgraditi v svoje delovanje. To pomeni, da za to dejavnost usposobi svoje strokovno osebje, da je za svetovanje predviden določen čas, ki ga strokovno osebje izkoristi le za to dejavnost, da si organizacija pridobi za to dejavnost ustrezna sredstva in seveda tudi ustrezno informacijsko podporo.

Predlagam, da vsaka organizacija določi:

- vlogo svetovanja odraslim znotraj svoje osnovne dejavnosti (konceptualno in organizacijsko),

- vse svoje stranke, uporabnike svetovanja,
- potrebe odraslih po svetovanju za izobraževanje v njihovi organizaciji,
- prednost povezovanja z drugimi organizacijami, katere informacije ji lahko posredujejo drugi in katere lahko sama posreduje drugim.

Ker sodobni trendi razvoja dajejo vse večji pomen in vlogo razvoju lokalne skupnosti kot temeljne enote bivanja posameznika, je smiselno, da se tudi organizacije, ki so neposredno ali posredno povezane z dejavnostjo izobraževanja odraslih v posamezni lokalni skupnosti, povezujejo pri učinkovitejšem delovanju na posameznih področjih znotraj izobraževanja odraslih. Eno takšnih področij je lahko tudi svetovanje odraslim za izobraževanje. Takšno povezovanje je tudi eden izmed trendov v državah članicah Evropske unije. V teh državah zagovarjajo nujnost in pomen povezovanja različnih organizacij v tako imenovane mreže v okviru lokalnih skupnosti. Cilj povezovanja v mreže je zagotavljanje večje racionalnosti, kakovosti, učinkovitosti in dostopnosti svetovanja odraslim za izobraževanje. Povezanost organizacij v mrežo omogoča boljše organizacijo informativno-svetovalne dejavnosti posamezne organizacije, medsebojno izmenjavo informacij, pomoč pri izvajanju te dejavnosti in pri vzpostavljanju skupnih informacijskih baz podatkov in tudi pri usposabljanju strokovnega osebja.

Ustrezno usposobljeni strokovnjaki so temelj zagotavljanja kakovostnega svetovanja odraslim za izobraževanje. Ker delajo pri izobraževanju odraslih strokovnjaki različnih profilov, verjetno ne bo napačna trditev, da se jih večina ni usposabljala tudi za svetovalno delo v izobraževanju odraslih. Menim, da si mora večina to znanje, spretnosti in izkušnje šele pridobiti. Poleg poznavanja in obvladanja osnovnih načel, metod in tehnik svetovanja mora strokovnjak pri izobraževanju odraslih poznati tudi posebne značilnosti populacije (poznavanje psiho-socialnih značilnosti), ki ji je svetovanje namenjeno, poznati mora osnovne motivacijske mehanizme, obvladati različne komunikacijske spretnosti, poznati mora možnosti odkrivanja in spodbujanja opredeljene potrebe, interesov in zmožnosti za izobraževanje, tehnike učenja, organiziranost izobraževanja idr., odvisno od oblike svetovanja, ki jo organizacija ponuja svojim strankam.

Ker je svetovanje dinamičen, spreminjajoč proces, zahteva od strokovnjakov nenehno izpopolnjevanje. Zelo pomemben vidik tega izpopolnjevanja je tudi stalna izmenjava izkušenj med strokovnjaki različnih organizacij, ki pa lahko delujejo povezano znotraj mreže v lokalni skupnosti.

Za pospešitev razvoja svetovanja odraslim za izobraževanje v Sloveniji bi bilo treba:

- razviti dejavnost svetovanja znotraj različnih organizacij, predvsem z vidika organizacije dela in strokovne usposobljenosti osebja;
- določiti vlogo svetovanja za izobraževanje v vseh pomembnih dokumentih, ki opredeljujejo sistem in politiko izobraževanja odraslih v Sloveniji;
- znotraj sredstev za izobraževanje odraslih nameniti tudi sredstva za razvoj svetovanja odraslim za izobraževanje;
- zagotoviti organizacijske in finančne možnosti za povezovanje organizacij za svetovanje odraslim za izobraževanje na lokalni ravni;
- pomagati lokalnim mrežam tudi z organizacijo strokovno-razvojnih služb za to področje na nacionalni ravni;
- razvijati sistem stalnega vrednotenja kakovosti in učinkovitosti svetovanja odraslim za izobraževanje znotraj posameznih organizacij in znotraj mreže.

Pomembno je določiti tudi vlogo povezovalnih organizacij v lokalni skupnosti. Ena od možnosti je, da v sedanji fazi razvoja da pobudo za povezanost organizacij za svetovanje odraslim za izobraževanje na ravni lokalne skupnosti lokalna ljudska univerza. Pri opredelitvi delovanja mreže naj se posamezne naloge razdelijo med organizacije, vključene v mrežo.

Razmisliti bi kazalo tudi o možnosti, da se v okviru Andragoškega društva Slovenije ustanovi posebna sekcija za področje svetovanja odraslim za izobraževanje, ki bi lahko prek delovanja lokalnih podružnic Andragoškega društva Slovenije pomagala z razvojno-strokovnimi podlagami pri delovanju lokalne mreže za svetovanje odraslim za izobraževanje.

Na nacionalni ravni pa predlagam, da razvojno-strokovno spremlja področje svetovanja odraslim za izobraževanje Andragoški center Slovenije, ki v sodelovanju z lokalnimi mrežami pripravlja razvojno-strokovna izhodišča in oblike izpopolnjevanja za delo na tem področju.

Za razvoj svetovanja odraslim za izobraževanje je treba razviti tudi metodologijo spremljanja kakovosti in evalvacije učinkovitosti svetovanja odraslim za izobraževanje znotraj posamezne organizacije in znotraj lokalne mreže. Na tem mestu pa predlagam, da v organizacijah ne čakajo na izdelavo predlaganega spremljanja in evalvacije svetovanja, temveč s preprostimi oblikami samoevalvacije sproti spremljajo izvajanje svetovanja v svoji organizaciji.

Sklep

V tem prispevku sem poskušala nanizati le nekaj razmišljanj v kompleksnosti dejavnosti svetovanja odraslim za izobraževanje. Zavedam se, da je še veliko nerešenih vprašanj in možnih načinov bolj sistematične organiziranosti te dejavnosti v našem prostoru. Pomembno pa je, da se začnemo o tem pogovarjati bolj sistematično ter seveda ugotovljeno in dogovorjeno tudi uveljavljati v vsakdanjem delu z odraslimi kot ključnimi akterji svojega in družbenega razvoja, ki je pred nas že postavil v razvitih državah sprejeto filozofijo (sprejet način življenja kot) vseživljenjskega učenja. Z odraslemu prilagojenim svetovanjem za izobraževanje naj bi izobraževanje postalo dostopnejše, prijetnejše, učinkovitejše in s tem tudi kakovostnejše.

mag. Tanja Vilič Klenovšek

raziskovalka na Andragoškem centru Republike Slovenije

Literatura

- Brezposelnost, izobraževanje in kariera, Izobraževanje odraslih, Nove poti, št. 5, Andragoški center Republike Slovenije, 1993.
- CEDEFOP, A summary report on the services available for the unemployed ans especially the long-term unemployed in Denmark, The federal republic of Germany, France, Italy, The Netherlands, Portugal, Spain and The United Kingdom, Berlin, 1990.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Counselling and Long-term Unemployment, Report on Phase 1 of the EURO-COUNSEL Action research programme, Dublin, 1992.
- Zoran Jelenc, Svetovalno delo pri vzgoji in izobraževanju odraslih, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana, 1982.
- Azra Kristančič, Svetovanje in komunikacija, Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, Ljubljana, januar 1995.
- NIACE (National Institute of Adult Continuing Education), Educational Guidance for Unemployed Adults, Leicester, 1989.
- UDACE (Unit for the Development of Adult Continuing Education), The Challenge of Change, Developing Educational Guidance for Adults, Leicester, 1988.
- UDACE, Educational Guidance for Adults, Identifying Competences, 1991.

P Kakovost usposabljanja samozaposlovalcev

Neva Maher

Ekonomске, politične in socialne razmere bodo v Sloveniji še naprej vplivale na nezmanjšane potrebe po samozaposlovanju odraslih. Ker je pričakovati, da zaradi še zmeraj neresenih temeljnih strukturnih neskladij v slovenskem gospodarstvu vzrokov nestabilnosti ne bomo odpravili, ostaja aktualno vprašanje: kako glede na relativno visoka sredstva, namenjena izobraževanju nezaposlenih, povečati njihovo direktno in indirektno učinkovitost.

V preteklih letih se je razmahnilo podjetništvo. Z njim je povezano tudi samozaposlovanje nezaposlenih. Podjetništvo pa niso samo majhna podjetja (ali s. p.), niso samo visokoleteči cilji in ni samo način življenja. Je tudi nov, celovito inovativen pristop posameznika, ki zazna priložnost.

Z razmahom podjetništva se je intenziviralo izobraževanje in usposabljanje vseh vrst, bistveno se je spremenila njegova kvantiteta in kvaliteta. Pri usposabljanju za samozaposlovanje želim opozoriti prav na nekaj kvalitativnih vidikov: kaj dejansko pomeni večja kvaliteta. Ali je to višja raven strokovnega znanja? Ali je naš cilj obogatiti samozaposlovalce z nujno potrebnimi funkcionalnimi znanji, ki jim bodo v primerno preoblikovani didaktični obliki, še zlasti pa upoštevajoč njihov specifičen položaj, pomagala, da bodo z danimi resursi čimveč dosegli, našli in izrabili podjetniško priložnost.

Toda podjetniška priložnost ni samo želeno prihodnje stanje: priložnost je zlasti prepričanje, da je mogoče uspeti.

Menim namreč, da bi lahko ne samo povečali število samozaposlitev, temveč tudi, da je še nekaj možnosti pri usposabljanju in še zlasti motiviranju za to, da bi bile tudi samozaposlitve za posameznike ekonomsko ne samo čimbolj uspešne, ampak tudi bolj profitabilne. Če bi namreč, ne samo na zavodih za zaposlovanje, še bolje poskrbeli za to, da bi odpravili čustveno in motivacijsko zavoro, s katero se srečujejo nezaposleni.

Podjetniška priložnost namreč in to, kako jo bo posameznik izkoristil, sta odvisna od:

- njega samega,
- od okolja,
- od možnosti pristopa do potrebnih sredstev,
- časa, ki je na razpolago.

Čemu izboljšati kakovost učenja oziroma usposabljanja za samozaposlitev

Znano je dejstvo, da je izobrazbena struktura nezaposlenih, ki se samozaposlujejo, slaba. Tako zelo slaba, da se težko zaposlijo. Še težje jim je odkriti primerno, svojim sposobnostim in finančnim možnostim, tržno priložnost.

Sodobni podjetnik išče tržno priložnost, kot to uči večina podjetniških šol (pri tem so zelo strokovne): domnevajo absolvirano ustrezno raven poprejšnje izobrazbe in veliko motivacijo. Po definiciji je podjetnik zelo motivirana, inovativna oseba, ki poskuša čim bolj izrabiti vsa svoja znanja in sposobnosti za to, da bo pri poslu uspel.

Poleg dejstva, da je izobrazba slaba, pa tudi med šolanjem niso dobili določenih znanj, ki jih zahteva posel (načelo minimizacije stroškov, načelo maksimizacije poslovanja, marketinška znanja...).

Znanje, ki ga je treba posredovati, je obsežno: sega od tega, kako in kje naj pri samozaposlovanju bodoči podjetnik ali obrtnik išče svojo poslovno in življenjsko priložnost, preverjanja podjetniške ideje, možnosti trženja in poslovanja sploh do izdelave poslovnega načrta...

Zato bi bilo dobro, da bi v prihodnje – tako kot se je veliko naredilo v zvezi s strokovnimi vsebinami – naredili še več na tistih področjih, ki vplivajo na to, da je slušatelj ne samo bolj dojemljiv za pridobljeno znanje in usposabljanje, temveč tudi na to, da bo čimbolj motiviran za učinkovit prenos tega znanja v prakso.

Kako torej motivirati ljudi za usposabljanje, saj se marsikateri na seminarjih ali predavanjih sploh ne identificira, ali pa premalo za prihodnjega samostojnega podjetnika, s podjetniško kariero?

Ne smemo namreč pozabiti, da je odločitev za izobraževanje njegov pomembni »salto mortale«, ena od stopnic na poti k razrešitvi njegovega problema: navsezadnje ne smemo pozabiti, koliko energije je v to odločitev vložil tudi svetovalec na zavodu.

Množica oseb, ki se samozaposlujejo ali se bodo samozaposlovale, postaja namreč ekonomsko, socialno in politično breme: neposredno za ljudi in njihove družine same, posredno pa na drugih ravneh družbenega in gospodarskega dogajanja.

Učenje podjetništva je samo del izobraževanja in usposabljanja odraslih. Pri tem naj bi pridobili tista znanja in sposobnosti, ki so nujne, če želijo pri delu uspeti. Stroka je, kot smo že omenili, v minulih letih pripravila veliko strokovno kvalitetnih programov, toda kaj, ko sta dva pomembna kazalnika še zmeraj neugodna:

– 69%–83% je še zmeraj tistih ljudi, ki se izobražujejo, a so skeptični do podjetniške kariere (M. Glas, Ekonomska fakulteta v Ljubljani, 1994, Razvoj podjetniškega učenja in usposabljanja v Sloveniji);

– velik je odstotek samozaposlitve podjetnikov, ki ne poslujejo dovolj uspešno.

Vplivi na kakovost pridobivanja znanja samozaposlovalcev

Uspešnost pridobivanja znanja je bistveno odvisna od sposobnosti in predvsem od motivacije. So obdobja, ko smo pripravljene za učenje in za to, da nas poučujejo. Nezaposleni so odrasli in ne

več otroci. Marsikaterega samozaposlovalca, kot sami pripovedujejo, je doma sram povedati, da gre spet v šolo, v šolsko klop torej; kot za kazen, ker je moral prenehati delo.

Odraslemu pa pripada drugačna vloga kot otroku: je delavec, je eden staršev, uredil si je že dom in ima obveznosti tudi do svojih staršev, je državljan, je prijatelj. Teh vlog je veliko in hkrati se od odraslega tudi pričakuje, da bo te vloge izpolnjeval:

- da bo oblikoval odraslo, državljansko in socialno odgovornost;
- da bo vzpostavil in zadržal standard;
- da bo pomagal odrasčajočim otrokom, ki naj bi postali odgovorni in srečni državljani;
- da bo oblikoval do zakonskega partnerja resno osebno razmerje;
- da bo sprejel in se prilagodil psihološkim spremembam v srednjih letih.

Ko se je odrasel prisiljen samozaposliti, je torej ob novem življenjskem pomembnem preživetvenem cilju močno ogrožena njegova varnost. Breme odgovornosti je veliko. To je treba razumeti in upoštevati tudi pri neposrednem usposabljanju, četudi predavatelj predava računovodstvo ali poslovni načrt.

V takšnem položaju si nikakor ne moremo kaj dosti pomagati z njihovo notranjo motivacijo. V normalnih okoliščinah, poročajo raziskave, so glavni motivi odraslih v tem, da dobijo ustrezní certifikat ali ustrezno spričevalo, da imajo neposredno materialno korist, da širijo splošno kulturo, vedoželjnost ali da se izobražujejo celo zaradi razvedrila.

Pri usposabljanju za samozaposlovanje je treba torej izhajati iz zunanje motivacije. Odraslemu se je treba znati približati, še zlasti pa mu je treba nekako, kljub velikim skupinam, pokazati, da je osebnost. Pri usposabljanju je namreč marsikdo od njih v hudi krizi.

Odrasla oseba in andragoški proces

Odrasel človek nikakor ni kot otrok, torej odvisna oseba, temveč je bitje z lastnimi usmeritvami. Ko prevzame že naštetó vrsto vlog, se zave svojega statusa: takšnega so ga videli drugi. Sedaj je brezposeln: ali ga takšnega vidijo tudi drugi.

Zato potrebuje spoštovanje. Pri poučevanju odraslih, še zlasti pri samozaposlitvah, zato upoštevamo individualnost odrasle osebnosti. Navedeno mora vplivati na to, da smo izrecno tankočutni, kadar:

- ustvarjamo razpoloženje za učenje, na primer ne uporabljajmo črne table kot nekoč v šoli;
- učimo, je priporočljivo poznati imena oseb in jih upoštevati kot sebi enake...;
- načrtujemo proces: pri andragogiki je ta vloga enakopravno razdeljena med učitelja in odraslega, ki se izobražuje;
- vodimo izobraževalni proces: učenje v majhnih skupinah, na delovnih sestankih...;
- vrednotimo učenje: nič ni slabšega, kot da odraslim delimo sodbe;
- določamo potrebe: čeprav andragoška stroka uči, da so na splošno odrasli zelo motivirani za učenje in je videti, da vedo, kaj potrebujejo, je pri samozaposlitvi treba prebiti ovire.

Izkušnja odrasle osebnosti je drugačna, kot je otrokova; izkušnja samozaposlovalca, ki je izgubil zaposlitev, pa je še posebej kruta. Za otroka je izkušnja sedanost – tisto, kar se mu dogaja. Za odraslega je izkušnja preteklost, vse, kar se mu je do danega trenutka zgodilo in bistveno vplivalo tudi na njegovo osebnost in na njegov odnos do zunanjega sveta. Zelo je ranljiv in občutljiv, zato je treba dopolnjevati njegovo sedanje znanje, na kakršni ravni že je.

Našteto mora vplivati na to, kar moramo upoštevati pri usposabljanju:

- odrasli morajo aktivno sodelovati: zelo pogosto so prav oni dragocen vir informacij;

– ker imajo odrasli bogatejše izkušnje, so prav oni spet dragocen vir za posredovanje izkušnji drugim;

– ker pa imajo več izkušenj, so manj pripravljeni na spremembe kot mladi.

Tehnologija andragoškega procesa se naj osredotoči zato zlasti:

– na uporabo eksperimentalnih tehnik: študije primerov, delo v skupinah, simulacije primerov, razni projekti, skupinska terapija, seminarji, svetovanje, mentorstvo;

– na to, da se bo teorija maksimalno povezovala s praktičnimi primeri, in to, s konkretnimi praktičnimi primeri iz slovenske ekonomske oziroma podjetniške prakse (družbeno-ekonomski način gospodarjenja namreč določa temeljne možnosti ekonomskega subjekta, kako bo reševal tri temeljna ekonomska vprašanja: kaj in koliko ter kako proizvajati);

– na to, da se bodo izkušnje in učenje prenašale z enega na drugega, odrasel človek želi znanje takoj uporabiti, zato mu učenje ne pomeni akumuliranje znanja za zorenje njegove osebnosti, ampak je nagnjen k problemskem učenju: želi pridobiti znanje, ki ga bo uporabil za reševanje konkretnega problema.

Učitelj, mentor, svetovalec, trener ali animator za posredovanje podjetniških znanj samozaposlovalcem

Kakšni učitelji morajo poučevati brezposelne: čim večji strokovnjaki na svojem področju? Premalo. Zelo pomembno je, da so najprej pozitivno naravnani in da to energijo oddajajo. Hkrati pa morajo poznati in uveljaviti sodobne postopke prenašanja znanja v izobraževanju odraslih.

Zgodilo se bo, da bodo na tečajih slušatelj le telesno navzoči, z mislimi pa drugje. Zato je pomembno, da mentor pozna posebnosti odraslih in brezposelnih v izobraževanju in tudi ve, kako je treba primerno ravnati. Teoretično znanje in prakso mora povezati še z osebnostnim čustvenim razvojem udeležencev, saj bo le tako mogoče celostno vplival na spreminjanje ravnanja in stališč. Tako bo v ospredju kakovost znanja in ne količina.

Seveda ne sme ostati tako razmišljujoči in delujoči mentor osamljen v svojih prizadevanjih za kvalitetno, dolgoročno, ciljno usposabljanje samozaposlovalcev. Dobro bi namreč bilo, da bi učitelje, ki posredujejo potrebna podjetniška znanja brezposelnim, dodatno obogatili z ustreznimi znanji. Ker poučevanje odrasle skupine, še zlasti brezposelnih, zahteva bolj vsestransko odgovorno ravnanje predavateljev, bi jih bilo dobro seznaniti s potrebnimi metodami in tehnikami, s tem, kako spoznavati udeležence izobraževanja (glede na njihove osebnostne lastnosti, na njihov kognitivni stil ipd.), kako upoštevati njihovo prejšnje znanje in izkušnje, kako vrednotiti njihovo nanovo pridobljeno znanje.

Sklepne misli

Na koncu in navsezadnje, menim, da lahko glavne probleme in mogoče odgovore za bolj uporabno kvalitetno usposabljanje samozaposlovalcev iščemo in organiziramo v naslednjih smereh:

- predavatelje seznaniti s potrebnimi tehnikami in metodami izobraževanja odraslih, posebno s specifičnostjo motiviranja brezposelnih oseb;
- omogočiti bolj enakopravne stike med slušatelji in predavatelji ter stimulirati zaupanje in sodelovanje,
- poenostaviti strokovne vsebine.

mag. Neva Maher, dipl.oec.
direktorica podjetja Vitalis, d. o. o.

P Možnost za uporabo standarda ISO 9001 v izobraževalnih organizacijah

Lijana Kunc
Peter Kunc

Po podatkih Zavoda Republike Slovenije za statistiko je v Sloveniji uradno registriranih samo 686 organizacij (d. o. o. in drugih), zajetih v sklopu »drugo izobraževanje«, kamor sodita tudi računalniško in jezikovno izobraževanje kot dve v javnih občilih najpogosteje reklamirani izobraževanji.

Vse te organizacije se bodo prej ali slej (ali pa so se že) srečale s problematiko obvladovanja kakovosti njihovih storitev, ki naj bi bila glavna skrb vsake organizacije. Tako se bodo srečale tudi s standardom ISO 9001, o katerem bomo govorili v osrednjem delu tega članka.

- Da bi bila organizacija uspešna, mora omogočati storitve, ki:
- izpolnjujejo dobro opredeljene potrebe, uporabo ali namen;
 - zadovoljujejo uporabnikova pričakovanja;
 - so skladne z določenimi standardi in s specifikacijami;
 - izpolnjujejo pravne in druge družbene potrebe;
 - so dostopne po konkurenčnih cenah;
 - pri upoštevanju stroškov prinašajo dobiček.

Da bi organizacija dosegla svoje cilje, jo je treba organizirati tako, da obvladuje tehnične, administrativne in človeške dejavnike, ki vplivajo na kakovost storitev. Vse to obvladovanje mora biti usmerjeno v zmanjševanje, odpravljanje in, kar je najpomembnejše, v preprečevanje pomanjkljivosti v kakovosti.

Da bi dosegli cilje, zastavljene v politiki kakovosti organizacije, je treba razviti in izvajati sistem kakovosti (sistem kakovosti je sistem obvladovanja poslovanja organizacije).

Da bi dosegli čim večjo učinkovitost in zadovoljili pričakovanja kupcev, je bistveno, da sistem kakovosti ustreza vrsti dejavnosti in storitvam, ki jih organizacija ponuja.

Sistem kakovosti ima dva med seboj povezana vidika:

a) potrebe in interese podjetja; poslovna potreba podjetja je doseči in vzdrževati željeno kakovost z optimalnimi stroški. Izpolnjevanje tega vidika kakovosti je povezano z načrtovano in učinkovito uporabo tehnoloških, človeških in materialnih virov, dostopnih podjetju.

b) kupčeve potrebe in pričakovanja; kupčeva potreba je zupanje v sposobnost podjetja, da omogoča željeno kakovost in jo tudi stalno vzdržuje.

O takih sistemih kakovosti govorimo v zvezi s standardi skupine ISO 9000. To so standardi, ki podajajo zahteve za sisteme kakovosti in vodila za uporabo sistema v različnih organizacijah. V standardih niso podrobno določeni načini vodenja kakovosti, temveč so podani zgolj okvirno. Vsaka organizacija ima tako veliko možnosti za lastne rešitve.

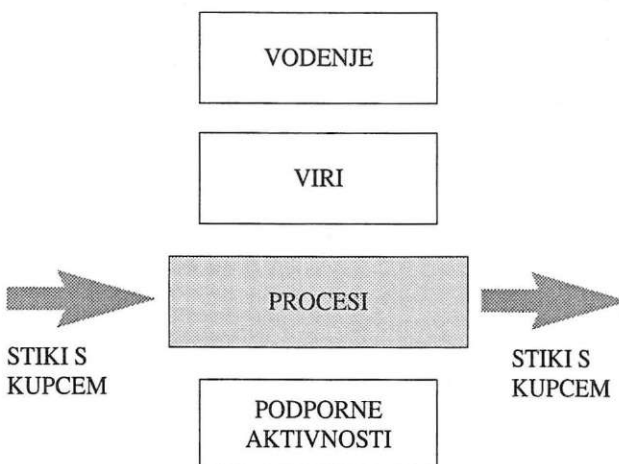
Da bi na SIQ (Slovenski inštitut za kakovost in meroslovje) pomagali omenjeni množici izobraževalnih organizacij pri njihovih prizadevanjih za kakovost, smo pripravili Vodilo za uporabo standarda ISO 9001 (1994) v organizacijah s področja izobraževanja. V njem so zahteve omenjenega standarda v jeziku »izobraževalcev«. Standard ISO 9001 in drugi standardi iz skupine ISO 9000 so namreč kljub že opravljenim spremembam še vedno preveč prilagojeni podjetjem, ki proizvajajo, in veliko manj tistim, ki ponujajo splošne storitve, zlasti izobraževalne.

Sistem kakovosti in zahteve standarda ISO 9001

V standardu ISO 9001, ki podaja zahteve za sistem kakovosti in pomeni tudi osnovo za kasnejše certificiranje, so te zahteve po mnenju večine uporabnikov standarda po posameznih točkah precej nepregledno navedene. Zato si pred podrobnejšim pregledom zahtev najprej pogledimo splošen prikaz aktivnosti, ki se izvajajo v organizaciji.

V organizaciji poteka osnovni poslovni proces, ki se začne in konča s stiki s kupcem. Osnovni proces ne more potekati, če niso na voljo ustrezni viri (materialni, finančni, kadrovski, informacijski) in primerne podporne aktivnosti. Da organizacija deluje, pa je potrebno ustrezno vodenje.

Prikaz strukture organizacije in skupin aktivnosti



O navedenih aktivnostih bomo govorili v naslednjih točkah standarda ISO 9001 (1994):

Vodenje

- Odgovornost vodstva (4.1)
- Sistem kakovosti (4.2)
- Korektivni in preventivni ukrepi (4.14)
- Interna presoja (4.17)

Viri

- Obvladovanje dokumentov in podatkov (4.5)
- Obvladovanje zapisov o kakovosti (4.16)
- Usposabljanje (4.18)
- Odgovornost vodstva (delno) (4.1)

Stiki s kupcem

- Pregled pogodbe (4.3)
- Servisiranje (4.19)

Osnovni proces

- Obvladovanje razvoja (4.4)
- Obvladovanje procesa (4.9)
- Obvladovanje neskladnih proizvodov (4.13)
- Ravnanje, skladiščenje, zavijanje, zaščita in odprema (4.15)

Podpome aktivnosti

- Nabava (4.6)
- Proizvodi, ki jih dobavlja kupec (4.7)
- Prepoznavanje in sledljivost proizvodov (4.8)
- Kontrola in preskušanje (4.10)
- Kontrolna, merilna in preskusna oprema (4.11)
- Status kontroliranja in preskušanja (4.12)
- Statistične metode (4.20)

Razprava o tem, ali morda ne spada točka 4.6 Nabava med »vire« (in podobno) je seveda možna, vendar ni bistvena pri razumevanju organizacije kot celote, kot mreže številnih različnih procesov.

Odgovornost vodstva (4.1)

1. Politika kakovosti

Pojem »politika kakovosti« lahko razdelimo na dva dela: politiko in kakovost. Kakovost lahko razlagamo kot »izpolnjevanje zahtev«. Te zahteve so cilji, ki jih organizacija želi doseči. Pri tem mora upoštevati tudi pričakovanja in potrebe svojih kupcev. V našem primeru so ti kupci tisti, ki plačajo izobraževalne storitve. Cilje, ki morajo biti merljivi, da lahko ocenjujemo njihovo uresničevanje, določi vodstvo, ki v organizaciji odloča. Pojem »politika« pa lahko v slovenščino prevajamo tudi kot »načela«.

Če torej znova združimo oba dela pojma »politika kakovosti«, ugotovimo, da mora omenjeno vodstvo določiti načela oziroma način, s katerimi bo poskušalo doseči zastavljene cilje.

»Cilji« so v izobraževalni organizaciji lahko na primer:

- povprečna letna ocena vseh tečajev nad 8,5 (od 10);
- zvišanje povprečne letne ocene v naslednjih petih letih s sedanjih 7,3 na 8,6;
- znižanje števila pritožb udeležencev na tečajih v naslednjih treh letih s sedanjih 50 na leto na 5 na leto.

2. Organizacija

Organiziranost mora biti jasno določena. »Organiziranost« pomeni, da vsi vedo, kaj kdo dela. Določene morajo biti torej odgovornosti, pooblastila in medsebojni odnosi zaposlenih. Pri določanju organiziranosti si pomagamo z različnimi diagrami (organizacijska shema, diagrami poteka itd.), lahko tudi z matriko

odgovornosti. Tudi v opisih delovnih postopkov in v podobnih dokumentih morajo biti nedvoumno in konkretno (delovna mesta, funkcije) določene odgovornosti za posamezne aktivnosti.

Vodstvo organizacije mora med svojimi člani določiti tako imenovanega predstavnika vodstva, ki mora imeti, ne glede na druge odgovornosti, določena pooblastila za:

a) zagotavljanje, da je sistem kakovosti vzpostavljen, da ga izvajajo in vzdržujejo v skladu s standardom;

b) poročanje o delovanju sistema kakovosti vodstvu, za pregled in kot osnovo za izboljšanje sistema kakovosti.

Predstavnik vodstva naj bo oseba, ki celovito razume dejavnost organizacije ter sistem kakovosti. Izmed članov vodstva mora biti eden z izvršilno odgovornostjo zato, da lahko sodeluje pri odločanju.

3. Pregled, ki ga zahteva vodstvo

Namen pregleda, ki ga zahteva vodstvo, je oceniti izvajanje politike kakovosti in doseganje postavljenih ciljev ter ustrezno ukrepati. Pregled praviloma izvajajo enkrat letno, zadeve pa obravnavajo bolj globalno; v nasprotju od rednega tedenskega ali mesečnega spremljanja dogajanja v organizaciji, ki je praviloma posvečeno reševanju sprotne problematike in usklajevanju aktivnosti.

Sistem kakovosti (4.2)

Tipična oblika dokumentiranosti sistema kakovosti je poslovnik kakovosti, ki povzema individualni pristop organizacije k zahtevam za sistem kakovosti. Če so potrebni še dodatni dokumenti (opisi postopkov, navodilo za delo, obrazci), ki niso vključeni v poslovnik, se v njem nanje sklicuje ter jih navaja kot referenčne dokumente.

Obseg dokumentacije naj bo racionalen – ne preveč in ne premalo dokumentov. Zapisano naj bo tisto, kar se zaposlenim zdi pomembno, da bi morali enako izvajati tudi ob morebitnih kadrovskih spremembah.

Osnovno vodilo pri dokumentiranju dejanskega načina dela (in ne želja za prihodnost) naj bodo vprašanja: kdo, kdaj, kaj, kako dela.

Pregled pogodbe (4.3)

»Pregled pogodbe« označuje aktivnosti, ki jih organizacija izvaja, da bi ugotovila, če je sposobna izpolniti zahteve kupca. Da je ocena sposobnosti (primerjava s sposobnostmi organizacije) sploh možna, morajo biti zahteve določene in dokumentirane.

Za »pogodbo« ne smemo šteti zgolj dokumente, ki jih imenujemo pogodbe, temveč tudi naročila, ki so v izobraževalnih organizacijah pravzaprav »prijava«, »vpis« in podobno.

Faza »pregleda pogodbe« zajema predvpisno obdobje in postopek vpisa. Zato je treba dokumentirati oboje: obvladovanje marketinškega gradiva in prospektov in postopek sprejema prijave oziroma postopek vpisa.

Obvladovanje razvoja (4.4)

»Razvoj« pomeni v izobraževalni organizaciji razvoj novih programov. Celotni postopek razvoja programov mora biti dokumentiran. Že sami naslovi podtočk standarda jasno nakazujejo aktivnosti, ki jih je pri tem treba izvajati:

- identifikacija in dokumentiranje vhodnih zahtev;

- načrtovanje razvoja (aktivnosti, nosilci, roki);
 - izvajanje aktivnosti, skupaj z občasnimi pregledi vmesnih rezultatov razvoja (pri krajših razvojnih nalogah to najbrž niti ni potrebno);
 - dokumentiranje rezultatov razvoja;
 - verifikacija in validacija razvoja.
- Sami postopki sprememb naj bodo predmet rednega pregleda.

Obvladovanje dokumentov in podatkov (4.5)

Obvladovanje dokumentov zagotavlja, da so na voljo natančni ažurni dokumenti, ki so potrebni za izpolnitev zahtev. To velja za dokumente, ki so na papirju ali shranjeni v elektronskem mediju.

Dokument, ki jih je treba obvladovati, so interni in tudi eksterni.

Nekaj primerov obvladovanih dokumentov:

interni

- poslovnik kakovosti,
- navodila za delo,
- urniki,
- izpitni postopki/postopki ocenjevanja,
- informacije o programu,
- predpisi, ki se nanašajo na varnost učencev ali druge veljavne zakonske zahteve, ki jih je treba izpolnjevati,
- seznam bistvenih priročnikov organizacije in hišni priročniki,
- zapisi (podatki) o učencih in osebju so prav tako pomembni interni zapisi, ki morajo biti popolni in ažurni;

eksterni

- zadevna zakonodaja,
- vladne okrožnice,
- predpisi zunanjih izpitnih teles,
- predpisane vsebine tečajev.

Način obvladovanja dokumentov se v izobraževalnih organizacijah ne razlikuje od načina v drugih organizacijah. Ker so tudi zahteve v tej točki dovolj jasne, menimo, da ne potrebujejo posebne razlage pri izobraževanju.

Nabava (4.6)

Organizacija naj jasno določi, kdo je odgovoren in pooblaščen za nabavo specificiranih storitev in materialov, katerih neskladnost bi materialno vplivala na sposobnost organizacije pri izpolnjevanju njene lastne zahteve. Naročila, ki morajo biti pisna, morajo popolnoma opredeliti naročeno storitev ali material.

Z opredeljenimi in dokumentiranimi postopki nabave in izbire tistih, pri katerih se nabavlja (podpogodbeniki), se poskuša zagotoviti, da so materiali in storitve, ki lahko bistveno vplivajo na proces usposabljanja, nabavljeni od odobrenih podpogodbenikov, izbranih na osnovi njihove sposobnosti za izpolnitev te zahteve.

Bistven element pri izobraževanju, ki se ga »nabavlja«, je strokovno osebje – podpogodbeni predavatelji, inštruktorji, učitelji, asistenti, organizacije za izobraževanje in usposabljanje. Nabavljamo pa lahko tudi:

- učne materiale,
- računalniško programsko in strojno opremo,

- laboratorijske naprave,
- organizatorje in izvajalce delovne prakse (omogočanje razmer, izvajalcev),
- podpogodbeno usposabljanje,
- prostor, v katerem izvajamo izobraževanje,
- gostinske storitve itd.

Proizvodi, ki jih dobavi kupec (4.7)

Ta točka se nanaša predvsem na primere, pri katerih se izvaja izobraževanje zunaj prostorov organizacije, kadar naročnik zagotovi prostor in opremo, na primer predavalnice ipd. Možnih je še veliko drugih primerov, kot na primer, da v skladu s pogodbo kupec preskrbi materiale, dokumentacijo, prostore, osebe in druge storitve izobraževanja in usposabljanja. Če organizacija dopušča take primere, mora imeti sistem, s katerim ugotovi, ali so taki materiali in storitve primerni in se skladajo z zahtevami programa ali pa da se nasprotno uskladijo z zahtevami.

Prepoznavanje in sledljivost proizvodov (4.8)

S »proizvodom« v tej zvezi mislimo na programe in elemente programov. Dani naj jim bodo jasni, natančni naslovi ali številke, ki se dosledno uporabljajo navznoter in navzven. Druge pomembne zadeve v tem smislu bi bili na primer zapisi o slušateljih/tečajnikih, predavateljih, udeleženi v določenem programu.

Obvladovanje procesa (4.9)

Obvladovanje procesa pomeni pri izobraževanju izvedba kurikuluma (kurikulum je sistematični prikaz nameravanega učnega procesa v določenem obdobju). Z njim naj bi pouk čim bolj kakovostno pripravili, uresničevali in ovrednotili v skladu s postavljenimi cilji.

Za vsak kurikulum naj organizacija do podrobnosti določi oziroma načrtuje:

1. Cilj predmeta (globalni in etapni).
2. Vsebino, razčlenitev po posameznih temah in njihovo razvrstitev v primerno zaporedje.
3. Metode in oblike dela (pri katerih ima učenec različne možnosti, te naj bodo jasno dokumentirane, npr. tečaj, individualno delo, študij ob/iz dela). Organizacija naj vodi evidenco o razlogih za izbor določenih izvedbenih metod za vsak učni program (točka 4.4). Obstajajo naj dokazi, da je bila učenčeva izbira možnosti primerno vodena (postopki za izbiro, zapisovanje odločitev in preverjanje, da so odločitve učenca skladne s cilji organizacije).
4. Literaturo.
5. Učne pripomočke in sredstva.
6. Ocenjevanje učnih učinkov. To naj bo veljavno (validno), zanesljivo, objektivno, občutljivo in tudi ekonomično. Organizacija naj ima jasno določene in dokumentirane postopke za ocenjevanje. Taki postopki naj poleg naštetih zahtev vključujejo tudi instrumente ocenjevanja, izpitne metode, dogovore glede varnosti, pregled izpitov in pisnih nalog, urnik izpitov itd.

Kontrola in preskušanje (4.10)

Preskušanje in testiranje izdelka je pri izobraževanju analogno stalnemu, sistematičnemu ocenjevanju študijskega procesa kot

sistema, v vseh njegovih fazah, ki daje dogovorjeno storitev. Z ocenjevanjem zbiramo podatke za vodenje izobraževalnega procesa, za povečevanje njegove uspešnosti ter za ugotavljanje, kako dosegamo postavljen cilje.

Predmeti ocenjevanja so lahko različni: delo učenca/učitelja, dejavnost organizacijske enote, uresničevanje sprejetega delovnega programa, ocena kakovosti dela, pregled opravljenih obveznosti učencev/učiteljev, analiza osipa, ocena rezultatov in metod preverjanja znanja učencev, uvajanje sodobnih učnih metod v izobraževalni proces, predlogi ukrepov za izboljšanje itd.

Izvajalci ocenjevanja so lahko: učenci, učitelji, razna delovna telesa itd.

Postopki, metode, sredstva in časovni intervali ocenjevanja so odvisni od vrste in namena vrednotenja. To so lahko: testi znanja, izpitna vprašanja, ankete, prisotnostne liste, statistični vprašalniki itd.

Kontrolna, merilna in preskusna oprema (4.11)

Ta točka standarda od organizacije zahteva obvladovanje opreme, s katero se dokazuje skladnost z zahtevami. Primeri »opreme« v izobraževalni organizaciji so naslednji:

- učna priložnost, zunanje ocenjevanje;
- veljavne metode ocenjevanja;
- kvalifikacije predavateljev/učiteljev, ocenjene glede na sprejete standarde v državi;
- validacija tehnik opazovanja (npr. dosleden), povratni vprašalnik.

Status kontroliranja in preskušanja (4.12)

Možnost aplikacije zahtev iz te točke pri izobraževanju je vprašljiva ali pa vsaj zelo omejena.

Obvladovanje neskladnih proizvodov (4.13)

Neskladen je lahko:

- program,
- učenčevo znanje,
- nabavljeno gradivo,
- nabavljena storitev.

Če ugotovimo neskladnost, je treba ukrepati.

Učencu lahko na primer:

- a) dovolimo ponavljanje testa ali ponovno predložitev izdelka;
- b) dovolimo nadaljevanje izobraževanja na osnovi predavateljevega dovoljenja;
- c) učenca lahko preusmerimo na drug program;
- c) od njega lahko zahtevamo, da opusti izobraževanje.

Korektivni in preventivni ukrepi (4.14)

Pojma preventivni in korektivni ukrepi sta že sama po sebi dokaj razumljiva. Bistvena razlika med njima je v tem, da preventivno ukrepamo, da ne bi prišlo do neskladnosti, korektivno pa zato, ker je do neskladnosti prišlo in da se ne bi več ponovila.

Možni viri informacij za korektivno ukrepanje:

- pritožbe kupcev;
- pripombe učencev;
- rezultati presoj;
- interno ugotovljene neskladnosti (na primer problemi z urnikom, dvojna rezervacija predavalnice, nepopolno ali nenatančno ocenjevanje);
- delež neuspešnih oziroma uspešnih učencev.

Primer preventivnega ukrepanja je lahko analiza celotnega poslovnega procesa ali pa samo izobraževalnega procesa, z njim naj bi ugotovili možne neskladnosti in preprečili, da bi do njih prišlo.

Ravnanje, skladiščenje, zavijanje, zaščita in odprema (4.15)

Zahteve v tej točki bi se lahko nanašale na uporabo učnih sredstev in učnih pripomočkov, ki zahtevajo pazljivo ravnanje in skladiščenje. Za to je treba pripraviti ustrezne pisne postopke ali navodila.

Obvladovanje zapisov o kakovosti (4.16)

»Zapise o kakovosti« bi z drugimi besedami lahko poimenovali tudi zapise o izvajanju poslovnega procesa, nastajajo vsakodnevno kot posledica opravljenega dela. So osnova za analize o učinkovitosti delovanja sistema kakovosti in za ukrepanje za njegovo izboljšanje.

Interna presoja (4.17)

Z interno presojo ugotavljamo, ali aktivnosti, ki jih zajema sistem kakovosti, potekajo, kot je bilo dogovorjeno in dokumentirano.

Usposabljanje (4.18)

Organizacija naj ima izdelane postopke za doseganje optimalne strukture osebja, z upoštevanjem individualnih interesov ter interesov organizacije. Postopki razvoja osebja naj vključujejo zbiranje informacij za potrebe razvoja, načrt in pripravo ustreznih ukrepov in realizacijo razvojnih načrtov.

Servisiranje (4.19)

Zahteva se nanaša na storitve, ki jih ponuja organizacija uporabnikom (učencem) še določen čas po tem, ko ti že končajo učni program.

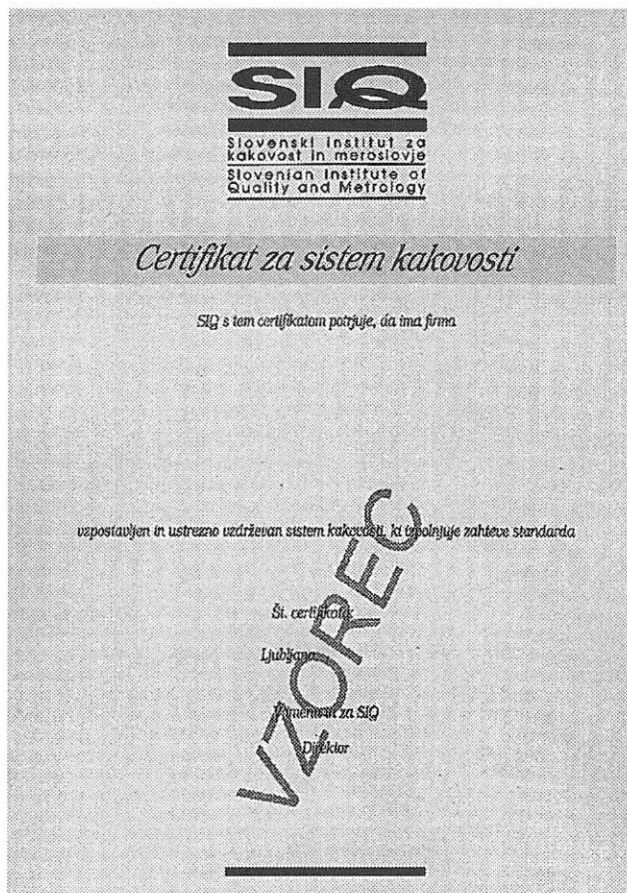
Obstajati morajo postopki, ki opisujejo izvajanje teh storitev.

Statistične metode (4.20)

Možnosti uporabe statističnih metod je več. Najpogosteje pa se uporabljajo pri analizah trendov sestavin kurikulumu.

Standard zahteva, da:

- najprej analiziramo možnost uporabe statističnih metod in to dokumentiramo;
- nato odločimo, katere metode in kje jih bomo uporabljali;
- pripravimo pisna navodila za uporabo izbranih metod;
- usposobimo osebje za uporabo izbranih metod.



Certifikat za sistem kakovosti

Pomen certifikata za sistem kakovosti bi lahko primerjali s spričevalom o uspešno opravljeni maturi. S certifikatom SIQ potrjuje Slovenski inštitut za kakovost in meroslovje, kot neodvisna in nepristranska institucija, da ima organizacija ustrezno vzpostavljen in vzdrževan sistem kakovosti, ki izpolnjuje zahteve na certifikatu navedenega standarda (na primer ISO 9001).

Velika večina podjetij se po vzpostavitvi sistema kakovosti odloči tudi za njegovo certificiranje. Sam postopek pridobitve certifikata pa poteka po naslednjih stopnjah.

1. Informativni razgovor: organizacija in SIQ izmenjata potrebne informacije pred začetkom certifikacijskega postopka.
2. Vloga: organizacija vloži pisni zahtevek za začetek certifikacijskega postopka, plača osnovno pristojbino ter izroči SIQ dokumente sistema kakovosti.
3. Presoja dokumentacije: SIQ oceni skladnost dokumentacije sistema kakovosti z zahtevami izbranega standarda.
4. Predpresoja: neobvezna, vendar koristna, pokaže na pomanjkljivosti v izvajanju sistema kakovosti.
5. Certifikacijska presoja: ugotavljanje skladnosti sistema kakovosti z zahtevami izbranega standarda, poročilo je osnova za sklepanje o podelitvi certifikata za sistem kakovosti.
6. Dodatna presoja: potrebna je, kadar pri certifikacijski presoji ugotovijo pomanjkljivosti ali kadar pride do sprememb v sistemu kakovosti že po podelitvi certifikata.
7. Redna presoja: enkrat na leto vključuje ocenjevanje vzdrževanja sistema kakovosti.

Veljavnost certifikata ni časovno omejena. Certifikat velja, dokler podjetje izpolnjuje zahteve standarda in certifikacijskega pravilnika.

Sklep

Uporaba standard ISO 9001 v izobraževalnih organizacijah je nedvomno možna. Prvo potrditev te trditve smo dobili že v stikih z uspešnejšimi tovrstnimi organizacijami v Sloveniji. Dokončna potrditev pa bodo izdani certifikati za sistem kakovosti. Upamo, da jih bodo prvič podelili še v letošnjem letu. Tako se bo krog panog - »uporabnikov« standardov in imetnikov SIQ certifikatov še bolj razširil.

Lijana Kunc

vodja oddelka izobraževanja v podjetju Indos

Peter Kunc

vodja področja Ocenjevanje sistemov kakovosti pri SIQ – Slovenskem inštitutu za kakovost in meroslovje, Ljubljana

Viri

- ISO 9001 (1994).
- SLS ISO 9004 (1992).
- BS 5750 Guidance notes for application to education and training (1st Edition, February 1991).
- Guidelines on the application of ISO 9001 to further education and training (NACCB; Draft, March 1993).
- Marentič-Požarnik, Barica: Prispevek k visokošolski didaktiki, 1978, Ljubljana, DZS.
- SIQ Certifikacijski pravilnik za certificiranje sistemov kakovosti (izdaja 3/1995-01-25).
- Vodilo za skupino standardov ISO 9000 (IKM, november 1992).

Ženske v izobraževanju odraslih

Vida A. Mohorčič Špolar

Deklaracija OZN o odpravi diskriminacije žensk (Generalna skupščina OZN, 7. 11. 1967, 10. člen) zahteva, da naj se sprejmejo »vsi ustrezni ukrepi, da bi zagotovili ženskam – poročenim ali samskim – enakopravnost z moškimi v ekonomskem in družbenem življenju.

Zlasti pa: pravica do strokovnega usposabljanja, dela in proste izbire poklica ali zaposlitve ter do napredovanja v poklicu in zaposlitvi, in sicer brez diskriminacije, ki bi izhajala iz zakonskega stanu ali kakšnih drugih razlogov in pravica do enakega nagrajevanja žensk in moških in enakega obravnavanja pri enakovrednem delu.«

V Sloveniji je deklarirana enakopravnost med spoloma, slovenska zakonodaja pa vključuje tako rekoč vsa načela mednarodnih konvencij v zvezi s pravicami žensk. Ženske v izobraževanju odraslih ali ženske v izobraževanju na sploh je bila tema, o kateri do pred kratkim nisem preveč razmišljala, saj se v moji zavesti kot vprašanje ni pojavljala. Prepričana sem bila, da je to problem drugih držav in ne Slovenije. Izobraževanje, vsaj tisti zakonski, osemletni minimum, je obvezen za vse, ne glede na spol, in se ga tudi vsi udeležujejo. V zvezi s tem ni podatkov, da bi starši v osnovno šolo na primer pošiljali dečke in ne deklice, kot se to dogaja v nekaterih afriških in azijskih deželah. V srednje izobraževanje se vpisujejo ženske in moški, in tudi v zvezi z njim ni poročil o tem, da bi se starši odločili, da v šolo pošljejo fanta in ne dekle, kar se je dogajalo v Jugoslaviji še po 1. svetovni vojni. Tudi v visokem šolstvu so podatki kazali, da sta zastopana oba spola. Obstajale so sicer nekatere razlike, ki pa sem jih pripisala osebnim odločitvam posameznic in posameznikov in ne razlikam, ki bi izhajale zaradi spola samega. Slovenija je ena izmed držav, kjer je zaposlenost žensk med najvišjimi v Evropi. Za enako delo dobivajo ženske enako plačilo – zakaj bi se torej morala ukvarjati z izobraževanjem žensk in jih v svojih predstavvah v tujini omenjati kot posebno skupino. Kaj je torej tisto, kar je tako posebnega?

V letu 1986, ko naj bi zaposlenost dosegla najvišjo točko, je bilo v Sloveniji (v družbenem sektorju in pri zasebnikih) zaposlenih 855.220 oseb, od tega 45,5% žensk. V povprečju je razmerje leta 1993 ostalo enako kot v letu 1986.

Med registriranimi brezposelnimi je bilo leta 1986 50,4% žensk, leta 1993 se je delež znižal na 43,7%. So ženske na boljšem, jih je brezposelnost manj prizadela ali so zaposlene v panogah, v katerih se proizvodnja še ni »sesula«?

Pri podatkih o izobraževanju sem se omejila samo na programe formalnega izobraževanja in na tiste programe, ki jih izvajajo izobraževalne institucije in delavske ter ljudske univerze. S tega vidika je pregled nepopoln, saj bi podatki o deležu žensk v programih strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja ter v programih neformalnega izobraževanja verjetno dali nekoliko drugačno sliko, za katero pa ni nujno, da bi bila glede udeležbe žensk kaj bistveno drugačna.

Statistika izobraževanja v ljudskih in delavskih univerzah kaže, da je bil delež žensk, ki so v študijskem letu 1994/95 končale izobraževanje 56,8%. Podrobnejši pregled pa pokaže, da jih je največ končalo splošno izobraževalne programe – krajše, z manj urami, 58,6% jih je bilo v študijskem letu 1994/95, in najmanj drugo izobraževanje, kamor spada družbeno izobraževanje.

Tabela 1: Struktura zaposlenih po spolu in izobrazbi

	Skupaj vsi	Odstotek	Ženske	Odstotek
Zaposleni 1986 ¹	855.220	100,0	389.567	45,5
1993	665.568	100,0	303.121	45,5
Brezposelni – registrirani 1986 ²				
1993	137.142	100,0	60.003	43,7
Končali iz. LU ³	50.324	100,0	28.573	56,8
strokovno	28.373	100,0	14.309	50,43
splošno	24.076	100,0	14.106	58,6
drugo	363	100,0	158	43,5
Formalno izobr. – LU				
osnovna šola	1.261	100,0	527	41,8
srednja šola	3.864	100,0	2.493	64,2
višje šole	1.251	100,0	641	51,2
visoke šole	73	100,0	65	89
skupaj formalno iz.	6.449	100,0	3.726	57,8
Formalno iz. v šolah ⁴				
osnovna šola.				
1985/86	3.167	100,0	1.434	45,6
1992/93	1.785	100,0	713	39,9
srednje šole				
1985/86	9.017	100,0	3.346	37,1
1992/93	7.370	100,0	3.886	52,7
Visoko šolstvo ⁵				
1985/86	7.571	100,0	3.328	43,9
1992/93	6.574	100,0	3.671	55,8

Še podatki o končanem formalnem izobraževanju. Podatki popisa prebivalstva iz leta 1991 kažejo na primer za skupino v starosti 25–29 let, da so razlike med moškimi in ženskami, ki so brez osnovne šole ali je niso dokončali, minimalne (moški – 4,52%, ženske – 4,66%). Delež žensk, ki so končale osnovno šolo v okviru izobraževanja na delavskih in ljudskih univerzah, je 41,8%, delež tistih, ki so končale srednjo šolo, je precej večji – 64,2%, še največji pa je v visokem šolstvu – 89%.

¹ Letno povprečje izračunano iz podatkov za marec in september. Vir: Statistični letopis RS 1994, Zavod RS za statistiko, Ljubljana 1994, tabela 12–2.

² Vir podatka: Statistični letopis RS 1994, Zavod RS za statistiko, Ljubljana 1994, tabela 12–15.

³ Ljudske univerze, Republika Slovenija, 1994/95, Statistične informacije št. 71, Statistični urad RS, Ljubljana, 26. marec 1996.

⁴ Vir podatka: Statistični letopis RS 1994, Zavod RS za statistiko, Ljubljana 1994, tabela 6–3.

⁵ Vir podatka: Statistični letopis RS 1994, Zavod RS za statistiko, Ljubljana 1994, tabela 6–11.

Objavljeni statistični podatki o vključevanju odraslih v izobraževanje kažejo, da je bilo v šolskem letu 1985/86 v osnovne šole vključenih več moških kot žensk – delež žensk v osnovnošolskem izobraževanju je bil v tem šolskem letu 45,6%, v šolskem letu 1992/93 pa je padel na 39,9%. Podobna ugotovitev velja za srednje šole v šolskem letu 1985/86. Vpisanih je bilo več moških kot žensk – delež žensk je bil v tem letu 37,1%, šest let kasneje pa je že presegel 50%. V šolskem letu 1992/93 je bilo v srednje šole vpisanih 52,7% žensk. Podatki za visoko šolstvo, vključene so višje šole in fakultete, pa kažejo, da je delež žensk s 43,9% v študijskem letu 1985/86 porasel na 55,8% v študijskem letu 1992/93.

Glede na podatke iz dveh različnih obdobij se je delež žensk v izobraževanju postopoma povečeval. Iz tega razloga ne bi bilo treba razmišljati o ženskah v izobraževanju in o ukrepih, ki naj bi jih sprejeli, da bi se udeležba žensk v izobraževanju povečala. Pa vendarle, zakaj potem razmišljamo o tem pojavu. Samo zato, ker o tem razpravljajo tudi povsod drugod. Menda ne. Preprosto pomenjanje tega, kar se dogaja drugod po svetu, pač ne more biti razlog.

Morda je razlog drugje. V dnevnem časopisu je bilo v preteklosti mogoče večkrat naleteti na članke, navadno v času vpisov v srednje šolstvo, o »ženskih« in »moških« usmeritvah. Analiza podatkov o spolni sestavi odraslih udeležencev izobraževanja pokaže, da je od šolskega leta 1984/85 do 1992/93 delež žensk porasel – s 35,9 na 52,7%. Za katere programe se ženske največ odločajo oziroma v katerih programih jih je sorazmerno največ? V povprečju je bilo v šolskem letu 1984/85 v celotnem srednješolskem izobraževanju (vključena sta poklicno in srednješolsko izobraževanje) vključenih 35,9% žensk. Prevladovali so torej moški. Osem let kasneje, v šolskem letu 1992/93, pa so ženske udeleženke izobraževanja odraslih pomenile 52,7% vseh vpisanih v programih srednjega šolstva.

Spodnja tabela predstavlja razvrstitev žensk po posameznih programih. Zaradi primerljivosti s sedanjim izobraževalnim sistemom so nekatere usmeritve iz šolskega leta 1984/85 združene, da bi bili podatki 1984/85 primerljivi s podatki iz 1992/93. V nekaterih usmeritvah ni udeležencev. To pomeni, da v tistem letu ni bilo dovolj prijavljenih in vpisa preprosto ni bilo, lahko pa tudi pomeni, da se je program spremenil in da ni več izhoda v delo (primer pedagoške usmeritve).

V šolskem letu 1984/85, pa tudi kasneje, lahko v izobraževanju odraslih govorimo o tipično moških (do 20% žensk) in tipično ženskih usmeritvah. V šolskem letu 1984/85, v katerem delež žensk ne dosega 20%, bi med tipično moške uvrstili naslednje: tisk in papir, rudarstvo in geologijo, notranje zadeve in požarna varnost, v teh usmeritvah v obravnavanem letu ni bilo nobene ženske. Sledile so: gradbeništvo – 1,2%, elektrotehnika in računalništvo – 2,2%, lesarstvo – 4,3%, metalurgija in strojništvo – 4,4%, promet in zveze – 7,5% in agroživilstvo – 14,5%.

Med tipično ženske bi spadali programi in usmeritve, v katerih je delež žensk presegal 80%. V to kategorijo so v šolskem letu 1984/84 spadale usmeritve, kot so pedagoška – 100%, družboslovna – 98,3% in zdravstvena – 94,8%.

Med tema dvema skrajnostima pa so usmeritve, ki se glede na delež žensk uvrščajo, ali v pretežno moške (delež žensk pod 50%) in pretežno ženske (delež žensk nad 50%).

Pretežno moške usmeritve so bile: kemija in farmacija – 20,9% ter gumarstvo in nekovine – 42,8%. Med pretežno ženske pa so uvrščene: gostinstvo in turizem – 57,5%, tekstilno-tehnološka usmeritev – 60,4%, obutvena – 61,4% in ekonomska 75,7%.

V šolskem letu 1992/93 se je stanje nekoliko spremenilo. Gle-

Tabela 2: Srednješolsko izobraževanje odraslih

Usmeritev	1984/85			1992/93		
	Skupaj	Ženske	Delež	Skupaj	Ženske	Delež
Skupaj	6.872	2.466	35,9	7.370	3.886	52,7
Agroživilska	124	18	14,5	173	76	43,9
Gozdarska				19	-	
Obutvena	70	43	61,4			
Tekstilno-tehnološka	169	102	60,4	109	108	99,1
Kemija, farmacija	62	13	20,9			
Gumarstvo, nekovine	28	12	42,8	188	114	60,6
Lesarska	46	2	4,3	165	14	8,5
Gradbeništvo	84	1	1,2	39	2	5,1
Gostinska in turistična	273	157	57,5	236	138	58,5
Ekonomska	1.895	1.435	75,7	2.425	1.823	75,2
Tisk in papir	40	-				
Elektroteh., račun.	554	12	2,2	483	2	0,4
Metalurgija in strojniš.	1.810	80	4,4	1.553	103	6,6
Promet in zveze	1.006	75	7,5			
Rudarstvo in geologija	21	-		62	-	
Zdravstvena	58	55	94,8	362	331	91,4
Pedagoška	115	115	100,0			
Družboslovna	352	346	98,3	879	801	91,1
Kultura				34	20	58,8
Naravoslovna in os. nega				61	42	68,8
Notranje zadeve	95	-				
Požarna varnost	80	-				

de na usmeritve, v katerih so bili vpisani odrasli udeleženci, so bile tipično moške usmeritve (enako merilo kot je veljalo za šolsko leto 1984/85) naslednje: gozdarska ter rudarska in geološka usmeritev – udeleženci so bili samo moški. Usmeritve, v katerih so udeleženke sicer vpisane, vendar njihov delež ne dosega 20%, so bile iz šolskega leta 1984/85 naslednje: elektrotehnika in računalništvo – 0,4%, gradbeništvo – 5,1%, metalurgija in strojništvo – 6,6% in lesarska – 8,5%. Izpadi sta agroživilska usmeritev in usmeritev promet in zveze.

Kot tipično ženske, delež žensk presega 80%, se kažejo tri usmeritve: tekstilno-tehnološka – 99,1% (v šolskem letu 1984/84 – 60,4%), zdravstvena – 91,4% (delež se je glede na šolsko leto 1984/85 nekoliko znižal) in družboslovna – 91,1%.

Pretežno moška je bila v tem letu le agroživilska usmeritev – 43,9%, vse druge spadajo med pretežno ženske usmeritve: gostinstvo in turizem – 58,5%, kultura – 58,8%, gumarstvo in nekovine – 60,6% (osem let prej je bila to še pretežno moška usmeritev), naravoslovje in osebna nega – 68,8% in ekonomska usmeritev – 75,2%, ki je skoraj obdržala delež iz šolskega leta 1984/85.

V srednješolskem izobraževanju, predvsem pri pretežno ženskih in tipično ženskih usmeritvah, ni, kot je zapisano v Poročilu

o položaju žensk v Republiki Sloveniji (1992)⁶, problematično dejstvo, da se sorazmerno več žensk izobražuje za socialno delo, zdravstvo, temveč je problematično to, da so nekatere panoge, za katere se odločajo predvsem dekleta, praviloma slabše plačane in da take poklicne izbire ohranjajo (neenako) delitev dela v družini in tradicionalno delitev spolnih vlog. Izobraževanje pa naj bi tak položaj spreminjalo, pomenilo različne alternative in udeležence seznanjalo z možnostjo izbire.

Visokošolsko izobraževanje odraslih

Visokošolsko izobraževanje odraslih kaže z vidika spolne sestave tega segmenta stalno rast števila in tudi deleža žensk. V študijskem letu 1984/84 je bil delež žensk 40,5%, leto kasneje 43,9%, v študijskem letu 1992/93 55,8%, leto kasneje pa 58,3%. Številčno je bilo v študijskem letu 1984/85 največ žensk vpisanih na visoke šole (1.007), sledile so višje šole (933), zadnje pa so bile fakultete (577). Za študijsko leto 1993/94 enaka primerjava ni mogoča, ker so se medtem nekatere šole spremenile iz višjih v visoke (npr. višja šola za socialno delo) ali v fakultete (pedagoške akademije so se npr. spremenile v fakultete). Razporeditev po posameznih fakultetah, višjih in visokih šolah pa prikazuje naslednja tabela.

Po enakem merilu, ki je veljalo za razvrstitev v srednješolskem izobraževanju odraslih, je pripravljen tudi pregled za visokošolsko izobraževanje. Ne sicer po posameznih programih, kar bi bilo precej bolj zanimivo, temveč po posameznih visokošolskih zavodih.

V študijskem letu 1984/85 so bile tipično moške (delež žensk ni presegal 20%) naslednje fakultete, višje in visoke šole: fakulteta za elektrotehniko in računalništvo – 1,7%, fakulteta za strojništvo – 2,8%, višja tehniška varnostna šola – 5,5%, višja šola za zdravstvene delavce – 5,6%, višja šola za notranje zadeve – 6,8%, biotehniška fakulteta – 10,3%, visoka tehniška šola – 13,2% in akademija za likovno umetnost – 20%.

Kot tipično ženska, na kateri so bile med odraslimi vpisane samo ženske, je bila v študijskem letu 1984/85 teološka fakulteta. Med pretežnimi moškimi, na kateri delež žensk ni presegel 50%, so bile v istem študijskem letu: fakulteta za telesno kulturo in šport – 21,3%, visoka šola za organizacijo dela – 24,8%, višja pomorska šola – 31,3%, pravna fakulteta – 33,5%, fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo – 37,2%, fakulteta za naravoslovje in tehnologijo – 34,4%, akademija za glasbo – 40%, višja pravna šola – 43,9% in višja agronomska šola – 45,5%. Med pretežno ženske pa bi uvrstili: višjo ekonomsko-komercialno šolo – 59,2%, ekonomsko fakulteto – 64,9%, višjo upravno šolo – 68,7%, višjo šolo za socialno delo – 70,8%, filozofsko fakulteto – 74,7% in obe pedagoški akademiji (v Ljubljani in Mariboru) – 79,8%.

V študijskem letu 1993/94 se je stanje precej spremenilo, organizacijsko (prehodi višjih šol v visoke, pedagoških akademij v fakultete) in tudi glede dostopnosti študija za odrasle. Zanje je čedalje manj organiziranega študija, saj se je od 24 fakultet, akademij in višjih ter visokih šol, ki so v študijskem letu 1984/85 imeli organizirane programe izobraževanja odraslih, število skrčilo za eno tretjino. Odrasli so se lahko vpisali na 16 visokošolskih ustanov. Spremenila pa se je tudi struktura udeležencev. Tako kot povsod drugod v izobraževalnem sistemu za odrasle se je tudi tu povečalo število žensk, čeprav še vedno lahko govorimo o tipično moških, pretežno moških in pretežno ženskih visokošolskih ustanovah, govorimo pa lahko tudi že o dveh, tipično ženskih.

Med tipično moške fakultete so v študijskem letu 1993/94 spadale: višja tehniška varnostna šola (vpisani so bili samo mo-

⁶ Poročilo se v tem segmentu sicer bolj ukvarja z izobraževanjem mladine.

Tabela 3: Visokošolsko izobraževanje odraslih

	1984/85			1993/94		
	Skupaj	Ženske	Delež	Skupaj	Ženske	Delež
Skupaj vse	6.252	2.531	40,5	4.339	2.531	58,3
Višje šole	1.571	933	59,4	1.094	548	50,1
Pedagoški akad.	460	367	79,8	-	-	
Višja upravna šola	387	266	68,7	911	539	59,2
Višja pravna	271	119	43,9			
Višja š. za soc. delo	137	97	70,8			
V. š. za notranje z.	189	13	6,8	164	9	5,5
Višja pomor. šola	115	36	31,3			
V. teh. varnost. šola	73	4	5,5	19	-	
Višja agronom. šola	33	15	45,5			
V. š. za zdr. del.	18	1	5,6			
Visoke šole	2.910	1.007	34,6	659	362	54,9
Vis. eko.-kom. š.	1.153	682	59,2			
Vis. š. za orga. dela	801	199	24,8			
Vis. tehniška šola	960	127	13,2			
Vis. š. za socialno delo				269	246	91,4
Vis. pom. prom. šola				298	41	13,7
Vis. š. za zdravstvo				92	75	81,5
Fakultete	1.731	577	33,3	2.586	1.621	62,7
Filozofska	87	65	74,7	226	181	80,1
Ekonomska	442	287	64,9	1.179	745	63,2
Pravna	245	82	33,5	87	29	33,3
FSPN - FDV	78	29	37,2	208	148	71,1
Fak. za tel. kulturo	75	16	21,3	33	7	21,2
Pedagoška fak.				617	469	76
Fak. za strojništvo	248	7	2,8	46	-	
Fak. za elektroteh.	118	2	1,7	-	-	
FAGG	2	-	-	-	-	
FNT	183	63	34,4	23	14	60,9
Biotehniška	253	26	10,3	154	23	14,9
Veterinarska						
Medicinska						
Teološka	3	3	100,0	13	5	38,5
Umetniške akad.	40	14	35			
Akad. za lik. um.	10	2	20			
Akad. za glasbo	30	12	40			
AGRFTV	-	-				

ški), višja šola za notranje zadeve – 5,5%, visoka pomorsko-prometna šola – 13,7% in biotehniška fakulteta – 14,9%. Kot smo že omenili, se možnosti za študij pri odraslih manjšajo, saj nekatere fakultete ali visoke šole sploh nimajo več organiziranega študija za odrasle (npr. fakulteta za strojništvo).

Tipično ženski sta bili dve visoki šoli: visoka šola za socialno delo – 91,4% in visoka šola za zdravstvo – 81,5%.

Kot pretežno moške bi v tem študijskem letu lahko uvrstili naslednje: fakulteta za šport – 21,2%, pravna fakulteta – 33,3% in teološka fakulteta – 38,5%. Pretežno ženske so bile naslednje visokošolske ustanove: višja upravna šola – 59,2%, ekonomska fakulteta – 63,2%, fakulteta za naravoslovje in tehnologijo – 60,9%, fakulteta za družbene vede – 71,1%, filozofska fakulteta – 80,1% in pedagoška fakulteta – 76%.

Vendar v zvezi s tem ne kaže pozabiti, da gre samo za izobraževanje odraslih in da se možnosti za odrasle manjšajo, ne samo za ženske, temveč za vse odrasle. Upoštevati pa je treba še dejstvo, da bi pregled po starostni strukturi odraslih v visokem šolstvu verjetno pokazal nižjo povprečno starost. V zaostrenih razmerah zaposlovanja je ena izmed rešitev pred brezposelnostjo tudi izobraževanje.

Z vidika odraslih udeležencev visokošolskega izobraževanja bi bilo mogoče reči, da se je delež žensk v visokem šolstvu v obdobju med študijskim letom 1984/85 in 1993/94 povečal.

Če smo v zvezi z izobraževanjem govorili o tipično moških in tipično ženskih usmeritvah oziroma višjih in visokih šolah, lahko podobno govorimo tudi v zvezi z zaposlitvijo. Po deležu zaposlenih žensk sta industrija in rudarstvo v obeh obravnavanih letih pretežno moški panogi, čeprav je prikaz posameznih panog v tej veliki aglomeraciji drugačen.

Med tipično moške panoge bi v letu 1985 lahko uvrstili: vodno gospodarstvo – 11,4%, gradbeništvo – 11,6%, promet in zveze – 17,5% in gozdarstvo – 17,6%. O pretežno moških panogah govorimo v zvezi z obrtjo in osebnimi storitvami – 20,5%, s stanovanjsko-komunalno dejavnostjo – 23%, s kmetijstvom in z ribištvo – 40,5% ter z industrijo in rudarstvom – 43,9%. Vendar so pomembne razlike med posameznimi panogami prav v industriji. Po deležu je bilo v letu 1985 največ žensk zaposlenih v naslednjih industrijskih panogah: proizvodnja končnih tekstilnih izdelkov – 84,8%, proizvodnja obutve in galanterije – 75,6%, proizvodnja preje in tkanin – 64,6%, proizvodnja in predelava tobaka – 66%, recirkulacija surovin – 65,2% in proizvodnja električnih strojev in aparatov – 53%.

Pretežno ženske dejavnosti so bile v letu 1985 finančne in druge poslovne storitve – 51%, trgovina – 61%, družbene organizacije in skupnosti – 63,3%, izobraževanje in kultura – 65,9%, (v izobraževanju kot dejavnosti 74%), gostinstvo in turizem – 72,5% in samoupravne interesne skupnosti – 73,8%. V tako imenovanih družbenih dejavnostih, razen športa in telesne kulture, je delež zaposlenih žensk presegal 50%. Tipično ženske so bile dejavnosti v zvezi z zdravstvenim in s socialnim varstvom, 85,3% zaposlenih žensk (v socialnem varstvu – 89,9%, v zdravstveni zaščiti – 82,8% žensk).

Leto 1993 je prineslo nekatere, čeprav ne bistvene, spremembe. Tako kot v izobraževanju se je tudi v zvezi z zaposlitvijo delež žensk povečal, čeprav se je v nekaterih posameznih panogah in dejavnostih celo nekaj zmanjšal.

V letu 1993 se kot tipično moške panoge še vedno kažejo vodno gospodarstvo – 12,2%, gozdarstvo – 16,5%, gradbeništvo – 13,5% in promet in zveze ter stanovanjsko-komunalna dejavnost, v kateri se je delež zaposlenih žensk v primerjavi z letom 1985 zmanjšal – 20,4% (vsaka panoga). Med pretežno moške panoge so še vedno spadale vse panoge iz leta 1985, čeprav pa se je delež žensk nekoliko povečal. Tako bi sem uvrstili: obrt in osebne storitve – 32,8%, kmetijstvo in ribištvo – 42,4% industrijo in rudarstvo – 42,6% ter javno upravo, sklade, združenja in druge organizacije – 48,4%, ki so v letu 1985 spadali med pretežno ženske dejavnosti (prej v razdelku družbene organizacije in skupnosti).

Tako kot leta 1985 so tudi v letu 1993 med industrijskimi panogami pomembne razlike. V tem letu je bilo največ žensk zaposlenih v naslednjih industrijskih panogah: proizvodnja končnih tekstilnih izdelkov – 83,1%, proizvodnja obutve in galanterije – 76%, proizvodnja in predelava tobaka – 66,9%, recirkulacija surovin – 65,2%, proizvodnja preje in tkanin – 62,3% ter proizvodnja surovin iz odpadkov – 60,3%.

Pretežno ženske panoge in dejavnosti so bile v letu 1993 na-

slednje: finančne in druge poslovne storitve – 55,5%, trgovina – 62,3%, izobraževanje in kultura – 66,4% ter gostinstvo in turizem – 69,6%. Največ žensk je bilo zaposlenih v socialnem varstvu – 84,4%, v zdravstveni zaščiti – 82,4%, ki sta tako kot leta 1985 ostali tipično ženski dejavnosti.

V letu 1985 in letu 1993 lahko z vidika zaposlenosti žensk, deleža žensk v posameznih panogah in dejavnostih, govorimo o tipično ženskih panogah in dejavnostih, kot so zdravstveno in socialno varstvo, če ostanemo samo na ravni panog in dejavnosti, ki so del večjih agregatov. Seveda so v posameznih panogah razlike, kot smo lahko videli pri industriji. Analiza podatkov o zaposlenih po vrstah del,⁸ ne prikazuje zaposlenosti žensk po posameznih panogah in dejavnostih, temveč zaposlenost glede na značaj dela, ki ga opravljajo. Podlaga za to razvrstitev je statistična opredelitev vrst dela, ki pozna osem kategorij:

- individualno ročno delo je delo, ki ni v sestavu proizvodnih linij, montažnih trakov, konvejerjev in podobno; gre za individualno delo v neposredni proizvodnji;

- verižno povezano ročno delo: to delo se opravlja v sestavu proizvodnih linij, montažnih trakov, konvejerjev in podobno, tak sistem dela je značilen za proizvodnjo velikih serij;

- strojno delo je delo, pri katerem mehanično obdelujejo tvari, delavec ne proizvaja neposredno s svojo močjo, kajti to vlogo prevzema stroj, človekov fizični napor je lahko velik ali majhen;

- delo s transportnimi in prometnimi sredstvi: to so dela, pri katerih delavec dela neposredno z mehanizacijo za notranji transport, na primer z žerjavi, dvigali, s prenosniki in transportnimi sredstvi, z motornimi vozili ipd.;

- splošno delo: to so splošna pisarniška in administrativna dela, pri njih se od delavcev običajno ne zahteva višje stopnje samostojnosti in iznajdljivosti;

- strokovno delo: sem spadajo dela v zvezi z organizacijo in s pripravo proizvodnje, zahteva se visoka strokovna usposobljenost.

Tabela 4: Ženske v delu

Panoga ⁷ , dejav.	1985		1993			
	skupaj	Ženske	skupaj	Ženske		
Industrija, rudar.	370.134	162.309	43,9	264.367	112.614	42,6
Kmetij. in ribištvo	13.658	5.532	40,5	10.090	4.282	42,4
Gozdarstvo	7.458	1.329	17,6	3.786	625	16,5
Vodno gospodar.	1.380	157	11,4	1.118	136	12,2
Gradbeništvo	64.487	7.499	11,6	30.032	4.056	13,5
Promet in zveze	47.969	8.404	17,5	36.274	7.396	20,4
Trgovina	74.521	45.433	61	60.139	37.483	62,3
Gostin. in turizem	25.820	18.731	72,5	17.136	11.928	69,6
Obrt in os. storitve	28.953	5.949	20,5	16.659	5.467	32,8
Stan.-komunal. dej.	14.451	3.321	23	10.377	2.121	20,4
Fin. idr. posl. sto.	36.646	18.693	51	39.227	21.783	55,5
Izobr. in kultura	48.749	32.139	65,9	50.281	33.409	66,4
Zdrav. in soc. var.	52.187	44.506	85,3	52.919	44.104	83,3
Družb. org. in sk. (javna uprava, skladi, zdr., org.)	27.958	17.703	63,3	36.615	17.721	48,4

⁷ Vir podatkov: Statistični letopis SR Slovenije 1986, Zavod SR Slovenije za statistiko, Ljubljana, 1986, tabela 4–5 in Statistični letopis R Slovenije 1994, Zavod SR Slovenije za statistiko, Ljubljana, 1994, tabela 12–4.

⁸ T. Kraigher Zaposlene ženske po vrstah del, 1996; del raziskave: Ženske v izobraževanju in delu, še neobjavljeno gradivo.

nost, samostojnost, iznajdljivost in organizacijska sposobnost, sem spadajo tudi vodje manjših enot;

- dela splošnega vodstva: sem spadajo dela splošnega vodstva organizacij, podjetij in zavodov;

- znanstveno-raziskovalno delo: sem spadajo samo delavci, ki dejansko sodelujejo neposredno pri znanstvenih raziskovanjih.⁹

Pregled po tem merilu pa pokaže, da je odstotek žensk zaposlenih pri delu s transportnimi sredstvi zelo nizek (1,9% v letu 1995 in 2,7% v letu 1986), kar pomeni, da je to tipično moško delo. Pretežno moška dela so tudi individualno ročno delo (43,7% žensk v letu 1995 in 40,9% v letu 1986), strojno delo (44,4% žensk v letu 1995 in 44,6% v letu 1986), delo splošnega vodstva – odločanje (26,6% žensk v letu 1995 in 23,7% v letu 1986) in znanstveno-strokovno delo (31,5% žensk v letu 1995 in 34,9% v letu 1986). Pretežno žensko pa je splošno delo (70,3% žensk v letu 1995 in 70,9% v letu 1986) in verižno povezano ročno delo (61,5% žensk v letu 1995 in 62,6% v letu 1986), torej tehnično rutinsko delo, pri katerem se ne zahteva višja stopnja samostojnosti in iznajdljivosti in delo za tekočim trakom. Tisto delo, ki ga U. Hart (1992) imenuje slabo plačano, razvrednoteno in podceunjeno delo, delo, ki ne omogoča posebne pogodbe, in delo, pri katerem ni mogoče govoriti o načrtovanju kariere.

Prav v segmentu zaposleni po vrstah del, pri odstotkih zaposlenih žensk za tekočimi trakom in odstotku zaposlenih žensk pri delih splošnega vodstva (čeprav se je odstotek v primerjavi z letom 1986 zvišal) je videti, da je mogoče govoriti o tistem, kar je bilo v letu 1995 osrednja tema razgovora v Hamburgu »Izobraževanje žensk med ekonomskimi, družbenimi in političnimi spremembami«, o izobraževanju za ozaveščanje, čeprav je dobesedni prevod angleškega originala »omočnjenje«, saj izhaja iz besede moč – bodisi moči odločanja bodisi imeti moč nad nečim, nekom. In če v tej zvezi uporabim definicijo Indijke Srilathe Batliwale, je moč definirana kot »stopnja nadzora nad materialnimi, človeškimi in intelektualnimi viri, ki jo opravljajo različne skupine v družbi«. ¹⁰ Pri tem je vire razdelila v fizične (zemlja, gozdovi, voda), človeške (ljudje in njihovo delo), intelektualne (znanje, informacije, ideje) in finančne (denar, dostop do denarja). Po njenem mnenju pomeni nadzor nad enim virom ali več viri individualno ali družbeno moč. Družbena moč se potem vzdržuje naprej s silo ali prisilo in z idelogijo. Pri tem pa si družbene strukture moči pomagajo z močjo razmerij (med spoloma, narodom, razredi, rasami), z institucijami (družino, izobraževalnim sistemom, religijo in javnimi občili) in s strukturo, ki jo imajo na voljo (z upravo, s trgom, z zakonodajo).

Z vidika podatkov o zaposlenih po vrsti del, predvsem z vidika deleža žensk pri delih splošnega vodstva (morda bi pomagalo tudi še kje drugje) pa bi verjetno lahko začeli razmišljati o programih za ozaveščanje prebivalstva. Ne samo za ženske. Sistem kot ga je predstavila S. Batliwala vpliva na oba spola. In oba spola je treba osvestiti, vsaj v tistem delu, ki je povezan s prevzemanjem netradicionalnih vlog (vodenje drugih, odločanje, pravica vsakega posameznika, da razvije svoje sposobnosti...). Kritičnost, poznavanje vzrokov, predvidevanje posledic vsekakor spada k podobi zrelega človeka. In razvoj takih lastnosti je potreben vsakomur, bodisi za polno življenje bodisi za resnično enakost možnosti za vse.

mag. Vida A. Mohorčič Špolar
vodja informacijskega središča na Andragoškem centru R Slovenije

⁹ Povzeto po: Popis delavcev v združenem delu, stanje 31. decembra 1986, Rezultati raziskovanj št. 432, Zavod SR Slovenije za statistiko, Ljubljana, julij 1988.

¹⁰ Srilatha Batliwala: Education for Women's Empowerment – a perspective paper, Hamburg, 1995, stran 4.

Literatura in viri

Batliwala, S.: Education for Women's Empowerment – A perspective paper, Orientation seminar on Women's Education Amidst Economic, Social and Political Changes, Hamburg, 13–17 November, 1995.

Hart, U., M.: Feminist and international perspectives on adult education, Routledge, London and New York, 1992.

Vidmar, N.: Biti moški, biti ženska v devetdesetih letih, diplomsko delo, Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, 1994.

Poročilo o položaju žensk v Republiki Sloveniji (1992), Skupščina Republike Slovenije, Komisija za žensko politiko, Ljubljana, november 1992.

Načrtovanje računalniško podprtega izobraževanja na daljavo

Nadja Dobnik
Tomaž Turk

Didaktika študija na daljavo se z razvojem tehnologije naglo spreminja. Postopoma odkrivamo prednosti in didaktične funkcije računalnika, obenem pa se pod vplivom novih tehnologij spreminja tudi didaktika samostojnega učenja.

Kot se skoraj nobeno življenjsko in delovno področje ne more več izogniti stiku z računalniško tehnologijo, sta tudi vzgoja in izobraževanje postavljena pred vprašanje, kako in kje uvajati računalnike. Veliko pomislekov in zadržkov, ki jih imajo učitelji in pedagogi, je povezanih z nepoznavanjem možnosti, ki jih računalniki ponujajo, kar pa je predvsem povezano z nezadostnimi in neprimernimi informacijami, ki jih dobijo od strokovnjakov. Bistveno vprašanje, ki ga uporabnik in strokovnjak pogosto ne znata definirati, je funkcija, ki jo bo imel računalnik za uporabnika. Podobno se dogaja tudi v izobraževanju. Dokler računalniki v izobraževanju ne bodo imeli jasno definirane didaktične funkcije, bodo predvsem sami sebi namen in bodo begali učitelje in učence.

V primerjavi z izobraževalnimi programi, ki temeljijo na neposredni komunikaciji in potekajo torej ob neposredni prisotnosti učitelja, pa je pri izobraževanju na daljavo vzgojno-izobraževalna komunikacija posredna in temelji na didaktično dobro pripravljenih gradivih in mentorstvu. Študijska gradiva morajo biti pripravljena tako, da omogočajo študentu samostojen študij, brez neposredne razlage in pomoči učitelja ali mentorja. Pri organizaciji izobraževalnih programov na daljavo je mogoče predvideti določeno število skupinskih srečanj in konzultacij, ki študentu pomagajo pri premagovanju težav, na katere naleti pri študiju, vendar ta neposredna komunikacija ne sme presežati določene mere, da lahko še vedno govorimo o študiju na daljavo.

Glede na specifičnost izobraževalnih programov na daljavo, ki je v posredni vzgojno-izobraževalni komunikaciji, lahko računalniška tehnologija odigra zelo pomembno vlogo in veliko pripomore k uspešnemu poteku učenja, še zlasti pri daljših programih študija na daljavo na visokošolski ravni. Prav računalniška tehnologija lahko namreč pokrije vse funkcije učitelja, ki jih ta sicer razvija z osebnim stikom.

Prav zato pa uvajanje računalniške tehnologije v izobraževanje na daljavo zahteva od organizatorjev takega izobraževanja celovito predstavo in vizijo o možnostih, ki jih računalniki ponujajo, o funkciji, ki jo bodo imeli glede na celoten izobraževalni program in glede na cilje, ki jih želimo doseči, predvsem pa tudi o sredstvih, ki so za to potrebna.

Pri tem je potrebna jasna predstava o tem, kakšne so posebnosti andragoškega procesa, ki poteka na daljavo, in kakšna je na drugi strani specifična računalniških informacijskih sistemov. Pri večini organiziranih programov izobraževanja na daljavo gre namreč za izrazito ciljni proces, ki vodi k pridobitvi spričevala ali diplome, pri računalnikih in računalniški tehnologiji pa moramo videti predvsem vrsto sredstev, s katerimi si lahko pomagamo pri doseganju ciljev. Eno bistvenih vprašanj za smiselno

vključevanje računalniške tehnologije je zato vprašanje usposobljenosti in usposabljanja udeležencev za uporabo tovrstnih sredstev.

Za smiselno in smotno uvajanje računalniške tehnologije v študij na daljavo je zato potrebno celovito načrtovanje, ki mora temeljiti na jasni predstavi in viziji o nekaterih bistvenih vprašanjih.

Kakšna je specifična študijskega programa na daljavo, ki ga želimo podpreti z računalniško tehnologijo?

Pri tem gre seveda najprej za vprašanje, komu je študij namenjen oziroma kakšen je profil študentov. Poleg splošnih vprašanj, ki si jih moramo zastaviti pri vsakem študijskem programu in se nanašajo na motivacijo študentov, njihove potrebe, stopnjo izobrazbe in aktivnosti, kulturne, učne, delovne navade in še vrsto drugih, pa se moramo z vidika uporabe računalniške tehnologije posebej in predvsem vprašati, kakšna je njihova računalniška pismenost, torej kakšne izkušnje, kakšno predznanje v zvezi z računalniki in kakšen odnos imajo študentje do njih.

Prav zato, ker računalniki zahtevajo določeno znanje in spretnosti, da jih lahko uporabljamo, se bomo morali pri načrtovanju računalniško podprtega izobraževanja vprašati ne samo, kakšen je profil študentov in njihova računalniška pismenost, temveč tudi to, kdo so drugi udeleženci, ki bodo sodelovali pri pripravi in izvajanju takega študija in kakšna je njihova usposobljenost za uporabo računalnikov. Poleg študentov bomo tako morali vzeti pod drobnogled na eni strani še učitelje mentorje, tako tiste, ki bodo pripravljali gradivo, kot tudi tiste, ki bodo študentom svetovali in pomagali pri delu, na drugi strani pa administracijo.

Posredna vzgojno-izobraževalna komunikacija poteka pri študiju na daljavo po dveh osnovnih kanalih: z gradivi in s stiki z mentorjem. Poleg komunikacije, ki pri študiju na daljavo poteka med študentom in učiteljem mentorjem, pa organizacijska shema študija na daljavo zajema še dva druga komunikacijska kanala, ki potekata med študentom in administracijo in med učiteljem mentorjem in administracijo. V tem smislu dobimo komunikacijski trikotnik med skupinami udeležencev v izobraževanju na daljavo, torej med študenti, učitelji in organizatorji izobraževanja. Takša je osnovna shema, ki se dalje razširi v komunikacijo v posameznih skupinah udeležencev (npr. študentov med seboj) in v komunikacijo navzven, v stike s širšim okoljem (npr. v stike študentov z zunanji ustanovami).



Vso to komunikacijo je mogoče pokriti z računalniško tehnologijo in ustvariti kvalitetno in učinkovito podporo študentom, obenem pa vsem udeležencem zagotoviti orodja in pripomočke, ki bodo bolj prilagojena njihovem načinu dela, njihovim lastnim potrebam in navadam. Nujen pogoj za to, da neko orodje uporabljamo, pa je ta, da vemo, kaj lahko z njim počnemo in naredimo in kako to naredimo.

Kakšne možnosti ponuja računalniška tehnologija?

Računalnik lahko po zaslugi digitalne tehnologije prevzema in združuje funkcije drugih orodij in sistemov (pisalni stroj, video, telefon ipd.), ki so se pred tem uporabljala ločeno.

Kot multimedijska naprava računalnik omogoča posredovanje poljubnih vsebin v obliki klasičnih medijev (besedilo, govor, slika ipd.), poleg tega pa tudi obdelavo podatkov. Z računalnikom lahko v zvezi z vsebinsko in oblikovno obdelavo pripravljamo, pišemo ali oblikujemo študijska gradiva in jih posredujemo študentom kot klasične medije (npr. pripravimo učbenik, animirani film), lahko pa tako izdelana gradiva z uporabo prenosnih medijev le posredujemo (diskete, CD-ROM, računalniška omrežja). Pri tem ima računalnik vlogo orodja za pripravo, posredovanje in uporabo gradiv.

Poleg tega ima lahko računalnik, povezan v računalniško omrežje, vlogo medija za interaktivno komunikacijo, v okviru katere so spet najprej vključeni klasični mediji. Gre za prenos besedila, gibljive slike in govora v realnem času.

Računalnik, povezan v računalniško omrežje, lahko nadomesti take sisteme, kot so televizija, avdio-video naprave, pisna gradiva, pošta, telefon, konferenčni sistemi, radio in podobno. Ne omogoča le posnemanja posameznih klasičnih medijev ali sistemov, temveč tudi njihovo kombiniranje.

Za ožji del informacijskega sistema izobraževalne institucije, ki pomeni podporo organizaciji izobraževalnega sistema (podpora administraciji), lahko uporabimo običajno metodologijo načrtovanja in gradnje informacijskih sistemov.

Pri zadovoljevanju informacijskih (in ožje komunikacijskih) potreb študentov, avtorjev gradiv in mentorjev pa moramo poseči po zelo širokem izboru različnih možnosti, ki jih ponuja računalniška tehnologija.

Prav tu se pokaže nujnost stalnega in tesnega sodelovanja informatikov z učitelji, mentorji in andragogi pri razvoju in vpeljevanju novih orodij v izobraževalne programe. Dejstvo je namreč, da imajo potrebe uporabnikov računalniške tehnologije veliko dinamiko (pojavi se, spreminjajo, izginejo), obenem pa se hitro razvija tudi računalniška tehnologija (programi in orodja zastarajo, pojavijo se nova ipd).

Katere od možnosti bomo uporabili in v kakšni funkciji?

Glede na vrsto in vsebino programov, ki jih posamezen izobraževalni program na daljavo zajema, in glede na organizacijo mentorstva se bodo morali organizatorji izobraževanja in tudi

avtorji gradiv in mentorji odločiti, katere od možnosti bodo vključili v svoje delo.

Pri študiju na daljavo dobi v primerjavi s klasičnim študijem računalniška tehnologija posebno funkcijo predvsem pri gradivih, pri katerih računalniški programi v kombinaciji s pisnimi gradivi lahko omogočajo večjo nazornost, postopnost in pestrost pri podajanju in razlagi snovi. Mogoče je pripraviti na primer posebne animacije in ponazoritve, interaktivna gradiva, teste za samostojno preverjanje znanja, zbirke podatkov in podobno.

Drug sklop, pri katerem ima lahko računalniška tehnologija veliko vlogo, pa je komunikacija med udeleženci, bodisi v obliki elektronske pošte, zbirke podatkov, ki so povezani z administrativnimi vprašanji, bodisi interaktivnih predavanj ali telekonferenc in podobno.

Da bomo glede na potrebe udeležencev med vsemi možnostmi tehnologije izbrali najbolj primerna orodja in jim dali pravo didaktično funkcijo, pa je izredno pomembno to, da možnosti res dobro poznamo in imamo izdelana tudi stališča in merila, po katerih se bomo ravnali.

Kakšna sredstva potrebujemo?

Med tistimi možnostmi računalniške tehnologije, ki bi jih radi vključili v izobraževalne programe, pa se bomo odločali glede na sredstva, ki jih imamo na voljo.

Najširše moramo sredstva razumeti kot vse dejavnike, ki jih moramo predvideti in vključiti, da bo računalniška podpora učinkovita. Te dejavnike pa lahko razdelimo na finančna sredstva in čas (denar za infrastrukturo, nabava orodij, stroški vzdrževanja opreme), na znanje (poznavanje orodij, merila za izbiro in uvajanje orodij, računalniško opismenjevanje udeležencev) in na kadre (informatiki kot inženiring, tehnična služba, izobraževalci).

Spoznati moramo, da bo uporaba računalniške tehnologije celovito zaživela šele takrat, ko bodo koristi uporabe tehnologije večje od vseh stroškov, ki so povezani s potrebnimi sredstvi.

$$\frac{\text{koristi uporabe klasične tehnologije}}{\text{stroški uporabe klasične tehnologije}} < \frac{\text{koristi uporabe nove tehnologije}}{\text{stroški uporabe nove tehnologije}}$$

To pravilo pa velja na vseh ravneh, tako za posameznika, za skupino udeležencev kot seveda tudi za celotno izobraževalno ustanovo.

Sklepne misli

Povzamemo lahko, da je organizacijski model računalniško podprtega izobraževanja na daljavo bistveno drugačen od klasičnega modela.

Pri posredni vzgojno-izobraževalni komunikaciji, ki je temeljna značilnost izobraževanja na daljavo, ima lahko računalniška tehnologija pomembno vlogo pri pripravi gradiv in pri komunikaciji med udeleženci. Pri tem pa se organizacijski model obogati z novo skupino udeležencev, to so strokovnjaki za računalništvo. Njihova vloga, tako kot vloga organizatorjev, avtorjev programov in mentorjev, je izjemno pomembna za normalen potek računalniško podprtega izobraževanja, ne more in ne sme pa biti nesorazmerna glede na vlogo drugih udeležencev.

Prav v tem pa je tudi pomen načrtovanja, ki mora jasno opredeliti vlogo, funkcijo in pristojnosti vseh, ki pri takem študiju sodelujejo.

Nadja Dobnik
predavateljica francoskega poslovnega jezika na Ekonomski fakulteti v Ljubljani

Tomaž Turk
asistent in strokovni sodelavec za informatiko na Ekonomski fakulteti v Ljubljani

Vloga teleinformacijskih storitev v vseživljenjskem izobraževanju

Jože Rugelj

Leta 1922 je znani izumitelj T. A. Edison zapisal: »Mislim, da bodo gibljive slike (kinematografija – op. pis.) revolucionarno spremenile naš izobraževalni sistem in da bodo v nekaj letih popolnoma ali vsaj v veliki meri nadomestile klasične učbenike.«

Danes lahko z gotovostjo trdimo, da vse omenjene »nove« tehnologije še niso usodno spremenile izobraževanja in da so v resnici imele nanj sorazmerno majhen vpliv. Hkrati pa smo prepričani, da se danes, ko prihaja teleinformatika, to ne bo ponovilo. Zakaj?

Teleinformacijske storitve, ki predstavljajo zlitje računalniške in telekomunikacijske tehnologije, presegajo zmožnosti prej omenjenih orodij za predstavitev informacij oziroma podatkov. Teleinformacijske storitve bolj in bolj prežemajo vse naše vsakdanje aktivnosti; tako postaja njihova uporaba nekaj normalnega, vsakdanjega in neizogibnega za vsakega od nas. In ravno to nam zagotavlja, da tokrat nove tehnologije ne bodo ostale pred vrati izobraževalnih ustanov. Vsak, ki se bo želel normalno vključiti v nastajajočo informacijsko družbo, se bo moral seznaniti z osnovnimi značilnostmi teleinformatike in predvsem z možnostmi njene uporabe pri delu in v življenju sploh. V nadaljevanju se bomo osredinili predvsem na teleinformacijske storitve, ki so na razpolago v računalniških komunikacijskih omrežjih, povezanih v Internet. To omrežje se bliskovito širi in pokriva že praktično vso zemeljsko oblo. Ob takem tempu naraščanja števila uporabnikov bo že ob koncu tisočletja dosegljiv večini prebivalcev v razvitejših delih sveta. Prav zato so, ali pa bi vsaj morale biti, njegove informacijske storitve zanimive prav za vse, ki se zavedajo, da še ne znajo vsega.

V nadaljevanju članka bomo predstavili najbolj razširjene tematske storitve in pokazali nekaj osnovnih možnosti za njihovo uporabo v izobraževanju. Glede na njihovo funkcionalnost jih delimo na komunikacijske storitve, storitve za iskanje in doseganje informacij ter storitve za učenje na daljavo.

Komunikacijske storitve

V prvem primeru gre za interakcijo človek-tehnologija-človek, torej za komunikacijo med ljudmi s pomočjo tehnologije. Uporabljena tehnologija tako predvsem pomaga pri premoščanju časovne in prostorske oddaljenosti med ljudmi, v zadnjem času pa narašča tudi njen pomen pri oblikovanju, shranjevanju in prikazovanju informacij, ki jih ljudje izmenjujejo. Zelo pomembna lastnost omenjenih komunikacijskih storitev je razmeroma nizka cena za enoto prenesene informacije, velika razširjenost in sorazmerno enostavna uporaba. Najbolj znane storitve iz te skupine so elektronska pošta in asinhroni konferenčni sistemi, v zadnjem času pa tudi sinhroni konferenčni sistemi IRC (Internet Relay Chat) in MUD (Multiple User Dungeons).

Elektronska pošta

Elektronska pošta je preprosta in učinkovita oblika komunikacije, ki ima nekaj prednosti pred klasično pošto, predvsem hitrost, možnost neposrednega vključevanja sporočil v druge dokumente in obrnjeno ter podpora za skupinske komunikacije.

Pri organiziranih oblikah izobraževanja je elektronska pošta zelo dobrodošel medij za komunikacijo med predavatelji in slušatelji, za zbiranje ali izmenjavo različnih administrativnih informacij in tudi za »pogovor« o učni snovi.

Asinhroni konferenčni sistemi

Asinhroni konferenčni sistemi ali elektronske oglasne deske so zelo dobro strukturiran informacijski prostor, v katerem v okviru posameznih konferenc oziroma skupin uporabniki »debatirajo« – z izmenjavo tekstovnih prispevkov - o zelo različnih zadevah: od problemov, s katerimi se srečujejo raziskovalci na področju jedrske fizike, do gojenja lončnic ali od debat o najnovejših vrstah orožja do problemov pri vzgoji otrok. Komunikacija med uporabniki poteka večinoma po ustaljenem vzorcu. Kdor koli od uporabnikov sistema lahko postavi vprašanje ali izrazi svoje mnenje, povezano s tematiko konference, in potem vsi, ki želijo odgovoriti na vprašanje ali komentirati posamezno mnenje, to lahko storijo. Tako se včasih razvijejo zelo obširne debate, iz katerih se lahko tudi pasivni bralec zelo veliko nauči.

Ustrezna programska oprema na strežnikih omogoča shranjevanje prispevkov, njihovo strukturiranje po konferencah in znotraj njih po posameznih ožjih področjih in temah ter njihovo pregledovanje. Strežniki so porazdeljeni po vsem svetu in v rednih časovnih obdobjih, ponavadi vsak dan, med seboj izmenjujejo prispevke. Nekatere konference so moderirane; to pomeni, da izbrani moderator ali skupina moderatorjev pregleda vse nove prispevke in objavi samo tiste, ki ustrezajo določenim merilom. V drugih pa je avtomatično objavljeno vse, kar je poslano na dani naslov. Oba pristopa imata dobre in slabe strani. Pri moderiranju se pojavi nevarnost neke oblike cenzure, hkrati pa so take konference bolj urejene in ne vsebujejo prispevkov brez prave informacijske vrednosti, ki lahko v nemoderiranih konferencah preplavijo posamezna tematska področja.

V omrežju Internet se najbolj znani konferenčni sistem imenuje Usenet in združuje bralce in dopisnike iz praktično vsega sveta. Vsak, kdor ima dostop do Interneta, in število uporabnikov po svetu je ogromno ter eksponentialno narašča, lahko sodeluje kot



bralec in tudi kot dopisnik. Uporabniki komunicirajo večinoma v angleščini, razen na nekaterih konferencah, ki so posvečene specifični lokalni ali nacionalni problematiki. Asinhrona oblika komunikacije, ki ima sicer v splošnem več slabosti kot prednosti, se v tej storitvi izkaže kot prednost; uporabniki sistema Usenet so porazdeljeni po vsem svetu in sinhrona oblika komunikacije zaradi časovnih razlik skoraj ne pride v poštev. Zaradi zelo velike količine podatkov, ki jih ljudje vsak dan dodajo v sistem, bi bilo te tudi zelo težko sproti usklajevati. Zato se podatki med posameznimi strežniki večinoma prenašajo ponoči, ko je omrežje najmanj obremenjeno.

V domačem okolju, v Sloveniji, je podoben konferenčni sistem vzpostavljen na omrežju DECnet in se imenuje Notes. Obravnavanih tem je veliko, seveda pa se ta sistem po obsegu zaradi omejenega števila uporabnikov ne more primerjati z Usenet. Pri mnogih uporabnikih v Sloveniji je ta sistem priljubljen predvsem zaradi uporabe slovenščine.

Konferenčni sistemi imajo lahko zelo velik pomen za vseživljenjsko izobraževanje. Uporabniki prek njih izmenjujejo svoja mnenja in izkušnje, komentirajo aktualne dogodke, vprašajo za nasvet ali navezujejo stike z drugimi uporabniki sistema, ki se ukvarjajo s podobno temo. Teme pogovorov in debat niso omejene samo na poklicno delo, temveč zajemajo tudi različne probleme, s katerimi se srečujemo doma, v prostem času. Vse tovrstne oblike pomoči so seveda brezplačne in dostopne vsem uporabnikom Interneta.

Internet Relay Chat (IRC)

IRC je neke vrste tekstovni »radijski kanal«, kamor lahko v realnem času piše več sogovornikov in se tako »pogovarjajo«, ali klepetajo o določeni temi povsem neformalno in brez omejitev. Z njegovo pomočjo lahko na neki način zmanjšujemo probleme, ki se pojavljajo zaradi geografske oddaljenosti sogovornikov. Poglavitna težava pri uporabi te storitve je sorazmerna omejenost pri pretoku informacij med sodelujočimi, saj je tipkanje besedila bistveno počasnejše od menjave zvočne informacije – v našem primeru govora. Kljub tej pomanjkljivosti je ta storitev uporabna

tudi pri učenju, predvsem v kombinaciji z drugimi, informacijsko bogatejšimi, večpredstavnimi asinhronimi storitvami. Uporabniki lahko tako izmenjujejo mnenja ali komentirajo gradivo.

MUD

MUD je kratica za Multiple User Dungeons in je zelo preprosta oblika navidezne resničnosti, ki temelji predvsem na tekstovnih opisih navideznega prostora in dogajanja v njem. Uporabniki navideznega prostora se z ukazi v naravnem jeziku lahko gibljejo v njem in komunicirajo med seboj ali s skupinami uporabnikov z izmenjavo tekstovnih sporočil v realnem času, možna pa je tudi izmenjava t. i. nebesednih informacij, npr. izražanje preprostih čustev z opisi ali uporabo »emotions«. Lahko bi rekli, da je MUD informacijsko bogatejša oblika IRC. V zadnjem času v okolje MUD v povezavi z WWW vključujejo tudi večpredstavnost, predvsem slikovno gradivo.

Pri izobraževanju in učenju ima lahko MUD različne vloge. Najprej omogoča uporabnikom, da s posebnim objektom usmerjenim programskim jezikom dograjujejo ta navidezni svet in mu dodajajo nove objekte, torej se učijo spretnosti programiranja. Druga dobra lastnost takega navideznega prostora je v tem, da omogoča zapisovanje dogajanja v njem in kasnejše analize vedenja posameznikov in skupin ali študij komunikacijskih tokov med udeleženci. Tretja, najbolj široko uporabna lastnost pa je možnost organiziranja različnih oblik »predavanj« ali celo konferenc, ki jih je mogoče pripraviti v takih okoljih. Predavatelji vnaprej pripravijo besedila svojih predavanj in jih potem ob napovedanem času predstavijo slušateljem, ki pridejo v navidezno predavalnico. Slušatelji lahko kadar koli med predavanjem ustavijo predavatelja in sproti vprašajo vse, česar niso razumeli. Po predavanju se ponavadi razvije živahna debata med udeleženci. Še enkrat je treba poudariti, da vsa komunikacija poteka v obliki besedil, ki jih strežnik MUD opremi z ustreznimi identifikacijami avtorjev in jih pošlje vsem »navidezno navzočim«. Sam sem se udeležil nekaj takih predavanj, ki so jih pripravili na strežnikih MUD nekaterih ameriških univerz, in priznati moram, da je zadeva v resnici uporabna.

Strežnik MUD na oddelku za izobraževalne tehnologije univerze v Ženevi uporabljamo v okviru mednarodnega projekta Learning in Humans and Machines v delovnih skupini za skupinsko učenje (sodelavci iz 9 držav) za srečanja in skupinsko delo pri prisanju člankov v času med »pravimi« srečanji.

Storitve za iskanje in doseganje informacij

Medtem ko so storitve iz prve skupine omogočale predvsem računalniško podprte komunikacije med ljudmi, druga skupina vsebuje storitve, ki uporabnikom omogočajo iskanje ter doseganje informacij. V posplošeni obliki lahko govorimo o komunikacijskem vzorcu človek-tehnologija. Nabor storitev v tej skupini je izredno bogat, vendar je že sedaj povsem očitno, da večina uporabnikov »konvergira« k uporabi storitve World Wide Web (WWW), ki bi ji v slovenščini rekli kar svetovna mreža. Pregledovalniki WWW (angl. browsers), programi, ki omogočajo dostop do informacij v WWW in njihovo prikazovanje, namreč vključujejo tudi večino funkcionalnosti drugih storitev, hkrati pa so zaradi možnosti uporabe večpredstavnosti in izjemno hitre rasti količine razpoložljivih informacij na že skoraj nepregledni množici strežnikov trenutno najbogatejši vir informacij s praktično vseh področij. Zato storitvam kot so Archie, Gopher, WAIS pa tudi FTP tukaj ne bomo namenjali posebne pozornosti.

Pri izobraževalnem procesu uporaba omenjenih sredstev omogoča, da se slušatelj (učenec) iz pasivnega sprejemnika spremeni v aktivnega iskalca informacij. Tak način dela po izkušnjah strokovnjakov bistveno poveča interes udeležencev izobraževalnega procesa za delo in izboljša učne rezultate, omogoča pa tudi večjo individualizacijo izobraževanja. Tako lahko bolj nadarjeni zahtevnost obravnavane problematike prilagodijo svojim sposobnostim. Hkrati pa lahko uporabniki postanejo tudi aktivni soustvarjalci novih znanj, saj lahko rezultate svojega dela prispevajo v globalno, vsem v omrežju dostopno zakladnico informacij.

Poglavitni problem pri uporabi WWW in drugih podobnih telematskih storitev je dejstvo, da je strežnikov in razpoložljivih strani tako veliko, da se brez ustreznih navigacijskih orodij zelo hitro »izgubimo« v tem navideznem svetu. Zato je treba uporabnikom pripraviti ustrezne vodnike, ki jim bodo pomagali pri prvih korakih. Na Inštitutu J. Stefan smo v okviru raziskovalnega projekta Uporaba storitev računalniških omrežij v izobraževanju razvili »drevesa znanj«, ki bodo pomagala uporabnikom, da bo njihova uporaba teleinformacijskih storitev, predvsem WWW, čim bolj učinkovita.

Drevesa znanj tvorijo podatki - kazalci na zanimiva gradiva – in orodja za preprosto ravnanje z njimi. Uporabnik drevesa znanj vidi kot izhodiščni dokument z daljšim seznamom kazalcev na WWW dokumente, ki bi bili lahko neposredno uporabljeni kot učno gradivo ali predstavljajo nov seznam s kazalci na zanimive dokumente.

Ker se nove informacije v prostoru WWW pojavljajo, spreminjajo in dopolnjujejo praktično vsak dan, ni mogoče izdelati statičnih kazal za gradiva, ki so uporabna v izobraževalnem procesu. Edina učinkovita rešitev je sodelovanje vseh uporabnikov, ki pregledujejo brezmejen informacijski prostor in lahko sproti dodajajo nove informacije v drevesa. Drevesa znanj so torej dinamične strukture, ki se obnavljajo in rastejo, predstavljajo pa neke vrste kazalo v WWW informacijski prostor. Posamezni kazalci v drevesih lahko kažejo na nova kazala ali pa neposredno na strani, ki vsebujejo določeno učno gradivo.

Večina pregledovalnikov WWW nam omogoča, da bomo lahko te izhodiščne strani pripravili tako, da bo lahko vsak uporabnik dinamično dodaja v seznam nove dokumente, ki jih bo našel pri pregledovanju informacijskega prostora WWW, skupaj z lastnimi komentarji o kakovosti in primernosti dokumentov (gradiv) v seznamu.

V WWW je mogoče najti res izjemno veliko uporabnega gradiva za vsa področja izobraževanja. V zadnjem času mnogi predavatelji, od osnovnošolskih do univerzitetnih, na straneh WWW objavljajo celoletna predavanja in različno dopolnilno gradivo, skupaj z rešenimi nalogami. Različne raziskovalne in izobraževalne organizacije objavljajo rezultate svojega dela tudi v poljudni obliki, z obilico dodatnega slikovnega, zvočnega in celo video materiala. Večina svetovnih tiskovnih agencij in TV-postaj sproti objavlja vse pomembnejše novice in komentarje dogajanj; vsak trenutek je mogoče dobiti zadnjo vremensko napoved za katero koli področje na zemlji, opremljeno z nekaj minut staro satelitsko sliko; na voljo so vsi podatki o dogajanju na borzah; najdete pa lahko celo zahteve razburjenih prebivalcev male pomurske vasi, ki so protestno zaprli magistralsko cesto skozi vas, ali zahteve Indijancev iz plemena Chiapas v južni Mehiki.

WWW že uporabljajo tudi kot pripomoček za različne oblike obveščanja in stalnega izobraževanja zaposlenih v podjetjih in ustanovah.

Poučevanje na daljavo

Tretjo skupino storitev, učenje in poučevanje na daljavo, bi pravzaprav težko uvrstili k tipičnim storitvam omrežij, saj večji del dejavnosti poteka zunaj omrežja. To je v resnici le infrastruktura, ki omogoča zmanjševanje problemov zaradi prostorske oddaljenosti uporabnikov storitev. Navadno v takih okoljih poleg t. i. računalniških informacij prenašamo tudi zvok in celo videosignal, kar pa je za naše razmere še zelo drago.

Poučevanje na daljavo je vključeno v redne oblike izobraževanja v nekaterih primerih, ko gre za izjemno redko poseljena ali težko dostopna področja (Avstralija, Škotska). V večini primerov gre za kombinacijo uporabe računalniških komunikacij in telefona. Drugo, manj razširjeno obliko pa uporabljajo na nekaterih univerzah, kjer predavanja cenjenih predavateljev prenašajo na več drugih univerz. Zelo zanimiv je tudi projekt 4 norveških univerz, ki so jih povezali z zelo hitrim omrežjem. V posebej opremljenih učilnicah lahko študenti spremljajo predavanja, ki jih prek omrežja prenašajo z druge univerze. Pri tem slušatelji vidijo predavatelja na posebnem zaslonu in slišijo njegov glas, hkrati pa se na velik zaslon prenaša tudi informacija s posebne table, ki jo uporablja predavatelj. Kamere in mikrofoni so nameščeni tudi v oddaljenih predavalnicah, kjer so študenti, tako da ima predavatelj stik z njimi.

V svetu je za poučevanje na daljavo za zdaj še veliko bolj priljubljena televizija, ki pa ima poleg množice dobrih lastnosti tudi veliko pomankljivost, saj praviloma ne omogoča stika med predavateljem in slušateljem, slušatelj pa tudi nima možnosti izbiranja tematike. S hitrim razvojem tehnologije in s tem povezanim povečevanjem prepustnosti omrežij pa bo že v nekaj letih mogoče potrebno količino informacij prenašati tudi prek računalniških omrežij, ki zagotavljajo zahtevano prilagodljivost za zmerno ceno.

Sklep

Večino predstavljenih teleinformacijskih storitev v računalniških omrežjih je mogoče vključiti v različne oblike izobraževanja, saj velikemu številu uporabnikov omogočajo dostop do bogatih informacijskih virov in medsebojno komunikacijo. Zaradi aktivne vloge uporabnikov pri iskanju informacij se bistveno poveča njihova motiviranost in s tem učinkovitost učenja. V članku smo predstavili osnovne značilnosti posameznih storitev in njihovo uporabnost v izobraževanju.

Jože Rugelj
raziskovalec na Inštitutu Jožef Štefan

Literatura

- K. A. Bringsrud, G. Pedersen: The MUNIN project: Distributed Electronic Class Rooms with Large Electronic White Boards, Proc. IFIP TC3 Conf. TeleTeaching 93, Trondheim, 1993, str. 133–145
- T. Andersson: Using WWW within a world-wide company to create a »learning organisation«, Proc. Conf. Teaching and Learning with the Web, University of Geneva, 1994
- S. Hiltz, M. Turoff: The Network Nation. Human Communication via Computer, Addison-Wesley, 1978
- B. Hunter: Linking for learning: Computer-and-communications network support for nationwide innovation in education, J.Sci. Ed. Tech. 1 (1), 1992, str. 23–33
- F. Meyer: SchulWeb – Schulen im WWW, DFN Mitteilungen 40, 1996, str. 13–16
- J. Rugelj: Computer Network Services for Education in Slovenia, Proc. 7th Joint European Networking Conference, Budapest, Hungary, (in press), 1996
- E. Soloway, A. Pryor: The Next Generation in Human Computer Interaction, CACM 39/4, 1996, str. 16–18

P Poslušam, torej sem

Andrej Rupnik

»Zven mojih stavkov se mi zdi zelo pomemben, veliko se ukvarjam z ritmom svojih tekstov.«

Salman Rushdie, Delo, 20. IV. 1996
(Die Zeit, Hamburg)

Osama – dejanje osebne energije – vzpostavitev nivoja – dejanje, akt stika – utelešenje in udejanjenje stika – krogotok, odmev ali dotik duhovnega ali telesnega – pečat, odtis storjenega – odzvenevanje – sem tu. Bistvenost osebnega stika je istenje jaza s tujem.

Osebni stik, komunikacija s poudarkom na pomenu glasbe.

Dialog je obveza, zaveza, zavezno dejanje. Osebni stik, ki z izrečenim, mišljenim, danim, vzetim obvezuje.

Osebni stik je vhodni sprehod v sobesednika, je materialno in duhovno dejanje. Je obrnitev obraza k sebi. Je gledanje podobe svojosti v optiki tega, kar je.

Osebni stik ima simbolno raven božjosti, je udejanjenje besede. Govor na gori.

Blagri so eden najlepših govorov, so osebni stik poln človeške topline. Je razodetje preproste človeškosti, božjosti posameznika v osebni relaciji.

»Z govoricu svojega telesa, z izrazom na obrazu in s tonom svojega glasu želim vsakemu od njih povedati, da sem vesel, ker sem z njimi.« (Lynn Dhority, 1992 : 94).

Dhority poudari pomembnost občutka varnosti.

Asher ima metodo celostnega fizičnega odziva, Terrell je razvil naraven pristop, Georgi Lozanov NLP z izjemnim poudarkom na glasbi, metoda ACT pa je metodološki pristop z navdušenjem in s sproščenostjo, z igrivostjo.

Uglasitev v dialogu. Beseda je izredno zvočno sredstvo tudi sugestivnega pomena. Beseda zaobjame celostno, zvok pa potopi, zaobjame kot voda celotno senzorno sposobnost.

Na zvok se »uležem« in se pustim voditi ali ga vodim, moje zaznavno sprejemno razvite sposobnosti imajo možnost vtisnjenj, posoda, hiša moje osebnosti je sposobna sprejemanja, ohranjanja in dajanja. Tu je enakovredno težinsko dan poleg sprejemanja in dajanja akt ohranjanja. Ohranjanje kot spominsko ohranjanje, spominjanje, trening, selektivnost hranjenja in sprejem novega. Ta stopnja zaobjema bistvenost. Je središče.

Personalna etika je v osebnem stiku na andragoškem polju delovanja regula. Ne le tehnična kakovost storitev in enake možnosti za vse, tudi poročstvo. Če je bistvena vrnitvena informacija v osebnem stiku in materialnem zapisu le te kot poročstvo uspešnosti andragoškega dela, je za koristnika naših storitev bistvena njegova pozitivna vrnitvena informacija v osebnem stiku z nami. Izobrazbena usposobljenost, osebnostne odlike andragoga, ki je sposoben in hoče »žareti« dajanje z vso nujno distanco, je bistveni pogoj opravljanja osebnega dela.

Andragog mora slišati zvok, zvenenje, zvočni spekter mu mora biti celostno zaznavno in dajalno profesionalno navzoč. Ne le intonacija besede z vsem čutnim istenjem, temveč obvladanje glasu s fonetiko in z dikcijo, ki je osnova, izobrazbo glasu v ce-

lotnem registru. Glasbena izobrazba je izhodišče. Današnja praksa to zahteva. Samoumevno je, da je popolno obvladanje tehničnih avdio-vizualnih sredstev osnova tehnične komunikacije. Nikakor teh sredstev ne uporabljamo samo kot ozadje reprodukcije zvoka v osebnem stiku ali reprodukcijo glasbe za ustvarjanje razpoloženja ali glasbo za sprostitiv. To je že daleč mimo. Glasba je bistveni del danes temeljnih tehnik v osebnem stiku. Aktivno ne moremo profesionalno uporabljati skoraj nobene sodobne metode, če teh metod ne uporabljamo celostno glasbeno. Z glasbo in njenimi danostmi zvenimo v dajanju in zvočna govorica izredno močno in uspešno daje. Telesno in duhovno zazveni v biti.

Osebni stik je personalna relacija. Je telesno duhovno razmerje. Je dejanje, akt agresivnega sobivanja.

Poblize si predstavimo vrste komunikacij, vnos glasbe v dialog in se seznanimo z medčloveškimi odnosi. Pri tem se dotaknemo tudi sugestopedije, metode ACT, programiranja NLP, sidranja. Pri tem poudarjeno mislimo na direktno, neposredno komunikacijo, kjer sta osebno, hkratio fizično navzoča oba na istem kraju.

Posebej pa spregovorimo tudi o sporočanju z besedo, s pisavo, z gibom, mimiko, s tipom, z vonjem in okusom in s prostorom kot medijem.

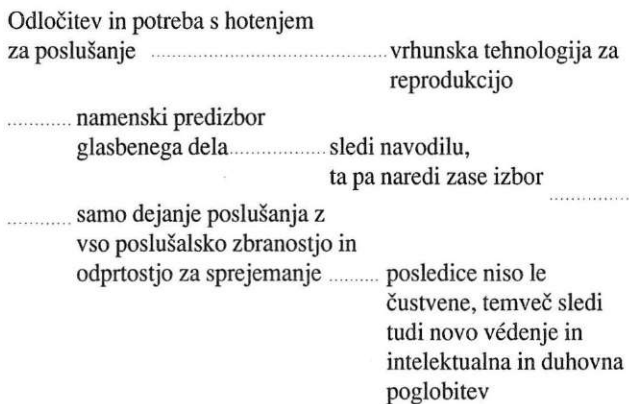
Predvsem pa z glasom.

Slika 1: Funkcionalna specializacija leve in desne možganske hemisfere po Brajši

Leva možganska polovica	Desna možganska polovica
digitalna	analogna
neverbalna	verbalna
racionalna	iracionalna
logična	nelogična
pravilna in zakoni	podobe in analogija
linearna	oblike in strukture
analiza in detajli	pregled in sinteza
vzročno-posledična	sintetično mišljenje
uporaba govora	celovitost problema
»hladen razum«	vnovično prepoznavanje
analiza	primerjanje
imenovanje	misli brez besed
etiketiranje	misli v besedah
natančnost	spontanost
kontrola	govorica telesa
specialisti	ustvarjalci

(Brajša 1993: 36)

Slika 2: Shema možnosti avditivnega sprejema



»Fiziološko dejavnost slišanja lahko razdelimo na slušno zaznavo, ločevanje in analizo, slušni spomin in slušno zaporedje.« (Plut-Pregelj 1990 : 45)

Poslušanje ima pred branjem prednost tudi zaradi hitrosti in količine sprejemanja znakov.

Fizikalne lastnosti procesa	poslušanje	branje
Kapaciteta sprejemanja znakov	34 x10 bitov na sekundo	8000 bitov na sekundo

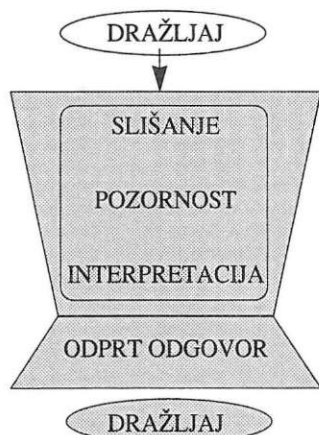
(Plut-Pregelj 1990 : 29)

Avditivni sprejem omogoča uho, ki nima veke kot oko in je neprestano odprto za sprejem zvoka. Uho se zvoku ne more izogniti.

Wolvin-Coackleyev komunikacijski model poslušanja opredeljuje poslušanje kot posledico slišanja, usmerjanja pozornosti in pripisovanja pomena tej slišani slišni informaciji. V slišnem procesu Wolvin-Coackley predstavljata poslušanje kot proces komunikacije. V tem procesu poteka dekodiranje vseh slišnih informacij.

Njun model ima dva dela.

Slika 3: Wolvey-Coackley, model poslušanja



(Plut-Pregelj 1990 : 26)

Prvi del skice z nepretrgano črto predstavlja poslušanje, drugi del vrnitveno informacijo. Prvi del v obliki trapeza ponazarja slišane informacije, ki jih je največ. S črtami je označeno polje sprejemnih filtrov. Ti filtri so pomembni za samo slišanje, usmerjanje pozornosti ter dejanje pomena slišnim informacijam.

V sredini je elipsasto poudarjena osebnostna pomenskost poslušanja kot posameznika.

V drugem delu skice je označena vrnitvena informacija. Ni neposredno povezana s prvim delom. S tem Wolvin in Coackleyeva povesta, da je vrnitvena informacija dovolj samostojen element, ki pa ga ni zmeraj v funkciji. Lahko ga sploh ni.

Wolvin in Coackleyeva pripisujeta poslušanju še tri bistvene lastnosti, ki niso vidne iz njunega modela. To so:

- poslušanje je miselna in ustvarjalna dejavnost,
- poslušanje je namenski proces,
- poslušanje je dinamičen proces.

Vse, kar človek zmore in ve, je v možganih sposobnostno shranjeno.

»Pri zaznavanju delujejo tudi omejitve, ki so pridobljene, naučene, ali pa delujejo kot izkrivljanje zaznave.« Bambeck (1988) in Bambeck-Walters (1990) jih imenujeta odnosne sisteme. »Odnosni sistemi delujejo kot filter in odločajo o tem, kako človek dojema svet, ko presoja ljudi in stvari, in končno, kako ravna. Odnosni sistem kake osebe so vsi tisti naučeni mehanizmi, ki v veliki meri določajo zaznavanje, mišljenje ..., čutenje in ravnanje te osebe.« (Bambeck 1995: 58)

Dva znanstvenika, ameriška psihologa, Susan McGlyn in Daniel Schacter, sta postavila zanimivi domnevi, da namreč vsako posebno duševno doživetje predstavlja udejanjenje določenega dela možganov v korteksu.

»Do zavestnega občutenja pa pride šele tedaj, ko 'žaromet' posebnega prvotnega zavestnega sistema, ki je kot temni oder, na katerem se z natančno usmerjenim snopom svetlobe osvetli le eno področje, povzroči specifično razburjenje.« (Bambeck-Walters 1995 : 66)

Sam akt individualne percepcije ni dialog, temveč rezultat dialoga, je vstop v dušo, središče sprejemnika, je vhod v sprejemno dejanje, je recepcija, uleganje, vsaditev.

Poslušanje, slišanje, zavedanje, spominsko skladiščenje ter nato hoteni priklic. Utrjevanje, ponavljanje, vedenje z zavestjo.

Različni ljudje dojemajo ne le glasbo, tudi podobe in predmete, gibanje in barve, predmetnost in pojavnost ljudi, čas, življenjske dogodke itd. različno. Vsaka osebnost ima svojo zaznavno pomnilno optiko. Pravimo, da si nekdo lažje zapomni, če stvari vzame v roke in z dotikom senzorno zazna najmočnejše, drugi si zapomni bolje, če bere z očmi besedilo ali podobe, tretji spominsko bolje sprejema, če ob tem posluša določeno glasbo.

Vrste komunikacije

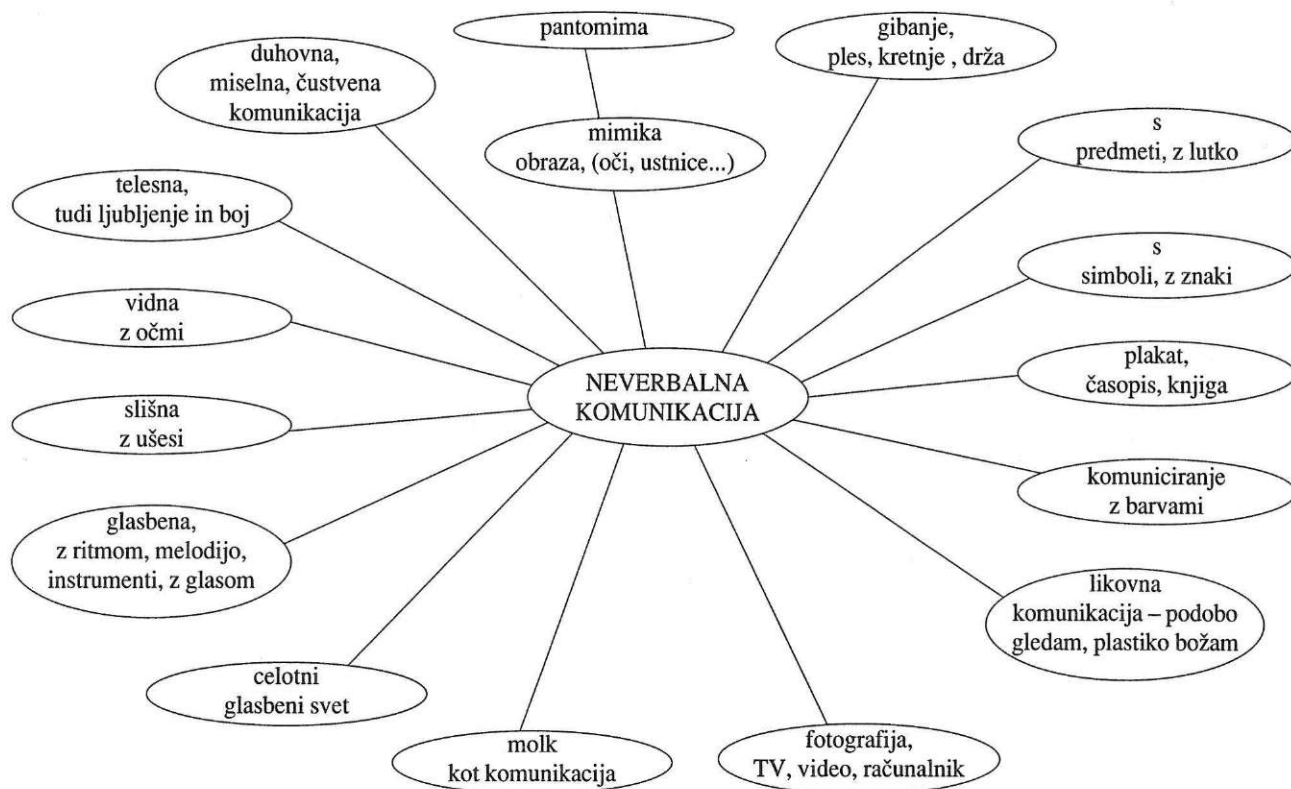
Na splošno delimo komunikacijo na besedno in nebesedno. Delimo jo pa tudi na:

- glasovno besedno sporočanje,
- glasovno nebesedno (fonetika in parajeziki),
- neglasovno besedno (s pisavo),
- nebesedno neglasovno (gib, mimika, drža itd.).

Hopper omenja poleg besednih sporočil tudi:

- sporočanje z gibi telesa,
 - sporočanje z uporabo prostora kot medija,
 - sporočanje prek tipa, vonja in okusa,
 - sporočanje z uporabo objektov okolja. (Trček 1994: 110)
- Parajezik je glasovna komunikacija, ki je neformalna, saj de-

Slika 5: Neverbalna komunikacija z ozirom na telesne, predmetne in miselne možnosti



luje z vzdih, vzkliki, s stokom, z žvižgi, ritmom, jokom, s smehom, tempom in z višino glasu.

Nejezikovno in neglasovno komuniciramo brez jezika in glasu. Sporočila dajemo z deli telesa ali s celim telesom, sporočamo s predmeti, v prostoru in času.

Govorica obraza, mimika – z obraza beremo misli, z njim sporočamo, oči, govor. Z obrazom sporočamo predvsem čustva.

Gibi, kretnje, geste – roke govore, z njimi komuniciramo, roke vabijo, rotijo, ukazujejo, pozdravljajo. Z uporabo giba v izpeljavi v gibalne oblike dosežemo estetsko občutljivost in plesno poved zaobjamemo v sostik. Gib je spodbujen z zvočno spodbudo (s tolkali, z melodičnimi instrumenti, dlanmi ter s petjem).

Marijke Rutten-Saris pravi, da so znaki »sestavljani iz širokega spektra gibov, izrazov, čustev in vibracij. Živahen dialog poteka torej kot zaporedje teh znakov.« (Zbornik 1990 : 166)

Avtorica tudi poudarja, da je samouglašenos in medsebojna uglašenos pogoj za dober stik, komunikacijo.

Drža telesa, spremljana s kretnjami rok, oblikuje izraz.

Sporočanje z barvami – za človeka je barva funkcija, ki je povezana s čustvi. Moda, barve v poslovnem svetu (mnogokrat je barva izdelka povod, da se kupec odloči za nakup). Trstenjak povezuje barve in čustva, tako npr. pravi, da bela barva pomeni čistost, krepost, nedolžnost, oddaljenost in hlad. »...Različni načini kontakta s svetom, kakor jih dajejo različni čuti, določajo obenem pravila igre v socialnem obnašanju.« (Trstenjak 1983 : 101)

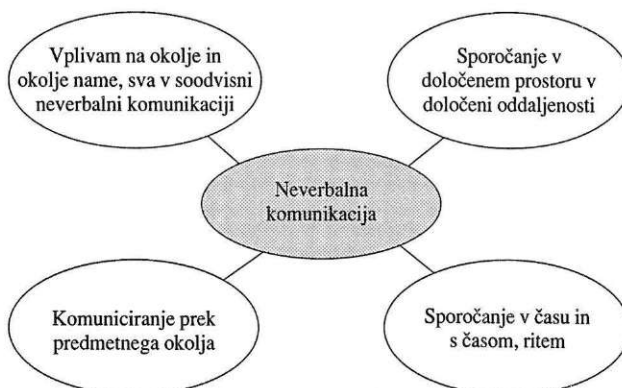
Komuniciranje poteka tudi prek predmetnega okolja, z uporabo časa (naravni ritem, glasbeni ritem), z uporabo molka (ki je funkcionalno umeščen v sam glasbeni izraz). Glas in tišina sta tesno povezana.

Trije grafični prikazi različnih zvrsti neverbalne komunikacije

Tri različne grafične prikaze smo uporabili zaradi nazornosti in prikaza posebnosti. Zdelo se je potrebno ločiti prikaz neverbalne komunikacije tako glede prostorskeosti, povednosti posameznih sredstev sporočanja neverbalne komunikacije, pa tudi prikaz te komunikacije glede zavestnosti, hotenosti itd. Želeli smo prikazati neverbalno komunikacijo na različnih ravneh povedi.

Ta prikaz želi poudariti pomen sporočanja v prostoru in oddaljenosti. Določena oddaljenost je opredeljena na intimno, bližnjo in oddaljeno prisotnost. To je intimna bližina (0 cm), prijateljska ali kontaktna bližina (približno 60 cm), poslovna oddaljenost (približno 120 cm) in oddaljena bližina (do nekaj metrov).

Slika 4: Neverbalna komunikacija z ozirom na prostor, predmetno okolje in čas



Slika 6: Neverbalna komunikacija z ozirom na oddaljenost, hotenost, zvočnost, zavestnost, vidnost



Smo v prostoru, smo v oddaljenosti, ki označuje in omogoča različno neverbalno komunikacijo. To se odvija v določenem času, v določenem gibanju, ritmu. Okolje in jaz v njem sva v soodvisnosti. Sem v prostoru in prostor je v meni prisoten. S prostorom sva soodvisna in sovplivna.

Možnosti komunikacije

S sredstvi NLP ustvarjamo dobro komunikacijo in vase vgradimo podobo sveta. Paziti pa moramo, da poslušamo druge: »biti moramo občutljivi za odgovore drugih: poslušati, videti in čutiti, kakšna je oblika komunikacije drugih.« (Marjamnki 1995 : 2)

Ulla-Maija Marjamnki pri podrobni navedbi podvrst vidnega, slišnega in gibnega našteva nasprotja, npr.: jasnosti videnja (zamaglano ali ostro) pri jasnosti slišanja (čisto ali pridušeno), pri teži (lahko ali težko). Sicer pa deli vidno na: barvno, strukturirano, nejasno, z razdaljo, lokacijo, povezano, gibljivo, hitrostno in dolžinsko. Slišno pa deli na: stereo in mono, na besede ali zvoke, obseg, lokacijo zvoka in oddaljenost od izvora zvoka, dalje po trajanju, pretrganosti ali nepretrganosti, hitrosti in jasnosti. Gibno pa loči glede na lokacijo, intenzivnost, trdoto, obseg, tkivo, težo, temperaturo, trajanje in obliko (Marjamnki 1995: 5 in 6)

To, kar sporočamo z vsemi danimi možnostmi, je zajeto v verbalni in neverbalni komunikaciji. Komuniciramo po več kanalih hkrati in tudi sprejemamo tako. Mnogotere možnosti odpirajo celotno mavrico oddajanja in prejemanja.

Beseda je osnovno sredstvo verbalnega dialoga. Neverbalna komunikacija pa je tudi nasmeh, pogled, dotik, čutenje telesne bližine, gibanje, solistična plesna improvizacija, družabni ples, ljudski ples itd. Glasba tudi tu deluje s svojo univerzalnostjo in v nas z osebno povedjo.

Brajša in komunikacija

Pomembno pa je, da se povedano z neverbalnim jezikom ujema z vsebino, da se ta vsebina ujema z resnico, da je sporočilo iskreno. »... če izgovorjena vsebina potrjuje naš odnos do nje in prejemnika sporočila, takrat komuniciramo kongruentno, usklaje-no in iskreno.« (Brajša 1993: 23)

Komunikacija z glasbo prinese uskladitev, dialoško harmoni-

zacijo. V medosebnem stiku ima glasba pripravljeno vlogo, daje intonacijo okolju, uglaši doživljanje in je posrednica in nosilka atmosfere.

Interpersonalna komunikologija vsebuje tudi učenje zavedanja in prepoznavne lastne komunikacije. Brajša našteje tri načine omenjenega učenja:

- metakomunikacija,
- komunikacijski feedback in
- skupinska dinamika,

z namenom razvijanja in modifikacije lastne komunikacijske sposobnosti.

Ta vrsta komunikacije je komunikacija neposredne oblike »iz oči v oči«.

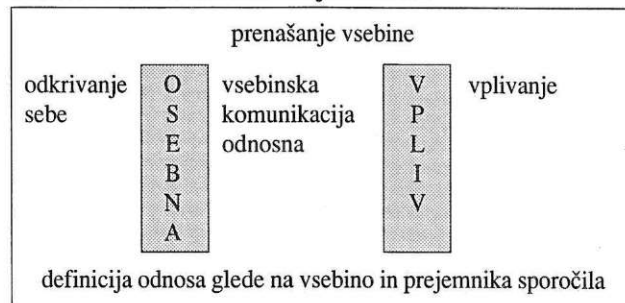
Naš komunikacijski odnos je vsebinski, vpliven, odnosen in oseben. To je poznano iz tako imenovanega »hamburškega komunikacijskega kvadrata«.

Brajša v svojem delu govori o naslednjih vrstah neverbalne komunikacije: telesno vedenje, mimika, očesni stik, govor, gestikuliranje, dotik, oblačenje, vedenje v prostoru, vedenje v času in zunanji kontekst.

»Vsi ne živimo v isti resničnosti. Vsakdo ima svojo lastno resničnost, svojo zaznavo, razlaganje, doživljanje, fantazijo in definicijo tako imenovane objektivne resničnosti.« (Prav tam : 117)

Brajša navaja deset stopenj, s katerimi se človek resnično spreminja v okviru sprememb drugega reda. Za nas so zanimive prva, tretja in deseta:

Slika 7: Hamburški komunikacijski kvadrat



(Brajša 1993: 24)

1. spontano, svobodno, nepričakovano in neogibno,
 3. s spreminjanjem zornega kota,
 10. s spremembo percepcije.
- V teh točkah lahko z glasbo vplivamo neposredno.

Vnos glasbe v dialog

Glasbo vnesemo v dialog, komunikacijo zaradi:

- doseganje ozračja, uglasitve osebne notranjosti,
- spodbujanja urejenosti, pripravljenosti za pogovor, premišljanja in razvoja intelektualne misli, namenskega pozitivnega vpliva na telo in dušo.

Zvok je univerzalno zmeraj navzoč, če hočemo ali ne. Tem večjo moč in vpliv ima na nas s hotenostjo, v dialoškem komunikacijskem odnosu je glasba in s tem glasbeni dialog za nas:

- doživljanje,
- estetski sprejem,
- vodenje zvočne gradacije v nas (pri tem pazimo na distanco, ne segamo v popolno identifikacijo z glasbo, saj je čustveno osebna identifikacija škodljiva, če je to npr. v osebnem doživljanju tragičnosti ali trpljenja igranega junaka),
- lahko smo poslušalci,
- lahko smo izvajalci,
- zraven si lahko brundamo, pojemo, se gibljemo, plešemo (tudi svetovalec s svetovanko, svetovalka s svetovancem; to je dovoljeni telesni stik).

Dialog, komunikacija z živo glasbo, z lastno udeležbo ima do sti večjo vrednost kakor poslušanje glasbe, ki je na stopnji porabe, konzumiranja. Aktivno glasbeno komuniciranje dosega najvišjo aktivno stopnjo v improvizaciji, ki pa zahteva ne le izvrstno obratno glasbeno obvladanje, temveč tudi nadtalent. Improvizacija je intelekt, je čutenje, je doživljanje sebe in drugih v soigri, je intelektualna igrivost, prav tako instrumentalna kot pevska improvizacija. Dialog je tu popoln. Je hkrati tudi monolog, ki pa je solistično javno izveden in je zato v andragoškem smislu dovoljen, saj je v svoji posledičnosti dialog zaradi poslušanja. Taka poved je tudi posledica ali vzrok dialoga. Je izpoved, ki ima mnogo večjo moč kot sama suha beseda; če pa je z njo dramsko povezana, je pa še močnejša, glasbena drama, glasbeno gibna interpretacija poezije ali besedila itd.).

Glasbene komunikacije, dialoga ne pojmuje mo le z osnovnimi občutji okusa sladko – grenko ali toplo – hladno ali s preprostim gibanjem hitro – počasi; marveč z vsemi osnovnimi stopinjami in medstopnjami, s stopnjevanjem in z gradnjo, s celostno arhitekturo sporočil, ki z lastnostjo svojega vplivanja preidejo kot vpliv z lastnostjo v nas. Gre za celostni spekter glasbenega instrumentarija, ki pride k nam. Z vajo in s tem pridobljeno spretnostjo andragog z glasbenim jezikom daje univerzalno, tokrat in tu pojmovano – glasbeno poved.

Zakaj pa ne? Slikar meša osnovne barve v sestavljene odenke in s čopičem hote oblikuje barvno podobo. Z lastno likovno podobo vpliva na nas z namenom, izbranimi učinki, ki ga sestavljajo tudi barve, figuralika, svetloba, akcent povedi podobe, barvno skladje itd., pa tudi format, okvir in postavitev v prostor.

Kuhar s svojo spretnostjo priprave in kuhe živil, ki jih uskladi z začimbami v skladno jed, doseže s pravo postrežbo (izbrano urejeno okolje in dekoracija, osvetlitev, jedilni pribor, cvetje in sveča, glasba in prijazna beseda v primerni obleki) zeleni učinek. Ne le, da nahrani lačnega, nanj deluje še z malo množico sprem-

ljajočih pozitivnih učinkov. Krojač nas ne obleče samo zato, da nas ne bi zeblo, temveč nas obleče po meri tudi zato, da poudari našo osebnost ali skrrije slabost.

Zakaj pa ne glasba, saj ima izredno moč?

Dialog – komunikacija poslušanja s slušalkami, poslušanje v prostoru (koncertna izvedba ali poslušanje laserske plošče, radijskega ali televizijskega glasbenega prenosa) ali pa živi glasbeni dialog (pevska, z igranjem na pianino, violino, kitaro, saksofon itd.). Z igranjem razpoloženske glasbe dosežemo izjemne učinke. Dosežemo zeleno in bolj odprto ozračje.

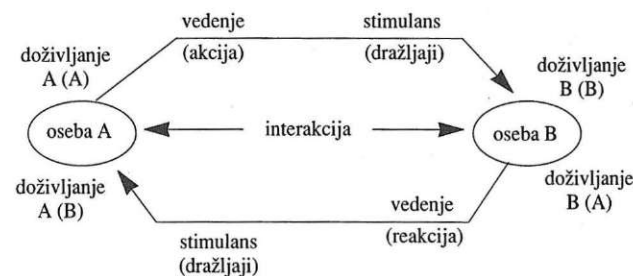
»Prav tako kot soljudje posameznika doživljajo kot pomemben del svojega okolja, posameznik neposredno doživlja, kako drugi doživljajo njega. Zato sebe doživlja posredno. Osebna identiteta je torej rezultat intersubjektivnega (tako predlingvističnega kot kasneje – lingvističnega komunikativnega) procesa. Cooley je govoril o 'zrcalnem učinku'... Osebna identiteta izvira iz recipročnosti neposrednih stikov in medtem, ko posameznik zori 'od znotraj', se 'od zunaj' nalaga v kolektivnem spominu ...« (Luckmann IX.: 800)

Tisti, ki glasbo posluša, še bolje, če jo izvaja in je v tem sam v dejanju akcije, dosega verjetje oziroma je z dejanjem aktivno udeležen. Pride do imaginacije. Posebno z gibanjem pri modernih družabnih plesih, kjer s preprosto telesno gibalno dejavnostjo obsega glasba s svojim ritmom (melodija je pogosto podrejena) kolektivni preprosti evforični učinek. S tem je uporaba preprostih glasbenih elementov obrnjena k istomiselnosti, ki po glasbeni vrednosti ni daleč od koračnice in njenih že preizkušenih učinkov. To pa ni glasbeni dialog, temveč zloraba glasbe in množična manipulacija.

Medčloveški odnosi

Grafično narisane medčloveški odnosi, ki zaobjemajo interakcijo, recipročnost, cirkularno stimuliranje in delovanje podzavesti, pokaže Marija Bratinić takole:

Slika 8: Medčloveški odnosi



(Bratinić 1990 : 31)

Ločimo pa interpersonalno, intrapersonalno komunikacijo, reflektirajočo komunikacijo, dialog ter reflektirajočo konverzacijo, ki s svojo usklajenostjo (s kongruenco, iskrenostjo) ali z neusklajenostjo (s inkongruenco, z neiskrenostjo) pogojujeta andragoško sodelovanje. Pri tem moramo upoštevati množico obrambnih mehanizmov, ki delujejo pri interpersonalni komunikaciji.

»Temeljni vzgib dialoga je obrnitev k nekemu.« (Buber 1982 : 119)

»Najvažnejši pogoj za vznik pristnega pogovora je, da vsakdo svojega sogovornika jemlje kot takega, kot ravno tega človeka.« (Buber 1982: 149)

Ter še v naslednjem odlomku:

»Pri drugem osnovnem načinu vplivanja pa hoče človek to,

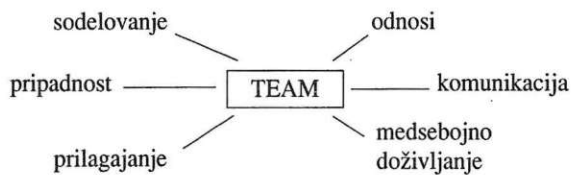
kar je sam v sebi spoznal za pravo, najti in razvijati tudi v duši drugega kot nekaj, kar je vanjo položeno.« (Buber 1982: 152)

Pavao Brajša v delu Sedem skrivnosti uspešne šole loči naslednje oblike komunikacije: verbalno in neverbalno, vsebinsko in odnosno, osebno, kongruentno in inkongruentno (Brajša 1993: 98). Opisuje komunikacijo, pri kateri poslušalec z razmišljujočim poslušanjem sledi sogovorniku, pri tej komunikaciji se nasprotna mnenja ne izključujejo, temveč se upoštevajo. Rešitev se poišče s skupnim mišljenjem in sodelovanjem. Ta vrsta komunikacije je stimulatívna, vprašanja krožijo in se svobodno, odprto oblikujejo, poudarek je tudi na razmišljanju, poslušanju in govorjenju, sogovornik je enakopraven.

Reflektirajoča konverzacija pa vsebuje povratno vzročni tok misli in čustev, sogovornika ne prekinjamo, prevladuje radovednost, izmenjava idej, spoštovanje pogovora in sogovornika, poslušamo in sprejemamo, sodelujemo, dialog je notranji in zunanji.

Pomen tega znanja je v uporabnosti vedenja te informacije, tako, da se lahko strokovno približamo in oblikujemo dialog, svetovanje in skupinsko delo.

Slika 9: Medsebojno sodelovanje



(Brajša 1993: 99)

Sugestopedija Georgija Lozanova

Temeljna sestavina je sproščenost, ki jo dosežemo z intonacijo glasu pri vodenju, z reprodukcijo naravnih zvokov in izbrane glasbe, saj z njo dosežemo sprostitev zavor. Dosežemo igrivost, infantilno stanje. Pri sproščanju ima glasba bistveni pomen. Tako pridemo do stanja psihorelaksacije, v katerem ni zavor in strahu. Začne delovati sproščena koncentracija.

Lozanov razkriva komunikacijske ravni, ki večplastno delujejo s telesno govorico, z govorico obraza, s telesno držo, z besedno-glasovno intonacijo, glasovno barvo, višino glasu, ritmom besede itd.

Pomembno je okolje, ki deluje sugestopedično, tako z različnimi napisi, reki, s spodbudami in plakati na stenah. Prav tako so pomembni akterji sugestije. To so obrobni, zunanji dražljaji. Ko ti pridejo v možgane, kot informacija sprožijo zmogljivostne rezerve. Dražljaji ostanejo v podzavesti dolgo in njihova naloga je podpiranje spominjanja.

Tri načela sugestopedije Lozanova so:

- veselje, odsotnost napetosti in zgoščena psihorelaksacija,
- harmonija v sodelovanju zavestnega in podzavestnega dela možganov,
- izrazita sugestivnost v odnosih na ravni kompleksnih rezervnih zmogljivosti. (Dhority 1992: 33)

Glasba ima po Lozanovu osrednji pomen pri umetniškem načinu sugestopedije.

Načini sugestopedije so pri Lozanovu: psihični, didaktični in umetniški. Sugestivna atmosfera in učna povezava z glasbo. Lozanov je izredno uspel pri poučevanju jezikov in matematike. Leta 1988 je izdal drugo knjigo s popravljenim koncertnim programom.

Po Lozanovu je zelo pomembna besedna intonacija, saj z njo dosežemo sugestivne učinke. Z glasom in njegovo intonacijo priključimo tudi rezervne zmogljivosti.

Metoda ACT

Metoda ACT daje množico vhodnih informacijskih podatkov. Različni dražljaji spodbujajo različne stopnje čutenja. Stvari slišimo, se jih dotikamo, duhamo. Vnos informacij se poveča, strah odpade. Z metodo ACT sprejmemo veliko informacij mirno in nestresno. Prav z nestresnim ozračjem odpremo pot dobro delujoči sugestiji. Glasba je pri uporabi te metode izredno močno sredstvo. Metoda ACT dosega s sugestijo uglasitev in okolje za delovanje.

Z multisenzorično in globalno predstavitvijo dajemo možganom veliko količino podatkov, tudi do desetkrat večjo, kot pri navadnem učenju. Metoda ACT to izpolnjuje, saj večkratno povečuje vhodne podatke v možgane. To so spoznanja Harta, Lozanova in Krashena. Ti znanstveniki zatrjujejo, da je možganom potrebna velika količina neurejene »hrane« v povsem neumetni in nelogični obliki. Gre za bombardiranje z bogastvom dražljajev.

Glasba ima sugestivno moč.

NLP - nevrolingvistično programiranje

NLP je komunikacijska metoda, s katero usmerjamo naše vedenje in ga pozitivno spreminjamo. V sebi najdemo moč za spreminjanje. Z voljo izostrimo zaznavo sebe in drugih pri tem uporabljamo svoj notranji program. Z mentalnim treningom spreminjamo svoje delovanje in mišljenje. Znamo poslušati in smo prepričljivi.

Uglaševanje skupine izhaja iz nevrolingvističnega programiranja, metode, ki označuje najrazličnejše izražanje, s katerim želimo nekemu povedati, da se strinjamo z njim in »odobravamo« njegov položaj, da ga »poslušamo«, »razumemo« in »vidimo«. (Dhority, 1992)

Sama uglasitev je najtesneje povezana s trenutnim razpoloženjskim stanjem udeleženca. To dosega Dhority tudi z metaforično zgodbo, ki postopno dosega transformacijo, oblikuje se procesna pot k cilju.

»Sogovornika poslušamo s četverimi ušesi.« (Schulz von Thun, 1984) »Prvo uho je obrnjeno k njegovi osebnosti. Zmeraj nas zanima, kdo nam sporočilo pošilja, kakšen človek je to. Drugo je obrnjeno k vsebini njegovih sporočil. Radi bi slišali in razumeli, o čem govori. Tretje je obrnjeno k njegovemu odnosu do nas: kako se z nami pogovarja in kako se do nas vede. Četrto uho je obrnjeno k vplivu sporočila: kako bi se bilo treba na sporočilo odzvati, kaj narediti, kako se po sprejemu sporočila vesti?« (Brajša 1993: 83, 84)

Pomen uglasitve pri sprejemanju sporočila je velik.

slišim	v sebi
doživljam	zunaj mene
dam	ob meni
prejemem	za menoj
poslušam	z menoj hkrati
sem poslušen	tu
dobim	tam
dam	v tem gibajočem se času

Sidranje

Nevrolingvistično programiranje uporablja »sidranje«, asociativno tehniko. To je glasovna, zvočna tehnika zaznamovanja, poudarjanja z namenom vtisnjenja.

Beseda z zavestno, namensko zvočno uporabo postane zaznamujoča, posebej zvočno poudarjena in spominsko se ujame, utrdi, zasidra v naši zavesti.

Z zavestno označbo, s poudarjanjem določene besede ob določenem času na določenem mestu dosežemo signalno zvočno zapomnjenje. Besedo:

- zaznamujemo,
- intonančno označimo,
- poudarimo z določenim ritmom,
- uporabimo določeno barvo izreke,
- z dramatičnim vklopom, s povezanostjo osredinimo njen pomen.

Dhority pa pove, da je lahko sidro dražljaj katere koli vrste, a tak, ki priključuje zmeraj enak vzorec v spominu. Posebno zvočno intonacijo Dhority (ki je poklicni glasbenik) uporabi, ko njegovi študentje doživljajo pozitivno učno izkušnjo. Sidranje je torej metoda sugestije, ki z uporabo zvočne intonacijske označitve markira, sidrno spominsko zvočno ustvari prav določen signal, ki je sprožen z dražljajem in se vrne iz spomina z istim dražljajem.

»Sidranje se kot asociativna tehnika zelo široko uporablja v nevrolingvističnem programiranju. 'Sidro' je lahko kateri koli dražljaj, ki v človeku priključuje zmeraj isti miselni vzorec odziva. Uporabimo lahko vse vrste sider, čeprav so za učitelja najbolj primerna slušno-verbalna sidra... Pomembno je, da uporabljamo intonacijo, ki je razločno drugačna od tiste v navadnem govoru, sicer bi lahko drugi nehote 'priklicali' to sidro.« (Dhority 1992: 83)

Za uporabo te tehnike moramo biti zbrano uglašeni, skupina ali posameznik, s katerimi se učimo, morajo biti prav tako intonančno odzivni in doživljajsko uglašeni.

Strnitev

Komunikacija je dialog. Komuniciramo ne le z besedo, govoreno ali pisano, zvokom svojega glasu, s svojo pojavnostjo, z zunanostjo in notranostjo, komuniciramo predvsem s hkratnostjo svojih sposobnosti, ki so združene v našo sporočilno poved. Pomembno je znati poslušati sebe, se slišati in doživeti in znati poslušati sogovornika, ga slišati in doživeti.

Posebna možnost uspešne pozitivne komunikacije v menedžmentu je v posledičnem pozitivnem rezultatu. Ne le v ekonomskem pogledu, marveč v zaupanju sogovornika v naše delo. Znati povedati s celostjo svoje osebnosti. Dialog je sobesedenje, sovidenje.

Od plakata do komunikacijskega satelita, od grafita do stiska roke.

Andrej Rupnik
dipl. andragog in dipl. glasbenik ter svetovalec

Literatura

- Bambeck J. Joern – Wolters Antje, 1995: Moč možganov – kako izboljšamo svoje umske sposobnosti. Sledi, Žalec.
- Brajša Pavao, 1993: Pedagoška komunikologija. Glotta nova, Ljubljana.
- Bračin Marija, 1990: Mikropedagogika, interakcijsko komunikacijski aspekt okolja. Školska knjiga, Zagreb.
- Buber Martin, 1982: Princip dialoga. 2000, Ljubljana.
- Dhority Lynn, 1992: Ustvarjalne metode učenja. Alpha center, Ljubljana.
- Luckmann Thomas: Jezik in osebna identiteta. Nova revija, Ljubljana, letnik IX., str. 800.
- Marjamäki Ulla-Maija, 1995: Optimum Training. Referat na »Meeting in Finland«, Orivesi.
- Plut-Pregelj Leopoldina, 1990: Učenje ob poslušanju. DZS, Ljubljana.
- Rupnik Andrej, 1995: Seminarska naloga za modularni del I. in II. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Trček Jože, 1994: Medsebojno komuniciranje in kontaktna kultura. Didakta, Radovljica.
- Trstenjak Anton, 1983: Teorije zaznav. Wahrnehmungstheorien. Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Ljubljana.
- Zbornik, 1990: Komunikacija in jezikovna kultura v šoli, Pedagoška akademija v Ljubljani.

R Vseživljenjsko učenje v knjižnici

Tomaz Pevec

Splošne izobraževalne knjižnice, v anglosaksonskem svetu jih imenujejo public libraries, imajo v sklopu vseživljenjskega učenja izreden pomen. Seveda, če se bodo pravočasno odzvale na izobraževalne potrebe odraslih.

V svetu se to že dogaja, pri nas pa bi morala država tiste splošne izobraževalne knjižnice (v nadaljevanju SIK), ki so se odločile, da bodo upoštevale ta trend, odločneje podpreti. Zavedamo se, da tudi brez dobre volje knjižnic ravno tako ne bo šlo. Obstajati morata želja po tem in volja do tega, da bi uporabniku ponudili tisto, kar ga zanima.

Knjižnica - informacijsko središče

Tako ni posebno težko utemeljiti potrebo po izobraževalni dejavnosti, recimo, po središču za samostojno učenje v takšni knjižnici. Kot rečeno, se v svetu že dogaja to, da se knjižnice iz ustanov, v katerih si posameznik zgolj sposodi določeno knjigo, spreminjajo v informacijska središča, kjer ta posameznik lahko, če to želi, zadosti potrebi po tako imenovanem vseživljenjskem učenju, ne le tako, da si v knjižnici sposodi raznovrstno gradivo (od CD-romov do videoposnetkov), temveč tudi tako, da izbrano gradivo tam tudi prebere, pregleda, posluša in tako naprej. V sodobnem svetu (in s tem tudi pri nas) je vseživljenjsko učenje jasno izražena izobraževalna potreba odraslih, vendar pri tem nimamo v mislih le zahtevo, ki jih pred zaposlene ali tiste, ki iščejo zaposlitev, postavi (morebitni) delodajalec, temveč tudi povsem osebnih, morda bi lahko rekli, kar intimne potrebe posameznika.

Je že tako, da je zaradi novih tehnologij svet vedno manjši, tako da potreba po nenehnem (permanentnem) učenju ni zgolj posledica nekaterih pritiskov, ki naj bi jih na svojih delovnih mestih občutili le visoko kvalificirani kadri.

V Knjižnici Otona Župančiča (v nadaljevanju KOŽ) smo na dobri poti, da postanemo sodobna knjižnica. Zgolj izposoja knjig je že davno presežena, saj svojim uporabnikom ne omogočamo le informacij iz gradiva in o njem, ki je pri nas na voljo (mimogrede naj omenim, da to gradivo že kar nekaj časa niso samo knjige, temveč tudi časniki, časopisi in revije, jezikovni tečajji, video- in audiokasete in zgoščenke), marveč s svojo ponudbo vedno bolj posegamo tudi na področje neformalnega izobraževanja. Pa poglejmo, kaj vse knjižnica že ponuja in kakšni so naši načrti.

KOŽ ima za izposajo gradiva pet enot: Delavsko, Mestno, Pionirsko in Potujočo knjižnico ter izposojevališče Poljane. Izposoja v teh enotah (z izjemo Potujoče knjižnice oziroma t. i. bibliobusa – ta obiskuje v okolici Ljubljane kar 38 krajev) je mogoča z isto izkaznico in je od začetka leta 1994 avtomatizirana oziroma računalniško vodena. Opremljeni smo s programsko opremo COBISS – kooperativni on-line bibliografski sistem in servisi, kar omogoča uporabnikom dostop do informacij v katalogih tistih knjižnic, ki so vključene v vzajemno bazo podatkov COBIB (to pomeni približno milijon računalniških zapisov) in tudi drugih baz podatkov po svetu, ki so dostopne po Internetu.

Da ne bi ostalo le pri pregledovanju gradiva, ki ga ponujajo druge knjižnice, naša pa ne, smo omogočili medknjižnično izposajo. Enota Delavska knjižnica je nosilka te dejavnosti za KOŽ. Z veseljem ugotavljamo, da število izposojenega gradiva z med-

knjižnično izposajo krepko narašča. V isti enoti tudi dostavljamo gradivo na dom, in sicer tistim uporabnikom, ki sami ne morejo več prihajati v knjižnico. Za letošnje leto se dogovarjamo o tem, da bi dostavo gradiva na dom omogočili tudi ljubljanskim paraplegikom. V Delavski knjižnici prirejamo tudi razstave (naj omenim samo dve odmevnejši razstavi v preteklem letu: razstava domače obrti in VITRA – mednarodni tabor Cerknica, 1995), organiziramo tečaje in delavnice (pravljničarstvo, predavanje o barvah z likovno in s kiparsko delavnico).

Uporabniki v Delavski knjižnici že tretje leto izmenjuje (več kot zelo uspešno) znanje in informacije v projektu, imenovanem borza znanja. Gre za projekt Andragoškega centra, ki je tu našel svoje »naravno« okolje. V tem času se je dodobra razmahnil, saj šteje že več kot 2000 članov, poleg tega pa so nedavno odprli »podružnico« v Mariboru, v kratkem pa ju bodo odprli tudi v Novem mestu in Slovenj Gradcu.

V Mestni knjižnici imajo vsak tretji četrtek v mesecu menjalnico zgoščenk. Pripravljajo tudi razstave, s pisatelji in pesniki prirejajo večere in tematske večere za mladostnike.

V Pionirski knjižnici je sedež slovenske sekcije Mednarodne zveze za mladinsko književnost. Prirejajo tudi ure pravljic, igrane ure s knjigo, pogovore o knjigah, razstave, strokovnosvetovalno pa sodeluje z mladinskimi knjižničarji iz vse države. Pionirska knjižnica ima tudi študijski oddelek za mladinsko književnost in knjižničarstvo, arhiv mladinske literature v slovenščini, arhiv mladinske periodike, zbirko kiča in zbirko tujih slikanic. V njeni artoteki pa si lahko izposodite tudi umetniške slike.

Izposojevališče Poljane smo ponovno odprli v začetku letošnjega leta, v njem pa enkrat na teden deluje esejistična delavnica.

V vseh enotah so na voljo še informacije o možnostih izobraževanja v formalnih izobraževalnih ustanovah: katalogi z izvjalci in izobraževalnimi programi, informacije o vpisih v redne in izredne izobraževalne programe, o različnih tečajih doma in v tujini, razpisi štipendij doma in v tujini in morda še kaj.

Načrti za prihodnost

Vse našete dejavnosti, še zlasti pa uspeh projekta borze znanja, nas spodbujajo pri naših načrtih in načrtovanju širjenja ponudbe knjižnice v zvezi z organiziranim samostojnim učenjem. Pri »prodiranju« na področje neformalnega izobraževanja (namenjenega predvsem, ne pa samo, odraslim) bi si »sposodili« še dva projekta Andragoškega centra Slovenije. In sicer projekt razvoja središč za samostojno učenje in študijske krožke. Organiziranje središč za samostojno učenje (v nadaljevanju SSU oz. središče) v knjižnici pomeni predvsem možnost, da si uporabniki s pomočjo knjižnice organizirajo čas, prostor, vse potrebne tehnične pripomočke ter (še zlasti) potrebno in, seveda, ustrezno gradivo, da bi se naučili vsega, kar se pač želijo (na)učiti.

Možne vsebine oziroma programi, ki bi jih središče v knjižnici ponujalo, bi bili z drugo ponudbo usklajeni. Del ponudbe bi bilo gotovo učenje tujih jezikov. Knjižnica že prireja začetne in nadaljevalne tečaje angleškega, nemškega, francoskega in španskega jezika ter slovenščino za tujce. Vendar bi se sčasoma usmerili predvsem v ponudbo posebnih jezikovnih tečajev, ki so potrebni za pridobitev mednarodno veljavnih certifikatov. Računalništvo je drugo večje področje. Tu bi lahko razmeroma hitro ponudili uporabo Interneta (priprave na predstavitev naše knjižnice in borze znanja na Internetu že potekajo) ter učenje aktualnih (to pomeni, da se bomo morali prilagajati povpraševanju) računalniških jezikov (v sodelovanju z borzo znanja). Dalje so tu tudi domače obrti: povejmo, da imamo že zagotovljeno pomoč oddelka za etnologijo (dr. Janez Bogataj). V sodelovanju z njimi bomo zbrali primerno gradivo in (v skladu z interesom uporabnikov) organizirali delavnice na terenu, ogleda, tečaje... Na tem področju pride v poštev »kombinacija« s študijskimi krožki. Ti pridejo v poštev zlasti pri prehrani. Pri tem imamo v mislih naslednja »ožja« področja: biohrano, tradicionalno slovensko kuhinjo (pri tem naj opozorim da, v obeh primerih, ne gre le za recepte, temveč za spoznavanje določenega načina življenja) in enologijo.

Zanimiva (in predvsem izredno uporabna) bi bila ponudba našega središča, kombinirana z znanjem in informacijami, zbranimi na borzi znanja, in z delom v študijskih krožkih, ne smemo pa pozabiti na delavnice in tečaje, ki jih naša knjižnica že organizira (v prihodnje nameravamo to dejavnost še razširiti). Širok krog uporabnikov ne bi zagotavljala le tako dopolnjena ponudba našega središča, temveč tudi srečna okoliščina, da je knjižnica v središču glavnega mesta in da njeni uporabniki nikakor niso samo Ljubljančani. To možnost, da bo naša ponudba dostopna kar najširšemu krogu uporabnikov, še zlasti glede na možnost izposoje gradiva na dom (v tej zvezi omenimo edini pogoj za uporabo gradiva, to je članstvo v knjižnici). Glede na izkušnje, pridobljene z delom v knjižnici, tudi menimo, da se ne zdi smiselno, da bi se usmerili na točno določeno ciljno skupino oziroma skupine. Vse gradivo, namenjeno izobraževanju v knjižnici, bi bila dostopno vsakomur, ki želi pridobiti določeno znanje na način, kot je zajet v naši ponudbi.

Model je sam na sebi izredno preprost. Temelji na sodelovanju več ustanov navzven in že omenjene kombinirane ponudbe borze znanja, središča, študijskih krožkov in tečajev ter delavnic. Poglejmo si primer: naša ponudba bo med drugim vključevala tudi možnost učenja tujih jezikov. Z neko formalno izobraževalno ustanovo se lahko dogovorimo o takšnem sodelovanju, pri katerem bi nam posredovali informacije o gradivu, omogočili našim uporabnikom, da bi pri njih preverjali svoje znanje pred začetkom učenja, mi pa bi tiste kandidate, ki bi to želeli ali celo potrebovali, usmerjali k njim, da bi pri njih opravljali izpite oziroma pridobili certifikat o svojem znanju. Naj samo omenimo, da bi bil v zvezi s tem možen tudi dogovor z zavodom za zaposlovanje. Takšno sodelovanje navzven je pomembno zlasti glede na dejstvo, da knjižnica ni izobraževalna ustanova (v strogem pomenu besede), zato (svojemu položaju primerno) težko zagotovi ustrezno svetovalno službo, ki je za učinkovito delovanje središča zelo pomembna. To sodelovanje bi prišlo v poštev pri učenju tujih jezikov in računalništva.

Sodelovanje z borzo znanja pa bi lahko pomenilo predvsem prispevek k prizadevanjem, da določena znanja in veščine (na primer nekatere tradicionalne obrti) ne bodo izginila. Na borzi znanja se namreč ponudba tega in povpraševanje po tem, kar smemo uvrstiti v rubriko »domače obrti« pogosto pojavlja. Če bi vse skupaj podkrepili še z možnostjo organiziranja raznih delavnic in tečajev s to temo, bi bilo zanimanje še večje. Še večje pa bi

bilo, če bi jih organizirali tam, kjer ohranjajo določeno domačo obrt. In tako naprej... Organizacija tečajev in delavnic je, kot smo že povedali, po našem mnenju zelo dobrodošla, včasih celo nujno dopolnilo ponudbe takšnega središča in ponudbe knjižnice sploh. Pri vsem tem ne gre le za domače obrti. Gre tudi za veščine, kot so govorništvo, pravljicarstvo in podobno, veščine torej, pri katerih sta določena izkušnja in praktično znanje vsaj toliko pomembna kot teoretično vedenje o snovi.

Kot rečeno, bi ponudbo središča lahko dopolnili oziroma kombinirali tudi z uvajanjem t. i. študijskih krožkov; to je ravno tako projekt ACS, pri katerem gre za to, da se zbere skupina občanov s podobnimi izobraževalnimi interesi, ki sami naredijo izobraževalni načrt, si razdelijo študijska področja, nato pa se srečujejo in izmenjujejo znanje. Pri tem jim knjižnica omogoči prostor, gradivo (tu lahko ponudimo tudi usluge središča, borze znanja in knjižnice) in jim zagotovi mentorjevo pomoč, ki ima predvsem organizacijsko in usklajevalno vlogo.

Prepričan sem, da bi ustrezno izbrani programi v SSU, dopolnjeni z uvedbo študijskih krožkov in z velikanskimi možnostmi borze znanja, pomenili v izobraževanju odraslih velik korak naprej, ne le v naši knjižnici in knjižnicah sploh, temveč tudi širše. In če k temu dodamo še sodelovanje s s formalnimi izobraževalnimi organizacijami, bi sčasoma prišli do mreže ustanov, ki bi izjemno učinkovito dopolnjevala in spodbujala tako imenovano vseživljenjsko učenje.

Mednarodni programi

Poleg tega, kar smo našli, se KOŽ dejavno vključuje v dva mednarodna programa: PHARE naj bi med drugim tudi pri nas strokovno podprl razvoj knjižničarstva. Uradno gre za izmenjavo izkušenj in medsebojno učenje. Cilj tega programa je uvajanje novih oblik delovanja v knjižnicah, te novosti naj bi potem tudi finančno podprl. Drug tak projekt je Open Society Found, ki je pravzaprav zelo podobno zastavljen, le da je po svojem obsegu skromnejši.

Sklepne misli

Z vsem tem bi knjižnica krepko posegla na področje neformalnega izobraževanja. Sam sem prepričan, da potreba po tem, da knjižnice širijo svojo tudi takšno ponudbo obstaja, predvsem zaradi potreb, ki jih imajo uporabniki. Torej je to tisto, kar bo omogočilo knjižnicam, da bodo v središču dogajanja. Drugače bodo knjižnice ždele nekje na robu ali pa jih bo življenje potisnilo celo čez rob.

Tomaž Pevec

Knjižnica Otona Župančiča, enota Delavska knjižnica v Ljubljani

P Učni potni list

Bogdan Jug

»Učni potni list naj bi omogočal čim podrobnejši vpogled v to, kaj nekdo zna in zmore, kje je svoje znanje že dokazal in koliko je učljiv. To so danes nepogrešljivi podatki pri zaposlovanju, prevzemanju odgovornosti, izbiranju ljudi za razne dejavnosti in pri odločanju o tem, s kom bomo sodelovali.

Samo formalna izobrazba nam premalo pove. Znani andragoški strokovnjaki trdijo, da 85 odstotkov izobraževanja ali celo več poteka po neformalnih, spontanah poteh in le manjši del (približno 75 odstotkov) prek šolanja ali formalnega izobraževanja. (Ana Krajnc, AS, 1/1996, str. 3)

Uvod

V strokovnih krogih andragogike je termin »učni potni list« poznani že od decembra 1994. Takrat je bil prvič predstavljen na mednarodni konferenci o permanentnem oziroma vseživljenjskem izobraževanju v Rimu. Meni je termin poznani od oktobra 1995, to je dobrih sedem mesecev. V tem času se je v Sloveniji zgodilo veliko stvari in dokument Učni potni list – UPL ima dejanske možnosti, da zaživi v praktični obliki in ne ostane samo ideja na papirju. Pričujoči prispevek je razdeljen na dva vsebinska dela, prvi govori o samem nastanku projekta UPL, drugi del pa je namenjen temeljitejši razlagi samega dokumenta.

Proces projekta skozi časovno in vsebinsko obliko

a) Potreba po knjižici Nastanek potrebe po malem dokumentu, v katero bi vpisoval vsa dodatna znanja, ki sem jih dobil med študijem, se je pojavila septembra 1995, ko sem kandidiral za kadrovnika v Management Group. To je skupina študentov, katerih vizija je izobraževanje za poslovno življenje. Sestavil sem seznam znanj in veščin (retorike, predstavitev, skupinsko delo, projektno vodenje, računalništvo, tuji jeziki...), ki naj bi jih vsak član obvladal in imel tako prednost pri iskanju zaposlitve. S tem je bil prvi del končan, pojavilo pa se je vprašanje, kako to sporočiti podjetjem. Razmišljal sem o knjižici, kamor bi se vse to vpisovalo, kdor pa bi jo v celoti izpolnil, bi dobil častni naziv. Idejo sem veselo razlagal, nato me je na podobno zadevo z nazivom UPL opozorila prijateljica. Začel sem razmišljati o dokumentu, ki bi širše zajel mlado prebivalstvo in ne bi bil namenjen samo članom združenja. Postavil sem temelje projekta, ki sem ga začel uresničevati v okviru Študentske organizacije Univerze v Ljubljani.

b) Osnovna ideja projekta in združitvev z evropskim modelom Temeljna zasnova je bila oblikovana za študente. Vsebovala pa je štiri osnovna področja obštudijskih aktivnosti:

1. dodatna izobraževanja, kamor sodijo aktivnosti, kot so tečajji tujih jezikov, retorike, managementa...;
2. strokovna praksa in delo prek študentskega servisa, kjer mentor vpiše priporočilo;
3. praktična znanja iz računalništva, oblikovanja, slikanja...;

4. družabne in športne dejavnosti za uporabnike; v Sloveniji obstajajo ločeni poskusi o uvedbi takšnega dokumenta, ki so še v začetnih fazah, vendar je to nesmiselno, ker s tem vsi dokumenti izgubljajo veljavo in uporabnost; treba je oblikovati enega, ki bo uporaben za vse; tako je projekt UPL tudi zastavljen.

Vsi, ki mislijo, da bi njihovo znanje koristilo takšni izvedbi projekta, lahko pristopijo in sooblikujejo ta dokument. Trenutno je formiran strokovni svet UPL, v katerem so predstavniki ustanov, kot so Andragoški center Slovenije, Gospodarska zbornica Slovenije, Urad za mladino RS, Zavod za zaposlovanje – sodelujemo pa še z Andragoškim društvom Slovenije, s študenti andragogike, z vodilnimi kadrovskimi delavci ter s priznanimi strokovnjaki s tega področja. Vrata so vsem odprta.

Vlaga strokovnega sveta je v tem, da se znanje iz teorije in prakse, ki je potrebno pri izdelavi takšnega dokumenta združi, tako da bo uporaben za vse, ki jim je namenjen.

Zasnova Učnega potnega lista

a) Dokument samega UPL naj bi imel velikost, kakovost in obliko potnega lista.

Razdeljen bi bil na več sklopov, ki bi bili razvrščeni po naslednjem vrstnem redu:

- osebni podatki,
- formalna izobrazba,
- dodatno izobraževanje (tuji jeziki, seminarji, delavnice...),
- delovne izkušnje,
- spretnosti ali veščine (računalništvo, fotografija, retorika...),
- kulturno udejstvovanje,
- športni dosežki,
- priznanja,
- nagrade in priporočila,
- opombe.

b) Uporaba UPL: posamezne aktivnosti bi vpisovali tako, da bi imeli čim boljše preglednost in zagotovljeno največjo legitimnost, da določeno aktivnost obvladaš. Vpisovanje bi potekalo takole:

- kje si delal (točen naslov ustanove, podjetja, izob. središča),
- kdaj si delal (časovno trajanje aktivnosti),
- kaj si delal (osnovni opis dela: računovodstvo, marketing...),
- opis dela (kako si se pri aktivnosti izkazal),
- ime odgovorne osebe, mentorja...,
- podpis odgovorne osebe in žig podjetja, ustanove....

Posamezni parametri se lahko še spremenijo, osnova pa bi ostala enaka.

c) Namen UPL je v tem, da ga uporabljamo, ker nam omogoča:

- zbrati vse dokumente, potrdila, podatke na enem mestu v priročni obliki;
- posamezniku pregled nad vsemi svojimi uspehi in osvojenim znanjem,
- posredno spodbujanje dodatnih aktivnosti;
- uveljavljanje osebnih priporočil, ki jih dobivajo uspešni;
- kadrovnikom lažjo izbiro delovne sile, saj imajo več verodostojnih podatkov na enem mestu.

Poleg kratke predstavitve razvoja projekta in same zasnove UPL bi opozoril še na to, da je projekt v izdelavi, zato se posamezni podatki še spreminjajo, upošteva dobre argumente, preverja odločitve in išče prave rešitve. Citat, ki je izbran na začetku, pa je tisto, kar nas usmerja in motivira za delo.

Bogdan Jug
študent filozofije in vodja poslovne šole Management Group

dr. Zoran Jelenc

Vpeljevanje strategije vseživljenjski učenja

Evropska zveza je razglasila letošnje leto za leto vseživljenjski učenja. Če želimo učinkovito izrabiti koristi, ki nam jih prinaša informacijska družba, bomo morali informacijsko revolucijo dopolniti z revolucijo v učenju; z njo bomo namreč povečali učno zmogljivost vse populacije.

Resnično sprejetje strategije vseživljenjski učenja bi pomenilo, da je treba vzgojno-izobraževalni sistem korenito spremeniti, v njem pa zlasti odpraviti zdajšnji monopol šolskega izobraževanja. To bi pomenilo enakopravno priznavanje možnosti, da so nosilci in izvajalci izobraževanja tudi ustanove, ki izobraževanja nimajo za svojo temeljno dejavnost (npr. podjetja, kulturne in raziskovalne ustanove, združenja, prostovoljne organizacije, organizirane skupine).

Za Slovenijo je znanje bistvenega pomena. Čeprav imamo močno šolsko tradicijo, lahko s smotno in z vztrajno politiko dosežemo marsikaj. Tako v Sloveniji že delujejo študijski krožki, borza znanja in središča za organizirano samostojno učenje. Za oblikovanje celostne strategije vseživljenjski učenja bi morali v Sloveniji sistemsko umestiti izobraževanje odraslih, doseči ustrezno upravljanje, sprejeti ustrezno oziroma dopolniti obstoječo šolsko zakonodajo, opredeliti mrežo izvajalcev in programov, razviti nova središča za izobraževanje odraslih in ustrezno usposobiti andrško delavce.

Zoran Jelenc, PhD

Introducing the Strategy of Lifelong Learning

This year was announced the Year of Lifelong Learning by the European Union. If we want to make good use of all the advantages brought by information society the information revolution must be accompanied by the revolution in learning; thus the learning capacity of the entire population will be increased. True adoption of the lifelong learning strategy means changing educational system drastically, especially eliminating the present monopoly of school education. Thus the institutions whose primary activity is not education (e. g. enterprises, cultural and research institutions, associations, voluntary organizations, organized groups) should be equally acknowledged as educators.

Knowledge is of crucial importance for Slovenia. Although we have strong schooling tradition, much can be achieved in the field of non-formal education by reasonable and sustained policy. Various study groups, "knowledge agency" and centres for organized autonomous learning are active in our country. In order to form a holistic lifelong learning strategy in Slovenia adult education should be included in the educational system, adequate management achieved, adequate education legislation passed and/or the present one supplemented, the network of performers and programmes defined, new centres for adult education developed as well as adequate personnel trained.

dr. Bogomir Novak

Vloga znanja v politični resocializaciji odraslih

V prispevku utemeljujem tezo o dvosmiselnosti naravi znanja in (politične) socializacije, nato

analiziram šolsko znanje in nazadnje socializacijske dileme v novih razmerah.

V prehodnem obdobju se odrasli politično resocializirajo za politični sistem nove demokracije v neodvisni državi Sloveniji. Razdvojeni so med nostalgijo po preteklosti in nujnostjo (aktivnega) prilagajanja v sedanjosti. Naša politična kultura je nizka tudi zato, ker znanje v socializmu ni bilo vrednota. Demokratična politična kultura šele nastaja.

Znanje, ki ga osvajamo s socialnim učenjem in z logičnim, kritičnim mišljenjem, ima dvojno strukturo: ponavljanje in kreativnost, znanje za obvladovanje zunanjega sveta in empatično, odnosno znanje za obvladovanje notranjega psihosocialnega sveta, razkosano in celovito. Odrasli, ki so vključeni v proces vseživljenjskega izobraževanja, kompenzirajo pomanjkljivosti šolskega znanja s privajanjem sodobnega in se tako resocializirajo za izpolnjevanje zapletenih nalog posocialističnega prehoda.

Bogomir Novak, PhD

Role of the Knowledge in the Political Socialization of Adults

The author analyses a thesis of the ambivalent structure of the knowledge and the political socialization, the school's knowledge and the political socialisation dilemma in recent circumstances.

The adults socialize themselves in postsocialistic transition for a new system of democracy in the independent state of Slovenia. The adults are cleaved between nostalgia for the past and necessity of (active) adaptation in present. Our political culture has a low level because the knowledge was not consider as a value. A new democratic political culture already arises in the postsocialist countries.

The knowledge, which we get through the social relationships and logical, critical thinking, has double structure: it is repetition and creativity, the knowledge for power over extern, physic world and knowledge for human, psycho-social world, partialised and holistic knowledge. The adults, who are included in process of long-life education adds the lack of school knowledge with learning of contemporary knowledge. In this way they resocialize themselves for accomplishing of the complex tasks of the postsocialist society.

dr. Martin Kramar

Vseživljenjsko izobraževanje in osnovna šola

Vseživljenjsko izobraževanje se najpogosteje omenja v zvezi z izobraževanjem odraslih, kar daje zmoten vtis, da se vseživljenjsko izobraževanje začne šele v dobi človekove odraslosti. Pomembna je kontinuiteta izobraževanja skozi ves formalni izobraževalni sistem in njegovo nadaljevanje v vseh obdobjih življenja.

Osnovna šola ima pomembno vlogo pri spodbujanju vseživljenjskega izobraževanja, kaže pa se v vsebini vzgojno-izobraževalnega procesa. Vsebinske učencev ne sme podrežati, temveč jih mora pritegniti tako, da začutijo potrebo po izobraževanju. Vsebinska naj ne bo predpisana količi-

na šolskega znanja, izpeljanega iz katalogov znanja, temveč premišljeno izbrano in didaktično oblikovano znanje.

Martin Kramar, PhD

Lifelong Learning and Elementary School

Lifelong learning is most often mentioned in relation to adult education, which gives a wrong impression that lifelong learning starts as late as in the adulthood. But what is really important is the continuity of education throughout the formal education system, which is later continued during all life stages of a person.

Elementary school plays an important role in stimulating one's lifelong learning and is manifested in the content of the educational process. Learners should not be subordinated by this content but attracted by it to such a degree that they feel the need for learning. The content is not to be the prescribed quantity of school knowledge taken from the syllabuses but deliberately chosen as a didactically formed body of learning.

Alenka Godec Vovk

Kaj vidite v kozarcu, ko ga izpraznite do polovice?

Naše mišljenje, odločitve, govorjenje in vedenje vodijo notranji programi, imenovani meta-programi. Med seboj so enakovredni. Vsakdo izmed nas razmišlja in deluje v prednostnem programu. Pomembno je, da se zavedamo teh programov in možnosti njihovega spreminjanja. Za razumevanje sebe in drugih so bistvenega pomena. Z vajo se želene programe naučimo uporabljati. V svojem življenju naj bi vsakdo našel ravnotežje in merila zanj.

Alenka Godec Vovk

What Can you See in a Glass that you Have Half Emptied?

Our thinking, decisions, talking and behaviour are governed by inner programmes, called meta-programmes. They are all equal. Each of us thinks and is active within a preferential programme. It is very important that one is aware of these programmes and the possibilities of changing them for they are of crucial importance in understanding ourselves as well as others. By training it is possible to make use of the desired programmes and thus find harmony and criteria for everybody.

Vida Premrl, Tomaž Flajs

Samovzgoja odraslih za osebno rast

Zmožnost dejavnega in samostojnega oblikovanja življenja postaja v današnjem svetu čedalje pomembnejša vrednota. Znanje, ki ga pridobimo v sistemu formalnega izobraževanja, ima vrednost le, če ga znamo tudi uporabiti. Za pravilno uporabo znanja in izkušnje pa je pomembno tudi spoznavanje sebe. Z duhovnim jedrom človeka so se v preteklosti ukvarjale predvsem različne religije. Dozorel pa je čas, ko bi s tem področjem morale začeti ukvarjati tudi medicina, psihologija in pedagogika.

Pri osebni rasti človek razvija zavest o sebi. Zmožnost odločanja je povezana z osebnostno zrelostjo in ni stvar izobrazbe in količine znanja. Temelj izobraževalnega programa Gama – šola stabilnega življenja je globinska meditacija, ki omogoča navezovanje globokega stika z duhovnim jedrom.

Vida Premrl, Tomaž Flajs
Self-Education of Adults for Personal Growth

The command of active and autonomous life-forming is a value which is rapidly gaining ground nowadays. All the knowledge, acquired during the formal educational process, is worth only if one knows how to make use of it. To be able to do this, one has to have a profound understanding of him-/herself. In the past the spiritual core of people was the domain of various religions. But the time has come when also medicine, psychology, and pedagogy should start paying attention to these issues. In the process of personal growth one develops the consciousness about him-/her self. The capacity of taking decisions is in close relation to personal maturity and is not dependent on formal education and the amount of knowledge one possesses. The essence of the educational programme of Gama – School for Stable Life is based upon depth meditation, which enables one to make a profound contact with his/her own spiritual core.

mag. Marinka Kapelj, Špela Zgonc
Usposabljanje duševnih bolnikov

Slovensko združenje za duševno zdravje (Šent) pomaga duševnim bolnikom, da zaživijo boljše življenje od tistega, ki jim ga ponuja hospitalizacija.

V Sloveniji je najpogostejša duševna bolezen shizofrenija. Po pomoč v Šent prihajajo ljudje med 18 in 42 letom starosti, zaskrbljuje pa podatek, da jih je skoraj polovica stara med 28 in 32 leti, torej v najbolj aktivni dobi življenja. Že kratak obisk v psihiatrični bolnišnici nam pove, da je to okolje izrazito nespodbudno in obremenjujoče za bolnika, ki se opazuje v ogledalu drugih oseb v stigmatizirajočem okolju in tako spreminja zavest o svojih zmožnostih. V Šentu organiziramo tečaje tujih jezikov, obiske kulturnih prireditev, izlete, športne in druge dejavnosti. Za svoje člane organiziramo tudi stanovanjske skupine, v katere vključujemo ljudi, ki ne zmorejo živeti sami. Vsako leto pripravimo nekaj taborov in daljših izletov, organizirano imamo skupino za samopomoč, prav tako pa svoje člane usposabljam za manj zahtevna dela.

Marinka Kapelj, MSc; Špela Zgonc
Rehabilitation of the Mentally Ill

The Slovenian Association for Mental Health (Šent) helps the mentally ill to lead a better life than that possible during hospitalization.

In Slovenia, the most frequent mental illness is schizophrenia. People from 18 to 42 years of age come to Šent in need of help but it is a fact causing most anxiety that almost one half of them is aged

between 28 and 32 years which means that they are in the most active stage of life. Only a short visit to a psychiatric hospital tells one that this environment is highly non-stimulating and even discouraging for a patient, who sees him-/herself in the mirror of others living in a stigmatizing environment, which causes him/her to change the consciousness about his/her own abilities. At Šent various activities are provided for them, e. g. foreign language courses, cultural events, excursions, sport activities, etc. For our members residential groups are organized in order to include persons unable to live by themselves. Each year a couple of campings and longer excursions are carried out, there is a group for self-help active, and our members are also being trained for easier jobs.

mag. Janko Berlogar
Neizobraževanje zaposlenih - izvorni greh menedžmenta

Izobraževanje zaposlenih ne more biti vezano le na strogo namenske vsebine, čeprav je to najpogostejša praksa naših podjetij. Dodatno znanje menedžmenta v resnici ogroža položaj in privilegije organizacijske elite, po drugi strani pa moramo tudi funkcionalističnemu pogledu priznati pravico do usmerjanja podjetniških procesov, ki so merjeni z ekonomskimi merili, z dobičkom. Menedžment bo treba šele prepričati, da izobraževanje zaposlenih ne ogroža interesov podjetja. Če ima menedžment izvorni greh glede izobraževanja, potem se ga lahko reši z malo več zaupanja v zaposlene. Izobraževanje se mora utrditi kot del organizacijske kulture, pa naj bo še tako tržna, saj nanj ne moremo gledati kot zgolj na strošek, prej je pogoj za preživetje.

Janko Berlogar, MSc
Neglecting Education of Employees - Management's Original Sin

Education of employees cannot be related to the strictly purpose oriented contents, although this is the most frequent practice found in our enterprises. On the one hand positions and privileges of the organizational elite are indeed endangered by any additional familiarity with managerial knowledge on the part of employees, but on the other hand also the functionalistic view has the right to direct entrepreneurial processes, which are seen most frequently in relation to economic criteria, i. e. the profit. Management still needs to be convinced about the fact that educating employees does not endanger the interests of enterprises. If there exists management's original sin related to education at all, it can be eliminated by means of greater confidence in employees. Education's position should be established as part of the organizational culture, regardless of how market oriented it may be. Education cannot be seen as an expense only for it is more a condition for survival.

Aleksandra Kovač
Usposabljanje za načrtovanje kariere

Potrebe po izobraževanju na različnih področjih življenja, ki omogočajo posamezniku osebno-

stno rast in razvoj, naglo naraščajo tudi pri nas. Predstavljeni izobraževalno-svetovalni program Odkrivanje poklicnega cilja in strategija njegovega uresničevanja usposablja ljudi za samostojno načrtovanje kariere. Ponuja jim eno izmed poti, kako se pravilno odločiti o poklicu oziroma o primerni zaposlitvi. Pomeni, da udeleženi med usposabljanjem razmislijo o delu, ki bi ustrezalo njihovim interesom, zmožnostim in individualnim posebnostim ter potrebam v okolju (potencialnemu delodajalcu) in sestavijo konkreten načrt, kako in kdaj bodo želeni cilj uresničili.

Program se je v letu 1995 uresničeval v enotah Zavoda za zaposlovanje v Mariboru in na Ptujju na devetih seminarjih. Pri Dobi – Zavodu za izobraževanje pa so ob finančni podpori ministrstva za delo, družino in socialne zadeve v tem času program tudi evalvirali. V prispevku je predstavljena vsebina programa in osnovni podatki ter ugotovitve raziskovalnega projekta. Iz njih je moč razbrati, da so udeleženi v programu osvojili metodo načrtovanja poklicne poti in postali bolj samozavestni in motivirani za dejavno reševanje svojega zaposlitvenega problema.

Aleksandra Kovač
Qualifying for Career Planning

The need for education in various spheres of life, which allows a person to fully develop his/her personality, is more and more present also in our society. The discussed educational programme Discovering Vocational Goals and Forming Strategies to Realize them qualifies people for autonomous career planning by offering them one of the possible ways of making decisions in relation to profession and job. In the course of the realization of the programme the participants are given the chance to think about the kind of work that would suit their interests, capabilities and individual characteristics as well as the needs in certain environments (possible employers). They are encouraged to make an actual plan, stating how and when the desired objective will be reached. In 1995 the programme was being carried out within nine seminars organized at the Employment Offices in Maribor and Ptuj. During that time the programme has also been evaluated by Doba – Education Office, which was funded by the Ministry of Work, Family and Social Matters. The paper includes the content of the programme as well as the assessments of the research project. The presented data show that the participants learned the method of career planning and acquired greater self-confidence and motivation to solve their job problem actively.

mag. Aleksa Gajšek Krajnc
Brezposelnost, priložnost za spremembe

Še zmeraj je velik del odrasle generacije prepričan, da neko pridobljeno znanje zadošča za preživetje. S takšnim prepričanjem so se mnogi znašli med brezposelnimi. Da bi brezposelne spodbudili k spoznanju, da lahko težave rešijo le z vseživljenjskim izobraževanjem, smo razvili motivacijsko-izobraževalni program Če hočem, sem lahko aktiven. Cilj programa je vplivati na udeležence, da se s soočijo s svojo brezposelnostjo in sami začno razreševati težave.

Aleksa Gajšek Krajnc, MSc

Being Unemployed as a Chance for Changes

The majority of the population still believes that the knowledge once acquired is enough to survive now. Nowadays, a lot of people are unemployed. In order to stimulate them to realize that their problems can only be solved by lifelong learning, an educational programme: I Can Be Active if I Want to has been developed. Its objective is to induce the participants to directly face their unemployment and to start solving their problems.

dr. Janez Tušek

Permanentno izobraževanje odraslih v varilstvu

V članku sta prikazana predvsem dva sistema izobraževanja odraslih na varilskem področju. Prvi je profesionalni sistem, ki omogoči pridobitev poklicne izobrazbe za varilca, varilskega mojstra, varilskega specialista, varilskega tehnologa in varilskega inženirja. Šolske programe za pridobitev omenjenih poklicev je sprejela Evropska federacija za varjenje in se izvajajo v skoraj vseh evropskih državah ter so zaradi omejitve prostora v članku le na kratko predstavljeni.

Drugi način izobraževanja odraslih na varilskem področju je neformalen in z njim ni mogoče doseči poklicne izobrazbe. Namenjen je vsem, ki želijo spoznati tehnike varjenja in spajanja, ker se z njimi ukvarjajo v prostem času ali je to njihova postranska dejavnost v službi.

Janez Tušek, PhD

Permanent Education of Adults in the Field of Welding Engineering to Satisfy their Vocational and Personal Aspirations after Knowledge

The article treats primarily two systems of adult education in the field of welding engineering. The first is a professional system which permits to attain vocational education, including welder, welding foreman, welding specialist, welding technologist, and welding engineer. Syllabi for the vocations mentioned have been established by the European Welding Federation (EWF) and are carried out in the majority of European countries. They are mentioned only briefly due to lack of space.

The second is an informal system which does not permit to attain vocational education. The article deals with it in a rather general manner. It is designed for those adults to whom welding is a secondary occupation at work or a pastime at their leisure time.

Tanja Urbančič, Janko Černetič

Dopolnilno izobraževanje strokovnjakov kot dejavnik tehnološkega razvoja

Prispevek opozarja na pomen, ki ga ima dopolnilno izobraževanje inženirjev in drugih tehniških strokovnjakov pri tehnološkem razvoju. V Sloveniji so po mnenju avtorjev možnosti za tovrstno izobraževanje še premalo izrabljene. Na

kratko je predstavljen projekt Izdelava in zagon modela permanentnega izobraževanja na področju informacijskih tehnologij, ki je v letu 1995 potekal na Inštitutu Jožefa Stefana. Rezultati projekta so privedli do odločitve, da na inštitutu v sodelovanju s predavatelji domačih in tujih univerz intenzivneje nadaljujemo z omenjeno dejavnostjo in ustanovimo središče za prenos znanja na področju informacijskih tehnologij.

Tanja Urbančič, Janko Černetič

Continuing Engineering Education for Technological Development

The paper emphasizes the importance of continuing engineering education for technological development. According to the authors, the potential of continuing education in Slovenia is still underexploited. At the Jozef Stefan Institute, a project Establishing a model of continuing education in the field of information technologies led to the decision that this kind of activities should continue in a newly formed center for knowledge transfer.

mag. Tanja Vilič Klenovšek

Svetovanje odraslim za izobraževanje ali svetovanje kot izobraževanje

Svetovanje odraslim za izobraževanje dobiva čedalje večji pomen. Z izrazom svetovanje odraslim za izobraževanje sem v prispevku zajela vse pojave oblike svetovanja glede izobraževanja odraslih. Svetovanje se pojavlja v različnih oblikah, odvisno od različnih dejavnikov: glede na različne faze procesa izobraževanja, glede na različne oblike izobraževanja, glede na tip organizacije, ki svetuje, glede na ciljno skupino idr. Pri uporabi ustreznega pojma za različne oblike svetovanja na področju izobraževanja odraslih obstajajo terminološke nejasnosti, ki se bodo razreševale tudi še v prihodnosti z razvojem teorije in prakse na tem področju.

Svetovanje odraslim za izobraževanje ima različne cilje; pomembno je, da z njim pomagamo ljudem do lažje in pravilne vključitve v izobraževanje ter pri odpravljanju in premagovanju težav med izobraževanjem. Pomagamo tudi načrtovati pot razvoja po izobraževanju (glede na »pridobitve« izobraževanja).

Za zagotavljanje kakovostnega in celovitega svetovanja odraslim za izobraževanje pa je smiselno, da se ta dejavnost razvija sistematično v vseh organizacijah, ki so bolj ali manj neposredno povezane z izobraževanjem odraslih (ob ustrezni usposobljenosti svetovalcev). Za gospodarnost in učinkovitejše svetovanje na področju izobraževanja odraslih naj se organizacije v območni skupnosti povezujejo med seboj, ob jasni opredelitvi pomena, ciljev in ciljnih skupin svetovanja v vsaki organizaciji posebej.

Zavedati se moramo, da svetovanje odraslim za izobraževanje ni pomembno le za posameznika, temveč tudi za posamezno organizacijo in širše, za sistem in politiko izobraževanja odraslih, saj se prek svetovanja lahko pridobijo pomembni podatki o potrebah po izobraževanju, o ciljnih skupinah (obsegu, značilnostih), o ovirah in težavah pri izobraževanju idr.

Tanja Vilič Klenovšek, MSc

Counselling Adults on Education or Counselling as Education

Counselling adults on education is gaining ground nowadays. In my paper the term counselling adults includes all forms of counselling in the field of adult education. There are various forms of counselling depending on different factors, e. g. phase of educational process, form of education, type of organization carrying out counselling service, kind of target group, etc. When applying the appropriate term on different forms of counselling in the field of adult education one has to pay attention to certain terminological problems which have to be solved along the theoretical and practical developments in the future. Counselling adults on education has various objectives; it should help adults take part in educational process easily and properly, solve problems in the course of education, plan their life after the course of learning has been finished.

In order to achieve quality counselling in the field of adult education it is reasonable to systematically develop this activity in all organizations which have contact with adult education. Of course, proper qualification of specialists carrying out counselling has to be provided. Effective counselling can be achieved by connecting organizations within local communities and defining meanings, objectives and target groups in each organization. We have to realize that counselling adults is not important only for each individual but also for each organization, and even for the system and policy of adult education. In the process of counselling we can acquire the significant data on educational needs, target groups (extent, characteristics), problems, etc.

mag. Neva Maher

Kakovost usposabljanja samozaposlovalcev

Aktualno je vprašanje, kako glede na visoka sredstva, dana za izobraževanje nezaposlenih, povečati njihovo učinkovitost.

Z razmahom podjetništva se je intenziviralo izobraževanje in usposabljanje po kakovosti in količini: kakovost pa ni samo višja raven strokovnega znanja. Cilj je jasen: posredovati samozaposlovalcem nujno potrebno funkcionalno znanje v primernih didaktičnih oblikah, še zlasti pa upoštevajoč njihov položaj.

Poleg upoštevanja zakonitosti andragoškega procesa, vključno s posebnimi zahtevami tehnologije, pripada v tem procesu posebej pomembna vloga predavatelju. Kdo je posredovalec potrebnih znanj samozaposlovalcem? Kdo jim razlaga ekonomske zakonitosti okolja in jih oborožuje s potrebnim znanjem v času, ko je njihova motiviranost kritična? Je to predavatelj, učitelj, mentor, svetovalec, voditelj ali animator?

Pomembno je, da predavatelj ve za posebnosti odraslih brezposelnih v izobraževanju in tudi ve, kako primerno ravnati. Teoretično znanje in praksa mora povezati še z osebnostnim in s čustvenim razvojem udeležencev, saj bo le tako lahko celostno vplival na spreminjanje ravnanja in stališč. Tako bo v ospredju kakovost znanja, in ne količina.

Tako razmišljujoči in delujoči mentor pa ne sme ostati osamljen v svojih prizadevanjih. Ker zahteva poučevanje odrasle skupine vsestransko odgovorno ravnanje predavateljev, bi jih bilo do-

bro seznaniti s potrebnimi metodami in tehnikami, kako spoznavati udeležence izobraževanja (glede na njihove osebne lastnosti, na njihov kognitivni stil ipd.), kako upoštevati njihovo prejšnje znanje in izkušnje ter kako vrednotiti in nadgrajevati njihovo novo znanje. Treba je doseči, da bodo postali stiki med slušatelji in predavatelji bolj enakovredni, spodbujati zaupanje in sodelovanje.

Neva Maher, MSc

Quality Qualification of the Self-Employed

A topical issue nowadays is how to increase direct and indirect efficiency of education of the unemployed in view of the relatively high funds available.

Along with the swing of the enterprises the quality and quantity of educating and qualifying people increased. But quality does not mean only a higher level of professional knowledge. The goal is clear: to offer the self-employed functional knowledge needed. Such knowledge, offered in a suitably transformed didactic form and considering the specific situation of the unemployed should help them reach the optimal goal: find and make good use of entrepreneurial chance.

In addition to the principles of the andragogic process and specific technological needs teacher plays an extremely important role in this process. Who is the one offering knowledge to the self-employed? Who is the one explaining the economic principles of the environment and providing the learners with knowledge at the time when they critically lack motivation? Is this a lecturer, teacher, tutor, counsellor, trainer or stimulator?

The teacher has to be fully aware of the specific needs of the unemployed adults in educational process, thus he/she has to combine theoretical knowledge and practice with personal and emotional developmental stage of the participants. Thus it is only possible to influence the attitudes and strategies, as the quality of knowledge will take precedence over the quantity.

But teachers should not be alone in their endeavours. They need to be additionally equipped with appropriate knowledge. As teaching a group of adults means total responsibility of the teacher, he/she should master the methods and techniques of recognizing the participants (their personal characteristics, their cognitive abilities). They should be able to estimate their previous knowledge and experiences as well as to evaluate and supplement their newly acquired knowledge. Relationship between participants and teachers shall be balanced, confidence and cooperation need to be stimulated.

Lijana Kunc, Peter Kunc

Možnost za uporabo standarda standarda ISO 9001 v izobraževalnih organizacijah

Če želi organizacija, ki se ukvarja z izobraževalno dejavnostjo, doseči svoje cilje, se mora (tako kot organizacije iz drugih vej) organizirati tako, da obvladuje tehnične, administrativne in človeške dejavnike, ki vplivajo na kakovost storitev. Vse to obvladovanje mora biti usmerjeno v zmanjševanje, odpravljanje in preprečevanje pomankljivosti v kakovosti. Eden od načinov je tudi uporaba standardov skupine ISO 9000. To so standardi, ki govorijo o sistemih kakovosti (sistem kakovosti je sistem obvladovanja poslovanja

organizacije). V standardih niso podrobno definirani načini vodenja kakovosti, temveč so podani zgolj okvirno.

Ker so obstoječi standardi kljub spremembam še zmeraj pisani bolj za podjetja, ki proizvajajo izdelke, in veliko manj za tiste, ki opravljajo storitve, smo analizirali poslovne procese v izobraževalnih organizacijah ter te procese primerjali z zahtevami standarda ISO 9001.

V članku so razlage posameznih zahtev omejenega standarda in primeri izpolnjevanja zahtev v praksi.

Lijana Kunc, Peter Kunc

Possible Adopting of the ISO 9001 Standards in Educational Institutions

If an institution carrying out education activities wants to reach its goals it has to be organized in a way that it can be in command of technical, administrative and human factors affecting the quality of its services. It should be aimed at mitigation, elimination and especially at prevention of quality failures. One of the possibilities is adopting the principles expressed in the standards of ISO 9000 Group. These standards define quality systems (quality system = system of managing organization) although managerial methods are not given in detail.

As despite many changes the present standards are more suitable for enterprises producing material products than for those offering services in general, the processes in educational institutions have been analysed and compared to the requirements of the ISO 9001 standards.

The article includes interpretations of individual requirements of the above standards and typical examples of meeting these requirements in practice.

mag. Vida A. Mohorčič Špolar

Ženske v izobraževanju odraslih

V prispevku so obravnavani podatki o vključenosti žensk v formalno izobraževanje, bodisi po ravneh izobraževanja bodisi po usmeritvah in posameznih ustanovah visokega šolstva. Analizirani so tudi podatki o deležu zaposlenih žensk v letu 1985 in 1993 po posameznih panogah in dejavnostih.

Vida A. Mohorčič Špolar MSc

Women in Adult Education

The paper deals with the analysis of data regarding the inclusion of women in formal education by the level of education, by field of education in the secondary level and by the institutions of higher education. Furthermore it presents the analysis of statistical data regarding the percentage of the employed women in 1985 and 1993 by different fields of industry.

Nadja Dobnik, Tomaž Turk

Načrtovanje računalniško podprtega izobraževanja na daljavo

Pod vplivom novih tehnologij se spreminja tudi didaktika samostojnega učenja. Računalniška tehnologija lahko pokrije vse funkcije učitelja, ki

jih ta sicer razvija v osebnem stiku. Organizatorji izobraževanja na daljavo morajo spoznati vse možnosti, ki jih računalniki ponujajo. Računalnik lahko prevzema in združuje funkcije več orodij in sistemov. Lahko je pisalni stroj, video, telefon. Omogoča posredovanje vsebin v obliki klasičnih medijev, v obliki besedila, govora, slike...

Omogoča obdelavo podatkov in posredovanje študijskih gradiv. Računalnik, povezan v računalniško omrežje, je medij za interaktivno komunikacijo.

Nadja Dobnik, Tomaž Turk

Planning Computer-Aided Distance Learning

Didactics of autonomous learning changes under the influence of new technologies. Computer technology can cover all the functions that a teacher develops in personal contact with the learner. People organizing distance learning must realize all the possibilities offered by computers. Computers can take over and also combine the functions of many tools and systems, e. g. typewriter, video, telephone. Thus the contents can be offered in form of classic media by means of text, speech, picture, etc. Computers take over data processing and function as study materials. Computer included in a computer network can also function as a medium for interactive communication.

Jože Rugelj

Vloga teleinformatičnih storitev v vseživljenjskem izobraževanju

Članek podaja pregled teleinformatičnih storitev v računalniških omrežjih in možnosti njihove uporabe v izobraževanju. Te storitve udeležencem izobraževalnega procesa omogočajo dostop do bogatih informacijskih virov in medsebojno komunikacijo. Zaradi aktivne vloge uporabnikov pri iskanju informacij se bistveno poveča njihova motiviranost in s tem učinkovitost učenja.

Jože Rugelj

The Role and Significance of Teleinformation Services in Lifelong Learning

The article examines teleinformation services in computer networks and the possibilities of using them in education processes. Such services give the learners access to extensive databases and to interactive communication. Due to the user's active role in searching for information his/her motivation is highly increased and along with it the efficiency of learning.

Andrej Rupnik

Poslušam, torej sem

Komuniciramo ne le z besedo, govorjeno ali pisano, zvokom svojega glasu, s svojo pojavnostjo. Komuniciramo predvsem s hkratnostjo svojih sposobnosti, ki so združene v našo sporočilno poved. Naučiti se moramo poslušati sebe, sebe slišati in poslušati sogovornika, ga slišati in doživeti.

Andrej Rupnik

I Listen, Therefore I Am

We communicate not only by means of words, written or spoken, sound of our voice or our appearance, but especially through simultaneousness of our abilities, incorporated into the message. We have to learn how to listen to ourselves as well as to our interlocutor, thus we have to hear and experience him/her.

ments in choosing the right person for a certain job as well as indirectly stimulate additional activities of the learner's passport holder.

Tomaž Pevec

Vseživljenjsko učenje v knjižnici

Splošne izobraževalne knjižnice imajo v izobraževanju odraslih velik pomen, če se pravočasno odzivajo na izobraževalne potrebe. Knjižnica naj se iz ustanove, kjer si posameznik zgolj izposodi knjigo, spremeni v informacijsko središče, kjer lahko posameznik zadosti potrebi po vseživljenjskem učenju. Knjižnice bi morale s svojo dejavnostjo in ponudbo bolj posegati v neformalno izobraževanje.

Tomaž Pevec

Lifelong Learning in Libraries

General education libraries play an important role in adult education, but they have to meet the educational needs. Libraries shall be transformed from institutions where one can borrow books to information centres where one can satisfy his/her needs regarding lifelong learning. Activities of libraries should reach the field of non-formal education.

Bogdan Jug

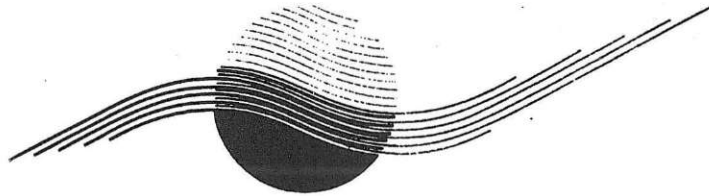
Učni potni list

Učni potni list je bil prvič predstavljen na mednarodni konferenci o permanentnem izobraževanju v Rimu, decembra 1994. Namenjen ni le študentom, temveč celotni populaciji. Vanj naj bi vpisovali formalno izobrazbo, dodatno izobraževanje, delovne izkušnje, kulturno udejstvovanje, športne dosežke, priznanja, nagrade in priporočila. Odlika učnega potnega lista je v tem, da so v njem zbrani vsi dokumenti v priročni obliki na enem mestu, posamezniku daje pregled nad vsemi njegovimi dosežki, kadrovskim delavcem omogoča lažjo izbiro delovne sile, posredno pa spodbuja tudi dodatne aktivnosti lastnika.

Bogdan Jug

Learner's Passport

For the first time learner's passport was presented at the international conference on permanent education, taking place in Rome in December 1994. This document is not meant for students only but for the entire population. It should contain notes on any formal education, additional education, working experiences, cultural activities, sport results, awards, prizes and recommendations. The mission of learner's passport is to gather all documents in one place, a handy booklet which gives one an overall view over his/her achievements. It should help personnel depart-



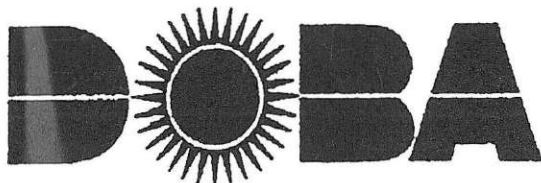
Andragoški center Republike Slovenije
Slovene Adult /Education Centre

Vpeljevanje strategije vseživljenjskega učenja

nov projekt
Andragoškega centra Republike Slovenije

Teden vseživljenjskega učenja
– promocija dosežkov na nacionalnem nivoju
– promocija izvajalcev na lokalnem nivoju v skupnostih, kjer se uči

Pridružite se nam jeseni 1996, v letu vseživljenjskega učenja!



Zavod za izobraževanje, p. o.

2000 Maribor, Kopitarjeva 5

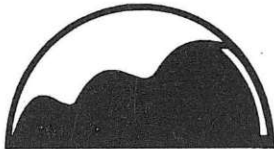
tel.: 062/24-273, faks: 062/225-003

Kdo smo?

Doba je nepridobitni zasebni zavod za izobraževanje odraslih. Sodimo med mlajše izobraževalne ustanove, smo prilagodljivi in sledimo tržnim potrebam. S pripravo novih programov in vnašanjem novosti prispevamo k bogatenju izobraževalne ponudbe v Sloveniji. Pristop k izobraževanju je sistematičen, standardi našega dela so visoki. Velik poudarek dajemo didaktično metodičnemu izobraževanju predavateljev. V šestih letih je bilo v naše programe vključenih 14.000 udeležencev.

Področja dejavnosti:

- izobraževalni programi za učinkovito delo in učenje,
- borza znanja z informacijskim sistemom,
- središče za spodbujanje učenja,
- verificirano jezikovno izobraževanje,
- seminarji za povečanje osebne učinkovitosti in večjo kakovost življenja,
- specialni programi s področja marketinga in managementa,
- izobraževalno založništvo s področja učinkovitega dela in učenja.



LJUDSKA UNIVERZA
ORMOŽ

Ljudska univerza Ormož se je aktivno vključila v evropski koncept vseživljenjskega izobraževanja in usposabljanja.

Javnost na lokalni ravni seznanjamo z vlogo in s konceptom izobraževanja na pragu 21. stoletja.

Predvsem pa:

- razvijamo in izvajamo izobraževalne programe, ki omogočajo individualni razvoj posameznika in njegovo prilagajanje ekonomskim, tehnološkim in socialnim spremembam v svetu;
- osveščamo ljudi o pomenu izobraževanja in poklicnega usposabljanja v kontekstu vseživljenjskega učenja;
- pri izdelavi izobraževalnih programov izhajamo iz evropske dimenzije, kar omogoča udeležencem mobilnost v Evropi;
- omogočamo kakovostno splošno izobraževanje in poklicno usposabljanje, dostopno vsem, ki želijo nekaj vložiti v svoj osebni razvoj.

V ta namen bo začelo delovati središče za samostojno učenje, ki omogoči v vsej polnosti, da se človek uči na kraju, v času in ritmu, ki mu najbolj ustreza. To je še posebej pomembno za odraslega človeka, ki ob svojih številnih obveznostih ne najde časa za učenje v tradicionalnih izobraževalnih programih.

VLOŽITE TUDI VI NEKAJ V SVOJ OSEBNOSTNI RAZVOJ

Ljudska univerza Ormož, Vrazova 12, 2270 Ormož, tel./faks: (062) 701-036, tel.: (062) 701-033, 701-037



O B Č I N A
P O S T O J N A

Kraljestvo jamskega zmaja

Domovanje Erazma Predjamskega

**Svežina gozda in skrivnost podzemlja v
Pivki jami**

Mesto, ki z veseljem sprejema svetovljane

**V letu 1996 gostitelj svetega očeta
Janeza Pavla II.**

Pozdravlja vse udeležence posveta Vseživljenjsko učenje, pogoj za preživetje in kakovost v Portorožu in jih vabi, da jo obišejo.