

OHK - Pedagogika in andragogika
Per
ANDRAGOŠKA SPOZNANJA
2000 /3

/3

374.7



46100000003,3

COBISS •

UNIVERZA V LJUBLJANI - FF

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

3

2000

Funkcionalna
pismenost

Izobraževanje in
razvoj kariere

PRILOGA

Izobraževalno svetovanje in učni projekti odraslih –
temelj regionalnega razvoja

IMPRÉSUM

Ustanovitelj Andragoško društvo Slovenije
Soustanovitelj Filozofska fakulteta, Ljubljana

Glavna urednica/Editor in Chief dr. Ana Krajnc
Odgovorna urednica/Editor mag. Daniela Brečko
Tehnični urednik/Technical Editor Milan Turel

Uredniški odbor/Editorial Board mag. Jordan Berginc, mag. Melita Cimerman, mag. Jožko Čuk, Jasna Dominko - Baloh, mag. Dušana Findeisen, Božo Kočevar, mag. Jože Miklavc, dr. Vida Mohorčič - Špolar, Sašo Niklanovič

Mednarodni sodelavci:

Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi;
Liam Carey – St. Patrick College, Irska;
Paolo Federighi – univerza v Firencah;
Peter Jarvis – univerza v Surreyju, Velika Britanija;
Jost Reischmann – univerza v Bambergu, Nemčija.

Tajnica uredništva: Tanja Šulak
tel: 01/241 11 48, faks: 01/125 93 37
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Oglasi/Marketing:

Tanja Šulak, tel: 01/241 11 48, faks: 01/125 93 37,
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

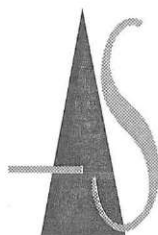
Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2,
telefon 01/241 11 48. Žiro račun/Current Account:
50100-603-40227, sklic na številko 154005/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto,
posamezen izvod je 1.700 tolarjev.
Letna naročnina za individualne naročnike je 5.700, za
ustanove in podjetja 8.500, za študente 3.700 tolarjev.
DDV je vključen v ceno.

Tisk: Tiskarna Skušek Ljubljana

Glavni sponzor revije je podjetje **MOBITEL**.

Revijo subvencionirajo: Ministrstvo za šolstvo in šport,
Ministrstvo za znanost in tehnologijo ter
Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.



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

Vsebina

<i>Fani Nolimal</i>	FUNKCIONALNA PISMENOST	6
<i>Antonija Jakop</i>	RAZVIJANJE UČNEGA STILA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	19
<i>Daniela Brečko</i>	IZOBRAŽEVANJE IN RAZVOJ KARIERE	28
<i>Janez Tušek</i>	VSEŽIVLJENJSKO IZABRAŽEVANJE NA VARILSKEM PODROČJU	37



PRILOGA

	IZOBRAŽEVALNO SVETOVANJE IN UČNI PROJEKTI ODRASLIH – TEMELJ REGIONALNEGA RAZVOJA	45
<i>Ana Kranjc</i>	SPONTANO INDIVIDUALNO IZOBRAŽEVANJE	48
<i>Monika Govekar - Okoliš</i>	VZGIBI SPONTANEGA IZOBRAŽEVANJA	52
<i>Nadja Dobnik</i>	OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT	60
<i>Nena Mijoč</i>	ODRASLI SE UČIMO Z DELOVANJEM	68
<i>Sabina Jelenc - Krašovec</i>	UČEČE SE ORGANIZACIJE	75
<i>Sonja Kump</i>	EVALVACIJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	86

PREDSTAVLJAMO	94
POROČILA, ODMEVI, OCENE	106
KNJIŽNE NOVOSTI	113
OBRAČAMO KOLEDAR	117
NAPOVEDUJEMO	118
POVZETKI/ABSTRACTS	119
AVTORJEM NA POT	123

Andragogika kot »trojanski konj« pedagogike?

Ko sem bil še študent pedagogike, v tistem času edine, bolj ali manj monopolne znanosti, ki se je ukvarjala z vprašanji izobraževanja, je v nekem na pol resnem pogovoru tedanji vodilni pedagog dr. V. Schmidt označil andragogiko kot »trojanskega konja pedagogike«. To je bilo v času, ko se je andragogika borila za svoje mesto v okviru študija pedagogike.

Na tako nekoliko enigmatično opredelitev vloge andragogike, katere uvajanju je bil dr. Schmidt sicer naklonjen, takrat nisem znal najti pravega odgovora. To sem opravičeval s svojo mladostjo in neizkušenostjo, zato sem iskanje odgovora preložil na kasnejši čas. In res se mi po skoraj tridesetih letih zdi misel dr. Schmidta nekoliko razumljivejša, predvsem pa vredna razmisleka. Zakaj?

Pedagogika je kot bolj ali manj univerzalna veda tematizirala celoto vzgoje in izobraževanja, kar z drugimi besedami pomeni, da je z določitvijo svojega predmeta obravnave ta predmet tudi definirala in mu dajala legitimiteto. Ker pa velja, da znanost vedno upošteva prakso, čeprav jo po drugi strani konstituira, tudi razvoj izobraževanja ni bil izjema. Razvoj izobraževanja odraslih se je namreč tudi pri nas bliskovito širil in z delom I. Bertonclja ter njegovih sodobnikov dobival tudi svojo teoretsko osnovo. Dejstvo je, da je s svojimi zahtevami po permanentnosti razvoj izobraževanja odraslih dregnil v zaverovanost pedagoške stroke v preučevanje vzgoje otrok in mladine ter zakonitosti izobraževanja, vezanega na šolo. Tukaj pa se lahko začne zgodba o »trojanskem konju«.

Postavilo se je namreč vprašanje, ali je mogo-

UVODNIK



dr. Janko Muršak

če ustrezno obravnavati izobraževanje odraslih v okviru enotne vede o izobraževanju, ki je povezano s še veliko pomembnejšim vprašanjem, to je, ali je mogoče razvijati sistem izobraževanja ter vzgoje mladih in odraslih kot enoten sistem. Razvoj poznamo: andragogika se je v nekdanji Jugoslaviji, kasneje pa z enako intenzivnostjo v Sloveniji, razvijala kot razmeroma samostojna veda, ki s poudarjanjem specifičnosti izobraževanja odraslih utemeljuje tudi svojo znanstveno avtonomnost. Razprave o upravičenosti ali neupravičenosti te samostojnosti, relativne samostojnosti andragoške znanosti nasproti pedagoški znanosti ali potrebi po njeni integraciji v pedagogiko, v okviru katere bi pomenila novo disciplino ali morda celotno prestrukturiranje ved, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem, pri čemer bi se pedagogika ter andragogika pojavljali kot poddisciplini nove krovne vede, so zadeva (ne)akademiških diskusij, ki v času siceršnje integracije znanosti in brisanja meja med znanstvenimi disciplinami na prvi pogled ne morejo biti produktivne.

Tudi praksa izobraževanja je ubirala svojo pot: šolski sistem je bolj ali manj uspešno ključoval različnim reformnim posegom, ki so se v svojih utemeljitvah opirali tudi na andragoška spoznanja. Tako kot so reformni procesi doživljali neuspeh, so tudi utemeljitve o potrebnosti razvoja izobraževanja odraslih, ki so bile z njimi povezane, doživljale svoj neuspeh. »Izobraževanje iz dela, izobraževanje ob delu, izobraževanje na delu« so pojmi, ki smo jih poslušali in sprejeli kot temelj za razvoj sistema, a danes nekako niso več v skladu s časom. Spet govorimo o »izrednem

izobraževanju, izrednem študiju«, uporabljamo pa nove pojme, kot sta »učeca se družba, učeca se organizacija«, namesto pojma »permanentno izobraževanje« uporabljamo pomenko in konceptualno ustrežnejši pojem »vseživljenjsko učenje«, pri tem pa ves čas na podlagi andragoških spoznanj intenzivno razvijamo sistem izobraževanja odraslih in kljub temu ostajamo med najslabše funkcionalno pismenimi evropskimi narodi, z množico (brezposelne) nekvalificirane delovne sile, ki jo je šolski sistem izvrgel.

Iskati krivca, ko je treba reševati, je nesmiselno početje. Vprašati pa se moramo, kaj je mogoče storiti in kje so razlogi za stanje, s katerim niso zadovoljni niti »andragogi« niti »pedagogi«, še manj pa tisti, ki so sami prizadeti.

Čeprav sem skušal relativizirati različne sintagme, se bom vendarle »obesil« na eno, ki še zdaleč, če z njo mislimo resno, ne more biti brez posledic za delitve, cepitve in integracije znanstvenega in raziskovalnega potenciala. Če vseživljenjsko učenje in v zvezi s tem vseživljenjsko izobraževanje jemljemo resno, ne pa kot popularno sintagmo, postane namreč hitro jasno, da je kakršnokoli ločevanje ali ustvarjanje meja in notranjih rezov v sistemu izobraževanja dokaz, da vseživljenjskosti izobraževanja dejansko nismo vzeli zares. Ali drugače, če verjamemo, da je mogoče učenje in izobraževanje v določenem življenjskem obdobju preučevati ločeno od prav tega dela v drugem življenjskem obdobju, se hitro znajdemo na tankem ledu. Če trdimo, da je učenje odraslih večinoma neformalno, učenje mladih pa formalno in vezano na šolo, ter da je zato potrebna ločitev znanstvenih področij, spregledamo dejstvo, da poteka neformalno učenje pri otroku dejansko od rojstva in da je učenje, vezano na šolo, le manjši del vsega, kar se otrok do obdobja odraslosti nauči. Ali nasprotno, učenje odraslih, ki je vezano na pridobitev formalne izo-

brazbe, mnogo bolj upošteva modele učenja v šoli kot modele neformalnega učenja mladih.

Po drugi strani pa ne smemo pozabiti še drugih posledic razvoja andragogike kot »trojanskega konja pedagogike«. To, da se odrasli učijo na podlagi drugačnih metod kot mladi, velja le toliko časa, dokler ne skušamo pri mladih uvajati takih oblik in načinov učenja, ki so jih razvili za odrasle, pri nas v okviru andragogike. Tipične metode izobraževanja odraslih, kot so igranje vlog, projekt-no delo, študij primerov, izkustveno učenje, so si že zdavnaj priborile mesto v institucijah za izobraževanje mladine. Izobraževanje na daljavo, uporaba interneta in drugih oblik informacijske tehnologije, v katerih vidimo prihodnost izobraževanja odraslih, pa nam vse bolj pomenita tudi prihodnost izobraževanja mladih. Učinek torej, ki je samo učno prakso že dodobra pretresel.

Kakšna bo reakcija pedagogov in/ali andragogov na to? Obstajata dve možnosti. Po prvi bo neformalno učenje/izobraževanje in njegove aplikacije pedagogika ignorirala, s čimer bo prepustila pobudo andragogiki, ki bo s tem »zasedla« prostor tudi v izobraževanju mladih in pedagogiko potisnila na omejeni prostor šole – tako bo seveda podlegla zvižčnosti »trojanskega konja«. Druga možnost je, da pedagogika pusti »konju« vstopiti, kar pomeni, da se poruši zid in izbriše meja med pedagogi(ko) in andragogi(ko), med mladimi in odraslimi, ki se v konceptu vseživljenjskega učenja skupaj pojavljajo v formalnem in neformalnem izobraževanju in pri čemer se oboji učijo po formalnih ter neformalnih poteh. Šele povezava obeh konceptov lahko prinese ustrezno sintezo, z njo pa tudi možnost za resen premislek o konceptu vseživljenjskega učenja/izobraževanja, ki smo ga tako hitro in z lahkoto osvojili vsi, ki na tem področju delujemo.

Ali je sinteza možna? Pogled na sodobno dogajanje na področju poklicnega izobraževa-

nja, s katerim se ukvarjam, ne daje lahkega in enoznačnega odgovora, čeprav bi pričakovali, da bo prav tu sinteza najlažja. Zakaj?

Poklicno in strokovno izobraževanje je tisti segment izobraževanja, v katerem so cilji vsaj na videz najkonkretnjši: priprava posameznika na poklicno delo in razvoj ali ohranjanje poklicne kompetence. Načelno nikoli ni bilo dileme, ali gre za en sistem ali dva. V zadnji reformi poklicnega izobraževanja je bilo izrecno poudarjeno, da je sistem enoten in da je ločevanje na »mlade« in »odrasle« nesprejemljivo iz več razlogov. Najpomembnejši je gotovo ta, da je poklicna kompetenca in z njo povezan razvoj poklicne identitete permanenten proces, ki ga niti šola kot ločeno mesto izobraževanja niti delovna organizacija kot mesto dela ne moreta zagotoviti sama. To z drugimi besedami pomeni, da je učenje v neposrednem delovnem procesu nujen pogoj za pridobitev kakršnekoli poklicne kvalifikacije, tako kot je po drugi strani nujno organizirano izobraževanje za ustrezen razvoj kvalifikacije. Delovno mesto mora biti hkrati mesto učenja, mesto učenja pa mora biti hkrati tudi delovno mesto, ne glede na to, ali gre za mlade ali odrasle. Izpolnitev tega pogoja pa je možna le, če pride do integracije obeh sistemov.

Ta povezava med svetom dela in svetom izobraževanja v fazi poklicnega izobraževanja mladih je zato nekakšen preizkusni kamen, ki naj bi povezal oba sistema, s tem pa tudi sistem izobraževanja mladih in sistem izobraževanja odraslih. To seveda ne pomeni, da se izgubijo razlike, nasprotno, te bi bilo treba šele ustvariti. To pomeni, da se tridesetletnik, ki želi postati avtomehanik, ne bo učil družboslovja (beri: zgodovine, zemljepisa in deloma sociologije) iz enakega učbenika kot šestnajstletnik, da pa bo mizar lahko postal tudi tisti šestnajstletnik, ki ima težave s slovenščino (beri: s slovničnimi pravili ali zgodovino slovenske književnosti). Tega ne bo mogoče doseči, če se bomo postavili na štiri točke ali interesne sfere

(delo, šola, andragogika, pedagogika) in tako razdeljeni iskali konsenz, temveč le, če bomo sposobni doseči integracijo.

Z vidika pedagogike to pomeni, da povezuje svoje delo na področju poklicnega izobraževanja s svetom dela, odraslih, da integrira svoje »pedagoške« pristope z »andragoški« pristopi, ki naj bi veljali v svetu dela. Take integracije sistemsko zagotavljajo določene oblike (na primer uvajanje dualnega sistema, poudarek na izobraževanju v procesu dela v okviru višjih strokovnih šol, priprava na mojstrske in njim enakovredne delovodske ter poslovske izpite).

Ali je šola (se pravi pedagogika) prestala preizkušnjo? Da in ne. Slišimo mnenja o manjvrednosti »nešolskega« izobraževanja mladih, o načrtnem usmerjanju otrok v šolske namesto dualne programe, ki si ga privoščijo nekatere šole, o zaverovanosti šol v to, da le tisto znanje, ki ga same diseminirajo, pomeni kakovostno znanje, in o njihovem prepričanju, da tisto znanje, ki ga mladi ali odrasli učenci pridobijo v delovnem procesu, nikoli ne more doseči tiste kakovosti in vrednosti, ki ju ima v šoli pridobljeno znanje. Tudi postopek za pridobivanje nacionalnih poklicnih kvalifikacij ne zmanjšuje precejšnje nefleksibilnosti sistema ...

Ne da bi se spraševali o vzrokih in posledicah, dejstvo je, da je poklicno izobraževanje prvo, ki je na preizkušnji: ali bo sprejelo izziv in razvilo enoten sistem poklicnega ter strokovnega izobraževanja z enotnimi teoretskimi osnovami in ustvarilo ustrezno znanstveno ter raziskovalno sintezo ali pa bo čakalo na »pohod« enigmatičnega »trojanskega konja«?

Izziv, ki ne zadeva le poklicne pedagogike in andragogike, temveč pedagogiko in andragogiko v celoti. In prav zato je vprašanje o »trojanskem konju« vredno premisleka vseh, ki se ukvarjamo z vseživljenjskim učenjem.

FUNKCIONALNA PISMENOST

Družbeni pojav v razvitih državah in državah v razvoju

OPREDELITEV POJMA

Nenehen napredek znanosti, tehnike in tehnologije povzroča naglo in temeljito ekonomsko, kulturno, socialno ter družbeno preobrazbo držav in s tem potrebe po novih znanjih, spretnostih in veščinah. Eno takih občečloveških znanj oziroma spretnosti, ki jih potrebujejo vsi prebivalci, je obvladovanje pismenosti. To je že v petdesetih letih Unesco opredelil kot temeljno spretnost in tudi kot temeljno človeško vrednoto, ki prinaša napredek, razvoj, svobodo, ozaveščanje, enakost, demokracijo itd. (Možina, 1999, str. 13). Zaradi nenehnega družbenega razvoja se je ta diferencirala na alfabetsko in funkcionalno pismenost. Alfabetska pismenost je še vedno problem manj razvitih držav sveta in ponekod tudi držav v razvoju, funkcionalna pismenost pa je tudi problem razvitih držav. Po mednarodnih raziskavah sodeč je v svetu, kljub širjenju izobraževalnih možnosti, še vedno 885 milijonov odraslih alfabetsko nepismenih, v Sloveniji¹ jih je zelo malo oziroma celo manj kot en odstotek, natančneje 0,46 odstotka (Delors, 1996, str. 109; Bešter, 1994/95, str. 5). Povsem drugače pa so razmere na področju funkcionalne pismenosti, ki je, kot je bilo že rečeno, pereče tudi v razvitem svetu.

Države funkcionalno pismenost različno opredeljujejo. Po mednarodni opredelitvi Unesca (1978) je oseba funkcionalno pisme-

na takrat, kadar lahko sodeluje »v vseh življenjskih dejavnostih, v katerih se zahteva pismenost za vsakodnevno delovanje v družbeni skupnosti, ter uporablja svoje bralne, pisne in številčne spretnosti za osebni razvoj in razvoj družbene skupnosti« (Drofenik, 1992, str. 7; Bešter, 1996, str. 59). Tej opredelitvi so očitali nevtralnost in izoliranost. Zaradi tega in neenake ekonomske, kulturne ter socialne razvitosti držav je doživela več popravkov, oblikovale pa so se tudi številne različice.

V Sloveniji² imamo za funkcionalno nepismeno osebo tisto osebo, ki »ne more dejavno sodelovati v družbenih dejavnostih, v ka-

Funkcionalno pismena oseba pa je oseba, »ki lahko sodeluje v vseh življenjskih dejavnostih, kjer se zahteva pismenost za vsakodnevno delovanje v družbeni skupnosti, ter uporablja svoje bralne, pisne in številčne spretnosti za osebni razvoj in razvoj družbene skupnosti (Drofenik in drugi, 1992, str. 7), oziroma oseba, ki ima »tisto temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebne za uspešno delovanje v življenju in zajemajo potrebe delovnega, družbenega in osebnega razvoja« (Bešter, 1994/95, str. 7). Ta opredelitev zajema torej zmožnost sporazumevanja, sprejemanja in oblikovanja sporočil v ožjem (družina) in širšem družbenem okolju (delovno mesto, lokalna skupnost itd.).

terih se zahtevajo sposobnosti pismenosti, zaradi pomanjkanja pisnih, bralnih ali številskih spretnosti ne more prispevati k osebnemu razvoju ali razvoju skupnosti, v kateri živi« (Drofenik in drugi, 1992, str. 7), oziroma osebo, ki »se je v šoli sicer naučila branja, pisanja in računanja, a si s tem znanjem ne zna pomagati v vsakodnevem življenju, kot na primer ne zna izpolniti preprostega obrazca, tvoriti daljših besedil, uporabljati voznega reda, zemljevida, prepoznati temo krajšega besedila itd.« (Bešter, 1996, str. 59).

Opredelitve funkcionalne (ne)pismenosti so raznolike, vendar obstajajo med njimi tudi skupni imenovalci. Skupno vsem sedanjim opredelitvam/definicijam je, da so zasnovane na socialnem pristopu in da tako:

- umeščajo pismenost v socialno in kulturno okolje opismenjenih oseb;
- obravnavajo več oblik uporabe pismenosti;
- vključujejo spoznanja novih smeri jezikoslovja (Drofenik in drugi, 1992; Bešter 1996).

Temu primerni so tudi programi usposabljanja. Tako v večini držav, zlasti pa v razvitih državah, programi presegajo ozke okvire opismenjevanja: branja, pisanja in računanja, kajti ti so zgolj sredstvo za obvladovanje drugih, življenjsko pomembnih znanj in spretnosti³ (Drofenik in drugi, 1992). Katera so ta znanja, pa je zopet odvisno od vrste dejavnikov, od ekonomske, socialne, kulturne družbene razvitosti do razvojne politike. Interesi družbenih skupin, tudi v okviru enakih družbenih sistemov, se pogosto razhajajo. Tako imajo na primer delodajalci v sklopu programov funkcionalne pismenosti največkrat ožje – utilitaristične interese, humanisti pa širše – dolgoročnejše (Drofenik in drugi, 1992, str. 7). Širše pojmovanje je tudi bolje usklajeno s sodobnimi pojmovanji pismenosti v razvitih državah in mednarodni skupnosti Unesca. Skupna lastnost novejših opredelitev funkcionalne pismenosti pa je tudi ta, da ta izraz, ki so mu pripiso-

vali instrumentalistično in skorajda »mitično« odvisnost od napredka, enakosti, svobode itd., zamenjujeta izraza pismenost ali pa pismenost odraslih. S tem je nekako odpravljena tudi dihotomija pismeni – nepismeni, ki pa jo nadomeščata opisovanje ravni pismenosti ali pa uporaba pismenosti v konkretnih socialnih okoljih in situacijah (Možina, 1999, str. 15).

Tako so v mednarodni raziskavi OECD⁴ iz leta 1996 pismenost opredelil kot niz spretnosti za razumevanje, uporabo in predelavo dnevnih informacij doma, pri delu in v družbi. Glede na različne življenjske situacije in potrebe so ugotavljali raven pismenosti na področju besedilne, dokumentacijske in računske pismenosti. Tako so merili kognitivno vedenje: kako učinkovito odrasli uporabljajo pisne informacije za svoje delovanje v družbi, doseganje svojih ciljev in razvoj znanja in sposobnosti? Kognitivno vedenje so razvrstili na pet težavnostnih ravni.

Prednost tovrstnih raziskav ni zgolj v tem, da presegajo opredeljevanje anketirancev na pismene in nepismene, marveč tudi v tem, da tovrstni rezultati omogočajo nadaljnje raziskovanje korelacij med posameznimi dejavniki in raziskave ne »zapirajo«, kot je to značilno za teorije, ki pismenost opredeljujejo dihotomno/bipolaro: pismeni – nepismeni.

ZNAČILNOSTI FUNKCIONALNO NEPISMENIH (FNP) OSEB OZIROMA OSEB Z NIZKO RAVNJO PISMENOSTI

Dr. Ana Krajnc je v enem od svojih del opredelila ravni slabše usposobljenosti funkcionalno nepismenih z besedami: »slabo poslušala – razume druge; še slabše govori, se ustno izraža; najslabše piše in se pisno izraža« (Krajnc, 1993, str. 6). Skladno z navedeno opredelitvijo in opredelitvami pojma funkcio-

*Razlikujemo
pet ravni
pismenosti.*

nalno nepismenih v prejšnjem poglavju bi lahko navedli celo paleto odgovorov, ki bi jih lahko za vsako okolje in življenjsko situacijo še dodatno konkretizirali. To so vsekakor osebe, ki imajo tako slabo spretnost branja, pisanja in računanja, da ne znajo/poznajo:

- izpolniti preprostega obrazca (položnica, plačilni ček, poštna nakaznica itd.);
- tvoriti krajših in daljših besedil (opravičila, obvestila, prošnja za zaposlitev itd.);
- uporabljati voznega reda (odhodi, prihodi, čas vožnje itd.), zemljevida, avtokarte, grafikona, vremenske slike itd.;
- prepoznati teme krajšega besedila ali pa razumeti različnih pisnih navodil;
- uporabljati navodil in opozoril za jemanje zdravil;
- izračunati preprostih matematičnih nalog, povezanih z družinskim proračunom (na primer izračunati popust, preračunati količino snovi po receptu za pripravo jedi, voditi stanje na bančnih karticah, pretvoriti vrednost različnih valut itd.);
- besedišča, ki spada k splošni razgledanosti (omejen je zgolj na nekaj preprostih besed);
- komunikacije, povezane z življenjskimi situacijami, ki so netipične za njihovo okolje, itd. (Krajnc, 1992; Jelenc, 1992).

Funkcionalna nepismenost je najbolj razširjena v nestimulativnih socialnih in materialnih okoljih.

Iz navedenega se da sklepati, da funkcionalno nepismene osebe oziroma osebe z nizko ravno pismenosti zaradi pomanjkljivih spretnosti branja, pisanja in računanja ne morejo samostojno funkcionirati v vsakdanjem življenju, kaj šele pripomoči k osebemu in

družbenemu razvoju, zato so zelo odvisne od drugih ljudi in s svojim okoljem vzpostavijo tesne socialne vezi (pretežno z nižjimi sloji, z višjimi redkeje). Okolje, v katerem delujejo funkcionalno nepismeni, je navadno manj sti-

mulativno, glede materialnih možnosti in tudi glede socialne vplivnosti. Tako se usmerijo v reševanje konkretnih in kratkoročnih rešitev, kajti več jim ne omogoča tudi socialno-ekonomski status. Zaradi navedene socialne zaprtosti in izoliranosti se prilagodi tudi jezikovna raba. Obvladujejo predvsem jezik prakse in okolja ter žargon.

Dolgoročno se ti vplivi vse bolj izražajo tudi na osebnostnih in vedenjskih potezah. Opazna je močna socialna kontrola vedenja: postanejo čedalje bolj zadržani, nesamozavestni, negotovi, predani pasivnosti in boječnosti itd. Zlasti slednja značilnost se po določenem času kvarno kaže v pretirani odvisnosti in podredljivosti. Freire jo imenuje »kultura nemih« (Freire, 1972, v: Krajnc, 1992, str. 12). Često pa se pojavijo tudi povsem nasprotni reakcije – nasilniško in grobo vedenje, kar je toliko bolj nesprejemljivo za okolje.

Kaj je vzrok navedenemu stanju oziroma zakaj se znajdejo v takih in podobnih situacijah, je od primera do primera zelo različno, vendar na splošno obstajajo tudi skupni vzroki/imenovalci. Ti so: ekonomski, socialni, družbeni, ki bi jih lahko še naprej konkretizirali v tri glavne kategorije:

- osebne značilnosti in okoliščine (učne sposobnosti, odtujenost od šolskega okolja in družinskega okolja itd.);
- izobraževalni sistem (poznavanje učnega jezika, ustreznost učnih metod, učni standardi, ustreznost šolskega okolja/klime itd.);
- porast elektronskih metod komuniciranja (Bramley, 1991, str. 6–7).

Ključna kategorija uspešnosti so zagotovo osebne značilnosti in okoliščine. Poleg miselne, čustvene, socialne zrelosti in pripadajočih učnih zmogljivosti spadajo v to kategorijo tudi izkušnje z izobraževanjem. Prav slednje, to je bilo potrjeno tudi v številnih raziskavah, so izredno pereče in zelo vplivajo na nadaljnje izobraževanje. Mednje spadajo:

- šolski uspeh,
- razmerje učitelj – učenec,
- hierarhija odnosov,
- učne navade in tehnike,
- kulturne navade,
- odnos/stališče do izobraževanja,
- intelektualna kondicija itd.

Domala vse funkcionalno nepismene osebe oziroma osebe z nizko ravno pismenosti imajo negativno izkušnjo s šolo in medsebojnimi odnosi na več ravneh, zato si niso razvile pozitivnega stališča do izobraževanja, nimajo ustrezne intelektualne kondicije, ne obvladujejo ustreznih učnih tehnik itd. ali pa je bilo to tudi že vzrok za negativne izkušnje.

Zato so funkcionalno nepismene osebe oziroma osebe z slabimi pismenimi spretnostmi navadno tisti, ki so se sicer nekdaj naučili spretnosti branja, pisanja in računanja, a so te pri njih zamrle. Vzroki so v njihovem načinu življenja, v delovnem, družinskem in družbenem okolju, ki jih po končanem šolanju ne spodbuja k intelektualni aktivnosti, s katero bi šolsko znanje ohranjale in se naprej razvijale (Krajnc, 1992). Zavedati se moramo, da nobeno znanje ni večno in da, če ga ne uporabljamo in razvijamo, izgine.

MERJENJE PISMENOSTI

Podobno kot je potekal terminološki razvoj pismenosti, so se razvijale tudi metode in pristopi njenega merjenja. Sprva so skušali pismenost določiti povsem arbitrarno, na primer pismeni so tisti, ki pri določeni starosti obvladajo določeno tehniko branja, oziroma tisti odrasli, ki so končali pet oziroma tri itd. razrede osnovne šole⁵ (Bramely, 1991; Možina 1999, str. 15). Tako so predpostavljali, da so tisti, ki so končali določeno

število let šolanja, spretnosti pismenosti pridobili in jih tudi ohranili, pri tistih, ki jih niso končali, pa je bilo ravno nasprotno. S to arbitrarnostjo so povsem izločili možnost, da bi pridobljena znanja in spretnosti v življenju lahko tudi pozabili ali pa da bi si v življenju znanja ter spretnosti po neformalni poti oziroma s funkcionalnim izobraževanjem na delovnem mestu, v družini itd. lahko tudi pridobili. Take raziskave so bile zelo nezanesljive in niso omogočile primerljivosti med državami.

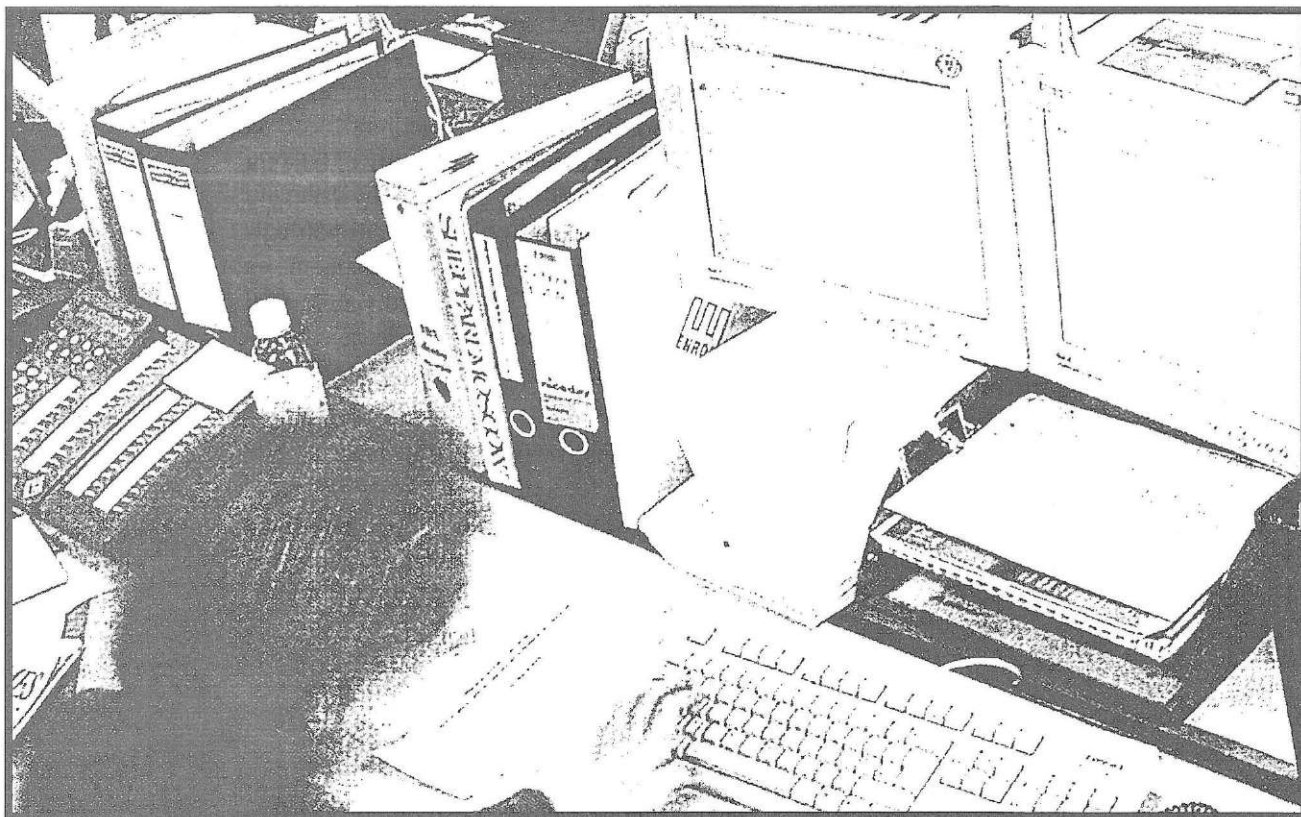
Prve empirične raziskave pismenosti so bile opravljene v 70. letih, vendar niso bile metodološko usklajene in zato tudi ne statistično zanesljive ter veljavne. Razlogi so bili predvsem v tem, da so raziskovalci uporabljali zelo raznolike metode merjenja.

Globalno metode merjenja delimo na:

- posredne,
- neposredne metode.

Med posredne metode, ki so bile pri raziskovanju pismenosti uporabljene, uvrščamo različne samoocenjevalne lestvice. Mag. Možina v svojem strokovnem prispevku navaja dve tovrstni raziskavi (Možina, 1999, str. 16–18). Prva raziskava opisuje uporabo pisnih spretnosti v vsakdanjem življenju (Literacy Skills Used in Daily Activities – LSUDA), izpeljana je bila v začetku 90. let v ZDA. Druga raziskava, ki jo navaja, je slovenska, izpeljana v okviru projekta Kvaliteta življenja v Sloveniji. Kot je bilo že rečeno, sta uporabili obe raziskavi posredno samoocenjevalno metodo, le da je bilo v raziskavi LSUDA zastavljeno vprašanje bolj splošno: Kako dobro berete?, v slovenski pa bolj diferencirano, v njem je šlo za več vrst pismenosti: Ali se v vsakdanjem življenju izogibate situacijam, ko morate brati, pisati, računati itd.?

V obeh raziskavah je bilo ugotovljeno neskladje med samooceno in rezultati na testu. Največkrat so anketiranci precenili svoje



spretnosti pismenosti, redkeje tudi nasprotno. Jasno je, da je ta metoda nepopoln pripomoček za ugotavljanje pisnih spretnosti, vendar je pomembna za ugotavljanje vplivov pisnih spretnosti na življenje ljudi in za ugotavljanje skupin prebivalstva, ki imajo probleme z branjem, pisanjem in računanjem.

Natančnejše merjenje pisnih spretnosti omogočajo neposredne metode merjenja. Strokovna literatura navaja tri temeljne modele:

- model primerov nalog,
- model ugotavljanja pisnih zmožnosti in
- model pisnih spretnosti.

Značilnosti raziskav v okviru modela primerov nalog je, da vsebujejo niz nalog iz vsakdanjega življenja. Model ne posplošuje rezultatov nalog na druge podobne situacije v življenju in ne omogoča razvrščanja anketirancev, ker ni izdelanih težavnostnih lestvic,

marveč gre le za odstotno ugotavljanje pravilno rešenih nalog. Kakovost omenjenega modela je torej predvsem v dobro sestavljenih nizih nalog, ki morajo izražati resnične življenjske situacije.

Mag. Možina navaja dve tipični raziskavi, ki spadata v ta model. Prva je raziskava bralne pismenosti iz ZDA – začetek 70. let, druga pa slovenska – raziskava pismenosti med mlajšimi odraslimi v Sloveniji, opravljena leta 1992.

Namen prve raziskave je bil ugotoviti raven bralne pismenosti v ZDA. V študiji so uporabili kakovostne naloge iz realnega življenja (na primer navodila za jemanje zdravil, vozni red vlakov, etikete na oblačilih itd.), s katerimi so preverili vse vrste branja odraslih. Poleg teh podatkov pa so zbrali tudi demografske podatke, na podlagi katerih so ugotovili distribucijo pismenosti po regijah in starosti.

Slabost te študije je bila, da ni uporabljala psihometričnih metod za določanje individualnih spretnosti in vključevala kognitivnih procesov, ki pomagajo raziskovalcem razumeti, zakaj so nekatere naloge težje od drugih (Možina, 1999, str. 19).

V raziskavi med mlajšimi odraslimi v Sloveniji so leta 1992 uporabili naloge iz vsakdanjega življenja: iskanje informacij po vozniških redih, v telefonskem imeniku, na avtokarti, pisanje prošnje in kratkega sporočila, računanje površine, popustov, deviznega tečaja itd. Model so toliko prilagodili, da so naloge razvrstili po težavnosti. Tako so raziskovalci pri anketirancih ugotavljali spretnosti branja in razumevanja, pisanja in računanja v konkretnih življenjskih situacijah. Te podatke so skupaj z demografskimi podatki (starost, število let šolanja, kraj bivanja in zaposlitveni status) koristno uporabili pri načrtovanju programov usposabljanja za manj izobražene odrasle. Ti rezultati so, kljub že omenjeni pomanjkljivosti te metode v raziskavi bralne pismenosti v ZDA, dragocenejši in kakovostnejši od tistih, ki delijo anketirance na pismene in nepismene.

Raziskave v okviru modelov ugotavljanja pisnih zmožnosti sledijo iz koncepcije pismenosti, ki jo je v 70. letih zagovarjal Unesco: »Oseba je pismena, če je sposobna zadovoljevati potrebe/zahteve skupnosti.« Iz tega se lahko sklepa, da skušajo raziskave odgovoriti na vprašanje pismenosti povsem bipolarno: pismen – nepismen. Kot tipične raziskave, ki spadajo v ta okvir, mag. Možina kronološko navaja raziskavo Pismenost za preživetje (Survival Literacy), ki je bila leta 1970 opravljena v ZDA, raziskavo Pismenost v Sauthamu (Kanada, leta 1987) in raziskavo Pisni dosežki (Adult Performance Level Project) iz leta 1991 (Možina, 1999, str. 20–23). Zlasti prvi dve navedeni raziskavi nimata posebne informativne in metodološke vrednosti, ker obema ni uspelo nalog v testu⁶ povezati z

drugimi pisnimi nalogami ali kako drugače posplošiti rezultate na druge življenjske situacije. Reprezentativno vrednost je skušal zagotoviti tretji model, ki je sledil vodilni tezi: »funkcionalna zmožnost je povezana s socialnim kontekstom kot tudi s stopnjo tehnološkega razvoja«. Veljavnost so skušali zagotoviti z opredelitvijo treh modelov zmožnosti:

- povezanost z nizkimi dohodki, nizko izobrazbo ali neuglednimi poklici;
- povezanost z dohodki v razponu 9–11 let šolanja, poklici srednjega statusa;
- povezanost z visokimi dohodki, visoko izobrazbo in uglednimi poklici (Možina, 1999, str. 22–23).

Ne glede na navedene statistične značilnosti pa so bili rezultati zaradi kategorizacije posameznikov na pismene in nepismene oziroma na tri ravni pismenosti neuporabni, ker se interpretacije nanašajo na rezultate spretnosti, in ne na spretnosti same. Poleg tega pa so ti rezultati veljavni le v lokalnem pogledu (opomba 6).

Cilj merjenja pismenosti v okviru modela pisnih spretnosti je primerjati sposobnosti anketirancev in težavnost nalog. V ta namen so sestavljene naloge različnih težavnostnih ravni. Ta model so uporabile za osnovo naslednje raziskave: raziskava pismenosti med mlajšimi odraslimi v ZDA leta 1986 in dve, v okviru OECD opravljene mednarodni raziskavi pismenosti iz let 1994/95 in leta 1999.⁷ Za primerjavo spretnosti in težavnosti so v tem modelu uporabili psihometrično metodo oziroma analizo odgovorov na dražljaj, znano pod imenom Item Response Theory – v nadaljevanju IRT (Hambleton, 1989, v: Možina, 1999, str. 23).

V prvi mednarodni raziskavi pismenosti, rezultati so objavljeni v publikaciji Literacy Skills for the Knowledge Society (OECD, 1997), so, kot je navedeno že v uvodnem po-

Unescova koncepcija pismenosti iz 70. let: oseba je pismena, če je sposobna zadovoljiti potrebe skupnosti.

glavju, ugotavljali pisne spretnosti med kulturami in jeziki. Raziskovali so, kako dobro odrasli uporabljajo pisne informacije za svoje delovanje v družbi, doseganje svojih ciljev in razvoj svojega znanja ter sposobnosti (OECD, 1997, str. 14; Možina, 1999, str. 24). Pisne spretnosti so opredelili na treh vsebinskih področjih:

- besedilna pismenost (prose literacy): znanje in spretnosti, potrebne za razumevanje in uporabo informacij iz umetnostnih in ne-umetnostnih besedil;
- dokumentacijska pismenost (documentative literacy): znanje in spretnosti, potrebne za iskanje in uporabo informacij iz različnih obrazcev ter dokumentov (vozni redi, davčna napoved, zemljevidi, preglednice itd.);
- računska pismenost (quantitative literacy): znanje in spretnosti, potrebne za uporabo računskih operacij s števili, ki jih vsebujejo pisni viri (položnice, naročilnice, čeki itd.) (OECD, 1997; Možina 1999, str. 24–25).

Zbrali so približno 130 nalog, razdeljenih na 7 enot, zvezanih v 7 knjižic. Vsak anketiranec je odgovarjal le na vprašanja v eni knjižici. Pri tem so uporabili spiralno metodo, ki one-

mogoča individualno interpretacijo rezultatov. Avtorji raziskave so ocene pisnih spretnosti razvrstili na 5 ravni, pri čemer so združevali spretnosti, ki so razmeroma homogene. V nadaljevanju raziskave pa so prikazali še

vzroke in posledice določenih pisnih spretnosti, kar je prikazano v poglavju Pismenost je družbeni pojav.

Kljub uporabljenemu modelu IRT so se pojavljale napake, ker je preprosto nemogoče upoštevati vse dejavnike, ki vplivajo na posameznikov odgovor. Dejstvo pa je, da model IRT od vseh navedenih modelov omogoča najnatančnejšo primerjavo pismenosti. Največja pomanjkljivost drugih dosedanjih razi-

skav, tudi obeh slovenskih, je bila predvsem v tem, da imajo nejasne psihometrične karakteristike in zato veljajo rezultati le na enem lokalnem ali kulturnem območju.

Namen novejših raziskav naj bi bil:

- uveljaviti razumevanje pismenosti, ki ne bo razlikovalo pismenih in nepismenih;
- uveljaviti razumevanje pismenosti, ki ne bo določalo, kaj je v določeni družbi funkcionalno in kaj ne;
- spodbujati raziskovanje pismenosti v okviru socialnih praks;
- razširjati možnosti za družbeno intervencijo pri preprečevanju marginalizacije skupin prebivalcev, ki jih uvrščamo na nižje ravni pismenosti (Možina, 1999, str. 26).

PISMENOST JE DRUŽBENI POJAV

Funkcionalna nepismenost oziroma nizka raven pismenosti je družbeni/svetovni pojav, v razvitih državah in tudi v državah v razvoju. Razlika je le v tem, da je odstotek funkcionalne nepismenega prebivalstva od države do države zelo različen. Problem pismenosti zaradi naglega napredka znanosti, tehnike in tehnologije narašča zlasti v manj razvitih državah oziroma v državah v razvoju, v zelo razvitih državah pa je manj izrazit, vendar zelo različno glede družbenih plasti prebivalstva. Iz raziskave OECD iz let 1994/95 se vidi, da obstaja v posameznih državah od manj kot 10 do 70 odstotkov populacije in več, ki je funkcionalno nepismena oziroma ima besedilno, dokumentacijsko in matematično pismenost komaj na 1. ali 2. stopnji/ravni⁸ (OECD, 1997, str. 24, 151). Najvišji odstotek oseb s slabšimi pismenimi sposobnostmi je, kot je bilo že rečeno, v manj razvitih državah oziroma v državah v razvoju – na Poljskem in Irskem (sledijo Velika Britanija, Nova Zelandija in ZDA), najmanj pa v državah, ki so ekonomsko odprte in fleksibilnejše – na Švedskem in v Nemčiji (sledijo Nizozemska, Avstralija, Kanada,

Največja pomanjkljivost raziskav pismenosti so nejasne psihometrične karakteristike.

Švica in Belgija). Zelo pa se razlikujejo tudi stopnje pismenih spretnosti v posameznih državah. Tako imajo v nekaterih državah visok odstotek populacije na 2. in 3. stopnji, velik pa je tudi odstotek populacije na spodnji, 1. stopnji in zgornji, 5. stopnji. Obstajajo pa tudi precejšnje razlike med posameznimi področji pismenosti.

DEJAVNIKI, KI POVZROČAJO (NE)PISMENOST

Vzroki za navedeno stanje so kompleksni, kajti »biti pismen pomeni biti povezan z jezikom in kulturo družbe in biti sposoben sodelovati v družbenem in ekonomskem življenju« (OECD, 1997, str. 39). Vzroke za problem pismenosti tako na splošno razdelimo na družbene, ekonomske in socialne.

Navedene povezave vsekakor potrjujejo in dokazujejo prepletenost družbenih, ekonomskih in socialnih dejavnikov, ki vplivajo na pismene spretnosti. Nobena kategorija ni postavljena v nadrejeni položaj, tudi (formalna) izobrazba ne, kar podpira tezo, da se pismenost razvija skozi vse življenje, zato moramo te spretnosti vzdrževati in razvijati tudi po šolanju – pri delu in med zaposlitvijo. To nekaterim razvitim državam že tudi povsem dobro uspeva, na primer Nemčiji, Nizozemski, Belgiji in Švedski, kar dokazujejo razmeroma dobre pismene spretnosti anketirancev, kljub razmeroma nizki formalni izobrazbi (OECD, 1997).

Poleg delovnega okolja, izobrazbe anketirancev in staršev je vsekakor pomemben tudi socialno-ekonomski status družine. Ta otroku in kasneje odraslemu, če je ugoden (imajo več knjig, več didaktičnih iger in igrač, ustrezen prostor in opremo itd.), že od samega rojstva zagotavlja neomejene možnosti za psihomotorični razvoj. Enako oziroma še celo pomembnejša kot materialne možnosti pa je interakcija med družinskimi člani: več pogovora, skupnega branja, igranja itd. (Knaflič,

V raziskavi OECD je bila ugotovljena povezava pismenosti:

- z izobrazbo anketirancev in njihovih staršev: višja izobrazba – boljše pismene spretnosti;
- s socialno-ekonomskim statusom: višji status – boljše pismene spretnosti;
- s starostjo: mlajši imajo boljše pismene spretnosti;
- s spolom: ženske so boljše v besedilni pismenosti in branju, moški v matematični in često tudi v dokumentacijski pismenosti;
- z zdravjem: boljše pismene spretnosti pomenijo večjo osveščenost o varovanju zdravja, dostop do tovrstnih informacij in ustrezne zaščitne ukrepe doma ter na delovnem mestu;
- z zaposlitvijo: ljudje z boljšimi pismenimi spretnostmi zaslužijo bolje, zasedajo boljša mesta in redkeje izgubijo zaposlitev;
- z delovnimi izkušnjami: za višje pismene spretnosti ne zadošča le višja stopnja izobrazbe, marveč so potrebne tudi ustrezne delovne izkušnje;
- s poznavanjem jezika (migranti): boljše pismene spretnosti se razvijejo na podlagi dobre povezanosti z jezikom in kulturo družbe;
- z vključenostjo v socialne skupnosti: zavzemanje za demokracijo, prostovoljno družbeno delo itd. omogoča tudi boljši razvoj pismenih spretnosti;
- s kulturo šol: velika pričakovanja, podpora staršev in boljša vključenost staršev v šolsko delo spodbuja učne dosežke ter s tem posredno tudi pismene spretnosti.

1999). Veliko korelacijo med dosežki otrok, izobrazbo matere in socialno-ekonomskim statusom družin potrjujejo tudi številne raziskave (na primer Peabody Picture Vocabulary Test, izveden v Kanadi, TIMSS, itd.; v: OECD, 1997). Če je socialno-ekonomski status neugoden, so slabši tudi dosežki otrok, kljub višji izobrazbi matere. To pomeni, da otrok iz družin z nestimulativnim okoljem ni dobro segregirati, ker bi jih s tem še dodatno omejili pri razvijanju pismenih spretnosti. V težavnem položaju pa bi se zaradi segregacije znašli tudi učitelji, kajti v taki skupini je zelo težko zagotoviti pozitivno učno klimo in motivacijo, saj je ta odvisna od učencev, njihovih pričakovanj in pričakovanj staršev.



Zelo »trdo«, diskriminacijsko zveni ugotovitev, da imajo mlajši boljše pismene spretnosti kot starejši, zato so raziskovalci ozadje te ugotovitve zelo podrobno raziskali. Ugotovili so, da je to tako predvsem zaradi:

- starostnega učinka (manjša uporaba spretnosti iz leta v leto, zato gredo postopoma v pozabo);
- nenehnega razvoja, ki zahteva vse več novih spretnosti in znanj;
- čedalje boljših možnosti šolanja, ki jih imajo mlajše generacije otrok (OECD, 1997, str. 67).

Iz tega je razvidno, da starost sama po sebi nima neposrednega vpliva na pismenost, vendar deluje v povezavi z izkušnjami iz otroštva, šolanja in delovnimi izkušnjami ter kot taka pomeni pomemben dejavnik pri opredeljevanju pismenih spretnosti.

Že kar nekoliko stereotipne so ugotovitve, da

so ženske boljše v besedilni pismenosti kot v dokumentacijski in matematični. Študije kažejo, da to še toliko bolj velja v zgodnjih letih šolanja, saj deklice močno prekašajo dečke v bralnih spretnostih. Povsem nasprotno pa je v matematični pismenosti, pri kateri dečki v vseh državah, razen v Avstraliji, Belgiji in Kanadi, močno presegajo deklice (raziskava TIMSS, v: OECD, 1997). To so skušali sprva pojasniti z dejstvom, da ženske v povprečju dosežemo tudi nižjo stopnjo izobrazbe, kot jo imajo moški, vendar je bilo opisano razmerje na področju besedilne in matematične pismenosti ugotovljeno tudi, ko je šlo za enako stopnjo izobrazbe. Te razlike za zdaj še niso pojasnjene, čeprav so posledice precej diskriminacijske, saj raziskave dokazujejo povezanost spola tudi z zaslužkom. Ta je na splošno večji pri moških, čeprav so spretnosti pismenosti in stopnja izobrazbe z ženskami izenačene. Dobri izobraževalni dosežki so torej

premosorazmerni s pismenimi spretnostmi, zaposlitvijo in zaslužkom, vendar je v povprečju slednji pri ženski populaciji manjši. Te povezave so bile ugotovljene domala v vseh državah, ki so bile zajete v vzorec raziskave, očitnejše pa so bile na Irskem, v ZDA, Kanadi, Nemčiji in na Nizozemskem. V nekaterih državah so razlike tudi pri zaposlitvi. Tako je na primer na Irskem, Nizozemskem in v ZDA visok odstotek mladih v starosti od 25 do 29 let brezposelnih: Nizozemska 7,1 odstotka, ZDA 7,4 odstotka in Irsko celo 14,2 odstotka (OECD, 1997, str. 67), čeprav imajo srednjo izobrazbo.

Iz navedenih interpretacij izsledkov raziskave se vidi, da je problem pismenosti dejansko kompleksen in prepleten z ekonomskimi, socialnimi, izobraževalnimi dejavniki itd. Raziskava IALS (OECD, 1997) poleg navedenih dejavnikov s primerom migracije v Kanadi pojasnjuje še vpliv politike. Navajajo dve primerjalni skupini: v prvi primerjalni skupini so imeli migrante in begunce, ki niso imeli dovoljenja za stalno prebivališče v državi, in v drugi tiste, ki so ga imeli. Prva skupina migrantov se je bila tako prisiljena združevati v zaprti krog, druga pa se je integrirala v okolje. Rezultati na testih pismenih spretnosti so bili opazno boljši pri drugi skupini migrantov⁹ kot pri prvi (OECD, 1997, str. 107).

Pomen vključenosti v širše socialne skupnosti dokazujejo tudi slovenske raziskave, saj ugotavljajo, da so pismenost, zdravstvo itd. najbolj pereči ravno v marginalnih/subkulturnih skupinah: migranti, invalidi, socialno neprilagojene skupine (zaporniki itd.), skupine prebivalstva z nizko stopnjo izobrazbe itd. (Jelenc in drugi, 1992). Te ugotovitve dokazujejo potrebo po »družbenih intervencijah« za preprečevanje marginalizacije skupin prebivalstva z nizko ravno pismenosti, kar je tudi dolgoročnejši cilj novejših raziskav pismenosti.

ZNANJA, KI JIH POTREBUJEJO ODRASLI

Iz prejšnjih poglavij lahko povzamemo, da je pismenost interdisciplinarna in kompleksna kategorija, ki temelji na družbenih, socialnih in ekonomskih razmerah. Sestavljalci programov za odpravljanje funkcionalne nepismenosti oziroma za zviševanje ravni pismenosti morajo tako upoštevati potrebe ožjega in širšega družbenega ter socialnega okolja. Praksa kaže, da se glede na potrebe ožjega in širšega okolja obvladovanje pismenosti tudi čedalje bolj diferencira. Tako se v virih, ki obravnavajo to problematiko, navajajo različni izrazi, na primer besedilna, dokumentacijska, matematična, v zadnjem času pa vse bolj tudi medijska pismenost.¹⁰ Skladno s tem imenovanjem in opredelitvami pojma pismenosti bi morali programi vsebovati cilje in vsebine s področja:

- funkcionalne lingvistike: obvladovanje pravopisa, razumevanje notranje strukture in namena besedila, obvladovanje pragmatičnega koda, sposobnost kritične analize vsebine;
- sociolingvistike: znanje o kulturnem ozadju, različnih vrednotah (tudi verovanjih), različni percepciji posameznikov (komu pravzaprav pišemo) itd. (Spreizer, 1998).

Izobraževalci odraslih bi se morali zavedati, da obstajajo v družbi različne družbene skupine, razredi, socialni sloji, etnične, vrstniške skupine, različne kulture ..., in skladno z njihovimi potrebami načrtovati omenjene programe. Ti naj bi predvsem »odrasle usposabljali za manipuliranje s pismenimi strategijami obstoječega stanja ter prek tega prispevali k refleksiji in razvijanju učinkovitih pismenih strategij v institucijah prevladujoče kulture« (Spreizer, 1998, str. 19).

Tako bi morali programi za odpravljanje funkcionalne nepismenosti oziroma za zviševanje ravni pismenosti na splošno vključevati cilje in vsebine, ki zadevajo uspešno sporazumevanje, sprejemanje in tvorjenje besedil glede na različne okoliščine, namen in vsebino (Bešter, 94/95).

Z realizacijo programov imajo države različne izkušnje. Čeprav je končni cilj v vseh državah skupen: doseči višjo raven pismenosti oziroma odpravljati funkcionalno nepismenost, je sleherna država pri doseganju tega cilja ubrala drugačno pot. Bramely v svojem delu navaja realizacijo omenjenega cilja v Veliki Britaniji in ZDA prek knjižic, ki so z različnimi pristopi in gradivom (mentorstvo, fotokopije, gradivo itd.), prilagojenim funkcionalno nepisanim osebam, spodbujale bralni interes in razvoj bralnih spretnosti pri različnih skupinah prebivalcev, ki jih ta problematika zadeva (Bramely, 1991).¹¹ Tudi v Sloveniji imamo še kar nekaj izkušenj z izvajanjem programov za odpravljanje funkcionalne nepismenosti oziroma za zviševanje ravni pismenosti, ki jih organizira, vodi in evalvira Andragoški center Slovenije (v nadaljevanju ACS). Najbolj znan tovrstni program je Usposabljanje za življenjsko uspešnost (v nadaljevanju UŽU), v katerem so si zadali dva temeljna in več manjših ciljev:

- pridobiti splošno razgledanost ter razviti spretnosti in znanja v zvezi s sporazumevanjem in računanjem: aktivno poslušati, se natančno izražati, odpraviti težave v izražanju, smiselno brati, razumeti pisna sporočila, tvoriti pisna sporočila, izpolniti potrebne obrazce, uporabljati tehnične pripomočke, knjige in druge pisne vire, izbirati ustrezna jezikovna sredstva, premagati strah pred matematiko itd.;
- vplivati na nekatere psihosocialne značilnosti posameznikov v skupini: odpraviti zadržanost in strah pred izpostavljanjem, reševati in zmanjševati konfliktna situacije, vzbuditi samozavest in samoodgovornost.

Skladno s cilji programa so obravnavali vsebine in teme za:

- uvodno animacijo (pričakovanja udeležencev, analiza stanja, planiranje lastnega razvoja, premagovanje ovir ...);
- splošno razgledanost (zdravje, prehrana,

načrtovanje družine, vzgoja, geografija, ustvarjalno preživljanje prostega časa, kulturne ustanove ...);

- sporazumevanje v različnih družbenih okoliščinah:
 - a) med ljudmi (kaj je temelj učinkovitega sporazumevanja, medsebojnega sporazumevanja v različnih okoliščinah, sporazumevanja po različnih kanalih ...);
 - b) v družini (o čem se pogovarjamo v družini, reševanje problemov ...);
 - c) v delovnem okolju (spodobnost sporazumevanja s sodelavci, nadrejenimi in podrejenimi ...);
- razumevanje in tvorjenje ustnih ter pisnih sporočil:
 - a) smiselno branje in razumevanje (razumevanje navodil za delo, rabo, orientacijo itd., razumevanje publicističnih besedil ...);
 - b) tvorjenje ustnih in pisnih sporočil (voščilnica, prošnja, dopisnica, pismo, telegram, opravičilo, poročilo, pritožba ...);
 - c) izpolnjevanje obrazcev (poslovanje z banko – čeki, obrazec, interni nalog, splošna položnica, obrazec za dvig; poslovanje s pošto – poštna nakaznica, telegram; potrdilo, prijava za vpis, napoved za odmero dohodnine);
 - č) uporaba knjižnice, knjig, učbenikov (učenje iz različnih virov, obisk knjižnice);

Kljub splošni enotnosti programov za odpravljanje funkcionalne nepismenosti oziroma za zviševanje ravni pismenosti pa vsaka država oblikuje lastne programe, ki so odvisni od njenih ekonomskih, družbenih in kulturnih potreb ter potreb ožjih družbenih skupin prebivalstva, delodajalcev itd. Cilji usposabljanja navadno zadevajo vse štiri komunikacijske dejavnosti: branje, pisanje, poslušanje (razumevanje slišane) in govorjenje.

- temeljno znanje in spretnosti v zvezi z računanjem (spoznavanje kvantitativnih razmerij, abstraktno in logično mišljenje, percepcija količin, temeljne matematične operacije, uporaba matematičnih znanj v vsakdanjem življenju).

Preseganje funkcionalne nepismenosti je možno le, če so poleg ustreznih programov zagotovljeni tudi drugi dejavniki: strokovno usposobljen kader, ustrezni prostori in oprema, učni viri ter drugi pripomočki itd. Pedagoški kader mora biti vsekakor »oborožen« z znanji o metodah in oblikah učenja odraslih, strategijah poučevanja in učenja itd. Poznati mora ekonomske možnosti, socialno in kulturno okolje udeležencev ter imeti sposobnosti empatije – življenja v življenjske situacije udeležencev in verjeti v njihove zmožnosti, ne glede na rasno, etnično, versko itd. pripadnost. Bramely kot tovrsten problem navaja rasno razlikovanje in s tem v zvezi tudi pričakovanja učiteljev, ki so od črncev praviloma manjša kot od belcev (Bramely, 1991).

Domala vse, kar je navedeno, potrjujejo tudi izkušnje ACS z izvajanjem programa UŽU. Njegovo uspešnost so skladno s predhodnim usposabljanjem učiteljev presojali z več vidikov. Z didaktičnega in pedagoško-psihološkega vidika so preverjali ustreznost učnega gradiva, kontekst učenja, individualne učne načrte, sistematično spremljanje in ugotavljanje napredovanja, svetovanje in informiranje o izobraževalnih ter zaposlitvenih možnostih itd. Za izredno pomembne so se izkazali uvodni intervjuji, s katerimi so udeležence informirali z izobraževalnimi možnostmi, opravili analizo stanja in njihovih pričakovanj. Na podlagi tega so načrtovali individualne učne programe. Spremljanje dela je pokazalo, da se je uspešna realizacija vseh navedenih vidikov izražala v visokem odstotku obiska v aktivnejšem in uspešnejšem življenju udeležencev po usposabljanju itd., kar je tudi ključni cilj tovrstnih programov.

SKLEPNE MISLI

Na podlagi ugotovitev, ki so navedene v prejšnjih poglavjih, lahko sklepamo, da je raven funkcionalne pismenosti mladine nacionalni indikator uspeha družine, šole, lokalnih skupnosti itd. in da je funkcionalna pismenost potrebna za ekonomsko produktivnost, zdravo in kakovostno življenje, socialno kohezivnost ter način življenja v sodobni družbi na splošno (OECD, 1997). Zato bi morale vlade, lokalne skupnosti, javni sektor in tudi delodajalci zagotoviti možnosti za vseživljenjsko izobraževanje vseh državljanov. V ta namen je treba izboljšati infrastrukturo (razširiti mrežo šol, izobraževalnih središč, knjižnic itd. za izobraževanje odraslih), ponuditi več splošnih in specifičnih oblik izobraževanja za odrasle, izobraževati starše, zmanjševati nezaposlenost, zagotoviti večjo uporabo pismenih spretnosti na delovnem mestu, omogočati nenehno nadaljnje izobraževanje (splošno in specifično), zmanjševati socialne razlike itd. Pri tem se je treba zavedati, da mora sleherna družba razviti skladno z zgodovino, kulturo, družbenimi strukturami itd. svoj način spodbujanja in zagotavljanja vseživljenjskega izobraževanja. To je možno doseči zgolj v družbi, v kateri je izobraževanje odraslih ustrezno sistemsko urejeno, in tam, kjer se vključuje in zahteva funkcionalna pismenost oziroma ustrežna raven pismenosti od vseh državljanov.

Raven funkcionalne pismenosti postaja nacionalni indikator uspešnosti.

LITERATURA

Bešter, M. (94/95). Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji. V: Jezik in slovstvo, letnik 40, str. 5–24. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Bešter, M. (1996). Funkcionalna pismenost kot osnovni cilj jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. Radovljica: Didakta.

Bramely, G. (1991). Adult Literacy, Basic Skills and Libraries. London: Library Association Publishing Ltd.

Delors, J. (1996). Učenje: skriti zaklad. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Drofenik, O., Ivančič, A. (1992). Opredelitev koncepta funkcionalne pismenosti in zavedanje problematike o funkcionalni nepismenosti v svetu in pri nas. V: Prvi slovenski posvet o funkcionalni pismenosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Drofenik, O., Bešter, M., Janko, A., Možina, E. (1995). Usposabljanje za življenjsko uspešnost v vlogi spreminjanja in demokratizacije življenja v lokalni skupnosti: raziskovalni podprojekt: poročilo o prvem letu raziskovanja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Drofenik, O. in drugi (1997). Evalvacija programov Usposabljanje za življenjsko uspešnost. Nacionalno poročilo za leti 1996 in 1997. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Erjavec, K., (1999). Medijska pismenost. Kakšno znanje potrebuje državljan v »medijski družbi«? V: Andragoška spoznanja, št. 3/99, str. 55–60.

Hautecoeur, J.-P. (1997). Alpha 97, Basic Education & Institutional Environments. Toronto, Canada: Culture Concepts & UNESCO Institute for Education.

Spreizer A., Janko (1998). Funkcionalna pismenost na prelomu tisočletja. V: Andragoška spoznanja, št. 3-4/98, str. 9–21.

Jelenc, S., Perme, E. (1992). Poročilo o raziskavi pismenosti in funkcionalni nepismenosti obsojencev v Sloveniji. V: Prvi slovenski posvet o funkcionalni pismenosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Knaflič, L. (1999). Družinska pismenost. V: Andragoška spoznanja, št. 2/99, str. 17–22.

Krajnc, A. (1992). Psiho-socialni vidiki. Pojav in analiza funkcionalne nepismenosti. V: Prvi slovenski posvet o funkcionalni pismenosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Krajnc, A. (1993). Funkcionalna nepismenost kot osebno stanje in razvoj subkulture. V: Drugi slovenski posvet Funkcionalna pismenost. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Malečkar, V. (1999). Evalvacija programov Usposabljanje za življenjsko uspešnost. Nacionalno poročilo za leto 1998. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Možina, E. (1999). Koliko je funkcionalno nepismenih v Sloveniji? Metode merjenja nepismenosti odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

OECD (1997). Literacy Skills for the Knowledge Society: further results from the International Adult Literacy Survey. OECD Publications.

¹ Podatki segajo v leto 1991 – zadnji popis prebivalstva.

² Opredelitive segajo v začetek devetdesetih let. Prve so bile povzete po tujih avtorjih, nato pa so se oblikovale tudi vse bolj »slovenske« opredelitve.

³ Tako pojmovanje koncepta funkcionalne pismenosti je bilo uradno in javno priznано že s prvim mednarodnim konceptom FP pod vodstvom Unesca v začetku sedemdesetih let (Drofenik in drugi, 1992, str. 1).

⁴ Raziskava je zajela 12 držav, med njimi predvsem razvite države in tudi države v razvoju: Kanado, ZDA, Veliko Britanijo, Irsko, Avstralijo, Novo Zelandijo, Nizozemsko, Nemčijo, Švico, Belgijo, Švedsko in Poljsko.

⁵ Po podatkih iz zadnjega popisa prebivalstva v Sloveniji iz leta 1991 je za mejo pismenosti Statistični urad RS postavil končane tri razrede osnovne šole.

⁶ V prvi raziskavi je bilo anketirancem vročenih pet nekoliko prirejenih obrazcev, na primer prošnja za posojilo, socialno pomoč, prijava za vozniški izpit itd., ki so jih morali dopolniti, v drugi pa so anketiranci prejeli 24 pisnih nalog, ki bi jih moral po mnenju »znanih« kanadskih osebnosti znati rešiti vsak odrasel človek.

⁷ Uradnih rezultatov zadnje raziskave, v kateri je sodelovala tudi Slovenija, še ni.

⁸ V mislih imamo 5-stopenjsko ocenjevalno lestvico, uporabljena je bila tudi v raziskavi OECD, pri čemer 1. stopnja pomeni najslabše spretnosti, 5. pa najboljše (OECD, 1997).

⁹ Druga skupina migrantov je na testih pismenih spretnosti dosegla rezultate na srednji – 3. stopnji, prva pa na najnižji – 1. stopnji.

¹⁰ Skladno s prvimi tremi imenovanji pismenosti je bila opravljena tudi raziskava OECD, predstavljena v drugem in tretjem poglavju. Tretje imenovanje se pojavlja v zadnjih dveh letih in opredeljuje medijsko pismenost z vidika poznavanja načinov komuniciranja z mediji in ideoloških vplivov ter družbenih posledic, sposobnosti analiziranja komunikacijskih procesov, sposobnosti sodelovanja v družbenem življenju in selektivne izbire kakovostnih informacij (Erjavec, 1999, str. 59).

¹¹ V program so zajeli osebe, ki so končale manj kot 4 razrede OŠ, manj kot 8, tiste, ki so končale osnovnošolsko obveznost, osebe, katerih učni jezik ni materinščina, itd.

RAZVIJANJE UČNEGA STILA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Antonija Jakop
Srednješolski
center v Velenju

Razmerje med učnim stilom in osebnostno rastjo

Večina izobraževalcev odraslih bi rada svoje delo dobro opravljala in nenehno izboljševala svoj učni stil.

Temeljni pogoj za kakršnekoli izboljšave pa je, da najprej dodobra razumejo svoje vedenje, kajti prav vedenje v marsičem vpliva na poučevanje.

PROCES RAZVOJA UČNEGA STILA

Izboljšave lahko dosežemo na tri načine: s poizkusi in napakami, opazovanjem drugih ali študijem literature (Knox, 1986).

Splošen namen procesa je zagotoviti posamezniku možnost, da pridobi informacije o samem sebi, da te informacije oceni in reagira v skladu z oceno in tako postane bolj notranje konsistenten. Proces razvoja učnega stila vključuje tri stopnje: raziskovanje, refleksijo in uporabo.

1. Raziskovanje

Vključuje aktivnosti, kot so odkrivanje, imenovanje, oblikovanje, definiranje, razvrščanje in kategoriziranje. Večino aktivnosti pomeni raziskovanje in zbiranje informacij ter interpretacija teh informacij.

Na primer, izobraževalec odraslih nekritično prevzame prepričanja o vlogi učitelja in jih razvrsti, ne da bi jih ovrednotil (na primer prav-narobe, slabo-dobro-zastarelo). Razi-

skovanje dejanskega učnega vedenja obsega opisovanje, zbiranje, imenovanje, združevanje itd.

2. Refleksija

Obsega preučevanje informacij, ki smo jih zbrali o naših prepričanjih in vedenju. Aktivnosti, kot so spraševanje, primerjanje, eksperimentiranje, premišljevanje, zbiranje in vrednotenje, pomagajo učitelju oblikovati intuicijo, prepričanja in vedenje. Refleksija nam lahko pomaga doseči večjo kongruenco prepričanja in vedenja. Ali mislim drugače, kot delam? Ali verjamem, dosledno ocenjujem in reagiram?

Refleksija zahteva čas in nujno vključuje v učenje odraslih tudi izkušnje. Brez izkušenj lahko refleksija poteka le na akademski ravni in primerja eno teorijo z drugo. Cilj refleksije je primerjava teorije s prakso, prepričanja z vedenjem, razumevanja z delovanjem. Refleksija omogoča most med učiteljevim tehničnim znanjem in strokovnimi zmožnostmi (Schon, 1987).

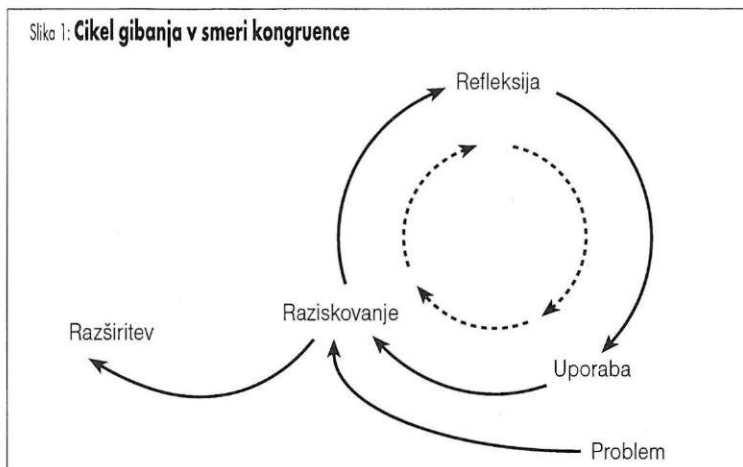
3. Uporaba (aplikacija)

Šele uporaba omogoča, da neskladja izginejo in da prepričanje ter vedenje postaneta enotna. Učitelj je pripravljen integrirati novo ve-

*Refleksija
nujno
vključuje
izkušnje.*

denje v svoj učni repertoar. Novo aktivnost smo raziskali, o njej smo razmišljali in sedaj je postala tako rekoč nov del učiteljeve osebnosti.

Slika 1: Cikel gibanja v smeri kongruence



Koncept osebnostne rasti na podlagi refleksije v teoriji izobraževanja odraslih ni nekaj novega. Nasprotno, večina učiteljev pogosto uporablja proces akcijske refleksije oziroma razmišljanja ob dejavnosti – »reflection-in-action« (Schon, 1987, 26). To pomeni takojšen premislek o akciji, da bi sproti preoblikovali še akcijo oziroma rešili nepričakovane probleme. Soroden proces opisuje tudi Brookfield (1990, 50). Imenuje ga igra akcije in refleksije (the interplay between action and reflection) in meni, da ga učitelji uporabljajo v mnogih učnih situacijah, da bi poenostavili učenje.

Kadarkoli govorimo in razmišljamo o znanju,

Da informacija postane znanje, je potreben določen refleksijski čas. Znanje je struktura konceptov in povezav, ki so zgrajene na podlagi reflektiranja pridobljenih informacij. Vsakršne izkušnje sodelovanja, opazovanja, branja, razmišljanja lahko postanejo del posameznikovega znanja. Del znanja pa bodo postale le, če oseba o njih razmišlja in če jih razume (Ebel, 1965, 377).

se moramo zavedati tega: preden izkušnja postane znanje, je potreben določen čas za razmišljanje (refleksijo).

Čeprav je večina učiteljev najbrž seznanjena z refleksijo, se v praksi pojavljajo številni problemi. Ovire, kot so čas, številne odgovornosti (sem v treh komisijah, poučujem v več večernih šolah), omejen »know-how«, morda lahko razložijo, zakaj toliko učiteljev operira s strokovnim znanjem brez poučevalne umetnosti (Schon, 1987, 22).

Z drugimi besedami, izobraževalci odraslih imajo lahko strokovno znanje, lahko tudi konceptualno razumejo, kako to znanje uporabiti v tipični situaciji. Toda tipičnih situacij je vse manj. Poučevanje odraslih postaja vse bolj unikatno, neznanjih situacij je vse več. Večina izobraževalcev odraslih ni usposobljena, da bi v takšnih situacijah uporabila »umetnost uokvirjanja problema, umetnost uvedbe in umetnost improvizacije«. To je namreč potrebno za dobro povezavo teorije s prakso in uporabo učnih tehnik (Schon, 1987, 13).

Prav na podlagi procesa razvoja učnega stila, ki obsega raziskovanje, reflektiranje in uporabo, lahko izobraževalci odraslih pridobijo nujne informacije o samem sebi. Tako lahko prekrijejo svoje strokovno znanje s skorjo umetnosti in izboljšajo svoj učni stil.

UČNI STIL IN PROCES OSEBNOSTNE RASTI

Če pregledamo vse definicije in se ozremo na nekatere besede, kot so konstrukt, paradigma, značilnosti, kvaliteta, lahko vidimo, da se te definicije nanašajo na učni stil kot na nekaj večdimenzionalnega, dinamičnega, ki vsebuje še načrtovano logiko organizacije.

Pri raziskovanju lastne notranjosti bomo našli globoko varovane vrednote, prepričanja in stališča, ki vplivajo na naše vedenje in bivanje. Apps (1989, 17) opisuje rezultate takšnih notranjih potovanj kot razumevanje temeljev

Učni stil in osebnostna rast sta nedvomno povezana. Učni stil se lahko različno izraža: kot hipotetični konstrukt (Fischer & Fischer, 1979, 251), kot vsota osebnih drž, potez in vedenja, kot »medij«, ki oddaja podatke (Huelsman, 1983, 15), in kot vsota vsesplošnih značilnosti in kvalitet, ki jih učitelj oddaja v učilnici in ki so združljive v različnih situacijah (Conti, 1990, 3).

naše osebnosti in meni, da lahko oblikujemo različne učne odločitve, če se zavedamo, v kaj verjamemo in kaj cenimo. Od kod pridejo ti temelji naše osebnosti? »Vsi imamo neke temelje, na podlagi katerih delujemo. Ti izhajajo še iz otroštva, iz šole, iz socialnega okolja, v katerem smo odrasli in od pomembnih avtoritet (pomembni Drugi), s katerimi smo navezali medosebne kontakte.« (Apps, 1989, 17)

Če so torej izobraževalci odraslih motivirani in želijo resnično izboljšati svoje delo, je pomembno, da načrtujejo svoj lastni proces rasti. Identifikacija vrednot, prepričanj, stališč in vedenja, ki skupaj sestavljajo učni stil učitelja, lahko zagotavlja notranji pogled v to, kar smo kot osebnost, in kje začeti.

Preučevanje samega sebe ni pomemben proces samo za individualno rast učitelja, ampak lahko pomembno pripomore tudi k vrednotenju učiteljskega poklica (Conti, 1990). Eden temeljnih razlogov, da je poklic učitelja nenehno pod drobnogledom in da je pravzaprav izgubil nekdanji ugled, je, da »učitelji kot skupina niso sposobni jasno povedati in zagovarjati svojih prepričanj, spoznanj in izkušenj z učenjem in poučevanjem« (Conti, 1990, 79).

Vprašanja, ki se lahko uporabijo kot izhodiščna točka za oblikovanje filozofije učnih stilov, so: »Kakšen je moj pogled na učence? Kaj je namen učnega načrta? Kakšna je vloga učitelja? Kakšno je moje poslanstvo pri posredovanju znanja?« (Conti, 1990, 79)

DVA NAČINA OSEBNOSTNE RASTI ZA IZOBRAŽEVALCE ODRASLIH

V nadaljevanju sta opisana dva specifična načina rasti, ki vplivata na učni stil in lahko zagotovita doživljenjsko notranje odkrivanje samega sebe ter tudi zunanjega delovanja. Pojma, ki označujeta ta dva načina rasti, sta:

– gibanje v smeri kongruence (movement toward congruence), poudarjanje vrednot, prepričanj, stališč in vedenja;

– razširitev (expansion), ki sega prek trenutnih prepričanj, veččin, sposobnosti, navad in preferenc do bolj zaželenega delovanja.

Do gibanja v smeri kongruence pride na podlagi pogleda v lastno notranjost in namernih sprememb (biti boljši učitelj). V procesu razširjanja pa primerjamo lastnosti, stališča umetnosti učenja in poučevanja ali želenih lastnosti drugih izobraževalcev odraslih in nato izvedemo (namerne) spremembe.

Na sliki 2 je prikazano razmerje med kongruenco in razširitvijo. Oba tipa rasti dopolnjujeta drug drugega, njune notranje in zunanje povezave pa pomenijo poseben način harmonije ali ritem. Ritem procesa osebnostne rasti omogoča, da je stil poučevanja dinamičen in življenjski.

Izobraževalci odraslih naj načrtujejo lastni proces rasti.

Slika 2: Razmerje med kongruenco in razširitvijo

Kongruenca:

»biti tako dober učitelj, kot sem v tem času lahko«

Razširitev:

»najboljši učitelj, kot bom kdaj lahko postal«

Filozofija



Vedenje

Temeljni principi učenja in poučevanja

Primeri in zgledi drugih izobraževalcev odraslih

GIBANJE V SMERI KONGRUENCE

Bolj ko so vrednote, prepričanja in stališča povezani z vedenjem, bolj kongruenten je učni stil in boljši je lahko učitelj. Prav ta skladnost omogoča uspešno delo.

Gibanje v smeri kongruence je posebna vrsta sinergije, v kateri se združijo različne osebne lastnosti in pomenijo več kot le seštevek teh lastnosti, novo vrednost. Če ločeno gledamo posamezne dele, so vedno nepopolni. Prather meni (1980, 123): »Če ga gledamo posamično, vsak del telesa na prvi pogled potrebuje popravek.« Prav tako učni stil temelji na posameznih osebnostnih lastnostih, ki so veliko več kot le vsota teh lastnosti, če so povezane. Sinergijski procesi potekajo na podlagi preučevanja vrednot, prepričanj in stališč ter vedenja, ki ga vključuje posamezni učni stil. Če pride do konflikta med posameznimi stališči, pride do stagnacije v razvoju učnega stila.

Učni stil je vsota posameznikovih osebnostnih drž.

Gibanje v smeri kongruence lahko pospeši že pogovor med izobraževalcem in študenti. Mnogo učiteljev priznava, da je vključevanje študentov v delo pomembno za učno izmenjavo, še posebej, če so študenti odrasli ljudje.

Po daljšem razmišljanju o osebnih prepričanjih, vrednotah lahko posameznik ugotovi, da se ne vede v skladu s prepričanji, ki so globoko v njem. Ko se to zgodi, se je posameznik prisiljen ponovno ozreti v vlogo učitelja, podobno, kot to počne v vlogi staršev. Večinoma smo bili vzgojeni v prepričanju, da starši najbolje vedo, kaj otroci potrebujejo, in da ti sploh ne potrebujejo lastnih izkušenj. Vlogo staršev nekritično prenesemo na vlogo učitelja tudi, kadar gre za odnos med odraslimi, torej v izobraževanju odraslih. To pomeni, da jim kratimo pravico do lastnih izkušenj. Te pa so ena izmed pomembnih značilnosti, po ka-

terih se izobraževanje otrok razlikuje od izobraževanja odraslih.

Naša prepričanja vplivajo na to, kar delamo, ne da bi se tega zavedali (Apps, 1989, 17).

Največja nevarnost za razvoj učnega stila v izobraževanju odraslih se skriva v tem, da nekateri učitelji še vedno ostajajo v vlogi staršev, namesto da bi se identificirali s kulturo študentov. To pa vpliva na hierarhičnost med učiteljem in študenti, s čimer si želi učitelj pridobiti večjo moč in nadzor nad njimi. In, če v izobraževanju odraslih velja, da sta učitelj in študent enakovredna in želita enakovredno sodelovati, se morajo taka hierarhična razmerja nujno umakniti sodelovanju.

Vprašanje je, kaj je treba spremeniti: naše vedenje, naše notranje prepričanje ali prepričanje o našem poklicu. Spreminjanje prepričanja, iz katerega izhaja sprememba vedenja, je dolgotrajen in zahteven proces.

V izobraževanju odraslih mora učitelj zniževati raven nadzora v učilnici s ciljem porazdelitve moči. Šele ko postane prepričanje o delitvi moči temeljno in del življenjske filozofije, se to lahko manifestira v boljšem učnem stilu. Če se namreč izobraževalci odraslih ne vedejo v skladu s svojimi prepričanji in stališči, onemogočijo, da bi učni stil postal kaj več kot le seštevek posameznih lastnosti. Le tisti učitelji, ki prepoznajo svoja temeljna prepričanja in svoje vedenje ter si prizadevajo, da bi jih med seboj uskladili, lahko osebnostno rastejo. S procesom raziskovanja, refleksije in uporabe so povezani vzponi in padci, ki silijo učitelja k osebnostni rasti, uspehu ali pa tudi k stagnaciji.

RAZŠIRJANJE

Čeprav zveni mehansko, je ekspanzija v rešnici organski proces rasti skozi spiralo notra-

njega raziskovanja in zunanjih primerjav. Ko učitelj dovolj dobro spozna svoja prepričanja, vrednote, stališča in vedenje ter doseže raven notranje skladnosti in udobnosti, je njegov naslednji izziv, da skozi osebnostno rast v stilu poučevanja ponovno ovrednoti učni stil z uporabo zunanjih standardov primerjave.

Za vseživljenjsko osebnostno rast ni dovolj le skladnost učnega stila. Učitelj mora imeti svoj učni stil rad in ga sprejemati tudi, če ga primerja s stili drugih ali s trenutno aktualnimi stili poučevanja. O razširitvi lahko govorimo takrat, kadar učitelj preizkusi različne možnosti in se skuša odločiti ter sprejeti novo prepričanje, ki vpliva na njegovo vedenje.

Učitelji so pogosto zadovoljni z znanjem o določeni veščini, niso pa povsem zadovoljni z rezultati posredovanja znanja. Kadar gre za takšne okoliščine, je dobro, če je učitelj kongruenten s svojimi stališči, vendar hkrati dovolj pogumen, da poskusi kaj novega, drugačnega in izzivalnega. Novo lahko pomeni premislek o načinu podajanja veščin. Drugačno lahko pomeni uporabo popolnoma drugačne tehnike v podobnih okoliščinah, izzivalno pa spraševanje o celotnem pristopu k okoliščinam.

V nadaljevanju navajam zgodbo inštruktorja v osnovni šoli za odrasle, ki je želel vsako učno uro izvesti drugače. Bil je sramežljiv in ni bil vaje ustaljenih začetnih pogovorov v razredu: »Dober večer, dobrodošli v razredu. Kako ste kaj?« Njegov tipični začetek ure je bil: »V redu, pa začnimo.« Njegovo vedenje je ustrezalo trenutnemu prepričanju (tu smo, da nekaj naredimo, zato začnimo). Toda čez čas se mu takšen začetek učne ure ni zdel več primeren. Kar je potreboval, je bila sposobnost razširiti svojo izbiro. Po pogovoru z ravnateljem (»Kako začneš uro? Lahko pridem pogledat?«) in popoldnevu, prebitem v knjižnici, kjer je pregledoval učne metode, je lahko razširil učni repertoar (Heimlich & Norland, 1994, 12).

Širitev lahko pride le iz nas samih. Učni stil ni obleka, je bolj okrasek, modni dodatek. Učni stil prihaja iz: »Kdo sem jaz?«, zato mora potekati od: »Vse, kar sem bil.« proti: »Vse, kar bom kadarkoli lahko.« Širitev vključuje izkušnje s poučevanjem. Modrost je kombinacija znanja in selekcija tega znanja na podlagi izkušenj (Heimlich & Norland, 1994, 13).

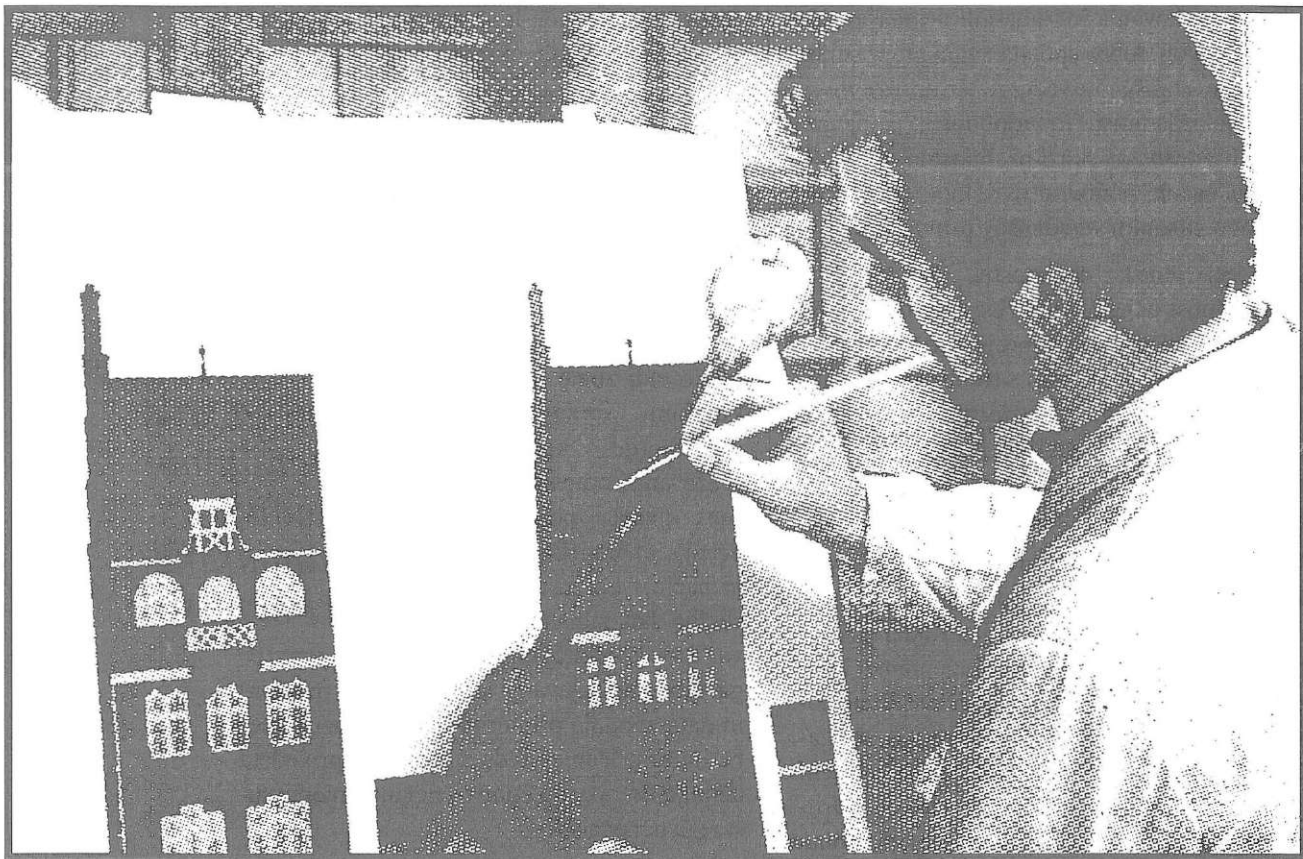
Širitev omogoča, da učitelji vidijo tudi zunaj sebe in z izkušnjami spreminjajo učni stil. Teorije o kakovosti izobraževanja odraslih, preizkušena načela poučevanja in učenja, mentorski ali vodstveni način, vzoren učitelj lahko služijo kot zunanja primerjava. Proces preučevanja samega sebe (usklajevanje prepričanj in vedenja) in nato zunanja primerjava (pogled zunaj sebe in razvrščanje vrednot na novo) privedeta učitelja do razvoja edinstvenega, le njemu lastnega učnega stila.

Pri samovrednotenju učnega stila uporabimo zunanje standardne primerjave.

ZAČETEK PROCESA RASTI

Nenehno izobraževanje učiteljev je pomembno za moralo, izboljšanje veščin, posodabljanje vsebine, obvladovanje stresa in preprečevanja izgorevanja na delovnem mestu. Vendar je za nadaljnje izobraževanje učiteljev značilno, da je to čestokrat igra na srečo, da je slabo povezano s potrebami učitelja in da ga ne podpira pri delu. Toda količina in kakovost nadaljnega izobraževanja se lahko povečata s spodbujanjem izobraževalcev odraslih, da vodijo lastno nadaljnje izobraževanje. To pomeni, da so kreatorji svojega nadaljnega izobraževanja.

Da bi postal proces rasti formalna aktivnost, se morajo izobraževalci odraslih najprej strinjati, da so sami odgovorni za svojo uso- do, da prepoznajo svoje specifične potrebe, da imajo podporo administracije, svojih



Kakovost izobraževanja odraslih je odvisna tudi od izobraženosti izobraževalcev odraslih.

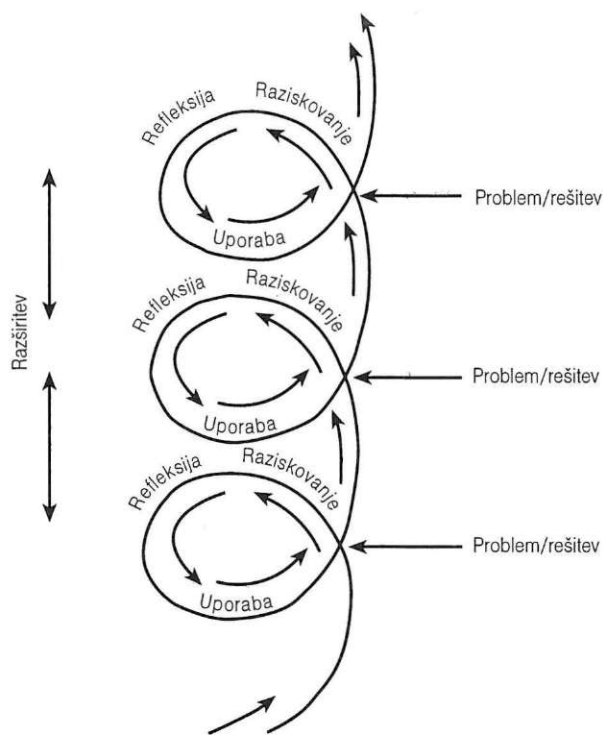
nadrejenih in poklicnih kolegov (Bowes, Smith, 1986). Bowes in Smith (1986, str. 10) predlagata povezavo koncepta vseživljenjskega učenca s pripravljenostjo za to aktivnost in podporo drugih. Ko učitelj nadzoruje prva dva, se lahko loti še iskanja podpore.

Florini (1989), Brookfield (1990) in drugi so predlagali napotke za začetek raziskovanja učnega stila. Florini izjavlja, da so samorefleksija, vrednotenje s strani študentov, videoposnetki lastnega poučevanja in opažanja poklicnih kolegov zelo pomembni viri podatkov za oblikovanje učnega stila (str. 51). Zpomnimo si, da te tehnike uporabljamo večinoma za opazovanje vedenja v učilnici – za predstavi-

tev in morebitno izboljšanje le enega dela stila poučevanja.

Conti (1990) razpravlja o sorodnem pristopu akcijske refleksije, ki temelji na »razmišljanju hoteti, vedeti več« kot osnovni ideji znanja. Vrsto znanja, pridobljenega z akcijsko refleksijo, ki ga je opisal Schon (1987), Conti razlaga takole: »Nepredvidljive situacije silijo praktike, da razmišljajo na povsem nov način. Razčleniti morajo probleme, s katerimi se dnevno soočajo, in zgraditi nov način spopadanja z njimi. Z uporabo osnovnega znanja in izkušenj so sposobni reševati nove situacije. Ko razmišljajo o svojem odzivu na te situacije, pridobijo novo znanje za prihodnje akcije.« (str. 80)

Ta opis pomeni spiralni način razvoja učnega stila (slika 3). Raziskava, refleksija, uporaba in osebna rast zagotavljajo, da izobraže-

Slika 3: **Spirala razvoja učnega stila**

valec načrtuje znanja, ki jih bo potreboval za svoj nadaljnji razvoj.

Z uporabo tega procesa lahko učitelji pridobijo nove vrednote, prepričanja in stališča ter razvijejo novo vedenje, primernejše za posebne učne izmenjave.

STOPENJSKI PROCES RASTI

Začetek procesa rasti je lahko spodbuden, lahko pa je tudi zelo stresen. Začeti en proces pomeni končati drugega. Tako kot so prihajanje in odhajanje, začetek in konec naravni vzorec življenja. Čeprav so del življenja, še ne pomeni, da jih zlahka dosežemo.

Edwin Cole (1987) predlaga večstopenjski proces rasti. Izogibanje težavam v procesu razvoja učnega stila ne sme biti glavni cilj izobraževalca, zagotovo pa lahko ta stopenjski model uporabi, da se z manj truda in udo-

bneje prebije skozi spremembe.

Prva stopnja rasti je, da ugotovimo in sprejmemo, da se gibanje v katerikoli smeri enkrat ustavi. Veliko ljudi misli, da spremembe in osebno rast dosežemo brez gibanja od pozicije počivanja k poziciji premikanja. Spremembe in rast po definiciji povzročajo gibanje. Ko se nekdo vozi z avtomobilom, vidi spremembe. Ko nekdo raste, se mu horizonti in perspektive spreminjajo. Končati eno stvar je nujno za začetek druge.

Načrtovanje razvoja in sprememb nam olajša izbiro. Pomembna stvar, na katero izobraževalci odraslih ne bi smeli nikoli pozabiti, je, da lahko razvijamo učni stil le s skrbnim načrtovanjem in da je to proces,

ki ni nikoli končan. Razviti je treba načrt sprememb in potem delovati v skladu z njim vse življenje, vendar pravzaprav nikoli ne prispemo na cilj. Velikokrat lahko začetek procesa rasti povzroči krizo. Pomislimo na zakon inercije. Predmet ostane na mestu, dokler se kaj ne zaleti vanj in ga spravi v gibanje. Skrben načrt zagotavlja nadzor osebne rasti.

Učitelji se večkrat čutijo nemočne. Študenti, administracija, celo sistem jih ignorirajo in pripravijo do tega, da se sprašujejo o smislu svojega poklica. Lastna vrednost, ustvarjena na podlagi izkušenj in interpretacij, ima pomembno vlogo pri določanju temeljev učiteljevih prepričanj, stališč in vedenja.

Za načrtovanje dela mora učitelj zaupati svojemu učnemu procesu. Zaupanje se krepi sko-

Učni stil lahko razvijamo le s skrbnim načrtovanjem.

zi čas in z izkušnjami. Če ni tako, sta za to ponavadi dva razloga:

1. na voljo je premalo časa, da bi se ustvarilo zaupanje;
2. zaradi slabih izkušenj ne zaupamo.

Zaupanje procesu rasti, tako kot vsemu novemu, zahteva čas in izkušnje. Uporabljamo izkušnje drugih, ki so bili v tem procesu rasti uspešni.

ZNANJE O SEBI

Tipična skrb mnogih učiteljev v zvezi z osebnostno rastjo je odgovornost za povečanje lastnega znanja. Znanje zahteva akcijo oziroma ukrepanje. Ko je pridobljeno, ga je treba uporabiti. Ko učitelji razvijajo učni stil, se pojavi potreba po pridobivanju novega znanja o prepričanjih in vedenju. Tako pridobljeno znanje zahteva odgovornost, da to znanje preudarno uporabimo.

Deljenje znanja s samim sabo je včasih tako imenovano samorazkritje. Ljudje, ki so tega sposobni, so tudi bolj pripravljeni deliti osebne informacije z drugimi.

Strahove samorazkritja je naštel Haganova (1990):

»Bojim se, da bi se zasovražil, če bi ugotovil, kdo sem v resnici.«

»Bojim se, da sem nepomemben in nezanimiv.«

»Bojim se, da bodo moje laži postale vidne.«

»Bojim se ugotoviti kaj strašnega o sebi.«

»Bojim se prisluhniti sebi, ker ne bi nič slišal.« (str. 2).

Trdi, da moramo postati najprej pristrčni sami s seboj, preden imamo lahko pristrčen odnos z drugimi. Ta proces pogosto pretrga strah pred razočaranjem, pred tem, kaj bomo našli, če pogledamo globoko v svojo notranjost. To je lahko strah pred odgovornostjo za pravilno rabo našega znanja.

V resnici pa je moč v informacijah. Več ko več o sebi, močnejši si. Sebe razkrivaš sam prek zaznav v okolju in reakcij do okolice.

SKLEPNE MISLI

Ko premišljujemo o sebi kot učitelju, potrebujemo gibalno. Množina osebnostnih karakteristik niha okrog centralne točke. Ko se ena lastnost spremeni, se spremeni tudi celotna vsebina. Ko kot učitelji začnemo rasti, sprožimo različne dele našega gibalno. Kot reakcija na to začetno silo, čeprav je še tako prijazna, se lahko pojavi zmeda.

Če hočemo spoznati druge, moramo najprej spoznati sebe. Da bi imeli radi druge, moramo imeti najprej radi sebe. To lahko dosežemo le tako, da smo pripravljeni vložiti v čas, ki je potreben, da spoznamo, kdo smo v resnici. Purkey in Novak (1984) opisujeta vlogo učitelja in menita, da je dobro poučevanje tisto, pri katerem študenti vidijo sami sebe kot sposobne, vredne, samousmerjene in opogumljene, da delujejo v skladu s temi samozaznavami. Nasvete, ki jih delimo njim, uporabimo tudi zase. Moramo se videti sposobne, vredne in usmerjene vase. Da tako ravnamo, moramo v resnici vedeti, kdo smo, kakšne so naše vrednote, prepričanja, stališča, filozofija in vedenje. So skladni? Od kod prihajajo? Jih izboljšujemo? Če jih ne, kaj želimo spremeniti? Kako bo spreminjanje enega elementa vplivalo na druge? In končno, kaj ta proces pomeni za nas kot učitelje?

Izobraževalci odraslih, ki želite izboljšati učni stil v smeri večje kongruence, lahko začnete tako, da na listu papirja napišete vaše osebne vrednote, prepričanja, stališča in filozofijo. Ne spuščajte se v podrobnosti. Samo zapišite samopredstavitev, tako kot bi odgovarjali na zaposlitveni intervju za službo učitelja. Vključite svoja prepričanja, stališča in filozofijo o izmenjavi učenja in poučevanja. So predstavitve podobne?

Poskusite to napisati nekaj tednov ali mesecev kasneje. Kaj se je spremenilo? Zakaj? Vidite rast? Je vaša predstavitev globlja, osebnostnejša, pozitivnejša, jasnejša? Ste zadovoljni z razliko? Bi rekli, da ste se v resnici spremenili? Ali ste pridobili samo več informacij o sebi? Kakorkoli, odgovori niso tako pomembni, kot je pomemben sam proces spraševanja. V tem primeru je proces pomembnejši od odgovorov.

LITERATURA

- Apps, J. W. (1989). *Fondutaion for effective teaching*. V: E. R. Hayes (Ed.). *Effective teaching stiles*, str. 17–28. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowes, S. G. & Smith, R. M. (1986). *Directing your own continuing education*. *Lifelong Learning* 9, str. 8–10.
- Brookfield, S. D. (1990). *The skillful teacher: On technique, trust and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cole, E. L. (1987). *Entering crisis and leaving*. Tulsa, Ok.: Honor Books.
- Conti, G. J. (1990). *Identifying your teaching style*. V: M. W. Galbraith (Ed.) *Adult learning Methods*, str. 79–90. Malabar.
- Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall
- Ficher, B. & Ficher, L. (1979). *Styles in teaching and learning*. *Education Leadership*, 34, 251.
- Florini, B. M. (1989). *Teaching styles and technology*. V: E. R. Hayes (Ed.). *Effective teaching stiles*, str. 41. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hagan, K. L. (1990). *Internal affairs – A journal keeping workbook for self intimacy*. New York: Harper & Row.
- Heimlich, J. E. & Norland, D. J. (1994). *Measuring teaching styles*. Doctoral dissertation. Ohio State University.
- Huelsman, J. M. (1983). *An exploratory study of the interrelationships of preferred teaching styles, preffered learning styles, psychological types and other selected characteristics of secondary teachers*. Doctoral dissertation. Ohio State University
- Kettelhack, G. (1984) *The wit and wisdom of Quentin Crisp*. New York: Harper & Row.
- Knox, A. B. (1986). *Helping adults learn. A guide to planning, implementing, and conducting programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Prather, H. (1980). *There is a lace where you are not alone*. Garden City, NY: Doubleday.
- Purkey, W. W. & Novak, J. M. (1984). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching and learning*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

IZOBRAŽEVANJE IN RAZVOJ KARIERE

Model za razvoj delovne učinkovitosti zaposlenih v novih vlogah in okoljih

Kariera posameznika je sestavljena iz niza različnih delovnih vlog, pri čemer posameznik prevzema nove delovne naloge, se seli iz enega v drug oddelek, napreduje na višji položaj, pridobi večje odgovornosti in kompetence ali menja delovno organizacijo. Organizacije, ki strokovno ne načrtujejo kariernih premikov zaposlenih, se ponavadi srečujejo z nepredvidljivimi težavami. V praksi se namreč še vse pre pogosto dogaja, da na novo delovno mesto postavimo nekoga, ki se je pri svojem delu že izkazal in potemtakem ni razloga, da mu ne bi uspelo tudi na drugem, zahtevnejšem delovnem mestu. Toda pri tem pozabimo, da ne gre le za drugačno in zahtevnejše delo, ampak da gre tudi za premik iz enega organizacijskega okolja v drugo. In zagotovo lahko dobršen del razlogov za neuspešne karijerne premike iščemo prav tukaj. Ničkolikokrat se je že zgodilo, da je delavec, ki je bil pri svojem delu zelo uspešen, napredoval na višje in uglednejše delovno mesto, takrat pa se je zgodba o uspehu končala. Kritična točka z gledišča delovne učinkovitosti je namreč ta, da se morajo zaposleni pri vsakem kariernem premiku naučiti in seznaniti z novo organizacijsko kulturo ali subkulturo. Vsak karierni premik ustvari nove in povsem unikatne izobraževalne potrebe, ki jih ne smemo zanemarjati, če želimo izboljšati delovno učinkovitost in kakovost izvajanja delovnih nalog. Žal pa je praksa pri nenačrtovanih kariernih prehodih povsem drugačna. Po-

sameznika postavimo na novo delovno mesto, zaupamo mu zahtevnejše in odgovornejše naloge ... in ga prepustimo samemu sebi ter njegovi iznajdljivosti.

Izboljšanje delovne učinkovitosti v novih vlogah in okoljih zahteva temeljno redefinicijo na novo zaposlenega delavca in temeljit premislek ter novo konceptualizacijo njegovega razvoja. Na novo zaposleni delavec je v tem prispevku definiran kot tisti zaposleni, ki je prestopil določeno organizacijsko mejo in vstopil v novo organizacijsko kulturo ali subkulturo. Vsekakor je ta meja zelo različna, če na primer govorimo o petdesetletnem delavcu, ki je napredoval na višjo raven managementa, ali če imamo v mislih novega delavca, ki je prišel v podjetje od drugod. Toda s stališča delovne učinkovitosti je pomembno to, da sta oba prešla določeno organizacijsko mejo in se spopadla z novim organizacijskim okoljem, vstopila v novo okolje, ki operira s (popolnoma) drugačnimi normami in vrednotami.

Razvoj na novo zaposlenih (RNZ) pa je potemtakem lahko definiran enako kot razvojni procesi, ki jih organizacije uporabljajo, da bi pomaknile na novo zaposlene na želeno raven učinkovitosti in kakovosti delovne izvedbe. Vključuje tiste aktivnosti, ki kakorkoli spodbujajo in pomagajo posamezniku, da postane na novem delovnem mestu učinkovitejši, ne glede na to, ali so to formalne ali neformalne aktivnosti, načrtovane ali nenačrtovane. In kaj

so pričakovani rezultati razvoja na novo zaposlenih? Prvič, da dosegajo pričakovane delovne rezultate in da so pri izvajanju delovnih nalog dovolj učinkoviti. Drugič pa, da nam jih uspe v delovni organizaciji tudi zadržati.

Raziskave so pokazale, da lahko ustrezno oblikovani izobraževalni programi za na novo zaposlene dajejo zelo ugodne rezultate (McGarell, 1983). Raziskave so tudi potrdile, da skrb za njihov razvoj daje dolgoročne rezultate, uspešnost tega procesa pa je v tesni povezavi z aktivnostmi v prvem letu dela z njimi (Leibowitz, Schlossberg in Shore, 1991; Wanous, 1992). To in seveda realnost sodobnega sveta dela, v katerem so zapuščanje in zamenjave delovnih mest nekaj povsem običajnega in v nenehnem porastu, sta najbrž zadosten argument, da posvetimo več pozornosti razvoju na novo zaposlenih.

V tem prispevku bom na kratko predstavila model za razvoj na novo zaposlenih, ki je lahko konceptualni temelj za doseganje njihove boljše učinkovitosti ne glede na to, ali imamo v mislih kadre, ki jih rekrutiramo iz zunanjega okolja, ali gre za karijerne premike znotraj same organizacije. Ukvarjala sem bom zlasti s tremi vprašanji: katere učne vsebine bi moral vključevati vsestranski program RNZ; katere učne strategije so najučinkovitejše za pospešitev takšnega učenja in kakšna bi morala biti pri tem vloga izobraževalnih institucij na eni in delovnih organizacij na drugi strani?

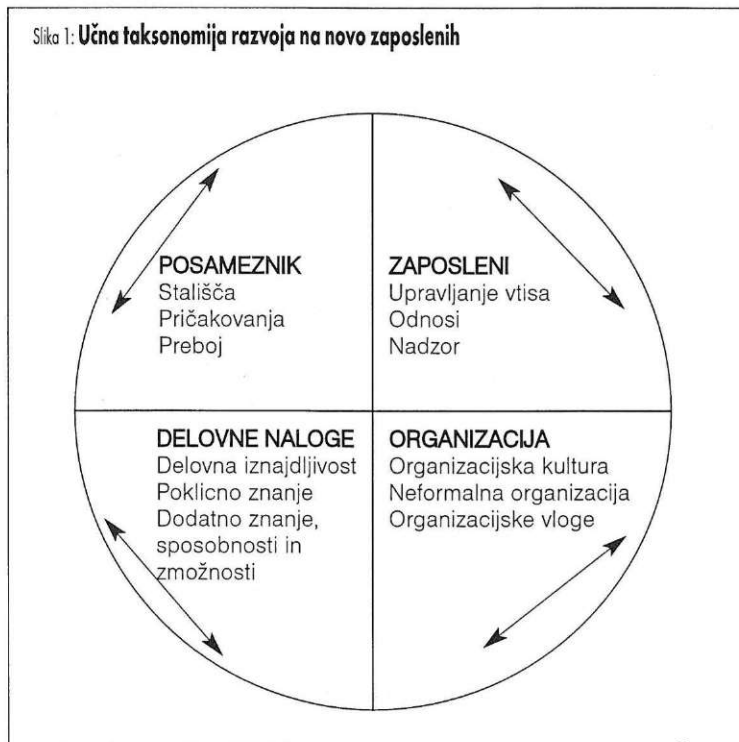
UČNA TAKSONOMIJA NA NOVO ZAPOSLENIH

Temeljna predpostavka učne taksonomije na novo zaposlenih je, da organizacija skozi procese poklicne (delovne) socializacije čimprej usposobi na novo zaposlenega do ravni uspešne in učinkovite delovne izvedbe. Novi delavci se morajo poleg delovnih nalog še mar-

sičesa naučiti. Ne smemo namreč pozabiti, da vsakdo, ki na novo vstopi v delovno organizacijo, prinaša s seboj tudi svoje vrednote, svoja prepričanja in svoje kulturne norme, za katere ni nujno, da se skladajo s kulturo delovne organizacije.

Učna taksonomija, ki jo predlagam v tem prispevku, je sistematičen poskus razvoja na novo zaposlenih. Pri konceptualizaciji učnih vsebin v mnogočem sledim Fisherju (1986), ki predlaga štiri področja, s katerih bi morali črpati vsebine za pripravo učnega načrta na novo zaposlenih. Ta področja so: posameznik, ljudje/zaposleni, organizacija in delovne naloge. Prva tri področja pomenijo to, kar ponavadi imenujemo poklicna socializacija, zadnje področje pa pomeni učenje, ki ga tradicionalno označujemo kot poklicni trening. Vsako izmed teh štirih področij se še naprej deli na podpodročja, na tri učne naloge, in tako dobimo dvanajst učnih nalog, na katerih naj bi temeljil učni načrt na novo zaposlenih (slika 1).

Slika 1: Učna taksonomija razvoja na novo zaposlenih



V nadaljevanju prispevka bom skušala vsako izmed naštetih področij podrobneje opisati in izluščiti tiste učne vsebine, ki v učnem načrtu razvoja na novo zaposlenih ne bi smele manjkati.

POSAMEZNIK

Vsi, ki so se na novo zaposlili v določeni delovni organizaciji ne glede na izkušnje s seboj prinesejo določeno akumulirano znanje, svo-

ja prepričanja in vrednote. To je rezultat delovnih izkušenj in izpostavljenosti določeni kulturi. Glede na zelo močno interaktivno naravo učnega procesa je zelo verjetno, da bo prav to preteklo učenje zelo močno vplivalo na začetni uspeh na novo zaposlenega.

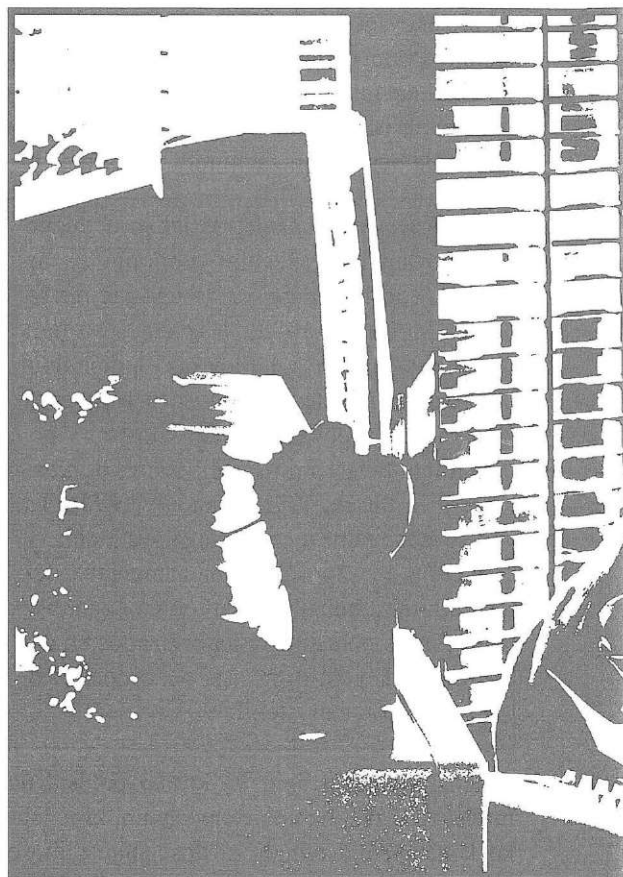
To spoznanje je zelo pomembno, še posebej zato, ker lahko delovna organizacija že med samim procesom zaposlovanja oziroma načrtovanja kariernih premikov znotraj same organizacije vpliva na to področje tako, da delavca temeljito seznani z zahtevami novega delovnega mesta. Tako lahko na novo zaposleni zelo hitro presodi, ali mu bo preteklo učenje pri tem pomagalo ali ne.

*Obdobje »preboja«
v novo delovno
okolje traja
ponavadi od
9 do 12 mesecev.*

Tabela 1 Področje posameznika

1. Stališča	Identifikacija osebnih vrednot in stališč v luči poklicne kariere, izbranega poklica in organizacije; identifikacija učinkovitega vedenja v izbrani organizaciji; identifikacija zaželenih vrednot in stališč v organizaciji
2. Pričakovanja	Razvoj realnih pričakovanj o delu, organizaciji in svojem uspehu pri delu; rešitev frustracij, nastalih iz razlik v pričakovanjih
3. »Preboj«	Zavedanje dinamike in pomembnosti vstopa v novo delovno okolje, obvladovanje posebnih sposobnosti in razvoj osebne strategije

Stališča. Posameznikova stališča lahko vplivajo na delovne rezultate na dva načina: skozi posameznikova stališča do organizacije in nove delovne vloge ter skozi njegova stališča do procesa socializacije in poklicnega treninga sploh. Stališča zelo neposredno vplivajo na



sam učni proces, kajti prav stališča so kognitivna shema, skozi katero se filtrira novo učenje in na novo pridobljene izkušnje. Delovna izvedba na novo zaposlenih je zelo tesno povezana s stališči, zato je ena pomembnejših nalog vsake organizacije, da pomaga posamezniku spremeniti oziroma razviti primerna stališča.

Pričakovanja. Zelo pogost razlog mnogim težavam je neskladje med posameznikovi pričakovanji in realnimi možnostmi v delovni organizaciji, ki se manifestira v frustracijah in negativnih stališčih. V raziskavi o realnih pogledih na delo (Realistic Job Previews/RJP) so ugotovili zelo močno korelacijo med zadovoljitvijo pričakovanj in stališči do dela (Premack in Wanous, 1985; Wanous in Colella, 1989). Prav ta raziskava je jasno pokazala, da



je razvoj realnih pričakovanj ena izmed temeljnih nalog uspešnega razvoja na novo zaposlenih.

»Preboj«. Na novo zaposleni se mora zavedati pomena začetnega obdobja vstopa v organizacijo ali obdobja preboja, ki traja ponavadi od 9 do 12 mesecev. Toliko časa namreč posameznik potrebuje, da razvije posebne sposobnosti, potrebne, da prebije organizacijske meje in postane spoštovan član novega tima (Baum, 1990).

Veliko na novo zaposlenih sploh ne začne procesa preboja, ker jim njihove notranje kognitivne sheme, ki so, kot smo že povedali, odvisne od posameznikovih stališč, onemogočajo uvid v nujnost tega procesa. Prav zato veliko na novo zaposlenih odide že v prvih mesecih. Na novo zaposleni mora tudi razu-

meti, kako se na novega člana odzivajo majhne skupine in se sprijazniti z različnimi stopnjami statusov, ki so povezane s pripadnostjo določeni skupini. Velikokrat namreč skupina zavrača prišleka, v ozadju pa je pogosto strah pred neznanim, pred izgubo pridobljenega statusa, odpor do spremembe, ki jo nov član nujno vnese v tim ...

ZAPOSLENI/LJUDJE

Naučiti se uspešno izvajati delovne naloge v novem organizacijskem okolju je v bistvu socializacijski učni proces (Katz, 1985). Ta poteka kot interakcija med posameznikom in delovnim okoljem, in to tem bolj, kolikor bolj so posamezniku dostopne informacije o organizaciji. Brez potrebnih informacij se je nemogoče naučiti novih delovnih vlog. Dejstvo je, da se na novo zaposleni le del novih delovnih vlog nauči na formalnih treningih ali iz literature. Vse dosedanje raziskave jasno govorijo o pomenu razvoja medosebnih odnosov z zaposlenimi, kar je kritična in obenem poglavitna faza vstopa na novo zaposlenega v delovno organizacijo.

Tabela 2: Področje zaposlenih

4. Upravljanje vtisa	Zavedati se pomena, ki ga ima v vseh vlogah in okoliših vtis, ki ga na novo zaposleni naredi na sodelavce; zavedati se pomena začetnega ocenjevanja posameznika; spoznati, kakšen vtis bi moral narediti na sodelavce, da bi mu ti zaupali pomembne naloge, obvladati sposobnosti in strategije, potrebne za upravljanje vtisov.
5. Odnosi	Razumeti, kakšno vlogo imajo odnosi v organizaciji in kakšne vrste odnosov naj bi ustvarjali, pridobitev sposobnosti, potrebnih za ustvarjanje in vzdrževanje učinkovitih profesionalnih odnosov in socialnih mrež; naučiti se učinkovitih strategij timskega dela.
6. Nadzor	Zavedati se pomena nadzora; ustvarjanje spoštljivih odnosov z nadrejenim, identifikacija stila in zahtev nadrejenega, razvoj sposobnosti, potrebnih za to, da na novo zaposleni postane učinkovit podrejeni in da zna upravljati odnose z nadrejenimi; naučiti se strategij za ustvarjanje tesnih delovnih odnosov z nadrejenimi.

Upravljanje vtisa. Začetni vtis, ki ga naredi na novo zaposleni na sodelavce, je instrumentalnega pomena za začetek spirale uspeha. Sodelavci uporabijo začetno vedenje na novo zaposlenega za oblikovanje atributov, ki mu jih nato pripišejo. Na podlagi prvih

vtisov si ustvarijo pričakovanja o prišleku, ki nato zelo vplivajo na posameznikovo delovno izvedbo in določajo tudi odnose z njim. Kakor mislijo o posamezniku, tako se tudi vedejo do njega. Če je začetni vtis pozitiven, so tudi atributi, ki jih sodelavci pridajo na

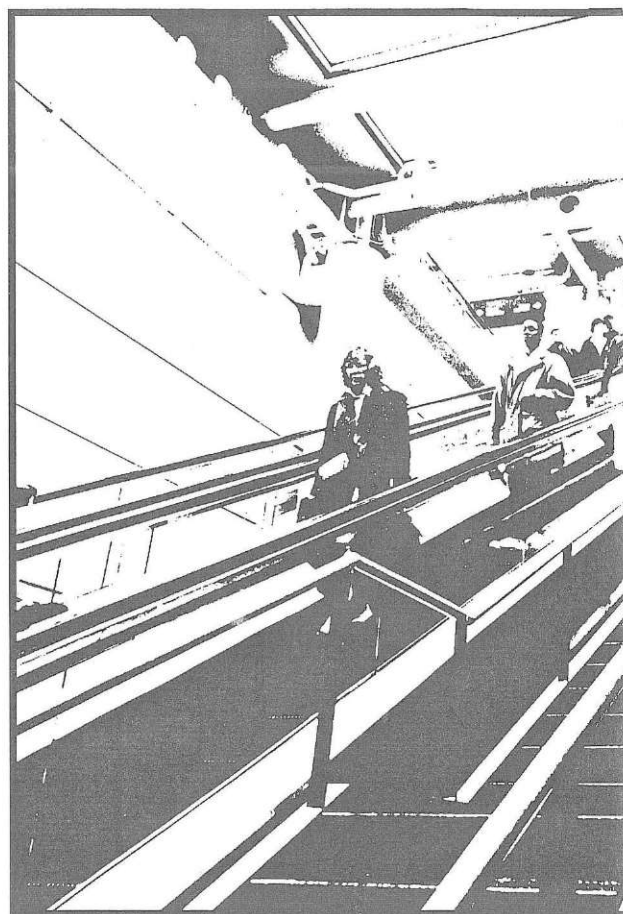
Pozitiven vtis na sodelavce omogoča posamezniku hitrejše karijerne premike.

ново zaposlenemu, pozitivni in v takšnih primerih je zelo verjetno, da bo prišlek kmalu dobil ugledno in pomembno nalogo. Če je naloga uspešno rešena, pride do potrditve začetnih atributov in sledijo še pomembnejše naloge. V takšnih primerih sodelavci s prišlekom

raje navezujejo stike in mu tako pomagajo k uspehu. Rezultat pa je viden pomik po spirali uspeha, ki vodi tudi k večjim kariernim priložnostim.

Odnosi. Pozitivni delovni odnosi s sodelavci imajo zelo pomembno vlogo pri prilagoditvi in socializaciji v novo delovno okolje. To je očitno tudi iz slovenskih raziskav, v katerih se je izkazalo, da večina zaposlenih na prvo mesto uvršča prav delovne odnose, in ne denar. Delovni odnosi zagotavljajo namreč primarni mehanizem za socialno učenje. S pozitivnimi delovnimi odnosi se bo na novo zaposleni prej naučil učinkovitih organizacijskih strategij in se usposobil za timsko delo. Pri tem se spopada z vsemi običajnimi težavami ustvarjanja medosebnih odnosov. Te težave pa so lahko zelo velike, kadar ga označijo za »drugačnega«, bodisi zaradi etnične, verske bodisi spolne diskriminacije.

Nadzor. Prišlek, ki ustvari dobre odnose z nadrejenimi, lahko pridobi pomembnejše informacije o organizaciji, kar se kaže v večjem zadovoljstvu, večji delovni pristojnosti, manjšem stresu ... (Ostroff in Kozlowski, 1992). Weiss (1997) je v svojih raziskavah ugotovil, da podrejeni sprejemajo delovne vrednote in norme od svojih neposredno nadrejenih in da



so potemtakem nadrejeni pomemben model ter vzor na novo zaposlenim.

ORGANIZACIJA

Šele ko na novo zaposleni ustvarjajo tesne in učinkovite odnose s sodelavci, se lahko začnejo učiti o kompleksnosti same organizacije (Feldman, 1989). V tabeli 3 je prikazano področje organizacije. Najnovejše raziskave so potrdile signifikatno pomembno povezavo med začetno uspešnostjo posameznika in poznavanjem kompleksnosti organizacije (Chao, 1994; Copeland in Wiswell, 1994). To nas napeljuje na logičen sklep, da je učinkovit razvoj delovne učinkovitosti zaposlenih kombinacija poklicnega znanja in znanja o sami



organizaciji, ki ga lahko posameznik pridobi le s socializacijskimi procesi (delovna socializacija).

Organizacijska kultura. Organizacijska kultura je tesno povezana z uspehom organizacije in potemtakem tudi s posameznikovo uspešnostjo, ki je toliko večja, kolikor bolj se njegove individualne vrednote in stališča skladajo s prevladujočimi vrednotami organizacije. Veliko pomembnih informacij o organizaciji se skriva prav v organizacijski kulturi, ki ni nikjer zapisana, niti formalizirana. Razumevanje norm, vrednot in delovnega stila organizacije pospeši adaptacijo posameznika in mu zagotavlja razmeroma hiter vzpon. Nasprotno pa na novo zaposleni ne more razumeti neformalnega sistema, vlog, ki jih

Tabela 3. Področje organizacije

7. Organizacijska kultura	Razumevanje elementov organizacijske kulture in kako le-ta vpliva na uspešnost izvedbe; zavedati se pomembnosti sprejetja organizacijske kulture; naučiti se prepoznati manj eksplicitne elemente organizacijske kulture.
8. Neformalna organizacija	Zavedati se pomena neformalnega delovanja organizacije; kaj neformalna pomeni uspeh za organizacijo.
9. Organizacijske vloge	Umestitev sebe v dolgoročno perspektivno organizacijskih ciljev, razumeti vlogo in krizo identitete novince, spoznati pričakovanja socialnega okolja, ki se vežejo na določeno vlogo; učenje najustrežnejših/najprimernejših aktivnosti, ki ustrezajo vlogi, sprejetje omejitev, ki jih ima vsaka vloga in omejevanje konfliktov med vlogami.

ljudje v organizaciji »igrajo«, tabujev, zakaj se naloge izvajajo tako, kot se ..., skratka, ne more najti smisla v še mnogih drugih dnevnih dogodkih v življenju organizacije. Brez razumevanja organizacijske kulture je lahko neučinkovit kljub vsem tehničnim in strokovnim kompetencam.

Neformalna organizacija. Na novo zaposleni morajo razumeti veliko neformalnih sistemov in metod, v okviru katerih se »stvari resnično dogajajo«. Postati učinkovit delavec pomeni, da je treba razviti občutek, kako sodelovati z ljudmi v organizaciji, in dosegati rezultate, naučiti se neformalne procedure, razumeti organizacijsko politiko in se naučiti pogajati z neformalnimi strukturami. To je pravzaprav proces, v katerem uporabimo lastno znanje o organizaciji in njeni kulturi in si znamo z lastno iznajdljivostjo razložiti dogodke, ki vsak dan potekajo pri izvajanju organizacijskih aktivnostih. Brez razumevanja, kako delati znotraj organizacijskega sistema, lahko strokovne kompetence zelo hitro zameglijo nenapisane norme in tudi morebitne spletke med sodelavci.

Organizacijske vloge. Graen (1976) je definiral vloge v organizaciji kot rezultat štirih komponent: pridobitev znanja o zahtevah in ovirah, sprejemanje in pošiljanje ustrezne komunikacije o vedenju v določeni vlogi, sprejetje določenega vzorca vedenja in časovno premikanje tega vedenjskega vzorca. Sistematična pomoč novincem, da bi razumeli delovne vlo-

ge, vključuje informacije, ki zmanjšujejo negotovost, povečujejo razumevanje organizacijskih pričakovanj, in učenje o tem, kako zmanjšati konflikte med vlogami.

PODROČJE DELOVNIH NALOG

Področje delovnih nalog je pri razvoju na novo zaposlenih še najmanj sporno. Jasno je, da se za opravljanje določenega dela zahtevajo natančno določene sposobnosti in znanje (tabela 4). Veliko manj pa se kadrovske strokovnjaki ukvarjajo z delovno iznajdljivostjo, ki je enako pomembna kot strokovne kompetence ...

Tabela 4: Področje delovnih nalog

10. Delovna iznajdljivost	Znanje o tem, kako uporabiti svoje znanje in sposobnosti na konkretnem delovnem mestu; obvladovanje generičnih poklicnih sposobnosti, potrebnih za opravljanje dela, kot so komuniciranje, upravljanje časa ...
11. Znanje o nalogi	Razumevanje temeljnih zahtev delovne naloge in poznavanje načinov za njeno uspešno izvedbo.
12. Znanje, spretnosti in sposobnosti	Identifikacija znanja, spretnosti in sposobnosti, potrebnih za uspešno izvedbo naloge danes in tudi v prihodnosti; razvoj formalnih in neformalnih učnih spretnosti, potrebnih za osvajanje novega zahtevanega znanja, spretnosti in sposobnosti.

Delovna iznajdljivost. Stalno zaposleni zelo hitro pozabijo, kako pomembno je razviti shemo ali sistem za razumevanje delovnih nalog, ki vključuje tudi postavljanje prioritet, načrtovanje izvedbe, selekcioniranje informacij, abstrahiranje odvečnih virov, učenje sposobnosti, ki jih določeno delo v resnici zahteva. Delovna iznajdljivost je še posebej pomembna za vse tiste, ki želijo narediti kariero, in za tiste na novo zaposlene, ki so se organizaciji priključili iz povsem drugačnih okolij.

Znanje o nalogi. Obvladovanje naloge je nedvomno pomembno za doseganje uspeha na delovnem mestu, toda zagotovo to samo po sebi še ni dovolj. Pomembno je, da posameznik pridobi znanje o vseh nalogah, ki jih bo opravljal na določenem delovnem mestu, zato mora pridobiti določeno raven splošnega znanja. Če posameznika ločeno učimo posamičnih nalog, se lahko pokažejo težave pri izvajanju.

Znanje, spretnosti in sposobnosti. Šele s ce-

lostnim uvidom v delovne naloge in svojo vlogo lahko na novo zaposleni spozna, kakšno znanje, spretnosti in sposobnosti bo potreboval za uspešno izvajanje zaupanih mu nalog. Prenekateri novinci so ob vstopu v novo organizacijo celo preveč samozavestni glede svojega znanja in spretnosti, toda prav tako so mnogi kasneje povedali, da vendarle niso bili tako dobro pripravljeni, kot so mislili, da so (Holton, 1998).

SISTEM RAZVOJA NA NOVO ZAPOSLENIH

V prejšnjih poglavjih opisanih dvanajst učnih nalog je možno uresničiti s štirimi različnimi učnimi potmi, to so:

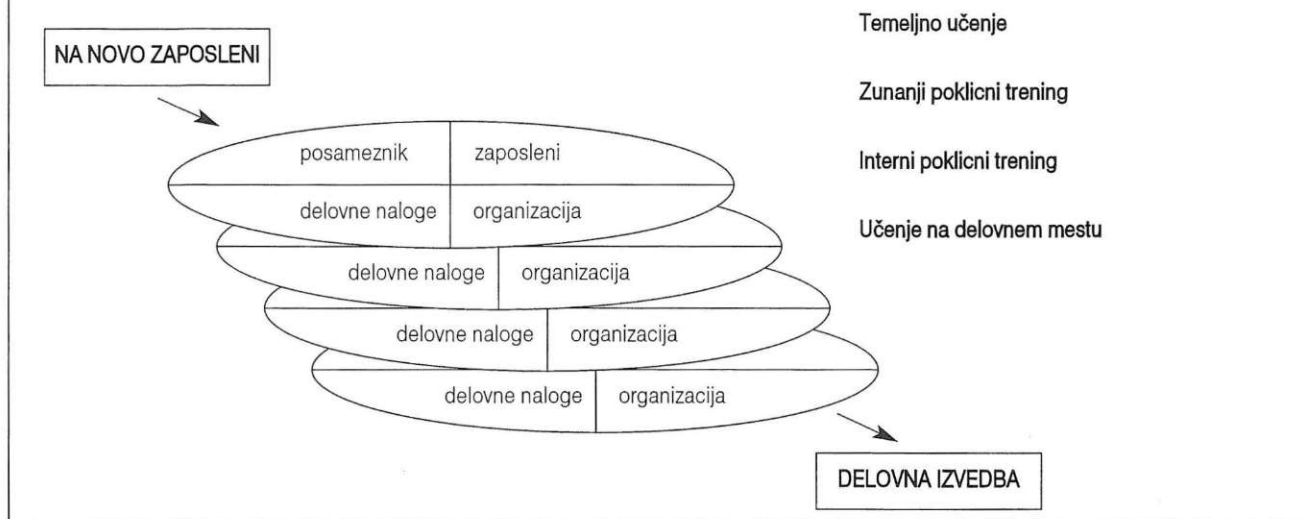
- formalni učni programi (srednje, šole, fakultete, izredni študij),
- eksterni poklicni tečaji,
- interni poklicni treningi in
- učenje na delovnem mestu.

Formalni učni programi zagotavljajo temeljno (poklicno) znanje, ki ni usmerjeno v konkretno delo. Eksterne poklicne tečaje sestavljajo učni programi, ki sicer zagotavljajo trening za opravljanje določenega dela, toda ne za določeno delovno organizacijo. Interni poklicni treningi pa so aktivnosti, ki jih ponuja določena organizacija le za svoje zaposlene in so tudi certificirani, torej priznani le znotraj te organizacije. Učenje na delovnem mestu pa vključuje učne aktivnosti, ki potekajo na delovnem mestu kot poklicni trening, poklicna socializacija in neformalno učenje.

Teh dvanajst učnih nalog in štiri možne učne poti so lahko dokaj integriran sistem razvoja na novo zaposlenih, katerega cilj sta uspešno izvajanje delovnih nalog in doseganje zadanih ciljev (slika 2).

Vsak na novo zaposleni bi moral prehoditi vse štiri učne poti, da bi lahko uspešno opravil vseh dvanajst učnih nalog. Uspešnost pre-

Slika 2: Sistem razvoja kariere na novo zaposlenih



hojene poti pa bi se morala manifestirati v doseganju želene izvedbene ravni in v tem, da želi ostati v organizaciji. Sistem razvoja na novo zaposlenih tudi ni linearno konceptualiziran, temveč je zastavljen kot ciklični proces rasti, v katerem lahko na novo zaposleni večkrat ponovi enake učne poti in učne epizode.

PRILOŽNOST ZA IZOBRAŽEVALNE ORGANIZACIJE

Izobraževalne organizacije in institucije bi lahko iz predlaganega modela razvoja na novo zaposlenih črpale štiri ključna učna področja, na katerih bi temeljili izobraževalni programi. Ključni aspekti razvoja kariere so torej posameznikov osebni razvoj, učenje osnovnih spretnosti za delo z ljudmi in upravljanje medosebnih odnosov v organizaciji ter ustvarjanje zavesti o pomembnosti nenehnega učenja.

Učenje osnovnih spretnosti na opisanem področju zaposlenih in na področju organizacije je zelo specifično za vsako organizacijo, zato je tukaj vloga izobraževalnih organizacij veliko bolj omejena. Na novo zaposleni se mora namreč osrediniti na posebne komponente organizacije. Diplomanti so lahko na primer zelo do-

bro seznanjeni s tem, kako doseči dober vtis, toda kako bodo to dosegli, je odvisno od določene organizacije. Prav tako morajo na novo zaposleni vedeti, kako ustvarjati učinkovite medosebne odnose in socialne mreže, kako organizacijska kultura vpliva na njihovo kariero, kako delujejo neformalni sistemi v organizaciji in kako te sisteme uporabiti za doseganje rezultatov.

Izobraževalne organizacije imajo torej pri predlaganem sistemu razvoju kariere novo zaposlenih zelo omejeno vlogo, zlasti šole. Vse prepogosto namreč spregledamo dejstvo, da veliko »učnih epizod«, ki vsak dan potekajo v organizaciji, zahteva povsem drugačne učne sposobnosti v primerjavi s tistimi, ki smo se jih priučili ali so nam jih privzgojili v šoli. Prvič, zelo veliko se lahko naučimo zgolj v procesih interakcije z drugimi zaposlenimi/ljudmi, zato spadajo spretnosti socialnega učenja med najpomembnejše. Drugič, učni proces je ponavadi vedno eksperiment, vsako učenje je pot v neznano, to še posebej velja za učenje pri delu. Tretjič, samoučenje postaja tako rekoč normativna zapoved vseh na novo zaposlenih, ki želijo uspešno delati. Četrto, učenje je nestrukturirano v tem smislu, da mu ne moremo

Res je, da odgovornosti za posameznikov osebnostni razvoj ne morejo v celoti prevzeti izobraževalne institucije (formalne in neformalne), ker preprosto ne morejo vsiliti ljudem delovnih vrednot, razviti realnih pričakovanj o delu ... In prav na tem področju ima lahko največji vpliv prav delovna organizacija, ki pa se posameznikovemu osebnostnemu razvoju ne posveča dovolj, saj po raziskavah sodeč pri na novo zaposlenih velikokrat pogrešamo fleksibilnost, prizadevanje za koristi celotne skupine, željo po učenju ... Toda izobraževalne organizacije bi lahko ponudile več programov osebnostnega razvoja, na primer čustvena inteligentnost, prevzemanje odgovornosti, timsko delo ... Še posebej pa bi lahko organizacije in zavodi, ki pomagajo ljudem do prve ali nove zaposlitve, sistematično pripravljali kandidate za vstop v novo delovno okolje.

določiti ne začetka ne konca, in če stvar še malce bolj zapletemo, je učenje tudi nedeterminirano, zato je včasih težko reči, ali ima posameznik pravilni odgovor ali ne, še posebej kadar imamo opraviti s kompleksnimi in nenavadnimi problemi. Skratka, razvoj učnih spretnosti za doseganje učinkovite delovne izvedbe je lahko sicer nereden, mora pa biti stalen proces.

SKLEPNE MISLI

V zadnjem času vse bolj poudarjamo pomembnost človeškega kapitala, ki ga ne moreta preseči in nadomestiti ne tehnologija ne finančni kapital. Temu primerno bi morali s človeškim kapitalom tudi ravnati. V Sloveniji je malo organizacij, ki posvečajo sistematično skrb razvoju zaposlenih, še posebej na novo zaposlenim, ki šele vstopajo v svet dela, ali tistim, ki so zamenjali zaposlitev oziroma delovno mesto, bodisi da gre za karijerne premike znotraj organizacije bodisi za menjavo delovne organizacije. Predlagani model razvoja kariere, ki obsega 12 učnih nalog, je še zlasti primeren za vse tiste, ki so se v svet dela napotili naravnost iz šolskih klopi, prav tako pa je uporaben za vse tiste, ki so zamenjali delovno okolje. Iz predlaganega modela lahko opazi-

mo, da temelji skrb za razvoj človeškega kapitala predvsem na delovnih organizacij samih in da nam formalni šolski sistem ni ravno v veliko pomoč. Predlagani model bi lahko uporabile tudi izobraževalne organizacije pri pripravi programov za razvoj kariere, ki bi bil lahko mimogrede tudi del rednih (šolskih) izobraževalnih programov, zlasti zaključnih letnikov.

LITERATURA

- Baum, H. S. *Organizational Membership*. Albany, NNY: State University of New York, Press, 1990.
- Brečko, D. *Kako se odrasli spreminjamo*, Didakta, 1998.
- Chao, G. T., O'Leary-Kelly, A., Wolfs., Klein, H. J., in Gardner, P. D. »Organizational Socialization: Its Content and Consequences« *Journal of Applied Psychology*, 79, 1994, str. 450–463.
- Feldman, D. C. *Socialization, Resocialization and Training: Reframing the Research Agenda*, v: I. L. Goldstein (Ed.), *Training and Development in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989, 376–416.
- Fisher, C. D.: *An Integrative Review*, v: G. R. Ferris and K. M. Rowland (Eds.), *Research and Personnel and Human Resources Management*. Greenwich, CN: JAI Press, vol. 4, 1986, str. 101–145.
- Holton, E. F. III. »New Employee Development: A Review and Reconceptualization«. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 7, 1996.
- Holton, E. F. III. *Newcomer Entry into Organizational Cultures: A Neglected Performance Issue*, v: P. Dean (Ed.) *Pursuing Performance Improvement*, Washington, D. C.: International Society for Performance Improvement, 1998.
- Katz, R. *Organizational Stress and Early Socialization Experiences*, in T. A. Beehr and R. S. Bhagat (Eds.), *Human Stress and Cognition in Organizations*. New York: John Wiley & Sons, 1985, str. 117–139.
- McGarrell, E.J., Jr. »An Orientation System that Builds Productivity«. *Personnel*, 60, vol. 6, 1983, str. 32–41.
- Ostroff, C. in Kozlowski, S. W. J. *Organizational Socialization as a Learning Process: The Role of Information Acquisition*. *Personnel Psychology*, vol. 45, 1992, str. 849–874.
- Premack, P. L. in Wanous, J. P. A. *Meta-analysis of Realistic Job Preview Experiments*. *Journal of Applied Psychology*, vol. 70, 1985, str. 706–719.
- Weiss, H. M. *Subordinate Imitation of Supervisor Behavior: The Role of Modeling in Organizational Socialization*. *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 19, 1977, str. 89–105.

VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE NA VARILSKEM PODROČJU

dr. Janez Tušek
Inštitut
za varilstvo

Z vključevanjem Slovenije v evropska združenja do novega znanja

Vseživljenjsko učenje je potreba sodobnega časa, ki se ne da uzakoniti, zaukazati ali pa predpisati. To mora biti preprosto proces, ki prehaja s posameznika prek družine na celotno družbo oziroma narod. Edino ustrezno merilo za vseživljenjsko učenje je tradicija, ki obstaja ali pa ne obstaja v določeni družbi. In če te tradicije ni, kako jo ustvariti oziroma kako jo začeti ustvarjati. Odgovor na to vprašanje prav gotovo ni preprost.

V Sloveniji posvečamo vseživljenjskemu učenju večjo pozornost šele v zadnjem desetletju po sprejemu nacionalnega programa izobraževanja odraslih. Kljub temu moramo poudariti, da nekatera področja, na primer varilstvo, oziroma ljudje, ki delajo na teh področjih, poznajo in gojijo vseživljenjsko učenje in preverjanje znanja že več desetletij.

Vseživljenjsko učenje je ključno gibalno delovanje in doseganja ciljev vsakega posameznika in celotne družbe. Šele ko je vseživljenjsko učenje zakoreninjeno v življenju posameznika in skupnosti ali v določeni stroki, lahko govorimo o dobri tradiciji učenja, ko s formalnim in neformalnim izobraževanjem prenašamo znanje s starejših na mlajše, z izkušenejših na manj izkušene.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE – DOMENA HUMANISTIČNIH VED?

V zadnjem obdobju v Sloveniji potekajo številne aktivnosti, povezane z vseživljenjskim

učenjem. Toda na žalost je to domena, vsaj tako lahko sklepamo iz številnih objav, le ožjega kroga pedagogov in andragogov. Nikakor pa še ne moremo govoriti o tradiciji oziroma o vsesplošnem gibanju celotne slovenske družbe v tej smeri. Da pa je težava z našega vidika še večja, se o vseživljenjskem učenju pretežno govori le v »družbenih in humanističnih« vedah. Na tistih področjih, ki bi po potrebi to izobraževanje moralo najbolj zaživeti, pa se najmanj premika v pravo smer. To so področja, na katerih so spremembe v zvezi z razvojem najhitrejše. Sem lahko med drugim prav gotovo štejejo vsa področja tehnike, od razvoja izdelovalnih tehnologij do informacijskih znanj.

V tehniko spada tudi področje varilstva, na katerem vseživljenjsko učenje že skoraj pol stoletja ni nekaj neznanega, kot smo že omenili. Celo več, ni znano le izobraževanje, ampak tudi preverjanje znanja s teoretičnim in praktičnim izpitom za varilce za različne postopke varjenja.

Od začetka stalnega strokovnega izpopolnjevanja v petdesetih letih do danes se je sistem izobraževanja izpopolnjeval, širil in se razvijal v različne smeri in podsmeri ter se usklajeval s sistemi iz drugih, predvsem evropskih držav.

Zakaj se je prav na varilskem področju uveljavilo vseživljenjsko izobraževanje že toliko

Paradigma vseživljenjskega učenja je v varilski stroki upoštevana že več desetletij.

prej? Pri tem vprašanju sta pomembna dva odgovora. Prvi: ker mora biti varilec v dobri fizični ter psihični kondiciji in dovolj spreten za opravljanje svojega izjemno zahtevnega dela. Drugi: ker je razvoj na področju varjenja izredno hiter in varilci ga morajo spremljati ter se mu prilagajati. Pojasniti pa je treba, da tu ne gre za razvoj v varilski stroki v ožjem smislu, ampak za razvoj na področjih, ki sestavljajo varilsko stroko. Ta področja so varilni stroji in naprave ter pomožna oprema, materiali (nove zlitine kovin, plastika, keramika, kompoziti), novi predpisi in standardi, nova varnostna in zaščitna oprema ter navsezadnje tudi nove zahteve glede kakovosti dela in končnih proizvodov.

PREGLED LITERATURE O VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU V SLOVENIJI

V Sloveniji ni prav veliko revij, ki bi objavljale članke s področja pedagoškega dela. Prav gotovo pa je revija Andragoška spoznanja tista, ki največ poroča o vseživljenjskem učenju odraslih v Sloveniji in tako predstavlja ter propagira izobraževanje v javnosti /1-5/.

Toda večino člankov se nanaša na vseživljenjsko učenje za demokracijo, aktivno državljanstvo, za osebni razvoj in na druga netehnična področja.

Med specifičnejšimi temami o vseživljenjskem izobraževanju najdemo članek /1/ o visokošolskem izobraževanju v

vseživljenjskem učenju. Seveda ne moremo šteti za vseživljenjsko izobraževanje, če nekdo študira ne glede na starost, da bi po končani srednji šoli nadaljeval študij na višji, visoki strokovni šoli, fakulteti ali na podiplomskem študiju za pridobitev magisterija ali doktorata. Za vseživljenjsko izobraževanje na visokih šolah in fakultetah bi lahko šteli specialistični

študij za pridobitev naziva specialist za določeno področje. To je specifično usmerjeno izobraževanje za ozko področje znotraj stroke, ki bi ga udeleženci imeli občasno vsake tri leta ali pet let, odvisno od potrebe oziroma od novosti na posameznem področju. Tako bi se kandidat za takšen študij oziroma delovna organizacija, v kateri dela, in izobraževalna ustanova (visoka šola ali fakulteta oziroma univerza) dolgoročno povezala in skupaj spremljala svetovni razvoj na določenem področju, ki zanima obe strani oziroma je izredno pomemben za proizvodnjo v podjetju, iz katerega kandidat prihaja.

Avtor članka /1/ ne razmišlja v tej smeri, ampak se bolj dotika raziskovanja kot sistema za vseživljenjsko izobraževanje. Kritično obdela tudi spremembe na področju visokošolskega izobraževanja. Pove, da so nastale številne nove smeri, nove višje tehnične šole, visoke strokovne šole, šole za podjetništvo idr. Hkrati pa ugotavlja, da se tradicionalne ustanove niso dovolj hitro spremenile in prilagodile učnim potrebam odraslih.

Zanimiv je članek /2/, ki govori o vzgoji odraslih kot delu vseživljenjskega izobraževanja. Največji poudarek je prav na sposobnosti (vseživljenjski) pridobivanja znanja in vedenja, aktivnem delovanju v okolju, v katerem človek stalno ali začasno biva, sobivanju z drugimi enakimi in različnimi ter kritičnem in objektivnem sprejemanju sebe.

Prikazan je tudi pregled šolanja odraslih skozi zgodovino v Sloveniji /3/. Zelo kritično je predstavljeno usmerjeno izobraževanje, veljavno pred dobrim desetletjem.

Temeljito je prikazan tudi vseživljenjski razvoj osebnosti /4, 7/, kot so vseživljenjsko spreminjanje in učenje, zaznavanje ter dozorevanje osebnosti. Avtorica kritično navaja celovit pregled svetovne literature o razvoju osebnosti in navede praktične primere za razvoj osebnosti, na primer »Konflikt je neizogiben pogoj za osebnostno rast«, kar težko naj-

*Vseživljenjskemu
učenju na tehnič-
nem področju
namenjamo
premalo pozornosti.*

demo v naši literaturi. Prav gotovo ta trditev v celoti drži.

Sprašujem se /6/, ali izkustveno učenje ni »mati« vseživljenjskemu učenju. V članku se avtorica dotika izkustvenega učenja v strokah in pridobivanja znanja z delom za poklic. Mnogo manj ali pa skoraj ničesar ni v prispevku o vseživljenjskem izkustvenem učenju, o prenosu izkušenj in znanja iz roda v rod.

Ali niso švicarske ure doživele sloves glede kakovosti prav zaradi prenosa izkustvenega znanja iz roda v rod? Ali lahko na primer nekdo, ki dela v sodobni tovarni avtomobilov, prenese mnogo več izkustvenega znanja na svojega otroka kot pa tisti, ki dela v tovarni z zastarelo tehnologijo.

Glede na to lahko o dostopni literaturi o vseživljenjskemu učenju zapišemo, da je trenutno v Sloveniji pozornost namenjena predvsem netehničnemu področju vseživljenjskega učenja /1, 2, 4, 7, 8, 9, 10/.

VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI S KRITIČNO OCENO STANJA NA TEHNIČNEM PODROČJU

Število šolajočih se oseb se je ne glede na starost v zadnjih desetih letih po osamosvojitvi v Sloveniji zelo povečalo. Dejansko se je povečalo število dijakov in študentov na vseh ustanovah, ki izvajajo redne oblike šolanja. Povečalo se je število srednjih šol, višjih in visokih strokovnih šol, fakultet in nastale so tudi mnoge nove organizacije, ki izvajajo ali samo organizirajo formalno ali neformalno izobraževanje. Ali smo v Sloveniji lahko zadovoljni s številom šolajočih se ljudi?

V tem prispevku se bomo omejili in ocenili stanje vseživljenjskega izobraževanja na tehničnem področju.

V Sloveniji so za vseživljenjsko izobraževanje na tehničnem področju še največ naredila različna društva in združenja. Zveza inženir-

Tisti, ki delamo na tem področju in ki poznamo razmere v slovenski industriji, prav gotovo nismo zadovoljni s trenutnim stanjem. Vse premalo je vseživljenjskega izkustvenega učenja, prenosa znanja iz roda v rod in tehničnih strokovnjakov na fakultetah ali v industriji, ki bi bili pripravljeni organizirati in izvajati takšne oblike izobraževanja.

Prav tako pa je v podjetjih za kontinuirano izobraževanje vseh zaposlenih premalo interesa pri vodstvenih strukturah in delavcih.

jev in tehnikov na primer skrbi za izobraževanje srednješolskih učiteljev, sekcije pri Obrtni zbornici Slovenije organizirajo za svoje člane občasne izobraževalne seminarje, TECOS ima razpisane redne izobraževalne seminarje iz orodjarstva, Društvo vzdrževalcev Slovenije prav tako redno organizira in izvaja krajše oblike izobraževanja, tudi Gospodarska zbornica Slovenije ima svoj izobraževalni center za tehnično izobraževanje, je pa še kar nekaj drugih izvajalcev izobraževanja.

Stalno, vseživljenjsko učenje imajo v Sloveniji zgledno urejena vsa tista področja, na katerih nam je uspelo izobraževanje in preverjanje znanja zakonsko urediti. Sem prav gotovo spadajo gradbeništvo, promet, gozdarstvo in še nekatere druge stroke.

Kot primer omenimo, da je leta 1994 država predpisala minimalno izobrazbo za tiste, ki opravljajo gozdarsko dejavnost /11/. Zakaj takega predpisa ni na varilskem področju? Varilstvo in gozdarstvo se težko primerjata, toda nekaj podrobnosti bi lahko kljub temu našli. V obeh primerih gre za strokovno zahtevno delo, ki se ga obvlada predvsem z dolgotrajnimi praktičnimi izkušnjami. Prav tako je v obeh strokah delo zelo nevarno in zahteva dodatno izobraževanje ter uporabo osebnih in drugih zaščitnih sredstev. Zelo pomembna in podobna na obeh področjih pa je povezanost med delavci v nepo-

Za vseživljenjsko izobraževanje na tehničnem področju skrbijo razna združenja in društva.



sredni proizvodnji prek mojstrov oziroma predelavcev z inženirji in doktorji znanosti. V gozdu morajo doktorji znanosti spremljati delo gozdarjev pri razvoju novih vrst drevesnic in podobno. V varilstvu pa morajo znanstveniki pri raziskavah zvarnih spojev sodelovati z varilci.

Za vseživljenjsko izobraževanje na tehničnem področju bi morale največ narediti predvsem ministrstvo za šolstvo in šport. Njegova naloga bi bila prav gotovo, da bi vseživljenjsko učenje tehničnega kadra v industriji spodbujal, sistemsko urejal in finančno podpiral. Predvsem bi bilo treba vseživljenjsko učenje urediti certifikacijsko, kar pomeni, da bi bilo treba certifikat potrjevati in dopolnjevati z rednim izobraževanjem in v natančno določenih časovnih obdobjih.

Svojo vlogo pri vseživljenjskem učenju bi morale odigrati tudi tehnične fakultete. Zakon o visokošolskem izobraževanju omogoča

specialistični podiplomski študij, vendar ga le redkokatera fakulteta organizira ali izvaja. Kot vseživljenjsko učenje bi bilo mogoče organizirati prav podiplomski specialistični študij. S certifikacijskem ali kreditnim sistemom bi stimulirali udeležence za stalno izobraževanje z zbiranjem točk in nazivov. Poleg rednega vseživljenjskega učenja bi predlagani sistem omogočil in okrepil stalno sodelovanje med visokimi šolami ali fakultetami in industrijo oziroma uporabniki, kar bi koristilo obema stranema.

Tako bi se tehnične fakultete lahko specializirale in svoj študijski program že med rednim študijem prilagajale potrebam slovenske industrije. Nemogoče je, da bi na primer fakulteta za strojništvo lahko med rednim študijem študentom posredovala celotno strojništvo z vsemi podsmermi enako natančno. Morala bi se usmeriti in dati poudarek tistim vejam, ki so zastopane v slovenski industriji.

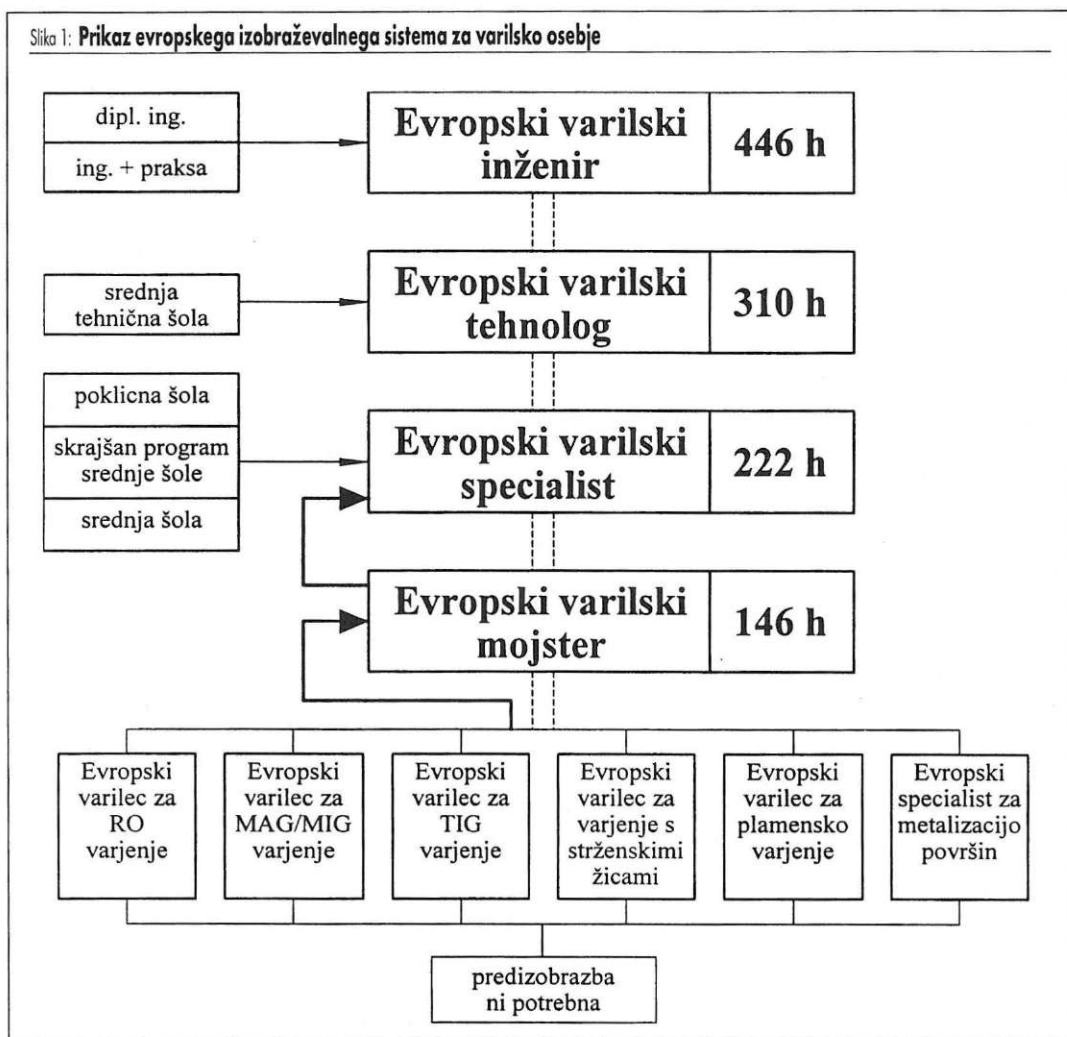
VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE VARILSKEGA OSEBJA

Za varilsko stroko oziroma za izobraževanje v tej stroki lahko zapišemo, da je eno izmed najkompleksnejših in najzahtevnejših, saj pokriva izobraževanje varilcev, ki nimajo predizobrazbe, in varilskih inženirjev, za katere se zahteva diploma tehnične fakultete kot predizobrazba za specialistični študij. O izobraževanju na varilskem področju smo na splošno že večkrat poročali [12, 13]. S tem člankom pa želimo prikazati potrebe in možnosti vseživljenjskega izobraževanja na vseh stopnjah in smereh v varilski stroki.

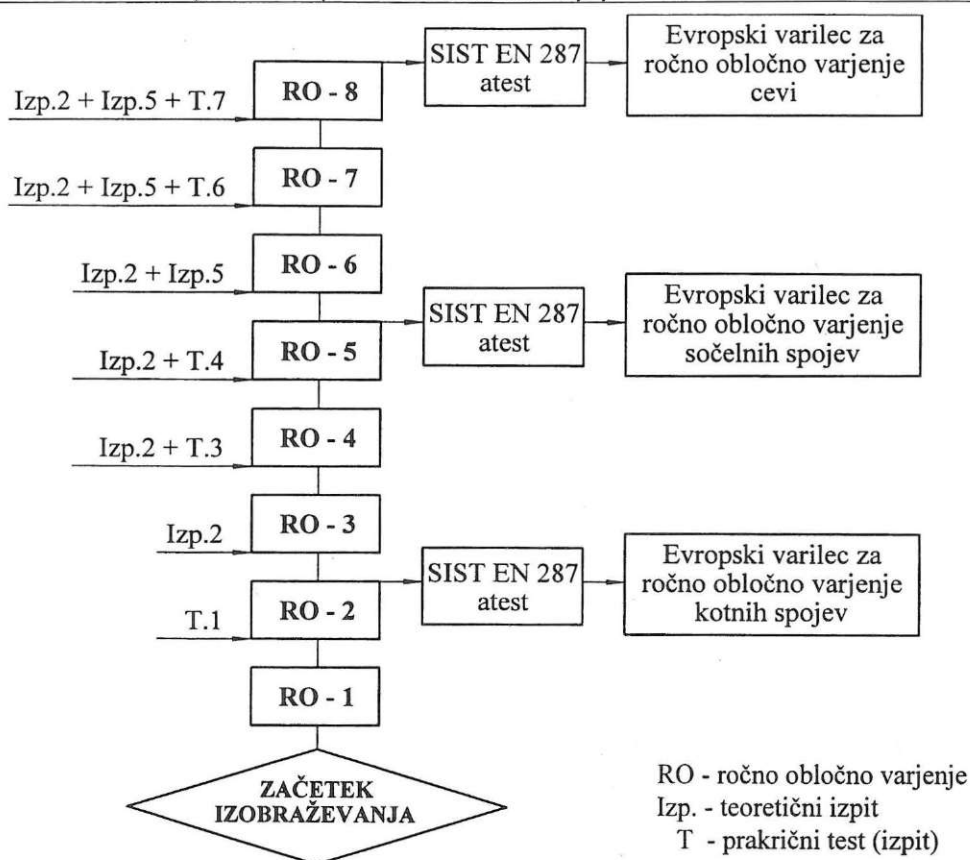
Že v uvodu smo omenili, da vseživljenjsko učenje varilcev in drugega osebja dejansko obstaja že pol stoletja. Takšne so bile potrebe v praksi, ne samo pri nas, ampak v vseh industrijsko razvitih državah. Prav zaradi teh potreb in enotnosti v vsej Evropi je bila konec osemdesetih let ustanovljena Evropska federacija za varjenje (EWF – European Welding Federation), katere namen je pripraviti enotni sistem izobraževanja, preverjanja znanja in certificiranja osebja.

Na sliki 1 je prikazana shema izobraževanja varilskega osebja, od varilca prek varilskega mojstra ter specialista do tehnologa in inženirja.

Slika 1: Prikaz evropskega izobraževalnega sistema za varilsko osebje



Slika 2: Prikaz modularnega izobraževanja varilca za ročno obločno varjenje



Na levi strani sheme je navedena potrebna predizobrazba kandidatov, da se lahko udeležijo seminarja, na desni pa število ur trajanja izobraževanja.

Seveda tak sistem sam po sebi še ne zagotavlja vseživljenjskega učenja, delno osnovo pa vendarle da. Na primer, nekdo, ki je brez izobrazbe, se lahko izšola za varilca. Sistem šolanja je modularen (slika 2), kar pomeni, da se izobražuje postopoma, v časovnih presledkih.

Po vsakem modulu mora kandidat, če želi nadaljevati šolanje na višjem modulu, opraviti test ali praktični izpit. Po drugem, petem in osmem modulu pa lahko kandidati opravijo

certifikat po SIST EN 287. Prvi certifikat lahko pridobijo po drugem modulu po omenjenem standardu za varjenje kotnih zvarov, ki so značilni za »T«, vogelne, prekrivne in druge zvarne spoje. Zahtevnejši je drugi certifikat, ki ga kandidati lahko opravljajo po petem modulu. Za uspešno opravljen preizkus pridobijo certifikat za varjenje sočelnih spojev. Najzahtevnejši pa je certifikat za zvarjanje cevi v različnih legah. Ta preizkus lahko opravljajo po osmem modulu. Ne glede na to, ali opravljajo opisane certifikate, morajo, če želijo napredovati, od modula do modula opraviti predpisane teoretične in praktične teste, navedene na levi strani slike 2.

Po končanem šolanju na vseh osmih moduli z vsemi izpiti in certifikatom za varilca za

Modularni sistem šolanja spodbuja ljudi k nenehnemu učenju.

varjenje cevi ter po dveh letih prakse in pri starosti dvajset let lahko kandidat nadaljuje šolanje za varilskega mojstra (welding practitioner). To pomeni, da lahko postane vodja varilcev ali predelavec. Po pridobitvi naziva varilski mojster se lahko kandidat po treh letih prakse začne šolati za varilskega specialista (welding specialist).

Čeprav za vstop v izobraževalni sistem ni potrebna nobena predizobrazba, traja opisano šolanje do varilskega specialista skoraj deset let.

Pri tem moramo dodati, da je treba za vzdrževanje certifikata za varilca po SIST EN 287 stalno dokazovati primerno usposobljenost. Do dveh let se lahko to dokazuje z varjenimi izdelki ali pa z drugimi primarnimi dokazi. Skratka, v obdobju šestih mesecev mora varilec dokazati, da zna variti, in tako se mu vsakih šest mesecev do dveh let certifikat podaljša. Vsaki dve leti pa mora varilec ponovno opraviti certifikat po SIST EN 287 pri ustrezni ustanovi, ki je za to delo akreditirana.

Morda bo kdo ugovarjal, da je sistem tog in da kandidatu predpisuje ali celo ukazuje aktivnosti v sistemu. To ni res. Sistem le ponuja možnosti šolanja in certificiranja, kandidat pa se sam odloči, katero pot bo izbral.

Ta sistem ne ponuja samo izobraževanja kot pridobivanja znanja, ampak tudi izpite in praktično delo. To pa je osnova za napredovanje, razvoj osebnosti in zadovoljstvo ter osebno veljavo.

Opisali smo le en sistem, sistem za varilca za

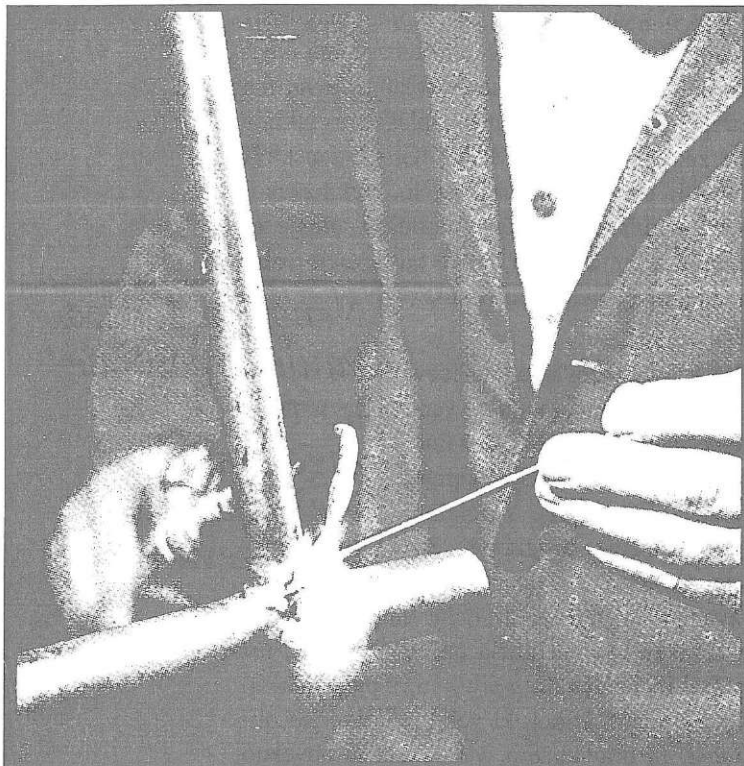
Dolgoletno šolanje, teoretični in praktični izpiti, certifikati, natančno časovno predpisana praksa in dokazovanje znanja s praktičnim delom na konkretnih uporabnih izdelkih so prav gotovo eden izmed boljših, če ne celo najboljših, sistemov vseživljenjskega izobraževanja, kar smo jih doslej poznali.

ročno obločno varjenje. Popoloma enakih sistemov pa je trenutno šest in še nastajajo novi. Doslej smo poznali sisteme šolanja za varilce za ročno obločno varjenje z oplaščeno elektrodo, za varjenje MAG/MIG, TIG, s strženskimi žicami, plamensko varjenje in metalizacijo. Vsi kandidati, ki končajo modulno šolanje za eno od naštetih smeri, lahko nadaljujejo šolanje po predstavljenem postopku.

Poleg izobraževanja varilcev je Evropska federacija za varjenje pripravila izobraževalne programe tudi za višje stopnje (slika 1) in druge specialne izobraževalne programe. Za vse programe velja, da se izvajajo ob delu ali iz dela, da je na koncu izobraževalnega ciklusa preizkus znanja, pri večini izobraževalnih programih pa je možno opravljati certifikat, ki velja le določeno obdobje. In prav sistem, v katerem je obvezno obnavljanje certifikatov in s tem ponovno dokazovanje usposobljenosti na izpitu ali pri drugi obliki preverjanja znanja, je zagotovilo za vseživljenjsko učenje. V vseh programih in s tem tudi pri preverjanju znanja se vsebina z razvojem stroke menja in dopolnjuje z novostmi ter potrebami na trgu. Za večino izobraževalnih programov skrbi pri Evropski federaciji posebna komisija za izobraževanje.

Vsaka država, ki je članica Evropske federacije za varjenje (EWF), mora imeti avtorizirani nacionalni organ (NBA – National Authorized Body), ki skrbi za potek izobraževanja v vsej državi. Predvsem mora skrbeti za neodvisnost. To pomeni, da lahko izobraževanje izvaja ena sama organizacija. Izpitov in preverjanja znanja pa ne sme opravljati sama, ampak mora v izpitno komisijo deligirati ljudi iz različnih ustanov in ljudi iz industrije kot uporabnike teh kadrov. To mora potekati pod nadzorom avtoriziranega nacionalnega organa (ANB).

Nenehno dokazovanje usposobljenosti je dobro zagotovilo za vseživljenjsko izobraževanje.



SKLEPNE MISLI

Lahko zapišemo, da je v Sloveniji, tako kot v drugih evropskih državah, zgledno urejeno vseživljenjsko izobraževanje na vseh stopnjah in vseh smereh. Največjo prednost vidimo prav v stimulativnem sistemu, v katerem je z leti možno pridobivati višjo stopnjo izobrazbe, se stalno seznanjati z novostmi in biti vseživljenjsko aktiven.

Druga velika prednost pa je v tem, da sistem »zahteva« stalno aktivno sodelovanje med uporabniki: industrijo, izobraževalnimi ustanovami, certifikacijskimi organi in raziskovalnimi inštituti.

Treba je omeniti tudi, da je varilska stroka že v »Evropi« in da smo ljudje, ki delamo na varilskem področju, sami postorili vse za včlanitev v evropska ter mednarodna združenja in da sami vzdržujemo to članstvo, spremljamo stroko in prenašamo novosti v Slovenijo brez državne pomoči.

LITERATURA

1. H. G. Schuetze: Visokošolsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. *Andragoška spoznanja* (1997) 3-4, str. 12-17.
2. A. Justinek: Čemu vzgoja odraslih? *Andragoška spoznanja* (1997) 3-4, str. 4-11.
3. A. Krajnc: Slovenci v procesu pridobivanja formalne izobrazbe. *Andragoška spoznanja* (1999) 1, str. 4-2.
4. D. Brečko: Vseživljenjski razvoj osebnosti (1. del). *Andragoška spoznanja* (1999) 2, str. 6-16.
5. S. Kump: Družbeni položaj in vloga društev. *Andragoška spoznanja* (1999) 2, str. 73-84.
6. N. Mijoč: Znanje, pridobljeno z iskustvenim učenjem. *Andragoška spoznanja* (1999) 1, str. 44-51.
7. D. Brečko: Vseživljenjski razvoj osebnosti (2. del). *Andragoška spoznanja* (1999) 3, str. 27-40.
8. I. Martin: Vseživljenjsko učenje za aktivno demokracijo. *Andragoška spoznanja* (1999) 4, str. 55-57.
9. O. Drofenik: Splošno, neformalno izobraževanje za razvoj civilne družbe. *Andragoška spoznanja* (1999) 4, str. 27-38.
10. I. Martin: Izobraževanje odraslih in diskurzi o državljanstvu. *Andragoška spoznanja* (1999) 4, str. 58-61.
11. Z. Birman - Forjanič: Izobraževanje zaposlenih v gozdarstvu. *Andragoška spoznanja*, (1999) 3, str. 61-68.
12. J. Tušek: Izobraževanje kadrov v varilstvu. *Andragoška spoznanja*, Ljubljana (1996) 1, str. 33-39.
13. J. Tušek: Permanentno izobraževanje odraslih v varilstvu. *Andragoška spoznanja*, Ljubljana (1996) 2, str. 43-46.



IZOBRAŽEVALNO SVETOVANJE IN UČNI PROJEKTI ODRASLIH – TEMELJ REGIONALNEGA RAZVOJA

Letošnja Andragoška poletna šola je potekala od 5. do 9. junija 2000 v Ajdovščini, mestecu, kjer se pije kavo v stolpu rimskega obzidja in kjer pozimi piha tako močna burja, da je po legendi pomagala pri razpletu bitke pri Frigidusu in tako bistveno vplivala na evropsko zgodovino. V Andragoški poletni šoli niso imele vidnejše vloge legende in zgodovina, marveč se je razpravljalo o učenju posameznika, o tistem učenju, ki je bistveno za njegov razvoj in razvoj skupnosti v današnjem času. Na razvoju skupnosti pa temelji regionalni razvoj.

Poletne šole se je udeležilo nekaj nad trideset izobraževalk in izobraževalcev odraslih. Že uvodna predstavitev ciljev izobraževanja je pokazala na centralizacijo izobraževalne ponudbe v Ljubljani in drugih večjih središčih ter nakazala vprašanje, kako ponuditi izobra-

ževanje tudi na podeželju. V celotredenskem druženju so ugotavljali, kako širiti in povezovati učne projekte ter druge vzorce učenja. Pri razvoju individualnega učenja ima pomembno vlogo andragoško svetovanje.

Izobraževanje odraslih izhaja iz človekovih potreb. Množično izobraževanje za odrasle ne zadošča, dopolniti ga je treba z individualnimi oblikami v različnih učnih okoljih.

V poletni šoli se udeleženci učijo drug od drugega. Vsako leto si izmenjajo izkušnje, nekatere v neformalnih klepetih, druge med razpravljanjem po predavanjih. Letos smo pripravili tudi »exchange session«, sejem idej, ki je bil pravi ognjemet izkušenj, vrednih posnemanja. Ves večer so prodajali in kupovali ideje, na koncu so »sejmarje« iz osrednjega prostora Lavričeve knjižnice zvale dobre, ki so jih pripravile ženske z Gore, planote nad Ajdovščino, ki se družijo v študijskem krožku v domači vasi. Pripravile so pojedino z lokalnimi jedmi, začeni s kislim mlekom in domačim kruhom, več vrstami kuhanih štrukljev ... Mimogrede naj članicam študijskega krožka podeželskih žena s Predmeje še čestitamo za priznanje Andrago-

»Praviš, da si bil tam in dolgo čakal, preden te je učitelj sprejel. Poslušal si ga, a ga nisi razumel. Najboljši učitelj ne uči svojih učencev, ker jih spoštuje. Osvobaja jih, da zagledajo pot do sebe, do edinega učitelja, ki jih lahko uči.« (Rudi Kerševan)



škega centra Slovenije za posebne dosežke pri bogatitvi njihovega znanja. Večerne prireditve, ki jih organizirata poletna šola in Lavričeva knjižnica, so namenjene druženju udeležencev APŠ in domačinov. Letos sta se poleg že omenjenih članic študijskega krožka predstavila še Mirko Kovač in Iris Suban. Mirko Kovač, meteorolog, doma iz Lokavca, je z diapozitivi opremil pripoved o svoji knjigi o vremenu med Čavnom in Nanosom. V torek zvečer pa so se besede stkale ob pesmih Iris Suban. Zadnji večer so se »šolarji« odpravili na ekskurzijo. Povzpeli so se do obnovljene cerkvice sv. Martina nad Brjami. Svetišče je na vrhu Vipavskih Brd, ki jih ne kaže zamenjevati z Goriškimi Brdi. Od tod je lep razgled po Vipavski dolini, ki se širi v Goriško ravan. Na Brjah je bila leta 1903 na pobudo tamkajšnjega učitelja Antona Možine

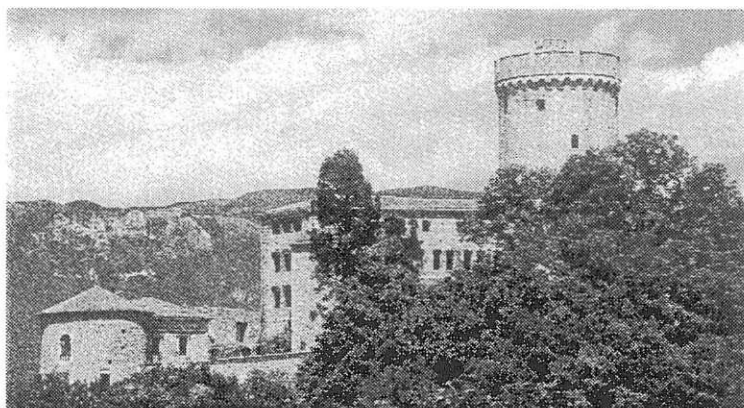
ustanovljena Zveza bralnih in pevskih društev na Vipavskem. Gabršček (1934) navaja del njegovega govora, v katerem je poudaril, da je čas, »da se društva povzpno više, kar naj izvrši zveza. Ob enotnem vodstvu vseh kulturnih društev tega okolja bi odpadla kvarna tekma med društvi.« Možina je o tem govoril že davnega leta 1903. Še danes velja kot eno temeljnih načel skupnostnega razvoja, naj tekmovanje zamenja sodelovanje. Za razvoj so pomembni vsi ljudje in skupine v okolju.

In kaj so počeli udeleženci dopoldne in popoldne? Tudi v tem času je vladalo sproščeno razpoloženje, brez formalne zapetosti, z veliko vprašanj in komentarjev. K temu je pripomogla letošnja gostja, profesorica z univerze v Glasgowu, Maria Slowey, ugledna predavateljica in urednica revije *Scottish Journal of Adult and Continuing Education*.

LOKALNI RAZVOJ TEMELJI NA LOKALNI SKUPNOSTI, LJUDEH, NJIHOVIH POVEZAVAH, SODELOVANJU, USTVARJALNOSTI, POBUDAH

Moderatorke učenja v dopoldanskem delu so svoje prispevke in razmišljanje udeležencev krmarile v iskanje povezav med učenjem in lokalnim razvojem. Sledila so predavanja in razprave. **Maria Slowey** je predstavila učne projekte odraslih v lokalni skupnosti. **Ana Krajnc** je spregovorila o tem, kako pripraviti individualni izobraževalni načrt, **Nadja Dobnik** pa o vsebinskih virih za osebni izobraževalni načrt. **Tanja Vilič Klenovšek** je v svojem predavanju Razvoj informativne dejavnosti v lokalni skupnosti osvetlila značilnosti svetovanja, po katerih se ta dejavnost razlikuje od navadnega informiranja. **Nena Mijoč** je govorila o izobraževanju odraslih z delovanjem, s **Sabino Jelenc Krašovec** pa so se »poletni šolarji« učili o učeči se organizaciji. In ker je tudi družina ena od tistih skupin, v kateri se odrasli učijo, je **Nives Ličen** predavala o učenju odraslih, povezanem z družino.

V popoldanskem času so udeleženci v dveh skupinah, ki sta ju vodili **Monika Govekar - Okoliš** in **Nena Mijoč**, razpravljali o izobraževalnih biografijah, individualnih izobraževalnih načrtih ter svetovanju. Zelo zanimivo je bilo terensko delo, pri katerem so skušali v pogovorih z domačini zbrati najpogostejše oblike tako imenovanega spontanega učenja na podeželju, zanimalo jih je, kje in kako se ljudje na podeželju učijo. Želeli so spoznati vzorce učenja, prenašanja in graditve znanja, navad, veščin, da bi na teh temeljih zrasla ponudba novih modelov nadaljnjega izobraževanja. Zadnji dan je bil namenjen kritični presoji učenja in ugotovitev. **Sonja Kump** je pripravila predavanje o evalvaciji študijskih projektov. Poudarila je, da je cilj evalvacije izpolnjevanje kakovosti in da se moramo še naučiti »kulture evalvacije«. Predstavila je izho-



diščne točke za samoevalvacijo, ki so jih uporabili za evalvacijo Andragoške poletne šole. Temu je sledilo poročanje o delu skupin na terenu in predlogih, ki so se porodili v pogovorih s prebivalci vasi okrog Ajdovščine. Če na grobo povzamemo, se je izkazalo, da je treba graditi mrežo med učečimi se posamezniki in skupinami. Predlagali so, da bi odprli svetovalno središče, ki bi ljudem omogočalo različne informacije in svetovanje.

Ljudje veliko vedo, mnogo so se sami naučili pri vsakdanjem delu. Izobraževanje naj bi to povežalo, razvilo strategije, s katerimi bodo ljudje premagali strahove in molčečnost, se upali zavzeti zase in za svoj kraj. Zdi se, da Andragoška poletna šola združuje v podiplomskem izobraževanju andragogov dve poti, ki ju skuša uveljaviti tudi pri nas. Ena pot izhaja iz Freirove metode dialoga in njegove oblike »kulturnih krožkov«, druga pa kaže na izhodišča v skupnostnem izobraževanju, razširjenem v zahodnoevropskih državah. S tem in z izkušnjami udeležencev razvija Andragoška poletna šola nove pristope.

Nives Ličen

SPONTANO INDIVIDUALNO IZOBRAŽEVANJE

Nekatera teoretična izhodišča

V Sloveniji ugotavljamo množične potrebe po izobraževanju odraslih. Prav zaradi množičnosti jih ne bo mogoče zadovoljiti samo z institucionalnim in skupinskim izobraževanjem. Danes, ob prehodu v informacijsko družbo, znanja primanjkuje vsem ljudem.

Spontano izobraževanje je sprotno, osebno zadovoljevanje posameznikovih potreb po znanju v neposrednih okoliščinah in življenjskih razmerah. Neposredno je povezano s socialnimi razmerami in kulturnimi navadami posameznika in kraja. Za spontano izobraževanje je značilno, da se zanj odloča in ga vodi vsak sam. V primerjavah z drugimi oblikami vzgoje in izobraževanja je najbolj individualizirano, hkrati pa najtesneje povezano s socialnim okoljem, sosesko in samim krajem. V andragoški praksi je, kot posledica družbenopolitične in ekonomske centralizacije, zna-

Raziskave Alena Thomasa iz Kanade dokazujejo, da ljudje, ko jim zmanjka znanja, uberejo svoje poti in se to, kar potrebujejo, naučijo. Mnogi pri tem, če so brez mentorja in zunanjega vodenja, zaidejo v slepo ulico, izgubljajo dragoceni čas in ne pridejo pravočasno do potrebnega znanja. Nekateri pa so zelo uspešni. Dodatna podpora andragoških ustanov spontanemu izobraževanju bi zelo pripomogla k uspešnosti učenja.

čilne za družbeno ureditev do devetdesetih let, centralizirana tudi izobraževalna ponudba. Skoraj 60 odstotkov organizirane izobraževalne ponudbe je osredotočene na Ljubljano. V manjših krajih in po vaseh so možnosti za organizirano izobraževanje zelo majhne.

Zato so pri pridobivanju novih oblik znanja najbolj ogroženi prebivalci podeželja.

Pri spontanem, osebnem iskanju novega znanja so najuspešnejši tisti, ki uporabijo za pridobivanje znanja vire v svojem neposrednem okolju (sprašujejo sosesde, se pogovorijo s partnerjem, telefonirajo prijateljem, v domačem kraju poiščejo in si ogledajo to, kar bi se radi naučili, sposodijo si priročnik o tem, kar bi se radi naučili, sodelujejo z drugimi, ki so jim dovolj blizu in jim zaupajo, itd.).

Tako se v določenem kraju izluščijo najuspešnejši vzorci in strategije spontanega izobraževanja. Večina ljudi se zgleduje po določeni osebi, nekateri se ne morejo obrniti na nikogar. Obstajajo pa tudi kraji, kjer so odnosi med ljudmi dobri in znanje zelo hitro kroži, zlasti med sosesdi, s pogovori, posnemanjem, zgledovanjem po drugih itd. Če je v kraju branje časopisov v navadi in so mediji zelo popularni, ljudje tudi pri svojem spontanem izobraževanju ubirajo te poti.

Najuspešnejši vzorci in strategije spontanega izobraževanja se začnejo širiti, ponavljati in ljudje jih posnemajo. Pri spontanem osebnem izobraževanju so ljudje pozorni tudi na svoj uspeh pri učenju. Vrednotijo in presojujejo, koliko so se sploh naučili, ali kaj znajo in koliko novega že vedo. Tako opazujejo tudi druge okrog sebe in če pri njih odkrijejo, da so se nečesa naučili, jih posnemajo.

Pogosto se posameznik svojega spontanega izobraževanja ne zaveda in izobraževalni načrt ni vedno dovolj domišljen. Posameznik

Čas med nastalo potrebo po znanju in tem, da mora imeti posameznik novo znanje že pri roki, se čedalje bolj krajša. Pomembno je, da se to, kar potrebujemo, naučimo pravočasno, in ne kadarkoli. Zato je tudi v Sloveniji vse očitnejša nujnost, da andragoške ustanove uvedejo in organizirajo službe za izobraževalno ali andragoško svetovanje in vodenje.

čuti, da znanje potrebuje, da ga neznanje v življenju ovira. Zato išče, kje bi spoznal to, kar potrebuje, a pri tem ni dovolj učinkovit.

V informacijski družbi se povečuje pomen individualnosti, ceni se posameznikova ustvarjalnost in inovativnost. Zato naj bi se z vzgojo in izobraževanjem čim več ljudi osebno razvilo do te stopnje, da bi lahko svoje individualne lastnosti tudi izražali. Pri skupinskih oblikah izobraževanja se individualne posebnosti ne morejo pokazati in uveljaviti, zato nimajo možnosti, da bi se razvijale. V preteklosti, v času množične proizvodnje in množičnega izobraževanja, je skupinsko organizirano izobraževanje (tečaji, seminarji, konference, simpoziji, posveti, večerne šole) ustrezalo, ker je moralo večje število posameznikov priti do istih izobraževalnih dosežkov, si pridobiti podobno znanje in konformizem je tako cvetel. Zdaj je zaposlovanje posamično in preverjajo se lastnosti ter posebna znanja posameznika. Zato je pomembna njegova drugačnost. Podlaga za to je individualno izobraževanje v okviru osebnega izobraževalnega načrta. Individualizacija pri delu je odvisna od individualizacije izobraževanja in vzgoje.

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH PONUJA INDIVIDUALIZACIJO

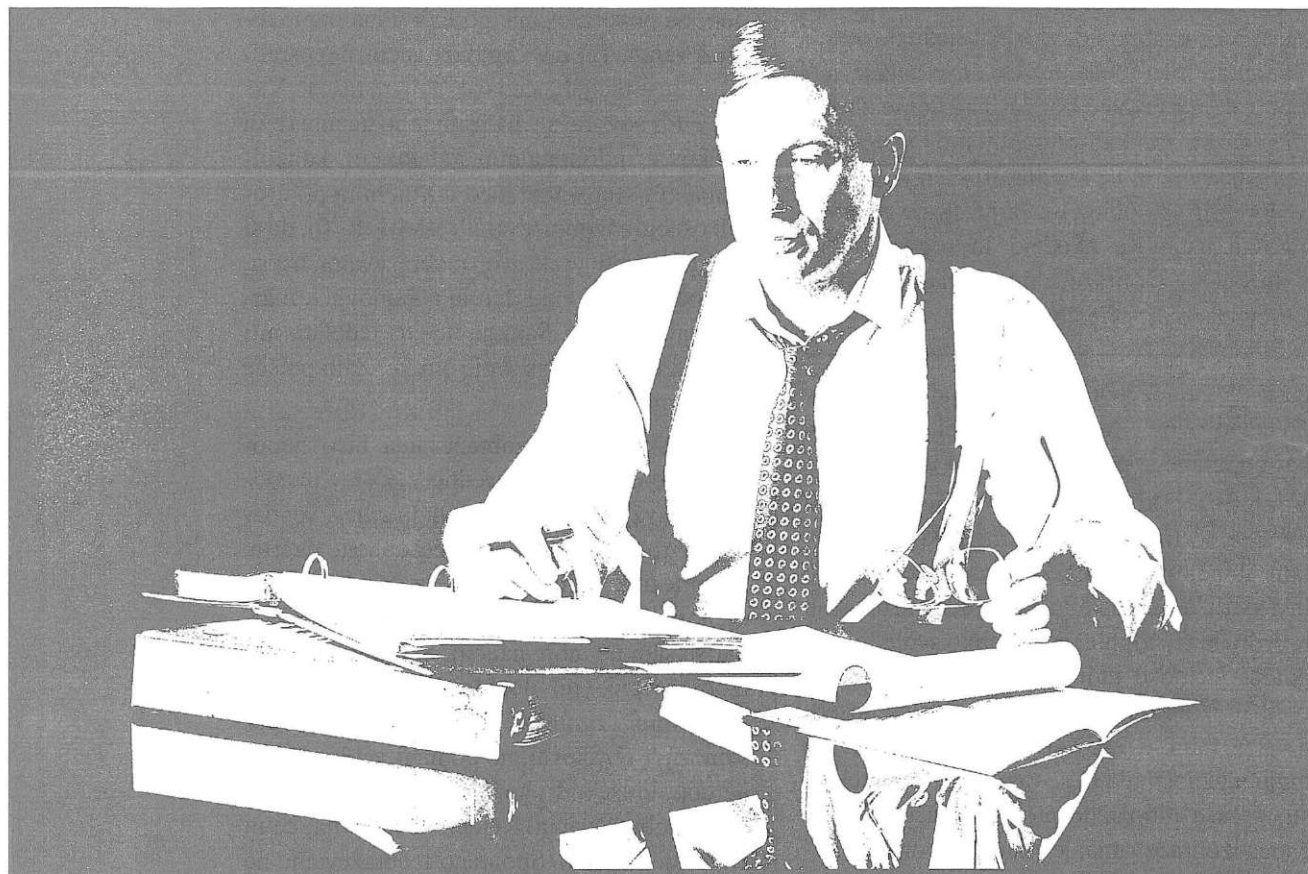
Organizacija šole temelji na skupinskem izobraževanju. Šele izobraževanje odraslih daje možnosti za individualizacijo. Na osnovi analize podatkov iz andragoške prakse je razvi-

dno, da povpraševanje po individualnem izobraževanju, čeprav organiziranem neposredno v institucijah, čedalje bolj narašča. Vse več ljudi povprašuje na primer po učenju tujih jezikov z individualnim mentorjem, konzultacijah in svetovanju med učenjem in po drugih osebnih izobraževalnih storitvah. To, da si mora izdelati vsak svoj izobraževalni načrt, če hoče postati enkrat in neponovljiv, marsikoga preseneti. Sam ga ne zna izdelati, niti ga ne zna izdelati za svoje otroke. Zato poišče strokovno pomoč.

Skupinske oblike izobraževanja niso nepomembne in pridejo še vedno v poštev pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev, vendar v okviru osebnega izobraževalnega načrta. Posameznik se jih udeležuje z določenim namenom, na tečajih in seminarjih se nauči to, kar se sam ne more naučiti. Spontano osebno izobraževanje jih dopolnjuje in povezuje z globalnimi vzgojnimi cilji. Tečaj, ki bi ga posameznik obiskoval, ne pomeni veliko, če ga ne dopolni še z drugimi oblikami individualnega izobraževanja. Učinek se izgublja, če ni povezan v celoto. Spontano izobraževanje ne sme potekati v samoti in brez strokovne pomoči, če hočemo, da bo učinkovito.

SVETOVALNA MREŽA

Organizacija mreže izobraževalno svetovalnih služb naj bi potekala na dveh ravneh. Osrednja izobraževalno svetovalna služba naj bi bila na sedežu andragoške ustanove. S »svojimi tipalkami« bi lahko segla do vsake vasi, do tam, kjer bi določila svetovalca ali sociokulturnega animatorja, pripravljenega sodelovati z ljudmi pri njihovem spontanem izobraževanju po neformalni poti. Za stike z ljudmi lahko animator občasno uporabi katerikoli javni prostor na vasi: gostilno, trgovino, šolo, obrtnikovo pisarno in podobno. Širjenje izobraževalnega svetovanja ne zahteva velikih finančnih vlaganj. Pomembno je, da odkrijemo v kraju pravega človeka, sposobnega



izobraževalnega svetovanja in sociokulturne animacije.

Učinkovitost vzgoje in izobraževanja je zelo odvisna od medsebojnega zaupanja, poznanstva, domačnosti in občutka pripadnosti med mentorjem in osebo, ki se uči. Takšno sporazumevanje omogoča tudi lažje reševanje neprijetnih situacij, na primer priznavanje neznanja, ker učeči čuti, da ni nevarnosti, da bi se v takem iskrenem odnosu z mentorjem lahko osmešil ali kako drugače onemogočil. Zato je pri razgovoru in iskanju pomoči zelo sprejemljiv. Sociokulturnega animatorja na vasi bi morali izbirati med domačini. V pošteb bi prišli študenti, učiteljice, domačini, ki se znajo sami dobro učiti, knjižničarke ali

Spontano izobraževanje poteka z osebnimi stiki.

drugi strokovnjaki za družboslovje in humanistiko, ki živijo v vasi. Izberemo ga po dveh merilih: ali ima smisel in veselje za delo z ljudmi in kako učinkovito se zna sam izobraževati? Lastno navdušenje bi namreč lahko hitro prenesel na druge.

Pri množičnih potrebah po izobraževanju ne iščemo rešitev v poklicnih izobraževalcih, ampak v ljudeh, ki živijo skupaj. Pri tem upoštevamo predvsem krajevne vire za izobraževanje, ker poteka spontano izobraževanje z neposrednimi osebnimi stiki med ljudmi in pod vplivom okolja ter življenjskih razmer. To je tudi poročstvo, da se bo pridobljeno znanje lahko takoj uporabilo, ker je blizu stvarnosti. Znanje pride do veljave v odnosu do drugih ljudi, če se ujame z razmerami.

Spodbujanje in povezovanje spontanega

osebnega izobraževanja posameznikov je odvisno tudi od tega, ali poznamo vzorce in strategije učenja, ki prevladujejo pri nas. A. Thomas je odkrival vzorce spontanega izobraževanja v Kanadi in v nekaterih južnoameriških državah in pri tem ugotovil, da se ti vzorci med seboj zelo razlikujejo. Če želi andragoška ustanova uvesti svetovalno-izobraževalno službo, mora začeti najprej raziskovati vzorce spontanega izobraževanja v svojem okolju.

LITERATURA

- Jarvis, Peter (1992): *Paradoxes of Learning, On Becoming an Individual in Society*, Jossey Bass Publisher, San Francisco.
- Hohlmeier, Monika (1999): *Trendsetter der Weiterbildung*, v: *Das Forum, Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern*, München, št. 2/1999, str. 2–5.
- Frisching, Anette (1999): *Schlüssel zum Erfolg: Die Mitarbeiterinnen*, v: *Das Forum, Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern*, München, št. 2/1999, str. 24–27.
- Oinonen, Paavo (1995): *The Challenge of the Information Society*, v: *Life and Education in Finland*, Helsinki, št. 4/1995, str. 36–43.
- Field, John, Schuller, Tom (1999): *Investigating the Learning Society*, v: *Studies in the Education of Adults*, Vol. 31, št. 1/1999, str. 1–10.
- Mayo, Peter (1997): *Gramsci, Freire and Adult Education, Possibility for transformative action*, Zed Books, London.
- Usher, Robin, Edwards, Richard (1996): *Postmodernism and Education*, Routledge, London.
- Goričar, Natalija (2000): *Neformalno izobraževanje v Kostanjevici na Krki*, Andragoška spoznanja, Ljubljana, let. 6, št. 1, str. 63–74.
- Findeisen, Dušana (2000): *Lindemanovi filozofski temelji andragogike*, Andragoška spoznanja, Ljubljana, let. 6, št. 1, str. 74–83.
- Brečko, Daniela (1999): *Vseživljenjski razvoj osebnosti*, Andragoška spoznanja, let. 5, št. 3, str. 19–27.
- Žnidaršič, Bojan (1999): *Podeželje potrebuje aktivne državljanke*, Andragoška spoznanja, Ljubljana, let. 5, št. 4, str. 72–77.
- Božič, Marta (1999): *Aktivno življenje in skrb za lasten razvoj*, Andragoška spoznanja, Ljubljana, let. 5, št. 4, str. 77–80.
- Titmus, Colin (1995): *Značilnosti izobraževalne ponudbe*, Andragoška spoznanja, Ljubljana, let. 1, št. 1–2, str. 55–59.
- Ličen, Nives (1996): *Društva nekoč in danes z vidika skupnostnega izobraževanja*, Andragoška spoznanja, Ljubljana, let. 2, št. 3, str. 45–53.
- Findeisen, Dušana (1996): *O skupnostnem izobraževanju in razvoju kraja*, Andragoška spoznanja, Ljubljana, let. 2, št. 3, str. 27–33.
- Krajnc, Ana (1996): *Izobraževanje odraslih in lokalni razvoj*, Andragoška spoznanja, Ljubljana, let. 2, št. 3, str. 23–27.
- Nacke, Bernhardt, Dohmen, Günther (1996): *Lebenslanges Lernen*, BMB + F, Bonn.

VZGIBI SPONTANEGA IZOBRAŽEVANJA

Poročilo o anketiranju v Vipavskem Križu in Lokavcu ter predlogi prebivalcem

Andragoška poletna šola (5.–9. junija 2000) v Ajdovščini je s temo Izobraževalno svetovanje in učni projekti odraslih – temelj regionalnega razvoja ugotavljala predvsem pomen osebnih učnih projektov in mreže učnih projektov za razvoj ljudi ter kraja, ki so temelj izobraževanja za regionalni razvoj. Danes je izobraževanje posameznika vse bolj povezano s potrebami kraja in širšimi cilji okolja, v katerem živi. Zato je najučinkovitejše tisto pridobljeno znanje, ki je takoj uporabno v praksi. Pri tem vse bolj prihajata v ospredje posameznikovo individualno učenje in izobraževanje, saj množičnih potreb po znanju

ne moremo več pokriti samo z institucionalnim in skupinskim izobraževanjem. Andragoška poletna šola (APŠ) se je osredotočila predvsem na praktično-terensko delo, pri čemer sta dve skupini udeležencev APŠ izvajali anketiranje po vaseh (Vipavski Križ, Lokavec, Budanje in Slap)

Občine Ajdovščina. Cilj anketiranja je bil ugotoviti pojave spontanega izobraževanja ljudi po vaseh, poiskati oblike in raziskati možnosti individualnega izobraževanja in tistih vzorcev učenja, v zvezi s katerimi dejansko ni izobraževalne ponudbe na vasi. Tako je bil namen anketiranja odkriti po vaseh vzgibe spontanega izobraževanja ljudi, v okviru tega

pa ugotavljati možnosti za razvoj spontanega oblikovanja in izobraževanja, ki dejansko izhajajo iz potreb posameznikov, njihovih najbližjih in potreb okolja samega, kjer živijo.

VIPAJSKI KRIŽ

Skupina udeležencev APŠ (Matjaž Kološa, Jožica Krašovec, Andreja Pignar, Irena Božič, Petra Kodre, Jožef Kirbiš, Jasna Železnikar, Danica Kotnik in Monika Govekar - Okoliš) je 6. 6. 2000 naključno anketirala prebivalce vasi Vipavski Križ. Večina iz skupine je bila prvič v Vipavskem Križu. Vas stoji na podolgovatem griču sredi Vipavske doline. Po prvih vtisih je Vipavski Križ zaprta (obdana z obzidjem), zelo stara vas. Kot so povedali domačini, stoji Vipavski Križ na temeljih prazgodovinskega gradišča in spada med zgodovinsko najzanimivejše kraje v Vipavski dolini in je v celoti spomeniško zavarovan. Prvič je bil omenjen leta 1252 kot »villa Crucis«, največji razcvet pa je doživel v 16. stoletju. Vaščani so omenili, da je naselje dobilo tržne pravice že leta 1507, leta 1532 pa mestne pravice (pravica do lastnega sodnika in letnih sejmov). Zelo zanimiv je najstarejši del, imenovan V gasah, kjer so ozke uličice z eno- ali dvonadstropnimi hišami. V vasi sta župnijska cerkev sv. Križa (poznogotska stavba, ki so jo kasneje barokizirali) in kapucinski samo-

Spontano izobraževanje posameznika je povezano s potrebami okolja, v katerem biva.

stan (od leta 1636), kjer je deloval znani baročni pisec Janez Svetokriški. V Vipavskem Križu imajo otroški vrtec in štiriletno osnovno šolo ter mladinski pevski zbor. Decembra 1999 so ustanovili tudi turistično društvo. V vasi so tri kmetije, nekateri pa se ukvarjajo z vinogradništvom (vinogradi so zunaj obzidja). Nimajo pa trgovine, ne gostilne ne bifeja.

Vaščani Vipavskega Križa so omenili, da danes prebiva v vasi 180 ljudi, od teh je šest oseb upokojenih, nekateri se ukvarjajo s kmetovanjem in vinogradništvom, drugi pa se večinoma vozijo na delo v Ajdovščino (Fructal, Lipa, Minotest, Primorje). Nekaj mladih študira v Ljubljani. Mladi se vračajo nazaj, tako da jih večina ostane v vasi. V letu 1999 so začeli obnavljati stari grad, ki naj bi služil kulturnim namenom. Delovati je začelo tudi turistično društvo. Ljudje se pri tem srečujejo in družijo, ne le vaščani (mladina ima svoja srečanja), tudi s prebivalci Ajdovščine, ki pripravljajo različne prireditve v vinski kleti starega gradu. Pri tem prihaja do izmenjave različnih izkušenj, znanja in do spontanega izobraževanja ter učenja oziroma pridobivanja novih spoznanj ter znanja po neformalni poti.

V zvezi z izobraževanjem je treba omeniti tudi medije (časopisi, knjige, reklamna sporočila, TV in radio), slikarske in kiparske kolonije samoukov in akademskih slikarjev ter obiske turistov.

Skupina APŠ je naključno anketirala vaščane različne starosti:

Starost anketiranih	Število oseb
20 do 30 let	3
30 do 50 let	4
Nad 50 let	5
Skupaj	12
Niso želeli odgovarjati	9

Pri anketiranju smo glede na anketirane osebe in prve vtise dobili pričakovane rezultate. Ugotovili smo, da v Vipavskem Križu nimajo izobraževalne ponudbe in da vse oblike izobraževanja odraslih potekajo spontano, v skladu s potrebami posameznikov in potrebami kraja. Ljudje spoznavajo, da obstajajo poudročja, ki jih ne poznajo, da o njih ne vedo ničesar.

Vsebine spontanega učenja spoznamo po odgovorih vprašanih oseb o tem, kaj je tisto, česar ne vedo ali bi morali vedeti ali imajo željo, da bi vedeli. Večina ljudi meni, da v življenju sproti spoznavajo, česa ne znajo ali ne vedo. Na primer, upokojenec ne zna ravhati z elektriko, zato se obrača na sina. Ljudje so omenili, da jim primanjkuje znanja v zvezi s študijem in službo (zakoni, predpisi), mladi ugotavljajo, da imajo premalo računalniškega znanja, drugi ne vedo, kaj bi lahko počeli v prostem času, niso seznanjeni s splošno-izobraževalnimi dejavnostmi, ki potekajo v Ajdovščini. Tisti, ki se ukvarjajo s kmetovanjem, ne vedo, kje in kako pridobiti znanje o kmetovanju. Tisti, ki skrbijo za pred kratkim ustanovljeno turistično društvo, ne vedo, kako promovirati kraj s ponudbo turistične dejavnosti. Nekaterim primanjkuje znanja o trženju lastnih izdelkov.

Glede na omenjene vsebine potreb po znanjih so se pokazali tudi določeni vzorci spontanega izobraževanja ljudi v Vipavskem Križu. Potrebe vaščanov po znanjih so vezane na delo in življenje v vasi, zato skušajo vse, česar ne vedo, rešiti v krogu družine, sorodnikov, prijateljev, znancev, zlasti tistih, ki vedo, da lahko pomagajo, in ki imajo določena znanja. Vaščani si pomagajo tudi med seboj, nasvete iščejo pri vaškem duhovniku, s katerim dobro sodelujejo, obračajo se na sodelavce, odvisno od potreb po znanju, pogosto pa tudi na turistično društvo. Sicer je večina anketiranih omenjala, da pogosto obiščejo knjižnico LU v Ajdovščini, informacije in podatke iščejo torej v knjigah, časopisih, na TV, radiu (Robin in Nova), CD (kdor ima računalnik),

po potrebi tudi pokličejo veterinarsko službo. Sicer pa se obračajo na formalnopravne ustanove v Ajdovščini (na primer na občino).

Ugotovili smo, da moški upokojenci večinoma ostajajo doma in opravljajo različna dela, povezana s hišo (zidanje, klesanje kamnitih oken in ograj) in vrtom (ali kmetijo in vinarstvom).

Prebivalci Vipavskega Križa si predvsem želijo obnoviti kraj.

Ženske upokojenke opravljajo gospodinjska dela (kuhanje, pečenje peciva in drugih sladici), varujejo otroke, ena pa intenzivneje sodeluje tudi v turističnem društvu, seveda poleg gospodinjskih del. Drugi poleg rednega

dela v službi opravljajo različna dela, na primer inženir elektronike se ukvarja z elektronikom, avtomehanik se trenutno izobražuje v programu ekonomsko-komercialni tehnik, obrtnik izdeluje polizdelke iz lesa, prodajalka, zaposlena v Ajdovščini, skrbi še za gospodinjstvo in varuje otroke, gimnazijski maturant je honorarno zaposlen pri zasebniku, kustos v Goriškem muzeju sodeluje v turističnem društvu in pri načrtovanju ter prenovi kraja (parkirišče, vinska grajska klet, razstavnici prostor).

Anketa je pokazala, da je večina prebivalcev Vipavskega Križa osebno zadovoljna in s tem, kar delajo doma (načrtujejo in obnavljajo hiše, glede gradnje morajo upoštevati predpise spomeniškega varstva), drugi pričakujejo spremembe na poklicnem področju, da se jim bi uresničila želja (matere) po poklicnem napredovanju, ko bodo otroci odrasli, avtomehanik se je že odločil za napredovanje v komercialnega tehnik, drugi bi se rad izobrazil na področju glasbe in kiparstva, tretji pridobil znanja s področja elektrotehnike. Nekateri bi se radi usmerili v dodatno izobraževanje, ker želijo imeti višjo stopnjo izobrazbe in zaradi zahtev delovnega mesta. Drugi bi se radi seznanili s slikanjem.

Pri večini anketiranih pa je v ospredju želja

po obnovi kraja, dokončanju krajevnih načrtov. Želijo si več podpore ter posluha občine in države za turistično društvo ter razvoj kraja, da bi v kraju čimprej obnovili grad in uredili trgovino ter bife. V kraju želijo čimprej urediti tudi promet in parkirišče.

PREDLOGI PREBIVALCEM VIPAVSKEGA KRIŽA

1. Pomembna je povezanost med občino Ajdovščina in Vipavskim Križem, ki lahko pripomore k nadaljnjemu razvoju turističnega društva. Pri tem naj bi bilo vključene čim več vaščanov. Prihajalo naj bi do večjega spontanega izobraževanja in zadovoljevanja potreb po znanju, ki ga potrebujejo ljudje na vasi.
2. Turistično društvo bi bilo lahko središče, ki bi zbiralo informacije o dogajanju in načrtovanih dejavnostih na vasi ter v okoliških krajih, lahko bi skrbelo za informativno glasilo (lahko tudi za oglasno desko v središču vasi), ki bi ga ponudil tudi širšemu okolju.
3. Turistično društvo bi lahko oblikovalo poleg informacijskega središča tudi svetovalno središče, zato naj bi se imenovalo informacijsko-svetovalni center. Predlagamo, da bi se omenjeno središče povezalo z Občino Ajdovščina, Zavodom za kulturo, izobraževanje in šport v Ajdovščini, kjer bi bil sedež andragoške ustanove. Strokovnjaki – svetovalna služba iz Ajdovščine in svetovalci ali kulturni animatorji (predlagamo mag. Boruta Koloinija) – naj bi skupaj, po dogovoru in glede na potrebe prebivalcev vasi, dajali informacije, omogočili oblikovanje določenega izobraževalnega programa (študijski krožki, kako na primer popestriti turizem v manjšem kraju, prodaja domačih izdelkov, kulturno-zabavne prireditve za vse generacije ...). K razvoju kraja in znanju ljudi

bi veliko pripomoglo tudi organizirano individualno izobraževanje. Animator v vasi naj bi bil sposoben izobraževalnega svetovanja in kulturne animacije.

4. Večja povezanost in pretok informacij med vasjo in Ajdovščino (organizacija okroglih miz, kulturnih prireditev, študijskih krožkov, obveščanje z lepaki in založenkami, Vipavski Križ naj bi imel informativno glasilo o prireditvah in posebnostih v vasi, ki naj bi seglo v širši slovenski prostor, na primer organiziranje kolonije mladih slikarjev, učencev OŠ ali SŠ – informacije bi razposlali po vseh šolah v Sloveniji, organiziranje srečanj za starejše – upokoјence (študijski krožki) – vabila bi razposlali na univerze za tretje življenjsko obdobje in pritegnili seveda tudi domačine ...).
5. Uvedba devetletne osnovne šole.
6. Pridobitev trgovine in bifeja.
7. Odpreti bi morali manjšo pošto in postaviti bankomat (pomembno tudi za turiste), morda v okviru turističnega društva.
8. Obnovitev gradu, ki se arhitektonsko ujema s samostanom in vaško cerkvijo (lepa in zanimiva turistična točka). Zanimivi bi bili tudi kulturni poletni večeri na grajskem vrhu in različne izobraževalne dejavnosti ...
9. Ureditev prometa (parkirišče).

LOKAVEC

Skupina udeležencev APŠ (Jožica Krašovec, Matjaž Kološa, Tanja Jeras, Jasna Železnikar, Danica Kotnik, Petra Kodre, Irena Božič, Sabina Jelenc - Krašovec, Monika Govekar - Okoliš) je 7. 6. 2000 obiskala Lokavec. To je razpotečena, velika vas v Vipavski dolini z več zaselki in približno 1200 prebivalci. Del skupine je obiskal spodnji, osrednji del Lokavca, drugi del pa bolj gričevnati predel Lokavca. Zaselki delujejo kot samostojne va-

si, ki se med seboj razlikujejo. Skupina, ki je obiskala nižinski del Lokavca, je ugotovila, da so v tem predelu bolj zastopane obrtnostne dejavnosti, kot so žaga, fužine, šiviljstvo, kovaštvo, zidarstvo, avtokleparstvo, pekarstvo, gostinstvo (dve gostilni). V drugem delu Lokavca pa se več ljudi ukvarja s kmetijstvom, sadjarstvom, vinogradništvom in živinorejo – velike kmetije (do 150 glav živine). Veliko vaščanov je zaposlenih v Ajdovščini. Lokavec ima štirirazredno osnovno šolo za vse zaselke. Otroci se v šolo vozijo s šolskim avtobusom. Vrtec pa je v Ajdovščini.

Osnovna šola Lokavec je nekakšno kulturno središče. Z Goriškim muzejem vsako leto prireja Lokavške kulturne dneve. Sodelujejo učenci lokavške osnovne šole, otroški pevski zbor, lokavški Aktiv kmečkih žena (od leta 1991). Potekajo tudi različne predstavitve novih knjig in razstave izdelkov osnovnošolcev. V okviru prireditve organizira Zveza prijateljev mladine ob mednarodnem dnevu družine pri lovski koči nad Lokavcem »srečanje družin«.

Lokavec ima tudi kovaški muzej, kjer je včasih delovala kovačija. Znani so bili po »furmanstvu«. Vaščani skušajo tradicijo furmanstva oživiti, saj so se nekoč z njim v tem kraju preživljali. Kraj ima zasebno pekarno, šiviljstvo, frizerski salon, avtokleparja, deluje pa tudi zasebna elektrarna. Pojavlja se tudi pobuda za obnovo starega mlina, ki bi bil prav gotovo zanimiva turistična točka. Lokavec ima tri cerkve, kjer se ljudje najpogosteje zbirajo in srečujejo. V cerkvah organizirajo koncerte, imajo svoj cerkveni zbor in šolo za starše. Drugih oblik neformalnega izobraževanja (študijskih krožkov) ni. Izobraževalni vplivi prihajajo v Lokavec tudi prek medijev (časopisi, revije, knjige, TV in radio). Po navedah krajanov je večina aktivnega prebivalstva zaposlena.

Prebivalci Lokavcev skušajo oživiti tradicijo furmanstva.



Skupina APŠ je naključno anketirala prebivalce različne starosti:

Starost anketiranih	Število oseb
Mlajši od 30 let	4
30 do 50 let	11
Nad 50 let	6
Skupaj	21

Rezultati ankete so pokazali, da Lokavec, podobno kot Vipavski Križ, nima izobraževalne ponudbe za odrasle ljudi. Izobraževanje poteka spontano, glede na njihove osebne potrebe in glede na potrebe kraja. Redno se srečujejo ob kulturnih prireditvah ali po maši. Tovrstna srečanja so edina oblika, ki v kraju spodbuja spontano učenje in izobraževanje ljudi, saj so v celoti vezani na Ajdovščino. Kako poteka

spontano učenje, smo ugotavljali iz anketnih odgovorov ljudi, ki so nam priznali, da marsičesa ne vedo, sicer pa je vse odvisno od okoliščin in potreb po znanju. Nekdo nam je zatrdil, da je sam svoj mojster in da mu nihče ne more pomagati, saj opravlja specifično (unikatno obrtno) delo. Drugi bi se rad naučil, kako škropiti drevje proti škodljivcem, vendar ne ve, kako priti do podrobnejšega znanja o škropljenju. Nekateri so omenili, da jim primanjkuje znanja iz gradbeništva, o novih materialih in da bi se radi naučili novosti. Pokazale so se potrebe po znanju iz čebelarstva, sadjarstva in gojenja drobnice. Nekdo bi se rad naučil čebelariti, vendar ne ve, na koga se lahko obrne. Ljudje potrebujejo znanje o vzgoji otrok, saj se sprašujejo, kako pravilno vzgajati otroke, ne vedo, kaj je treba narediti in kako poskrbeti za starejše ljudi, kako bi

lahko sami skrbeli zase v starosti in kako si lahko pomagajo. Nekateri bi se radi naučili bolje prodajati svoje izdelke, da bi bolje zaslužili, tretji bi radi vedeli, kako ravnati v neznanem kraju in kako se znajti.

Kmetovalci so povezani s kmetijsko zadrugo, pomagajo pa si tudi med seboj. Obračajo se na različne ustanove (kmetijsko svetovalno službo, zdravstveni dom, šolo in LU v Ajdovščini). Novega in potrebnega specifičnega znanja pa ne iščejo le pri strokovnjakih in ljudeh, ki kaj vedo, temveč se tudi individualno izobražujejo. Obiskujejo knjižnico, berejo knjige, revije, časopise, poslušajo radio in gledajo TV, sicer pa se tudi dodatno izobražujejo na LU v Ajdovščini. Uradne zadeve rešujejo na Občini Ajdovščina.

Glede dejavnosti anketiranih lahko povzamemo, da se večina ljudi, ki so zaposleni (avtoklepar, mesar, kovač, avtoprevoznik, veterinarski tehnik), ukvarja še s kmetijstvom, živinorejo (ovčjerejo), vinogradništvom, sadjarstvom in vrtnarstvom. Manj se jih ukvarja z zidanjem, ena oseba se ukvarja z modeliranjem, druga s fotografiranjem. Upokojenci so doma in delajo na svoji domačiji, večinoma se ukvarjajo s kmetovanjem, vrtnarjenjem, sadjarstvom in vinogradništvom. Ena oseba zbira nabozne predmete in starine. Nekaj mladih pa študira v Ljubljani.

Ugotavljamo, da so potrebe po znanju ljudi povezane z njihovim delom in življenjem ter potrebami, ki jih narekuje razvoj kraja. Vzorci spontanega izobraževanja so razvidni iz tega, kako in kje ljudje iščejo znanje ter na koga se obračajo za nasvet ali določeno znanje. Večina anketiranih je odgovorila, da se v tem primeru obrne na osebo, ki pozna problematiko (domače, sorodniki, sosedje, prijatelji, sodelavci). Velikokrat iščejo nasvete pri starejših ljudeh, ki imajo izkušnje.

Anketa je pokazala, da so ljudje na splošno zadovoljni s seboj in s tem, kar delajo, nekateri pa si želijo pridobiti še dodatno znanje. Nekdo si želi opraviti vozniški izpit, drugi pridobiti znanje v zvezi s fotografiranjem, rad bi imel svojo fotografsko delavnico, tretji znanje o trženju, saj bi tako lažje prodajal svoje domače izdelke. Nekdo si želi postati čebelar, vendar ne ve, na koga naj se obrne, drugi bi se rad naučil zidarjenja, tretji bi se rad ukvarjal z »old-timerji«.

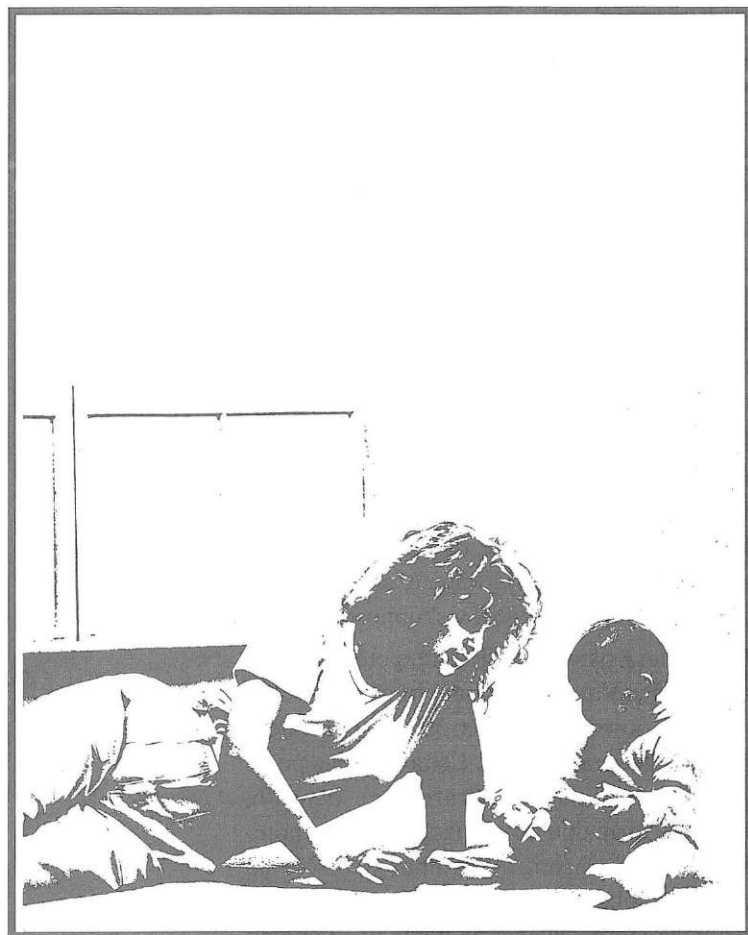
Med anketiranimi je bilo tudi nekaj želja glede razvoja kraja samega, in sicer, da bi dobili v Lokavcu športno igrišče, da bi uredili pločnike do Ajdovščine, na splošno pa želijo boljšo obveščenost v skupnosti.

Prebivalci Lokavca živijo v razpotegnjeni vasi, na robu Vipavske doline, in so med seboj premalo povezani, k temu morda pripomore že sama geografska lega. Lokavec nima posebej organiziranega izobraževanja odraslih, kajti vse formalne oblike izobraževanja potekajo v Ajdovščini. Formalno središče sta osnovna šola in cerkev, druge oblike neformalnega izobraževanja pa potekajo spontano in sproti, odvisno od potreb (posameznikov ali skupnosti). Zato je najpogostejši način medsebojne pomoči, reševanja problemov ali pridobivanja novega znanja vezan na izkušnje, poznanstva in zaupanje med ljudmi.

Formalno izobraževalno središče Lokavca sta osnovna šola in cerkev.

PREDLOGI PREBIVALCEM LOKAVCA

1. Lokavec mora dobiti kontaktno osebo (animatorja), ki bo povezovala vaščane, skrbela za informiranje, izobraževanje in pomoč. Predlagamo, da se na primer oseba iz svetovalne službe (ali kdo drug) na osnovni šoli poveže s svetovalno službo na andragoškem centru, ki bi imel sedež v Ajdovščini (LU). Skupaj bi spremljala no-



vosti, oblikovala individualne programe, odvisno od potreb po znanju. Prav tako bi moralo biti naselje bolj povezano z Občino Ajdovščina (občinsko informacijsko glasilo).

2. Osnovna šola v Lokavcu bi morala postati devetletna. Ker so že doslej na osnovni šoli organizirali različne kulturne prireditve, naj bi se šola v prihodnosti razvila v izobraževalno-svetovalno središče, ne le za otroke in starše ter za kulturne prireditve, temveč tudi za druge odrasle. Osnovna šola bi se morala imenovati »učeca se šola«. To pomeni navzven odprto šolo, središče za kulturne, socialne, izobraževalne in športne dejavnosti. Tu naj bi potekalo izobraževanje otrok, različni krožki za mla-

de, študijski krožki za odrasle in starejše. Vsekakor je to cenejša možnost kot gradnja kulturno-informacijskega svetovalnega središča, dopolniti je treba dosedanje dejavnost šole in razširiti njeno delovanje na širše okolje. Informacijsko-svetovalna služba na osnovni šoli naj bi izdajala informacijsko glasilo, s katerim bi seznanjala ljudi o dogajanju in prireditvah (tudi izobraževalnih dejavnostih) v vasi, saj je informiranost slaba.

3. Ker osnovna šola v Lokavcu sodeluje z Goriškim muzejem, se nam postavlja vprašanje, zakaj se LU Ajdovščina bolj ne poveže in sodeluje s šolo ter ponudi možnosti za skupinsko učenje (študijski krožki, tečaji, druge dejavnosti). Potrebe po znanju se pojavljajo na strokovnih področjih (čebelarstvo, sadjarstvo, gojenje drobnice, fotografija, trženje izdelkov). Prav tako bi lahko pripravili vrsto individualnih izobraževalnih programov. Tako bi ljudje lahko opravljali različna dela, ki jih veselijo in zanimajo. Hkrati pa bi lahko tovrstne dejavnosti tudi pripomogle k razvoju kraja, k razvoju krajevnega turizma pa bi lahko pripomogla prodaja domačih izdelkov in pridelkov kot lokavških posebnosti.
4. Predlagamo ustanovitev vrtca, morda v okviru šole ali zraven nje.
5. Lokavec potrebuje tudi športno-rekreativno središče ali vsaj športno igrišče za igre z žogo in atletiko.
6. Urediti je treba tudi infrastrukturo (ceste, pločniki, razsvetljava).
7. Stare stavbe, ki so se ohranile, na primer stari mlin, bi lahko postale lokavška turistična zanimivost, vendar bi jih morali najprej (s pomočjo Občine Ajdovščina) obnoviti. Seveda bi morali še naprej skrbeti za kovaški muzej. Obrtniki bi lahko imeli svoj sejem, na katerem bi prodajali svoje izdelke, prav tako kmetovalci. Reklamna sporočila, za katera bi moral skr-

beti animator, pa bi morali razpošiljati po Sloveniji, na primer na slovensko obalo, saj bi lahko tako marsikaterega turista privabili na ogled tudi v ne tako oddaljeni Lokavec. Turistična ponudba bi lahko vključevala obisk starega mlina, obisk pri osebi, ki zbira starine (ta bi lahko imela urejeno muzejsko sobo), ogled kovaškega muzeja in prireditve v zvezi s furmanstvom, ogled zasebne elektrarne, cerkva in njihovih znamenitosti ter kulturne dejavnosti idr.

8. V Lokavcu bi morali spodbujati tudi razvoj kmečkega turizma.

SKLEPNE MISLI

V obeh primerih, v Vipavskem Križu in Lokavcu, se je pokazalo, da se morata Občina Ajdovščina in Zavod za kulturo izobraževanje in šport bolj povezovati s krajani. Kako? Predlagamo, da bi andragoška ustanova – LU Ajdovščina s svetovalci pomagala pri spontanem izobraževanju in učenju ljudi. Ljudje so doslej sami iskali vire za pridobivanje znanja v svojem neposrednem okolju (doma, pri sorodnikih, prijateljih, znancih, sovaščanih, pristitih, ki več vedo in ki jim zaupajo). Tako je pomembno, da v vsakem naselju določijo posameznika, sociokulturnega animatorja, ki bi skrbel za pretok informacij od občine in andragoške ustanove – LU do prebivalcev, v skladu z njihovimi potrebami po znanju in

osebnem razvoju ter potrebami po razvoju kraja. Tako bi najhitreje prišlo do izmenjave potreb ustanov in ljudi in s tem do oblikovanja načrtov za razvoj posameznikov in razvoj kraja. V ta namen bi bilo treba poskrbeti tudi za posebne informativne tiskane vire (informativna krajevna glasila), sicer pa ljudje poslušajo lokalni radio (Robin in Nova), gledajo TV in berejo knjige, časopise, revije, reklamna sporočila ... Na splošno ugotavljamo, da so vzorci in strategije spontanega učenja in izobraževanja prebivalcev Vipavskega Križa in Lokavca podobni, čeprav se naselji razlikujeta po velikosti in številu prebivalcev ter po stopnji razvitosti (Vipavski Križ na primer nima trgovine, bifeja, pošte, bankomata). Ugotovitve omenjenih naključnih anketiranj so pokazale, da gre v obeh primerih za pomajkljivo izobraževalno ponudbo.

Ljudje potrebujejo znanje v čim krajšem času, zato je pomembno, da so jim na voljo tudi andragoške ustanove s svojimi izobraževalnimi-svetovalnimi službami, ki bi jim pomagale najti najkrajšo in učinkovito pot do znanja. Pri tem bi morala občina in država zagotoviti posameznikom tudi finančno podporo za razvijanje različnih individualnih projektov, ki bi jih lahko uspešno vključili v razvoj kraja.

OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT

Vsebinski viri za osebni izobraževalni program

Potrebe in želje po pridobitvi novih vrst znanja, spretnosti ali osebnostnih lastnosti se pri odraslih pojavljajo na poklicni in na zasebni ravni, izhajajo pa lahko iz zunanjih okoliščin ali so izraz osebnih interesov in želja. Odgovor na te potrebe lahko delno najdemo v izobraževalnih programih, ki jih ponujajo izobraževalne ustanove in institucije. Premalo pa se zavedamo, kako veliko projektov, povezanih z učenjem in izobraževanjem, v življenju zastavimo in izpeljemo sami. Spremembe, ki jih doživljamo v poklicnem in zasebnem življenju, so pogosto nagle, nepredvidljive in odgovor nanje zato le redko najdemo v uniformirani formalni izobraževalni ponudbi. Vse pogosteje se moramo zanesti predvsem sami nase in sami poiskati pot do tistih informacij in virov, ki nam bodo dali odgovor.

Potrebe po izobraževanju pogosto povezuje-
 mo predvsem s poklicnim znanjem in spret-

nostmi, dejansko pa so povezane z vsemi socialnimi vlogami, ki jih imamo v medosebnih odnosih in v odnosu do okolja ter skupnosti, v kateri živimo (partnerski, starševski, prijateljski odnosi, dom in družina, odnos do dogajanja v skupnosti, kraju, pa tudi v družbi na splošno, v kulturi in znanosti), predvsem pa v odnosu do nas samih (zdravje, varnost, osebnostni razvoj, iskanje smisla življenja).

Tudi vzgibi, iz katerih se porodi osebni učni projekt, so lahko zelo različni. Zelo pogosto so to potrebe, povezane z zunanjimi okoliščinami, ki nas prisilijo k delovanju in iskanju rešitev. Velikokrat so take zunanje okoliščine povezane z delom in poklicno dejavnostjo, pri čemer vpliv mednarodne ekonomije in politike ter razvoj novih oblik ekonomije in tehnologije narekujejo nenehno prilagajanje in pridobivanje novih vrst znanja in spretnosti. Pogosto pa niso nič manj nujne in dramatične spremembe na zasebni in osebni ravni, pri čemer vprašanja zdravja, varnosti, kakovosti odnosov v družini in okolju vse pogosteje zahtevajo sposobnost hitrega in pravilnega ukrepanja.

Vzgibi za spontano individualno izobraževanje lahko izhajajo tudi iz naših lastnih želja, interesov in osebnih ambicij, ki niso neposredno povezane z zunanjimi okoliščinami in pritiski. Nekdo se lahko odloči za učenje italijanščine preprosto zato, ker mu je jezik všeč, čeprav niti v poklicnem niti v zasebnem

Allen Tough navaja, da vsakdo na leto zastavi vsaj enega ali dva večja projekta, povezana z učenjem, nekateri tudi od 15 do 20. Učni projekt opredeljuje kot »večji, zavesten napor za pridobitev določenega znanja in spretnosti«, pri čemer gre lahko za pridobitev novih vrst znanja, boljše razumevanje drugih ljudi, razvijanje novih spretnosti, spremembo lastnih navad in podobno. Navaja, da za kar 70 odstotkov vseh učnih projektov sami naredimo načrt, pri tem pa pomoč in oporo iščemo v najrazličnejših virih, pri prijateljih, znancih in strokovnjakih in tudi v materialnih virih, z branjem knjig in časopisov, gledanjem televizije, v skupini ali sami (Tough, 1972).

življenju tega znanja ne potrebuje. V povsem drugačem položaju pa je inženir, ki bo v kratkem sodeloval z Italijani, ker je njegovo podjetje podpisalo pomembno pogodbo.

Ker so vzgibi za to, da si nekdo zastavi učni projekt, zelo različni in povezani z različnimi življenjskimi situacijami, so tudi odgovori zelo različni, predvsem pa odvisni od vsakega posameznika. Pot, ki jo bo posameznik prehodil, da bo prišel do tistega znanja ali spretnosti, ki si jih je zadal kot cilj svojega osebnega izobraževalnega projekta, je povezana s številnimi dejavniki, predvsem z njegovimi lastnimi zmožnostmi, sposobnostmi, motivacijo, pa tudi z okoliščinami in okoljem, v katerih bo izobraževanje potekalo. Rezultati njegovih prizadevanj pa bodo precej odvisni od tega, kako jasno in realno je opredelil cilje, ki jih želi doseči, in od virov, iz katerih se bo učil in črpal znanje.

VRSTE VIROV

Kadar si posameznik zastavi učni projekt, to pomeni, da si je zastavil enega ali več ciljev, ki jih želi doseči kot rezultat učenja. Pri tem pa se že pojavi vrsta ključnih vprašanj: kje bo dobil tisto znanje, ki bi ga rad pridobil, kje se bo naučil tistih spretnosti, ki jih želi razviti, pa tudi to, po kakšnih merilih se bo odločal med različnimi možnostmi, kako se bo lotil dela, kako bo delal z viri in se iz njih učil.

Prvi in pogosto neprecenljiv vir znanja in informacij so ljudje. Predvsem ljudje, s katerimi živimo, se srečujemo, pogovarjamo, ki jih imamo radi in jih spoštujemo, ljudje, s katerimi delamo in sodelujemo na poklicnem področju, v skupnosti, ljudje, s katerimi se primerjamo, jim včasih zavidamo, jih občudujemo, ki jih zavračamo in s katerih ravnanjem se morda ne strinjamo. Skratka, ljudje, ki imajo določene vrste znanja, spretnosti, védenje, osebnostne lastnosti ali izkušnje, iz katerih ali na podlagi katerih se želimo nekaj nau-

čiti. Ljudi, od katerih se lahko učimo, srečujemo na različnih mestih in v različnih vlogah. Lahko gre za poklicne izobraževalce, inštruktorje, strokovnjake za določeno področje, veliko pa zvemo in se naučimo (ne da bi se tega vedno prav zavedali) predvsem od ljudi, s katerimi živimo: od partnerja, otrok, staršev, sosedov, prijateljev in znancev.

Ljudje nam pri iskanju informacij pomagajo na več načinov. Bodisi kot kažipot, ko nam svetujejo, na koga naj se obrnemo, kje bi lahko dobili potrebne informacije, kateri viri so primerni in zanesljivi, kako naj ravnamo. Nemogoče je, da bi sami poznali toliko ljudi, da bi nam ti že lahko dali vse odgovore. Kadar potrebujemo informacije, se pogosto vprašamo: kdo bi to vedel, kdo se je že ukvarjal s tem, koga bi lahko vprašali za nasvet, kdo ima kaj izkušenj s tem? Ljudje, na katere se obrnemo za informacijo ali nasvet, nas lahko napotijo do drugih ljudi ali pa k materialnim virom.

Nekomu, ki bi se rad naučil obrezovati sadno drevje, lahko prijatelj priporoči znanca, ki je strokovnjak za obrezovanje sadnega drevja, ali pa mu priporoči knjigo, po kateri se je sam naučil obrezovati sadno drevje ali za katero je slišal, da je zelo dobra. Morda pa zna sadno drevje obrezovati sam in se bo prijatelju ponudil za mentorja.

To, kar pri iskanju in selekciji virov pogosto spregledamo in zanemarimo, so naše lastne izkušnje. Najprej vedno izhajamo iz nas samih, čeprav se nam zdi to tako samoumevno, da tega še opazimo ne. Ko v nas dozori odločitev, da se želimo ali moramo nekaj naučiti, se najprej aktiviramo sami in se začnemo razgledovati naokrog. Od naših izkušenj, znanja, sposobnosti in osebnostnih lastnosti je v danih okoliščinah odvisno, ali se bomo obrnili na sorodnike, prijatelje, sodelavce ali na poklicne svetovalce in strokovnjake ali bomo informacije iskali pri ljudeh ali v materialnih virih, knjigah, imenikih, časopisih, medijih.

Vir znanja so tudi materialni viri, ki obstajajo

v različnih zapisih tekstovne, slikovne, avdio, video in multimedijske narave. Kot viri še vedno prevladujejo knjige, priročniki, učbeniki, članki v časopisih in revijah, katalogi, slovarji, imeniki in podobne zbirke podatkov ter slikovnega gradiva v tiskani obliki. Ti viri so dostopni v knjigarnah, knjižnicah, arhivih, muzejih. Poleg tiskane oblike pa se nezadržno širi število informacij, dokumentov, knjig in revij, ki so dostopne prek virtualnih knjižnic, informacijskih centrov, zbirk podatkov na internetu in drugih računalniških omrežij.

Pomemben materialni vir so tudi avdio in video zapisi, ki so dostopni na klasičnih analognih kasetah, vse bolj pa tudi v digitalni obliki kot laserske plošče, računalniški paketi, CD-ROM in na internetu. Računalniška in kabelska omrežja postajajo vse bolj pomemben medij za posredovanje informacij in znanja v smislu komunikacije med ljudmi in dostopa do gradiv v virtualnih knjižnicah, muzejih in podobnih zbirkah podatkov. Pomemben prispevek digitalne tehnologije je prav v možnosti združevanja in kombiniranja različ-

nih vrst podatkov in zapisov. CD-ROM ali spletna aplikacija (na primer učno gradivo na internetu) lahko združi tekstovni del z grafičnimi animacijami, avdio in video posnetki, ki omogočajo učinkovito ponazoritev snovi.

Kar 70 odstotkov odraslih nima zadostnega znanja za ravnanje z informacijami.

Kljub izrednim možnostim, ki jih za dostop do znanja ponuja sodobna tehnologija, pa ne moremo mimo dejstva, da izobraževanje s pomočjo računalniške tehnologije ostaja v domeni računalniško pismenih, pretežno mlajših odraslih. Večina odraslega prebivalstva – po podatkih raziskave Pismenost in udeležba v izobraževanju, ki jo je izpeljal ACS, kar 65 do 70 odstotkov – nima zadostnega znanja in spretnosti za ravnanje z informacijami, ki jih vsebujejo različni pisni vi-

ri. To med drugim pomeni, da se pri iskanju informacij in pri učenju opirajo predvsem ali izključno na ustno izročilo in na ljudi, ki jih poznajo in jim zaupajo.

Dejansko danes različne znanosti ponujajo odgovore na najrazličnejša vprašanja in probleme. Informacij, nasvetov, receptov in navodil je veliko in skoraj ni več vprašanja, na katerega ne bi kdo ponujal učinkovitega odgovora. Ovira za dostop do informacij in znanja pa je danes bolj kot kdajkoli prej prav neznanje oziroma nepoznavanje možnosti in načinov za dostop do informacij, nesposobnost izbire med različnimi viri in nezmožnost presoje o ustreznosti ter verodostojnosti informacij.

POTI DO VIROV IN NAČIN UPORABE

Poti do virov so zelo različne in odvisne od vsakega posameznika, njegove razgledanosti in izobraženosti, sposobnosti za iskanje in uporabo informacij, iznajdljivosti, sposobnosti za komuniciranje, samozavesti, samopodobe in drugih vrst znanja, sposobnosti in spretnosti.

Bolj izobraženi ljudje pogosto sami najdejo pot do potrebnih virov znanja, saj imajo z izobraževanjem ter učenjem več izkušenj in lahko izhajajo iz okoliščin, na katere so že naleteli in v katerih so se že znašli. Imajo veliko večji pregled nad viri, ki obstajajo, in navadno tudi potreben kritični aparat za presojo virov. Kot vir znanja uporabijo predvsem pisno gradivo, knjige, revije, pogosto tudi multimedijsko gradivo. Način uporabe virov je zato pogosto branje, preučevanje gradiv, spremljanje medijev, v medosebnih stikih pa spraševanje, pogovori in diskusija. Čeprav je tako kot pri vsakem učenju velik del tudi v poskusih, eksperimentiranju, opazovanju in posnemanju, je njihov pristop praviloma bolj racionalen in sistematičen, saj si znajo cilje



zastaviti jasneje in predvideti tudi način, s katerim jih bodo dosegli.

Več težav pri iskanju virov imajo manj izobraženi ljudje. Z izobraževanjem imajo malo izkušenj in še te so pogosto negativne, zato so do formalnih, institucionaliziranih oblik izobraževanja zadržani. Izhodišče za uspešno individualno izobraževanje je končana srednja šola, v kateri je posameznik razvil učne navade in tehnike ter pridobil znanje in sposobnosti, potrebne za samostojno učenje in izobraževanje. Nižja stopnja izobrazbe sama na sebi seveda ni dejavnik, ki bi napovedoval manjšo sposobnost individualnega izobraževanja, saj se veliko ljudi v življenju in poklicu odlično znajde tudi s skromno formalno izobrazbo, predvsem če imajo privzgojene in razvite sposobnosti, ki

jim to omogočajo. Na žalost pa je nižja izobrazba pogosto povezana s socialnim okoljem, v katerem oseba živi, pogojena je z izobrazbo in razgledanostjo staršev ter je najpogostejše tudi pomemben dejavnik pri možnostih za zaposlitev in napredovanje na poklicni ravni.

Manj izobraženi ljudje navadno čutijo nelagodje in odpor do institucij in s tem tudi do institucij, v katerih lahko pridejo v stik z različnimi viri, iz katerih bi se lahko učili, bodisi da gre za svetovalne službe, izobraževalne ustanove bodisi knjižnice, muzeje, svetovalne centre. Poglavitni vir, iz katerega črpajo znanje in spretnosti, so zato ljudje, predvsem ljudje

*Izhodišče za
uspešen osebni
izobraževalni
načrt je vsaj kon-
čana srednja šola.*

Pri manj izobraženih ljudeh ima svetovalno delo pri iskanju virov izreden pomen, saj navadno ne vedo, kje lahko dobijo potrebne informacije, na koga naj se obrnejo, kako naj se lotijo reševanja problemov. Pogosto se pravzaprav sploh ne zavedajo, da za rešitev svojih problemov in stisk potrebujejo znanje, saj so navajeni vdano čakati in se prepuščajo dogajanju v okolju.

iz njihove družine in okolice, ljudje, ki jim zaupajo ali jih spoštujejo zaradi določenega znanja, osebnostnih lastnosti, socialnega statusa ali vpliva. Od teh ljudi se učijo predvsem s posnemanjem, poslušanjem, opazovanjem, spraševanjem in pogovorom. Njihovo učenje je zato predvsem naključno in ni posledica jasno zastavljenih ciljev, zato so tudi rezultati pogosto naključni in vprašljivi. Zaradi pasivnega odnosa, ki ga manj izobraženi razvijejo do dogajanja v okolju, se je pri načrtovanju njihovega vključevanja v izobraževanje treba zavedati, da ti ljudje sami ne bodo prišli v svetovalne centre, izobraževalne ustanove, knjižnice, saj je to svet, ki jim je povsem tuj. Tistim ljudem, ki sami ne pridejo

po nasvet in znanje, je treba svetovalno in izobraževalno dejavnost pripeljati »na dom«, v okolje, ki jim je domače in v katerem takih spodbud ne bodo jemali kot nekaj tujega. Svetovalno in izobraževalno dejavnost je zato treba vpeti v odnose in

dogajanje v okolju, kjer ti ljudje živijo, in se pri tem opreti na tiste posameznike, ki imajo v tem okolju določen ugled in uživajo spoštovanje ter zaupanje.

Pomemben dejavnik, povezan z odnosom manj izobraženih do znanja in učenja, je tudi razvejenost izobraževalne dejavnosti in izobraževalne ponudbe. Podatki za Slovenijo kažejo, da je izobraževalna ponudba izrazito centralizirana v ljubljanski regiji, kjer je bila leta 1993 več kot polovica vseh izobraževalnih organizacij. Te so ponujale več kot polo-

vico vseh evidentiranih izobraževalnih programov (Klemenčič, Pretner, 1993), mariborska, gorenjska in celjska regija so imele komaj tretjino ponudbe v primerjavi z ljubljansko, ostalih devet regij pa ni imelo niti deset odstotkov izobraževalne ponudbe v primerjavi z ljubljansko. Kar 15 slovenskih občin (25 odstotkov) ni imelo nobene izobraževalne organizacije za odrasle.

Čeprav gre za podatke iz leta 1993 in se je ponudba izobraževalne dejavnosti medtem marsikje spremenila, ti podatki zgovorno kažejo na to, zakaj je v Sloveniji stanje pismenosti tako katastrofalno, kot so pokazali rezultati raziskave o pismenosti in udeležbi odraslih v izobraževanju. Če v okolju, kjer ljudje živijo, ni (nobenih) dejavnosti in spodbud, ki bi bile povezane z učenjem in aktivnim odnosom do pridobivanja novega znanja, je razumljivo, da učenje in izobraževanje ne moreta biti vrednota in v zavesti ljudi ne pomenita načina za izboljšanje življenjskih ter delovnih razmer, ampak prej izgubo časa. Nič nenavadnega torej, da se taki ljudje ne izobražujejo in da se tudi ne želijo izobraževati.

MERILA ZA IZBIRANJE MED RAZLIČNIMI VIRI

Bolj izobraženi se pogosto srečujejo s težavo pri izbiri zaradi prevelikega števila informacij, manj izobraženi pa pogosto ne vedo, kje bi sploh poiskali znanje in zato ovire na poti do znanja težko premagajo brez nasvetov in pomoči drugih. Ne glede na to, ali je posameznikova pot do informacij hitra ali zapletena, ali je sposoben zbrati veliko informacij in virov ali le dva, tri, je navsezadnje najpomembnejše to, kako se bo med temi viri odločil in izbral najprimernejšega. Preveliko število informacij lahko bolj oteži izbiro kot omejeno število možnosti in virov, zato je sposobnost za presojo med različnimi viri danes pravzaprav izjemno pomembna. Predvsem zato, ker

Ponudba izobraževalnih programov v Sloveniji je preveč centralizirana.

ima posameznik na voljo malo časa, je bistveno, da se odloči za tisti vir, ki mu bo pomagal do znanja, ki ga v danih okoliščinah resnično potrebuje, da bodo spretnosti, ki jih bo razvil, tiste spretnosti, ki jih dejansko potrebuje. Še tako hitro in učinkovito iskanje virov in informacij se izkaže za nekoristno, če se iz teh virov nismo naučili tistega, kar smo si zadali kot cilj.

Eno od meril za selekcijo različnih virov je vsekakor dostopnost, bodisi v finančnem, časovnem bodisi geografskem smislu. Če do znanja, ki ga ima določena oseba, ali do gradiva, ki je shranjeno na določenem mestu, ne moremo priti dovolj hitro ali je to predrago, se bomo morali odločiti za drug, dostopnejši vir.

Dejavnik, ki navadno vpliva na izbiro določenega vira, sta tudi zanesljivost in verodostojnost. Ko gre za ljudi, za katere predvidevamo, da imajo določeno znanje in spretnosti, se navadno ravnamo po tem, koliko tej osebi zaupamo oziroma koliko zaupamo njenemu znanju in sposobnostim. Podobno presojamo tudi pri materialnih virih. Nakateri bolj zau-

pajo tuji literaturi, drugi domačim avtorjem, nekateri se bolj zanesejo na knjige, drugi na ustno izročilo, nekdo bolj zaupa mnenju sosedu kot mnenju poklicnega strokovnjaka in nasprotno.

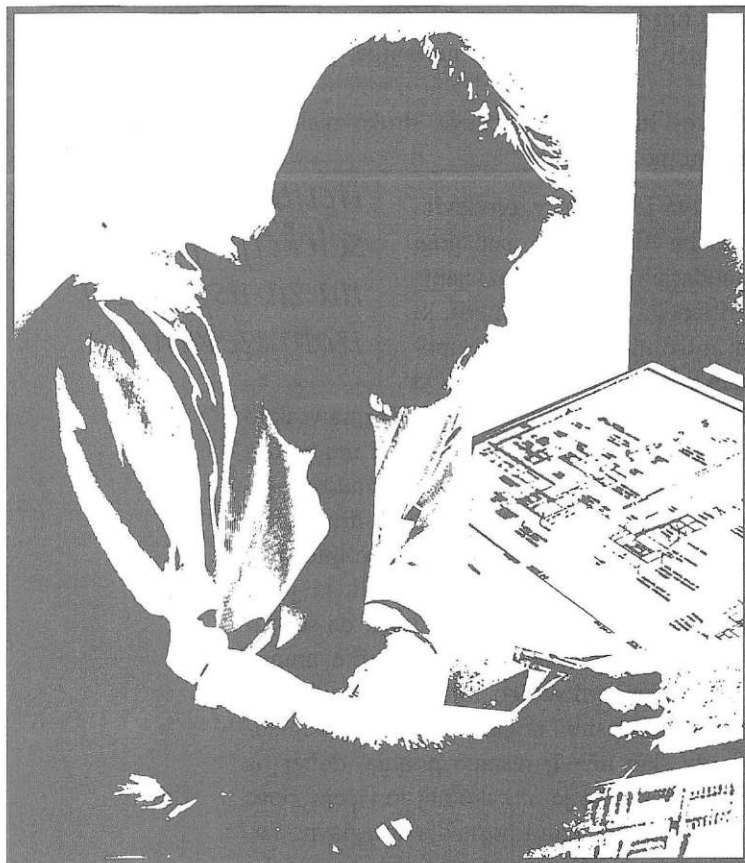
Dejstvo je, da so v zgodovini številni filozofi in pedagogi poudarjali pomen razvijanja kritičnega odnosa in meril, ki bi mladim pomagali pri uporabi pridobljenega znanja. Od

Pestalozzijeve zahteve po tem, da ima vsakdo pravico do primerne izobrazbe, ki mu bo pomagala do samostojnosti in samozadostnosti, s katero bo kljub pritiskom in družbenim spremembam lahko ohranil osebno integriteto in svobodo odločanja, do misli, ki jo je Kant razvil v Kritiki čistega uma, da se študenti od njega ne bodo učili filozofije, ampak tega, kako samostojno misliti in raziskovati ter stati na lastnih nogah. Diesterweg z mislijo, da slab učitelj resnico ponuja, dober pa učence uči, kje je in kako naj jo iščejo, pove prav to, kar Lyotard postavlja kot glavno nalogo šole v obdobju informacijskega znanja: usposobiti mlade, da bodo znali sami sintetizirati in uporabiti svoje znanje.

Od vzgoje in izobrazbe, ki jo je bil posameznik deležen v času obveznega šolanja, je precej odvisno, kakšen odnos do znanja in izobraževanja razvije. Ljudje z višjo izobrazbo, z razvitimi osebnostnimi lastnostmi, ki jim omogočajo aktiven in ustvarjalen odnos do dogajanja v okolju in v svetu, so navadno sposobni sami poiskati pot do pravih virov in do znanja, ki ga potrebujejo. Manj izobraženi ljudje in ljudje s pasivnim odnosom do dogajanja v okolju svojih težav pogosto ne zmorejo reševati sami. Po nasvet ali pomoč se obračajo predvsem na znance in prijatelje, zato je njihovo učenje večinoma prepuščeno naključnim spodbudam. Iz takega začaranega kroga jim lahko pomaga le načrtna svetovalna in izobraževalna dejavnost.

*Učinkovita
selekcija je odločil-
na za uspešnost
izobraževanja.*

Za postindustrijsko dobo je značilen vse večji obseg znanja in informacij. V prvotnem pomenu pedagogika pomeni potovanje otroka k viru znanja. Ti viri znanja so bili šola, knjižnica, izobraževalni center. Z novimi informacijskimi povezavami pa potuje znanje (Serre, 1996). Računalniška tehnologija omogoča obenem kopičenje in širjenje znanja ter ustvarjanje novih virov znanja. Znanje postmoderne, ki ga Lyotard imenuje informacijsko znanje, je posledica vse večjega obsega uskladiščenega znanja. Tega znanja ni več mogoče posredovati v obliki objektivnih resnic in izdelanih teorij, konceptov in zakonov, ampak je treba ljudi naučiti uporabljati to znanje in jih usposobiti za to, da bodo znali sami narediti »sintezo zbranega znanja« (Lyotard, 1979).



ANDRAGOG V VLOGI SVETOVALCA

Poklicne in življenjske situacije, v katerih se porajajo nove potrebe po znanju in spretnostih, se spreminjajo z veliko dinamiko in razvoj se v sodobni družbi nezadržno seli od množičnih oblik izobraževanja v individualno sfero. Funkcija množičnih, skupinskih oblik izobraževanja je danes predvsem zviševanje splošne ravni izobrazbe, ne morejo pa zadovoljiti potreb po specifičnih, posebnih vrstah znanja in spretnostih, ki jih ljudje potrebujejo v vsakdanjem življenju.

S tem pa postaja vse bolj individualno tudi delo svetovalcev in andragogov, saj receptov, ki bi bili primerni za širok krog ljudi, ni več. Avtonomnost posameznika pri iskanju in kombiniranju virov znanja je bistveno pove-

zana z njegovo izobrazbo in osebnostnimi lastnostmi. Bolj izobraženi, samoiniciativni in dinamični ljudje pogosto ne potrebujejo pomoči, ko si zastavijo načrt, po katerem si bodo pridobili določeno znanje in spretnosti. Vloga andragoga kot svetovalca je pomembna predvsem pri manj izobraženih ljudeh, ki sami težko ugotovijo svoje potrebe in težave, povezane s pomanjkanjem znanja. V tem smislu je funkcija andragoga dvojna, saj gre na eni strani za svetovanje ljudem, ki se svojih potreb po znanju sicer zavedajo, vendar ne znajo poiskati virov in si zastaviti izobraževalnega programa, po drugi strani pa gre za pomoč in svetovanje ljudem, ki se svojih potreb po znanju pogosto sploh ne zavedajo, čeprav zaradi neznanja životarijo in so odrinjeni na rob družbe.

Pri tem sta poleg vloge svetovalne dejavnosti pomembna tudi izobraževalna dejavnost in ponudba, s katero se posameznik srečuje v svojem okolju. Bogata in pestra izobraževalna ponudba bistveno vpliva na odnos, ki ga ima posameznik do učenja in pridobivanja novega znanja. Če se v določenem kraju veliko ljudi vključuje v različne izobraževalne

Svetovalno delo pri izbiri vsebinskih virov je kompleksno in zahtevno, saj mora svetovalec izhajati predvsem iz tega, kar je v ljudeh samih, iz tega, kakšne učne navade imajo, kakšne predstave imajo o učenju, skratka, iz njihove izobraževalne biografije. Naslednji korak pa je projekcija poti, po katerih si lahko posameznik glede na svojo izobraževalno biografijo, glede na potrebe in možnosti v okolju začne pridobivati določeno znanje in spretnosti. Pri manj izobraženih ljudeh je vsak, še tako majhen korak na poti zavestnega učenja in pridobivanja novega znanja ter spretnosti izjemno pomemben, saj se začneta s tem spreminjati njihova samopodoba in njihov odnos do okolja.

programe ali se drugače izobražuje, to pomembno vpliva na splošno klimo in vrednostno predstavo večine krajanov. Da pa se ljudje lahko vključujejo v izobraževalne dejavnosti, mora obstajati mreža izobraževalne ponudbe, ki jim to omogoča. Vsega bremena izobraževalne ponudbe ne morejo prevzeti zasebne izobraževalne organizacije, tudi zato, ker je njihovo delovanje bolj ali manj odvisno od povpraševanja in ponudbe drugih organizacij.

Prav zato je pri načrtovanju mreže izobraževalne ponudbe izjemno pomembna vloga občin, regij in države. Vitalnost vsake skupnosti, bodisi kraja, občine bodisi države v celoti, je odvisna od vitalnosti in trdnosti vsakega posameznika, predvsem pa od tistih skupin, ki so odrinjene na družbeni rob in si brez načrtne pomoči iz tega položaja ne morejo pomagati. Svetovalno delo mora biti zato vpeto v prizadevanja širše skupnosti in države za vključevanje vseh odraslih v aktivne oblike druženja in izobraževanja.

SKLEPNE MISLI

Eden ključnih paradoksov informacijske družbe je nedvomno v tem, da pri vsem obsegu znanja, védenja, informacij in virov, število ljudi, ki dostopa do tega znanja nimajo, pravzaprav narašča. Podatki o neslutelih možnostih za dostop do informacij, ki jih ponujajo informacijske avtoceste, nas ne smejo zavesti. Nič nam namreč ne povedo o tem, kaj se dejansko dogaja z ljudmi, ki te avtoceste uporabljajo, še manj pa o tistih, ki jih ne. Pri vseh virih, iz katerih se lahko nekaj naučimo, je še vedno odločilno razširjanje informacij o tem, kakšni viri obstajajo, kakšne možnosti ponujajo in kako jih lahko uporabljamo. Kajti ljudje, ki teh možnosti ne poznajo in ne razumejo, dostopa ne bodo zahtevali. In če ga ne bodo zahtevali, ga tudi ne bodo dobili (Rheingold, 1994).

LITERATURA

- Furst, M. in Halmer, N.: Filozofija, DZS, Ljubljana, 1990.
- Klemenčič, S. in Pretnar, Z.: Mreža izobraževanja odraslih v Sloveniji, ACS, Ljubljana, 1993.
- Krajnc, A.: Kdo odloča o tem, česa se bodo ljudje učili?, Andragoška spoznanja, Ljubljana, let. 6, št. 2, 2000, str. 34–43.
- Lyotard, J.-F.: La condition postmoderne, Minuit, Pariz, 1979.
- Rheingold, H.: Pozabite informacijsko avtocesto – mreže spletajo ljudje!, ČKZ, let. XXII, št. 166–167, 1994, str. 49–54.
- Serres, M.: Vers la société de pédagogie, v: Le délire multimédia, Téléràma hors-série, 1996.
- Tough, A.: The Adult's Learning Projects, OISE, Toronto, 1972.

ODRASLI SE UČIMO Z DELOVANJEM

Izkušnje so bistvo učenja

Ničesar se ni mogoče zares dobro naučiti, zares dobro znati, če tega ne preizkusimo in ne izpopolnjujemo v praksi. To velja za najbolj enostavna opravila in spretnosti, na primer vožnjo s kolesom, in tudi za najzahtevnejše procese umetniškega ustvarjanja ali kritičnega razmišljanja. Izkušnja je srž učenja, kot meni že J. Dewey. Tako je videti, da se predvsem odrasli učijo z delovanjem, otroci pa z izobraževanjem. Vendar sta tudi izobraževanje in teoretični študij neka vrsta delovanja, spretnost in umetnost, s katero se srečamo najprej med šolanjem in se kasneje pod vplivom izkušenj spreminja vse življenje.

UČENJE KOT PROGRESIVNO SPREMINJANJE NA TEMELJU IZKUŠENJ

Ne samo odrasli, vsi se učimo z delovanjem. Na to, kako razmišljamo, kako se učimo, in kako delujemo, vplivajo naše delovanje iz

preteklosti, naše izkušnje in naša interpretacija izkušenj. Tudi otroci se učijo z delovanjem, vendar je njihovo delovanje prepogosto omejeno predvsem na šolske izkušnje, pri čemer sprejemajo znanja

in informacije zgolj na površinski ravni, kot dejstva, ki jih ne povežejo s svojimi izkušnjami. Tako jih šola, če zanemari in jim ne pomaga interpretirati njihove izkušnje, uči, da učenje pomeni sprejemanje in reprodukcijo

informacij. S tem lahko dobijo »napačno razlago« učenja: da je učenje zgolj kopičenje informacij in spoznanj, ki niso povezane z življenjem. Tako začnejo oboje razlikovati in sprejmejo mnenje, da sta teorija in objektivno znanje nekaj povsem drugega kot življenje in delo. S tem se mnogi mladi naučijo gledati na znanje in na učenje kot na nekaj, kar spada v šolo, ni pa zelo uporabno v življenju. Takšno površinsko gledanje na znanje in površinsko učenje imenuje Usher »anekdotsko učenje« (Usher, 1985). Torej so vsakdanje izkušnje le anekdote, ki jih slabo povezujejo med seboj, iz katerih se ni moč kaj dosti naučiti, posameznik jih ne poveže s teoretičnim znanjem. To pojmovanje daje napačen vtis, da se učimo samo v šolah, kasneje pa morda še na tečajih, seminarjih in v učnih delavnicah.

Vendar se odrasli, ki imajo tudi delovne izkušnje, natančno zavedajo, kako intenzivno so se spreminjali, prilagajali in učili, ko so začeli opravljati določeno delo, pa tudi kasneje, ko so svoje delovno področje morda spremenili. Učenje ni potekalo zgolj kot priprava na delo, temveč tudi neposredno med dejavnostjo samo. Čeprav se lahko določenih opravil naučimo z opazovanjem in posnemanjem, bomo tako pridobili le spretnost za določeno dejavnost. To bomo znali opravljati, ne bomo pa znali razložiti (ali pa bo težko povedati), kako se ta opravlja. Za nepredvidene okoliščine ne bomo pripravljeni. Imeli bomo zgolj »vedenje v dejavnosti«, ne pa tudi znanja. Šele zah-

Sodobno pojmovanje učenja pomeni predvsem interpretacijo izkušenj.

tevejša dejavnost, ki ni vselej popolnoma enaka, zahteva razmislek. Pogosto sprožijo netipični primeri v praksi nove dileme, ki jih je treba na novo opredeliti in imenovati. Šele razmišljanje ob dejavnosti (reflection-in-action, Schon 1983) omogoča pretvarjanje praktičnih izkušenj v spoznanja, ki so verbalizirana in med seboj povezana znanja.

Tudi ljudje z bogatimi življenjskimi izkušnjami bodo vedeli, kako veliko so se naučili pri reševanju vsakdanjih življenjskih problemov, ko so spremenili svoje življenjsko okolje, ko so se preselili v drugo kulturo. Pogosto ni šlo zgolj za prilagajanje okolju, za socializacijo ali za naključno učenje, temveč za zavestno prizadevanje in bolj ali manj načrtovane poti osvajanja novih potrebnih znanj, spretnosti ali navad. Učili so se torej s samostojnim izobraževanjem.

Mnogi odrasli so se morali še pred začetkom dela dopolnilno izobraževati, se specializirati, poglobiti svoje znanje bodisi na različnih tečajih, seminarjih ali pa s samostojnim izobraževanjem (morda z načrtnim opazovanjem delovnega procesa, mentorskim sodelovanjem, študijem literature).

Šele globlje razumevanje učenja kot progresivnega spreminjanja človeka na temelju izkušenj, zavedanje, da nas spreminjajo lastne izkušnje, in interpretacija izkušenj omogočajo učinkovitejše učenje v življenju. Podobno poudarja Sandra Cusack, da je učenje predvsem osmišljanje izkušenj (Cusack, 1991).

POMEMBNA JE POVEZANOST MED TEORIO IN PRAKSO

»Zares, razlaganje brez namena spreminjanja je prazno, sprememba brez razlage je slepa. Razlaganje in sprememba, teorija in praksa nista dva razdvojena dejavnika, ki ju je moč kombinirati, medsebojno se prepletata tako, da se znanje oplaja s prakso, prakso pa vodi

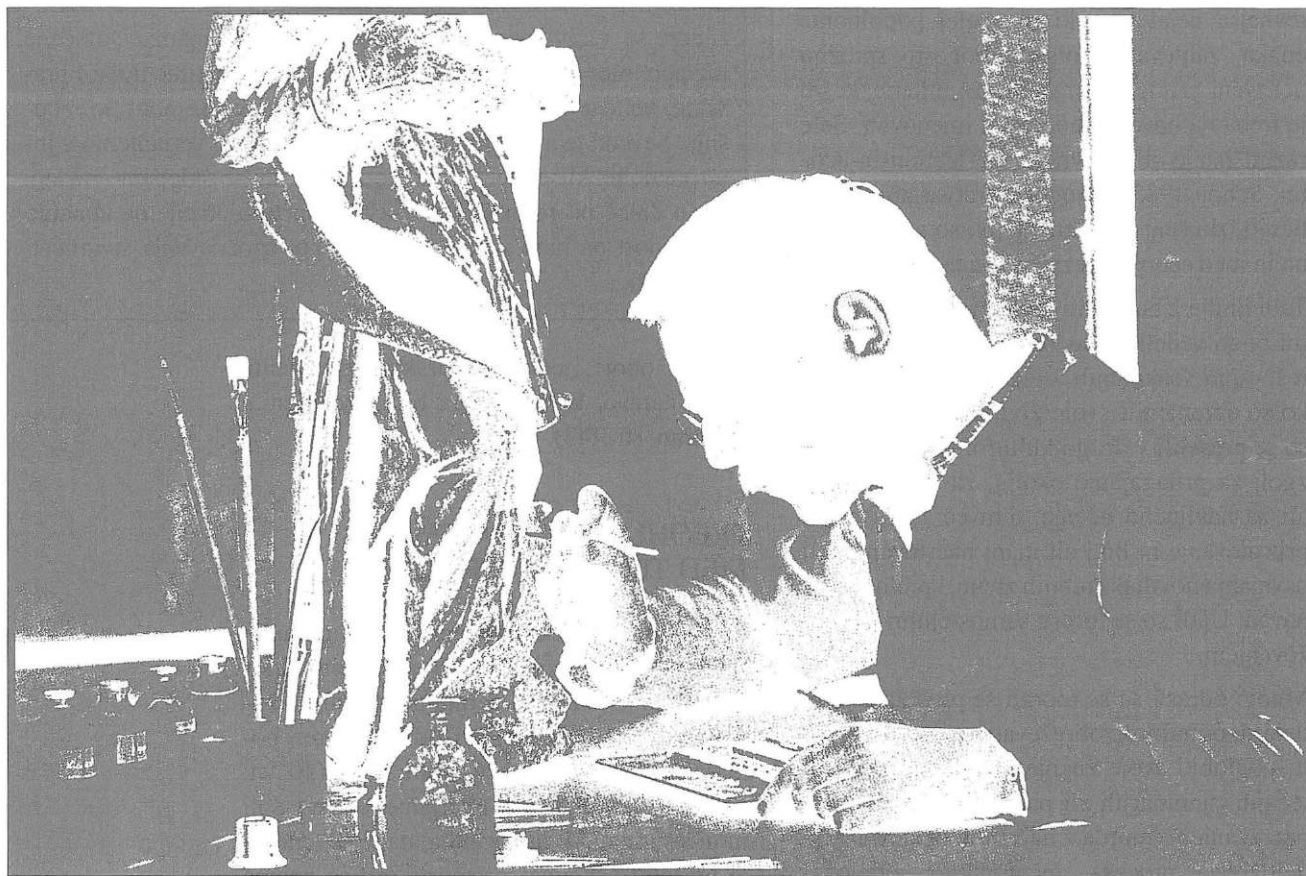
Ljudje se v življenju največ naučimo z izkušnjami. Določene razlage, tudi interpretacije in teorije, lahko sprejmemo kot pravilne, vendar vanje verjamemo šele, ko nam jih potrdijo izkušnje. Seveda je možno tudi nasprotno, da slepo verjamemo v interpretacije, ki se v praksi ne potrjujejo, da se oklepamo razlag, ki so daleč od resničnosti. Takšno zaprto gledanje na zunanjo resničnost pa nam zapira nadaljnjo pot spoznavanja stvarnosti in učenja.

znanje, oboje, teorija in praksa spremenita svojo naravo, ko prenehata biti razdvojeni.«
(Fromm, str. 143)

PREOHLAPNA POVEZAVA MED TEORIO IN PRAKSO

Z raziskavo o izkustvenem učenju odraslih (Mijoč, 1995) smo ugotovili negativen odnos do teorije in šole tudi zaradi negativnih izkušenj s šolo, predvsem pri odraslih brez poklicne izobrazbe. Intervjuvani P. Ž. (40 let, zaposlen, osnovna šola) verjame, da se v šoli ni ničesar naučil, in pozablja, da si je vendarle pridobil osnovne spretnosti, kot so znanja pisanja, branja in računanja, brez katerih v današnjem svetu ne bi mogel živeti in si kasneje pridobiti usposobljenosti za delo. Ceni predvsem delo in praktične spretnosti, ki mu pomagajo, da se lahko preživlja. Podobno dokazujejo odgovori na vprašanja, katero znanje se zdi odraslim potrebnejše, praktično ali teoretično. Več kot polovica odraslih daje prednost praktičnim znanjem, odstotek takšnih odgovorov pa se zmanjšuje z višanjem stopnje izobrazbe respondentov (Delo, 26. 10. 1998, Delova anketa Koliko se učimo odrasli, N = 545).

Odrasli, ki so končali vsaj štiriletno srednjo šolo, bolj cenijo teoretična znanja in kot vir znanja tudi pogosteje uporabljajo strokovno literaturo (Mijoč, 1995). Na znanje pa drugače gledajo samouki, inovatorji in ljudje, ki so se do mnogih pomembnih spoznanj dokopali



z izkustvenim učenjem ali samostojnim študijem. Izkušnje in življenjski problemi so bili zanje izziv, spodbuda, da so segli tudi po »objektivnem znanju«, da so si razložili svoje izkušnje in jih povezali s širšimi spoznanji ter teorijo.

*Teorija nam
pomaga izkušnje
spremeniti v nova
spoznanja.*

Z raziskavo o izkustvenem učenju odraslih (Mijoč, 1995) smo ugotavljali, kako so se odrasli iz različnih družbenih slojev učili svoje dejavnosti. Na nadpovprečen uspeh posameznika v specifični dejavnosti so nas opozorili ljudje v podjetjih in lokalnem okolju. To so potrdili tudi posamezni intervjuvanci, potem ko smo jih o tem povprašali. Torej gre za izbrano populacijo uspešnih posameznikov vseh izobrazbenih stopenj. Od skupaj šestdesetih intervjuvancev je kar 59

intervjuvanih poudarilo, da so pri svojem delu uporabljali kot pomemben vir znanja tudi knjige ali strokovne priročnike. Nekateri med njimi, tisti, ki so dosegli vsaj osnovnošolsko izobrazbo ali manj, so vztrajali pri uporabi tiskanih virov, čeprav so nam priznali, da »slabo berejo«. Zanimivo pa je, da so pri svojem učenju nekateri uporabili tudi zelo netradicionalne pristope. Na primer povečevalno steklo, čeprav ni šlo za probleme v zvezi z vidom. Tako si je U. M. (65 let, v pokoju) olajšal branje in ga napravil zanimivejšega. Ko je hotel izvedeti več o sadjarstvu, je dalj časa »nadlegoval« znance ter strokovnjake z različnimi vprašanji. Nato pa se le je odločil, da bo kljub pomanjkljivi pismenosti sam vzel v roke priročnike in se dokopal do odgovorov ter razlag na svoja vprašanja.

Posamezniki, ki so bili uspešni v določeni de-

javnosti, so torej svoje izkušnje zavestno analizirali, probleme so spremenili v vprašanja, na osnovi vprašanj se je oblikovala želja najti odgovore ne le z preizkušanjem, temveč tudi z uporabo teoretičnih razlag iz strokovne literature. Praksa sama po sebi še ne pomeni izkušnje, izkušnje se spremenijo v nova spoznanja šele s teorijo. Praksa ne omogoča novih spoznanj, če o njej ne razmišljamo in je ne povežemo z znanji, teorijo in razmišljanjem drugih ljudi.

ŽELJA IN ZAVESTNO ODLOČANJE

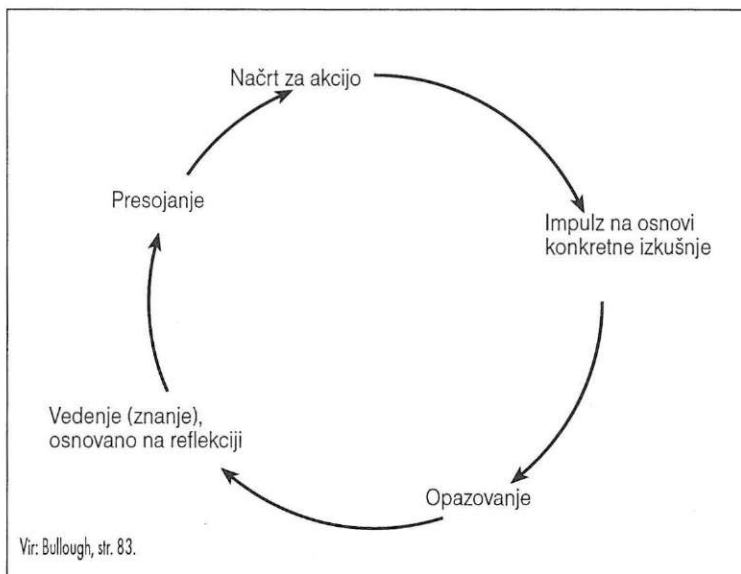
John Dewey je med prvimi raziskoval pomen izkušenj za učenje. Pri konstrukciji teorije o učenju poudarja izkušnje, ki po njegovem mnenju pomenijo kontinuum, ki so odvisne od posameznika, ki ga po eni strani oblikujejo in vplivajo na prihodnje izkušnje. »Izkušnja je vselej to, kar obstaja zaradi transakcije med posameznikom in tistim, kar v določenem trenutku predstavlja okolje, bodisi drugi ljudje, igrače, orodja ali knjige ...« Vsaka izkušnja ne glede na našo željo ali namen živi naprej v naslednjih izkušnjah (Dewey, 38). Temeljni kategoriji izkušnje sta torej kontinuiteta in interakcija subjekta z zunanjim svetom. V teoretični razlagi izkustvenega učenja Dewey trdi, da se resnični namen vselej začne z impulzom (nagonom, strastjo, spodbudo, nagibom), ki ga ni mogoče takoj uresničiti, zato se rodi želja. V enostavnih okoliščinah se torej namen spremeni v dejanje (na primer narediti nekaj korakov do cilja), v zapletenejših pa začnemo opazovati objektivne možnosti. Šele opazovanje spremeni goli impulz v namen. O možnih posledicah lahko razmišljamo samo zaradi izkušenj, ki so bolj ali manj podobne sedanjim okoliščinam. Spreminjanje želje v namen ima torej več stopenj:

- opazovanje zunanjih možnosti;
- vedenje in znanje o tem, kaj se je v podobnih okoliščinah zgodilo v preteklosti (na

osnovi lastnih izkušenj ali informacij, nasvetov drugih ljudi);

- presojanje, ki združi opazovanje in tisto znanje, ki ga lahko priključimo in mu presodimo pomen.

Namen se razlikuje od osnovnega impulza ali želje tudi zato, ker gre za načrtovano aktivnost, ki upošteva možnosti in morebitne posledice.



Tudi za vse intervjuvane osebe je bila značilna močna želja, da bi se z izbrano dejavnostjo aktivno ukvarjali. Večinoma je obstajala že na samem začetku ukvarjanja z dejavnostjo, pri nekaterih pa se je okrepila šele z dejavnostjo samo. Tako je na primer K. Š. začel izdelovati gobeline zato, ker je hotel dokončati gobelin, ki ga je začela njegova hči. Ko mu je to uspelo, pa je postalo izdelovanje gobelinov njegova najprijetnejša dejavnost v prostem času. V tehniki se je tako izpopolnil, da je imel več razstav v svojem okolju in da je »iznašel« popolnoma nov način »mešanja barv« Samo v enem primeru izmed šestdesetih je oseba pri intervjuvanju izjavila, da se ni želela ukvarjati z dejavnostjo, v kateri je bila kasneje zelo uspešna. »Z računalniki sem se začel ukvarjati, ker je to zanimalo sina, ker

sem mu hotel zagotoviti enake možnosti, kot jih imajo drugi otroci. Prej sem menil, da se računalnika ne bom nikoli dotaknil, saj je bil zame tipični produkt steh niziranega sveta,« je pripovedoval B. J.

Zavestna odločitev za učenje nove dejavnosti je nujna za doseganje rezultatov.

Odločitev za to, da se bo oseba intenzivno posvečala določeni dejavnosti, je praviloma zavestna odločitev. »Zavestno odločanje pomeni zavestno reflektiran in zavestno kontroliran izbor med alternativami manifestnega obnašanja.« (Musek, 85)

Zavestna odločitev in zavestni nadzor nad dejavnostjo se manifestira v naslednjih dejanjih: izbirna dejanja, dejanja izpolnitve cilja, dejanja na podlagi zavestne odgovornosti in dolžnosti, dejanja zavestnega kljubovanja in dejanja na podlagi zavestnih hazardnih odločitev (isti avtor).

Pri analizi dejanj, povezanih z odločitvijo o intenzivnejšem ukvarjanju z dejavnostjo, smo ugotovili tele grozde značilnih situacij:

- situacije, povezane z razmišljanjem o lastnih interesih in možnostih (spremeniti način življenja, uresničevati svoje interese – 11 odgovorov);
- situacije v neformalnih skupinah (tekmovanje, prestiž, angažiranje, pripadnost – 10 odgovorov);
- situacije v družini (ustreči družinskim članom, izboljšati življenjske razmere v družini, razveseliti družinske člane – 10 odgovorov);
- situacije v službi (sprejemanje nalog, razvijanje novih nalog – 10 odgovorov);
- eksistenčna negotovost (bivalni prostori, materialna eksistenca – 4 odgovori);
- drugo (sprejemanje odgovornosti za znano dejavnost, vključitev v tečaje, srečanja z zanimivimi osebami – 9 odgovorov).

PREDANOST CILJEM IN USPEH IZOBRAŽEVANJA

Odločitve so pogosto povezane z manifestnimi dejanji, kot je nakup pripomočkov in materiala za dejavnost, ali pa s sprejemanjem nalog in odgovornosti (v službi, obljuba prijatelju, dogovor o delitvi dela). Večina odločitev pomeni spremembo dejavnosti, pogosto tudi spremembo navad. Tako se je na primer S. M. odločil, da se bo vsak dan vsaj pol ure pogovarjal v tujem jeziku, ki se ga je namenil samostojno naučiti. Navade vsakdanjega življenja pri drugih ljudeh so se spreminjale manj načrtno, nekako samodejno, ko so spremenili delovno področje ali pa svoje dejavnosti v prostem času.

Predanost cilju, ki smo ga sprejeli od zunaj, bo večja, če je cilj zastavil človek, ki ga imamo za avtoriteto, v katerega zaupamo in ki zna ugotoviti ter razložiti, v čem je tudi naš interes, da bi cilj dosegli. To spoznanje je posebej pomembno za učenje, ki ga vodi druga oseba, na primer mentor.

Vsako dejavnost vodijo zavestni ali manj zavestno zastavljeni cilji. Cilji delujejo z močjo privlačnosti in imajo glede na to neposreden vpliv na uspešnost, na motive pa gledamo kot na tisti dejavnik, ki dejavnost vzdržuje in spodbuja. Med samo dejavnostjo se privlačnost ciljev lahko tudi spreminja. Močno privlačnost, ki izpodrine druge manj pomembne cilje, z drugo besedo imenujemo predanost. Predanost cilju pomeni najprej sprejemanje cilja, tesno povezanost z njim in odločenost, da ga dosežemo. Locke razlikuje tri stopnje predanosti (Locke, 1991, str. 138):

- privolitev (kljub morebitnemu osebnemu nestrinjanju),
- identifikacija (s ciljem se strinjamo, ker imamo radi osebo, ki ga je zastavila),
- internalizacija (strinjamo se, ker se osebno zavzemamo za cilj).

Pomembno je, da je oseba, ki je izbrala cilj, tudi fizično dostopna, da je podpirajoča in vredna zaupanja. Cilj mora znati prepričljivo razložiti in uporabljati razumno mero pritiska. Zaupanje v avtoriteto je večje, kadar je oseba kompetentna, kadar veliko ve in jo imajo drugi ljudje radi. Kadar so naloge prelahke, bodo predani ljudje slabše uresničili zadano nalogo od tistih z manjšo predanostjo. Pri zahtevnih nalogah pa je ravno nasprotno: zelo predani ljudje bodo dosegali boljše uspehe od tistih z majhno predanostjo. Za ljudi, ki so zelo predani določenim ciljem, je značilno, da se njihovi osebni cilji prekrivajo s širšimi cilji, s cilji in nalogami, ki so jim bile dodeljene. Učinkovitost oziroma uspešnost doseganja dodeljenih ciljev se poveča, če oseba, ki je cilje dodelila, velja za legitimno osebo. Dodatno vpliva na uspešnost informacija o pozitivnem učinku in nagrada ali kazen. Kadar doseganje cilja daje tudi dobro normativno informacijo (skladnost z normami, vrednotami, zakonom), kadar omogoča občutek dosežka, kadar zagotavlja samoizpopolnjevanje in pomeni posamezniku dovolj velik izziv, je več možnosti, da bodo tudi dodeljeni (torej v osnovi od zunaj zastavljeni) cilji doseženi. Kadar so osebni cilji del skupinskih ciljev, to povečuje predanost.

Večina intervjuvanih oseb, ki so bile pri svojih projektih izkustvenega učenja izjemno uspešne, so imele načrt, kako doseči cilj, ki so si ga zastavile. Vendar ni bil vselej natančno vnaprej pripravljen, oblikoval se je postopoma, ko so svojo dejavnost začeli opravljati z vse večjo predanostjo. Izmed šestdeset intervjuvanih oseb jih je na začetku imelo konkreten in jasen cilj le 24, kasneje, po določenem času, pa že 45. Druge so imele pred seboj cilj čim boljše napraviti to, kar zmorejo. Mnoge so med samo dejavnostjo spoznavale ustrezne postopke dela, se učile s poskusi in na svojih lastnih napakah.

Niso se obremenjevale s tako imenovanim pristopom »tehnične racionalnosti«, ki vidi profe-

sionalno aktivnost le kot tehnični problem izpeljave in aplikacije znanstveno dognane teorije in tehnike. Na osnovi tega vidika so raziskovanje, izobraževanje in praksa strogo ločeni. Raziskovanje naj bi dalo odgovore in tehnike za diagnozo ter reševanje problemov v praksi, praksa ponuja probleme za raziskovanje, izobraževanje pa temeljno, aplikativno in metodično znanje za uporabo v praksi (Schon, 1983).

Največji problem v praksi ni le, kako reševati tipične probleme, temveč kako odkriti in imenovati nove probleme v svetu nestabilnosti in negotovosti. Reševanje novih, nepredvidljivih problemov zahteva veliko strokovnost in pogosto tudi hitro odločanje, ko stvari niso vnaprej predvidljive. To pa zmorejo le izkušeni in dobro teoretično izobraženi strokovnjaki. Tako težišče izobraževanja in izpopolnjevanja strokovnjakov, pa tudi drugih odraslih, ni več na izbiri pravih vsebin in pravih metod za izbrane ciljne skupine, temveč se naloge v izobraževanju odraslih vse bolj pomikajo k omogočanju učenja posamezniku.

Pomembno postaja spoznanje, da so poti učenja raznolike in individualne, pogosto prav nič podobne šolanju. Naloge izobraževalcev se prevesijo torej v približevanje izobraževalnih možnosti čim večjemu številu ljudi, v najrazličnejših življenjskih in delovnih okoliščinah. Med pomembne nove možnosti bi lahko šteli središča za samostojno učenje v podjetjih, knjižnicah, izobraževalnih institucijah in drugje, najrazličnejše delavnice ob razstavah, sejnih in drugih prireditvah ter v najrazličnejših okoljih, možnosti za učenje v študijskih krožkih, informacijska središča z dostopom do virov znanja ipd. Hkrati pa se s tem povečujejo potrebe po svetovanju in pomoči odraslim, ko si pripravljajo svoj individualni izobraževalni načrt in s svetovanjem izbirajo najustreznejše poti izobraževanja.

SKLEPNE MISLI

Po mnenju Jansena in Van der Veena (1992) bomo morali v izobraževanju odraslih upoštevati tudi globalne spremembe v družbi. Avtor-

ja se opirata na sociološko teorijo Ulricha Becka, ki meni, da se vse bolj približujemo obdobju transformacije družbe iz enostavne sodobne družbe v razmišljujočo sodobno družbo. Ta je zasnovana na konceptu rizične družbe, v kateri so konsekvence znanstvenih spoznanj in novih tehnologij nepredvidljive, pri čemer se srečujemo s problemi ekološke (ne)varnosti, potrebo po vse večji mobilnosti delovne sile (brezposelnost), problemi distribucije politične moči in drugimi globalnimi vprašanji. Vse to postavlja nove zahteve po globalnih temah v izobraževanju odraslih. Vendar novih tem ne bomo mogli »prenašati« na odrasle s klasičnimi metodami. Tako je na primer ekološko izobraževanje, ki je razlagalo raznolike možnosti za ekološki propad, preveč razorožilo in destimuliralo ljudi za nadaljnje učenje in delovanje. Tudi kvaliteta življenja je namreč v rizični družbi močno ogrožena. Av-

Sodobna razmišljajoča družba je lahko le kombinacija izkušenj in teoretičnih znanj

torja za nove teme predlagata povezovanje ljudi v skupine. Ti se povezujejo zaradi problema, ki ga ugotavljajo. Namesto skupinskega »izkustvenega učenja« predlagata »pogovore o prihodnosti«. Tu ne gre za izkustvo tu in sedaj, temveč za kritično razmišljanje in dialog v skupini o tem, kako živimo svoje vsakdanje življenje in kako je to življenje povezano z globalnimi nevarnostmi, ki jih pogosto ni moč občutiti na podlagi lastnih izkušenj. Po dobi popularnega »izkustvenega učenja«, ugotavljata, se vse bolj uveljavlja upravičena potreba po kombinaciji teoretičnih znanj in izkustveno pridobljenega znanja. Nova, rizična družba je zaznamovana z vse večjo individualizacijo človeka, ki po eni strani ogroža demokratično politično delovanje, po drugi strani pa je pogoj za demokratizacijo družbe, v kateri so šele svobodni posamezniki sposobni enakopravnega demokratičnega delovanja. Zato so družbene organizacije, ki podpirajo civilno družbo, vse pomembnejše

za kritični dialog s centri politične in ekonomske moči. Znotraj njih se oblikuje skupnostno izobraževanje, ki ni vnaprej tematsko trdno določeno in načrtovano, temveč omogoča tudi medsebojno komunikacijo o pomembnih temah in poteh za kritično razmišljanje. Šele tako bo izobraževanje odraslih postalo prostor za diskusijo o družbenem razvoju in njegovem vplivu na osebno ter družbeno življenje. Pomembnejše kot razlaganje splošnih idej in teorij bo, da bo izobraževanje odraslih spodbujalo in sprožalo pri ljudeh razmišljanje o vprašanjih eksistence, socialnem in kulturnem razvoju ter krepilo njihovo moč za odločanje in akcijo.

LITERATURA

- Bullough, M.: A Consideration of Some Models of the Learning Process: Studies in the Education of Adults, NIACE, England, 1989.
- Cusack, A. Sandra: Making Meaning from Experience: Journal of Educational Gerontology, Vol. 6, No. 1, UK, 1991.
- Daloz, L. A.: Effective Teaching and Mentoring, Jossey-Bass, San Francisco, 1986.
- Dewey, John, Experience and Education, The Macmillan Company, 1956.
- Fromm, Erich: S onu stranu okova iluzije, Naprijed, Zagreb, 1984, str. 143.
- Jarvis, Peter: Ethics and education for adults in the late modern society, NIACE, England and Wales, 1997.
- Jansen, Theo, Van der Veen, Ruud: Reflexive modernity, self-reflective biographies: Adult education in the light of the risk society, International Journal of Lifelong Education, No. 4, Taylor & Francis, London, 1992.
- Locke, Edwin J. A., Latham Gary P.: A Theory of Goal Setting and Tasks Performance, Prentice Hall, New Jersey, 1990.
- Mijoč, Nena: Izkustveno učenje odraslih in sociokulturni sloj, doktorska disertacija, Ljubljana, 1995.
- Musek, J.: Narava in determinante zavestnega odločanja, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1985.
- Schon, Donald A.: The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York, Basic Books, 1983.
- Usher, R. S.: Beyond the Anecdotal: Adult Learning and the Use of Experience. V: Studies in the Education of Adults, Vol. 17, No. 1, NIACE, UK, 1985.

UČEČE SE ORGANIZACIJE

Pomen razvijanja učečih se organizacij v lokalni skupnosti

*dr. Sabina
Jelenc -
Krašovec
Filozofska
fakulteta
v Ljubljani*

UVOD

Sodobna družba pooseblja napredek, bogastvo, gospodarsko rast, demokracijo, izobilje; obenem pa tako izrazito, kot še nikoli, ustvarja tudi neenakost, napetosti, tekmovalnost, revščino, strah, razočaranje. Ne pojavljajo se le velike razlike med razvitimi in nerazvitimi državami,¹ temveč se povečujejo tudi razlike med posameznimi socialnimi skupinami v določeni družbi oziroma državi. Družba, v kateri živimo in jo soustvarjamo, nam poleg možnosti, da z razvojem znanosti in tehnologije nadzorujemo svetovno dogajanje in vanj posegamo, prepušča tudi posledice, ki jih tak razvoj prinaša, predvsem pa zahteva od nas stalno odzivanje in učenje. Vplivi so mnogostranski in obsegajo vsa področja človekovega življenja ter socialne odnose, pri čemer ni pomemben le (oziroma sploh ne) ekonomski vidik, temveč so pomembni tudi politični, socialni, kulturni, okoljski in drugi vidiki spreminjanja.

Tudi posameznik postaja nekako pomemben del celotnega spleta, delček, ki je čedalje odgovornejši za svoj položaj. Globalizacija vpliva na nacionalne in lokalne procese, torej tudi neposredno na življenje posameznika, ki se mora prilagoditi drugačnim zahtevam, če želi biti v življenju uspešen, na primer v delovnih procesih in dejavnostih v prostem času (Jelenc - Krašovec, 1998: 9).

VPLIV DRUŽBENIH SPREMENB NA POJMOVANJE VLOGE UČENJA IN IZOBRAŽEVANJA

Številne možnosti, ki se nam ponujajo, zagotavljajo večjo svobodo pri izbiranju načina življenja, saj nas običaji ne omejujejo več toliko kot v preteklosti. Ponujajo se nam številna življenjska okolja in velika mobilnost med njimi. Sedanjost označujejo začasnost prepričanj in spoznanj ter naraščajoča globalizacija in prodornost medijev (Field, 1995). Življenje je izredno dinamično, čas in prostor sta ločena, institucije s svojo nekdanjo togostjo izgubljajo svoj pomen in se podreajo pravilom hitre izmenjave znanja ter informacij.

Na spremenjeno vlogo učenja in izobraževanja v družbi, hkrati pa tudi na delovanje lokalne skupnosti in na njene socialne ter komunikacijske vzorce, vpliva cela vrsta ekonomskih, socialnih, političnih kulturnih in drugih dejavnikov.

Lokalne skupnosti predstavljajo okolje, kjer ljudje bivajo in aktivno delujejo; lokalna skupnost ostaja mehanizem za uresničevanje želja in potreb po kvalitetnejšem življenju. Vplive, ki se pojavljajo kot globalni problemi, lahko uspešno rešujemo le na ravni lokalne skupnosti. Zato se, podobno kot na splošno v družbi, pojavlja velika potreba po spreminjanju lokalne skupnosti v učečo se, fleksibilno in povezano okolje, ki upošteva različne interese, želje in potrebe ljudi po učenju in delovanju.

Med njimi bi omenila predvsem te:

- Znanstveni, ekonomski in tehnološki napredek pomeni hitro zastarevanje znanja. To pomeni, da izobraževanje v otroštvu in mladosti ne zadostuje več in da je treba ustvariti možnosti za učenje ter izobraževanje skozi vse življenje; to potrebo spodbujajo zahteva po fleksibilnosti, neo- in postfordistične oblike organizacije dela,² tržnost in kultura potrošništva.
- Država blaginje, za katero so značilni socialna stabilnost z zmanjševanjem razrednih razlik in razlik med spoloma, polna zaposlenost, načrtovana gospodarska rast, izboljševanje življenjskega standarda itd., je v vedno večji krizi. To povzroča potrebe po spreminjanju zdajšnjega sistema zdravstvenega in socialnega varstva ter izobraževalnega sistema. Državo blaginje nadomešča neoliberalna država, za katero je značilno, da se je veliko javnih služb preselilo v zasebno sfero, pojavljajo se zahteve po svobodnem trgu, spreminja se struktura ekonomije in organizacija podjetij. Pri vsem tem ima izobraževanje ključno vlogo in je neke vrste posrednik. Družba je razcepljena in pojavlja se neenakost ter slabitev socialnih skupnostnih vezi, motivi sodobne kulture pa so dekonstrukcija, protislovja in tveganje (Scott, 1995: 71). Sedanje stanje lahko označimo kot »terciarno državo blaginje«.

*Socialne vezi
so v neoliberalni
državi vse
šibkejš.*

- Globalizacija je splošno znan pojav, ki označuje »transnacionalno fleksibilnost kapitala« (Edwards, 1997: 14) in trga dela, integracijo ekonomij nacionalnih držav, revitalizacijo akumulacije kapitala, po drugi strani pa relativizacijo družbe in posameznikove identitete. Globalizacija ni samo ali predvsem ekonomski fenomen, temveč gre za transformacijo prostora in časa, nove komunikacijske vzorce, ki zahtevajo stalno učenje in prilagajanje novostim. Gre tudi za

kulturno homogenizacijo, ki uničuje lokalno kulturo – tako imenovana kokakolonizacija (Urry, 1998: 13).

- Demografske spremembe, za katere je značilno staranje prebivalstva v razvitih državah,³ vztrajno premikajo težišče izobraževanja k večji uravnoveženosti izobraževanja v mladosti z izobraževanjem v obdobju odraslosti ter starosti. To pomeni, da izobraževanje poteka vse življenje, saj le tako lahko zagotovimo tudi uspešnost odraslih v spreminjajočem se svetu, tako v ekonomskem kot tudi v socialnem delovanju; odrasli naj bi postali vseživljenjski učenci, za kar pa je potrebna tudi večja ponudba možnosti izobraževanja.

STRATEGIJA VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA IN IZOBRAŽEVANJA

Temeljni odgovor na te spremembe je strategija vseživljenjskega učenja in izobraževanja, ki je odziv na neustrezno organiziranost izobraževanja v družbi glede na spremenjene zahteve. V njem se tudi zrcali želja, da se razvije učenju prijazno socialno okolje, ki bo temeljilo na reorganizaciji vseh področij življenja (delo, prosti čas, družina, mediji, kultura, šport, izobraževanje).

Dewey (1997) je že na začetku prejšnjega stoletja ugotavljal, da so poleg formalnega izobraževanja izredno pomembne tudi druge oblike učenja, saj lahko le tak pristop človeka pripravi na življenje. Poleg Deweyja je tudi mnogo drugih vizionarjev, ki so proces vzgoje in izobraževanja v preteklosti pojmovali tako, da jih upravičeno lahko imenujemo začetnike ideje o vseživljenjskem učenju in izobraževanju. To so bili na primer Eduard Lindeman iz ZDA, Anglež Basil A. Yeaxlee, Karl Ozvald⁴ (prvi profesor pedagogike na ljubljanski univerzi), kasneje pa Ivan Illich, Edgar Faure, Torsten Husen, Paul Lengrand, Alvin Tofler in drugi.

Zakaj je za sodobno družbo strategija vseživljenjskosti učenja in izobraževanja tako pomembna? Odgovor je preprost: z uveljavljanjem te strategije bi postopno lahko ustvarili učečo se družbo, ki bi pomenila večje možnosti za razvoj posameznikov, organizacij, lokalne skupnosti in navsezadnje tudi države.

Učenje in izobraževanje postajata proces in več pozornosti naj bi v prihodnosti namenili »naravnemu« učenju, ki poteka v vsakdanjem življenju in pri delu ter se odziva na življenjske probleme. To pomeni, da se vsak lahko sam uči in uči tudi druge. Pri tem ne gre več le za pridobivanje znanja, temveč za razvoj posameznika (in posredno tudi lokalne skupnosti, v kateri živi).

Omenim lahko dva koncepta, ki sta se pojavila v sedemdesetih letih in ki razlagata različno strategijo vseživljenjskosti učenja in izobraževanja:

- prvi, maksimalistični koncept je vseživljenjsko učenje pojmoval kot razširjanje možnosti in deinstitucionalizacijo izobraževanja, povezano s samostojnim učenjem in večjo lastno iniciativo. Vseživljenjsko učenje pojmuje kot ključno za preživetje, kot širši proces kultivacije človeškega učenja in mnogo širše kot izobraževanje znotraj meja izobraževalnega sistema, ki se pojavlja le v določenem obdobju ali pa občasno in ga za posameznika organizira nekdo od zunaj;
- drugi, minimalistični koncept pa je vseživljenjsko učenje razumel kot hitro in obsežno razširjanje institucionaliziranega izobraževanja odraslih, pri čemer naj bi vseživljenjsko izobraževanje pomenilo vračanje v že delujoče izobraževalne institucije.

Za celosten razvoj lokalne skupnosti je nedvomno pomembnejši maksimalistični pristop, ki predpostavlja iniciativnost posameznikov in njihovo učenje na podlagi učnih projektov, kar bi lahko podkrepili s postopnim ustreznim razvojem organizacij v učečo se organizacijo. Prizadevanja, ki podpirajo maksi-

malistični pristop, so na primer prizadevanja kanadskega andragoga Allena Tougha, ki je prikazal in dokazal velik pomen organiziranega samostojnega učenja⁵ (Tough, 1968, 1971) in njegove razsežnosti. Iz tega in podobnih poskusov se je postopno uveljavilo prepričanje, da pri strategiji vseživljenjskosti učenja in izobraževanja ne gre le za preseganje nezadostnosti in neučinkovitosti sistema izobraževanja, temveč tudi za uresničevanje zahtev po upoštevanju raznolikosti odrasle populacije učečih se, ki jih ne moremo primerjati s sorazmerno enotnejšo populacijo otrok in mladostnikov. Poleg tega lahko tudi pričakujemo, da se bodo posamezne lokalne skupnosti zaradi svojih posebnosti z različnimi ukrepi različno odzivale na potrebe svojih članov po učenju.

Vse bolj postaja jasno, da »samo gospodarska rast ne more biti več sprejeta kot idealen način za uskladitev materialnega napredka z enakopravnostjo, spoštovanjem človekovega načina življenja in tudi spoštovanjem materialnih dobrin« (Delors, 1996: 15) in da bo treba ustvariti nove razmere za bolj celostno rast in razvoj vsega prebivalstva. Pri tem bo treba premestiti te napetosti: med globalnim in lokalnim, med občim in posameznim, med tradicijo in sodobnostjo, med dolgoročnimi in kratkoročnimi pristopi, med nujno tekmovalnostjo in skrbjo za enakopravne možnosti, med izrednim razvojem znanja in človekovo sposobnostjo, da ga osvoji, ter med duhovnim in materialnim (Delors, 1996: 16-17). Vse te naloge zahtevajo nujno posodobitev pojma vseživljenjskosti učenja in izobraževanja.

Na podlagi različnih ugotovitev o potrebnosti uveljavljanja strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja se je postopno oblikovala zamisel o potrebnosti ustvarjanja učeče se družbe. Ta zamisel je postala zares aktualna šele v zadnjem desetletju, sproža pa mnoge razprave o tem, kako naj bi učeča se družba delovala in ali jo lahko dosežemo.

V Beli knjigi evropske komisije o izobraževanju in usposabljanju z naslovom »Teaching and Learning – Towards the Learning Society« je

Učeča se družba ustvarja bogate socialne mreže.

napisano, da v družbi nastajajo velike razlike med tistimi, ki vedo, razumejo, uporabljajo, imajo, in tistimi, ki ne vedo in so na obrobju

družbe, odvisni od socialne pomoči, ki imajo malo možnosti, da bi to stanje presegli. Osnovna naloga družbe je zmanjšati razlike med tema dvema skupinama. Neenakost se ne kaže le v izključenosti pri izrabljanju izobraževalnih možnosti, temveč posredno tudi v izključenosti iz dejavne udeležbe v družbi, kar pomeni trajno zmanjševanje možnosti za mobilnost navzgor. Pri zmanjševanju socialne izključenosti imata torej pomembno vlogo izobraževanje in splošno dopolnjevanje človeškega kapitala s socialnim kapitalom. Pri tem želim posebej poudariti, da je izredno pomembno, kako definiramo in širše pojmujeemo vseživljenjsko učenje in izobraževanje ter njegov pomen. Izobraževanje in usposabljanje sicer vse bolj pojmujeemo kot investicijo, ki pa je seveda odvisna od mnogih dejavnikov in je kot taka lahko tudi sporna. Predvsem je pomembno, da človeškega kapitala ne ločimo od socialnih odnosov, saj to povzroči, da je znanje brez socialne in ekonomske vrednosti ali kar brez vrednosti (Coleman in Putnam v: Schuller, 1998). Nadgrajevanje človeškega kapitala s socialnim kapitalom pomeni, da se ustvarja socialne mreže, da se ravnamo po socialnih vrednotah in normah, da prevladuje zaupanje, in to bogati znanje.

To je še posebej pomembno v lokalnih skupnostih, v katerih bi se s povezovanjem v različna omrežja in s siceršnjim medsebojnim sodelovanjem ustvarjal človeški kapital.

UVELJAVLJANJE UČEČE SE DRUŽBE IN UČEČE SE SKUPNOSTI

Z uveljavljanjem učeče se družbe, ki temelji na omrežjih znanja, postajajo posamezniki učeči se posamezniki, organizacije pa učeče

se organizacije. Ena od definicij učeče se družbe je na primer: učeča se družba je družba, v kateri je učenje upoštevano kot dejavnost, ki poteka skozi celo življenje, v kateri učeči se prevzemajo odgovornost za svoj napredek in učenje označuje partnerstvo med učečimi se, učitelji, starši, zaposlovalci ter lokalno skupnostjo, ki vsi delujejo skupaj za doseganje boljših rezultatov, je torej družba, ki zavrača privilegije in presega načela meritokracije. Pri učeči se družbi gre za družbeno obveznost, da da priložnost tudi počasnim in zapoznelim učencem, dolgotrajno brezposelnim, prizadetim, izločenim, te dolžnosti pa ne more izpolniti le z dosežki v začetnem izobraževanju (Cochinaux, de Woot, 1995: 52).

Za uveljavljanje vseživljenjskosti učenja in izobraževanja je najpomembnejše, da se formalno in neformalno učenje povezuje. To vključuje posameznikovo delovno in siceršnje življenjsko okolje. Tako se razvija človeški potencial, ki lahko pripomore k osebni rasti učečih se. Razvijali naj bi alternativne možnosti učenja in izobraževanja, ki oblikujejo odprto učečo se družbo, temelječo na izobraževalnih omrežjih. Te predpostavljajo partnerstvo med različnimi družbenimi ravni: med individualno, institucionalno, lokalno in nacionalno ravno.

H. van der Zee (1996) navaja pet meril, ki naj bi bila potrebna za razvoj učeče se družbe: razširitev definicije učenja, preusmeritev učnih ciljev, preseganje poučevanja, samoizobraževanje, pravica učiti se. Pomen lokalne skupnosti zajema predvsem prvo merilo:

Razširitev definicije učenja. S tem misli predvsem na cel splet drugih agencij oziroma subjektov (mediji, združenja, društva, industrija in trgovina, zdravstveni inštituti, agencije, kulturne institucije, zapor ipd.), ki so poleg izobraževalnega sistema vključeni v izobraževanje. Pri tem pojmuje izobraževanje

kot razsežnost družbe in učeča se družba pri tem spodbuja člane ter skupine, da razvijajo svoje znanje, spretnosti in stališča. Za približevanje k učeči se družbi naj bi preučili oblike učenja, ki so na voljo, razmislili, kako bi izbrane oblike razvijali naprej, ter ugotovili vlogo različnih agencij in virov za izobraževanje v lokalni skupnosti.

Z vidika lokalne skupnosti to pomeni, da naj bi delovali v smislu povezovanja posameznikov in drugih organizacij, ki bi delovale na načelih učeče se organizacije.

Pogoj za uspešno delovanje učeče se družbe, še posebno pa učeče se lokalne skupnosti, je torej splet učečih se posameznikov in učečih se organizacij z značilnostmi, za katere si prizadeva čedalje več organizacij in institucij, ki se želijo uspešno odzivati na nove potrebe. Pojem učeča se organizacija mnogi povezujejo predvsem s podjetništvom in ekonomijo, kar pa je že močno preseženo. Oglejmo si, kakšne so značilnosti učečih se organizacij.

POJEM UČEČE SE ORGANIZACIJE

Bistvo učeče se organizacije je, kot pove že izraz, stalno učenje, vendar ne le posameznikov, temveč tudi organizacije kot celote, ki tako pridobiva več kot le strokovno znanje in usposobljenost vseh vanjo vključenih. Gre za celostno ustvarjalno in kritično delovanje organizacije, ki tako pooseblja značilnosti, pomembne za boljšo konkurenčnost in doseganje boljših rezultatov na splošno, vpliva pa tudi na bolj ustvarjalno (delovno) klimo.

Učeča se organizacija so lahko podjetje, strokovno združenje, univerza, šola, mesto, država ali katerakoli, majhna ali velika, skupina ljudi, ki ima potrebo in željo, da izboljša svoje delo z učenjem (po: European Lifelong Learning Initiative – ELLI).

Učeča se organizacija ustvarja priložnosti za vse svoje člane in jih spodbuja, da razvijajo

vse svoje funkcije in zmogljivosti (po: European Lifelong Learning Initiative – ELLI):

- kot zaposleni, člani, strokovnjaki ali študentje v organizaciji;
- kot zastopniki organizacije pri svojih strankah, uporabnikih, poslušalcih in dobaviteljih;
- kot državljani širšega družbenega območja, kjer deluje organizacija;
- kot človeška bitja, ki želijo uresničiti svoje zmogljivosti.

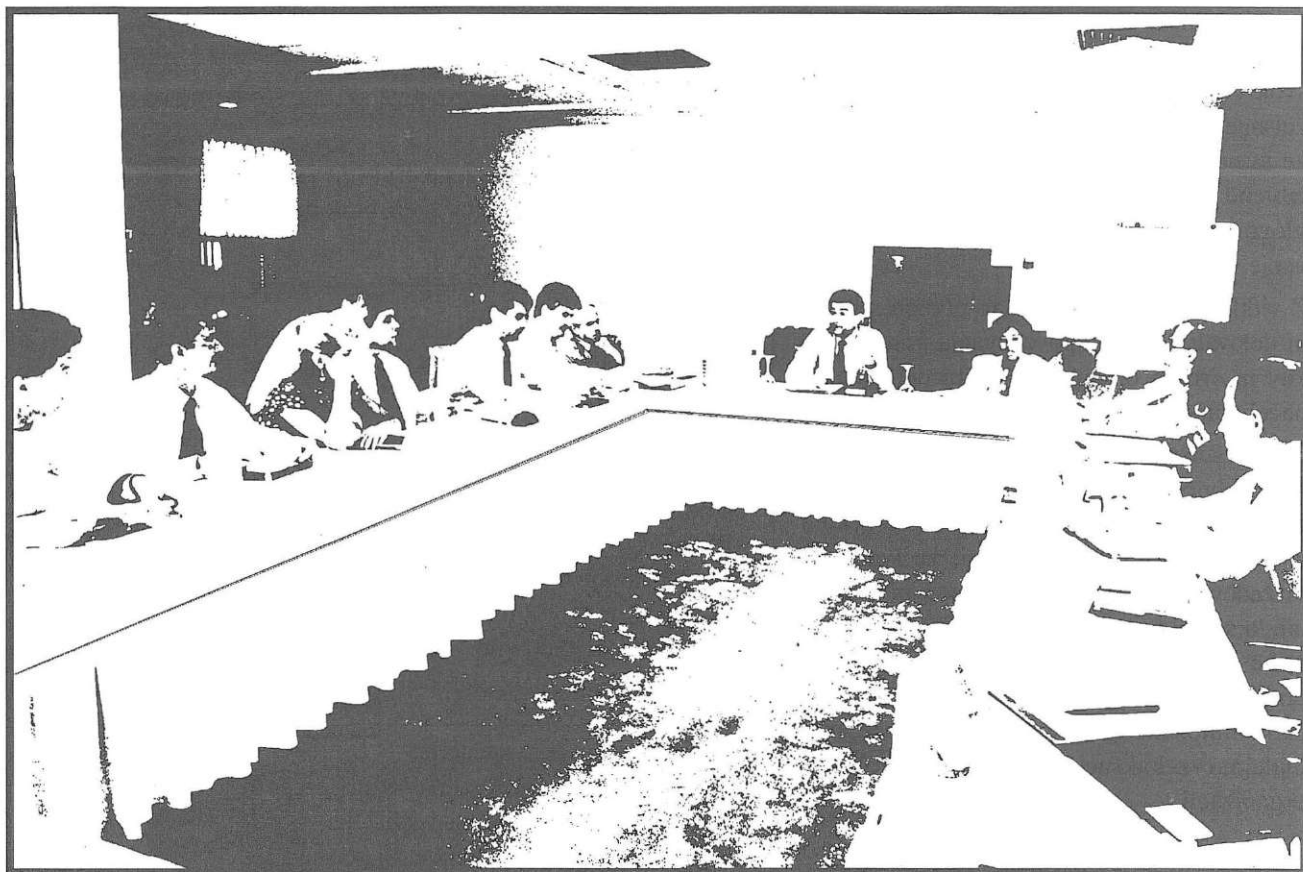
Učenje, ki poteka v organizaciji, je učenje posameznikov ter hkrati kolektivno učenje, to

pa pomeni spreminjanje organizacije. Od tega, kako poteka učenje in kaj je namen učenja, je odvisno tudi, ali lahko organizacijo opredelimo kot učečo se organizacijo ali pa kot organizacijo, v kateri morada poteka učenje, vendar ne na pričakovani ravni. Različni avtorji sicer to učenje imenujejo različno, vendar lahko primerjamo različne opredelitve, ki se med seboj tudi dopolnjujejo.

Argyris govori o treh ravneh učenja (Argyris, Schön, 1978):

- **učenje z enojnim zavojem** – člani organizacije se pri tem učenju odzivajo na spremembe v notranjem in zunanjem okolju organizacije, tako da ugotavljajo napake, ki jih potem popravijo v skladu s temeljno teorijo organizacije;
- **učenje z dvojnimi zavojem** – sem spadajo tiste vrste organiziranega preučevanja, ki rešujejo nekompatibilne organizacijske norme s postavljanjem novih prioritet in tehtanjem norm ali z rekonstruiranjem samih norm skupaj z ustreznimi strategijami in predpostavkami;
- **učenje drugega reda** – organizacija naj bi se naučila, kako izpeljati učenje z enojnim ali dvojnimi zavojem; gre za pristop »učiti

Učeča se organizacija spodbuja osebni razvoj vseh članov.



se učiti«, ki je izredno pomemben za ohranjanje učeče se organizacije.

O treh ravneh učenja v organizaciji govori tudi Swieringa in Wierdsma (1992: 44), imenujeta jih podobno, notranje pa so nekoliko drugače opredeljene:

- **učenje z enojnim zavojem (single loop)** – kolektivno učenje, ki povzroča spremembe v veljavnih pravilih (učenje na ravni pravil);

- **učenje z dvojnim zavojem (double loop)** – učenje, ki ne povzroča le sprememb v pravilih, temveč tudi v razumevanju pravil, v uvidu (učenje na ravni razumevanja, »insight«);
- **učenje s trojnim zavojem (triple loop)** – presojanje o temeljnih načelih, na katerih temelji organizacija (organizacije v razmerju do različnih zunanjih in notranjih sprememb).

Ko razlaga učenje v organizaciji in razvoj organizacije, govori Senge o petih »disciplinah« in navaja, da je njihovo razvijanje pogoj za razvijanje učeče se organizacije. V vseh petih disciplinah je jedro učenje, a se pojavlja in izraža v vsaki disciplini drugače. Teh pet disciplin imenuje takole (Senge, 1990):

- **Osebnobovladovanje** – stalno razčiščevanje in poglobljanje osebnih vizij, združevanje lastne energije, razvijanje objektivnosti,

Tri vrste učenja in njihovi rezultati

Zavoj učenja	Področje učenja	Raven učenja	Rezultat učenja
Enojni	pravila	dolžnost in dovoljenje	izboljšanje
	+	+	
Dvojni	uvidi	znanje in razumevanje	obnova
	+	+	
Trojni	načela	pogum in volja	razvoj

Vir: Swieringa in Wierdsma, 1992: 44.

želja po ustvarjalnosti, izpolnjujočem delu ipd. Osebnostno obvladovanje je temeljni kamen učeče se organizacije, saj pomeni vez med osebnim učenjem in učenjem organizacije.

- **Mentalni modeli** – so prepričanja, slike razumevanja sveta in dejavnosti; definirajo naše vedenje, poglede in sprejemanje sebe ter okolice. Izmenjava mentalnih modelov zaposlenih znotraj organizacije pomeni institucionalno učenje o različnih notranjih in zunanjih dejavnikih.
- **Skupna vizija** – spreminjanje individualne vizije v skupno vizijo, pri čemer celoten proces temelji na prostovoljnosti. Vsiljevanje vizije ni uspešno.⁷ Skupna vizija je za organizacijo izredno pomembna, saj je bistvo skupnega koherentnost različnih aktivnosti in idej. Skupna vizija temelji na osebnih vrednotah in pričakovanjih članov, in ne na njihovem sprejemanju vsiljenih vizij. Pri tem razlikujemo negativne in pozitivne vizije. Pri negativnih vizijah gre za strah pred nečim in težnjo po izogibanju (tak pristop je v družbi pogostejši), pri pozitivnih pa za aspiracije, ki so stalen vir učenja in rasti.
- **Skupinsko učenje** – če želimo, da skupina resnično izrablja potenciala, ki jih imajo njeni člani, je potrebno pravo skupinsko učenje. Gre za svoboden pretok stališč in prepričanj, pravi dialog in skupno razmišljanje. Tako učenje Senge imenuje »metanoia«,⁸ pri čemer gre za spremembo mišljenja, zajema pa tudi globlji pomen učenja ter spreminjanje

Senge meni, da se organizacije učijo le skozi posameznike, ki se učijo. Individualno učenje ne zagotavlja učenja organizacije, vendar brez njega v organizaciji ni učenja (Senge, 1990: 139). To pomeni, da je poleg ustvarjanja možnosti za učenje v organizaciji potrebno tudi ustvarjanje možnosti za sodelovanje in izmenjavo stališč med člani organizacije. K temu naj bi stremelo čim več organizacij.

mišljenja. V organizaciji obstajajo tri kritične razsežnosti skupinskega učenja:

- potreba po poglobljanju razmišljanja o kompleksnih zadevah,
- potreba po inovativni, koordinirani akciji,
- vpliv članov skupin na druge skupine.

Cilj učeče se organizacije je nenehen razvoj.

- **Sistemsko mišljenje** – je nekakšna povezava, celota prejšnjih štirih »disciplin«, saj so za ustvarjanje sistemskega mišljenja potrebni skupna vizija, mentalni modeli, skupinsko učenje in osebno obvladovanje.

Učeče se organizacije so organizacije, ki se hitro prilagajajo in pri tem ohranjajo svojo smer ter identiteto. Učijo se učiti in pri tem ne le da postanejo, temveč tudi ostanejo usposobljene za uresničevanje svoje strategije. Temeljni cilj učeče se organizacije je razvoj, kar pomeni, da poteka v teh organizacijah učenje s trojnim zavojem. Pomembno je tudi, da so učeče se organizacije del okolja, s katerim se dejavno povezujejo in podpirajo obojestransko izmenjavo znanja ter idej.

Značilnosti učeče se organizacije

Strategija Stalen razvoj

- Usmerjeno poslanstvo
- Kratkoročna in srednjeročna strategija
- Racionalna in intuitivna strategija
- Aktivna in proaktivna strategija
- Različna žarišča

Struktura Organske mreže

- Razrahljana kombinacija enot in skupin
- Decentralizacija
- Kombinacija »mislečih« in »delujočih«
- Koordiniranje skozi razpravo

Kultura Ciljno usmerjena kultura

- Fleksibilna kultura
- Problemsko usmerjena kultura
- Ustvarjalna kultura

Sistemi Podpora

- Informacije za refleksijo o sistemu
- Informacije za akcijo »v sistemu«
- Obvladovanje kompleksnosti

Vir: Swieringa, Wierdsma, 1992: 73.

Učni proces je v teh organizacijah problem-sko usmerjen, samo učenje pa skupinsko in ne poteka le v oddelku ali skupini in ne le na eni ravni, temveč tudi med oddelki, skupinami in različnimi ravni. Poleg tega se učeča se organizacija uči multilateralno in je edina organizacija, ki se uči na vseh treh ravneh procesa učenja, pravil in razumevanja ter načel. Učeča se organizacija dopušča nasprotja in konfliktov ne sprejema kot grožnje.

Pri učeči se organizaciji gre za preraščanje

učenja posameznikov v učno klimo, ki v organizaciji sproža učenje, gre za željo po učenju, in ne za prisilo. Zanimivo je, da so se te ideje v izobraževanje zares prenesle iz managementa, saj jih ta uporablja že nekaj časa; vendar so to izhodišča, ki bi jih lahko upoštevala večina organizacij, ki želijo biti uspešne.

UČEČE SE ORGANIZACIJE V LOKALNI SKUPNOSTI

Navedene opredelitve veljajo tudi za organizacije v lokalni skupnosti, v katerih je še posebej pomembno povezovanje članov organizacije z drugimi posamezniki, ki živijo in delujejo v skupnosti. S tovrstnim povezovanjem bi se utemeljevala smiselnost obstoja organizacij v skupnosti, hkrati pa bi učeče se organizacije

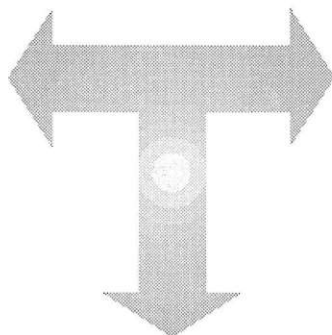
UČEČI SE POSAMEZNIKI

Predstavniki skupin civilne družbe
 Starši
 Starejši
 Kulturniki
 Akademiki
 Učenci, dijaki, študenti
 Zaposlovalci
 Drugi

UČEČE SE ORGANIZACIJE

Društva, klubi
 Knjižnice
 Delovne organizacije
 Šole
 Muzeji
 Državne institucije
 Sindikati
 Prostovoljske organizacije
 Večnamenska središča
 Informacijska in učna središča

UČEČA SE DRUŽBA



Učeča se lokalna skupnost

spodbujale dejavnost posameznikov, da bi postajali učeči se posamezniki in dejavni člani lokalne skupnosti. S povezovanjem različnih subjektov v lokalni skupnosti se razvija socialni kapital, ki je temeljni pogoj za uspešno delovanje skupnosti, njeno kohezivnost in kakovostno učenje. Skupnost ne deluje kot skupnost, če njeni člani med seboj niso povezani in povezovanje ni samodejno. Pri tem imajo pomembno vlogo različni subjekti v skupnosti, ki delujejo na učeče se posameznike.

Že Edgar Faure je napovedoval spreminjanje tedanjih organizacij in nastajanje novih, fleksibilnejših. To še zdaleč ni povezano le z ekonomističnim gledanjem na izobraževanje in učenje. Zato opravičila nekaterih institucij, da se ne želijo podrediti ekonomskim načelom, niso sprejemljiva. Učeče se organizacije temeljijo na načelih, ki ustrezajo večini organizacij v učeči se družbi in učeči se lokalni skupnosti. Te opredelitve kažejo na to, da fleksibilnost,

Učeče se organizacije so vse tiste organizacije ali institucije, skupaj z izobraževalnimi institucijami, ki imajo predvsem te značilnosti (Marquardt, 1996a):

- ljudje v organizaciji verjamejo, da je nenehno učenje v vseh segmentih organizacije odločilno za sedanji in bodoči uspeh organizacije;
- učenje je neprenehen proces, integriran v delo in hkrati sočasen z njim; ima strateško vlogo;
- člani organizacije so inovativni in komunikativni pri svojem povezovanju znotraj organizacije in zunaj nje;
- organizacija je gibčna in prilagodljiva, lahko se nenehno prilagaja, obnavlja in oživlja ter se tako odziva na spreminjajoče se okolje;
- klima v organizaciji spodbuja, nagraduje in pospešuje individualno in skupinsko učenje.

ki se kot stalna zahteva postavlja posameznikom, ni nič manj pomembna za organizacije. Pri tem seveda ne gre le za odzive na potrebe trga, temveč za odzive na potrebe ljudi v lokalni skupnosti in drugih subjektov, ki se učijo in so zato v stalnih stikih z okoljem, kjer tudi izražajo svoje potrebe. Gre za interakcijo, mrežno povezovanje, ki smo ju poudarjali že pri ustvarjanju učeče se družbe. Omrežje učečih se organizacij v lokalni skupnosti bi torej privedlo do učeče se lokalne skupnosti, kjer bi se na enakovredni ravni (z različnimi prispevki) povezovali različni subjekti.

SKLEPNE MISLI

Za lokalno skupnost bi bilo ustvarjanje učečih se organizacij odločilno. To je seveda mogoče le, če se čim več ljudi v skupnosti zave-da pomena stalnega učenja. Razvite družbe so izpostavljene demografskim spremembam – govorimo lahko že o starih družbah. Zaradi zdajšnje zasnovanosti izobraževanja, ki je večinoma namenjeno mlajšemu, delovno aktivnemu delu prebivalstva, starejše izključujemo iz delovnega procesa in iz procesa učenja ter izobraževanja. V lokalnih skupnostih, kjer je povezanost med prebivalstvom razmeroma dobra in kjer je starejšega prebivalstva z bogatimi delovnimi ter življenjskimi izkušnjami veliko, tega potenciala pogosto ne znamo upoštevati in uporabiti. Če bodo skupnosti izgubljale svoj vpliv, bo izginjalo socialno strukturiranje, s katerim lažje rešujemo različne probleme, ki se v skupnosti pojavljajo. Pravzaprav je ključ do reševanja svetovnih problemov reševanje problemov na ravni lokalne skupnosti, kjer jih čutimo in zanje lahko poiščemo rešitve. Uveljavljanje učeče se družbe, ki temelji na učečih se posameznikih in učečih se organizacijah, bi bila dobro izhodišče za ustvarjanje možnosti za konstruktivno reševanje problemov skupnosti.

Izobraževanje je temeljni pogoj in element povezovanja v skupnosti. Pri tem gre za

V skupnosti, kjer bi si ljudje zaupali, se med seboj povezovali in vzajemno sprejemali odgovornost, bi bil velik tudi socialni kapital. Socialni kapital je tisti dejavnik, ki oplemeniti znanje in sposobnosti posameznikov (človeški kapital) ter je temelj in pogoj uspešnega delovanja skupnosti.

razvoj skupnosti na podlagi izobraževanja ter za razvoj izobraževanja za potrebe skupnosti. Pri izobraževanju, ki poteka v skupnosti, bi morali upoštevati ljudi vseh starosti. Ti bi bili soudeleženi pri določanju ciljev izobraževanja, izbiri virov in strategij izobraževanja ter povezovanju izobraževanja z okoljem. Izobraževanje naj bi razvijalo dejavnosti v skupnosti, izboljševalo kakovost življenja v njej in usposobilo ljudi za doseganje ciljev, ki so si jih skupaj postavili.

Izobraževanje v skupnosti zadovoljuje gospodarske, socialne, kulturne, politične potrebe in potrebe, ki izhajajo iz dejavnosti v prostem času.

Temeljna naloga skupnosti, ki se želi razvijati in pri tem vključevati vse svoje člane z optimalnim upoštevanjem svojih zmogljivosti, je ustvarjanje možnosti za razvoj učeče se skupnosti. To pomeni, da naj bi s spreminjanjem različnih organizacij v lokalni skupnosti v učeče se organizacije in z razvijanjem različnih možnosti učenja spodbujala učenje posameznikov, ki bi postali učeči se posamezniki. Njihovo povezovanje bi pomenilo bogatenje učeče se skupnosti, ki z razvijanjem socialnega kapitala povečuje svoj vpliv in svoje znanje.

LITERATURA

- Argyris, C., Schön, D. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts, California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Cochinaux, P., de Woot, P. (1995): *Moving Towards a Learning Society*. Ženeva, Bruselj: CRE in ERT.
- Delors, J. (ed.) (1996): *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dewey, J. (1997): *Democracy and Education*. New York: The Free Press.

Edwards, R. (1997): *Changing places? Flexibility, life-long learning and a learning society*. London in New York: Routledge.

Faure, E. idr. (1972): *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Pariz: UNESCO.

Field, J. (1995): *Citizenship and Identity. The Significance for Lifelong Learning of Anthony Giddens' Theory of »Life Politics«*. V: *Adult Education and Democratic Citizenship* (ur. Bron, M., Malewski, M.), str. 31–51. Wrocław University Press, Wrocław.

Husen, T. (1974): *The Learning Society*. London: Methuen.

Jelenc Krašovec, S. (1998): *Trendi razvoja andragoške teorije in prakse v Evropi*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Nagel, U. (1998): *Second Chances in a Risk Society*. V: Alheit, P., Kammler, E. (ed.) *Lifelong Learning in its Impact on Social and Regional Development*. Bremen: Donat.

Ozvald, K. (1927): *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Scott, P. (1995): *The Meaning of Mass Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Senge, M. P. (1990): *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.

Schuller, T. (1998b): *Human and Social Capital: Variations within Learning Society*. V: Alheit, P., Kammler, E. (ed.) *Lifelong Learning in its Impact on Social and Regional Development*. Bremen: Donat.

Swieringa, J., Wierdsma, A. (1992): *Becoming a Learning Organization*. Wokingham, Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

Teaching and Learning – Towards the Learning Society. (1995). White Paper on Education and Training. Brussels: European Commission.

Tough, A. (1968): *Why adults learn: a study of the major reasons for beginning and continuing a learn project*. Toronto: Department of Adult Education, The Ontario Institute for Studies in Education.

Tough, A. (1973): *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. 2. izdaja. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.

Urry, J. (1998): *Contemporary Transformations of Time and Space*. V: Scott, P. (ed.) *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

¹ *Povprečni dohodek najbolj nerazvitih držav (v teh živi 560 milijonov prebivalcev) se še zmanjšuje in je ta čas povprečno 300 ameriških dolarjev na prebivalca na le-*

to, v razvitih državah pa je dohodek na prebivalca na leto v povprečju 21.598 ameriških dolarjev (Delors, 1996: 14). Nagel navaja razprave iz Nemčije iz osemdesetih let, ki spodbujajo iluzijo, da se približujemo družbi enakih možnosti. Gre za razprave o dvotretjinski družbi, ki so dokazovale, da bosta v njej dve tretjini prebivalstva živeli dobro, ena tretjina pa bo, ne glede na splošno produktivnost, marginalizirana in bo živela slabo. Danes to več ne velja; ocene v ZDA in Nemčiji kažejo, da bo le 20 odstotkov ljudi živelo dobro, 80 odstotkov pa jih bo na meji revščine (Nagel 1998: 90).

² Scott (1995: 90–91) govori o postfordizmu kot o paradigmati revoluciji, ki je nadomestila razvoj socialnih shem, značilnih za postindustrializem. Prehod od postindustrializma k postfordizmu zaznamuje ne le sprememba ekonomskega sistema, temveč tudi sprememba celotnega socialnega sistema. Že izraz postfordizem (fordizem definira določeno obliko industrijske proizvodnje) nakazuje, da gre za spremembe, ki družbo neko omejujejo. Skratka, postfordistične spremembe zadevajo predvsem socialne in institucionalne spremembe, ki niso le posledica tehnoloških in ekonomskih sprememb, temveč jih dejavno ustvarjajo. Postfordizem ne pomeni nadaljevanja postindustrializma, ki je na primer pomenil nadaljevanje industrijske družbe, temveč pomeni prenehanje povezanosti s fordistično paradigmo.

³ Schuller (v: Edwards, 1997: 59) navaja, da bo število ljudi, starejših nad 65 let, med letoma 1980 in 2020 v evropskih državah izrazito naraslo, in sicer v Franciji s 13,96 na 19,45 odstotka starejših v celotnem prebivalstvu, v Grčiji s 13,13 na 17,8 odstotka in na primer v ZDA z 11,29 na 16,16 odstotka. Poleg tega narašča število starejših, ki še delajo in bodo še delali, torej potrebujejo možnosti za stalno izobraževanje in izpopolnjevanje.

⁴ V knjigi *Kulturna pedagogika* (1927) Ozvald izobraževalni sistem oziroma šolo pojmuje le kot delček vplivov, ki s svojo izobraževalno vlogo zaznamujejo človeka. Drugi viri učenja so povezani z drugimi ljudmi, vsakdanjimi dejavnostmi, procesi učenja v različnih pojavnih oblikah v širši družbi, s katerimi se srečujemo vse življenje. Med drugim navaja, da je »mogoče i to, da posameznik in prav tako tudi zajednica vzgaja samega sebe«, hkrati pa lahko »posameznik vzgaja samega sebe, zajednica vzgaja samo sebe, zajednica vzgaja zajednico, zajednica vzgaja svojega člana, en član zajednice vzgaja drugega, član vzgaja zajednico« (Ozvald, 1927: 16). To so v resnici temelji vseživljenjskega učenja.

⁵ A. Tough je z izsledki svojih intervjujev, opravljenih najprej v letu 1971 na The Ontario Institute for Studies in Education, dokazoval, da se učijo skoraj vsi ljudje (91–98 odstotkov), in sicer na podlagi samostojno zasnovanih učnih projektov. Navaja, da porabi posameznik za učne projekte povprečno 500 ur na leto (nekateri manj kot 100, drugi več kot 2.000 ur v učnih epizodah). Na podlagi njegovih ugotovitev je potekalo po vsem svetu vsaj trideset podobnih raziskav.

⁶ Pojem izobraževalni sistem ima lahko različne razsežnosti. Tu je mišljen etablirani, družbeno postavljeni

sistem, ki ga opredeljuje nacionalna ali državna politika.

⁷ Do skupnih vizij ne prihaja (Senge, 1990):

- če člani svojih vizij ne morejo uskladiti in prihaja do polarizacije, to pa zmanjšuje jasnost skupne vizije in zmanjšuje entuziazem;
- če si člani ne upajo pojasniti svojih vizij (oziroma jih ne spodbujamo k temu);
- če so ljudje prezaposleni za zahtevami realnosti in se ne ukvarjajo z vizijo;
- če ljudje izgubijo občutek povezanosti in ni medsebojne komunikacije.

⁸ Grško: meta – nad, za; noia – mišljenje, um.

EVALVACIJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Nekateri novi pristopi k evalvaciji izobraževalnih projektov odraslih

Evalvacija kvalitete izobraževanja odraslih je pomembna vsaj iz dveh razlogov. Odrasli, ki izobraževanju namenijo svoj čas in denar, si ne morejo privoščiti nekvalitetnega izobraževalnega programa. Tudi država, ki se zave da pomena dobro izobraženih državljanov in državljanek, poudarja pomen kvalitetnega izobraževanja. Evalvacija, ki je že dolgo sprejeta kot sredstvo za zagotavljanje in izpopolnjevanje kvalitete, naj bi bila na področju izobraževanja odraslih konsistentna z načeli tega izobraževanja. To pa predvsem pomeni, da so odrasli udeleženci subjekti izobraževalnega procesa in kot takšni naj bi imeli aktivno vlogo tudi v evalvacijskem procesu. Zato je treba v evalvacijah izobraževanja odraslih izbrati tiste pristope, ki bodo najbolj ustrezali tem načelom. Toda v razumevanju evalvacije izobraževanja odraslih so velike razlike, ki se kažejo v samem opredeljevanju evalvacije, njenih namenih, metodah ter odločitvah o tem, kaj naj bi bil predmet evalvacije.

OSNOVNI PARADIGMI EVALVACIJE

Zaradi boljšega razumevanja namena in uporabnosti posameznih pristopov v evalvaciji izobraževanja odraslih je pomembno razlikovati dve prevladujoči paradigmi, tj. pozitivistično in konstruktivistično, ki pomenita dve različni izhodišči evalvacije in vodita do različnih pričakovanj o njenih rezultatih (Macur, 1996).

Prvo vrsto paradigme, tj. pozitivistično paradigmo (Scriven, 1993), različni avtorji označujejo s številnimi izrazi, na primer klasično-znanstvena, tradicionalna (Parlett in Hamilton, 1977), racionalistična (Guba, Lincoln, 1989), racionalno-tehnična (Everitt, 1996) ali eksperimentalna paradigma (Radaelli in Dente, 1996).

Pozitivistična paradigma temelji na predpostavkah in metodologiji pozitivističnega koncepta znanosti, namen evalvacije pa je merjenje in napovedovanje rezultatov. Iz zgodovinskega razvoja je razvidno, da so družboslovne discipline zaradi prevlade dominantne znanstvene kulture začele posnemati znanstvene, naravoslovne metode, ne glede na popolnoma drugačno naravo vednosti. V tistem času so se pojavile prve evalvacije, ki so se ukvarjale predvsem z merjenjem. Najtipičnejša metoda je bil eksperiment z naključnim vzorčenjem. Predpostavka teh metod je, da so rezultati merljivi in preverljivi, kar pomeni, da lahko tudi drugi z izvedbo določenega eksperimenta pridejo do enakih rezultatov, zanemarjene pa so subjektivne definicije udeležencev programa (izvajalcev, uporabnikov, naročnikov itd.).

Bistvo evalvacijske raziskave, ki izhaja iz pozitivistične paradigme, je odkriti vzročne povezave ali testirati hipoteze o njih. Za pozitivistično paradigmo je značilen dualizem med evalvatorjem in objektom evalvacije. Evalva-

tor zavzame objektivno, vrednostno nevtralnost stališče o predmetu evalvacije. Objektivna, zunanja drža evalvatorja je pogoj objektivnosti spoznanja, vrednostna nevtralnost pa je možna, ker so izločene vrednote evalvatorja ali kateregakoli drugega udeleženca (izvajalca, udeleženca programa itd.). Znotraj pozitivistične paradigme je eksperimentalni model evalvacije, ki se je razvil v prvi generaciji evalvacij, opisan pa je kot merjenje. Cilj evalvacije je priti do posplošenih sklepov o učinkih določenega programa s kontroliranjem zunanjih spremenljivk in izoliranjem vpliva programa. Evalvator uporablja kvantitativne metode in rezultate predstavlja s kvantitativnimi podatki. Najpomembnejši element tega modela je tehnična veljavnost sklepov in možnost posploševanja.

Tudi druga vrsta paradigme, tj. konstruktivistična paradigma (Radaelli in Dente, 1996), ima več izrazov: alternativna (Guba, Lincoln, 1989), responzivna (Stake, 1993), relativistična (Scriven, 1993) ali interpretativna (Everitt, 1996).

Druga vrsta paradigme zagovarja pristop, ki temelji na spoznanjih iz humanističnih ali antropoloških ved. Temelji na opisovanju in interpretaciji, ne pa na merjenju in napovedovanju. Evalvator uporablja predvsem kvalitativne metode, njegova naloga pa je, da opiše in interpretira različne perspektive različnih udeležencev (izvajalcev, uporabnikov, naročnikov evalvacije). Priljubljene metode so kvalitativne metode, na primer nestrukturirani intervju.

Od znanstvene paradigme se razlikuje tudi glede pojmovanja vrednot; teh ne moremo preprosto izločiti iz raziskovalnega procesa. Po mnenju Gube in Lincolna raziskovanje upošteva vrednote na več načinov: skozi vrednote raziskovalca, ki se kažejo v izbiri problema in fokusu raziskovanja, z izbiro paradigme, ki vodi raziskovanje do problema, z izbiro teorije, ki jo uporabimo pri zbiranju, analizi in interpretaciji rezultatov, z vrednota-

Konstruktivistična paradigma evalvacije temelji na predpostavki, ki poudarja, da so družbeni pojavi drugačni od fizičnih, zato se jih ne da pojasnjevati z uporabo znanstvenih metod naravoslovnih disciplin. Pri raziskavi je treba prikazati konstrukcije (stališča) različnih strani, ki so vpletene v evalvacijo. Konstruktivistična paradigma predpostavlja obstoj večplastne, družbeno konstruirane realnosti, ki je ne vodijo naravni zakoni (Guba, Lincoln, 1989). Zavrača obstoj ene, objektivne realnosti ali resnice, ki bi jo bilo mogoče odkriti na podlagi znanstvenega raziskovanja, kajti posamezniki in skupine konstruirajo svojo lastno, subjektivno realnost. Zaradi tega konstruktivistična paradigma izhaja iz prepričanja, da obstajajo različne subjektivne realnosti.

mi, ki so neločljivi del konteksta (Guba, Lincoln, 1993).

V okviru konstruktivistične paradigme so številne vrste evalvacij: responzivna, demokratična, pluralistična, participatorna, uporabniška, naturalistična in iluminativna. Skupna poteza naštetih vrst evalvacije je upoštevanje različnih perspektiv vseh, ki so vpleteni v program, in uporaba kvalitativnih metod, kot so poglobljeni intervjuji z različnimi udeleženci ali opazovanje z udeležbo. Poudarek je na kreativnih vidikih v evalvaciji, v nasprotju z eksperimentalnim modelom, ki je voden po pravilih.

Room je opozoril, da izbira ene ali druge paradigme vpliva na celoten proces evalvacije (Room v: Macur 1996). Pozitivisti obravnavajo predmet evalvacije kot neodvisno spremenljivko, predstavniki konstruktivistične paradigme pa predpostavljajo, da predmet evalvacije raste in se razvija v določenem okolju, ki na predmet odločilno vpliva. Ta vpliv je prav tako pomemben kot sam predmet evalvacije, merimo pa ga lahko šele po implementaciji programa. Naloga evalvatorja je osvetlitev procesov delovanja konfliktov, ki potekajo med okoljem in predmetom evalvacije. Pozitivisti preučujejo proces, da bi določili, do katere stopnje je bil program uresničen. Pri tem ne upoštevajo, da se cilji skozi

življenjsko obdobje programa lahko spreminjajo. Za konstruktivistično paradigmo pa pomeni reorientacija (zamenjava ciljev ali odklon od prvotno zastavljenih ciljev) ključni element obravnave, pri čemer je še posebej pomembna utemeljitev, zakaj je do spremembe ciljev prišlo. V pozitivistični paradigmi je poudarek na znanstvenih standardih, kot sta validnost in reliabilnost, v konstruktivistični paradigmi pa so pomembni predvsem utilitarni standardi, kot so relevantnost, razumljivost in kredibilnost. Paradigmi se razlikujeta tudi po presojanju veljavnosti sklepov evalvacije. Veljavnost je v prvem primeru zagotovljena le z doslednostjo pridobivanja kvantitativnih podatkov. Konstruktivistična paradigma je do tega pristopa kritična zato, ker sklepi evalvacije posplošujejo rezultate in ne upoštevajo posebnosti programa.

SODOBNI TRENDI V EVALVACIJAH IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

V preteklosti so evalvacije izobraževanja odraslih temeljile na pozitivistični paradigmi, saj so merile učinkovitost izobraževalnih programov. Pogosto so obravnavale zgolj tiste vidike, ki so zanimali naročnike evalvacij. To so bile pretežno lokalne oblasti, vlade ali različne mednarodne organizacije (Ruddock,

1989). Namen teh evalvacij ni bilo izpopolnjevanje kvalitete, ampak zgolj zbiranje podatkov z namenom postavljanja prioriteta v prihodnjem financiranju izobraževalnega programa. Evalvacije, v katerih je imel naročnik absolutno moč pri postavljanju evalvacijskih vprašanj in pri odločanju o izidih evalvacije, niso imele koristnih in uporabnih učinkov v praksi.

Zagovornikom novih pristopov pa je največji izziv ravno vprašanje, kako izvesti evalvacije, ki bi spodbudile in obogatile uporabo evalvacijskih rezultatov (Steele, 1989). Vse več

strokovnjakov se strinja, da je evalvacija bolj prepričljiva in kredibilna, zlasti pa uporabna, če v evalvacijskem procesu sodelujejo vse zainteresirane strani (Patton, 1997). Odgovor na vprašanje o uporabnosti evalvacij je torej v navezovanju odnosa s ključnimi interesnimi skupinami, in sicer v celotnem procesu evalvacije: od postavljanja evalvacijskih vprašanj, zbiranja informacij, analiziranja in interpretacije do poročanja ter uporabe rezultatov evalvacije.

INTERESNE SKUPINE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

V razpravah o namenih evalvacije izobraževanja odraslih se pogosto pojavijo vprašanja o tem, katere vidike naj bi evalvacija vključevala. Nekateri poudarjajo pomen zadovoljstva udeležencev programov, drugi dajejo prednost organizacijskim vidikom, tretji pripisujejo največji pomen ugotavljanju pridobljenega znanja udeležencev izobraževanja odraslih. Pregled evalvacijskih študij, ki so predstavljene v mednarodnih revijah o izobraževanju odraslih, pokaže, da večina evalvacijskih načrtov vključuje predvsem merjenje zadovoljstva udeležencev programa (Courtenay, 1996). Strokovnjaki pri tem opozarjajo na problematičnost evalvacije, ki temelji zgolj na vprašalnikih o zadovoljstvu udeležencev. Če imajo udeleženci programa manjša pričakovanja, je delež zadovoljnih večji in nasprotno. Vsekakor je takšna evalvacija vprašljiva, saj pomeni omejeno perspektivo vrednosti programa. Tudi delodajalci so gotovo pomembna interesna skupina, ki pričakuje višjo raven znanja in kompetentnosti udeležencev izobraževanja. V dobrem evalvacijskem načrtu je treba vključiti tudi njihovo perspektivo. Ta pa se usmerja na vprašanje, ali izobraževalni program usposablja udeležence tako, da bo pozitivno vplivala na razvoj kvalitete v določenem podjetju.

Pri evalvaciji izobraževanja odraslih naj bi sodelovale vse interesne skupine.

Razumevanje kvalitete izobraževalnega programa je odvisno od tega, s katerega vidika je kvaliteta opredeljena. To je lahko profesionalni oziroma ekspertni, managerski ali uporabniški vidik. Različni vidiki kvalitete pa vodijo v različne pristope in v različno opredeljevanje namenov evalvacije. Tako je na primer z ekspertnega vidika najustrežnejši model ciljno usmerjene evalvacije, ki upošteva definirane cilje posameznega programa in ocenjuje, ali so bili posamezni cilji doseženi. Model evalvacije, ki je usmerjen k odločanju, je prioriteta managerskega vidika, saj strukturira evalvacijo glede na konkretno odločitev, ki jo je treba sprejeti, kar običajno pomeni odločitve politikov izobraževanja ali vodstva izobraževalnih institucij. Z uporabniškega vidika je najustrežnejši model uporabniško usmerjene evalvacije, ki eksplicitno temelji le na vprašanjih, ki zanimajo »uporabnike«, ne pa naročnike evalvacij ali managerje.

V izobraževanju odraslih so skupine z različnimi interesi in pojmovanjem kvalitete: udeleženci izobraževanja, delodajalci, strokovna društva, država, izobraževalci, vodstva in administracija izobraževalnih institucij. Ti predstavljajo interesne skupine, ki vsako kvaliteto izobraževanja odraslih razumejo s svoje perspektive. V zvezi s tem se razvijejo številni diskurzi: tehnicistični (vsiljevanje tehničnih instrumentov), kolegialni (kolektivni jezik skupnosti izobraževalcev), uporabniški (zahteve udeležencev oziroma potencialnih udeležencev izobraževanja), delodajalski (govorica trga delovne sile, ki sprejema »proizvode« izobraževanja odraslih), profesionalni (govorice posameznih profesionalnih združenj) in nadzorniški (inšpektorski: govorica države in drugih zunanjih agencij s pooblaščenico do nadzorovanja izobraževanja odraslih in do razglasjanja svojih ugotovitev).

Diskurzi niso nespremenljivi vzorci ali odnosi. Diskurz državne kontrole lahko spremlja diskurz izpopolnjevanja; kolegialni diskurz je lahko združen z diskurzom merjenja; z diskurzom uporabnikov lahko hkrati poteka diskurz delodajalcev. Jeziki se prepletajo, njihove meje so nejasne.

Diskurzi razmnožujejo pojme, kot so ocenjevanje kvalitete, revizija kvalitete, akreditacija, izboljšanje kvalitete, zlasti standard, inšpekcija, kolegialna kontrola, samoocenjevanje, zagotavljanje kvalitete, merila za kontrolo kvalitete, kazalci kvalitete, celovito upravljanje s kvaliteto, institucionalno poslanstvo, ocenjevanje izobraževalcev, kvaliteta poučevanja, kvaliteta učenja itd. Pogosto imajo posamezni pojmi v različnih interpretacijah različne pomene. Prihaja do terminološke različnosti kontekstualnih izrazov in definicij. Na področju terminologije kvalitete izobraževanja odraslih je veliko zmede, prekrivanja pojmov in pomanjkanja jasnosti. Včasih je ta nejasnost namerna ali vsaj razložljiva. Površna retorika lahko na primer prikrije bistvo delovanja zunanje kontrole.

Na osnovi različnih definicij kvalitete lahko ugotovimo, da ni »pravilne« ali enotne definicije. Kvaliteta torej ni enoznačen in enoten pojem, ampak je relativna glede na različna pojmovanja številnih interesnih skupin. Izhodišča novih pristopov v evalvaciji izobraževanja se od tradicionalnih razlikujejo ravno po tem, da so upoštrevane različne interesne skupine, ki imajo različna izhodišča, vrednote in pričakovanja ter s tem povezane različne predstave o namenu in ciljih izobraževanja odraslih. Zato se evalvacijski proces začne z identifikacijo različnih interesnih skupin. Izбира ustreznega metodološkega pristopa v takšni pluralistični evalvaciji ni enostavna naloga. Zaradi različnih udeležencev, okoliščin in vrst programov so v novih pristopih zaželeni različni metodološki pristopi in različne tehnike zbiranja podatkov.

KAKO IZBRATI USTREZNO METODOLOŠKO ORODJE?

V literaturi o evalvacijskih metodah lahko najdemo burne razprave med zagovorniki kvantitativne metodologije in zagovorniki kvalitativne metodologije. Toda v zadnjih letih med njimi postopoma prihaja do soglasja, da je veliko pomembnejše izbrati takšne metode, ki bodo ustrezale konkretnim evalvacijskim vprašanjem in problemom, kot zagovarjati univerzalnost kateregakoli posameznega metodološkega pristopa, ki bi ustrezal vsem evalvacijskim okoliščinam. Strokovnjaki se torej vse bolj strinjajo, da v evalvaciji nobena metoda ni dobra ali slaba sama po sebi (Krogstrup, 1997). Problem sodobnih evalva-

cij ni več vprašanje, katera metoda naj bi imela prednost, ampak vprašanje, s katero metodo bomo lahko dobili kvalitetne odgovore na zastavljena vprašanja oziroma dosegli namen evalvacije.

Čeprav je v evalvacijah izobraževanja odraslih opazno

naraščanje kvalitativnih pristopov, je vse več tudi kombiniranih pristopov. Evalvatorji se namreč s kombinacijo kvalitativnih in kvantitativnih pristopov izognejo pomanjkljivostim posameznega pristopa in hkrati okrepijo prednosti obeh. Danes filozofi znanosti dvomijo o možnosti, da bi bila lahko katerakoli metoda resnično »objektivna«. Filozof in evalvator Scriven z veliko prepričljivostjo trdi, da kvantitativne metode niso več sinonim za objektivnost, prav tako pa tudi kvalitativne metode niso sinonim za subjektivnost (Scriven v: Patton, 1987). Pri sestavljanju testov in vprašalnikov ni nič manj možnosti za vdor evalvatorjeve pristranosti kot pri postavljanju vprašanj v intervjuju ali opazovanju pojava. Številke ne pomenijo zaščite pred pristranostjo; včasih jo celo prikrivajo. Vsi statistični podatki temeljijo na opredelitvi nekoga o

tem, kaj se bo merilo in kako se bo merilo. »Objektivna« statistika je vedno oblikovana na subjektivnih odločitvah, katere postavke bodo vključene. Guba (1978) in drugi (na primer House, 1980) so pojma subjektivnost in objektivnost nadomestili s pojmom »nevtiralnosti« evalvatorja. Nevtralni evalvator vstopa v evalvacijo brez skritega namena, brez teorije, ki naj bi jo dokazoval in brez vnaprej pričakovanih rezultatov, ki naj bi jih podpiral. Tradicionalno prizadevanje za resnico se nadomešča s prizadevanjem za uporabnost in koristnost, objektivnost pa se nadomešča s poštenostjo in natančnostjo pri upoštevanju mnogovrstnih perspektiv, interesov in možnosti.

V sodobnih pristopih je izbira primerne evalvacijske metode odvisna od odgovorov na vprašanja o tem, kdo so zainteresirane strani, kakšni so nameni evalvacije, katere vrste informacij so potrebne za postavljena evalvacijska vprašanja in končno koliko sredstev ter časa je na voljo za izvedbo evalvacije. Vsak posamezni evalvacijski model pomeni medsebojno delovanje metodoloških izbir, ustvarjalnosti, virov, praktičnosti in sodb ljudi, ki so udeleženi.

Usposobljen evalvator kombinira različne metode, s katerimi dobi različne podatke za osvetlitev zastavljenih vprašanj. Pri tem se predpostavlja, da evalvator obvladuje vse razpoložljive družboslovne raziskovalne metode, kot so raziskovalne tehnike vprašalnikov, socialni kazalci, standardizirani testi, eksperimentalni, opazovanje z udeležbo, poglobljeni intervjuji itd., ki jih lahko uporabi za raznovrstne probleme. V sodobnih evalvacijah na področju izobraževanja se pogosto uporablja triangulacija, ki naj bi pripomogla k metodološki natančnosti (Denzin, 1978). Vključuje uporabo različnih metod pri preučevanju določenega programa oziroma enote evalvacije,

Pri evalvaciji izobraževanja odraslih je vse več kombiniranih pristopov.



kot so intervjuji, vprašalniki, dokumentacija, opazovanje.

FAZE SODOBNEGA EVALVACIJSKEGA PROCESA

Evalvacijski proces se v novih pristopih pri vrednotenju izobraževanja odraslih začne z vprašanjem o tem, katere so najpomembnejše skupine, ki so zainteresirane za evalvacijo.

Prva faza evalvacijskega procesa se torej začne z identifikacijo vseh tistih, ki imajo svoj delež ali interes v določenem izobraževalnem programu. Ko so identificirani vsi ključni udeleženci, sledi oblikovanje evalvacijske skupine, ki je sestavljena iz predstavnikov vseh zainteresiranih strani.

Drugi faza pomeni jasno oblikovanje name-

nov evalvacije, ki so rezultat pogajanj med različnimi udeleženci v evalvacijski skupini.

V tretji fazi evalvacijskega procesa se sprejmejo evalvacijski protokol oziroma pravila, po katerih bo evalvacija potekala. Različni udeleženci v evalvacijski skupini se na osnovi razprav in pogajanj soglasno odločijo o tem, katera vprašanja naj bi evalvacija vključevala (poudarek je na upoštevanju različnih perspektiv) in kakšne metode bodo pri tem uporabljene. Da bi bilo soglasje lahko doseženo, je treba upoštevati in spoštovati stališča posameznih udeležencev. Seveda se pri tem predpostavlja, da so predstavniki vseh interesnih skupin, všteti odrasle udeležence izobraževanja, enakovredni.

Četrta faza pomeni določanje kazalcev (ki vključujejo vloške, proces in rezultate v po-

vezavi s širšim socialnim kontekstom; vključeni naj bi bili subjektivni in objektivni kazalci, profesionalne in laične perspektive).

Sledi peta faza, v kateri poteka zbiranje podatkov (vključena naj bi bila načela metodološke triangulacije; uporaba kvalitativnih metod, dopolnjenih s kvantitativnimi orodji).

Naslednja, šesta faza vključuje analizo in interpretacijo podatkov (razpravljanje in interpretacija podatkov znotraj evalvacijske skupine in s ključnimi interesnimi skupinami; oblikovanje uporabnih priporočil za nadaljnje ukrepe; pogajanja o izidih evalvacije; odločitev vseh udeležencev o tem, kako nameravajo uporabiti ugotovitve evalvacije).

V sedmi fazi evalvacijska skupina pripravi jasno in uporabno poročilo, ki naj bi bilo prilagojeno različnim udeležencem (javnostim). Poročilo naj bi vključevalo kritično analizo stanja (opis prednosti in slabosti) in priporočila za izboljšanje kvalitete, tj.

postopke in načine za izpopolnjevanje kvalitete izobraževalnega programa. Temu sledi diseminacija rezultatov evalvacije, priporočljiva je objava v javnih medijih. Vsi, ki so vključeni v evalvacijo, naj bi dobili povratno informacijo.

V zaključni fazi evalvacijskega procesa se soglasno sprejmejo postopki za redno spremljanje uresničevanja priporočenih dejavnosti, ki izhajajo iz evalvacijskega poročila. Vsi, ki so sodelovali v evalvacijem procesu, naj bi bili seznanjeni z uvajanjem sprememb in z rezultati nadaljnjega izpopolnjevanja kvalitete izobraževalnega programa.

BISTVENE POTEZE NOVIH PRISTOPOV

V novih pristopih pri vrednotenju izobraževanja odraslih je poudarek na kredibilnosti in uporabnosti evalvacije. To je po izkušnjah tu-

jih strokovnjakov in praktikov mogoče doseči le na osnovi intenzivnega sodelovanja, razpravljanja ter pogajanja med vsemi zainteresiranimi in enakovrednimi udeleženci v evalvaciji. Demokratični vidiki v novih pristopih vključujejo izenačevanje odnosov moči: noben udeleženec naj ne bi bil v privilegiranem položaju. Čeprav so načeloma vsi udeleženci enakopravni in vsako stališče zasluži enako pozornost, ostaja vprašanje moči nerešeno. Vedno obstaja namreč nevarnost, da bodo imeli posamezni udeleženci (na primer naročniki evalvacije ali evalvatorji) prevladujoč vpliv. Za rešitev tega problema Vanderplaatt priporoča Habermasov model idealne govorne situacije, ki temelji na obvezi, da morajo imeti vsi udeleženci enake možnosti sodelovanja, to pa se kaže v izražanju njihovih stališč in tudi v izzivanju stališč drugih (Vanderplaatt, 1995). V idelani govorni situaciji vstopijo v razpravo tudi tisti, ki imajo nezadostno znanje o predmetu evalvacije in se zaradi pomanjkanja spretnosti razpravljanja sicer ne bi vključili v razpravo. Toda njihovo enakovredno vključitev je mogoče doseči le s predhodnim usposabljanjem in »pooblaščenjem« (Beywl, Potter, 1998). Fetterman opozarja, da je temeljni pogoj za začetek demokratične evalvacije tako imenovana evalvacija pooblaščenja (empowerment evaluation), v kateri naj bi bili, zlasti tisti z manj moči, usposobljeni za proces evalvacije (Fetterman, 1996). Floc'Hlay in Plottu (1998) menita, naj evalvaciji pooblaščenja sledi tako imenovana participatorna evalvacija kot proces pogajanja med različnimi udeleženci, ki mu sledi soglasna odločitev ali vsaj kompromis. V tako imenovani multikriterijski evalvaciji pa naj bi udeleženci sprejemali odločitve o tem, kaj storiti, da bi evalvacija postala uporabna in koristna.

NAMESTO SKLEPNIH MISLI

Vloga evalvatorja v novih pristopih je kompleksna in zahtevna. Da bi lahko različni ude-

Kredibilnost evalvacije lahko dosežemo le s sodelovanjem in enakopravnostjo vseh udeležencev.

leženci enakopravno sodelovali v evalvacijem procesu, prevzema vlogo informatorja, inštruktorja in izobraževalca. V procesu evalvacije ima evalvator vlogo mediatorja, ki olajšuje komunikacijo in razpravo med različnimi udeleženci. Evalvator naj bi bil tudi metodološko prožen, izkušen in sposoben uporabiti različne metode pri preučevanju kateregakoli posebnega evalvacijskega vprašanja. Pomembna je njegova vloga pogajalca, ki si prizadeva doseči najboljši model oziroma načrt in najuporabnejše odgovore v okviru različnih interesnih skupin. Najpomembnejša in najodgovornejša naloga evalvatorja v novih pristopih pa je zagotavljanje koristnosti evalvacije, kar pomeni, da so rezultati evalvacije, potem ko so predstavljeni vsem udeleženi, uporabljeni v praksi.

LITERATURA

- Beywl, W., Potter, P. (1998). RENOMO – A Design Tool for Evaluations. Designing Evaluations to Stakeholders' Interests. *Evaluation*, 1, 53–71.
- Courtenay, B. C. (1996). Evaluation of Adult Education. V: Tuijnman, A. C. (ed.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon Press, str. 839–842.
- Denzin, N. K. (1978). The logic of naturalistic inquiry. V: Denzin, N. K. (ed.), *Sociological methods: A sourcebook*. New York: McGraw-Hill.
- Everitt, A. (1996). Developing Critical Evaluation. *Evaluation*, 2, 173–188.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J., Wandersman, A. (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-assessment and Accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Floc'Hlay, B., Plottu, E. (1998). Democratic Evaluation. *Evaluation*, 3, 261–277.
- Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1993). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. V: Madaus, G. F., Stufflebeam, D., Scriven, M. S. (eds). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- House, E. (1980). *Evaluating with validity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Krogstrup, H. K. (1997). User Participation in Quality Assessment. *Evaluation*, 2, 205–224.
- Macur, M. (1996). Evalvacija kulturne politike na področju gledališke dejavnosti. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Parlett, M., Hamilton, D. (1977). *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes*. V: Hamilton, D. et al. (eds). *Beyond the Numbers Game*. London: Macmillan.
- Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Patton, M. (1997). *Utilization-focused Evaluation: The New Century Text*. London: Sage.
- Radaelli, C. M., Dente, B. (1996). Evaluation Strategies and Analysis of the Policy Process. *Evaluation*, 1, 51–66.
- Ruddock, R. (1989). Evaluation in Adult Education. V: Titmus, C. J. (ed.) *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Scriven, M. (1993). Evaluation ideologies. V: Madaus, G. F., Stufflebeam, D., Scriven, M. S. (eds). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster: Kluwer-Nijhoff Publishing, 229–260.
- Stake, R. E. (1993). Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. V: Madaus, G. F., Stufflebeam, D., Scriven, M. S. (eds). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Steele, S. M. (1989). The Evaluation of Adult and Continuing Education. V: Merriam, S. B., Cunningham, P. M. (eds). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers., str. 260–272.
- Vanderplaat, M. (1995). Beyond Technique. Issues in Evaluating for Empowerment. *Evaluation*, 1, 81–96.

VIŠJA ŠOLA ZA POSLOVNE SEKRE TARJE NA DALJAVO

Izobraževanje prek interneta kot nova možnost izobraževanja odraslih v Sloveniji

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH IN SODOBNA TEHNOLOGIJA

S splošnim razvojem gre z roko v roki tudi izobraževanje odraslih, ki se v praksi nenehno prilagaja spremembam in novostim ter je v zadnjih desetletjih v teoriji in praksi zelo napredovalo. Vzrokov je prav gotovo več: splošni tehnološki razvoj, skupaj z razvojem komunikacijskih možnosti, spremembe v strukturi dela (odmiranje nekaterih poklicev, pojav novih, pojav brezposelnosti ipd.), spremembe v razmerjih družbenih sektorjev (v razvitih družbah je vse večji delež terciarnega in kvartarnega sektorja), nenehna potreba po pridobivanju, nadgrajevanju in dopolnjevanju znanja na vseh delovnih mestih (teorija vseživljenjskega učenja je danes realnost).

Pod temi pogoji in skupaj z njimi se razvija tudi izobraževanje odraslih, saj se je njegova praksa v svojih temeljih ves čas prisiljena prilagajati sodobnim tokovom, potrebam ljudi ter spremembam delovnih področij.

Praksa izobraževanja odraslih tako z uvajanjem novosti vnaša v učni in izobraževalni proces tudi sodobne tehnične pridobitve ter prav zato pogosto spodbuja splošni napredek v poučevanju in šolstvu. Izobraževalci so pri posebnostih izobraževanja odraslih vedno pred novimi izzivi, kako učenje in izobraževanje čimbolj prilagoditi značilnostim odraslih (in v okviru te skupine posameznim ciljnim skupinam), da bodo uspešni in si bodo pridobili čimbolj uporabno znanje za življenje in delo.

Znanje v dobi informatike dobiva povsem novo razsežnost, saj gre za poplavo informacij in znanja, ki ga drugače kot doslej urejamo v logično povezane zveze. Trenutno lahko trdimo, da jih najbolj globalno zajema internet – sodobni dosežek komunikacijske tehnologije, ki ponuja skoraj neomejene razsežnosti iskanja, spoznavanja in vedenja. Ne samo to, posebno vlogo mu daje možnost interakcije med njegovimi uporabniki.

Že s samim pojavom in širitvijo razsežnosti izobraževanja odraslih se v skladu s sodobnimi tokovi pojavlja tudi vpletanje tehničnih pridobitev in tehnološkega razvoja z novimi komunikacijskimi možnostmi. Tudi zato imamo opravka s spremenjenim odnosom med učiteljem in učencem oziroma tistim, ki sam proces usmerja, in tistim, ki je vanj vstopil prostovoljno. Lahko govorimo tudi o bolj razločnem prepoznavanju notranje motivacije za učenje in bolj transparentnem dokazovanju, da učenje nima meja. Sodoben razvoj v učenju in izobraževanju kaže na večjo vključenost posameznika v oblikovanje vsebin in načina učenja ter zagotavljanje doseganja učnega uspeha le z njegovo aktivno vlogo. Pojav interneta v izobraževanju je to še povečal.

Povzete značilnosti tradicionalnega načina izobraževanja v razredu, učilnici, predavalnici in učenja prek interneta oziroma »on-line« nazorno dokazujejo prevladovanje kognitivnega učenja v novi razsežnosti učenja, ki bo

po napovedih strokovnjakov s tega področja v 21. stoletju pomenilo polovico vsega učenja in izobraževanja (Draves, 2000).

Značilnosti izobraževanja na daljavo

1. Pomeni novo možnost izobraževanja, do stop do izobraževanja večjemu številu ljudi, ki so imeli doslej slabše možnosti zaradi geografske oddaljenosti.
2. Pomeni največjo možnost prilagajanja učenja lastnim časovnim potrebam udeležencev doslej, saj si lahko sami razporejajo čas v dnevu, ki ga namenijo učenju ali študiju, saj niso vezani na organizirane oblike, pri čemer se je treba udeležiti srečanja na določenem kraju ob določenem času – ponujena možnost izobraževanja tudi zelo zaposlenim, prav zato lahko govorimo o visoki stopnji fleksibilnosti.
3. Pomeni povečanje možnosti za kulturni, ekonomski in socialni razvoj oddaljenih geografskih območij (Bregar, 1998).
4. Z odpiranjem novih poti do različnih virov znanja zaradi vnašanja sodobnih tehnologij v učni proces se spreminja tradicionalna vloga učitelja; »učitelj vse bolj postaja metodolog za pridobivanje informacij in za njihovo učinkovito spreminjanje v znanje« (Bregar, 1998).
5. Z uvajanjem novih tehnologij v izobraževanje in navezovanjem stikov ter komunikacijo med študenti vnaša več skupinskega dela (Bregar, 1998).
6. Gre za nenehno vnašanje inovacij v učni proces in stalno raziskovanje pedagoškega in andragoškega procesa, kar pomeni nenehno izpopolnjevanje pedagoških in andragoških delavcev (Bregar, 1998).
7. Ker se vsak posameznik uči drugače, lahko pri tej obliki izobraževanja skoraj vsak sodeluje z lastnim načinom, saj se sistem najbolj prilagaja značilnostim posameznika, še posebej, ker so pogosto na voljo različni učni material in različni viri.

Poleg naštetih značilnosti se v primerjavi s tradicionalnim načinom v učnem procesu izobraževanja »on-line« pojavljajo še nekatere posebnosti:

- Zahteva pretežno pisno komuniciranje in nagnjenost k pisnemu sporočanju ali pa vsaj več.
- Pomeni manj možnosti, da se oddaljimo od teme diskusije in cilja vsebine, ki jo obravnavamo, kot pri klasičnem, razrednem delu.
- Zahteva višjo stopnjo samodiscipline (dnevni čas učenja si vsakdo načrtuje sam, prav tako opravljanje nalog) in samostojno delo.
- Zahteva določeno stopnjo računalniške pismenosti.
- Povratne informacije tutorja oziroma mentorja niso takojšnje (razen pri videokonferenci ali v klepetalnicah), prihajajo z zamudo.
- Študentje imajo čas za premislek pri odgovorih oziroma opravljanju nalog.
- Proces učenja po Bloomovi taksonomiji pogosteje kot pri tradicionalnem načinu presega nižje ravni, pomeni višje miselne procese in boljšo učinkovitost izobraževanja.
- Ustreza nekaterim ljudem, ne pa vsem (odvisno od učnega stila).

Vse večje potrebe po znanju ne moremo več zadovoljiti le s klasičnim načinom izobraževanja.

IZKUŠNJE Z IZOBRAŽEVANJEM NA DALJAVO V SVETU IN DOMA

Z izobraževanjem na daljavo imajo domače in tuje ustanove različne izkušnje, tudi z različnimi načini študija na daljavo.

Najbolj znane univerze po svetu, ki imajo že kar tradicijo in tudi sloves z izobraževanjem na daljavo, so: Open University iz Velike Britanije (tudi najstarejša in najnaprednejša v zgodovini razvoja študija na daljavo), sicer pa med zelo znane spadajo univerza v Hagnu v

Nemčiji, Universidad Nacional de Educación Distancia v Španiji (Bregar, 1998). Poleg teh se pojavljajo tudi zasebne ustanove in velika podjetja, ki organizirajo različne oblike izobraževanja na daljavo. V Sloveniji ima za zdaj največ izkušenj in uspehov Ekonomska fakulteta v Ljubljani s svojim izobraževanjem na daljavo po programu Visoke poslovne šole, sicer pa se v posameznih segmentih izobraževanja na daljavo lotevajo tudi druge fakultete v Sloveniji. Pri posameznih predmetih na različnih fakultetah na Univerzi v Ljubljani nekateri profesorji že uporabljajo virtualne možnosti na tako imenovani virtualni univerzi, ki je začela aktivno delovati v prejšnjem šolskem letu.

Mnoge univerze po svetu že uvajajo izobraževanja na daljavo, vendar so tudi druge tradicionalni izobraževalni sistemi dokaj nenaklonjeni sprejemanju novih izzivov tehnološkega napredka (Bregar, 1998). Tudi po svetu, tako kot pri nas, ugotavljajo, da se univerzitetni sistemi na nove načine težko prilagajajo oziroma ga redko uvajajo. Mnogo večji odziv in pripravljenost na organizacijo takega izobraževanja pri nas in po svetu so pokazala podjetja in zasebne izobraževalne ustanove, vsekakor pa bolj področje izobraževanja odraslih kot izobraževanje otrok in mladine oziroma redni šolski sistemi.

Včasih so med oblike izobraževanja na daljavo uvrščali dopisno izobraževanje, vendar to danes po mnenju znanih strokovnjakov več ne velja. Sedanje pojave oblike izobraževanja na daljavo namreč vključujejo najrazličnejše načine medsebojnega komuniciranja, torej gre za interakcijo med udeleženci in tutorjem/mentorjem, pa tudi med samimi udeleženci izobraževanja. Še posebej je pomembno, da študenti komunicirajo med seboj, česar »staro« dopisno izobraževanje ni poznalo. Sodoben način izobraževanja na daljavo je zaradi tehničnih pridobitev mnogo pestrejši in zanimivejši, tudi bolj prilagodljiv različnim učnim tipom. Njegova prednost je v različnih načinih posredovanja učne vsebine. Tako se pojavljajo najrazličnejše kombinacije

komunikacije in aktivnosti, ki jih pripravljalci in organizatorji izobraževanja na daljavo vpletajo v izvedbo programa.

Prav zaradi vzpostavljanja interakcije se v današnjem izobraževanju na daljavo uporabljajo različne možnosti za pomoč udeležencem pri predelavi učnih vsebin. Razdelimo jih lahko po enostavnosti in dodatnem razvoju:

1. Učbeniki z dopisanimi, tako imenovanimi vodiči za samostojno predelavo vsebin.
2. Učbeniki za samostojno učenje (posebej napisani in s primeri ter vajami), lahko so tudi podprti z avdio ali video posnetki.
3. Redna tedenska ali štirinajstdnevna srečanja udeležencev s tutorjem/mentorjem, za krajše predstavitve zelo zahtevnih vsebin, pojasnjevanje opravljenih nalog in tudi za pojasnjevanje nejasnosti pri sprotih vsebinah, če gre za daljše oblike študija.
4. Predavanja, ki jih oddaljeni udeleženci poslušajo in lahko tudi sodelujejo v njim najbližjem študijskem centru, prek tako imenovanega video konferenčnega sistema.
5. Učenje s pomočjo računalnika in CD-ROM-ov, pri čemer udeleženci namesto knjižnega zapisa uporabljajo zapis na CD-ROM-ih, ki pogosto ponuja več možnosti aktivnega vključevanja udeležencev kot knjižni zapis ali posnetki na avdio in video kasetah.
6. Izobraževanje »on-line«, pri čemer posebej pripravljeni programi na internetu ponujajo najrazličnejše možnosti komunikacije in študija. Do teh programov je mogoče priti prek spletnih strani ustanov, ki ponujajo izobraževanje, in s pomočjo uporabniških imen in gesel, ki jih prejmejo vsi prijavljeni v izobraževalni program. Izobraževanje najpogosteje poteka na podlagi tako imenovanih konferenc (področja in vrste informacij ter vsebin, ki jih ponujajo, na primer koledar, študijske vsebine po predmetih, lastni zapiski, klepetalnica ipd.). Pogosta



kombinacija izobraževalnih programov prek interneta je tudi komunikacija prek elektronske pošte, pri čemer si študenti in njihov tutor/mentor izmenjujejo naloge, mnenja, izkušnje ipd. in tudi komunicirajo med seboj. Izobraževalnim programom na internetu pa v zadnjem času dodajajo tudi tako imenovani računalniško podprt video konferenčni sistem, pri katerem ni več potreben obisk študijskega centra kot pri klasičnem video konferenčnem sistemu, ampak udeleženci izobraževanja sodelujejo kar doma. Zato pa seveda potrebujejo ustrezno računalniško opremo.

Vsem navedenim možnostim je skupno, da so namenjene udeležencem, ki naj bi tako čim učinkoviteje osvajali učno snov. Od področja študija, splošne tehnične opremljenosti udeležencev oziroma ciljne skupine, pa tudi organizacijske strukture študija in kadrovske ter tehnične opremljenosti ustanove,

ki izobraževalni program organizira, je odvisno, katero kombinacijo možnosti posredovanja vsebin in komunikacije s študenti bo izbrala.

OD ZAMISLI DO REALIZACIJE – PROGRAM POSLOVNI SEKRETAR NA DALJAVO

Ideja o razvoju študija na daljavo se je pravzaprav rodila že med pripravo višješolskega strokovnega programa Poslovni sekretar, dozorela pa je leta 1998, ko smo na zavodu za izobraževanje Doba v Mariboru ustanovili Višjo strokovno šolo za poslovne sekretarje in v študijskem letu 1999/2000 prvi začeli izvajati novi višješolski strokovni program Poslovni sekretar. Tipična ciljna skupina za izobraževanje na daljavo se je ponujala kar sama: to so bili večinoma zaposleni, ki imajo zaradi družinskih in službenih obveznosti

manj možnosti za nadaljnje izobraževanje oziroma pridobitev višješolske izobrazbe na svojem delovnem področju. Po eni strani imajo veliko izkušenj in praktičnega znanja, za katero bi želeli tudi formalno potrdilo oziroma diplomu, po drugi strani pa so dovolj motivirani, da se odločijo za študij oziroma za takšno obliko študija, saj pri nas doslej ni bilo programa, ki bi tako neposredno nagoval to ciljno skupino, kaj šele možnosti, da bi študenti čas in ritem študija prilagajali individualnim značilnostim. Sledila je strokovna analiza o primernosti programa za izvajanje v obliki izobraževanja na daljavo, ki je pokazala, da zanimanje obstaja pri ciljni skupini

Izobraževanje na daljavo omogoča večjo dostopnost in samostojnost pri študiju.

in tudi pri delodajalcih ter da je program smiselno razviti tudi za izobraževanje na daljavo, saj bi to pomenilo vrsto pozitivnih učinkov na različnih ravneh.

Za morebitne študente bi to pomenilo boljši dostop do programa Poslovni sekretar, boljše možnosti za izobraževanje, možnost uporabe novih medijev in tehnologij, večjo samostojnost pri študiju, večjo svobodo kraja, časa in tempa študija ter možnost prilagajanja študija njihovim obveznostim. Tako bi si lahko več ljudi pridobilo višješolsko izobrazbo in konkurenca na trgu delovne sile bi se povečala. To bi omogočalo delodajalcem, da izberejo najboljši kader. Za delodajalce, ki bi želeli vlagati v izobraževanja svojega kadra, pa bi to pomenilo tudi manj stroškov za (so)financiranje študija, saj bi plačali samo šolnino, pri tem pa jim ne bi bilo treba iskati nadomestila za čas odsotnosti zaposlenega z delovnega mesta, saj je študij na daljavo vezan na prosti čas, zaposlenemu torej ni treba obiskovati predavanj ali vaj, ki bi utegnili biti med njegovim delavnikom.

To velja tudi za sam program Poslovni sekretar, saj lahko z vključevanjem novih medijev

in tehnologij, prilagojenih učnih gradiv za samostojno učenje v izvajanje programa povečamo kakovost tudi tradicionalnemu načinu študija programa in s tem primerljivost z izvajanjem sorodnih programov v tujini.

PRVI VIŠJEŠOLSKI STROKOVNI PROGRAM NA DALJAVO V SLOVENIJI – PREK INTERNETA

Program Poslovni sekretar je prvi javno veljavni višješolski strokovni program v Sloveniji, po katerem si bo mogoče pridobiti izobrazbo s študijem na daljavo – prek interneta. Na ravni države razvoj študija na daljavo za ta program pomeni predvsem boljši dostop do programa in s tem boljše možnosti pridobitve višješolske izobrazbe tudi za brezposelne, ki se zaradi posebnih potreb ne morejo vključiti v tradicionalni sistem izobraževanja. S tega vidika je izobraževanje na daljavo zanimivo tudi za Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, saj bi tudi tako lahko izboljšali možnosti brezposelnih za pridobitev formalne izobrazbe in njihovo vlogo na trgu dela. S tem bi pripomogli k zmanjševanju strukturne brezposelnosti na področju pisarniškega poslovanja in spodbujanju potreb po izobraževanju ter k promociji vseživljenjskega učenja. Zaradi tega in splošne naklonjenosti do razvoja izobraževanja na daljavo v Sloveniji oziroma uvajanja novosti v izobraževanje so naši ideji prisluhnili tudi na Ministrstvu za šolstvo in šport ter Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve, ki bosta posamezne faze projekta finančno podprli. Veliko koristnih informacij in usmeritev smo dobili tudi na Univerzi, predvsem na ljubljanski Ekonomski fakulteti. Na Centru za poklicno izobraževanje so nam svetovali v zvezi z možnostjo prijave v programe Evropske unije, predvsem Socrates in Leonardo, katerih posamezna področja so namenjena sofinanciranju mednarodnih projektov, povezanih z uvajanjem novosti v izobraževanje in nadalj-

njim razvojem poklicnega ter strokovnega izobraževanja.

IZBIRA MODELA ŠTUDIJA NA DALJAVO

Treba je bilo izbrati takšen model študija na daljavo, ki je v skladu z mednarodnimi usmeritvami na področju izobraževanja na daljavo in s tem tudi z vključevanjem novih medijev ter tehnologij v izobraževanje, ki je fleksibilen, primeren za potencialno ciljno skupino, upošteva domače izkušnje in temelji na rezultatih interne evalvacije izvajanja programa Poslovni sekretar v tradicionalni obliki. Pri tem smo izrabili prednost, ki smo jo kot avtorji in prvi izvajalci programa v Sloveniji imeli: dobro poznavanje programa nam je omogočilo, da smo s predavatelji na Višji strokovni šoli pripravili učne načrte za izvajanje sodobnega, aktivnega študija. Učno gradivo z elementi samostojnega učenja za prvo generacijo študentov tradicionalnega študija se je izkazalo za dobrega pokazatelja primernosti in učinkovitosti izbranega načina izvajanja študijskega programa, zato smo model izobraževanja na daljavo iskali na področju izobraževanja »on-line«. Pri iskanju modela so imele odločilno vlogo tudi mednarodna usmerjenost zavoda Doba in mednarodne izkušnje vodstva ter strokovnih sodelavcev. Pozimi leta 1999 je projekt začel dobivati svojo končno podobo, nekatere aktivnosti pa so začele potekati še pred tem, na primer analiza kadrovskih in izobraževalnih potreb po izobraževanju na daljavo v programu Poslovni sekretar ter izobraževanje strokovnih delavcev za organiziranje študija na daljavo.

ANKETIRANJE POTENCIALNE CILJNE SKUPINE

Rezultati anketnega vprašalnika so presegli naša pričakovanja in na podlagi analize smo se lahko izognili začetni dilemi v zvezi z

V tem prispevku predstavljamo povzetke rezultatov ankete o pogledih potencialne ciljne skupine na izobraževanje na daljavo. Izvedli smo jo decembra 1999 s pomočjo revije Tajnica. Anketirali smo 427 zaposlenih na področju pisarniškega poslovanja in dobili smo te odgovore: 97 odstotkov jih meni, da je za njihovo delo v pisarni potrebna višja izobrazba, in kar 93 odstotkov bi se jih odločilo za študij na daljavo. Med razlogi za študij na daljavo navajajo: na prvem mestu so anketirani navedli družinske razloge (24 odstotkov), sledita oddaljenost (23 odstotkov) in večja časovna fleksibilnost (23 odstotkov). Na tretjem mestu so službene obveznosti (21 odstotkov), nekateri so kot razlog navedli možnost večje samostojnosti pri študiju (8 odstotkov). Na vprašanje, ali imajo doma osebni računalnik, jih je 68 odstotkov odgovorilo pritrdilno, kar 99 odstotkov pa jih ima osebni računalnik v službi. Z internetom je povezanih 83 odstotkov vprašanih.

vključevanjem interneta v izobraževanje na daljavo. Veliko zanimanje za pridobitev višješolske izobrazbe na daljavo, visoka stopnja računalniške pismenosti in dostop do interneta so bili zagotovilo, da z novimi mediji in tehnologijami ne ožimo ciljne skupine in ne zmanjšujemo dostopnosti do programa, ampak prav s tem načinom spodbujamo uvajanje novosti v izobraževanje. Na zavodu Doba smo prepričani, da se bo zaradi intenzivnega razvoja informacijske tehnologije in odprtosti do njene uporabe v praksi za izobraževanje »on-line« odločalo v Sloveniji vse več ljudi.

IZVAJANJE POSAMEZNIH FAZ PROJEKTA

Izvajanje posameznih faz projekta je potekalo v timu, v katerem je bil vsak strokovni delavec odgovoren za svoje področje. Faza postavitve mikroorganizacije študija na daljavo je zahtevala prilagoditev izvedbenega predmetnika za izvajanje programa Poslovni sekretar na daljavo. Pri nabavi in postavitvi strojne ter programske opreme za podporo študiju na daljavo smo dobivali informacije pri domačih računalniških podjetjih in tujih izobraževal-

nih organizacijah, ki izvajajo izobraževanje na daljavo. Nabaviti je bilo treba zmogljiv strežnik in zagotoviti hitre povezave. Preizkusili smo programsko opremo za preoblikovanje učnih gradiv v elektronsko obliko in poenostavitev organizacije izvajanja študija »on-line«: od vzpostavljanja komunikacije s študenti, vključevanja samopreverjanj v študijski proces, jasnega pregleda nad individualnim delom študentov in njihovim delom v virtualni klepetalnici do vodenja statistike.

Priprava učnih gradiv za študij na daljavo je za vsako izobraževalno organizacijo velik izživ. Za potrebe tradicionalnega študija so predavatelji naše višje šole že pripravili učno gradivo z elementi samostojnega učenja.

Na podlagi evalvacije gradiva smo začeli postopoma preoblikovati gradivo v elektronsko obliko. Tudi faze svetovanja in usposabljanja za potrebe študija na daljavo se lotevamo postopoma. Zelo skrbno izbiramo mentorje, ki imajo po eni strani dovolj

strokovno teoretičnega in praktičnega znanja, po drugi strani pa znajo motivirati študente in jih spodbujati pri študiju. Usposabljanje mentorjev poteka na področju metodike in didaktike računalniško podprtega učenja in tudi na področju tehnične podpore komunikacije s študenti. Pri postavitvi administrativne podpore za potrebe študija na daljavo smo natančno opredelili tudi tehnično-informativno vlogo administrativnega kadra za študij na daljavo. V nadaljnjih fazah, na primer na področju promocije in evalvacije, načrtujemo sodelovanje pri programih Evropske unije.

STROŠKI ZA RAZVOJ ŠTUDIJA NA DALJAVO

Priprava in izvedba projekta študija na daljavo sta finančno zelo zahtevni, zato si v zavo-

du Doba prizadevamo vsaj del sredstev pridobiti tudi iz drugih virov. Največji delež že od začetka zagotavlja zavod. Projekt oziroma posamezne faze projekta smo prijavi na razpise Ministrstva za šolstvo in šport, na Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve so nam nekaj finančnih sredstev dodelili na podlagi posebne vloge, uspešne so bile tudi naše prijave na razpise programov Evropske unije, na primer Leonardo da Vinci (septembra 1999 za izmenjave za inštruktorje, mentorje in tutorje ter marca 2000 za pilotske projekte) in prijava na razpis nacionalne enote za razvoj študija na daljavo pri Ekonomski fakulteti v Ljubljani: program LOLA za organizatorje študija na daljavo (marca 1998).

V okviru priprav na izvajanje študija na daljavo smo se strokovni sodelavci zavoda Doba vključevali v različne oblike izobraževanja za organizacijo študija na daljavo (LOLA, How to Teach Adults, Online Teaching, LeTTOL) in v mednarodne programe izmenjav za organizatorje izobraževanj (Leonardo da Vinci). Sredstva Evropske unije so nam omogočila seznanitev s potekom študija na daljavo ter prenos znanja in tujih izkušenj v naš model, ki bo sodoben, fleksibilen in študentu priazen.

IZOBRAŽEVANJE NAŠIH STROKOVNIH SODELAVCEV V TUJINI

a) LOLA (Learning about Open Learning). Ena od strokovnih sodelavk je v preteklem letu sodelovala pri programu, ki je potekal v okviru programa Phare, v Sloveniji pa je za koordinacijo izvedbe skrbela nacionalna enota za študij na daljavo pri Ekonomski fakulteti v Ljubljani, ki ima v Sloveniji z izvajanjem študija na daljavo največ izkušenj. V izobraževanje, ki je potekalo šest mesecev, je bilo vključenih 20 udeležencev iz Slovenije, iz različnih izobraževalnih ustanov (fa-

Mentorji se usposabljaajo za računalniško podprto učenje in tehnično komunikacijsko podporo študentom.



kultete, šole, zasebne ustanove, podjetja), ki so bili v skupino izbrani na podlagi razpisa. Hkrati je izobraževanje potekalo v enajstih državah v Evropi, vključenih pa je bilo približno 400 udeležencev. Naslov programa LOLA – Learning about Open Learning zajema osnovni cilj programa, to je udeležence seznaniti z načeli delovanja odprtega učenja. Večina izobraževanja je potekala »on-line«, torej prek interneta. Slovenska skupina udeležencev je komunicirala s tutorjo s Škotskega. V primerjavi z drugimi državami se je zelo dobro odrezala, saj izobraževanja ni uspešno končal le eden od udeležencev. Tudi to je mogoče eden od pokazateljev, da smo pripravljeni na tako obliko izobraževanja, v katerega sta vključena sodobna tehnologija in internet.

b) DOBA je članica ameriške organizacije

LERN – Learning Resources Network, ki skrbi za povezovanje učnih virov in je ena od vodilnih organizacij za usposabljanje ter svetovanje na področju vseživljenjskega učenja. LERN organizira krajše seminarje in krajše oblike usposabljanja. Naši strokovni sodelavci se vključujejo predvsem v oblike izobraževanja, ki jih organizirajo »on-line«. Nabrali smo si že veliko novega znanja, izkušenj in tudi praktičnih veščin v zvezi z novimi ugotovitvami o značilnostih izobraževanja odraslih, izkušnjah drugih, ki delujejo na tem področju, in o izobraževanju »on-line«: kako deluje, njegove značilnosti, prednosti in tudi pomanjkljivosti, ki jih je treba pri izvajanju upoštevati.

c) LeTTOL (Learn to Teach On-line) je program usposabljanja na ustanovi Sheffield College v Leedsu v Veliki Britaniji, pri katerem

je poleti 2000 sodelovala ena od strokovnih sodelavk. Program poteka izključno »on-line«, traja štiri mesece in je priznan na področju izobraževanja tutorjev za delo v izobraževanju »on-line«, je zahteven in obsežen, udeleženci pa na koncu prejmejo certifikat NVQ (National Vocational Qualification). Na osnovi pridobljenega znanja bomo izobraževali in usposabljali mentorje, ki bodo na zavodu Doba v višješolskem strokovnem programu Poslovni sekretar vodili študente izobraževanja. Njihove študijske obveznosti bodo vezane predvsem na »on-line« komunikacijo in interakcijo.

OBISKI NA TUJIH USTANOVAH

Februarja 2000 smo si na 14-dnevnem obisku v okviru mednarodnega programa izmenjav za inštruktorje, mentorje (Leonardo da Vinci) ogledali univerzo na daljavo v Hagnu, tehnično univerzo v Berlinu ter izobraževalne ustanove za izobraževanje na daljavo v Paderbornu, Höxtru in Rostocku.

Delovna področja obiska so bila didaktično-

metodični koncept učenja na daljavo, izobraževanje mentorjev, svetovanje in vodenje različnih skupin udeležencev izobraževanja na daljavo, merila za izbiro in pripravo multimedijskega gradiva ter organizacijski in tehnični pogoji za uporabo novih medijev.

Ogledali smo si snemalne studie, računalniški oddelek za razvijanje multimedijskega gradiva, prostor in opremo za uporabo video konferenčnega sistema, sodelovali smo pri pouku v virtualni učilnici, pogovarjali smo se z vodji študijskih središč, organizatorji in udeleženci izobraževanja na daljavo ter njihovimi mentorji. Za naše nadaljnje delo so bili koristni predvsem evalvacijski rezultati uspešnih mednarodnih projek-

tov. Ogledali in preizkušali smo programsko opremo za podporo študiju na daljavo in dobili nekaj zanimivih iztočnic za naš projekt razvoja študija na daljavo.

POVZETEK NAJPOMEMBNEJŠIH MEDNARODNIH IZKUŠENJ

a) Še vedno so najpomembnejši ljudje, in ne tehnologija

Zanimiva grafična podoba računalniške strani izobraževalne ustanove na internetu, interaktivno multimedijsko gradivo, poenostavljen dostop do podatkovnih baz na internetu, vse več novih virov informacij po svetu, tehnološke možnosti ... so samo »tehnološke« prednosti izobraževanja na daljavo, izhodišče pa mora biti človek kot socialno bitje, ki si želi interakcije z mentorjem, predavatelji, kolegi, če je možno, tudi v osebnem stiku. Dober primer za to je univerza na daljavo v nemškem Hagnu, kjer že več kot 25 let razvijajo in preizkušajo različne modele izobraževanja na daljavo. Začeli so z dopisnim izobraževanjem, ustanovili študijska središča po vsej državi in jih razširili tudi zunaj Nemčije. Ustanovili so svoj center za razvoj študija na dalja-

Ob vsem blišču informacijske tehnologije ne kaže pozabiti, da je izhodišče človek kot socialno bitje.

Pomen osebnih stikov v izobraževanju na daljavo so poudarjali tudi udeleženci in izvajalci različnih oblik izobraževanja na daljavo, s katerimi smo se pogovarjali med našim obiskom v Nemčiji. Vsi so si bili enotni, da so za svetovanje, motiviranje, dajanje povratnih informacij potrebni tudi osebni stiki in da te potrebe ne more zamenjati še tako dobro interaktivno multimedijsko učno gradivo oziroma programska oprema.

Če torej želimo zagotoviti dostop do izobraževalnega programa čim širšemu krogu ljudi, jim moramo omogočiti srečanja tudi zunaj virtualnega prostora.

vo, imeli so možnost, da v študij na daljavo uvedejo praktično vse novosti s področja izobraževalne tehnologije ... Zataknilo pa se je pri video konferenčnem sistemu. Študenti univerze na daljavo v Hagnu video konferenčnega sistema v študiju niso sprejeli s takšnim navdušenjem, kot so ga pričakovali njegovi snovalci. Seminarske vaje so namreč izvajali prek video konferenčnega sistema. Študenti so hitro ugotovili, da nekaj manjka, pogrešali so osebno komunikacijo, pri seminarskih vajah jim je veliko bolj ustrezal stari način dela: srečanja v študijskih središčih, kjer so lahko v živo razpravljali s profesorji in kolegi, pri tem ni bilo treba čakati enkrat na sliko, drugič na ton, zato so lahko mnogo osebneje in produktivneje razpravljali o določeni problematiki. Video konferenčni sistem za izvajanje seminarskih vaj na univerzi na daljavo v Hagnu tako opuščajo in se vračajo h klasičnemu načinu izvajanja seminarskih vaj – v živo v študijskih središčih.

b) Izobraževanje na daljavo zahteva nov tip učitelja

Če se želijo učitelji približati udeležencem izobraževanja na daljavo, morajo biti naklonjeni spremembam, ki jih prinašajo tehnološke novosti, pripravljeni učiti se, tudi na lastnih napakah. Udeleženci v virtualnem učnem prostoru reagirajo podobno kot udeleženci v klasičnem učnem prostoru. Če so predavanja dolgočasna, »zaspijo«. Razlika je v tem, da udeležence izobraževanja na daljavo veliko težje ponovno motiviramo oziroma animiramo, ker ni osebne stika in lahko odnehajo. Udeleženci se ne zadovoljijo s kupi papirjev, na katerih je samo vsebina klasičnega predavanja, ki jo – namesto da bi si naredili zapiske – pač natisnejo z interneta. Način posredovanja študijskih vsebin postaja vse pomembnejši. Avtor mora zelo dobro poznati svojo ciljno skupino, saj se v izobraževanju na daljavo zaradi prikazov praktičnih primerov, ki nadome-

ščajo dodatne predavateljeve razlage na klasičnih predavanjih, še bolj izrazi generacijska in kulturna pogojenost pisanja gradiva. Izhodišče za pisanje gradiva je torej udeleženec. Dober avtor v gradivu za izobraževanje na daljavo z udeležencem ustvari dialog, v dialogu spodbuja udeleženčeve zanimanje in kreativnost, v gradivo vključi primere, možnosti za samopreverjanje, jasne povzetke, ga oblikuje pregledno ter vizualno privlačno in udeleženca navaja k samostojnemu iskanju dodatnih virov ter zagotovi med izobraževanjem udeležencu podporo.

c) Mentor ima v izobraževanju na daljavo zahtevnejšo vlogo

Le dobro metodično-didaktično in tehnično usposobljen mentor, ki ima izkušnje z izobraževanjem na daljavo, ki zna in želi delati z ljudmi, lahko učinkovito pomaga udeležencem izobraževanja na daljavo: pri občutku izgubljenosti zaradi poplave informacij o študiju, pri dvomih v možnosti lastnega napredovanja in doseganja ciljev izobraževalnega programa, pri nezaupanju do tehnike, pa tudi pri tem, kako je treba ravnati z računalnikom in programsko opremo. Za udeleženca je namreč novo dvoje: sam izobraževalni program in način izvajanja. Pri tem potrebuje izčrpne informacije, vedno pa mora imeti občutek, da mu je mentor pri izobraževanju v oporo.

Mentor mora biti dobro metodično, didaktično in tehnično podkovan.

č) Geografska oddaljenost ni več najpomembnejši razlog za odločitev za izobraževanje na daljavo

Za izobraževanje na daljavo se odločajo večinoma odrasli, ki so zelo zaposleni in jim izobraževanje, tako kot otrokom in mladini, ni edina dejavnost, saj prevzemajo več socialnih vlog: so starši, zakonski partnerji, zaposle-

ni ... Vse te vloge in z njimi povezane obveznosti zahtevajo od njih, da si drugače organizirajo čas. Osnovni razlogi za odločitev za izobraževanje na daljavo so večja samostojnost pri pridobivanju znanja, prilagajanje časa in tempa učenja lastnim obveznostim, pa tudi kakovostno študijsko gradivo, hitre in učinkovite povratne informacije, navsezadnje pa sprejemajo mnogi izobraževanje na daljavo tudi kot izziv (tudi Brečko, 1996).

d) Pozitivne izkušnje izobraževanja na daljavo se hitro širijo na druga življenjska in delovna področja

Kot najzanimivejše in področje, ki odpira veliko možnosti, naj omenimo delo na daljavo. Takšna organizacija in racionalizacija dela v službi postaja alternativa vse večjemu številu ljudi, saj je na daljavo mogoče opravljati nekatera administrativna, razvojna in projektna dela.

ŠTUDIJ NA DALJAVO NA ZAVODU DOBA

Študij na daljavo, kot ga bomo izvajali na zavodu Doba, Višji strokovni šoli v Mariboru, bo prvi v celoti multimedijско podprt študij na daljavo v Sloveniji in je rezultat dela ter

prizadevanj strokovnih delavcev na zavodu Doba. Eksperimentalno fazo bomo začeli izvajati v jeseni 2000.

Vpisni pogoji za študij na daljavo so enaki kot vpisni pogoji za tradicionalni način študija. Študij na daljavo po višješolskem strokovnem programu Poslovni sekretar je enakovreden drugim oblikam študija v tem programu (izobraževanje mladine, izobraževanje odraslih – tradicionalni študij).

Kandidati za študij na daljavo morajo izpolnjevati tudi druge pogoje. Imeti morajo multimedijški računalnik z ustrežno programsko

opremo, tiskalnik, dostop do interneta in svoj elektronski naslov. Poznati morajo okolje Windows, obvladati delo z urejevalniki besedil in imeti lastno servisno podporo.

Letnik traja 18 mesecev, celotno izobraževanje pa tri leta. Pred začetkom izvajanja študija na daljavo bomo za študente izvedli poseben seminar o računalniško podprtem študiju.

Posamezen predmet bodo študenti študirali šest do devet tednov. Pred začetkom izvajanja posameznega predmeta bodo imeli uvodno srečanje s predavateljem, na katerem bo predavatelj predstavil cilje, vsebino predmeta in način dela ter mentorje. Učno gradivo bo študentom na voljo na naših spletnih straneh. Na začetku izvajanja predmeta bodo študenti prejeli tudi natančen urnik obveznosti, ki jih imajo pri posameznem predmetu.

Med študijem bo študentom na voljo mentor, ki bo odgovarjal na njihova vprašanja prek elektronske pošte in jim dajal povratne informacije. V virtualni klepetalnici bodo imeli študentje možnost medsebojne izmenjave mnenj in odgovorov na vprašanja. Študij ne bo v celoti »virtualen«, upošteva mednarodne izkušnje bodo študentje imeli možnost tudi za neposredne stike z mentorji, predavatelji ter s svojimi študijskimi kolegi v okviru tako imenovanih seminarskih srečanj.

PRIHODNOST IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO

Izobraževanje na daljavo ima vsekakor prihodnost tudi v Sloveniji. Še več: imamo enkratno priložnost, da uporabimo najpomembnejša znanja v svetu in jih povežemo z našim znanji in izkušnjami ter razvijemo takšne modele izobraževanja na daljavo, ki bodo dejansko usmerjeni k uporabniku. Tudi pri nas so (morebitni) udeleženci izobraževanja vse bolj sprejemljivi za izobraževanje »on-line« oziroma za izobraževanje na daljavo. Naloga nas izobraževalcev pa je, da z ustreznimi modeli

Izmenjava mnenj med študenti bo možna tudi v virtualni klepetalnici.

Tudi razvoj v svetu kaže, da se bo koncept izobraževanja še naprej spreminjal v smeri uporabniku prijaznega načina izobraževanja, seveda le pod pogojem, da bomo pri tem upoštevali kakovostno interakcijo med študentom, predavateljem in učnim gradivom, in ne samo tehnoloških inovacij. Americ Azevedo, ameriški strokovnjak na področju izobraževanja na daljavo, v svoji predstavitvi metode »on-line« v programu Socrates namreč meni: »Ne učijo računalniki, učijo ljudje.«

izobraževanja na daljavo udeležencem omogočimo doseganje enakih ciljev po drugi poti in spodbujamo njihovo zanimanje ter tako na splošno promoviramo izobraževanje.

Na zavodu Doba smo in še bomo v izvedbo projekta izobraževanja na daljavo vložili veliko strokovnega dela, tudi v okviru mednarodnega povezovanja in sodelovanja. Verjame mo, da bodo spremljanje svetovnega razvoja v izobraževanju na daljavo, lastne izkušnje na tem področju in tesnejše sodelovanje s sorodnimi ustanovami v tujini, zlasti pri izmenjavi izkušenj in znanja, našemu modelu študija na daljavo vnesli evropsko razsežnost, da bo primerljiv z najsodobnejšimi in najučinkovitejšimi modeli v Evropi ter da bodo naši študentje za izobraževanje na daljavo med najuspešnejši.

Mateja Geder

Ema Perme

LITERATURA

Ballstaedt, S. P. in drugi (1995). Planung, Entwicklung, Durchführung von Fernstudienangeboten: Eine Handreichung. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen.

Bregar, L. (1998). Strateška vprašanja nadaljnega razvoja študija na daljavo v Sloveniji, VIZ, 3, str. 4–13.

Brečko, D. (1996). Motivacija pri izobraževanju na daljavo. Andragoška spoznanja 1, str. 22–32.

Bregar, L. (1998). Študij na daljavo na Ekonomski fakulteti, VIZ, 3, str. 14–20.

Draves, W. A. (1998). How to Teach Adults, LERN, ZDA.

Owston, R. D. (1997). The World Wide Web: A Technology to Enhance Teaching and Learning? Educational Researcher, Vol. 26, 2, str. 27–33.

VIRI

http://www.lern.org/draves/works/internet_change_report.htm

<http://www.goldwarp.com/essays/teaching.htm>

http://www.frstmonday.dk/issues3_1/noble/index.html

RAZVOJ NEVLADNIH ORGANIZACIJ

(Columbus in Cleveland, januar 2000)

Učenje je vedno dvosmeren proces, v katerem se vsakdo lahko kaj nauči (Each one teach one). To velja tudi za učenje med generacijami, pri čemer se starejši lahko učimo lahkotnosti komuniciranja mlajših generacij. Starši lahko pri razvoju otrok opazimo zanimiv proces učenja. Zelo hitro, vsekakor še pred vstopom v malo šolo, se otrok nauči vseh bistvenih spretnosti za življenje. V procesu rednega izobraževanja jih izpopolnjuje in specializira. Od intenzivnosti učenja v najrosnejših letih je odvisno razmerje med osvojeno teorijo in prakso, ko posameznik konča bolj ali manj travmatično formalno šolanje. Pravo vseživljenjsko učenje se začne s svobodo odločanja, saj dobi odrasel posameznik možnost izbiranja smeri, vsebin in

metod učenja. Dovolj blizu je vedenju o tem, kaj hoče, kje je trden, kje šibek in kje si bo poiskal svoj prostor pod soncem.

Mlajši in neizkušeni potrebujejo pomoč od starejših in izkušenih.

Aksiom velja za vse žive organizme (živali, ljudi, organizacije in države). Različne oblike pomoči so v različnih kulturah in času različno vrednotene. Danes vsekakor velja, da je najbolj zaželen finančna pomoč, vprašanje pa je, ali je najučinkovitejša. Znano je, da pri projektne delu – kaj pa danes ni projekt – poznamo štiri temeljne vire: čas, ljudi, material in denar. Konkretna pomoč je dobrodošla pri vseh virih in po krivici zane-

marjamo prve tri vire. Rdeča nit povezovanja virov in s tem uspešnega projekta je znanje, ki ga najlažje dobimo od izkušenih. Žal Slovencem zelo počasi prehaja v kolektivno zavest potreba po pridobivanju in izmenjavi znanja na mednarodni ravni. Še teže pa to znanje prenašamo v prakso.

IZZIVI IN PRILOŽNOSTI CIVILNE DRUŽBE

Nujnost, predvsem pa (pre)potrebnost, vseživljenjskega učenja je spoznavalo 12 predstavnikov slovenskih neprofitnih in nevladnih organizacij (NVO), medijev, parlamenta in podjetij na dvotedenskem izobraževanju v Columbusu in Clevelandu. V ZDA nismo šli po naključju. Po selekciji 74 prijavljenih so organizatorji s pomočjo ameriške ambasade in gospe Mile Millman izbrali heterogeno skupino. V drugi polovici januarja smo v zgoščenem programu spoznavali principe delovanja ameriških NVO, oblike zelo razvitega donatorstva, tehnike iskanja sredstev za delovanje NVO (fundraising) in splošno razširjenost prostovoljnega dela. V Sloveniji je beseda prostovoljno še vedno nekje med nerazumevanjem in pomilovanjem, v ZDA pa je čast in pogoj za dvig na družbeni lestvici.

Boter akcije je bil Avgust Pust, Ljubljčan s Kodeljevega, ki je pri 18 letih odšel v ZDA na študij slikarstva. Nekdanji guverner Vojnovič – sedaj senator v Washingtonu – ga je pritegnil k sodelovanju v administraciji države

*Temeljni viri
projektne dela
so čas, ljudje,
material in denar.*

Ohio. Danes je direktor kabineta guvernerja zvezne države Ohio Boba Tafta. Vsekakor pa je predstavnik slovenske »zgodbe o uspehu« v svetu, kjer je uspešnost pogojena s sposobnostjo, učenjem in prilagajanjem.

Svoje izkušnje, vpliv in spretnost povezovanja usmerja v sodelovanje med Ohiom in Slovenijo, kamor se trudi usmeriti znanje in finančna sredstva za intenzivno delovanje civilne družbe. V proces je vključil tudi neprofitni organizaciji IVC (International Visitors Council) in FIRSTLINK. Ker so prepričani, da brez močne civilne družbe ni vitalne demokracije, so tudi v celoti financirali naše izobraževanje. Predstavniki civilne družbe z obeh strani Atlantika delujemo na področju okolja, sociale, umetnosti, izobraževanja, turizma, lokalnega razvoja, duševnega zdravja ter dela z mladimi, odraslimi in starostniki. Za kakršnekoli probleme lokalnega okolja je rešitev vedno le v lokalnem okolju, je ena od iskric izobraževanja.

Sodelovanje, ki poteka med Ohiom in Slovenijo, ni ne prva ne zadnja oblika sodelovanja. Je pa gotovo spodbuden začetek obojestranskega sodelovanja. Da nas jemljejo kot resne partnerje – od katerih se tudi sami učijo –, so potrdili tudi med obiskom v Sloveniji. Na tridnevni delavnici smo konec marca 100 članom 60 slovenskih NVO prenesli domače in ameriške izkušnje. Vprašanje pa je, ali je slovenska civilna družba sposobna to znanje sprejeti in ga začeti uporabljati. Nikoli končani proces razvoja družbe mora dajati tudi otipljive rezultate. Gostitelji so nenehno poudarjali medsebojno sodelovanje. V času, ko svet postaja globalna vas, bomo morali sodelovati tudi Slovenci. S svetom, predvsem pa med seboj.

Američani imajo na področju delovanja civilne družbe dobro urejen sistem na vsebinskem, zakonodajnem, finančnem in prostovoljnem področju. Jasna dodelava strategije posamezne NVO je osnova za partnersko

Med izobraževanjem smo obravnavali splošno delovanje, razvijanje in vodenje NVO, tehnike iskanja sredstev (ki še zdaleč niso le denar), strateško povezovanje, realizacijo namenskih akcij, ustanovitev sveta NVO (Board Development), delo v lokalnem okolju, marketing, odnose z javnostmi, učinkovite spremembe zakonodaje, pregled ameriške zakonodaje, elemente evalvacije in izdelavo razvojnega načrta za NVO. Priдобljeno znanje nam bo v pomoč pri učinkovitem razvoju civilne družbe v Sloveniji.

sodelovanje med neprofitnimi in profitnimi organizacijami ter seveda med posamezniki. Predvsem zaradi spodbudne ameriške zakonodaje je bil leta 1998 delež individualnih donatorjev 77,3 odstotka. Do višine 174,52 milijarde dolarjev so finančni kolač, namenjen delovanju NVO, zapolnili še fundacije 9,8 odstotka, zapuščine 7,8 odstotka in podjetja 5,1 odstotka. Po lastnem prepričanju in z lastno voljo podpre posameznik tisto organizacijo ali področje, ki ga zanima, lahko pa ga prepričajo zbiralci sredstev. Neprofitni sektor se je lahko razvil do današnje stopnje predvsem na podlagi ugodnih davčnih olajšav donatorjem.

Zaradi velike konkurence v neprofitnem sektorju ima vsaka organizacija podroben strateški načrt, v katerem jasno zapiše izhodišča, vrednote, poslanstvo, vizijo ter dolgoročne in kratkoročne cilje. Tako si je IVC za svoje poslanstvo zadal vzpostavitev partnerskega sodelovanja med Ohiom in preostalim svetom. Da so nas uvrstili med preostali svet, se lahko zahvalimo velikemu številu slovenskih genov med državljani Ohia. Po ocenah je samo v Clevelandu (drugem največjem »slovenskem« mestu) 80.000 do 120.000 Slovencev. Poslanstvo partnerske organizacije FIRSTLINK pa je zagotoviti informacije, vire, izobraževanje, vodenje in povezovanje za kakovostno življenje v lokalnem okolju.

Velike razlike in (ne)vpetost politike v delovanje civilne družbe med obema državama



zgovorno ponazori imenovanje. V ZDA je zelo jasna delitev na tri sektorje: vladni, profitni in neprofitni. Slednjega sestavljajo NPO (non-profit organisation). Pravila igre, obnašanje, zakonitosti in zakonodaja, ki natančno ločujejo sektorje, se kažejo tudi v izrazoslovju. V Sloveniji imamo s tem večje težave, saj NVO poudarjajo predvsem kaj niso (neprofitni, nevladni), manj pa kaj so. Zaradi razmeroma mlade države, zasnovane na tradicijah in izkušnjah demokratičnih držav, je civilna družba v Sloveniji še vedno na začetku procesa. Diametralno nasprotna je tudi razlika v razmišljanju. Povprečen Američan bo vprašal NVO, s čim lahko pomaga pri izvajanju njenega poslanstva, povprečen Slovenec pa, koliko bo dobil od NVO. Delo za skupnost je enemu v čast,

drugemu pa samo vir zaslužka. Temeljna razlika med dajati in jemati potegne za sabo vse druge razlike. Zato je včasih težko ali celo nemogoče neposredno prenašati različne modele iz sveta v Slovenijo.

AMERIŠKA PRAKSA PRI NAS

Svet je razdeljen zelo preprosto, denar pa je sveta vladar. Lahko merljivo in prodajljivo področje pokriva profitni sektor, vse drugo pa neprofitni. Zaradi prepletenosti različnih interesov je meja med njima velikokrat nejasna in težko določljiva. Osnova za uspešnost obeh sektorjev je znanje. V ZDA je neprofitni sektor tako velik in vpliven, da je pomemben in spoštovan sogovornik vladi. Včasih tudi neugoden, saj ni pod njenim nadzorom. Pravila

Predvsem z vidika domačih razmer je smiselno opozoriti na bistveno razliko med profitno in neprofitno organizacijo. Pri profitni organizaciji gre dobiček lahko v žep lastnika, pri neprofitni pa se mora nameniti nadaljnjim programom. Ustanovitelj(i) NVO si ne sme(jo) vzeti dobička, lahko pa ga seveda ustvarjajo. Iz tega je razvidno, da je zmotno prepričanje o brezplačnem delu v NVO. Res je, da si mnoge pomagajo s prostovoljci za delo, deloma tudi za vodenje. Vse pa ustvarjajo stroške delovanja. Vodenje večjih NVO (športna društva in klubi so tu najočitnejši primer) se v ničemer ne razlikuje od vodenja profitne organizacije. V svetu pa so najbolj dobičkonosni športi (košarka, nogomet, F1) v zasebni lasti.

delovanja določa zakonodajna oblast, kar je osnova demokracije.

Tretji sektor postaja z večanjem demokracije pomemben – z vstopom v EU pa celo obvezen – partner tudi slovenski vladi. V državnem vodstvu se tega dejstva vse bolj zavedajo, pri večini Slovencev pa prevladujejo stereotipi. NVO dojemajo kot skupnice занесенjakov (okoljevarstveniki so tako ali tako postarani hipiji), ki ljubiteljski razsežnosti občasno pridajo kakšno odmevno afero. NVO so kot poredni, a simpatični otroci, ki jih drugi nekako tolerirajo. O partnerskem sodelovanju in o odnosu »win-win« lahko samo sanjamo. Tako je za ameriško prakso nezaslišano ustanavljanje različnih političnih – z močnim demokratičnim nabojem v imenu – državljan-skih in civilnih forumov, kar je najnovejša praksa vzhodnega bloka.

Za Američane je vključevanje partnerjev v projekte tako jasno, kot je za nas »normalno«, da delamo vse sami. Zato se naši »rezultati« zbanalizirajo na lobiranje, iskanje sredstev in druge oblike preživetja NVO. Moramo se naučiti iskanja partnerjev, timskega dela, med-

narodnih oblik sodelovanja, uporabe informacijskih tehnologij in izrabe informacij ... Zato je tako pomembno vseživljenjsko učenje.

VEČ IZOBRAŽEVANJA – USPEŠNEJŠA DRŽAVA

Statistične podatke se da vedno gledati z očmi zelene interpretacije. Vsekakor pa visoko mesto izobraževanja na spodnji preglednici potrjuje korelacijo med vlaganjem v izobraževanje in uspešnostjo države. Vsi drugi podatki o razmerju med posameznimi področji govorijo sami zase o večjem ali manjšem pomenu v ameriški družbi. Ugodno izobraževalno klimo poveča še vpogled v zakulisje, kjer je izobraževanje vseh možnih ciljnih skupin zelo pestro in intenzivno. Ni pomembno, na katerem področju deluje posamezna NVO, vedno je velik del aktivnosti namenjen učenju članov, vodstva ali ciljnih skupin. Žal je okolje – kar je osnovna vsebina centra VI-TRA – na repu družbenega interesa tudi v ZDA in Sloveniji.

Prejeti prispevki v letu 1998 glede na tip organizacije v ZDA

Tip	Milijarde dolarjev	V odstotkih
Religija	76,06	43
Izobraževanje	24,56	14
Zdravstvo	16,89	9
Človekoljubne organizacije	16,08	9
Darovi/fundacijam	16,94	9
Umetnost, kultura in humanistične vede	10,53	6
Javna/družbena pomoč	10,86	6
Okolje, divje živali	5,25	3
Mednarodne zadeve	2,14	1
Skupaj	175,52	100

Bralke in bralci AS so nedvomno ena izmed primernih skupin za izvajanje pravil strateškega načrtovanja in projektnega dela v praksi. Ne glede na vir financiranja so sredstva vedno »prekratka« za vse ideje in programe, ki jih želimo izvajati v Sloveniji. O tem, da je uče-

nje – vseživljenjsko toliko bolj – izjemno pomembno, če nečemo zaostati za svetovnim razvojem, pa prepričanih ni treba prepričevati.

STRATEŠKO NAČRTOVANJE IN PROJEKTNO DELO

Povzetek celotnega izobraževanja v ZDA in domačih izkušenj bi bil lahko zajeten priročnik. Izmed vseh predstavljenih tematik bom podrobneje opisal Strateško načrtovanje (SN) in Projektno delo (PD):

- ker sem prepričan, da sta SN in PD najpomembnejša osnova in temeljni pogoj za uspešno delo v neprofitnem, profitnem in državnem sektorju;
- ker sem poznavanje domačih razmer s seminarjev SN in PD dopolnil z ameriškimi izkušnjami;
- ker je manjša uspešnost NVO na domačih ter tujih natečajih in s tem manjša uspeš-

nost pri delu posledica nepoznavanja samega sebe (kdo smo, kaj hočemo, kam gremo, čemu sploh obstajamo, kaj je naše poslanstvo, kdo so naši uporabniki ...);

- ker je prenos tujih izkušenj, orodij in postopkov SN in PD enostaven (v nasprotju z dav-

čno politiko), saj veljajo povsod po svetu razmeroma enake zakonitosti;

- ker nam Evropska unija odpira vrata do evropskega znanja in denarja; za izrabo obojega se moramo še veliko naučiti; SN in PD pa sta namenjena prav temu.

Seminar Strateško načrtovanje je v ZDA in Sloveniji vodila dr. Suzanne W. Catana. S praktičnimi primeri nam je postopoma odstirala nova spoznanja in tehnike. Proces SN temelji na treh ključnih sklopih, ki jih mora narediti vsaka organizacija: vizija, poslanstvo, vrednote (vision, mission, values). V procesu

rasti in prilagajanja ima organizacija več koristi. SN je stabilno vodilo, izboljša realizacijo in rezultate, spodbuja dogajanje, pospešuje optimistično razmišljanje ter postavljanje jasnih ciljev in predvidljivih rezultatov organizacije. Temeljni dokument vključuje pričakovanja, odgovornost in merljivost rezultatov, ki so v pomoč vodstvu pri spremembah organizacije v procesu rasti.

Projektni (strateški) pristop pri reševanju problemov je danes vse bolj uveljavljen način. Konkurenčno tržišče nas čedalje bolj sili k racionalizaciji aktivnosti rabe štirih temeljnih virov, to so:

1. čas,
2. ljudje,
3. material in
4. denar.

Organizacija, posameznik, lokalna skupnost ali država morajo vedno iskati odgovore na najtežja temeljna vprašanja: kdo, kje, kaj, čemu, zakaj, komu ...

- Čemu obstajamo in zakaj smo prepričani o družbeni pomembnosti?
- Katere cilje hočemo doseči v življenju, v NVO, s podjetjem, s kmetijo ...?
- Kaj moramo narediti, da bomo dosegli načrtovane cilje?
- Kako bomo zasnovali naše aktivnosti, naloge, postopke ...?
- Kdaj bomo določene naloge realizirali?
- Kdo se bo vključeval v naše delo?
- Koliko bomo zaslužili?

Vprašanj in odgovorov je seveda več, vsi pa so sestavni del strateškega načrta, ki ga je treba narediti pred začetkom resnega dela. To velja prav za vsakega. Prvič, da si (posameznik, družina, podjetje, zadruga, društvo, lokalna skupnost) poišče odgovore in določi pot. Drugič, da poišče močne in šibke točke in se elegantno izogne oviram na poti do cilja.

Pri strateškem načrtovanju projektnega dela bi se lahko zgledovali po tujih izkušnjah.

STRATEŠKI NAČRT

V poslovni praksi uporabimo izhodišča posameznih točk SN za predstavitevno gradivo, v katerem je treba z malo besedami povedati veliko. Tematika strateškega načrtovanja in projektnega dela je lažje prepoznavna in uporabljiva, če jo ponazorimo s primerom. Najbližji nam je strateški načrt centra VITRA, v katerega smo vložili veliko energije in časa. Pri strateškem načrtu velja rek: edina stalnica našega delovanja so nenehne spremembe. Opozarjamo pa, da je treba spremembe uskladiti v kolektivu, ker morajo posamezne izjave izražati resnično stanje, ne pa lepo zve-nečih želja vodstva.

Izhodišča. Hriboviti predeli 15 občin na No-tranjskem in Dolenjskem nimajo ne ekonom-ske ne politične teže. Država namenja temu območju premalo pozornosti, gospodarsko rast prepušča iznajdljivosti prebivalcev. Zaraščanje kulturne krajine, nekonkurenčna kme-tijska proizvodnja, visoka povprečna starost in slabe bivalne razmere so razlog za uvajanje projekta (procesa) Dežela suhe robe.

Vrednote. To so filozofija in ideali članov ter vodstva centra VITRA. Z njimi ocenjujemo, kaj je dobro ali slabo, sprejemljivo ali nespre-jemljivo. So tista nematerialna kategorija, ki združuje v sinergetski učinek posameznike s podobnimi nazori. Te vrednote so: človeko-ljubnost, odgovornost, vztrajnost, kakovost bi-vanja, timsko delo, delo z ljudmi in za njih ...

Vizija. Podeželje, vaške skupnosti in domačine želimo povezati in vključiti v ekonomski razvoj na osnovi trajnostnega razvoja naravne in kulturne dediščine. »Idealno podeželje« bo zaživel kot sinergetski učinek idej, prizade-vanj, pobud, akcij, projektov, predvsem pa konkretnega dela. V ponovno socializacijo podeželja in vaških skupnosti želimo vključiti celovito urejanje domačij, vasi in odprte kra-jine, razvijanje družinskih podjetij, biokmetij-stva in ekoturizma, spodbujanje samozapo-

slovanja, interesno združevanje domačinov, znanje ročnih spretnosti, suho robo, oblikova-nje, ustvarjalnost, učinkovito rabo in obnov-ljive vire energije ... Nove komunikacijske tehnologije omogočajo vsem prebivalcem podeželja enakopravno sodelovanje na sve-tovnem trgu.

Poslanstvo. Osnovni moto centra VITRA – trajnostna raba prostora je optimalna oblika varovanja – uresničujemo v dolgoročnem razvoju – revitalizacijskem projektu (procesu) Dežela suhe robe. Zasnovali smo ga leta 1995 in v njem jasno opredelili delo z ljudmi in za njih, animacijo, izobraževanje in vključevanje v razvojne možnosti trajno-stnega razvoja podeželja. Z njegovo ponovno socializaci-jo želimo prednosti naravne in kulturne dediščine spremi-njati v izboljšanje življenj-skih razmer ter razvojne možnosti sedanjih in prihod-njih generacij.

Dolgoročni cilji so se oblikovali na podlagi dosedanjega dela. Od leta 1995 se je ideja re-vitalizacije podeželja v homogeni regiji »do-bro prijela« in zelo razširila. V prihodnje želi-mo:

- seznaniti domačo in tujo javnost, zaintere-sirane posameznike, organizacije in lokalne skupnosti z možnostmi trajnostnega razvoja podeželja;
- poudariti pomen vseživljenjskega učenja za trajnostni razvoj organizacij, vasi, lokalnih skupnosti in države;
- okrepiti domače in mednarodno sodelova-nje;
- uveljavljati vseživljenjsko učenje kot osno-vo vsake dejavnosti, kakovosti življenja ter uspeha v poslovnem svetu in mednarodnem sodelovanju;
- projektno sodelovati z drugimi NVO pri vsebinah zunaj naših prioritet;

*Za trajnostni
razvoj podeželja je
potrben skrbno
oblikovan strateški
načrt.*

- redno svetovati za trajnostno rabo podeželjskega prostora;
- pridobivati stalne in stabilne vire financiranja našega delovanja;
- vključevati lokalne, nacionalne in mednarodne medije pri razvijanju in pospeševanju trajnostnega razvoja podeželja;
- razširiti znanje in ideje projekta Dežela suhe robe na druge predele Slovenije in Evrope;
- verificirati projekt Dežela suhe robe in mednarodni projekt Border Land is Boundless Land.

Iz opisanega je razvidno, da je SN preprost premočrten in nikoli končan proces pojasnjevanja, kaj želi doseči organizacija, in načinov, kako bo to dosegla.

SKLEPNE MISLI

V intenzivnem izobraževalnem delu programa so nam gostitelji pripravili veliko obiskov in predstavitev posameznih NVO v Columbusu ter Clevelandu. Med obiski so nas znova in znova navduševali kakovostna priprava, izvajanje in evalvacija posameznih tematik.

Predstavniki obiskanih organizacij in predavatelji so nas povsod obilno zalagali s publikacijami. Z užitkom smo sledili strokovno pripravljnim predavanjem in odgovorom na še tako nenavadna vprašanja skupine. Vprašanj

je bilo veliko, saj smo spoznavali delovanje sistema, ki je že v temeljih drugačen od našega. Vse teme so tako ali drugače obravnavale delovanje NVO. Večina je bila sprejemljivih za vsako organizacijo, manjši del pa je bil specifičen za ZDA. To je pomembno pri prenosu izkušenj v slovensko prakso.

ZDA so velika država in za Slovenca včasih tudi nenavadna. Zgovorno jo ponazorijo

izjemne razsežnosti, predvsem pa pragmatični, prijazni in komunikativni prebivalci. Med drugim smo to spoznavali tudi na večerjeh, kamor so nas – skupinsko in posamično – vabili člani organizacije FIRSTLINK. V odnosih med ljudmi so najpomembnejši osebni stiki. Te smo izrabili predvsem za promocijo Slovenije. Vsi, s katerimi smo prišli v stik, sedaj vedo veliko več od tega, kje je Slovenija.

V vsakem izobraževanju lahko vedno zasledimo več aktivnosti. Najpomembnejše je seveda praktično delo, zelo pomembna pa sta tudi sklepanje poznanstev in navezovanje poslovnih stikov. Če ti segajo čez meje, je to še pomembnejše. V Ohio smo si intenzivno prizadevali za povezovanje. Iz tega so se že začeli oblikovati konkretni projekti. Osebno poznavanje je začetek, ki mu sledi nadaljevanje tudi prek interneta. Tako kot v mnogih primerih se tudi tukaj izkaže, da največji problem ni denar. Omejujoči dejavnik pri partnerjih z obeh strani Atlantika je čas. Majhnost Slovenije je pri sodelovanju z Američani lahko tudi prednost. Dobro je, da se bomo pridružili Evropski uniji, še boljše pa je, da se začnemo povezovati tudi s preostalim svetom. Zakon tretjega tisočletja je namreč mednarodno interesno združevanje.

VIRI

Giving USA 1999/AAFRC Trust for Philanthropy.

Gradivo s seminarja, januar 2000.

Bojan Žnidaršič

*V tretjem tisočletju
je mednarodno
interesno združenje
v velikem porastu.*

Nova psihološka teorija vrednot

(MUSEK, Janek)

Z novo knjigo Janeka Muska je naša knjižna produkcija bogatejša za kakovostno znanstveno monografijo o vrednotah. Knjiga z naslovom Nova psihološka teorija vrednot, ki je izšla pri založbi Educy in Inštitutu za psihologijo osebnosti, 2000, je plod dvajsetletnega raziskovalnega dela strokovnjaka, ki je v slovenski in tuji strokovni javnosti znan kot avtor več znanstvenih monografij in učbenikov s področja psihologije. Knjiga je celovito delo o vrednotah, saj zajema mnoge njihove aspekte.

Avtor je z znanstveno natančnostjo v desetih poglavjih obdelal naslednje teme:

V uvodnem delu predstavi filozofske in psihološke vidike vrednot, definira temeljne pojme in prikaže razmejitve vrednot z drugimi pojmi, vrednotno hierarhijo in vrednotni sistem ter klasifikacijo vrednot. Predstavi tudi strukturni model vrednot, s klasifikacijo in taksonomijo vrednot v psihologiji, s konstrukcijo vrednotne lestvice in s hierarhičnim modelom strukture vrednotnega sistema. V naslednjem poglavju je prikazan razvojni model vrednot v življenjskih obdobjih. Četrto poglavje vključuje vsebine o razmerju med vrednotami in demografskimi ter osebnostnimi faktorji, na primer o razlikah med spoloma glede na vrednotne usmeritve in o vplivu različnih demografskih ter socioekonomskih faktorjev na oblikovanje vrednot. Peto poglavje obravnava univerzalnost vrednot in vrednote med kulturami. Pri tem se avtor po-

NOVA PSIHOLOŠKA TEORIJA VREDNOT

Janek Musek

EDUCY
INŠTITUT ZA PSIHOLOGIJO OSEBNOSTI
LJUBLJANA 2000

sebej osredotoči na podobnosti in razlike v vrednotah med Slovenijo, Avstrijo in Japonsko. V naslednjem poglavju seznani bralca z vplivom vrednot na posameznikovo obnašanje in odločanje. Sedmo poglavje vključuje vsebine o razmerju med vrednotami, socialnimi spremembami in tranzicijo v Sloveniji.

AS 3/2000

Nato predstavi kavzalne in etiološke vidike vrednotnega sistema, od bioloških, genetskih in evolucijskih do kulturnih, socialnih, vzgojnih in kognitivnih dejavnikov. V devetem poglavju je prikaz tridimenzionalnega modela osebnosti in vsebin o vrednotah kot življenjskih vodilih. Na koncu ugotavlja, da je novi model vrednot, ki ga je hipotetično zasnoval na začetku raziskave, v celoti potrjen. Ta obsega: 1. taksonomijo in klasifikacijo vrednot, 2. razvojno in generacijsko hierarhijo vrednot, 3. univerzalne in medkulturne razsežnosti vrednot, 4. vpliv vrednot na posameznikove odločitve, 5. pomen demografskih faktorjev pri oblikovanju vrednot, 6. vpliv vrednot na družbene spremembe, 7. vzročne in evolucijske faktorje vrednot, 8. vpliv vrednot na dinamiko celotne osebnosti in obnašanja.

Knjiga bo gotovo naletela na velik odmev v slovenski javnosti – med strokovnjaki, ki jim vedenje o vrednotah pomaga pri strokovnem delu, in tudi v širši »razumniški« javnosti.

Naj končamo z avtorjevo mislijo: »Vrednote so zato, da nam kažejo pot.«

Tanja Šulak

9. zvezek zbirke

Študije in raziskave ACS

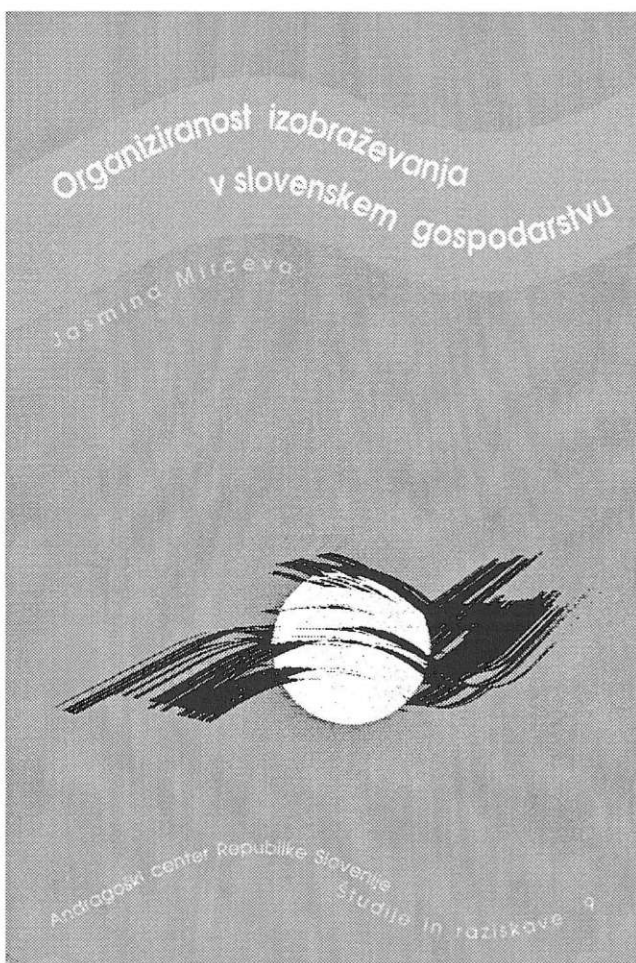
Organiziranost izobraževanja v slovenskem gospodarstvu

(Mirčeva, Jasmina)

V zbirki Študije in raziskave Andragoškega centra Slovenije je v 9. zvezku izšlo delo mag. Jasmine Mirčeve Organiziranost izobraževanja v slovenskem gospodarstvu. Publikacija je sad njenega raziskovalnega in študijskega dela, katerega cilj je bil »ponuditi nekatere smernice razvoja in modele organiziranosti, ki bi – upoštevajoč raznotere lastnosti podjetij (velikost, panoga, lastninski status, izobrazba zaposlenih, regionalna pripadnost) – najbolj ustrezali razvoju in gibanjem v gospodarstvu in družbi«. Delo je zastavila tako, da je poleg obdelave pojmovno-teoretičnih izhodišč zajela dokaj obsežen vzorec 102 slovenskih podjetij, v katerih je s posebnim vprašalnikom dobila podatke o organiziranosti njihovega izobraževanja, o posebej pomembnih vprašanjih pa je s 36 intervjuji dobila tudi ocene in stališča uglednih strokovnjakov.

Delo temelji na spoznanju, da razvitost sodobnih družb določata »dva istosmerna in sočasna procesa: informatizacija in izobraževanje«. Svet je čedalje bolj povezan, prepreden z informacijskimi potmi. Da bi mu bili kos, potrebujemo vsak dan novo znanje, zato mora Slovenija sprejeti nove izzive, če noče zaostajati za svetovnimi tokovi. Vlaganje v znanje je torej strateško vlaganje, ki zahteva množično udeležbo posameznikov in ustanov.

Raziskava kaže, da večina slovenskih podjetij še ni oblikovala ustreznih načinov organizira-



nosti izobraževanja odraslih, preslabo ugotavlja in premalo upošteva učne potrebe zaposlenih, sodobne metode posredovanja znanja in spretnosti in se ne loteva kritičnega sprem-

AS 3/2000

ljanja, vrednotenja ter uporabe rezultatov raziskav za spreminjanje oziroma razvoj oblik in metod izobraževanja.

Kljub čedalje večjim potrebam po znanju se je na državni ravni vlaganje v izobraževalne dejavnosti zmanjšalo, med izvajalci izobraževanja je še vedno preveč nezadostno izobraženih, opazna pa je tudi neusklajenost socialnih partnerjev pri upravljanju, odločanju, financiranju, evalviranju, kadrovskem načrtovanju in razvijanju izobraževanja.

Avtorico najprej zanimajo značilnosti in dejavniki organiziranosti izobraževanja zaposlenih. Ugotavlja, da novi razvojni obrazci družbe povsem na novo postavljajo tudi vprašanje izobraževanja zaposlenih. Potrebe po izobraževanju so drugačne, spreminjajo se oblike organiziranosti, pa tudi nosilci, izvajalci, uporabniki ter socialni partnerji izobraževanja v gospodarstvu. Kritičnega prikaza dozdajšnjih izkušenj pri izobraževanju zaposlenih v gospodarstvu se loteva razvojno-zgodovinsko, tako da osvetli revolucionarno-etatično obdobje, samoupravno organiziranost, krizno obdobje pred osamosvojitvijo in devetdeseta leta, z iztočnic današnjega dne pa se zazira tudi v prihodnost. Tretje poglavje predstavlja evropske izkušnje. Poleg splošnih ugotovitev, ki veljajo za EU, navaja primere držav Beneluksa, Danske, Nemčije, Francije, Italije ter Velike Britanije. Primerjalna analiza je pokazala, da ni enotnega modela organiziranosti izobraževanja v gospodarstvu; vsak sistem ima posebnosti, izhajajoče iz tradicije in izkušenj, obstajajo pa nekatere rešitve, ki v EU prevladujejo. Opazno je prizadevanje za poenotenje sistemov in prakse izobraževanja, kar bo morala upoštevati tudi Slovenija.

Na koncu so zbrani empirični podatki o izobraževanju zaposlenih v Sloveniji. Tako med drugim zvemo, da se v podjetjih uveljavljajo predvsem programi usposabljanja in izpopolnjevanja za delo, redkeje za pridobitev izobrazbe. V podjetjih, ki imajo take programe,

prevladuje izobraževanje na IV., V. ali VI. stopnji. Le izjemoma gre v podjetjih za splošno izobraževanje, na primer za program neformalnega učenja, državljanske vzgoje ... V mreži ustanov, ki izvajajo izobraževanje, so najpogostejše zastopana podjetja, institucije za izobraževanje odraslih in šole različnih stopenj, najmanj pa je medpanožnih izobraževalnih središč. Objavljeni kazalci dajo misliti, da se naši strokovnjaki vse premalo izobražujejo v tujini.

Pri potrjevanju pridobljenega znanja in spretnosti naj bi imel v prihodnje čedalje večjo vlogo certifikatni sistem, ki se močno uveljavlja v EU, pri nas pa ga uporabljajo le nekatera podjetja za lastne potrebe.

Med modeli organaiziranosti izobraževanja v gospodarstvu so se oblikovali štiri modeli: interni, panožni, regionalni in mrežni. Čistih oblik sicer ni, poudarja Mirčeva, saj se modeli dopolnjujejo, menjujejo in povezujejo, vendar bi na splošno lahko rekli, da sta se interni in panožni v praksi že uveljavila, več bi bilo lahko regionalnih centrov (vsaj glede na evropske izkušnje, po katerih se skušamo zgledovati), avtorica pa opozarja – upoštevajoč raziskavo –, da bi bilo koristno razvijati mrežni model organiziranosti izobraževanja odraslih. Ta temelji na povezovanju podjetij za doseganje izobraževalnih ciljev, po drugi strani pa tudi na povezovanju različnih ravni (regionalne, panožne in medpanožne) z oblikami internega izobraževanja in usposabljanja v podjetjih, tako da postaja celota izobraževalnih možnosti v gospodarstvu bolj prožna in odprta za nove izzive ter potrebe tudi zunaj lastnih okvirov.

Slavica Borka Kucler

UČENJE PO INTERNETU EVROPA 2001

Konferenca Učenje po internetu Evropa 2001, ki jo organizira CEDEFOP, Evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja v sodelovanju z VNU Poslovni mediji, je namenjena tistim, ki oblikujejo, razširjajo in upravljajo elektronsko učenje v poslovnem svetu, industriji, na univerzah, v vladi in javnem sektorju. Konferenca bo izvajalcem in uporabnikom elektronskega učenja ponudila možnosti za preučitev trga elektronskega učenja v Evropi, za odgovore v zvezi z evropsko potjo elektronskega učenja v prihodnosti, za razpravo o ključnih vprašanjih glede standardov, tržnega razvoja, evalvacije, usposabljanja in za izmenjavo izkušenj.

V okviru tridnevne konference bo potekal poseben dan CEDEFOP Evropski trg elektronskega učenja, ki bo za razvijalce tovrstnega učenja izjemna priložnost, da se srečajo z uporabniki in ponudniki. Namen konference je namreč ponuditi najboljše, kar obstaja na tem trgu, in omogočiti stike z velikimi distributerji in uporabniki ter preučiti, ali se ti proizvodi dajo razširjati in kako.

Informacije: www.trainingvillage.gr

Čas: od 12. do 14. februarja 2001

Kraj: London, Velika Britanija

USPOSABLJANJE 2000

Evropsko srečanje poklicnega usposabljanja

V družbi znanja se državljani vse teže spoprijemajo z izzivi življenja in dela na podlagi izkušenj. Potrebe po pridobivanju novih veščin in razvijanju sposobnosti pa so čedalje večje. Vseživljenjsko učenje je pomemben instrument pri pomoči državljanom, ne glede na starost, raven usposobljenosti in družbeno poreklo, da lahko izpolnjujejo zahteve gospodarstva in delovnega trga. Poslanstvo programa Evropske unije Leonardo da Vinci je prav v tem. Z njim naj bi izboljševati kakovost, spodbujali inovacije in vnašali evropske razsežnosti v sisteme ter prakso poklicnega usposabljanja. Druga faza programa bo namenjena razvoju konkurenčnega evropskega gospodarstva, ki bo temeljilo na znanju.

Na srečanju Usposabljanje 2000 bodo prikazani rezultati tega programa. Na ogled bo več kot 200 učnih proizvodov, metod in orodij. Imeli boste tudi priložnost izmenjati zamisli in izkušnje z vodji projektov, izvedeti strokovno mnenje o možnostih v poklicnem usposabljanju in prihodnjem razvoju, srečati se s partnerji in še več izvedeti o možnostih, ki jih ponuja omenjeni program.

Organizatorji pričakujejo več kot 3.000 udeležencev.

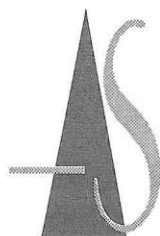
Informacije: http://europa.eu.int/comm/education/leonardo2/t2000_en.html

Čas: od 5. do 6. decembra 2000

Kraj: Heysel, Bruselj, Belgija

OBRČAMO KOLEDAR
KONFERENCE IN SEMINARJI PO SVETU

AS 3/2000



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Spremembe in učenje z roko v roki.

Hitrejša ko so spremembe, bolj ljudje iščemo načine in poti, kako se učinkovito učiti. Revija Andragoška spoznanja objavlja znanstvene in strokovne prispevke z vseh področij izobraževanja odraslih, zato je pravi priročnik za vse, ki se poklicno ali nepoklicno ukvarjajo z izobraževanjem.

V naslednji številki med drugim preberite:

- Novi vidiki svetovanja v izobraževanju odraslih
- Dileme današnjega sveta so tudi dileme izobraževanja odraslih

... in posebno PRILOGO

KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Vseživljenjsko učenje je edina zares zanesljiva vstopnica v svet prihodnosti. **Revija Andragoška spoznanja vam ponuja rešitve, s katerimi lahko izboljšate kakovost bivanja v tisočletju učenja.**

Naročila in informacije: Tanja Šulak, Filozofska fakulteta,
tel: 01/24 11 148
e-pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Povzetki/Abstracts

Fani Nolimal

Funkcionalna pismenost

Avtorica v prispevku najprej opredeli pismenost kot zmožnost sodelovanja v vseh življenjskih dejavnostih, hkrati pa poudari značilnosti nepismenih oseb oziroma oseb z nizko ravno pismenosti. Glavni poudarek pa namenja merjenju pismenosti, pri čemer ugotavlja, da je temeljna pomanjkljivost ugotavljanja nepismenosti v nejasnih psihometričnih karakteristikah merjenja, katerih posledica je, da so rezultati takšnih raziskav veljavni le v enem lokalnem ali kulturnem okolju. Opredeli tudi dejavnike, ki povzročajo nepismenost, in ugotavlja, da postaja raven funkcionalne pismenosti vse izrazitejši nacionalni indikator uspešnosti.

Fani Nolimal

Functional Literacy

The author first defines literacy as the ability of co-operation in all fields of life and points at the features of illiterate or semi-literate individuals. The main stress is laid upon the assessment of literacy and illiteracy. In her opinion the main weakness of this kind of evaluation are its vague psycho-metric characteristics, which leads to results valid in a single geographical or cultural environment only. She also determines the factors causing illiteracy, and she states that the level of functional literacy is more and more becoming a national indicator of successfulness.

Antonija Jakop

Razvijanje učnega stila v izobraževanju odraslih

Avtorica je v tem prispevku orisala koncept razvoja učnega stila na podlagi procesa raziskovanja, razmišljanja (refleksije) in uporabe. Predlaga dva načina

osebnostne rasti: gibanje v smeri kongruence in razširjanje. Kako izobraževalci odraslih vedo, kdaj začeti s procesom izboljševanja učnega stila? Odgovor je v treh preprostih vprašanjih, ki si jih zastavljajo:

1. Ne razumem, kaj se dogaja?
2. Ali je to prav?
3. Ne vem, kako bi to naredil.

Poudarja, da se osebna rast učitelja nujno manifestira v njegovem učnem stilu in da je za razvoj učnega stila potemtakem nujno delo s samim sabo. Če naša prepričanja niso skladna z vedenjem, je naše delo neuspešno in nasprotno, če nam uspe spremeniti prepričanja in stališča, se spremeni tudi naše vedenje. Za razvoj učnega stila je torej potrebna načrtna samovzgoja.

Antonija Jakop

Developing the Style of Teaching in the Education of Adults

The author is describing a concept of developing the style of teaching on the basis of researching, thinking (reflecting) and use. She suggests two ways of personal growth: moving towards congruence and expanding. How do the educators of adults know when to start with making education style better? The key is in three simple questions they ask themselves:

1. I don't understand what is going on here.
2. Is this right?
3. I don't know how to do this.

She emphasises the fact that the personal growth of a teacher is always manifested in his or her style of teaching, therefore working on oneself is necessary to develop this style. If our beliefs aren't in accordance to our behaviour our work is unsuccessful, and vice versa: if we succeed in changing our beliefs and viewpoints, our behaviour changes as well. Therefore, a planned self-education is necessary to develop one's style of teaching.

mag. Daniela Brečko

Izobraževanje in razvoj kariere

Avtorica je v prispevku predstavila štiri ključna področja, ki bi jih morali upoštevati pri razvoju kariere na novo zaposlenih, to so posameznik, zaposleni, organizacija in delovne naloge. Vsako izmed naštetih področij obsega še tri podpodročja ali učne naloge, kakor jih imenuje avtorica, iz katerih moramo črpati učne vsebine za izobraževalni načrt na novo zaposlenih. V prispevku opozarja tudi, da je veliko vsebin takšnih, ki jih lahko določi in izvede le delovna organizacija sama, in da upoštevanje tega modela sicer prinaša izobraževalnim organizacijam nove priložnosti, a hkrati tudi omejitve. Proti koncu prispevka opozori tudi, da bi morali biti takšni ali drugačni programi razvoja kariere tudi del šolskega kurikulumuma, vsaj v zaključnih letnikih oziroma pred vstopom v delovno organizacijo.

Daniela Brečko, M. D.

Education and Career Development

The author has been represented four basic domains, which we should include in the career development of new employees; individual, people/employees, organisation and work task. Each of these domains includes three subordinate or learning tasks, which are very important for balancing the educational plan of new employees. The author warns about the most important role of the work organisation. Twelve learning tasks, suggested in the system of the new employee career development bring new challenges for educational organisations but also limits. The author is also quite sure career development programs must become part of

the regular school curriculum especially at the end of schooling and before entry into the work organisation.

dr. Janez Tušek

Vseživljenjsko izobraževanje na varilskem področju

Članek je kritična ocena o vseživljenjskem učenju na tehničnem področju s podarkom na varilstvu. Na začetku je uvod in pregled literature o vseživljenjskem učenju v Sloveniji, jedro pa je opis vseživljenjskega učenja varilskega osebja v Sloveniji, ki je usklajen z evropskim sistemom. Shematsko so prikazane možnosti izobraževanja za različne ravni, od varilca do inženirja. Navedena in opisana je tudi potrebna predizobrazba za določeno stopnjo in možnost napredovanja v višjo. Podrobno je predstavljen modularni sistem učenja varilca za ročno obločno varjenje in povezava izobraževanja s certificiranjem, kar lahko šteje kot vseživljenjsko učenje, saj je treba sproti spremljati razvoj, se učiti ter izobraževati in to dokazovati z delom.

Janez Tušek, Ph. D.

Lifelong education in the field of welding engineering

The paper provides a critical assessment of lifelong education in the field of engineering, particularly welding engineering. The introduction and a literature review of lifelong education in Slovenia are followed by a description of lifelong education of welding personnel in Slovenia, which is harmonised with the European system. The possibilities offered for various levels, i. e., from a welder to a welding engineer, are shown schematically. The conditions of access to individual levels and the possibilities of promotion to a higher level are specified. Particular attention is paid to a modular system of education for manual arc welders and to a

connection between education and certification, which may be considered lifelong education since it is exigent to be constantly informed of developments in the field, learn, study, and demonstrate one's proficiency with one's professional activity.

dr. Ana Krajnc

Spontano individualno izobraževanje

Avtorica ugotavlja, da množične potrebe po izobraževanju ne moremo zadovoljiti le z institucionaliziranim izobraževanjem, zato posamezniki in skupine vse bolj posegajo po tako imenovanem spontanem izobraževanju, ki ga opredeli kot sproti in osebno zadovoljevanje potreb po znanju v neposrednih okoliščinah in življenjskih razmerah. Nekateri so pri tem zelo uspešni, drugi manj, zato predlaga razvoj svetovalne mreže pri andragoških ustanovah in določitev sociokulturnega animatorja v sleherni vasi. Opozarja pa, da je treba še prej odkriti vzorce spontanega izobraževanja, saj se ti od kraja do kraja razlikujejo.

Ana Krajnc, Ph. D.

Spontaneous Individual Education

The author states that the general people's need for education can not be satisfied solely within institutions. Therefore, individuals and groups show an increasing interest in the so called spontaneous education, which is, according to her definition, current and personal satisfying of an individual's needs for knowledge in immediate surroundings and circumstances. Some are very good at it, others less so. That's why the author suggests the development of a net of advisers at andragogic institutions and the appointment of a socio-cultural stimulator in every single village. But before that, she points out, the patterns of spontaneous education have to be found because in every settlement they are different.

dr. Monika Govekar - Okoliš

Vzgibi spontanega izobraževanja

Andragoška poletna šola (od 5. do 9. junija 2000) se je osredotočila predvsem na razvoj osebnih učnih projektov in mreže učnih projektov za razvoj ljudi ter kraja. Skupina udeležencev je skušala ugotoviti pojave spontanega izobraževanja ljudi in poiskati možnosti za boljši razvoj ljudi ter kraja tako, da je naključno anketirala prebivalce Vipavskega Križa in Lokavca. Na majhnem vzorcu je ugotavljala značilnosti in potrebe ljudi po znanju ter potrebe po razvoju kraja. Na koncu prispevka so tudi predlogi za razvoj izobraževanja prebivalcev in možnosti za razvoj. Izkazalo se je, da bi se morali Občina Ajdovščina in Ljudska univerza Ajdovščina bolj povezati s krajani. Andragoški delavci bi si morali še bolj prizadevati za spontano izobraževanje in uspešnost pri učenju ljudi. Občina in država pa bi morali zagotoviti finančno podporo pri razvoju različnih individualnih projektov, ki bi jih posamezniki uspešno vključili v razvoj kraja. Izbrati bi morali posameznika, sociokulturnega animatorja, ki bi skrbel za pretok informacij med občino in andragoškimi ustanovami ter prebivalci. Tako bi najhitreje prihajalo do izmenjave potreb ustanov ter ljudi in najhitreje bi se določali načrti za individualni razvoj prebivalcev in na splošno za razvoj kraja.

Monika Govekar - Okoliš, Ph. D.

Initiative of Spontaneous Education

The summer school of andragogics (June 5-9, 2000) paid a great attention to the encouraging of personal plans of education and a potential net of education plans for the development of the people and their villages. The attendants of the summer course tried to find out the features of spontaneous self-education and search for the possibilities of better development of people and their environment. So they made a random poll among the inhabitants of two villages, Vipavski Križ and Lokavec. Some suggestions were also made as to

the development of education and of both villages. It became obvious that the community of Ajdovščina and the Open University of Ajdovščina have to become more connected with people. Andragogic experts should do more to encourage spontaneous education and successful learning. The community and the state, on the other hand, should financially support individuals' projects which could successfully contribute to the development of a village. Every village should select a socio-cultural initiator who should take care of the exchanging of information between the community and andragogic institutions on one hand and people on the other. This would be the fastest way of exchanging information and plans for individual and village development could be made quickly.

Nadja Dobnik

Osební izobraževalni načrt

Individualni učni projekti so najpogostejši način pridobivanja novih znanj in spretnosti. Vir znanja so lahko ljudje, vse številnejši in že skoraj neobvladljivi pa so materialni viri. Zato postajajo čedalje pomembnejša tudi merila, po katerih se ljudje odločajo med razpoložljivimi viri. Pri tem ima pomembno vlogo tudi andragog kot mentor in svetovalec.

Nadja Dobnik

A Personal Plan of Education

Individual projects of learning are the most common way of gathering new knowledges and skills. People can be the source of knowledge, of course, but there are material sources so numerous that they are becoming almost unmanageable. So the criteria according to which people select the available sources are crucial. In this regard an andragog, whose role is the one of a mentor and adviser, is of a vital importance.

dr. Nena Mijoč

Odrasli se učimo z delovanjem

Priprave obravnava vprašanje učenja z delovanjem. Vsi, ne le odrasli, se učimo z delovanjem. Pomembno pa je, kako svoje delovanje interpretiramo, kako ga osmišljamo. Že J. Dewey, pragmatik in eden prvih teoretikov izkustvenega učenja, poudarja, da je izkušnja bistvo vsakega učenja. Pomembno mesto v njegovi teoriji ima želja, ki se rodi, kadar impulz oziroma nagib ni takoj uresničljiv. Temu sledita opazovanje in razmišljanje na podlagi že pridobljenih znanj in presojanje, ki vodi k načrtu za akcijo, torej k novim izkušnjam. Priprava načrta zahteva določitev ciljev. To pa še ne pomeni, da bi vsakršno delovanje nujno zahtevalo vnaprej podrobno opredeljene cilje. Tako na primer teoretik »učenja z dejavnostjo« D. Schon trdi, da je naša civilizacija zastrupljena s tehnično-racionalnim razmišljanjem; za vsakršno delovanje naj bi vnaprej imeli natančno izdelan načrt. Izvedba načrta naj bi bila potem le še tehnično opravilo. Načrt je pomemben, vendar mora biti posameznik dovolj prožen, da ga je pripravljen dopolnjevati in prilagoditi novim razmeram. Sprejemljivost za nova spoznanja pomeni tudi, da si upamo vstopiti v nove izkušnje in na nova področja delovanja ter sprejeti nepričakovana in nenačrtovana razmišljanja, ki niso vselej skladna z dosedanjimi. Šele to ustvarja kognitivno disonanco, miselni konflikt, osnovo za razmišljajoče učenje. To pa ne pomeni zgolj samostojnega izobraževanja s pisnimi ali elektronskimi viri ali pasivnega sprejemanja znanstvenih razlag o svetu in človeku, temveč zahteva nove pristope in oblike izobraževanja odraslih. Takšne, ki spodbujajo in gojijo nenehni dialog med novimi znanstvenimi spoznanji ter izkušnjami in subjektivnimi spoznanji ljudi v njihovem življenjskem prostoru. Izobraževanje torej, ki ne paralizira, temveč spodbuja iskanje znanj in rešitev za probleme ljudi.

Nena Mijoč, Ph. D.

Adults Learn Through Doing

The present paper is about learning through doing. Not only adults but children learn through doing as well. However

it is very important how we interpret, how we make sense from our experiences. J. Dewey, pragmatist and one of the founders of theory of experiential learning believes that experience is in the centre of learning. He talks about desire, on the basis of impulse, which is not reachable at the same moment. The cycle is followed by reflection, comparison with previous knowledge and experiences, judgement and planning for action. The latter brings us to goals which need to be set. However not every action demands pre-planned operational goals. D. Schon reminds us that our civilisation believes in »technical rationality« leading us to see professional activity as instrumental problem solving made rigorous by the application of scientific theory and technique. The plan of action is important, but it must be flexible. Openness for new knowledge means letting us have new experiences, which brings new ideas and new interpretations of reality which are not always congruent with what we already know. This brings cognitive conflict, the basis for reflective learning. The latter does not mean only self-directed learning or passive receiving of scientific knowledge, on the contrary it demands new forms of learning and education. Formats which will foster never ending dialog between new scientific knowledge and experiences and subjective knowledge of people in their living surroundings. Education, which does not paralyse, but encourages searching for knowledge and solutions for the problems of people.

dr. Sabina Jelenc - Krašovec

Uče se organizacije

Na spremenjeno vlogo učenja in izobraževanja v družbi, hkrati pa tudi na delovanje lokalne skupnosti in na socialne ter komunikacijske vzorce v tej skupnosti, vpliva vrsta ekonomskih, socialnih, političnih kulturnih in drugih dejavnikov. Vplive, ki se pojavljajo kot globalni problemi, lahko uspešno rešujemo le na ravni

lokalne skupnosti. Zato se, podobno kot v družbi na splošno, pojavlja velika potreba po spreminjanju lokalne skupnosti v učeče se, fleksibilno in povezano okolje, ki upošteva različne interese, želje in potrebe ljudi po učenju in delovanju.

Temeljni odgovor na spremembe je strategija vseživljenjskega učenja in izobraževanja, ki predvideva reorganizacijo na vseh življenjskih področjih (delo, prosti čas, družina, mediji, kultura, šport, izobraževanje) in razvoj organizacij v učeče se organizacije.

Z uveljavljanjem učeče se družbe, ki temelji na omrežjih znanja, postajajo posamezniki učeči se posamezniki, organizacije pa učeče se organizacije. Učeči se prevzemajo odgovornost za svoj napredek, učenje označuje partnerstvo med učečimi se, učitelji, starši, zaposlovalci in lokalno skupnostjo, ki vsi delujejo skupaj za doseganje boljših rezultatov.

Sabina Jelenc - Krašovec, Ph. D.
Learning Organisations

A vast array of economical, social, political, cultural and other factors influences the transformed role of learning and education in the society, as well as the functioning of local community and its social and communication patterns. The influences which are manifested as global problems can only be successfully solved on the level of local community. Analogously with the society in general, there is a great need of transforming a local community into a learning, flexible and interconnected environment which takes into account different interests, wishes and needs regarding learning and being active.

The fundamental answer to changes is the strategy of lifelong learning and education which requires reorganisation of all walks of life (work, free time, family, mass media, culture, sport, education) and transforming of organisations into learning organisations.

With learning society based on net-

works of knowledge individuals are turning into learning individuals, and organisations into learning organisations; people who learn take the responsibility of their progress, learning denotes partnership among learning people, teachers, parents, employers and local community, so that they work together to achieve better results.

dr. Sonja Kump
Evalvacija izobraževanja odraslih

V članku so opisani novi pristopi pri evalvaciji izobraževanja odraslih, ki pomenijo kombinacijo kvalitativnih in kvantitativnih metod. Avtorica najprej obravnava dve osnovni paradigmi evalvacije: pozitivistično in konstruktivistično, ki sestavljata osnovo za razvoj evalvacijskih metod. Problem novih pristopov ni več vprašanje, katera metoda naj bi imela prednost, ampak kako doseči namen oziroma obogatiti in povečati uporabo evalvacijskih rezultatov. Številni strokovnjaki poudarjajo, da evalvacije ne moremo obravnavati zgolj z ene perspektive, ampak s številnih, pluralističnih perspektiv. Evalvacija, ki temelji na intenzivnem sodelovanju, razpravljanju in pogajanju med vsemi zainteresiranimi in enakovrednimi udeleženci, povečuje verjetnost, da bodo evalvacijski rezultati kredibilni in uporabljeni. Članek se konča z vlogo evalvatorja v novih pristopih, ki inštruirajo, olajšujejo in posredujejo v komunikaciji in razpravi med različnimi interesnimi stranmi.

Sonja Kump, Ph.D.
Evaluation of Adult Education

The paper describes new approaches in the evaluation of adult education, which combine qualitative and quantitative methods. The author firstly reviews two basic paradigms of evaluation: positivistic and constructivist, which form the background for the development of the evaluation methods. The important question of new approaches is not the favoured method but rather how to achieve the purpose or how to enrich and enhance the use

of evaluation results. Many experts emphasise that evaluation cannot be viewed only from one perspective but must be viewed from several, pluralistic perspectives. Evaluation on the base of intensive participation, discussion and negotiation between all interested parties and equal participants increases the probability that evaluation results will be credible and used. The paper concludes with the role of the evaluator in the new approaches which is to facilitate, coach and mediate communication and discussion between different stakeholders.

V reviji Andragoška spoznanja objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih.

Splošna načela

Prispevke, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bomo razdelili na znanstvene in strokovne prispevke, prispevke iz prakse za prakso in informativne prispevke.

Z veseljem bomo objavili tudi konkretne zgodbe o podjetjih, ljudeh, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo dati čim več uporabnih informacij, da bi postali dejavnejši v okolju, v katerem živijo.

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke priporočamo novinarski slog pisanja.

Dolžina

Prispevki naj obsegajo besedilo od 1500 do 3000 besed (do 10 strani A4 s presledkom 1,5).

Ilustracije

Ilustracije so zelo zaželeni. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risbo, fotografijo, diagram, karikaturo -oziroma vse, kar ne spada v samo besedilo), vas prosimo, da nam jih pošljete ločeno od besedila z jasno pripisanim naslovom prispevka in oznako, kje naj bo ilustracija v besedilu.

Reference

Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje ter stran (Jereb, 1991, str. 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

Seznam literature

Seznam uporabljene literature uredite po abecednem vrstnem redu. Zaradi preglednosti predlagamo naslednjo ureditev:

a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). *Managerska komunikologija*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). *Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe*. Grundlagen der Weiterbildung, 4, str. 197-199.

c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni

podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). *Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji*. V Medveš (ur.), *Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah*. Ljubljana.

Povzetek

Znanstvene in strokovne razprave morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 15 vrstic. Povzetek opremite z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: dr. Zoran Jelenc: *Neformalno izobraževanje v organizacijah*).

Po možnosti naj bodo povzetki tudi v angleščini, še zlasti, kadar se bojite nejasnosti pri našem strokovnem prevodu naslova ali povzetka.

Opozorilo

Prosimo, da svoje članke pošljete v dveh izvodih na A4 formatu. Izpisi naj bodo kakovostni z dvojnimi razmikom med vrsticami. **Na posebno stran napišite kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent.**

Tehnična navodila

Priložite računalniško disketo z besedilom vašega prispevka. Diskete so lahko 3.5 HD. Na disketi naj bo samo besedilo prispevka, shranjeno pod vašim priimkom (ime zapisa naj bo vaš priimek, npr. Krajnc, Krajnc.doc, Krajnc.asc in podobno) in posebej povzetek (ime povzetka naj bo vaš priimek in zraven številka 1., npr. Krajnc1). Ne pozabite na nalepko diskete jasno napisati svojega priimeka. Prispevki so lahko napisani z enim od naslednjih urejevalnikov besedil: Word for Windows ali v zapisu ASCII.

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo.

Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Prispevke pošljite na naslov:

Filozofska fakulteta,
Oddelek za pedagogiko in andragogiko
Revija Andragoška spoznanja,
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Uredništvo revije Andragoška spoznanja

AS 3/2000