

ISSN 1318 - 5160

UDK 374.7

OHK - Pedagogika in andragogika

Per

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

1996 / 1

/1

374.7



46199600001,4

COBISS

UNIVERZA V LJUBLJANI - FF



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

4

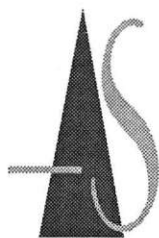
1996

Razvoj kritičnega mišljenja in njegova uporaba v
obdobju odraslosti

Marketinški pristop v izobraževanju
odraslih

Kdo se boji disleksije?

Christen Kold, ustanovitelj danske ljudske
srednje šole



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

4

1996



R 1/96

Vsebina

Uvodnik – <i>Jožko Čuk</i>	3
Razvoj kritičnega mišljenja in njegova uporaba v obdobju odraslosti – <i>Sabina Jelenc</i>	5
Marketinški pristop v izobraževanju odraslih – <i>Daniela Brečko</i>	10
Nevrolingvistično programiranje – <i>Suzana Padežanin</i>	19
Kdo se boji disleksije? – <i>Dušana Findeisen</i>	23
Metodologija evalvacije izobraževalnega programa – <i>Tanja Vilič Klenovšek</i>	26
Ali naj moj problem brezposelnosti rešujejo drugi? – <i>Dušanka Lužar</i>	32
Michel Serres – od komunikacijske družbe k učeči se družbi – <i>Nadja Dobnik</i>	35
Christen Kold, ustanovitelj danske ljudske srednje šole – <i>Jindra Kulich</i>	38
Poročila, odmevi in ocene	
Osnovna šola za odrasle na ljudskih univerzah – <i>Diana Roškar</i>	43
Tečajji retorike za študente – <i>Daniela Brečko</i>	46
Književne novosti	
Jezikovna kultura in jezikovni kottički – <i>Tomo Korošec</i>	47
ABC izobraževanja odraslih – <i>Daniela Brečko</i>	49
Povzetki/Abstracts	50
Oglasne strani	52
Avtorjem na pot	53
Pregled avtorjev in njihovih prispevkov v letu 1996	54

Imprésum

Ustanovitelj **Andragoško društvo Slovenije**
Izdaja **Gospodarski vestnik, d. d. – Založba** Ljubljana, Dunajska 5, Direktor Slobodan Sibiščič • Glavni urednik Jože Petrovčič • Odgovorna urednica založbe Vida Šibenik

Glavna urednica revije Andragoška spoznanja/*Editor in Chief* dr. **Ana Krajnc**

Odgovorna urednica/*Editor* **Daniela Brečko**

Oblikovna zasnova/*Design* **Marko Apih**

Tehnični urednik/*Technical Editor* **Milan Turel**

Uredniški odbor/*Editorial Board* mag. **Milena Ažman**, mag. **Jordan Berginc**, mag. **Melita Cimerman**, mag. **Nada Češnovar**, mag. **Jožko Čuk**, **Jasna Dominko-Baloh**, dr. **Zoran Jelenc**, dr. **Janez Jereb**, **Božo Kočever**, mag. **Jože Miklavc**, mag. **Vida Mohorčič-Špolar**, **Sašo Niklanovič**, dr. **Danica Purg**, dr. **Dimitrij Rupel**, dr. **Ivan Svetlik**, dr. **Pavle Zgaga**

Mednarodni sodelavci: **Pavel Hartel** – Karlova univerza v Pragi; **Liam Carey** – St. Patrick College, Irska; **Paolo Federighi** – Univerza Firenze; **Peter Jarvis** – Univerza Surrey; **Jost Reischmann** – Univerza Bamberg, Nemčija

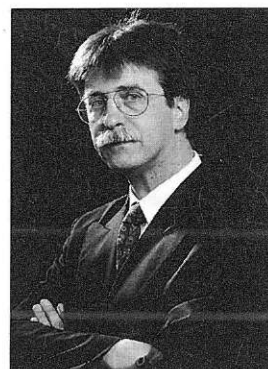
Oglasi/*Marketing*: **Alenka Černe**, telefon: 061/133-81-26, 133-81-32 in 133-01-27

Naslov uredništva/*Address of the Editorial Office* **Gospodarski vestnik**, založniška skupina, d. d., Ljubljana, Dunajska 5, p. p. 271-V, tel.: 061/133-81-26, 133-81-32 in 133-01-27, telefaks 061/132-41-87 • Naročnina: **Barbara Zibelnik**, telefon 061/132-11-84, • Žiro račun/*Current Account*: 50100-603-41495

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto, posamezen izvod je **1400 SIT**. Letna naročnina za redne naročnike je **4800 SIT**, za študente **3400 SIT**.

Tisk: **Tiskarna SKUŠEK**, Ljubljana

Po mnenju Ministrstva za kulturo št. 415-15/95 z dne 20. 2. 1995 se revija šteje med grafične izdelke iz 13. točke tarifne številke 3 zakona o prometnem davku, po katerem se plačuje 5-odstotni prometni davek. Prometni davek je vračunan v ceno revije.



K Poklicno izobraževanje

Razvoj izobraževanja v svetu, izobraževalna politika in njeni rezultati ob izteku dvajsetega stoletja porajajo vprašanje, ali se ni izobraževanje znašlo na križišču.

V mednarodnih primerjavah je že nekaj časa opazen velik pomen človeškega kapitala za povečanje produktivnosti. Soodvisnost med hitrostjo tehničnega napredka in kakovostjo dela je čedalje večja. Potreba po gospodarskih strokovnjakih, ki bi bili zmožni uporabljati nove tehnologije za razvoj novih dosežkov, je čedalje večja. Potrebno je novo znanje in sposobnosti. Izobraževalni sistemi morajo zadovoljiti te potrebe. Pri tem ne gre le za zagotavljanje minimuma šolanja ali poklicnega usposabljanja, temveč tudi za nepretrgano izpopolnjevanje in usposabljanje pomembnih strokovnjakov in zaposlenih v podjetjih.

Tudi v Sloveniji smo v zadnjem obdobju priče nenehnim spremembam na področju dela. Pojav in razvoj informacijske družbe in tehnološki razvoj gospodarstva silijo v razvoj intelektualnih in socialnih sposobnosti zaposlenih. Od reforme šolskega sistema, od poklicnega izobraževanja v Republiki Sloveniji, ne moremo pričakovati, da bi izobraževali in usposabljali za stalne poklice v gospodarstvu. Vsebine, ki se bodo vključevale v programe poklicnega izobraževanja bo treba preplesti z vsebinami, ki bodo posameznikom pomagale, da se bodo sposobni razvijati in prilagajati hitrim spremembam v gospodarstvu. Zato moramo koncept vseživljenskega izobraževanja prevzeti kot našo imanentno obliko življenja in dela.

Nova koncepcija poklicnega izobraževanja v Sloveniji izhaja iz načela, da bo imelo dobrega delavca tisto podjetje, ki bo organiziralo in izvajalo praktično izobraževanje, zaradi lastnih kadrovskih potreb in z motivacijo, da podjetje čim prej pridobi kadre in znanje za kakovostno opravljanje dela.

Izobraževanje odraslih kot eden najpomembnejših segmentov razvoja in prilagajanja slovenskih kadrov v gospodarstvu, je v primerjavi z razvitim svetom v zaostanku. Analize kažejo, da se zaposleni v podjetjih v Sloveniji izobražujejo mnogo manj kot v razvitih državah. Posledica tega je težavnejše prilagajanje zahtevam razvitega sveta, hkrati pa zmeraj večje razvojno zaostajanje. Osrednje vprašanje, ki se postavlja Gospodarski zbornici Slovenije, je, kako ustvariti možnosti za kakovostno zadovoljevanje izobraževalnih potreb.

Naloga je zahtevna, vendar izvedljiva, saj znanje, izkušnje in sposobnosti v slovenskem gospodarstvu zagotavljajo, da nam bo uspelo.

Joško Čuk

Razvoj kritičnega mišljenja in njegova uporaba v obdobju odraslosti

Sabina Jelenc Krašovec

Kritično mišljenje in njegovo učenje je ena najpomembnejših aktivnosti v odrasli dobi. V tem obdobju je namreč kritično mišljenje povezano z našim celotnim življenjem, s celim spektrom različnih področij, na katerih kritično mišljenje dokazujemo z izvirnostjo, nepodredljivostjo in zmožnostjo iskanja novih alternativ.

Ko govorimo o kritičnem mišljenju, imamo največkrat v mislih obdobje šolanja, študija in aktivnosti, ki so, tako ali drugače, povezane z obdobjem začetnega izobraževanja ali, drugače rečeno, z obdobjem šolanja v otroštvu in mladosti.

Toda v odrasli dobi, ko se znajdemo v različnih vlogah, je kritično mišljenje zelo pomembno, saj nam omogoča iskanje drugačnih odgovorov.

Kaj pomeni razmišljati in delovati kritično?

V naslednjem prispevku poskušajmo to problematiko osvetliti in odgovoriti na nekatera vprašanja.

Kaj je kritično mišljenje

Kritično mišljenje pogosto povezujemo ali zamenjujemo z logičnim, ustvarjalnim ali lateralnim mišljenjem.

Vendar pa je proces kritičnega mišljenja drugačen od naštetih oblik. Vsebuje mnoge komponente, med drugim miselno in čustveno, kar ga na primer bistveno ločuje od logičnega mišljenja. Predvsem pa je pomemben namen kritičnega mišljenja v tem: skušamo namreč uvideti, da naše dosedanje razmišljanje, ravnanje ali vedenje (ali razmišljanje in vedenje drugih) ni nujno edino pravilno ali celo najustreznejše. S kritičnim presojanjem odkrivamo nove alternative, med katerimi nato glede na cilje, ki jih želimo doseči, izbiramo za nas najustreznejšo možnost.

S kritičnim mišljenjem se izogibamo sprejemanju ene možnosti kot edine rešitve, hitrim, ne dovolj premišljenim, odgovorom ter priznavanju in zagovarjanju dejstev, ki naj bi bili splošna resnica.

Na splošno lahko govorimo o dveh vrstah mišljenja:

- o konvergentnem in
- divergentnem mišljenju.

Za konvergentno mišljenje je značilna vertikalnost mišljenja, katerega postavka je celovitost in usmerjenost k cilju, navadno od več možnosti k edini pravilni rešitvi.

Divergentno mišljenje pa večina avtorjev izenačuje z ustvarjalnim mišljenjem, za katerega je značilna prožnost in množica idej v kratkem času. Tako mišljenje je lateralno ali horizontalno, za katerega bi lahko rekli, da je zavestno, hoteno sprožanje intuitivnega mišljenja (Mayer, 1991: 32).

Vendar, kot meni DeBono, ustvarjalnosti in lateralnosti ne moremo izenačevati. Razliko utemeljuje takole: »Ustvarjalen človek po navadi dojema življenje in svet po svoje, drugače od drugih ljudi. Če je ta človek uspešen pri izražanju in posredovanju svoje posebne percepcije, pravimo, da je ustvarjalen, in cenimo prispevek,

ki nekaterim med nami pomaga, da začnemo gledati na svet z drugačne perspektive. Priznamo mu, da je ustvarjalen. Vendar pa je ta človek lahko tudi ujetnik svoje posebne percepcije: ne more je spremeniti ali videti sveta drugače. Zato so mnogi ustvarjalni ljudje hkrati pravzaprav togi. To seveda ne zmanjšuje njihovega pomena za družbo ali njihove sposobnosti, da so ustvarjalni v okviru njihove posebne percepcije. Z lateralnim mišljenjem pa mislim na sposobnost spremeniti percepcijo in jo spreminjati kar naprej. Nekateri ljudje so zelo ustvarjalni, ni pa nujno, da so lateralni misleci. Nekateri so oboje.« (DeBono, 1992: 59–60)

Vsekakor je za kritično mišljenje značilno, da temelji na divergentnem mišljenju, če pa mišljenje opredelimo še drugače, kot vertikalno in lateralno oziroma horizontalno, potem prav tako velja, da bomo pri razvijanju kritičnega mišljenja spodbujali lateralno mišljenje oziroma da to pomeni osnovo za kritično mišljenje.

VERTIKALNO MIŠLJENJE

- ☞ značilno za konvergentno mišljenje
- ☞ usmerjeno k cilju, problemu
- ☞ celovito
- ☞ po zaporednih stopnjah
- ☞ hkratna aktivacija več zaporednih stopenj

HORIZONTALNO ALI LATERALNO MIŠLJENJE

- ☞ značilno za divergentno mišljenje
- ☞ je usmerjeno v produciranje idej,
- ☞ brez usmerjenosti v problem
- ☞ sproščeno
- ☞ večja širina pozornosti
- ☞ hkratna aktivacija različnih vsebinskih konceptov

Vir: Piciga, v Mayer 1991: 32.

Če še enkrat poudarimo, nam kritično mišljenje torej omogoča opustitev rešitve, vedenja ali razmišljanja, ki smo ga do tedaj sprejemali. Omogoča pa nam tudi, da zagledamo problem ali kakšen drug položaj v drugačni luči, ki nam ponuja več rešitev. Gre za množico idej, ki se pojavijo na isti ravni, v začetku pa ima vsaka enako možnost, da bi nam ustrezala.

S priznavanjem in z uporabo kritičnega mišljenja se torej odrečemo pasivnosti in vlogi, ki jo pogosto tako radi sprejemamo, kadar priznavamo, da so določene stvari že mnogokrat potrjene in preizkušene in da take pač so. To seveda ne velja, saj so kritično mišljenje in njegovi rezultati odvisni od okoliščin, v katerih se pojavljajo, zato nobena ugotovitev ne more biti dokončna. Spreminja se namreč glede na čas, kraj in druge človekove specifičnosti.

Kaj pomeni razmišljati kritično

Kot smo že omenili, kritično mišljenje pogosto povezujemo s šolanjem in študijem, vendar ni nikakršnih dokazov, ki bi nakazovali na povezanost med kritičnim mišljenjem, ki se ga naučimo v šoli, in tistim, ki ga uporabljamo v odrasli dobi. V življenju je namreč nešteto različnih okoliščin, za katere bi težko našli skupni imenovalec. Edina skupna točka vsakega procesa kritičnega mišljenja je morda le zavedanje, da vedno obstajajo tudi druge možnosti, ki jih je vredno preučiti.

Kako ugotovimo, da gre za kritično mišljenje? Kakšni procesi takrat potekajo?

1. Kritično mišljenje je produktivna in pozitivna aktivnost

Kritično misleči so aktivno vključeni v življenje; o sebi menijo, da spreminjajo svojo okolico. V prihodnost gledajo kot v spreminjajoče se dogajanje, aktivno delujejo kot posamezniki in v skupini.

Kritično misleči se pogosto zdijo kot cinični, nesocialni posamezniki, ki grajajo druge; vendar je prav nasprotno. Ko razmišljamo kritično, zaznavamo drugačno vedenje, vrednote, socialne strukture in druge oblike pojavnosti, hkrati pa se zavedamo, da so vsi ti ljudje prav tako prepričani o pravilnosti svojega ravnanja in razmišljanja.

2. Kritično mišljenje je proces, ne rezultat

Pri kritičnem mišljenju gre za nenehno spraševanje o predvidevanjih; vedno dvomimo, tudi o tem, ali smo dosegli najvišjo stopnjo kritičnega mišljenja. Takoj ko bi bili o tem prepričani, bi to pomenilo že takojšnje zanikanje osnovne ideje.

Kritično mišljenje ni nikoli končano.

3. Pojavnost kritičnega mišljenja je odvisna od okoliščin, v katerih poteka

Kritično mišljenje se pojavlja predvsem kot razmišljanje (ki se izraža v pisanju ali govorjenju) ali pa kot konkretna akcija, ki ima različne rezultate v okolju.

4. Kritično mišljenje lahko sproži pozitivni in negativni dogodek

Pogosto prevladuje mnenje, da je kritično mišljenje rezultat travmatičnih ali tragičnih dogodkov, ki jih doživimo, in pri tem podvomimo o pravilnosti svojega poprejšnjega razmišljanja. Res je, da so taki dogodki pogostejši vzrok za razmislek, vendar pa nam ravno razvijanje kritičnega mišljenja omogoča zmanjšanje števila takih primerov.

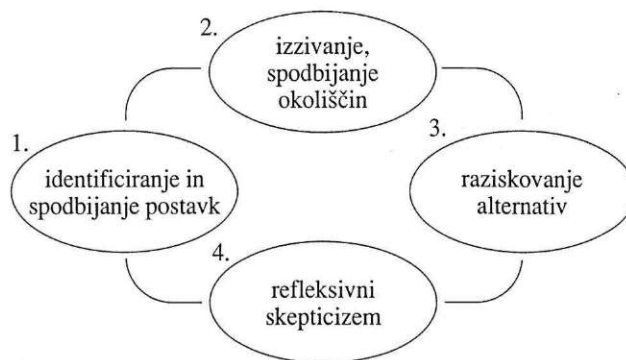
Kritično mišljenje pa sproži tudi prijetni dogodki (zaljubljenost, uspeh ipd.), ko se prav tako sprašujemo o ustreznosti naših poprejšnjih predstav.

5. Kritično mišljenje je emocionalno in racionalno

Čeprav lahko kritično mišljenje pojmuje kot strogo racionalen proces, pa so čustva pravzaprav pri njem bistvena. Pogosto namreč drugače začnemo reševati probleme, ko se zgodi nekaj, kar nas razžalosti, razjezi, pri čemer čutimo odpor, veselje, nejevoljo in podobno. To nas spodbudi k akciji.

Sestavine kritičnega mišljenja

Vsak proces kritičnega mišljenja vsebuje štiri sestavine in vsaka od njih je delček celotnega procesa.



1. Identificiranje in spodbijanje postavk je izredno pomembno za kritično mišljenje

Ideje, prepričanje, vrednote in dejanja vsebujejo neke postavke, katerih veljavnost ugotavljamo s kritičnim mišljenjem. To pomeni, da se sprašujemo, kako na primer splošno sprejeto mnenje o politiki, javnem življenju, zasebnem življenju in podobno ustreza našemu prepričanju in sprejemanju realnosti. Na tej podlagi iščemo nove možnosti, ki so ustreznejše.

Tako preizkušamo:

- ustaljene načine razmišljanja in vedenja,
- splošno veljavne resnice,
- stereotipna mnenja o človeku in socialnih odnosih.

Primer:

• Zaposleni v delovni organizaciji se sprašujejo, katere postavke vodijo direktorja, da vedno sam odloča o dnevnem redu sestankov in vseh novostih, ki jih uvajajo.

• Partnerja razmišljata, katere sodbe stojijo za njuno odločitvijo, da hčerko vedno oblačita v krilca nežnih barv in ji kupujeta le »igračke za punčke«.

2. Za kritično mišljenje je bistveno izzivanje, spodbijanje okoliščin

Zavedati se moramo, da na naš ustaljeni način mišljenja, vedenja, reagiranja in podobno močno vpliva okolje oziroma okoliščine, v katerih živimo. Noben socialen pojav in nobeno dejanje ne poteka zunaj kulturnega in časovnega vpliva.

O določenem vedenju in določenih dejanjih menimo, da so moralna, o drugih pa razmišljamo, da so popolnoma neprimerna. To nam dokazuje, da socialno in kulturno okolje vplivata na oblikovanje naših norm in vrednot, ki se socialno prenašajo in jih tako povezujemo in enačimo z osebnim prepričanjem. Težko je ugotoviti, koliko je naše mnenje pod vplivom okolja in koliko je le rezultat našega prepričanja.

Na primer krščanske vrednote: posameznik, ki je vzgojen v krščanskem duhu, seveda priznava tudi vrednote, ki jih zagovarja Cerkev. Koliko je njegovo vedenje posledica ponotranjenih verskih norm in koliko je to le njegovo osebno prepričanje?

3. Kritični misleci si poskušajo zamišljati druge možnosti in skušajo raziskovati alternative

Pri kritičnem mišljenju je pomembna zmožnost predstavljanosti alternativ, saj je osnova za iskanje novih poti razmišljanja.

Ugotavljajo, da je v določeni skupnosti popolnoma neustrezno ravnanje lahko v drugi zelo zaželeno. Zato bodo kritični misleci kritično razmišljali tudi o možnostih, ki so druge sprejemljive in bi jih morda lahko v določenih okoliščinah uporabili tudi sami ali iz njih izluščili uporabne sestavine.

Kritični misleci se nikoli ne zadovoljijo z eno samo možnostjo

in ne priznavajo edino prave rešitve, saj se zavedajo, da je alternativ veliko in da bo za nekoga drugega lahko smiselna prav nasprotna.

Zavest, da obstajajo alternative, hkrati osvobaja (vedno lahko neustrezno nadomestimo s čim drugim) in vzbuja strah (da smo lahko vse svoje vedenje utemeljevali na neustreznih postavkah, kar nam lahko močno omaje ravnotežje).

K predstavljamosti alternativ lahko prištejemo tudi sposobnost, da si predstavljamo nekaj, česar trenutno ni ali pa ne vidimo.

Primer:

- Ženska, poročena z gospodom X, ugotavlja, da jo vsa njena opravila (skrb za otroke in moža) ne zadovoljujejo in da tako življenje ni tisto, kar je pričakovala. Opazuje življenje drugih žensk in se sprašuje o pravilnosti svoje izbire ...

- Nekdo si je ves čas prizadeval, da bi se umaknil iz civilizirane življenja in začel živeti v samotni. Ko je to željo uresničil in za sabo podrl vse mostove, je ugotovil, da je stvarnost pravzaprav drugačna, kot si je zamišljal. Hrepenel je po kakršnihkoli socialnih stikih. Začel je razmišljati, ali je bila njegova odločitev prava in ali bi lahko svojo idejo uresničil tudi kako drugače ...

4. Zamišljanje alternativ vodi do refleksivnega skepticizma

Če nekaj velja že celo večnost, začnejo ljudje misliti, da je pravilno, resnično in najustreznejšo za vse čase.

Kritični misleci so na splošno bolj kritični do ljudi, ki menijo, da imajo pravilno rešitev ali celo edino pravilno rešitev. Če vsi verjamejo v eno rešitev, še ne pomeni, da je dobra tudi za nas. Najprej jo moramo preveriti in jo primerjati s svojimi okoliščinami, o njeni pravilnosti pa se prepričamo šele po obdobju spraševanja, analiz in odzivov.

Biti kritičen še ne pomeni biti ciničen!

Primer:

- Kadar poslušamo poročila o vojni na Balkanu, se lahko ves čas sprašujemo, katera stran je poročala in koliko je to vplivalo na objektivnost sporočila. Hkrati se nam zastavlja vprašanje, ali je res ena stran vedno pozitivna, in druga negativna, kot pogosto slišimo.

- Dvomimo o trditvi: veliko gibanja zagotavlja zdravo življenje.

Različno pojmovanje in koncepti kritičnega mišljenja

Kadar govorimo o kritičnem mišljenju, ga večina strokovnjakov opredeljuje kot intelektualne sposobnosti, pomembne za razvoj posameznikov, vključenih v višji- in visokošolski študij. Kritično mišljenje torej večinoma povezujejo z mladostniki, in sicer z njihovo dejavnostjo v izobraževanju. Vendar je kritično mišljenje vsaj tako, če ne celo bolj, pomembno tudi v obdobju odraslosti, ko zajema, kot rečeno, skoraj vsa področja človekovega življenja.

Tako rekoč vsako prizadevanje, na primer kadar prijatelja, partnerja, sodelavca ali koga drugega poskušamo prepričati, naj v svojem ravnanju ali odločanju nekaj spremeni, lahko pojmuje kot spodbujanje kritičnega mišljenja.

Nekateri strokovnjaki o kritičnem mišljenju govorijo kot:

- o uresničevanju rezultatov sklepanja (Kitchener, v Brookfield, 1993: 11);

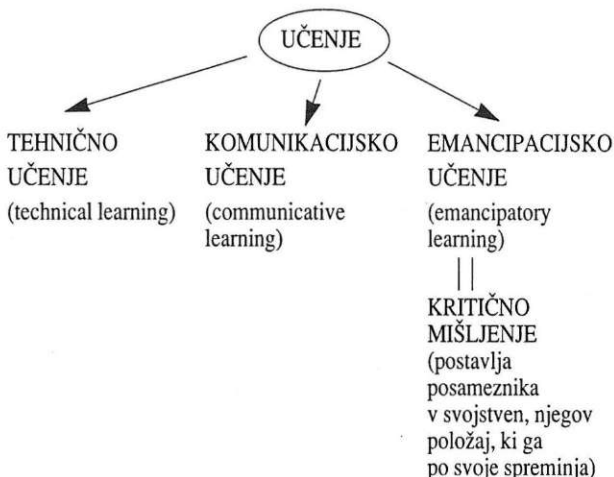
- o ustvarjanju, uporabi in preskušanju pomenov (Hullfish and Smith, v Brookfield, 1993: 11);

- o procesu, ki ga definirajo z več značilnostmi (Eniss, D'Angelo, v Brookfield, 1993: 11) ipd.

Navedli pa bi lahko še veliko drugih, po mnenju Brookfielda, precej neustreznih opredelitev.

Omeniti moramo še tri alternativne koncepte opredeljevanja kritičnega mišljenja, ki so po Brookfieldovem mnenju z njim sorazmerno povezani (Brookfield, 1993: 12):

- Prvi izhaja iz Habermasovega dela, ki je navajal tri sestavine učenja:



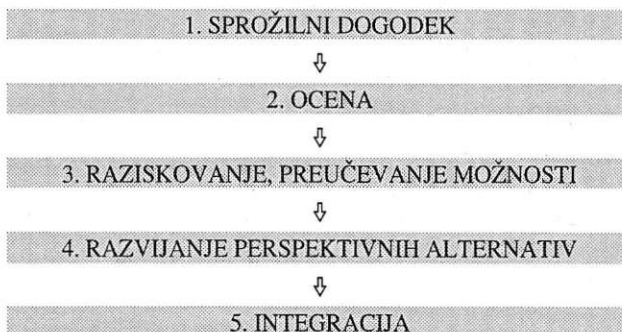
- Drugi koncept govori o dialektičnem mišljenju, ki ga pojmujejo kot določeno obliko kritičnega mišljenja, usmerjenega predvsem v razumevanje in reševanje nasprotij. Nasprotja obstajajo pravzaprav na vseh življenjskih področjih, pojmujejo pa jih kot dobro osnovo za razvoj. Povsod pa so spremembe boljše kot statičnost.

- Tretji koncept pa govori o reflektivnem učenju; gre za notranje preučevanje samega sebe in oblikovanje mnenja o sebi (na to vplivajo izkušnje), ki predpostavljata ustrezno spremembo v vedenju in odnosih posameznika z drugimi ljudmi.

Faze kritičnega mišljenja

Proces kritičnega mišljenja vedno poteka skozi faze, stopnje, ki posameznika privedejo do končnega rezultata – spremembe vedenja, razmišljanja ali kakšne druge odločitve.

Faze kritičnega mišljenja lahko poimenujemo različno, vendar gre večinoma za enake dejavnosti. Stephan Brookfield jih je imenoval takole:



1. Sprožilni dogodek

Nepredviden dogodek (ločitev, izguba ljubljene osebe, brezposelnost ipd.) sproži nelagodje. Večina strokovnjakov v zvezi s

tem navaja negativen dogodek, celo šok ali ohromelost. Vendar pa so lahko sprožilni dogodki tudi pozitivni.

2. Ocena

Ugotovimo, kaj nastali položaj za nas pomeni, kakšna je vsebina problema in kakšne posledice nam prinaša. Poskušamo tudi ugotoviti, ali je v bližini še kdo, ki se je znašel v podobnem položaju.

3. Raziskovanje, preučevanje možnosti (preizkušanje možnosti, faza preučevanja, iskanje novih poti ipd.)

Začnemo iskati nove poti, ki bi olajšale nastali položaj, v katerem smo se znašli. Ugotavljamo, ali ta zahteva določeno akcijo, priključitev ustrezni skupini ali spremembo vedenja. Hkrati preizkušamo nov pristop in naše počutje v zvezi z njim.

4. Razvijanje perspektivnih alternativ

Iz preizkušanja izhaja način razmišljanja in delovanja, ki se nam po premisleku zdi smiseln za naš položaj. Izbiramo med primeri, ki jih poznamo, in si razvijamo zaupanje v nove vloge in akcije, ki jih želimo izvesti.

Analiziramo »... nov vpogled in spremenjeno perspektivo ...« (Boyd in Fales, v Brookfield, 1993: 112), za sabo pa puščamo stare navade in staro pričanje.

5. Integracija

Ko ocenimo ustreznost novih spoznanj, jih skušamo povezati z našim načinom mišljenja. Včasih zahteva to veliko samoprepričevanja in poskusov, da bi se odločili objektivno, ne glede na mnenja drugih, ki so lahko do naših odločitev tudi odklonilna.

Pri tem nam lahko tudi kdo pomaga (posameznik, skupina).

Ta faza je končana, ko sprejememo svoje odločitve kot pravilne, se dobro počutimo ter svoje dvome in strahove tudi miselno predelamo.

Morda ne bo odveč, če za ponazoritev navedemo tudi poimevanje faz kritičnega mišljenja, kot ga uporablja Jerold Apps, avtor, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih in namenja razvijanju kritičnega mišljenja pri delu z njimi velik pomen.

Njegov pristop vključuje te faze:

– pomoč udeležencem, da se zavejo svojih globljih potreb, želja in problemov

Nekateri se v programe izobraževanja odraslih vključijo prav zato, ker se zavedajo svojih potreb. Mnogo pa je takih, ki jim moramo pri ozaveščanju pomagati. Pri tem avtor navaja metode, za katere je pri svojem delu spoznal, da so koristne: študij primera, diskusija, risanje, domišljijско potovanje, skupinska diskusija, igranje vlog, simulacije, medsebojno spraševanje, tiho srečanje in podobno.

– pomoč udeležencem pri iskanju alternativ

Ko se odrasli zavejo problemov, položaja, so pripravljeni iskati možnosti. To so lahko alternativni odgovori na vprašanja, alternativne rešitve problemov ali samo drugačna stališča, ki jih zastopamo. Bistveno pri tej fazi je, da ostajamo sprejemljivi za nove možnosti, tudi kadar mislimo, da smo izčrpali svoje ideje. Prav tako je pomembno, da se ne omejemo za prvo možnost, ki se nam zdi dobra.

– pomoč udeležencem pri »tranziciji« – spreminjanju

Ko odrasli ugotovijo, da jim določena možnost ustreza, se pojavi naslednja faza: uresničevanje ideje. To pogosto zahteva za-

nikanje dotedanjih vrednot in stališč, kar pri mnogih odraslih vzbuja dvome in jih lahko privede v prav stresni položaj, ko se morajo (in želijo) po eni strani odločiti za novo pot, po drugi strani pa s tem zanikajo skoraj vse, kar so do tedaj o tem problemu mislili.

Apps za olajšanje te faze predlaga metode: spodbujanje samozvesti, skupinsko diskusijo, skupinske projekte, individualna posvetovanja, tiha srečanja, seminar, študijske skupine.

– pomoč odraslim pri doseganju integracije

V tej fazi začne odrasli oblikovati nekaj novega – nove ideje, nova stališča, nove perspektive. Nove odločitve začne povezovati s starimi in to seveda poteka različno hitro.

Avtor predlaga uporabo teh metod: dviganje samozvesti, risanje, tiha srečanja, seminar, študijske skupine in podobno.

– pomoč odraslim pri akciji

Ta faza pomeni uresničevanje zamišljenega. Včasih med fazo integracije in akcije mine kar nekaj časa, odvisno od tega, kako hitro je akcija izvedljiva. Hkrati ta faza pomeni ugotavljanje, koliko smo se v procesu kritičnega mišljenja naučili, posledica celotnega procesa pa je tudi ozaveščanje, ki navadno sproži nov proces kritičnega mišljenja.

Kdo nam lahko pomaga pri razvijanju kritičnega mišljenja

Pri razvijanju kritičnega mišljenja nam lahko pomagajo prijatelji, sodelavci, kolegi, sorodniki ali pa tisti, ki se s tem ukvarjajo poklicno – to so izobraževalci, svetovalci, terapevti in drugi. Pomoč je mnogokrat, še posebno če gre za negativne spodbude, dobrodošla, vendar zahteva določeno usposobljenost. Predvsem je pomembno, da so posamezniki, ki pomagajo spodbujati kritično mišljenje, zmožni razumeti naš položaj in ga reflektirati z različnih vidikov, nas spodbujati k iskanju novih možnosti in si zamišljati, kakšne bodo spremembe.

Kot uspešne strategije, ki jih moramo upoštevati, če želimo spodbujati kritično mišljenje, Stephen Brookfield navaja:

1. Zelo cenimo tistega posameznika, ki misli kritično:

– spoštujemo mnenja posameznikov, ne glede na to, kakšna so;
– posamezniki ne smejo dobiti občutka, da jih v karkoli silimo;
– spodbujati moramo različne odgovore, ne glede na to, kakšni so;

– z ustreznimi vprašanji spodbujamo kritično mišljenje.

2. Kritične mislece pozorno poslušamo:

– poslušanje ni pasivna dejavnost, saj zahteva visoko stopnjo koncentracije;
– sprejemamo verbalna in neverbalna sporočila.

3. Pokažimo, da podpiramo njihova prizadevanja:

– posamezniki pogosto potrebujejo spodbude in pomoč;
– vedeti moramo, kdaj ponuditi pomoč in kdaj le spodbudo.

4. Izražamo in reflektiramo ideje in akcije kritično mislečih:

– smo kot ogledalo – odsevamo stališča, mišljenje, navade, ravnanje posameznikov;
– vedeti moramo, da te odseve posamezniki včasih težko sprejemajo, saj sami sebe dojemajo drugače;
– dojemanje in sprejemanje reflektiranja sta za posameznike pomembna, to je prva faza pri reševanju konfliktov.

5. Motivirati moramo ljudi, da bodo kritično mislili:

– pri tem se moramo zavedati, da so nekatere ideje neuresničljive;

– posameznike spodbujamo glede na možnosti.

6. Napredek moramo vrednotiti sproti:

– vrednotiti moramo na vseh stopnjah kritičnega mišljenja, kajti le tako lahko posamezniku pravočasno svetujemo.

7. Pomagajmo ustvarjati mreže učenja:

– učenje je navadno povezano z določeno socialno akcijo, kar velja tudi za kritično mišljenje;

– povezovanje posameznike motivira, jim daje občutek pripadnosti, jih informira;

– pri negativnih izkušnjah so skupine odločilne za uspeh.

8. Ozaveščajmo ljudi, kako se naj učijo kritičnega mišljenja:

– pomagamo jim razumeti načine učenja in življenjske sloge;

– pomagamo jim razumeti njihove navade, stališča.

Značilnosti kritično mislečih



Pomen kritičnega mišljenja

Kritično mišljenje je pomembno na vseh področjih našega življenja. Omogoča nam nove poglede na že znane pojave, vzbuja dvom v splošno veljavne resnice in nam odpira nove poti. S sociopolitičnega vidika so pomembna predvsem kritična vprašanja, na primer: »Zakaj so uporniki, ki nasprotujejo vladi, nekje imenovani borci za svobodo, druge pa teroristi?«

Seveda je kritično mišljenje pogosto nezaželeno, še posebno, če naša vprašanja tako ali drugače prizadevajo tiste, ki si želijo obdržati oblast, politično moč, finančni položaj ali kakšno drugo vrsto nadvlade. Kot rečeno, kritična vprašanja vedno izražajo določen dvom o trenutnem stanju, kar marsikomu ni všeč.

Kaj bi bilo, če ne bi bili sposobni kritično misliti? Kako bi se to izražalo?

Izražalo bi se v reprodukciji do tedaj veljavnih vzorcev, ki bi jih sprejemali kot edino pravilne in veljavne. To bi pomenilo, da bi pasivno sprejemali vse spremembe, ki se v družbi vseeno dogajajo, hkrati pa bi pasivno čakali, da nas doleti, kar nas pač mora doleteti.

Ohranjale bi se socialne razlike, rasna in spolna diskriminacija, oblike politične nadvlade, kopičili bi se (in nas uničevali) ekološki problemi in podobno.

Postali bi žrtve neracionalnega dogajanja, v katerem ne bi sodelovali.

Seveda vedno obstajajo ljudje, ki se radi prepuščajo usodi in obupujejo, izhod pa iščejo v raznih oblikah religioznih kultov, v političnih dogmah, fanatizmu in raznih vrstah odvisnosti.

Kritično mišljenje nas osvobaja usode, saj si jo po svoje oblikujemo. In to velja prav za vsa področja našega življenja.

Za vajo poskušajte kritično razmisliti o naslednjih trditvah:

Vsi brezposelni bi lahko našli delo, če bi zares želeli.

Vsaka nosečnost – en zob.

Kdor je prijazen, je tudi pošten.

Kar se Janezek nauči, to Janez zna.

Moški so v naravoslovnih vedah uspešnejši kot ženske.

Razmislite še o drugih podobnih trditvah, ki jih mnogi sprejemajo kot pravilne, vi pa o njihovi pravilnosti močno dvomite!

Sklep

S tem prispevkom smo le delno osvetlili pomen kritičnega mišljenja, pri katerem smo se omejili le na razvijanje tega procesa v obdobju odraslosti.

Pomen kritičnega mišljenja, še posebno v dobi odraslosti, narasča. Vedno bolj poudarjajo iniciativnost in aktivnost posameznikov, ki naj sami spreminjajo svoje okolje. To velja za proces učenja v odraslosti in tudi za vsa druga življenjska področja. Pravzaprav lahko ta proces ozaveščanja in aktiviranja posameznikov spremljamo v vseh dejavnostih, tako da lahko govorimo o nekakšni »ideologiji« prebujanja, ki posameznike spreminja iz pasivnih objektov v samostojne subjekte.

Kritično mišljenje je le ena od pojavnosti te ideologije, ki ji namenimo velik pomen. Za nas je kritično mišljenje zanimivo predvsem, ker je pomembno tudi pri učenju, ki obsega učenje socialnih, komunikacijskih spretnosti in tudi osebnostnih lastnosti ter vedenja, česar se posamezniki učijo pri drugih vsebinah. Bolj ko postajajo posamezniki samostojni in kritični, bolj je kvalitetno tudi njihovo učenje, ki tako dobiva poleg širine tudi globino.

Sabina Jelenc Krašovec

asistentka stažistka na Katedri za andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani

Literatura

Apps, Jerold W.: Mastering the Teaching of Adults. Krieger Publishing Company, Florida 1991.

Brookfield, Stephen D.: Developing Critical Thinkers. Open University Press, England 1993.

Merriam, Sharan B., Caffarella, Rosemary S.: Learning in Adulthood. Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1991.

DeBono, Edward: Tečaj mišljenja. Ganeš, Ljubljana 1992.

DeBono, Edward: Parallel Thinking. Viking, London 1994.

Bamberck, Joern J., Wolters, Antje: Moč možganov. Sledi, Žalec 1995.

Mayer, Janez: Ustvarjalno mišljenje in delo. Moderna organizacija, Kranj 1991.

Cross, Patricia: Adults as Learners. Jossey Bass, San Francisco 1982.

Marketinški pristop v izobraževanju odraslih

Daniela Brečko

Marketing je v svetu in vse bolj tudi pri nas osrednja aktivnost sodobnih izobraževalnih institucij. Izobraževalne institucije, ki želijo uspeli in preživeti, morajo dobro poznati svoj trg, svoje uporabnike, njihove potrebe in pričakovanja, kajti le tako bodo pravočasno prilagajale, posodabljele in razvijale nove izobraževalne programe.

Z marketingom imamo danes opraviti skoraj na vseh področjih človekovega delovanja, torej tudi v izobraževalnih institucijah. Najbolj aktivno marketinško delovanje je opaziti predvsem v zasebnih izobraževalnih organizacijah za odrasle. To pa še ne pomeni, da marketinško ne delujejo tudi druge izobraževalne institucije, od vzgojnovarstvenih zavodov, osnovnih in srednjih šol do fakultet. Na to le malokdo pomisli, pa tudi na to, kaj marketing v resnici sploh je in kakšne aktivnosti se skrivajo za tem izrazom. V zvezi s pojmom marketing je veliko zablod in stereotipov. Pri nas ta izraz še vedno najpogostejše pojmujejo preozko, razumemo ga kot prodajanje, oglaševanje, stike z javnostmi itd., skratka kot nekaj, kar je značilno za poslovni svet, industrijo in trgovino. Zaradi takšnega pojmovanja marketing le s težavo povežemo z izobraževalnimi ustanovami.

Namen pričujoče razprave je opredeliti pojem in vlogo marketinga v izobraževanju odraslih in odgovoriti na vprašanje, zakaj je marketing danes na tem področju potreben. Poskusila bom prikazati pglavitne elemente marketinga v izobraževalnih institucijah za odrasle in predstaviti najpogostejše načine komuniciranja izobraževalne ustanove z različnimi javnostmi.

Kaj je marketing

Veliko ljudi gleda na izraz marketing negativno, ker so prepričani, da je posledica marketinškega delovanja to, da ljudje kupujejo stvari, ki si jih ne želijo oziroma jih ne potrebujejo, in še celo več, da kupujejo stvari, ki si jih s svojim zaslužkom ne morejo privoščiti. Kupci naj bi bili torej pravzaprav žrtve marketinga. Izobraževalci, ki najpogostejše niso vajeni marketinškega izrazoslovja in marketinški proces slabo poznajo, so prav tako v velikem številu prepričani, da izobraževalne institucije ne potrebujejo marketinškega pristopa. V zvezi s tem lahko najbrž izvezamo predvsem zasebne izobraževalne organizacije, ki marketinški pristop uporabljajo že od vsega začetka delovanja in bi bile brez marketinških aktivnosti kaj kmalu prisiljene, da prenehajo delovati. Odklanjanje in kritiziranje marketinških aktivnosti pri izobraževalnih storitvah bi na splošno lahko razdelili v dve smeri:

1. Marketinška dejavnost je v nasprotju z izobraževalnim poslanstvom. Nekateri izobraževalci verjamejo, da je marketing primeren le za pridobitno usmerjena podjetja, za tako imenovani poslovni svet, in da izobraževalno delo pomeni več kot le »posel«. Vrednote in metode izobraževalnih organizacij naj bi bile v neposrednem nasprotju z vrednotami in metodami v podjetništvu. Cilj izobraževanja naj bi bil na eni strani posredovanje celo-

vitega znanja in privzgojitev sposobnosti analitičnega in racionalnega mišljenja, na drugi strani pa naj bi z manipulativnimi metodami in tehnikami zaslužili čim več denarja.

2. Marketing v izobraževanju ni potreben. Tako mislijo v vseh tistih institucijah, ki zaenkrat še prejemajo dovolj finančne pomoči od države oziroma občin in se še ne srečujejo z upadom pri vpisu ter s finančnimi težavami.

Omenjene kritike so bolj ali manj neupravičene in v njih lahko vidimo predvsem nerazumevanje in slabo poznavanje marketinga.

Kaj sploh pomeni pojem marketing? Vprašanje so leta 1985 zastavili tristoletim izobraževalnim institucijam v ZDA, ki so bile v recesiji in so se srečevale z upadajočim številom udeležencev ter naraščajočimi stroški. Enainšestdeset odstotkov jih je odgovorilo, da je marketing kombinacija prodaje, oglaševanja in odnosov z javnostmi. Osemindvajset odstotkov pa jih je odgovorilo, da marketing pomeni le eno izmed teh treh aktivnosti. Le manjši del vprašanih je vedel, da je marketinško delo povezano z ocenjevanjem in ugotavljanjem potreb, z marketinškimi raziskavami, razvojem novih programov, določanjem primerne cene (šolnine, kotizacije) ter z informiranjem (Kotler, 1985, str. 6).

Pri nas so danes razmere podobne kot pred dobrimi desetimi leti v ZDA. Večina ljudi misli, da je marketing sinonim za prodajo in promocijo, kar ni nič čudnega, saj živimo v času, ko nas zasipavajo z različnimi televizijskimi reklamami, s časopisnimi oglasi, zaradi nasilnih prodajalcev, ki prodajajo po načelu »door to door«, pa previdneje odpiramo vrata svojega doma. Toda prodaja še zdaleč ni najpomembnejši del marketinga.

Najenostavnejšo definicijo marketinga najdemo v delu G. Morella, ki meni, da marketing definiramo kot sistem, ki je usmerjen v zadovoljevanje človekovih potreb in hotenj z organiziranim menjalnim procesom, ki temelji na transakciji (Morello, 1993, str. 4).

Osrednji koncept marketinga je menjava. Menjava med posamezniki, skupinami, institucijami itd. Izobraževalna institucija razpiše nov in zelo zanimiv izobraževalni program, v katerega se vpišejo zainteresirani posamezniki. Obe strani se strinjata z menjavo. Institucija ponuja novo znanje, posamezniki pa to storitev plačajo.

Za potrebe izobraževalnih institucij je zato primernejša Kotlerjeva definicija marketinga: »Marketing je analiziranje, planiranje, uresničevanje in nadzor nad skrbno pripravljenimi programi, oblikovan tako, da doprinese k prostovoljni menjavi vrednosti s ciljnim tržiščem z namenom, da se dosežejo cilji institucije. Marketing se ukvarja z oblikovanjem izobraževalne ponudbe (določene institucije – op. avtorice), ki mora zadovoljevati tržne

potrebe in želje, pri tem pa mora vsebovati in uporabljati učinkovito cenovno politiko, komunikacijo in distribucijo z namenom informiranja, motiviranja in svetovanja potencialnim udeležencem.» (Kotler, 1985, str. 7)

Iz definicije jasno razberemo, da imamo z marketingom opraviti tudi v celotnem izobraževalnem sistemu, in to že dolgo časa, le da ga nismo tako imenovali. Značilen primer so šolske proslave ali proslave, ki jih prirejajo v vrtcih, pri tem pa povabijo starše ter občinske veljake. Lahko bi jih označili kot »prodajanje« šole oziroma vrtca, in sicer staršem, morebitnim staršem, in kot prizadevanje za pozitivno podobo kraja ter morebiti kot pridobivanje dodatnih sredstev z donacijami in s sponzorstvom. Iz definicije pa tudi razberemo, da je marketing proces, in ne enkratno dejanje, zato ga lahko označimo tudi kot filozofijo oziroma usmeritev izobraževalne institucije, za katero se je odločila in v skladu z njo načrtno izpolnjuje zastavljene cilje.

Izobraževalne institucije za odrasle s svojo dejavnostjo zadovoljujejo potrebe v svojem okolju, in kar je še pomembnejše, potrebe in želje svojih strank tudi predvidevajo. To pomeni, da so korak naprej in le to jim zagotavlja uspeh in konkurenčnost.



Glavne naloge marketinško usmerjene izobraževalne organizacije so določene s potrebami in z željami njenih ciljnih odjemalcev, pri čemer naj bi jih čim bolj strokovno zadovoljila in dolgoročno zadovoljevala njihove izobraževalne potrebe. Nekatere izobraževalne ustanove verjamejo, da bodo uspešnejše, če bodo povečale sredstva za oglaševanje in promocijo, namesto da bi razvijale nove programe, za katere je zanimanje. Z vsemi mogočimi sredstvi skušajo spodbuditi ljudi, da se vpišejo v razpisane pro-

grame. V kratkoročnem smislu je ta strategija lahko finančno zelo uspešna, saj je razvoj novih programov povezan z velikimi vlaganji, v dolgoročnem smislu pa je takšna institucija obsojena na propad, ker ni pravočasno predvidela novih ali spremenjenih izobraževalnih potreb in razvijala novih programov. V marketinškem izrazoslovju to pomeni, da se je menjalni proces ustavil, ker institucija ne zadovoljuje več potreb, ki se pojavljajo v okolju, v katerem deluje.

Na trgu se pojavljajo tudi izobraževalne organizacije, večinoma zasebne, ki ne upoštevajo osnovnega izobraževalnega poslanstva in razpišejo program, za katerega v določenem trenutku sicer vlada veliko zanimanje, vendar ne zagotovijo ustrezne ravni strokovnosti. Udeležence privabijo s privlačno ponudbo in številnimi obljubami, ki pa jih seveda ne izpolnijo. Takšne organizacije, ki delujejo po načelu »take money and run« so praviloma uspešne zelo kratek čas, saj jim odjemalci, v našem primeru vedoželjni odrasli, ne zaupajo več. Naredijo pa seveda zelo veliko škode tudi drugim izobraževalnim ustanovam, ki so do svojih odjemalcev izjemno odgovorne.

Marketinško usmerjene izobraževalne organizacije morajo upoštevati štiri osnovna načela:

- izobraževalne potrebe svojih odjemalcev,
- njihove posebne želje,
- njihove dolgoročne interese,
- interese širše družbe oziroma okolja, v katerem delujejo.

Institucije, ki poznajo svoje tržišče, vedo, da se vrednote in potrebe njihovih odjemalcev spreminjajo, zato redno opravljajo marketinške aktivnosti, da bi zadovoljile svoje uporabnike.

Razlogi za uporabo marketinškega pristopa v izobraževanju odraslih

Obstajajo vsaj štirje razlogi, zakaj izobraževalne institucije za odrasle uporabljajo marketinški pristop:

- odrasli se prostovoljno odločajo za izobraževanje,
- prosta izbira izobraževalne institucije,
- naraščanje števila izobraževalnih organizacij za odrasle,
- možnost pridobitve dodatnega financiranja: sponzorstvo, donatorstvo, enkratna državna pomoč itd.

Na prvem mestu je vsekakor prostovoljna odločitev za nadaljnje izobraževanje. Odrasli niso zakonsko ali kako drugače prisiljeni, da se izobražujejo. K temu jih prisiljujejo predvsem zahteve razvoja in vse večje kompleksnosti življenja, ki pa se jih nekateri zavedajo, drugi pa ne. Marketinški pristop v izobraževanju odraslih pomeni seveda tudi, da izobraževalna institucija opozarja na pomen novega znanja, permanentnega izobraževanja, zastaravanje znanja, da ima podatke, ki prikazujejo izobrazbeno strukturo, zahteve prihodnosti, in še bi lahko naštevali. Vse te informacije lahko spodbudijo posameznika, da začne razmišljati o ravni svojega znanja in se odloči za vpis v določen izobraževalni program.

Odrasli se samostojno odločajo za izbiro izobraževalne institucije in jih ne moti niti večja oddaljenost od kraja bivanja, če so prepričani, da izbrana institucija in izobraževalni program ustreza njihovim pričakovanjem. Vse več odraslih se odloča tudi za izobraževanje v tujini, ker doma ne najdejo ustreznega programa ali pa o izobraževalnih možnostih niso dovolj obveščeni. Lahko se vključijo tudi v program izobraževanja na daljavo, kot ga izvajajo na primer v Avstraliji ali Kanadi, študirajo pa doma.

Zelo pomemben razlog, ki govori v korist marketinškemu pristopu v izobraževanju odraslih, je vsekakor dejstvo, da smo v zadnjem času priča porastu izobraževalnih institucij za odrasle, ki ponujajo identične programe, med njimi pa vlada vse večja konkurenčnost. Po podatkih Zavoda Republike Slovenije za statistiko je v Sloveniji uradno registriranih 686 organizacij (d. o. o. in drugih), ki so poleg drugih dejavnosti registrirane tudi za izobraževanje. Poleg domačih organizacij in ustanov pa si v Sloveniji skušajo odrezati svoj kos tržne pogače tudi priznane tuje izobraževalne ustanove, zelo izkušene v marketinškem delovanju. Vedoželjni odrasli imajo torej zares pestro izbiro različnih institucij in izobraževalnih programov, tako da je njihova odločitev o izbiri velikokrat odvisna od bolj ali manj uspešnega marketinškega pristopa izobraževalne ustanove.

Z marketinškim pristopom pa bo izobraževalna institucija od donatorjev, sponzorjev in države tudi prej pridobila dodatne vire financiranja. Dodatni viri financiranja postajajo vse bolj pomembni tudi za državne izobraževalne ustanove, saj postaja vedno prazna državna blagajna pri financiranju vzgoje in izobraževanja vse manj zanesljivi vir preživetja. Sponzorje in donatorje pa si bo lahko izobraževalna institucija pridobila le, če jih bo uspela prepričati o koristnosti svojega početja in jim ponuditi nekaj v zameno. Pri tem bo morala imeti trdne in zanesljive argumente, podprte s skrbno izdelanimi raziskavami trga, s poznavanjem svojega položaja med drugimi institucijami in podobno. Vse to pa si izobraževalna organizacija lahko zagotovi le z načrtnim in dolgoročnim marketinškim delovanjem.

Nekateri izmed navedenih razlogov veljajo tudi za redni vzgojnoizobraževalni sistem, predvsem za vrtce in srednje šole. Starši in otroci se sami odločajo za vzgojnovarstvene organizacije in izbiro srednje šole, že v osnovnih šolah pa je opazna težnja o prosti izbiri šole. Starši so pripravljeni voziti otroka v šolo tudi v drug kraj, če menijo, da bolj ustreza njihovim pričakovanjem in potrebam (Trnavčevič, 1993, str. 31). Redni vzgojnoizobraževalni sistem pa se poleg naštetih sprememb ubada še z upadanjem števila otrok, kar bo imelo za posledico zaprtje nekaterih vrtcev, osnovnih in srednjih šol.

Elementi marketinga v izobraževanju odraslih

V Sloveniji veliko izobraževalnih institucij za odrasle že uspešno trži svoje izobraževalne programe in jim marketinško razmišljanje ne pomeni nekaj povsem novega. Med seboj se zelo razlikujejo pri uporabi sodobnih marketinških metod, tehnik in idej. Nekateri fakultete in šole so začele marketing aktivno uporabljati šele, ko so se morale sprijazniti z večjimi družbenimi spremembami in upadom števila vpisov, z zniževanjem proračunskega deleža, s povečano konkurenco in pojavom novih izobraževalnih potreb. Vendar pa je v marketinškem pristopu k izobraževanju odraslih tudi nekaj pasti, še posebej če želimo marketinški model prenesti iz drugih dejavnosti, na primer iz trgovine in industrije. Vedno se moramo vprašati, kaj tržimo, kako tržimo in kdo so naši odjemalci. Splošnih navodil seveda ni, je pa znanih nekaj metod, s katerimi izobraževalna institucija opravlja marketinške aktivnosti in opredeli sebe in svoj položaj v okolju, v katerem deluje.

Potrebe, želje in zahteve

Za delovanje izobraževalne institucije je poznavanje izobraževalnih potreb, želja in zahtev okolja, v katerem deluje, seveda zelo pomembno. Čeprav je izobraževalni program čisti odsev po-

treb, ki smo jih spoznali v raziskavi, se lahko zgodi, da zanj ne bo dosti zanimanja. Zato se moramo poglobiti v psihologijo zadovoljevanja potreb odraslih. Kadar raziskujemo izobraževalne potrebe odraslih moramo vedeti, da se odrasli za nadaljnje izobraževanje odločajo iz najrazličnejših vzrokov. Ponavadi ločujemo med notranjimi in zunanji vzroki. Med notranje štejemo tiste, ki izhajajo iz posameznikove notranjosti. Posameznik preprosto začuti potrebo po dodatnem znanju in ima močno motivacijo, da se bo nekaj naučil, pridobil novo znanje ali spretnost. Zunanji vzroki izobraževalnih potreb pa izhajajo iz nečesa, kar je prišlo iz okolja in vzbudilo pozornost posameznika. V tej zvezi pogosto govorimo o zunanji in notranji motivaciji za izobraževanje.

Pri elementih marketinga pa nas bo zanimalo ravnanje in sprejemanje odločitev tistih, ki jih je k izobraževanju napotil njihov notranji glas, torej notranje motiviranih, in kako ravnaajo tisti, ki so se odločili za izobraževanje iz nekega zunanjega razloga, iz spodbude, ki ni prišla od njih samih. Notranje motivirani posamezniki bodo sami veliko storili za to, da si bodo pridobili čim več informacij o možnostih izobraževanja, ki jih potrebujejo, da se bodo lahko odločili o svoji nadaljnji študijski poti. Iščejo samo določene informacije, ker že vedo, kaj bi radi, potrebo imajo že izoblikovano, natančno vedo, kaj hočejo, zato se morajo odločiti le še med različnimi izobraževalnimi ustanovami. Velikokrat se tudi osebnostno zanimajo in raziskujejo strukturo izobraževalne institucije.

Zunanji vzroki pa prihajajo iz okolja. Posameznik se lahko za izobraževanje odloči zaradi želje po izboljšanju materialnega položaja ali socialnega statusa, morda ga bo v izobraževalno središče pripeljal strah pred izgubo službe in socialne varnosti, lahko, da se je pokazala dobra priložnost, ki bi jo kazalo izkoristiti, morda so potrebe po novem znanju v podjetju, v katerem je zaposlen, lahko, da se je odločil za izobraževanje tudi zaradi pomanjkanja socialnih stikov ali pa ga je spodbudil življenjski partner, in še bi lahko naštevali. Med zunanjimi spodbudami, ki pripomorejo izobraževalni odločitvi, pa so lahko osebne ali pa neosebne. Na odločitev posameznika, da se vpiše v določen izobraževalni program, lahko vpliva enaka odločitev ali prepričevanje druge osebe, na primer partnerja, prijatelja, znanca, ki ga občudujemo, staršev, učitelja iz prejšnje šole. Neosebne spodbude, ki prihajajo iz okolja, pa so lahko oglasi, časopisni članki itd. Posamezniki, ki so zunanje motivirani, ki torej za svojo izobraževalno odločitev potrebujejo določeno spodbudo iz okolja, so po navadi veliko manj prepričani o tem, kaj resnično želijo, kaj jih veseli in kakšne so pravzaprav njihove potrebe po izobraževanju. Okolje na njih zelo močno vpliva, zato je velikokrat pomembna že prva informacija, ki jo dobijo. Zelo težko tudi izbirajo med informacijami, ki so si jih pridobili, in pogosto sprejmejo končno odločitev, ki je identična viru, ki mu najbolj zaupajo.

V tujini imajo zato izobraževalne ustanove pri obveščanju morebitnih novih študentov že dolgo tradicijo, pa ne le z obvestili ali razpisi o številu prostih mest, kakršna je praksa večine naših fakultet in višjih šol. V tujini pri tem uporabljajo aktivne metode obveščanja. Ameriški koledži pisno obveščajo vse, ki so končali »high school«. Pri tem so ugotovili, da se študentje pri izbiri koledža odločajo predvsem na štiri načine:

- nekateri, teh je malo, že dolgo pred koncem šolanja natančno vedo, kam se bodo vpisali;
- veliko se jih odloči o svoji nadaljnji študijski poti šele na podlagi posebnega vprašalnika, ki ga pripravijo šolski psihologi in pedagogi in v katerem učence sprašujejo o načrtih za prihodnost, o izbiri šole ...;
- veliko jih prisluhne mnenju prijatelja in se pridruži njegovim načrtom;

• v nabiralniku najdejo katalog koledža s formularjem za vpis in na njegovi podlagi sprejmejo odločitve.

Vse to priča o zelo neizoblikovanih željah učencev in tudi slabi obveščenosti. Niso dovolj seznanjeni s tem, kakšne izobraževalne možnosti imajo (Kotler, 1994, str. 199).

Tudi v Sloveniji učenci, ki končajo srednjo šolo, ne poznajo dobro izobraževalnih možnosti. Po navadi je pri sprejemanju tako pomembne odločitve vključena cela družina in vsak po svoje skušajo pridobiti informacije. Učinkovito in hitro obveščanje pa je pri nas še zlasti pomembno po zadnji reformi šolstva, ko se vsako leto pojavljajo novi in novi izobraževalni programi in s tem nove študijske možnosti. O načinih informiranja in komuniciranja z javnostmi pa več v naslednjem poglavju.

Zadovoljstvo udeležencev in reševanje pritožb

Cilj vsake izobraževalne institucije je seveda, da so udeleženci oziroma uporabniki njenih izobraževalnih storitev zadovoljni. Ljudje, ki se ukvarjajo z marketingom menijo, da je zadovoljen udeleženec najbolj učinkovito oglaševanje in ustvarjanje pozitivne podobe v javnosti. Prav zato si v izobraževalnih institucijah zelo prizadevajo, da bi bili udeleženci z njihovimi storitvami kar se da zadovoljni. Skrbijo, da izobraževalni program res izraža potrebe in pričakovanja uporabnikov, prav tako pa skrbijo za kakovostno izvedbo. Pri doseganju zadovoljstva pa uporabljajo še druge metode. Zelo dobrodošle so majhne pozornosti, ki jih študentom namenja institucija. Na primer, posameznikom čestitamo za rojstni dan, pisno se jim zahvalimo za udeležbo na tečaju, seminarju. Čestitamo jim, ker so uspešno opravili preizkusni test, ki je bil pogoj za vpis na določeno fakulteto ... S temi drobnimi pozornostmi damo udeležencu občutek, da je postal naš, da nam torej ni vseeno, kako se bo prebijal skozi študijske težave in radosti. S tem veliko pripomoremo k odprtemu in toplemu učnemu ozračju.

Če so bili udeleženci nezadovoljni z izvedbo programa, je seveda treba storiti vse, da moteče dejavnike čim prej odpravimo. Pri ugotavljanju zadovoljstva in nezadovoljstva je treba opozoriti na dejstvo, da svojega nezadovoljstva veliko udeležencev ne bo izrazilo. V številkah bi to pomenilo, da se od 27 nezadovoljnih udeležencev pritoži le eden. Bolj pogosto izražajo svoje nezadovoljstvo mlajši odrasli, starejši odrasli pa se raje tiho umaknejo in se naslednjič ne vpišejo na institucijo, s katero so bili nezadovoljni. Udeležencem je treba zato omogočiti in jih spodbuditi, da izrazijo svoje zadovoljstvo oziroma nezadovoljstvo s programom. Najbolj preprosto je, da imamo tako imenovano knjigo pripomb in pohval, kamor lahko vsakdo napiše svoje mnenje o programu in njegovi izvedbi. Na izraženo nezadovoljstvo moramo gledati kot na koristno povratno informacijo, na podlagi katere zvedo, kaj je bilo narobe in kaj je torej treba izboljšati. Nepravilnosti je treba čimprej odpraviti in o tem obvestiti vse, ki so bili nezadovoljni, kajti le tako bomo ponovno pridobili njihovo zaupanje.

Seveda pa pritožbe in izraženo nezadovoljstvo niso zanesljiv kazalec dela institucije. Na eni strani zaradi tega, ker se le malo nezadovoljnih tudi zares pritoži, na drugi strani pa zaradi »večnih nergačev«, ljudi, ki se vedno pritožujejo, ki niso nikoli z ničimer zadovoljni in kvarijo sliko o zadovoljnosti oziroma nezadovoljnosti z izobraževanjem.

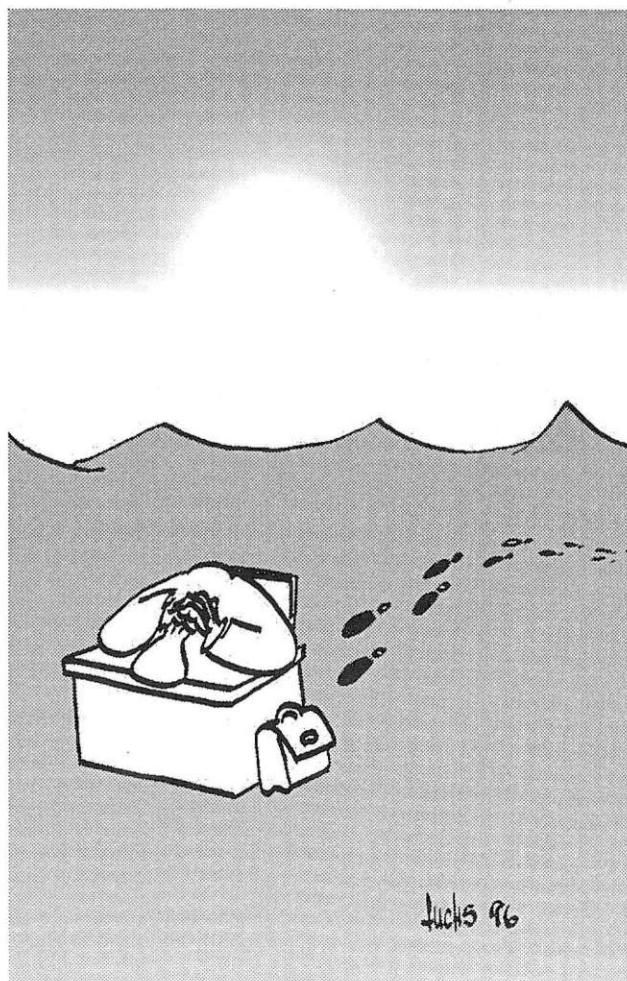
Okolje

Izobraževalna ustanova ni le izobraževalni program, ki se ga posamezniki udeležijo, ampak jo v prvi vrsti predstavljajo ljudje; zaposleni, zunanji sodelavci, člani svetov, honorarni delavci,

prostovoljci, donatorji itd. Izobraževalne institucije sodelujejo z zelo različnimi ljudmi, ki opravljajo različne naloge. Z vsemi pa morajo navezati in vzdrževati dobre stike in medosebne odnose.

Zaposlene po navadi predstavljajo učitelji, profesorji in drugi mentorji, ki so bolj ali manj predani izobraževalnemu poslanstvu. Učitelji zelo veliko pripomorejo h kakovosti oziroma k ne-kakovosti izvedbe izobraževalnega programa. Čeprav je njihova strokovnost na zelo visoki ravni, še vedno ostane vprašanje načina posredovanja tega znanja udeležencem. Včasih je način podajanja znanja celo bolj pomemben kot znanje samo. Prav zato je zelo pomembno, da se učitelji redno izpopolnjujejo v svoji stroki in širijo svoje obzorje tudi v zvezi z učinkovitimi načini prenašanja znanja in metodami motiviranja svojih učencev.

Poleg učiteljev pa zaposlene predstavlja še vodstvo institucije, organizatorji izobraževalnega procesa – andragogi, administrativno osebje – tajnica in pomožno osebje – telefonist, receptor, varnostna služba. Vsi pa morajo biti usposobljeni in motivirani za opravljanje svojega dela. Nič nam ne pomaga dober program in učitelj, če nekoga, ki se po telefonu zanima za dodatne informacije, nejevoljno odpravimo in ne zadovoljimo njegovih potreb. Razočarani interesent bo rajši poiskal drugo izobraževalno ustanovo. Veliko izobraževalnih institucij v Sloveniji ima težave z vedenjem zaposlenih. Vsi, ki prihajajo v kakršenkoli stik z udeleženci, bi morali biti namreč za to tudi usposobljeni. Poznati bi morali poslanstvo in cilje institucije ter po svojih močeh prispevati k uresničevanju zastavljenih ciljev. Toda le malo izobraževalnih institucij pri nas posveča dovolj pozornosti izobraževanju zaposlenih. Morda je ironija ali pa strokovna napaka izobraževalnih institucij prav v tem, da velikokrat ne vidijo lastnih izobraževalnih potreb.



Okolje so tudi prostori, predvsem učilnice, seminarske sobe, učna oprema itd. Povsem drugače delujejo svetli in veliki prostori kakor pa temni in majhni, kjer človek hitro dobi občutek utesnenosti. Veliko izobraževalnih organizacij za odrasle, predvsem zasebnih, nima svojih prostorov, zato najemajo prostore druge; v hotelih, občinskih zgradbah, v drugih izobraževalnih ustanovah. Čim boljše prostore imamo na voljo, tem več udeležencev bomo pritegnili, saj se v opremljenosti prostorov kaže tudi skrb za dobro počutje študentov. Prav tako je z učno opremo. Čim več opreme in čim boljše imamo na voljo, prej bodo udeleženci dobili vtis, da se bodo z dobro učno tehniko naučili več in bolje.

Ugled izobraževalne ustanove

Vsaka izobraževalna institucija si prizadeva pridobiti čim večji ugled. Ta pa je zelo neoprijemljiva stvar. Velikokrat se zgodi, da si javnost ustvari napačno sliko o določeni organizaciji. Čeprav je strokovno na zelo visoki ravni, so si ljudje o njej ustvarili negativno mnenje. Določen del javnosti jo lahko občuduje, drugi del pa jo zavrača in o njej širi negativno mnenje.



Prav je, da pri tem opozorimo na to, da se žal velikokrat dogaja, da je resnična kakovost izobraževalnih programov manj pomembna kot pa ugled institucije v javnosti, njene reference in prestižnost. Udeleženci, ki obiskujejo program ustanove, ki ima velik ugled, bodo verjetno imeli več uspeha pri poklicnem napredovanju ali pri kandidiranju za želeno delovno mesto, prav tako bodo lažje dobili študijski dopust in si celo pridobili štipendijo. Ugled izobraževalne organizacije seveda temelji na preteklih dogodkih, zato ga ne moremo kar čez noč spremeniti, saj izraža funkcijo njihovih preteklih dejanj in načina komuniciranja.

V zvezi z ugledom pogosto uporabljamo prevzeto besedo imidž. Izraz imidž je postal v svetu izredno popularen v petdesetih letih in se zelo pogosto uporablja. Velikokrat slišimo za imidž organizacije, za osebni imidž in celo imidž naroda. Za naše namene smo izbrali Kotlerjevo definicijo imidža, po kateri je »imidž skupek verovanj, idej in vtisov, ki jih ima posameznik o določenem objektu« (Kotler, 1995, str. 38). Imidž lahko tudi ugotavljamo. Najenostavnejša metoda je seveda vprašalnik, v katerem naključno izbrani vzorec ljudi sprašujemo, kako dobro poznajo določeno izobraževalno ustanovo. Odgovore lahko razvrstimo v pet stopenj:

1. nikoli nisem slišal za to organizacijo;
2. zanjo sem že slišal, vendar je ne poznam;
3. poznam jo zelo slabo;
4. poznam jo in približno vem, s čim se ukvarja;
5. poznam jo zelo dobro in vem, s čim se ukvarja.

Rezultati nam pokažejo, koliko vprašani poznajo našo organizacijo. Če večina odgovorov spada v prvi dve stopnji, potem ima organizacija resne težave glede prepoznavnosti v javnosti.

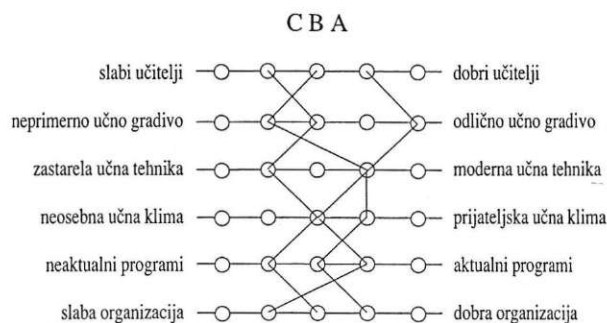
Nekdanjim in sedanjim udeležencem pa lahko zastavimo drugačno vprašanje, in sicer jih sprašujemo o tem, koliko so naklonjeni naši ustanovi in kako so zadovoljni z njo. Zopet pripravimo pet mogočih odgovorov:

1. zelo sem nezadovoljen;
2. sem nekoliko nezadovoljen;
3. sem indiferenten;
4. sem kar zadovoljen;
5. sem zelo zadovoljen.

Če večina odgovorov spada v prvi dve kategoriji oziroma prve tri kategorije, potem lahko z zanesljivostjo trdimo, da ima ustanova velike težave s svojim ugledom.

Idealno bi bilo, če bi izobraževalna ustanova raziskala vsebino svojega ugleda, saj lahko z dobljenimi rezultati določi svoje mesto med drugimi in pripravi načrt za izboljšanje svoje celostne podobe. Za to pa so seveda enostavne metode ugotavljanja ugleda premalo. V nadaljevanju bom predstavila metodo semantične diferenciacije, s katero lahko ugotavljamo ugled organizacije, ki nam veliko pove tudi o vsebini ter kvaliteti dela izobraževalne ustanove. Najprej pripravimo skupek relevantnih dimenzij, za katere menimo, da jih naši udeleženci poznajo in jih lahko ocenjujejo. Dimenzije razvrstimo v petstopenjske ocenjevalne lestvice.

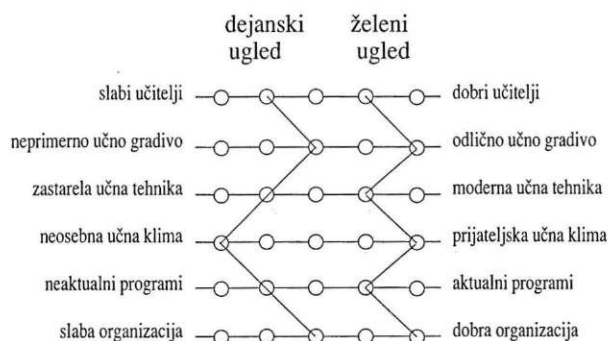
Fiktivne rezultate, dobljene na podlagi metode semantične diferenciacije, ponazorimo z naslednjo skico:



Slika 1: Ponazoritev metode semantične diferenciacije

Izobraževalna ustanova A ima prednost glede dobrih učiteljev in učnega gradiva, težave pa ima z učno klimo in organizacijo. Ustanova B ima moderno učno opremo in slovi po ugodni učni klimi, izboljšati pa mora učno gradivo in boljše usposobiti svoje učitelje. Ustanova C je v našem primeru v najslabšem položaju, saj je znana po slabih učiteljih, zastareli učni tehniki, pa tudi njeni programi so med najmanj aktualnimi.

Če boste raziskovali ugled po tej metodi, se vam lahko zgodi, da bodo rezultati raziskave povsem drugačni od vaših predvidevanj. Za izboljšanje ugleda pa je potrebno sodelovanje vseh zaposlenih v organizaciji, zato ne bo odveč nasvet, da je v tem primeru najbolje s sodelovanjem vseh zaposlenih ustvariti podobo, ki si jo želijo in jo dejansko lahko tudi dosežejo. Nato pa podobo zelenega ugleda primerjamo s sliko dobljenih rezultatov.



Slika 2: Razlika med dejanskim in želenim ugledom, pridobljena z metodo semantične diferenciacije

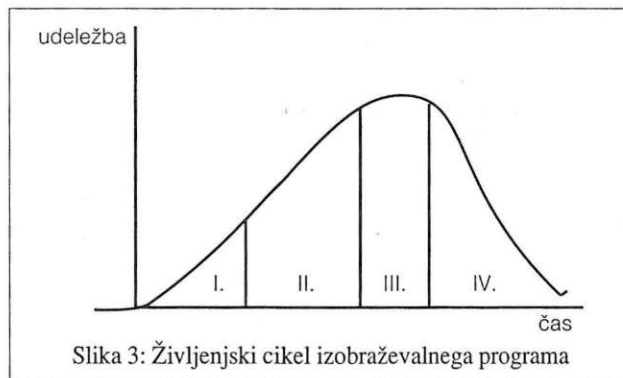
V ustanovi menijo, da bodo lahko najhitreje izboljšali svoj ugled, če bodo več pozornosti posvetili pripravi dobrega učnega gradiva, vnesli ugodnejšo učno klimo in izboljšali organizacijo, ne morejo pa takoj dodatno usposobiti učiteljskega kadra, posodobiti učne tehnike ter razviti novih programov.

Uspešnost izobraževalne ustanove je odvisna od tega, kako dobro zadovoljuje izobraževalne potrebe ljudi na področju, na katerem deluje. Raziskava ugleda je za institucijo dejansko mnenje javnosti o njej. Na tej osnovi se potem odloči za ustrezno strategijo izboljšave ugleda, ki je vedno povezan z dvigom kvalitete izobraževalnih storitev. O načrtovanih spremembah se odločamo torej na podlagi dobljenih rezultatov analize pričakovanj in potreb ciljnih skupin ustanove.

Raziskave izobraževalnih potreb in tržnega vedenja

Izobraževalne potrebe je treba raziskovati ves čas, ker se izredno hitro spreminjajo. Nekatere popolnoma izginejo in se povsem spremenijo, nekatere pa se zelo spremenijo, zato je treba izobraževalne programe posodobiti. Znanje izredno hitro zastareva, že v dveh letih, glede na informacijsko revolucijo pa lahko sklepamo, da se bo ta čas hitro skrajševal. Pojavljajo se tudi nove izobraževalne institucije, ki uvajajo nove in privlačne programe, makroekonomske spremembe narekujejo nove izobraževalne potrebe itd. Prav zato je raziskovanje izobraževalnih potreb, zahtev in želja osrednja in najbolj pomembna marketinška aktivnost. Tako kot vsak drug izdelek ali storitev je tudi izobraževalni program odvisen od zakonitosti življenjskega ciklusa ali krivulje. Življenjski cikel izobraževalnega programa je sestavljen iz štirih stopenj, to so predstavitve, rast, zrelost in upad.

1. Stopnja predstavitve označuje obdobje počasne rasti, kar pomeni, da smo program šele predstavili trgu. Tudi zanimanje



Slika 3: Življenjski cikel izobraževalnega programa

zanj še ni veliko, ker javnost o njem še ni dobro obveščena. Zato mora izobraževalna institucija za informiranje javnosti in za predstavitev programa vložiti veliko sredstev. V tem obdobju se še ne srečuje s konkurenčnimi izobraževalnimi organizacijami.

2. Stopnja rasti označuje obdobje povečanega zanimanja za izobraževalni program, če je ta seveda uspešno prešel prvo stopnjo. Institucija ima vedno večji vpis. Zaradi velikega zanimanja se tudi druge institucije odločijo za izvedbo tega uspešnega izobraževalnega programa in na trgu se pojavi konkurenca. Zato se institucije v tem obdobju trudijo, da bi izboljšale program in ga izpopolnile na osnovi izkušenj, ki so jih pridobile, prav tako pa iščejo nove ciljne skupine, ki bi bile z manjšimi prilagoditvami programa zainteresirane zanj.

3. Za stopnjo zrelosti je značilno le rahlo nihanje vpisa. Udeležba je pri vsaki ponovitvi skorajda enaka. Po navadi je to obdobje najdaljše. Sčasoma se na trgu pojavlja čedalje več institucij, ki izvajajo enak program, kar povzroča prezasičenost in trd boj za udeležence. Prav tako pa se tudi izobraževalne potrebe hitro spreminjajo, kar se kaže v postopnem upadu vpisa, ki je zanesljiv kazalec, da izobraževalni program prehaja v zadnjo stopnjo, to je v stopnjo upada.

4. Upad je lahko hiter ali počasen. Poleg spremenjenih izobraževalnih potreb je seveda še mnogo razlogov, ki so pripeljali izobraževalni program na zadnjo stopnjo življenjske krivulje. Morda institucija ni upoštevala posebnih potreb in želja svojih udeležencev, morda je zaradi tehničnih in drugih sprememb izobraževalni program postal povsem nepotreben ali nekoristen, in še bi lahko naštevali. Nekateri programi bodo na tej stopnji izločeni, nekatere bodo izvajali morda še na geografsko oddaljenem področju, kjer se še pojavljajo potrebe po njem, nekateri pa bodo korenito dopolnjeni in prilagojeni novim potrebam.

Sprotne raziskave izobraževalnih potreb v izobraževanju odraslih izvajamo predvsem na podlagi štirih metod. Obstaja jih seveda še več, vendar jih zaradi omejene rabe na tem mestu ne bom naštevala.

Evaluacija

Z evalvacijo že izvedenih izobraževalnih programov (tečajev, seminarjev ...) lahko institucija pridobi zelo pomembne informacije, ki jih lahko uporabi za dopolnitev in izboljšanje programov. Evalvacije ne smemo zamenjati z aktivnim opazovanjem ali celo akcijskim raziskovanjem, pri katerih so v raziskavo aktivno vključeni vsi udeleženci in se napake odpravljajo že sproti. Evalvacija izobraževalnega programa pomeni pravzaprav zbrano mnenje vseh udeležencev o istem izobraževalnem programu.

Evalvacija nam omogoča pridobitev predvsem naslednjih informacij:

- kako je program potekal – splošen vtis o izobraževalnem programu;

- kaj so udeleženci v programu pogrešali;
- na katerih področjih se še želijo izpopolnjevati in pridobivati novo znanje;
- kako so svojo nalogo opravili učitelji.

Splošen vtis o izobraževalnem programu nam lahko pove marsikaj. Morda je udeleženec motila razporeditev prostora ali klimatska naprava, morda so program obiskovali ljudje z zelo različnim predznanjem, morda jih je motil hrup v sosednjem prostoru ali pa zamujanje udeležencev ... Splošne vtise je vredno zbrati, saj bomo po več izvedenih evalvacijah gotovo opazili, da se določena mnenja in pripombe pogosteje pojavljajo. Na njih moramo biti pozorni in nepravilnosti seveda odpraviti.

Evalvacija nam tudi pove, kaj so udeleženci še pričakovali, pa jim program tega ni dal. Na podlagi zbranih informacij o tem, kaj so v programu pogrešali, se program dopolnjuje, širi in se tako prilagaja spremenjenim izobraževalnim potrebam.

Velikokrat se zgodi, da udeleženci pri obiskovanju enega izobraževalnega programa začutijo, da jim manjka znanje še na drugih področjih. Zbrane informacije o tem, na katerih področjih se še želijo izpopolnjevati, pa so nove izobraževalne potrebe in izhodišče za razvoj novih izobraževalnih programov, seveda če tako pridobljenih izobraževalnih potreb ne zadovoljuje že kateri izmed sedanjih programov institucije.

Pri evalvaciji se ocenjuje tudi učitelje, saj so ti izjemno pomemben del programa. Zbrane ocene nam povedo, kdaj moramo učiteljem pomagati, jim omogočiti dodatno usposabljanje, izpopolnjevanje v tujini, jim predstaviti najnovejše metode poučevanja, omogočiti dopust ali jim zaradi ponavljajočih se napak predlagati drugo delovno mesto.

Z metodo evalvacije dobimo torej veliko več kot le vpogled v nove izobraževalne potrebe. Z naslednjimi metodami pa določamo predvsem potrebe, želje in zahteve morebitnih uporabnikov storitev v izobraževalni ustanovi.

Anketni vprašalnik

Izobraževalna institucija pripravi anketni vprašalnik, v katerem sprašuje po izobraževalnih potrebah z določenega področja, na primer prava, ekonomije ... Dobro urejena baza podatkov ji omogoča, da anketni vprašalnik pošlje željeni ciljni javnosti. To metodo pogosto uporabljajo, ker ne zahteva velikih stroškov. Seveda pa mora biti anketni vprašalnik dobro sestavljen in mora vsebovati takšna vprašanja, katerih odgovore bomo lahko obdelali. To pomeni, da moramo pri pripravi anketnega vprašalnika določiti tudi metodologijo obdelave, če želimo, da bodo rezultati uporabni. Slaba stran te metode pa je majhna odzivnost. Anketni vprašalnik vrne od 6 do 12 odstotkov vprašanih, zato moramo pripraviti zelo velik vzorec, da bi si zagotovili reprezentativnost.

Telefonski intervju

Manj pa izobraževalne ustanove uporabljajo metode telefonskega intervjuja, ker zahteva veliko časa, dodatno najemanje delovne sile, ustrezno opremljene prostore, tako imenovane telefonske govorilnice, razpoložljive telefonske zveze, zato je povezana z večjimi stroški. Je pa zelo uporabna metoda, če želimo pridobiti informacije o novih izobraževalnih potrebah v zelo kratkem času. Dobra stran te metode je tudi v tem, da spraševalec lahko vprašanemu vprašanju natančno razloži, če jih ta ni dobro razumel. S telefonskim intervjujem pridobimo po navadi zelo izčrpne informacije, kar pomeni, da poleg tega, po čemer sprašujemo, vzemo še nekaj več. Tako pridobljene informacije so zelo

dragocene, saj jih z drugimi metodami, na primer z anketnim vprašalnikom ne dobimo.

Osební intervju

Osební intervju je najbolj prilagodljiva metoda določanja izobraževalnih potreb, pri katerem lahko iz intervjujance »izvlečemo«, kar nas zanima. Velikokrat se zgodi, da posameznik misli, da potrebuje določeno znanje, toda ko ga presenetimo z podvprašanjem, ugotovimo, da potrebuje nekaj povsem drugega ali da celo ne ve, kakšna vsebina se skriva za posameznimi naslovi. Prav tako lahko obogatimo rezultate raziskave, ki jo delamo z metodo osebnega intervjuja z osebnimi opaznanji. Pri osebnem intervjuju lahko spremljamo reakcije intervjujance, opazimo lahko, da se je pri nekaterih vprašanih počutil neprijetno, da je pri določenih vprašanih rabil več časa za razmislek, da se je spet pri nekaterih vprašanih zelo razgovoril ali zmedel ... Intervjujanec ima tudi tukaj možnost, kakor pri telefonskem intervjuju, zahtevati pojasnitev vprašanja. Ta metoda je med vsemi opisanimi metodami povezana z največjimi stroški, zato jo slovenske izobraževalne institucije za odrasle skorajda ne uporabljajo. Je pa zaradi navedenih razlogov zelo zanesljiva, kar pomeni, da dobimo podatke, ki so dejansko odsev realnega stanja. Z njimi lahko zelo natančno določimo izobraževalne potrebe ter na tej osnovi razvijemo izobraževalni program, ki bo zelo blizu konkretnim potrebam, zahtevam in željam ljudi v okolju, v katerem izobraževalna ustanova deluje.

Informiranje in komuniciranje z javnostmi

Javnost oziroma vsaj določen del javnosti mora biti informiran o dejavnosti institucije, o njenih izobraževalnih storitvah, vrstah programov itd. Šele ko je posameznik seznanjen s podrobnostmi lahko sprejme odločitev, katera institucija in kateri program je primeren zanj. Pri informiranju javnosti nas še posebej zanima:

- koliko informacij je potrebno, preden posameznik sprejme odločitev in
- katere vire informacij uporablja.

Ljudje se zelo razlikujemo med seboj po načinu sprejemanja odločitev. Nekateri se lahko odločijo v trenutku, drugi pa potrebujejo mesece, da sprejmejo osebno odločitev. Po navadi je potrebno več časa, kadar se posameznik odloča o vpisu v daljši (večletni) program izobraževanja, in manj časa, kadar se odloča za obisk enodnevnega seminarja v domačem kraju. Čim pomembnejša je odločitev za posameznika, več časa potrebuje zanj. Nekateri se odločijo na podlagi prve informacije, ki jo dobijo, še posebej če zaupajo izobraževalni ustanovi, od katere so prejeli informacijo o izobraževanju. Drugi pa si naredijo pravi načrt in si želijo pridobiti čim več informacij o določenem izobraževalnem programu. Informacije različnih institucij med seboj primerjajo in se šele nato odločijo.

Ljudje smo pri obveščanju o izobraževalnih storitvah izpostavljeni zelo različnim virom informacij, vprašanje pa je, katere uporabljamo in katere ne. Virov informacij pri izobraževanju odraslih je seveda zelo veliko, na splošno pa jih lahko delimo v štiri večje skupine:

1. osebni in nenadzorovani vir informacij,
2. osebni in nadzorovani vir informacij,
3. neosebni in nadzorovani vir informacij,
4. neosebni in nenadzorovani vir informacij.

V nadaljevanju bomo opisali glavne značilnosti različnih virov informacij in v zvezi z njimi več spregovorili o tistih virih, ki jih izobraževalne ustanove najpogosteje uporabljajo, da bi o svoji dejavnosti obvestile željeno ciljno javnost.

Osebnostni in nenadzorovani viri informacij

Kadar govorimo o osebnih in nenadzorovanih virih informacij, imamo v mislih tako imenovano »ustno izročilo«. Informacijo dobimo od prijatelja, znanca, sodelavca, zakonskega partnerja, ki se je bodisi že udeležil določenega izobraževalnega programa bodisi se ga namerava udeležiti in si je že pridobil pisne informacije. Ta vir informacij je zelo pomemben, kajti osebnemu viru informacij pogosto bolj zaupamo in se odločamo na podlagi njegovih dobrih oziroma slabih izkušenj. Raziskava TARF (Technical Assistance Research Program, Washington, D. C.) je pokazala, da vsak udeleženec seminarja oziroma tečaja, ki je imel slabe izkušnje in s kvaliteto izobraževalnih storitev ni bil zadovoljen, to sporoči še 16 osebam, prijateljem, znancem itd. Trinajst odstotkov udeležencev pa to sporoči kar 20 ljudem (Gorman, 1995, str. 154).

Osebnostni in nadzorovani viri informacij

Med osebne in nadzorovane vire informacij štejemo predvsem tiste informacije, ki jih daje usposobljena oseba, andragog ali organizator izobraževanja po telefonu zainteresiranim posameznikom ali pa se dogovori za obisk in posamezniku skuša osebno svetovati pri njegovi izobraževalni odločitvi.

Neosebni in nadzorovani viri informacij

Najširša skupina informacij so neosebne in nadzorovane informacije, med katere prištevamo vsa pisna vabila, prospekte, kataloge, reklamne tiskovine, oglase in sporočila po Internetu in na CD-ROM-ih.

Izobraževalne institucije za odrasle z morebitnimi udeleženci svojih izobraževalnih programov najpogosteje komunicirajo po pošti. Pošiljajo jim vabila za seminarje, tečaje, konference in podobno. Angleški izraz za tovrstno dejavnost, ki se je uveljavil tudi pri nas, je »mailing«, uporabljajo pa ga predvsem ljudje, ki se ukvarjajo z marketingom. Prednost »mailinga« je, da natančno vemo, kakšne informacije bodo posamezniki prejeli, z dobro urejeno bazo podatkov pa tudi, kdo vse bo te informacije dobil. Nesmiselno bi bilo namreč pošiljati vabila kar počež. Prvi pogoj za izbiro tega načina komuniciranja je skrbno urejena baza podatkov, ki omogoča razpošiljanje vabil in prospektov poimensko na naslov posameznikov.

Poimenske baze podatkov, ki vsebujejo različne karakteristike o posamezniku, tako imenovani sezname mailing, so postali v zadnjih nekaj letih zelo priljubljeno marketinško sredstvo izobraževalnih ustanov. Z bazo podatkov lahko dobimo tudi zelo pomembne informacije o naših nekdanjih in sedanjih udeležencih in o novih tržnih priložnostih. Prav tako lahko z ažurirano bazo podatkov opravljamo kvalitetne marketinške raziskave. Recimo, če lahko baza podatkov posebej prikaže udeležence zadnjih dveh let, ki so starejši od 55 let, torej starejše odrasle, in če se njihovo število med udeleženci povečuje, je najbrž utemeljeno razmišljati o razvoju novih programov za starejše odrasle in jim posvetiti več pozornosti kot pa drugim aktivnostim. Priporočljivo je, da baza podatkov vključuje leto zadnjega obiska vsakega udeleženca oziroma njegove udeležbe v izobraževalnem programu, interesno področje, torej to, s čim se posameznik ukvarja, predvsem v prostem času, njegov spol, njegovo starost (pri starosti je bolje, da vpeljete stopnje, na primer 20–30 ali 40–50 ali več kot 50 let, kajti nekateri ne bodo želeli vpisati natančnega števila let), poklicno področje, kot na primer finance, marketing ..., organizacijo, v kateri je zaposlen, in število vseh zaposlenih v tej organizaciji ter seveda natančen naslov s pošto številko. To omogoča dobro urejenim bazam podatkov dostop do podatkov o tem, kakšna je bila

stopnja vpisa oziroma udeležbe na posameznih geografskih področjih. Zbrane informacije bodo omogočale izobraževalni ustanovi, da natančneje opredeli svoje udeležence, naredi tako imenovani profil svojih strank, kar ji v mnogočem olajša odločitve o izbiri in razvoju novih izobraževalnih programov.

Način »mailing« ima seveda tudi slabosti. Živimo v času, ko je v našem nabiralniku vsak dan več reklam, vabil in obvestil, zato je treba izbrati pravo pot, da bo naše vabilo zares doseglo tistega, ki mu je namenjeno. Večina takšnih oglasov in vabil namreč roma v koš, ne da bi jih ljudje sploh preleteli, kaj šele prebrali. V Ameriki vsak državljan v poprečju dobi na leto kar 200.000 vabil, prospektov, letakov, radijskih in televizijskih oglasov in reklam, kar zagotovo presega človekove zmožnosti sprejemanja različnih informacij (Draves, 1995, str. 56). O tem bi bilo zanimivo narediti tudi raziskavo tudi v Sloveniji.

Način mailing seveda ni poceni, še posebej, če želimo narediti dober in učinkovit prospekt. V svetu se zato nekatere izobraževalne institucije odločajo za tri vrste »mailinga« za isti izobraževalni program. Najkakovostnejše prospekte pošljejo svojim najboljšim porabnikom, malo manj kakovostne vsem tistim, ki so morda porabniki kakšnih drugih storitev njihove ustanove, najmanj kakovostne, ki so tudi najcenejši, pa tistim, ki se še nikoli niso udeleželi nobenega izobraževalnega programa, so pa najštevilčnejši. Pri tem načinu razpošiljanja prospektov in vabil so opazili, da z najboljšim prospektom pridobijo od 50 do 70 odstotkov udeležbe, z drugim najboljšim od 20 do 30 ter s cenanim prospektom od 10 do 20 odstotkov udeležbe (Draves, 1995, str. 54).

Pri načinu mailing je pomembno tudi to, kdaj ga pošljemo, zgodaj ali pozno. Če ga pošljemo prezgodaj, tvegamo, da bodo ljudje na dogodek že pozabili, če pa ga pošljemo prepozno, pa tvegamo, da ljudje ne bodo imeli dovolj časa za odločitve (ali pa ga sploh ne bodo imeli) ali pa ne bodo uspeli pravočasno uskladiti in načrtovati službenih ter osebnih obveznosti. Že na začetku poglavja smo omenili, da se ljudje razlikujemo pri sprejemanju odločitev, eni potrebujemo več, drugi manj časa, kar je odvisno tudi od oblike in trajanja izobraževalnega programa. Raziskave v svetu kažejo, da se za udeležbo na dvodnevem seminarju kar 6 odstotkov ljudi odloči tri mesece pred izvedbo, 56 odstotkov mesec dni prej, 36 odstotkov dva tedna pred izvedbo in 2 odstotka teden dni prej ali pa kar zadnjo minuto (Draves, 1995, str. 56).

Med neosebne in nadzorovane informacije štejemo tudi časopisne oglase, radijska obvestila in televizijske reklame. Tudi njihovo vsebino določa izobraževalna institucija. Časopisni oglasi so po navadi zelo dragi, zato je seveda treba vedeti, v katerih časopisih bomo z oglaševanjem dosegli našo ciljno skupino. Bolj učinkovit kot časopisni oglas je članek v časopisu, bodisi o dosežkih izobraževalne institucije bodisi o novem izobraževalnem programu. Ta način velja med ljudmi za manj vsiljivega, zato je tudi bolj učinkovit.

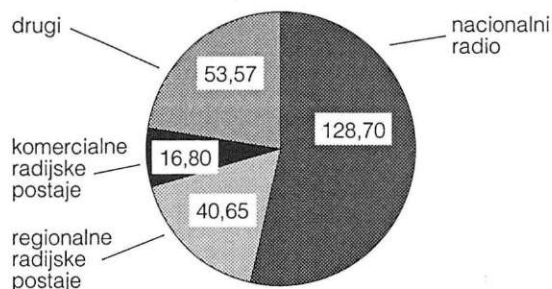
Radijska obvestila dosežejo najširšo množico ljudi, zato so po navadi zelo učinkovita. V poprečju Slovenci poslušamo radio štiri ure na dan, v primerjavi z Američani, ki ga poslušajo »le« tri ure na dan (Batt, 1995, str. 38).

Radio tudi ni prostorsko omejen, poslušamo ga v službi, doma, v avtomobilu itd. Izbrati moramo le pravo frekvenco, še posebej zato, ker je za radijske poslušalce značilno, da so med najbolj zvestimi izbrani radijski postaji. Radio je najbolj fleksibilno sredstvo oglaševanja in podajanja informacij in je seveda »kompatibilen« z vsemi drugimi sredstvi informiranja.

Le redko pa slovenske izobraževalne institucije kot sredstvo za obveščanje morebitnih udeležencev uporabljajo televizijske oglase, saj je tovrsten način obveščanja med najdražjimi. Za gotovo pa je med zelo učinkovitimi, saj vključuje še vizualno komponento spre-

jemanja pri posamezniku in pritegne pozornost z gibljivo sliko. Veliko ponudb in razpisov izobraževalnih programov pa se pojavlja na teletekstu, ki je veliko cenejši in je pomembno informacijsko

Slika 4: Poslušnost radia v Sloveniji – januar '96
Povprečje dnevne poslušnosti v minutah



(vir: Facts about Slovenia, Mass Media, januar 1996)

sredstvo. Po zadnji raziskavi, ki je bila narejena marca 1996, spremlja informacije na teletekstu slovenske nacionalne televizije 16 odstotkov vseh njenih gledalcev (Facts about Slovenia).

V zadnjih nekaj letih pa se je zelo razmahnila svetovno povezana računalniška mreža Internet, ki pomeni pravo revolucijo v informacijsko-komunikacijskih sistemih in je zelo poceni ter učinkovita možnost podajanja informacij. V Sloveniji se Internet šele razvija, toda po prvih podatkih o porastu števila slovenskih uporabnikov Interneta lahko sklepamo, da bo že v zelo bližnji prihodnosti pomemben informacijski vir.

Neosebni in nenadzorovani viri informacij

To so vse tiste informacije, na katere izobraževalna institucija ne more vplivati in jim ne določa vsebine. Med te informacije štejemo razna poročila in članke v množičnih javnih občilih in vse nepredvidene dogodke, ki jih ne moremo napovedati. Za primer vzemimo, da se neka časopisna hiša odloči narediti tematsko priložnost o izobraževanju odraslih in v njej opiše tudi dejavnost vaše izobraževalne ustanove.

Morebitni udeleženec je seveda izpostavljen različnim virom informacij. Če se informacije iz različnih virov, ki jih je posameznik prejel, dopolnjujejo, obstaja veliko večja možnost, da se bo odločil za vpis v izobraževalni program. Če pa si informacije iz različnih virov nasprotujejo, pa bodo prejemniki informacij zmedeni in bodo menili, da je institucija neodgovorna. Zelo pomembno je, da vemo, katerim virom je izpostavljena ciljna javnost, ki jo želimo informirati o naših izobraževalnih storitvah, kajti le tako lahko izberemo najbolj optimalen način obveščanja. Da bi to izvedeli, pa moramo najprej narediti raziskavo o tem, katerim virom informacij so izpostavljeni naši udeleženci.

Sklepne misli

Trženje v izobraževanju in trženje izobraževalnih storitev obstaja, s tem se namreč strinjajo tudi priznani avtorji, kot so Kotler, Gray in Armstrong. Nesmiselno bi si bilo zatiskati oči pred dejstvom, da je znanje postalo cenjeno tržno blago in da se je zato, kot velja tudi za vsako drugo tržno blago, podredilo zakonitostim marketinškega delovanja. S pričujočo razpravo sem skušala pokazati, da marketinške aktivnosti v ustanovah, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih v Sloveniji, že obstajajo in da bodo postajale čedalje pomembnejše. Pri ljudeh, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih, še vedno prevladuje negativna predstava o marketingu, kot o nečem, kar je v neposrednem nasprotju z osnovnim poslanstvom izobraževalnih institucij, to je prenašanje

znanja, oblikovanje celostne osebnosti in podobno. Toda razlog za negativne predstave je predvsem slabo poznavanje in razumevanje marketinga. Marketing v izobraževanju odraslih je povezan predvsem z raziskovanjem izobraževalnih potreb, želja in s predvidevanjem morebitnih potreb, z namenom, da bi lahko institucija pravočasno razvila kakovostne izobraževalne programe. Tako razumljen marketing pa lahko le pripomore k razvoju in h kakovosti izobraževanja odraslih.

Cilj vsake izobraževalne ustanove je pridobiti čim več udeležencev, kar pa lahko uresničijo z doslednim upoštevanjem marketinških elementov, med katerimi sem v razpravi še posebej poudarila zadovoljevanje potreb, želja in zahtev uporabnikov izobraževalnih storitev, skrb za njihovo zadovoljstvo in dobro počutje med izobraževanjem, usposobljenost in motiviranost zaposlenih v izobraževalni organizaciji ter ustvarjanje pozitivnega ugleda v javnosti oziroma okolju, v katerem organizacija deluje. Uspešnost izobraževalne ustanove pa je odvisna tudi od načina komuniciranja z javnostmi ter od obveščanja morebitnih uporabnikov izobraževalnih storitev. Nič nam ne pomaga še tako dober izobraževalni program, če ljudje ne vedo, da obstaja. Javnost mora biti najprej dobro seznanjena z možnostmi izobraževanja, različnimi izobraževalnimi vsebinami in različnimi načini pridobivanja znanja. Šele te informacije posamezniku omogočijo, da sprejme individualno študijsko odločitev. Marketing kot obveščanje pravzaprav izpolnjuje osnovno demokratično poslanstvo, ki se glasi: pravica vedeti.

Navodil za pravilno ravnanje pri trženju izobraževalnih storitev, ki se danes kaže kot nujno, pa seveda ni. Velikokrat prihaja tudi do napak, zlorab in poskusov manipulacije z ljudmi. Zaradi tega se vse bolj pojavljajo tudi dileme o etičnosti trženja v izobraževanju. Nekaj pa za gotovo drži. Čim bolje bomo poznali teorijo trženja in njene konkretne aplikacije in izpeljave, lažje se bomo lahko izognili velikim zmotam. To nas učijo tudi izkušnje v državi, ki so se s trženjem v izobraževanju srečale že mnogo prej.

Daniela Brečko
raziskovalka na Gospodarskem vestniku, d. d.

Literatura

- Batt, D. (1995): Making Radio Work for You, Session handout in LERN International Conference on Lifelong Learning Programming, San Antonio, 7-9 December.
- Bottery, M. (1992): The Ethics of Educational Management, Cassel Educational Ltd.
- Draves, W. A. (1995): Building Your Marketing Database, Session handout in LERN International Conference on Lifelong Learning Programming, San Antonio, 7-9 December.
- Draves, W. A. (1995): Target Marketing, Session handout in LERN International Conference on Lifelong Learning Programming, San Antonio, 7-9 December.
- Facts about Slovenia, Mass Media, januar 1996, Media Research Institute, Ljubljana.
- Gorman, T. J. (1995): Customer Service in the 1990s, Session handout in LERN International Conference on Lifelong Learning Programming, San Antonio, 7-9 December.
- Gray, I. (1991): Marketing in Education, Open University Press.
- Morello, G. (1993): The Hidden Dimensions of Marketing, Journal of the Market Research Society, Vol. 35, No. 4.
- Kotler & Anderson (1995): Strategic Marketing for Nonprofit Organisations, Prentice Hall.
- Kotler & Fox (1992): Strategic Marketing for Educational Institutions, Prentice Hall.
- Likosar, J.: Marketinški prijem izobraževanja na Srednji frizerski šoli v Ljubljani, Vzgoja in izobraževanje.
- Trnavčević A. (1994): Trženje v izobraževanju – ne, hvala, Vzgoja in izobraževanje.
- Trnavčević A. (1994): Trženje v izobraževanju in etika, Vzgoja in izobraževanje.

K Nevrolingvistično programiranje

Suzana Padežanin

Model NLP obravnava strukturo subjektivnih doživetij ljudi; kako jih strukturiramo, kaj vidimo, slišimo in čutimo, kako zunanji svet na poti skozi naše čutne kanale prede-lujemo in filtriramo. Odkriva, kako svet z besedami opisujemo in se vedemo, bodisi zavedno ali nezavedno.

Razvoj modela nevrolingvističnega programiranja

Model nevrolingvističnega programiranja (v nadaljevanju NLP) je nastal v zgodnjih sedemdesetih letih na podlagi skupnega dela Johna Grinderja, ki je bil tedaj asistent lingvistike na univerzi California v Santa Cruzu, in Richarda Bandlerja, študenta psihologije na tej univerzi. Richard Bandler se je zelo zanimal za psihoterapijo. Skupaj z Grinderjem sta preučevala Virginijo Satir, Milтона Eriksona in Frica Perlsa, ki so imeli velik ugled pri terapevtskem delu. Preučevala sta njihov nastop in sklenila, da je mogoče identificirati osnovne elemente uspešnega nastopa. Ugotovila sta, da se lahko tudi drugi ljudje naučijo teh elementov in lahko tudi nastopajo kot »učni model«. Tako model NLP temelji na različnih smereh psihoterapije, lingvistike in kibernetike, kar omogoča zelo neposredno in učinkovito intervencijo pri spreminjanju vedenja. Ti trije terapevti, ki sta jih avtorja modelirala, so bili zelo različne osebnosti, uporabljali pa so podobne osnovne modele. Te modele sta prevzela, jih izboljšala in oblikovala izpopolnjen model, uporaben za uspešno komunikacijo, osebnostno spremembo, pospešeno učenje.

Model NLP se je hitro razvijal. V ZDA je v dveh letih okrog 100.000 ljudi absolviralo urjenje NLP.

Spomladi leta 1976 sta se Grinder in Bandler sestala v Santa Cruzu in povezala dotedanje rezultate. Tako je nastalo nevrolingvistično programiranje. Pri tem pomeni:

Nevro – nevrološko, povezano z živčnim sistemom in možgani, po njih pa z našimi čuti (sluh, vid, občutki, vonj, okus), s spominom in z domišljijo.

Lingvistično – jezik, ki odslikava vzorce in strukturo našega mišljenja. Z njim poimenujemo svoje izkušnje in izmenjujemo ter povezujemo svoje »notranje zemljevide« oziroma osebne podobe sveta, ki so pri vsakomer med nami različne. Jezik ne pomeni samo simbolov, ki označujejo pojave okrog nas, to je besed, temveč vključuje tudi govorico telesa, torej vse, s čimer posredujemo svoja sporočila drugim ljudem.

Programiranje – proces učenja, ki temelji na načrtnem in k cilju usmerjenem ravnanju. Učenje pomeni dopolnjevanje znanih poti z novimi učinkovitejšimi strategijami. Pomeni tudi več možnosti za izbiro vedenja in ravnanja v določeni življenjski okoliščini.

Osnovni izrazi pri modelu NLP

Raport

Pri izobraževanju in vzgoji, terapiji in svetovanju, v podjetništvu, pri prodaji je raport ali empatija zelo potreben za oblikova-

nje zaupanja in dobrega ozračja, ker se lahko ljudje svobodno in naravno odzivajo.

Kalibriranje

V jeziku NLP pomeni odkriti, v kakšnem stanju je drug človek. To je sposobnost, ki jo imajo vsi ljudje in se v našem vsakdanjem življenju tudi uporablja.

»Pacing« in »leading« (iti v korak, voditi)

Raport omogoča, da zgradimo most do druge osebe. To je zaupanje in stik. Ko ga pridobimo oziroma navežemo, bi lahko začeli spreminjati vedenje in drugi bi najverjetneje to posnemali. Lahko bi ga vodili v drugo smer. Najboljši učitelji so tisti, ki oblikujejo raport – dober stik in se podajo v svet učečega se človeka. Ta način je za učence lažji, saj bolj razumejo določeno temo. V jeziku NLP se to imenuje »pacing« in »leading«.

Model komuniciranja NLP

Model komuniciranja NLP (po Jamesu in Woodsmallu, 1988), ki sta ga razvila Richard Bandler in John Grinder, temelji na kognitivni psihologiji. Razlaga, kako procesiramo informacije, ki jih sprejemamo iz sveta okrog nas. Če pogledamo model NLP, vidimo, da se proces začne z zunanjim dogodkom, ki ga izkusimo z našimi čutili. Naša kognicija dogodka se pojavi, ko doživimo informacijo, ki prihaja v notranjost skozi vstopne senzorne kanale, to pa so:

- vizualni – vsebujejo to, kar vidimo, oziroma način, kako nekdo gleda na nas;
- slušni – vsebuje glasove, besede, ki jih slišimo, in način, kako nam ti ljudje besede izrečejo;
- kinestetični oziroma zunanji dogodki – vsebujejo dotik nekoga oziroma nečesa, pritisk;
- olfaktorni – vonj;
- gustatorni – okus.

Potem ko smo po naših senzornih kanalih sprejeli zunanji dogodek in preden opravimo notranjo reprezentacijo dogodka, tega filtriramo. Dogodek pošljemo skozi naše notranje procesne filtre. Naši notranji procesni filtri so način, kako izbrišemo, izkrivljamo in generaliziramo informacije, ki jih sprejemamo z našimi petimi čutili.

Izkrivljanje

Izkrivljanje se pojavi, kadar selektivno usmerjamo pozornost samo na določene vidike našega doživljanja, ne pa na vse. Izkrivljanje pomeni, da spregledamo določene senzorne informacije.

Brez njega bi sprejeli mnogo preveč informacij, ki bi jih morali »predelati v naši zavesti«.

Krnitev

Pojavi se, kadar izmenoma doživljamo senzorne dogodke tako, da napačno reprezentiramo realnost. Krnitev nam pomaga tudi pri samomotiviranju.

Generalizacija

Tretji proces je generalizacija, pri katerem označimo splošne ugotovitve, ki temeljijo na eni izkušnji, dveh ali več. V najboljšem primeru je generalizacija eden od načinov učenja, s katerim oblikujemo informacijo takšno, kot je, in povzamemo ugotovitve o svetu kot celoti, ki temeljijo na eni izkušnji ali več. V najslabšem primeru pa je generalizacija način, s katerim povzamemo en sam dogodek in ga spremenimo v trajno izkušnjo. Navadno lahko naša zavest sprejme 7 ± 2 delčkov informacij v določenem času. Seveda mnogi ljudje ne morejo sprejeti niti toliko informacij. So ljudje, ki imajo težave z 1 ± 2 deli informacij. Poskusite tole, ali lahko naštejete več kot sedem proizvodov določene kategorije, na primer cigaret? Večina ljudi bi naštel dva, tri proizvode v kategoriji, ki jih ne zanima, in navadno ne več kot devet v kategoriji, ki jih zelo zanima. Za to obstaja razlog; če ne bi aktivno izločali informacij, bi se nam zgodilo, da bi jih sprejemali čedalje več. Zato jih filtriramo. Vprašanje je, zakaj dva človeka ne reagirata enako, kadar imata isti dražljaj. Zato ker izbrisemo, izkrivimo in različno generaliziramo zunanje informacije.

Brišemo, izkrivimo in generaliziramo informacije, ki jih sprejemamo z našimi čutili z uporabo notranjih procesnih filtrov. Filtri so metaprogrami, vrednote, prepričanja, stališča, odločitve in spomini.

Metaprogrami

So od notranjih procesnih filtrov najbolj nezavedni in neusklajeni. Lahko bi rekli, da metaprogrami sami po sebi niso v soglasju, filtrirajo pa soglasje iz naših izkušenj. Metaprogrami so izbris in izkrivljanje filtrov, ki bodisi našim generalizacijam dodajajo bodisi od njih odvzemajo. Metaprogrami so le eden od načinov, kako vzdržujemo našo identiteto z ohranjanjem ali izničevanjem generalizacij, ki jih izvajamo v času. Ker poznavanje metaprogramov pri posamezniku lahko dejansko pomaga, da natančno napovemo njegove poteze, jih uporabimo za napovedovanje vedenja pri njegovih akcijah, dodatno pa lahko spremenimo načine, kako oseba filtrira informacije za določen namen. Namen metaprogramov ni niti uvrstiti ljudi v kalupe niti ločiti prav in narobe. Metaprogrami niso dobri ali slabi, so preprosto način, kako oseba procesira informacije.

Vrednote

Naslednji nezavedni filter so naše vrednote. Te so evaluativen filter. Vrednote so merila o kakovosti in pravilnosti naših dejavnostih, jih motivirajo in odločajo o naših občutkih o njih. Urejene so hierahično, z najpomembnejšo na vrhu. Vsak od nas ima spreminjajoče se modele o svetu (interne reprezentacije sveta) in naše vrednote so z njimi notranje povezane. Kadar komuniciramo sami s seboj ali z nekom drugim, kadar se model sveta ne ujema z vrednotami, našimi vrednotami ali vrednotami nekoga drugega, je velika verjetnost, da bo to povzročilo konflikt. Richard Bandler meni: »Vrednote so tiste ideje, v katere smo pripravljeni vložiti čas, energijo in nekatere vire, da bi jih dosegli ali se jim izognili.« Vrednote so tisto, k čemur ljudje najbolj težijo oziroma se oddaljujejo od tega. So naša privlačnost oziroma odboj v življenju. So generalizacija o globokih vrednostnih sistemih, ki so lahko zavedni ali nezavedni. Vrednote se lahko spremenijo z okoliščinami, na primer, verjetno imate določene vrednote o tem, kaj si želite v ljubezenski zvezi in kaj želite doseči v poklicu, in najbrž

te vrednote niso enake. Vaše vrednote o tem, kaj želite na enem oziroma na drugem področju, so lahko precej različne. Ker so vrednote povezane z okoliščinami, jih lahko povežemo tudi s potezami.

Prepričanja

Naslednja stopnja filtrov so prepričanja. Prepričanja so sprejetost o pravih stvareh. So tudi generalizacije o določenih potezah sveta. Eden najbolj pomembnih elementov v modeliranju je iskanje posameznikovih prepričanj o določenem vedenju, ki ga preizkušamo v modelu. Richard Bandler meni: »Prepričanja so tiste zadeve, ki se jim ne moremo izogniti.« Prepričanja so postavke, ki jih imamo o določenih stvareh, ki bodisi oblikujejo bodisi zanikajo našo osebno moč. Na tej stopnji so prepričanja nujno naš vklop oziroma izklop za možnost, da karkoli naredimo v svetu, kajti če ne verjameš, da lahko nekaj narediš, verjetno nikoli ne boš imel možnosti, da boš to izvedel. Pri delu s posameznikom je pomembno ugotoviti, kakšno prepričanje ima, da mu omogočimo delati to, kar počne. Poskušamo pa tudi najti zaviralna prepričanja, ki jih ima nekdo, to so tista prepričanja, ki nekomu onemogočajo, da bi storil to, kar hoče.

Stališča

Stališča so zbirke vrednostnih sistemov, prepričanj o nekem subjektu. Navadno se kar zavedamo svojih stališč in pogosto govorimo ljudem: »To je natančno tako, kot čutim.« Sprememba na stopnji stališč je precej težja kot na stopnji vrednot. Zaradi stopnje abstrakcije je mnogo lažje spremeniti vrednoto kot stališče.

Spomini

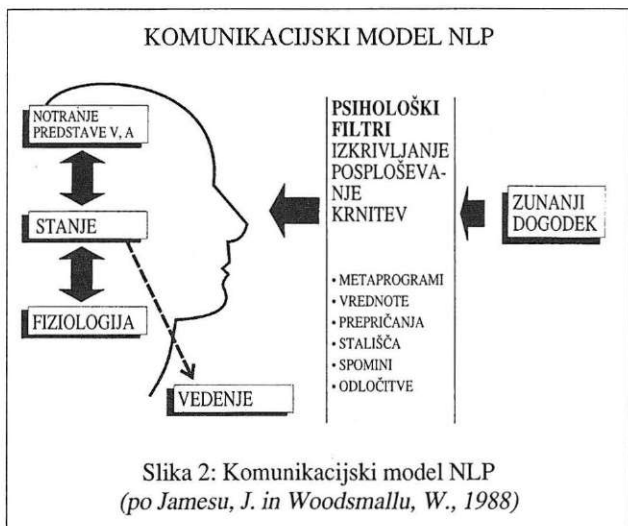
Peti filter v naši zbirki so spomini. Spomini močno zadevajo posameznikovo percepcijo in osebnost. Spomini so to, kar smo.

Odločitve

Šesti filter so odločitve, ki smo jih sprejeli v preteklosti. Odločitve o tem, kdo smo, še posebno omejevalne odločitve, lahko vplivajo na naše celotno življenje. Odločitve lahko oblikujejo prepričanja, vrednote, stališča in celo življenjske teme ali pa lahko zgolj vplivajo na naše percepcije v času. Problem v zvezi z mnogimi odločitvami je v tem, da so sprejete bodisi podzavestno bodisi v zelo zgodnjem otroštvu in so pozabljene. Prav tako se lahko odločamo na določeni časovni stopnji in potem, ko odrastemo, spremenimo odločitve. Odločitve, ki jih spremenimo, še posebno omejevalne, pogosto vplivajo na naše življenje, in sicer tako, kot prej nismo hoteli. Odločitve in spomin se spreminjajo po lestvici, od zavednega do nezavednega. Individualne odločitve in spomini so lahko označeni kot bolj ali manj zavedni, kot nekatere vrednote, prepričanja in stališča.

Teh šest filtrov torej določa, kakšna informacija je sprejeta in kdaj odločamo o notranji reprezentaciji določenega dogodka. Naše notranje reprezentacije povzročajo, da smo v določeni poziciji in oblikujemo določeno fiziologijo. Pozicija se nanaša na notranjo emocionalno potezo posameznika, na primer na potezo sreče, žalosti itd. Notranje reprezentacije vključujejo naše notranje slike, zvoke in dialoge in naše občutke. Poteza, v kateri se znajdemo, določa naše vedenje, torej se naše notranje reprezentacije določenega dogodka kombinirajo s fiziologijo in ustvarjajo potezo. Ta je rezultat notranjih reprezentacij in fiziologije, celotno vedenje pa je v povezavi s potezami. Ti filtri torej nekako določajo naše akcije, kajti to, kar je ohranjeno oziroma izbrisano, bo pomembno vplivalo na notranje reprezentacije. V tem modelu zemljevid (notranja reprezentacija) ni teritorij. Vsaka naša izkušnja je nekaj, kar si dobresedno izmislimo v naših glavah. Realnost doživljamo neposredno, kar naprej brišemo, izkrivljamo in generaliziramo. Končno doživimo našo reprezentacijo doživetja določene teritorija, in ne teritorija samega. V komunikacijski raziskavi

(po O'Connorju in Seymourju, 1982) na pensilvanijski univerzi (1970) so raziskovalci dokazali, da je pri komunikaciji 7 odstotkov tega, kar sporočamo, rezultat besed, ki jih izrečemo, oziroma vsebine naše komunikacije, 38 odstotkov naše komunikacije z drugimi je rezultat našega verbalnega vedenja, ki vsebuje ton glasu, dihanje, tempo in volumen glasnosti, 55 odstotkov pa je rezultat neverbalne komunikacije. Ujemanje med našo verbalno in neverbalno komunikacijo določa stopnja kongruentnosti.



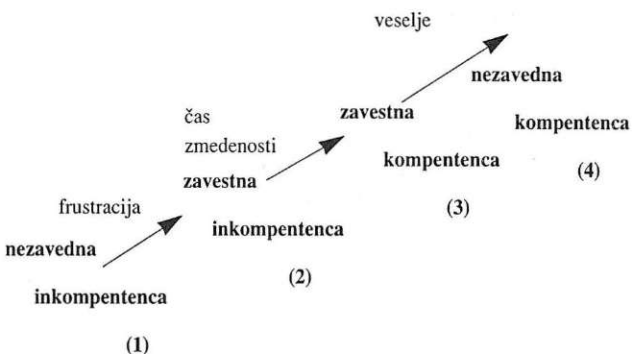
Učenje, pozabljanje in ponovno učenje

Čeprav se zavemo le majhnega dela informacij, ki nam jih ponuja svet, jih dejansko sprejememo veliko več in reagiramo na to, ne da bi to zavestno vedeli. Naša zavest (O'Connor in Seymour, 1982) lahko sprejme in obdela največ sedem variabel oziroma informacij v istem časovnem obdobju. Način, kako se učimo, je sestavljen iz tega, kako najprej zavestno izboljšujemo osnovne vedenjske vzorce, jih povezujemo v čedalje večjo celoto, tako da postanejo navada in s tem nezavedni. Navade oblikujemo zato, da smo svobodni, da druge stvari vzamemo za svoje. Naša zavest je torej omejena na sedem plus ali minus dva informacij, ki izvirajo bodisi iz notranjega sveta naših misli bodisi iz zunanjega sveta. V nasprotju s tem zajema naša podzavest življenjsko pomembne telesne procese, kar smo se naučili, naše prejšnje izkušnje in to, kar smo lahko sprejeli. Podzavest je mnogo modrejša od zavesti. Pojem zavesti in podzavesti je osrednji za ta model učenja. V NLP je nekaj zavestno, kar je v sedanjosti zavesti, glede na trenutno pozornost, kot tale stavek. Nekaj je nezavedno, kadar ni v sedanjosti pozornosti, ki je zavestna. Hrup, ki ga lahko slišimo, je bil nezave-

den, dokler niste prebrali tega stavka. Spomin na prvi sneg, ki ste ga videli, je zelo verjetno zunaj vašega zavestnega spomina.

Tradicionalen pogled deli učenje določene dejavnosti na štiri stopnje. Prva je nezavedna inkompetenca – ne veste niti to, kaj naj naredite, niti ne veste, da tega ne veste. Če na primer niste še nikoli sami vozili avtomobila, potem si niti predstavljati ne morete, kako to poteka. Torej se začnete učiti. Kmalu ugotovite svoje omejitve. Vzamete nekaj ur inštrukcij in zavestno pazite na vse inštrumente, na volan, zavore in promet. To zahteva vso vašo pozornost, niste še kompetentni in ostajate še na stranskih cestah. To je stopnja zavestne inkompetence; ko menjavate s prestavo in se vam zatakne, se vas vsi prestrašijo. Čeprav je to učenje neprijetno, je to stopnja, na kateri se največ naučimo. To vas vodi do stopnje zavestne kompetence. Avto lahko vozite, vendar to od vas zahteva popolno koncentracijo. Naučili ste se dejavnosti, a je še niste izpilili. Zadnja stopnja naporne poti do cilja je nezavedna kompetenca. Vsi vzorci, ki ste se jih naučili, se pozorno in harmonično povežejo v samodejno dejavnost (vedenjski okvir). Sedaj lahko hkrati vozite, poslušate radio, uživate v okolici in se pogovarjate. Če neko dejavnost dovolj dolgo vadite, dosežete te štiri stopnje in izoblikujete navado. S tem je dejavnost postala nezavedna.

Lahko pa se zgodi, da navada ni najučinkovitejša. Naši filtri so na poti k nezavedni kompetenci izpustili nekatere pomembne informacije. Oglejmo si na primer igralca tenisa, ki je dober, vendar hoče svojo igro še izboljšati; trener ga opazuje in zahteva od njega, da spremeni držanje loparja, gibe z nogami. Igralec se bo moral vrniti na začetek učnega procesa, vse do zavedne inkompetence, in bo pozabil, preden se bo na novo naučil. Edini namen tega je obvladovanje ustreznega vedenjskega modela.



Pozabljanje: od 4 do 2

Ponavljjanje: od 2 nazaj k 4 z večjo izbiro

Slika 3: Štiri stopnje kompetenc v učnem procesu
(Gregory Bateson)

Model desetih čutov

V tem delu (Beyer in Marwitz, 1991) se omejujem na doslej znanstveno opisane čute, torej na vizualni, avditivni, kinestetični, olfaktorični in gustatorični čut. Teh pet čutov sestavlja notranje predstave zunanjih čutov: torej notranje uho, notranje oko, notranja predstava občutkov in razpoloženj. V mednarodni literaturi uporabljajo naslednje kratice: V, A, K, O, G.

Komunikacija se začne z našimi mislimi. Za komuniciranje z osebo uporabljamo besede, ton glasu in telesno govorico. In kaj so misli? Tu se opiramo na naše čute. Če mislimo na to, kaj vidimo, slišimo in čutimo, si zapomnimo te slike, glasove in občutke v notranjosti na novo. Informacijo doživimo v senzorični obliki, ki smo jo prvič sprejeli. Včasih se tega zavedamo, vedno pa ne.

Način, kako mislimo, je torej zavedno ali nezavedno spominjanje slik, glasov, občutkov, okusov in vonjav, ki smo jih doživeli. Naše zunanje čute uporabljamo, da vzamemo svet zares, in notranje, da bi nas izkušnje ponovno prezentirale. V NLP so modalitete, kako informacijo sprejmemo, memoriramo in v naših možganih kodiramo – videti, slišati, čutiti, okušati in vonjati –, znane kot reprezentacijski sistemi.

Vidni sistem (V) lahko uporablja zunanje čute, kadar zunanji svet opazujemo, in notranje, kadar si mentalno kaj predstavljamo. Vizualni, avditivni in kinestetični čuti so v zahodnih kulturah dominantni reprezentacijski sistemi. Tipa, okušalni in vonjalni, nista tako pomembna in ju povezujemo v kinestetičnega. Vse tri reprezentacijske sisteme nenehoma uporabljamo, čeprav se jih ne zavedamo. Reprezentacijski sistemi se ne izključujejo. Prizor lahko vizualiziramo, občutek asociiramo in sočasno slišimo hrup, čeprav je morda težko biti pozoren na vse hkrati.

Reprezentacijski sistem	Odstotek prebivalstva	Smer
Vizualni tip	45%	Z/S
Auditorni tip	15%	V
Kinestetični tip	40%	J

Tabela 1: Prikaz reprezentacijskih sistemov

Prevladujoči reprezentacijski sistemi

Veliko ljudi si lahko predstavlja jasne notranje slike in misli dejansko na sliko. Drugim je to težko. Morda se veliko pogovarjajo s seboj, pri drugih pa dejavnost temelji na njihovih občutkih v določenem položaju. Če oseba daje prednost enemu notranjemu čutu, ga uporablja, imenujemo to v jeziku NLP prevladujoči ali primarni reprezentacijski sistem.

Gibanje oči

Bistveno za NLP je opazovanje. Eno področje, na katerem je NLP povezan z opazovanjem, se nanaša na gibanje oči pri ljudeh. Ugotovili so, da ljudje uporabljajo različne čute v spreminjanju čem se obsegu. Nekateri ljudje so zelo vizualni, nekaterim se zdi jo pomembni govor in zvoki, drugi ugotavljajo, da jim občutki zelo veliko pomenijo. So ljudje, ki se zelo veliko »pogovarjajo« sami s seboj. Ti različni načini mišljenja se lahko kažejo v besedah, ki jih ljudje uporabljajo, v gestah, ki jih uporabljajo, v njihovi telesni drži, njihovem dihanju in tudi gibanju oči.

Če oseba misli v slikah, glasovih ali v občutkih, je mogoče ugotoviti, ali obstajajo vidne spremembe na našem telesu, kadar mislimo na različne stvari. Način, kako mislimo, učinkuje na naše telo, to pa vpliva na naše mišljenje.

Naše oči premikamo sistematično v različne smeri, glede na to, kako mislimo. Nevrološke raziskave so pokazale, da je vodoravno in navpično premikanje oči povezano z različnimi deli možgan, ki se aktivirajo. To premikanje se v strokovni literaturi imenuje lateralno premikanje oči (LEM, lateral eye movements). V jeziku NLP se to imenuje vzorec premikanja oči. Obstaja pa tudi nevrolška povezava med premikanjem oči in reprezentativnimi sistemi.

Viri

- Bandler, R. (1988). Veränderung des subjektiven Erlebens, Fortgeschrittene Methoden des NLP. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Bandler, R., MacDonald, W. (1991). Der feine Unterschied, NLP-Übungsbuch zu den Submodalitäten. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Beyer, M., Marwitz, K. (1991). Strategije celostnega poučevanja in pridobivanja znanja. Ljubljana: Glotta.
- Burns, R. B. (1979). The Self Concept in Theory, Measurement, Development and Behavior. London, NY: Longman.
- James, J., Woodsmall, W. (1988). Time Line Therapy and the Basis of Personality. Cupertino, California, Meta Publications.
- James, T. (1992). Time Coaching. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Nadel, L. (1993). Sixth Sense. Anchor Point, 7, 5–10.
- O'Connor, J., Seymour, J. (1982). Neurolinguistisches Programmieren, ge-lungene Kommunikation und personliche Entfaltung. Freiburg im Breisgau: VAK Verlag für Angewandte Kinesiologie GmbH.
- Padežanin, S. (1995). Učinkovitost metode nevrolingvističnega programiranja pri poučevanju tujih jezikov, Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo.

K Kdo se boji disleksije?

Dušana Findeisen

Pismenost in numeričnost povečata vse naše druge sposobnosti. Osebe s posebnimi učnimi težavami ali z disleksijo, pri katerih sta pismenost in numeričnost lahko prizadeti, se učijo drugače. Disleksija lahko prizadene njihovo samozavest, omejuje izobraževanje, poklicno delo, druženje z drugimi in njihove vsakodnevne dejavnosti.

Večina otrok si pridobi pismenost in numeričnost v šoli. Bistrejši otroci to dosežejo hitreje kot manj bistri. Toda, kaj storiti z otrokom, ki je bister, toda le počasi in slabo napreduje pri teh pomembnih osnovnih spretnostih? Ali so ti otroci nekaj posebnega in ali jih je mogoče ločiti od tistih, ki nimajo posebnih, marveč splošne učne težave? Če otrok v šoli ne napreduje zaradi okolja, v katerem živi, če nima dosti možnosti za učenje, dovolj spodbud, podpore ali dobrega učitelja, bo s primerno pomočjo hitro napredoval. Če pa vzroki za neuspeh izhajajo iz otroka samega, najverjetneje ne bo napredoval bolj kot drugi učenci s splošnimi učnimi težavami.

Lahko trdimo, da je disleksija pri posameznikih različna glede na vzroke, napovedi, odzivanje na pomoč strokovnjakov in drugih, pa tudi glede na življenjsko obdobje. In vendar moramo vedeti, da se značilnosti disleksije ohranijo tudi pri odraslih, da prizadevajo tudi odraslega človeka in ga omejujejo pri njegovi uspešnosti. Toda tudi stanje odraslega disleksika se lahko izboljša, če se ta z disleksijo sprijazni. Število odraslih disleksikov ni majhno. Britanske raziskave so na primer pokazale, da je med trajno nezaupljivimi ljudmi vsaj 20 odstotkov disleksikov.

Izpoved disleksika

Ste morda tudi vi imeli težave z notno lestvico in niste doumeli povezave med notnimi simboli in tonom, za katerega je učitelj želel, da ga zapojete? Ste morda tonsko lestvico spremenili v nekakšno pesmico? Morda tudi vi niste mogli razumeti, kar tako po posluhu, da ima beseda mama dva zloga: ma-ma? »Kako to, da ne razumeš, saj je tako preprosto?« so vam morda govorili obupani starši in morebiti je v obojestranski vznemirjenosti in frustriranosti priletela tudi kakšna klofuta. Mnogo kasneje ste morda sami našli pot do razumevanja zlogov. Spoznali ste, da je zlog sestavljen iz soglasnikov, ki se povežejo s samoglasnikom, v slovenskem jeziku tudi s soglasnikom r, ki ima samoglasniško vlogo. To pa je bila analitična, intelektualna in vsekakor daljša pot razumevanja. Ste morda tudi vi med tistimi, ki ne morejo reševati sestavljenk, ker ne ugotovijo manjkajočega dela podobe? Vam je morda kdaj, še v šolskem obdobju, kakšen psiholog dejal: »Glede na tvoje sposobnosti razmišljanja bodo rezultati pri inteligenčnem testu gotovo zelo dobri,« potem pa se vam ni upal povedati poraznih rezultatov, ki ste jih dosegli pri testu, pri katerem je bilo treba posamezne elemente postaviti v logično zaporedje, vi pa teh zaporedij niste ugotovili. Značilnost disleksije je tudi v tem, da se intelektualne sposobnosti disleksika in dejanski rezultati ter opravljene naloge zelo razhajajo, še posebej, kadar so pri takšni nalogi potrebni dobra vizualna zaznava, ugotavljanje zaporedij, uporaba spomina, osredotočenost na misli drugih. Ste imeli morda tudi vi težave s poštevanke? »Trikrat sedem je enaindvajset, štirikrat sedem je osemindvajset, petkrat sedem...« Se je morda tudi vam zataknilo zmeraj na istem mestu ali kar na več mestih?

Poštevanke je oblika zaporedja in učenje zaporedij je pri disleksiku počasnejše. Pri tem seveda ne gre le za poštevanke. Zaporedje je tudi organizacija diskurza, pri čemer je potrebna diskurzna kompetenca in tudi ta je pri disleksiku prizadeta. Ko ste se znašli na prvem računalniškem tečaju, vas je mentor računalničar postavil pred ekran in vas zasul s kakimi desetimi navodili hkrati, vendar ste ga slišali le še do drugega navodila, potem pa ste zgubili nit. Vsi drugi tečajniki so imeli manj težav kot vi. »To bi morali obvladati že včeraj!« je morda tudi vam dejal mentor. Se vam včasih v novih okoliščinah zazdi, da napeto in z naporom poslušate sogovornika, v strahu, da ga ne boste razumeli? In res se vam zdi, da vam misli blodijo, zato vas kaj kmalu od napačne začne boleti glava. Se vam na mednarodnih konferencah, kjer je marsikaj novega, vse polno obrazov in imen, imen institucij itd., zazdi, da bi najraje pobegnili, ker si ničesar ne morete zapomniti? Se včasih bojite spregovoriti v strahu, da se ne bi mogli izraziti, da se bodo v vas zazrli pogledi drugih ljudi, v katerih boste videli nerazumevanje? Ne nestrinjanje, marveč nelagodnost nerazumevanja. Svoj govor morda s težavo organizirate v logično celoto. Imate veliko notranjih misli, ki so sicer urejene logično, vendar je to notranja logika, ki je drugi niti ne slutijo. In ker ne morejo biti priče tej vaši notranji organizaciji diskurza in so deležni le nekaterih vmesnih misli, tistih, ki jih spregovorite, ne da bi vedeli, da so bile predhodne misli le v vas samih. Kadar pišete, imate vse polno izvirnih zamisli, vendar poleg poglobitve misli brbotajo podmisli, stranpoti, le z velikim naporom in dolgotrajno vajo se obdržite na vajetih in nekako organizirate svoj diskurz tako, da je za druge sporočilen. Se bojite, da se vam bo občasno misel povsem pretrgala? Se vam pred predavanjem zdi, da ničesar ne znate in da ne boste mogli študentom prav ničesar povedati, čeprav ste dneve in dneve razmišljali in se pripravljali ter imate vse polno izvirnih znanj in misli? Se vam je kdaj zgodilo, da so vas prijatelji čudno gledali, ker kljub naporu niste mogli dobro razbrati na zemljevidu, kod se vozite in koliko kilometrov je do naslednjega kraja? Zdaj, ko ste odrasli, in če ste imeli srečo, da vas šola in starši niso zatrli, ste si poiskali svoje, za druge nenavadne in izvirne poti razumevanja in reševanja problemov. Tudi svoje vizualno zaznavanje ste izboljšali, tako da si posebej zapomnite vsak posamezen element razgibane risbe ali slike in si ga morda z besedami opišete tako, da iz spomina nekako izvlečete celo sliko, kadar je treba. S težavo, vendar vam le uspe. Miselni vzorci so za vas še zmeraj nekaj groznega, saj si niste zmožni zapomniti več kot dva mehurčka. Z grafikoni in diagrami je že lažje.

Poskušala sem naštet nekaj svojih težav pri zaznavanju, povezovanju in izražanju. V stroki jih imenujejo »posebne učne težave« ali disleksija. Včasih uporabljamo tudi besedno zvezo »besedna slepota«. Disleksijo povezujejo pogosto tudi z raznimi oblikami afazije, to je motenj pri oblikovanju mišljenja in govora. V raznih oblikah je pogosta pri epileptikih. Moje težave niso

izrazite in zdi se mi, da jih med mojim dolgotrajnim šolanjem ni nihče zares odkril. Zdi se, da sem tudi sama odkrila mnogo načinov, da sem te težave bolj ali manj dobro prikrila. Šolanje v tujini mi je pomagalo, da sem morebitne napake skrila za nedovoljnim poznavanjem francoskega jezika. Večina izpitov je bila takšnih, da ni šlo za reproduciranje znanja in podatkov, marveč za razmišljanje o dani temi ali vprašanju, pogosto tudi za komentar posameznega besedila. Profesorje je večinoma presenečala izvirnost mojega mišljenja, ki so jo verjetno pripisovali poglubenemu brskanju po virih, tujemu poreklu in ustvarjalnemu mišljenju. Ko sem se vrnila v domače okolje, pa je bilo moje mišljenje tako zaznamovano s svojevrstnim pogledom na svet, ki je značilen za Francoze, da se je moje razmišljanje zdelo zaradi daljše izpostavljenosti francoski kulturi nenavadno in včasih težje razumljivo. Za vsem tem sem nekako varovala svojo samopodobo. Sicer pa je disleksik včasih sposoben nenavadnih in hitrih miselnih asociacij in tudi to me je reševalo. Če se dobro počutim, potem so te hitre asociacije za okolje lahko duhovite, če pa nisem razpoložena, potem sem tiho in se bojim spregovoriti.

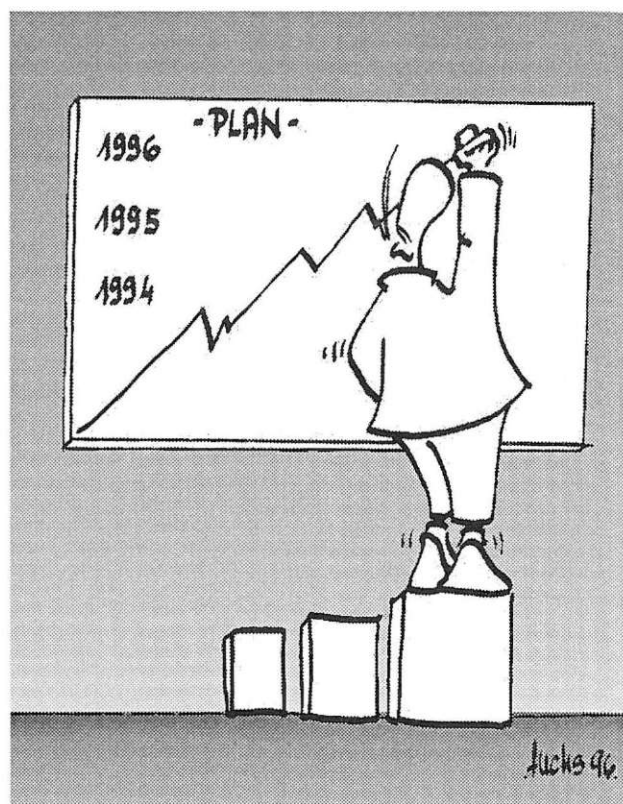
Zanimivo je, da ima večina disleksikov sicer težave pri učenju tujih jezikov, jaz pa sem zmeraj misel lažje organizirala v tujem kot v domačem jeziku. Morda bi to lahko pripisali dejstvu, da se v naših možganih ustvarijo ločena središča za posamezne jezike. Pravzaprav je to le ugibanje, kajti nevrološkega znanja nimam prav dosti. Pri obravnavanju disleksije pa si moramo takšno znanje pridobiti. Pa ne zgolj nevrološko! Tudi znanje iz psihologije, lingvistike, pedagogike, andragogike in didaktike potrebujemo.

Opredelevanje disleksije

Psihološka obravnava učenja in razvoja, ki se osredotoči na učni proces in izdelke, psihoizobraževalna obravnava, ki se posveti pedagogiki, in medicinska obravnava, ki vprašanje obravnava kot bolezen, ki jo je treba zdraviti, nedvomno privedejo do nasprotujočih si interpretacij nekaterih (ne pa tudi vseh!) težav s pismenostjo. Ena od delovnih opredelitev disleksije je, da je »... disleksija ... težava, zaradi katere otroci po običajnih učnih poteh niso uspešni pri branju, pisanju in črkovanju, kar se ne ujema z njihovimi siceršnjimi intelektualnimi sposobnostmi.« (Crichtley, 1970) Strokovnjaki ločujejo tudi med razvojno in pridobljeno disleksijo. Do te pride zaradi poškodb centralnega živčnega sistema, infekcije itd.

Ameriški psihiater Orton je odkril, da imajo disleksični otroci posebne težave s tiskanimi simboli, še posebej s tistimi črkami in besedami, ki jih je mogoče zamenjati, kot so b/d, p/q itd., zato je začel razmišljati, da je disleksija pogosto posledica vizualnih in zaznavnih težav. Zdi se, da je pri disleksiji motena obdelava vizualnih zaznav. Prav tako velja, da ostanejo vizualne zaznave v »ikon-skem« spominu disleksičnih oseb približno 50 odstotkov dlje. Zato disleksične osebe potrebujejo več časa, da preidejo k naslednji fazi vizualne obdelave informacije. To se pokaže pri branju, pri katerem mora oseba ponotranjiti zaporedne delce informacije, to je enega za drugim, največkrat prihaja do težav in počasnosti.

Število opredelitev disleksije je tako veliko (38), da nedvomno samo po sebi izraža pojavno raznolikost. Ker se sama prištevam med disleksike, sem med njimi poiskala tisto, ki najbolje povzema moje težave. »Otrok z učnimi težavami ... ima svojske pomanjkljivosti kar zadeva zaznavne, povezovalne ali izrazne procese, zaradi katerih je njegova učna sposobnost prizadeta.« V opredelitvi je omenjen otrok, in ne odrasla oseba, čeprav se disleksija nadaljuje tudi po otroštvu. Res pa je, da takšen otrok ali odrasla oseba išče svoje in posebne učne poti, postopno jih navadno tudi odkrije, če se mu šola in okolje ne postavita po robu in ga ne prizadeneta. Torej, kadar skušamo pomagati funkcionalno ne-



pismenim osebam, poskušamo ugotoviti, če ne gre pri njih morda tudi za takšno ali drugačno obliko disleksije, zaradi katere imajo negativen odnos do izobraževanja.

Prepoznavanje disleksije in ocenjevanje disleksičnosti

Večina strokovnjakov, ki se ukvarjajo z disleksijo, verjame, da sta zgodnje prepoznavanje in ocena disleksičnosti izredno pomembna. Disleksijo bi morali ugotavljati že vzgojitelji v vrtcih, vendar morajo biti za to posebej izobraženi. Pri tem je pomembno ugotoviti, ali je v otrokovi družini kakšen disleksik, pa tudi to, kako je potekal porod, ali so se morda pri otroku pojavile zgodnje govorne ali jezikovne težave. Si težko zapomni stvari? Ima morda težave z rimo, aliteracijo in govorno težko izrazi svoje težave? Ali mu ločevanje med levo in desno stranjo povzroča težave? Ima morda slab slušni spomin za zaporedja, tako da si na primer težko zapomni zaporedje dni, mesecev ali zaporedje črk v abecedi? Ko sem sama opazovala fanta s frontalno epilepsijo in mu pomagala pri pripravi na radioamaterski izpit, sem lahko videla, kako se je moral truditi, da si je zapomnil poimenovanja črk. Ko bi moral to storiti še v angleškem jeziku, pa se je dokončno uprl. Obvladovanje zaporedja in poimenovanje simbolov sta pri disleksikih težavna.

Če ima otrok na začetku šolanja težave pri branju, pisanju in črkovanju, moramo biti na to pozorni, čeprav takrat še ni mogoče natančno ugotoviti vzrokov za te težave. Zato je treba navedene sposobnosti takrat tudi testirati.

Disleksike moramo celostno oceniti, da ugotovimo in dokažemo:

- njihovo stopnjo razumevanja govornega in pisnega jezika ter besedni zaklad;
- njihovo stopnjo spretnosti branja in črkovanja v povezavi z njihovimi splošnimi sposobnostmi;
- njihove bralne metode in načine, kako se naučijo črkovati;

- sposobnost za delo s številkami;
- sposobnost pisanja posameznih odstavkov;
- njihov kognitivni profil na podlagi standardiziranih testov;
- njihove spretnosti poslušanja in oblikovanja glasov;
- vizualno-motorične zaznavne sposobnosti, še posebej je treba ugotoviti, ali jim pri branju morda pogled ne uhaja z leve proti desni in če sta pogled in roka usklajena;
- njihov besedni in vizualni spomin.

Nekatera področja, na katerih je otrok slabši, bolj kot druga kažejo na to, da ne gre za splošno obliko učnih težav, marveč za posebne učne težave. Te so včasih le izraz otrokovih čustvenih težav. Čustvene težave in moteno vedenje so lahko tudi posledica posebnih učnih težav oziroma disleksije ali pa kaže vse te težave pripisati nečemu drugemu. In vendar, kot sem dejala, težave na nekaterih področjih kažejo, da gre najverjetneje za disleksijo. Ti posebni indikatorji disleksije pa so:

- zastalost govornega in jezikovnega razvoja;
- mešanje vrstnega reda besed;
- slabo ločevanje leve in desne strani;
- slab slušni spomin;
- težavna organizacija diskurza;
- čudno črkovanje;
- zamenjavanje črk b/d ali d/t;
- preobračanje črk na glavo;
- zrcalno pisanje;
- slab vizualni spomin;
- nerodnost;
- slaba koncentracija.

Na začetku ocenjevanja je treba torej natančno poznati razvoj otrokovih učnih težav. Natančna ocena nam bo odkrila, kako otrok ravna, se odziva. Na tej podlagi nato načrtujemo pomoč pri otrokovem učenju.

Tudi s psihološkega vidika sta pomembna prepoznavanje in ocena disleksičnosti. Če otroku in staršem primerno razložijo disleksične težave, se otrokovo življenje največkrat takoj spremeni. Če so ga prej imeli za lenega, trmastega ali neumnega, zdaj vedo, da se otrok tako odziva na disleksijo. Vzroke otrokovega vedenja tako spoznajo tudi strokovnjaki, ki delajo z njim. Pomembno pa je tudi, da učiteljem in staršem svetujejo o poučevanju otroka.

Psihologi se morajo posvetiti delu z učitelji. Primerno izobraženi učitelji, pa tudi primerno usposobljeni, se lahko naloge, ki jo imajo pred seboj, učinkovito lotijo. Učitelji morajo sodelovati s psihologi. Še več, posvetiti morajo pozornost vsemu, kar vpliva na otrokovo učenje: kulturnim, okoljskim in osebnostnim dejavnikom, ki vplivajo na testne rezultate. Ocena disleksičnosti je potrebna tudi za izpitne komisije, ki se na tej podlagi odločijo, katero vrsto preizkusov bodo uvedle za kandidate. Če bi namreč večina ocenjevanja potekala ustno in bi bilo tudi učenje predvsem ustno, bi mnogi disleksični otroci dosegali boljše rezultate.

Pomoč disleksikom

Disleksiki se uvrščajo med tiste posameznike, ki imajo posebne izobraževalne potrebe. V nekaterih evropskih državah (in tudi pri nas) so se tega lotili najprej tako, da so za vse otroke organizirali dopolnilno izobraževanje. Takšen dopolnilni pouk pomeni, da se ga otroci ne udeležujejo skupaj z drugimi učenci in da poteka zunaj rednih ur. V nekaterih državah, še posebej v Veliki Britaniji, obstajajo posebni razredi za disleksične učence ali pa disleksični otroci obiskujejo poseben center, kjer imajo specializiran dopolnilni pouk. Vendarle takšno ločevanje otrok ni najbolj

priporočljivo, niti za učence niti za učitelje, ki tako večinoma delajo le z disleksičnimi otroki in izgubijo stik s kolegi, ki poučujejo v »normalnih« razredih.

Primernejša oblika pomoči in podpora disleksikom je morda v običajnem razredu. Pouk je mogoče organizirati tako, da skupaj poučujeta dva učitelja, pri čemer tisti, ki je specializiran za disleksijo, vodi skupino, v kateri je en disleksičen učenec ali pa jih je več, in temu primerno priredi metode poučevanja. Skrbno opazuje učenca, saj je takšno opazovanje podlaga za pripravo drugačnega učnega načrta. Še več, za otroke s posebnimi učnimi težavami je mogoče zagotoviti:

- posebej pripravljene in oblikovane delovne liste;
- razlago navodil;
- kaseto, na kateri je posnet seznam literature;
- fotokopijo zapiskov, da učencu ni treba hitro zapisovati;
- možnost snemanja zapiskov ali besedila;
- učiteljevo prisotnost in njegovo pomoč, predvsem takrat, ko učenec prepisuje zapiske s posnetka;
- urejevalnik besedila za daljša pisna dela;
- pouk za učinkovito uporabo urejevalnika besedil;
- poučevanje učinkovite organizacije učenja;
- dopolnilni program za specifične težave.

Pri tem je seveda pomemben učitelj, ki si mora pridobiti dodatno znanje in spretnosti. Dovolj dobro mora poznati zakonitosti in načela učenja, da jih lahko prilagodi disleksičnim učencem. Tako imajo ti dostop do celotnega učnega programa. Disleksičnim učencem pa bodo koristili predvsem ustni učni načini, pa tudi to, da se jim ne bo treba sporazumevati pisno.¹

Sklepne misli

Za uspešno odpravljanje disleksije je treba uvesti v šole, območne skupnosti za zaposlovanje in v slovensko vojsko službe ali strokovnjake za prepoznavanje in ocenjevanje zgodnejše disleksije. Čim zgodnejše je takšno prepoznavanje in ocenjevanje, tem manj bo prizadeta disleksikova samopodoba in učinkovitejša bo njegovo učenje. Seveda kaže v zvezi s tem razmisliti tudi o izobraževanju učiteljev, ki bi morali znati upoštevati drugačnost učnih potreb. In sicer takrat, kadar gre za otroke, in tudi takrat, kadar gre za disleksijo pri odraslem človeku. Disleksija bi morala biti opredeljena tudi v šolski zakonodaji, saj sta pismenost in numeričnost kot oblika simbolnega mišljenja v zahodnih civilizacijah izjemno pomembni. Dostopni morata biti vsem, tudi disleksikom.

Dušana Findeisen

Logos – jezikovno izobraževanje, skupina samostojnih izobraževalcev

Literatura

- Critchley, M. (1970): *The Dyslexic Child*. London: Heinemann.
 Orton, S. T.: (1937): *Reading, Writing and Speech Problems in Children*. New York, Norton.
 Pumphrey, P. D. (1995): *Specific Learning Difficulties*, London, Routledge.
 Vygotski, L.: (1962): *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press.

¹ Zvočna knjižnica Zveze slepih in slabovidnih Slovenije zaradi zapletov z avtorskimi pravicami ni javna knjižnica. Dostopna bi morala biti tudi drugim, med drugim disleksičnim osebam. Te bi morale imeti tudi pravico do drugačnega poučevanja in ustnega preverjanja znanja.

K Metodologija evalvacije izobraževalnega programa¹

Tanja Vilič-Klenovšek

V zvezi z izobraževanjem odraslih se tudi pri nas v zadnjih letih vse več govori o vlogi in pomenu evalvacije, o evalvaciji učinkovitosti posameznih izobraževalnih programov in tudi o evalvaciji učinkovitosti dela izvajalcev izobraževanja ter o evalvaciji učinkovitosti izobraževalne organizacije kot celote.

Preproste evalvacijske analize izvedbe posamezne izobraževalne akcije so že dalj časa spremljevalna dejavnost izobraževanja odraslih, ki jih najpogosteje opravljajo v obliki anketnih vprašalnikov, namenjenih udeležencem ali izvajalcem izobraževanja ob koncu izobraževanja, manj pogosto pa tudi na začetku in med potekom izobraževanja. Poudarjam, da gre za enostavne evalvacijske analize, saj so navadno v anketni vprašalnik vključena le nekatera splošna vprašanja, ki resda pokažejo določeno sliko o učinkovitosti in kvaliteti izvedenega izobraževanja, vsekakor pa premalo razčlenjeno in sistematično obdelano, da bi s tem dobili dovolj zanesljive in objektivne podatke za temeljite analize in potrebne spremembe izvedenega izobraževalnega programa, načina izvedenega izobraževalnega procesa, uporabljenih avdiovizualnih pripomočkov idr.

Glede na vse večje poudarjanje zagotavljanja ustrezne kvalitete izobraževalnih programov, namenjenih odraslim, ter še večje učinkovitosti tega izobraževanja je dosedanje izvajanje izobraževanja, namenjenega odraslim, treba nujno dopolniti s spremljevalnimi, vnaprej sistematično in ciljno pripravljenimi, evalvacijskimi analizami.

Na Andragoškem centru Slovenije je v obdobju 1994–1995 potekal raziskovalni projekt Evalvacija politike izobraževanja delovne sile, s poudarkom na izobraževanju brezposelnih, v okviru katerega je bila razvita metodologija evalvacije izobraževalnega programa, namenjenega (tudi) brezposelnim. Po tej metodologiji pa je bila izvedena konkretna evalvacija dveh izobraževalnih programov, v katera so se vključevali (tudi) brezposelni v obdobju 1993–1994.² Temeljno izhodišče priprave metodologije evalvacije izobraževalnega programa, namenjenega brezposelnim, je bilo, da se v zadnjih letih v izobraževanje brezposelnih vlaga določena sredstva, ni pa zbranih podatkov o učinkih tega izobraževanja, ni odgovora na vprašanje, kako učinkovito je vlaganje sredstev v izobraževanje brezposelnih. Na to temeljno vprašanje, kako učinkovito je vlaganje sredstev v določenem obdobju v izobraževanje brezposelnih, bi lahko odgovorili z evalvacijsko analizo, opravljeno na makro ravni, to pomeni, da bi v evalvacijo zajeli vse ukrepe in programe izobraževanja brezposelnih v določenem obdobju (za vso Slovenijo) ter ugotovili njihovo učinkovitost po vnaprej opredeljenih merilih (koliko se je z izobraževanjem brezposelnih zmanjšal delež brezposelnih, koli-

ko so se zmanjšala sredstva, potrebna za kritje denarnih nadomestil in denarne pomoči idr.). Za takšne makro analize bi morali imeti izdelane enotne baze podatkov o vključenih brezposelnih v izobraževanje za vso Slovenijo, še posebej bi morali imeti enotne podatke o nekaterih drugih kazalcih, ki kažejo na učinkovitost izobraževanja brezposelnih, idr., česar pa žal še ni na voljo. Zato smo se v raziskovalnem projektu Evalvacija politike izobraževanja delovne sile, s poudarkom na izobraževanju brezposelnih, omejili na pripravo metodologije evalvacije konkretnega programa izobraževanja, namenjenega brezposelnim. V sedanji fazi uvajanja evalvacijskih analiz v izobraževanje brezposelnih pri nas smo videli večji prispevek k temu področju v opredelitvi metodoloških izhodišč spremljanja učinkovitosti posameznega izobraževalnega programa, namenjenega brezposelnim, ter s tem celotnega procesa izobraževanja, ki poteka v zvezi s posameznim programom izobraževanja. S tem želimo pomagati vsem subjektom, ki so vključeni v ta proces, in tako zagotoviti ustrezno kvaliteto in učinkovitost izobraževanja brezposelnih.

Posebej želim poudariti, da gre za opredelitev metodoloških izhodišč evalvacije procesa izobraževanja brezposelnih, ki ne vključuje le evalvacije same izvedbe in učinkovitosti izobraževalnega programa, temveč vse faze, elemente in subjekte procesa izobraževanja brezposelnih, te pa bom opredelila v nadaljevanju.

Opredelitev pojma evalvacija ter evalvacije v izobraževanju

V zvezi z raziskovalnim projektom Evalvacija politike izobraževanja delovne sile, s poudarkom na izobraževanju brezposelnih smo v izhodiščih predstavili nekatera temeljna vprašanja in odgovore o evalvacijskih analizah na splošno, o evalvaciji v izobraževanju in pri zaposlovanju. Ker se nam zdijo nekatera strokovna izhodišča temeljna za konkretno uporabo evalvacijskih analiz v praksi, jih bom v nadaljevanju tudi predstavila. Upam, da bom s tem pripomogla k boljšemu razumevanju v raziskovalnem projektu razvite in uporabljene metodologije evalvacije konkretnega izobraževalnega programa.

V literaturi najdemo različne opredelitve pojma evalvacija. Te izhajajo iz različnih ciljev izvajanja evalvacijskih analiz na različnih področjih. Razlike nastajajo tudi zaradi različnih strokovnih opredelitev posameznih avtorjev in osnovnih paradig, ki so podlaga posameznih evalvacijskih analiz.

Evalvacija se najpogosteje enači s procesom vrednotenja in se kot taka opredeljuje kot proces presojanja koristi ali vrednosti nečesa (A. Janko, 1993: 19). Vrednotenje pomeni označiti vrednost

¹ Prispevek je nastal na osnovi končnega poročila raziskovalnega projekta Evalvacija politike izobraževanja delovne sile, s poudarkom na izobraževanju brezposelnih, Andragoški center Slovenije, marec 1995 (voditeljica projekta: mag. Tanja Vilič-Klenovšek).

² Raziskovalni projekt so sofinancirali Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, Ministrstvo za šolstvo in šport ter Republiški zavod za zaposlovanje.

pri presojanju različnih značilnosti in elementov tega, kar je predmet vrednotenja (H. S. Bhola, 1990: 9). V strokovnih razpravah se za ta proces pogosteje uporablja beseda evalvacija. Bistveni cilj evalvacije je uporaba informacij, ki jih pri evalvaciji pridobimo, za izboljšanje dejavnosti, ki je bila predmet evalvacije. Zato nekateri avtorji opredeljujejo evalvacijo kot proces zbiranja informacij in ta naj bi potrdil, ali so doseženi zastavljeni cilji (Savičević, 1987: 10). Tudi H. S. Bhola navaja več avtorjev, ki evalvacijo opredeljujejo predvsem kot pridobivanje informacij in sprejemanje določenih odločitev na osnovi teh informacij (H. S. Bhola, 1990: 10). Bhola povzema, da so v definicijah evalvacije nekatere skupne značilnosti. Evalvacija mora »proizvajati« informacije. Te morajo biti opravičljive. Za zbiranje informacij moramo imeti metode. Torej, evalvacija mora biti organizirana. Kolikor je mogoče, morajo biti informacije natančne. Še bolj pomembno pa je, da so informacije uporabne za izboljšanje določenega razvojnega ali izobraževalnega programa (H. S. Bhola, 1990: 10–11).

Tudi v predstavljenem raziskovalnem projektu razumemo evalvacijo kot proces vrednotenja tega, kar je predmet analize, in kot proces zbiranja informacij za odločanje o spreminjanju ali potrditvi predmeta analize, na osnovi vnaprej opredeljenih ciljev in meril vrednotenja.

Še posebej pa bi rada opozorila na to, da se pri evalvacijskih raziskavah v zadnjih letih (na kateremkoli področju) vse bolj poudarja to, da evalvacija nima le strokovne funkcije – ovrednotenje rezultatov, učinkov z vidika stroke in predlaganje ustreznih sprememb, dopolnitev, izboljšav, temveč ima tudi pomembno »politično« funkcijo, saj naj bi njeni rezultati vplivali na odločanje v politiki in pri načrtovanju procesov, ki so predmet evalvacije.

Različne evalvacijske analize poskušajo v literaturi razvrščati po določenih merilih v različne vrste evalvacije. Obstajajo številne klasifikacije, ki jih na tem mestu ne bom podrobneje predstavljala, navedla bom le na kratko nekatere vrste evalvacij:

a) formativna in sumativna evalvacija

Na splošno kot formativno evalvacijo opredeljujejo tisto evalvacijo, ki poteka že med samim potekom določene dejavnosti, ki je predmet evalvacije. Sumativna evalvacija pa je tista evalvacija, ki poteka po končani dejavnosti, ki je predmet evalvacije (glej tudi J. Sagadin, 1991: 95–96).

b) notranja, zunanja in participatorna evalvacija

Delitev evalvacije na notranjo in zunanjo izhaja iz izvajanja evalvacije, odvisno od tega, kdo izvaja evalvacijo. Notranjo evalvacijo izvajajo udeleženci evalviranega procesa, dejavnosti, zunanjo evalvacijo pa zunanji strokovnjaki, posamezniki, ki so zunaj evalviranega sistema, pogosto iz druge organizacije. Pri participatorni evalvaciji pa sodelujejo vsi, ki imajo kakršnokoli vlogo pri programu, procesu, dejavnosti, ki so predmet evalvacije (S. Bhola, 1990: 15–16).

c) makro in mikro evalvacija

Izhodišče delitve evalvacije na makro in mikro evalvacijo je v tem, ali z evalvacijo zajamemo celoten sistem, ki je predmet preučevanja, ali le posamezen del tega sistema. Pri makro evalvacijah gre za preučevanje celotnega sistema (splošna, širša vprašanja). Mikro evalvacije pa vključujejo preučevanje posameznih delov v večjem sistemu (Savičević, 1987: 20).

č) vrste evalvacij, ki so povezane s cilji, ter vrste evalvacij, ki so povezane z nalogami

Nekateri avtorji opredeljujejo evalvacijo glede na opredeljene cilje, ki so izhodišče evalvacije. V izobraževanju je zelo razčlenjeno delitev evalvacije z vidika dveh meril, z vidika opredeljenih ciljev in nalog, ki so predmet evalvacije, ponudil H. S. Bhola.

Po teh dveh merilih Bhola opredeli 11 vrst evalvacij (H. S. Bhola, 1990: 17):

1. ocenjevanje potreb,
2. pregled ekonomskih, socialnih in kulturnih izhodišč,
3. evalvacija učenca,
4. testiranje dosežkov in stališč,
5. evalvacija osebj,
6. kurikularna evalvacija,
7. institucionalna in organizacijska evalvacija,
8. vrednotenje izdelkov,
9. vrednotenje učinkov (vplivov),
10. vrednotenje stroškov,
11. samoevalvacija (samovrednotenje).

Iz predstavljene klasifikacije lahko vidimo, da se posamezne vrste evalvacije ne opredeljujejo le glede na cilj oziroma nalogo dejavnosti, procesa, ki ga evalviramo, temveč tudi glede na subjekt, ki je predmet evalvacije (učenec, udeleženec, osebje, organizacija), ali glede na posamezen element procesa, ki ga evalviramo (kurikulum, izdelek, učinki, stroški idr.).

Poleg naštetih vrst evalvacij moram še omeniti, da na splošno v zadnjih letih vse bolj poudarjajo tudi pomen samoevalvacije. Bhola meni, da v najbolj preprosti obliki pomeni samoevalvacija (samovrednotenje) introspekcijo posameznika (H. S. Bhola, 1990: 22). Drugi avtorji pa samoevalvacijo ne navezujejo le na posameznika, temveč gre lahko tudi za samoevalvacijo izobraževalne organizacije kot celote, posameznega izvajalca v izobraževalnem procesu idr. Dejansko gre pri tem za notranjo evalvacijo.

Nekatere razvrstitve izhajajo iz teoretskih razmejitev in razprav, druge pa bolj iz praktičnih izkušenj in potreb v praksi. Številne vrste evalvacij, ki jih ločujejo teoretiki, so z vidika prakse prezahtevne in preveč kompleksne. Evalvatorji praktiki morajo pogosto uporabljati bolj enostavne in razmeram prilagojene evalvacijske pristope. Predstavitev različnih vrst evalvacij, različnih klasifikacij evalvacij pa kaže, da je evalvacija v izobraževanju kompleksen proces, ki v praktični izvedbi težko naenkrat zaobseže vse potrebne elemente, subjekte, faze idr. procesa, dejavnosti, ki so predmet evalvacije. Zato so posamezne evalvacije navadno le en segment kompleksnega procesa izobraževanja, ki kot take omogočajo odgovore na povsem določena vprašanja. V vsakem položaju posebej pa je nujno in smiselno presoditi, kaj vse je treba vključiti v evalvacijo z vidika ciljev in nalog, ki si jih v evalvaciji določimo.

Z razvojem in uvajanjem evalvacije so se v preteklosti razvili različni t. i. modeli evalvacij. Ti vključujejo različne pristope in vrste evalvacij, odvisno od njihovih ciljev in teoretskih paradig, ki so izhodišče evalvacije (v izobraževanju izhajajo predvsem iz dveh paradig, iz racionalistične in naturalistične).

V pedagoški praksi se je evalvacija usmerila večinoma na evalvacijo kurikuluma. J. Sagadin piše, da se v svetu v zadnjih dvajsetih letih intenzivno razvija metodologija t. i. kurikularne evalvacije ali evalvacije kurikuluma (curriculum evaluation) (J. Sagadin, 1991: 93). Razvoj kurikularne evalvacije pa spremlja večpomenskost pojma kurikulum. Tako različni avtorji, ki govorijo o kurikularni evalvaciji in jo opredeljujejo, različno pojmujejo sam pojem kurikuluma. Od tod so tudi razlike pri opredeljevanju posameznih modelov kurikularne evalvacije. J. Sagadin je v svoji razpravi o evalvaciji poskušal opredeliti pojmovanje kurikuluma, ki se pojavlja pri razpravljanju o kurikularni evalvaciji. J. Sagadin meni: »Poleg učnega načrta posameznega učnega predmeta (z učnimi, t. j. z vzgojnimi in izobraževalnimi cilji ter učno

vsebinsko) zajemajo različni razpravljalci s kurikularno evalvacijo zlasti še proces uresničevanja učnega načrta (in pri tem učbenike in druga učila in učne pripomočke ter aktivnosti učiteljev in učenec). Lahko bi tudi rekli, da gre pri različnih razpravljalcih o kurikularni evalvaciji za rabo izraza kurikulum v pomenu neke vrste programskega paketa, ki vsebuje učni načrt in učna sredstva ter smernice (navodila in napotke) za izvedbo pouka.« (J. Sagadin, 1990: 93)

Doslej je nastalo že več modelov kurikularne evalvacije, ki pa jih tu ne bom predstavljala. Za andragoško prakso so lahko ti mo deli le delno podlaga za izvajanje evalvacij v izobraževanju odraslih. Specifičnost andragoške prakse narekuje razvoj specifičnih modelov, ki se ne omejujejo le na »kurikularno evalvacijo«, temveč širše zajemajo proces izobraževanja. Poleg evalvacije izobraževalnega programa so za andragoško prakso zanimive tudi evalvacije strategij razvoja, sprejete v izobraževanju odraslih, evalvacije posameznih subjektov v andragoškem procesu idr. Za andragoško prakso so uporabne strategije in modeli evalvacije, ki se razvijajo in uporabljajo na širšem področju družboslovnega raziskovanja (npr. preučevanja učinkovitosti ukrepov socialne politike, posebnih programov in ukrepov na različnih področjih javnega dela in političnega odločanja, ukrepov aktivne politike zaposlovanja idr.).

Praksa kaže, da je skoraj vsaka evalvacija svojevrsten »model«, ki kombinira različne pristope in vrste evalvacij. V vseh modelih pa najdemo enake bistvene faze evalvacijske analize in metode zbiranja podatkov (čeprav gre za eksperiment ali kvazi-eksperiment, raziskavo primera, medinstitucionalni postopek, longitudinalno raziskavo, pluralistično evalvacijo idr.).

Bistvene postavke evalvacijskih analiz so:

1. Opredelitev namena in ciljev evalvacije.
2. Izbor udeležencev evalvacije.
3. Izdelava načrta evalvacije ter posebej izdelava časovnega načrta evalvacije.
4. Izdelava in izbira merskih instrumentov, metod, zbiranje in analiza podatkov.
5. Priprava poročila (sprejemanje evalvacijskih odločitev).
6. Poročanje o rezultatih.

Pomen poročanja poudarjajo še posebej v zadnjih letih, saj se je pokazalo, da je ta končna faza odločilna, če želimo, da rezultati evalvacijskih analiz dosežejo tiste, ki odločajo.

Najpogostejše uporabljene metode in tehnike zbiranja podatkov v evalvacijskih analizah pa so: intervju, vprašalniki (odprtega in zaprtega tipa), testi, vrednotenje izdelkov, opazovanje, analiza dokumentacije, gradiva, preučevanje primera, statistični postopki, potrebni za posploševanje podatkov idr.

V nadaljevanju bom predstavila metodologijo evalvacije programa izobraževanja, ki smo jo razvili in uporabili pri raziskovalnem projektu Evalvacija politike izobraževanja delovne sile, s poudarkom na izobraževanju brezposelnih.

Metodologija evalvacije izobraževalnega programa, ki vključuje (tudi) brezposelne³

Evalvacija izobraževanja brezposelnih posega na dve področji:

1. v izobraževanje (izobraževalni proces) in
2. v zaposlovanje (politiko zaposlovanja).

³ V evalvacijo smo zajeli dva izobraževalna programa, od katerih eden ni namenjen le brezposelnim, temveč so brezposelni vključeni v izobraževanje skupaj z drugimi udeleženci, ter izobraževalni program, ki je namenjen le mlajšim brezposelnim osebam.

Temeljni cilj izobraževanja brezposelnih, kot ukrepa aktivne politike zaposlovanja, je povečanje možnosti zaposlitve za brezposelne osebe. Če izhajamo iz tega globalnega cilja, lahko učinkovitost izobraževanja brezposelnih presojamo po tem, koliko to dejansko prispeva k višji zaposljivosti brezposelnih, ki so bili vključeni v določen program izobraževanja, v primerjavi s tistimi, ki niso bili vključeni v program izobraževanja. Menim, da je to lahko le eden od vidikov evalvacije izobraževanja brezposelnih.

Ker izobraževanje brezposelnih ne posega le v politiko zaposlovanja, temveč tudi v izobraževalni proces (izobraževanje), že po sami naravi izobraževanja in njegovih učinkov funkcije izobraževanja brezposelnih ne moremo zožiti le na zagotavljanje zaposljivosti, temveč se prav tako, kot se na splošno cilji izobraževanja vedno nanašajo na človekove ekonomske, socialne in psihološke potrebe, tudi cilji izobraževanja brezposelnih nanašajo na ekonomsko, socialno in psihološko razsežnost človeka.

Zato pri evalvaciji izobraževanja brezposelnih ne moremo izhajati le iz njegovega globalnega cilja, to je zaposljivosti brezposelnih, temveč tudi iz drugih ciljev, ki so del izobraževanja brezposelnih. To, kar dejansko v konkretni evalvaciji vključimo v preučevanje, pa je odvisno od postavljenih ciljev evalvacije in njenega namena (glede na to, ali gre za makro oziroma mikro evalvacijo, evalvacijo vključenih subjektov v izobraževanju brezposelnih, evalvacijo izobraževalnega programa v ožjem smislu idr.).

Na splošno lahko evalvacijo v izobraževanju brezposelnih delimo na evalvacijo na makro in na mikro ravni. Pri evalvaciji na makro ravni izhajamo iz globalnih in temeljnih ciljev izobraževanja brezposelnih in iščemo odgovore na naslednja vprašanja:

- Ali so se brezposelnim, vključenim v programe izobraževanja, povečale možnosti za zaposlitev v primerjavi z brezposelnimi, ki niso bili vključeni?
- Kateri programi in izvajalci so bolj uspešni?
- Ali imajo posamezniki, ki so vključeni v program, večje finančne in socialne koristi in manjše finančne in socialne stroške?
- Ali so programi izobraževanja ekonomsko in socialno uspešnejši od drugih programov za blažitev brezposelnosti in pospeševanje delovanja trga delovne sile?
- Ali je izobraževanje pripomoglo k zmanjševanju negativnih posledic daljše brezposelnosti?
- Ali rezultati izobraževanja opravičujejo vložena sredstva in prizadevanja kadrov?

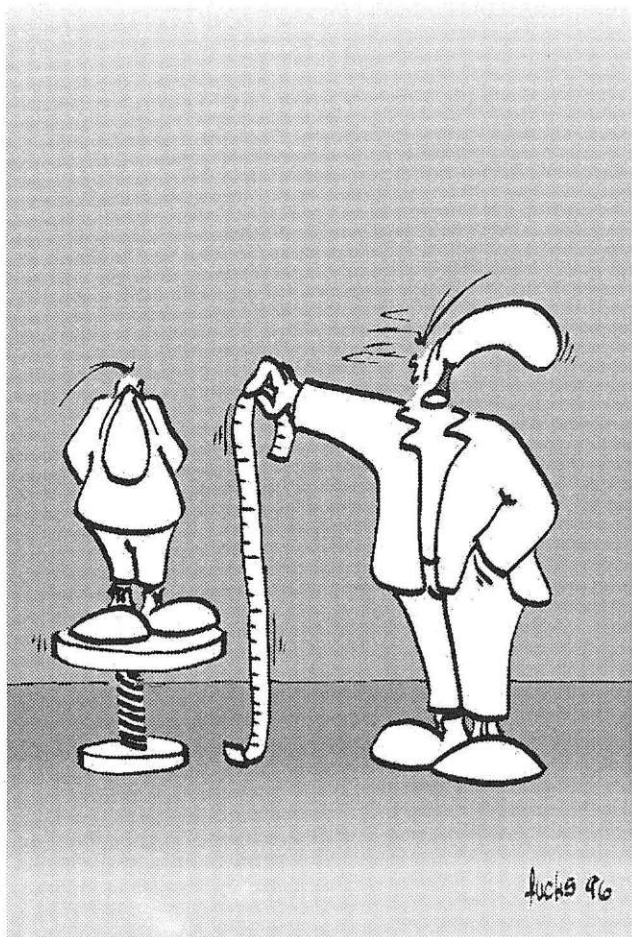
Pri evalvaciji na mikro ravni, posameznega izobraževalnega programa, ugotavljamo njegovo učinkovitost z vidika njegovih specifičnih ciljev ter izvajanja samega procesa izobraževanja. Kot sem že zapisala, smo v našem raziskovalnem projektu izvedli evalvacijo na mikro ravni, evalvirali smo dva izobraževalna programa. Tako smo v evalvaciji dveh izbranih izobraževalnih programov v našem raziskovalnem projektu določili naslednje cilje:

1. Ugotoviti stopnjo zaposljivosti vključenih brezposelnih v izbrani izobraževalni program.
2. Ugotoviti vrsto dejavnosti posameznih subjektov v posamezni fazi izobraževanja brezposelnih (v širšem smislu, od svetovanja, vključitve in izvedbe izobraževanja do dejavnosti po končanem izobraževanju) ter kvaliteto in učinkovitost teh dejavnosti.
3. Ugotoviti oblike, vsebino, pogostost in kvaliteto medsebojnega sodelovanja vseh vključenih subjektov v izobraževanju brezposelnih v izbranem izobraževalnem programu (v širšem smislu).

4. Ugotoviti druge učinke, ki jih ima izobraževanje na brezposelne.

Pri oblikovanju metodologije evalvacije izobraževalnega programa, namenjenega (tudi) brezposelnim, smo izhajali iz spoznanja, da se izobraževanje brezposelnih ne začne šele z vključitvijo v program izobraževanja, temveč se začne na zavodu za zaposlovanje, s predstavitvijo možnosti izobraževanja, ki jo imajo brezposelni v zvezi z ukrepom aktivne politike zaposlovanja. Proces se nadaljuje z odločitvijo brezposelnega, da bo izkoristil ta ukrep, ko se bo začelo svetovanje za izbiro in vključitev v primeren program izobraževanja. V tej fazi sodelujejo trije subjekti, to so svetovalec zavoda za zaposlovanje (svetovalec za zaposlitev ali svetovalec za izobraževanje), brezposelna oseba in tudi že izobraževalna organizacija (vodja posameznega izobraževalnega programa), ki dajejo ustrezne informacije svetovalcu zavoda za zaposlovanje in tudi neposredno brezposelni osebi.

Z izbiro in vključitvijo v izobraževanje se v izobraževanju brezposelnih na eni strani še vedno ohrani stik brezposelnega s svetovalcem zavoda za zaposlovanje, na drugi strani se stik brezposelnega z izobraževalno organizacijo še okrepi, hkrati pa v stiku ostaneta tudi svetovalec zavoda za zaposlovanje in vodja izobraževalnega programa v izobraževalni organizaciji.



Po končanem izobraževanju se medsebojni stiki med vključenimi subjekti še vedno ne pretrgajo v celoti. Brezposelna oseba je do zaposlitve še zmeraj povezana s svojim svetovalcem na zavodu za zaposlovanje, o določenih vprašanjih se po končanem izobraževanju še vedno pogovarjata tudi svetovalec zavoda za zaposlovanje in vodja izobraževalnega programa, pogosto pa vodja izobraževalnega programa da vključenim brezposelnim možnost, da z njim ohranijo stik tudi po izobraževanju, bodisi da potrebu-

jejo kakšno informacijo ali pa se želijo vključiti v drugo vrsto izobraževanja idr.

Na koncu izobraževanja pa se izobraževanju brezposelnih priključi še en subjekt, to je delodajalec, ki zaposli brezposelnega, vključenega v določen program izobraževanja. Delodajalec, kot končni zunanji »uporabnik« rezultata procesa izobraževanja, je predvsem v stiku z brezposelnim, ki ga je zaposlil, posredno pa tudi z zavodom za zaposlovanje, ki daje delodajalcu vse potrebne podatke o brezposelnem, ki ga delodajalec zaposli, in z izobraževalno organizacijo, ki ji delodajalec lahko sporoča povratne informacije o učinkovitosti izobraževanja z vidika potreb delovnega procesa.

Iz predstavljenega procesa izobraževanja brezposelnih je razvidno, da so z vidika brezposelnega, kot osrednjega subjekta procesa izobraževanja, v tem procesu tri bistvene faze:

1. Usmerjanje in svetovanje brezposelnim za izobraževanje, ki sta povezana z izbiro primerne programa izobraževanja in izvajalca izobraževanja.

2. Potek izobraževanja in spremljanje brezposelnega med izobraževanjem.

3. Konec izobraževanja, ugotavljanje učinkovitosti izobraževanja ter svetovanje po končanem izobraževanju.

V teh treh fazah procesa svetovanja in izobraževanja pa se pojavljajo štirje subjekti:

1. svetovalec zavoda za zaposlovanje,
2. brezposelna oseba,
3. vodja izobraževalnega programa v izobraževalni organizaciji,
4. delodajalec, ki zaposli brezposelnega, ki je končal določen program izobraževanja.

Pri neposredni izvedbi izobraževalnega programa so pomemben subjekt tudi neposredni izvajalci tega programa (predavatelji), vendar so poglavitni in odgovorni strokovni nosilci izvedbe programa vodje izobraževalnega programa, ki lahko pri evalvaciji izobraževalnega programa dajejo tudi vse ustrezne podatke o izvajalcih izobraževalnega programa.

Pri evalvaciji posameznega izobraževalnega programa moramo v evalvacijo vključiti vse tri faze izobraževalnega procesa ter vse štiri subjekte, nosilce svetovanja in izobraževanja. Vsaka od navedenih faz izobraževalnega procesa ima svoje specifičnosti in bistvene elemente, ki opredeljujejo vlogo posameznih subjektov v posameznih fazah tega procesa.

Shematično ponazarjamo povezanost in prepletenost vseh štirih subjektov:



Poglavitne dejavnosti posameznih subjektov v izobraževanju brezposelnih, ki jih moramo upoštevati, kadar opredeljujemo metodološke podlage evalvacijskih analiz, so:⁴

⁴ Vsaka od navedenih dejavnosti je v vprašalniku za posamezen subjekt natančneje razčlenjena. Vprašanja, ki so zajela dejavnosti in vse njihove elemente, so sestavni del objavljenega končnega poročila o raziskovalnem projektu. Vprašalniki so v prilogah (str. 171–198).

1. Brezposelni:

- odločitev za izobraževanje;
- posredovanje ustreznih podatkov;
- sodelovanje s svetovalcem zavoda za zaposlovanje in vodjo izobraževalnega programa pred izobraževanjem, med njim in po njem;

- vključitev v izobraževanje;
- ocenjevanje uspešnosti in učinkovitosti izobraževanja.

2. Svetovalec zavoda za zaposlovanje:

- svetovanje brezposelnemu za izobraževanje (pred izobraževanjem, med njim in po njem);
- opredelitev meril za izbor programa izobraževanja, izvajalca izobraževanja in brezposelnega, ki se bo vključil v izobraževanje;

- spremljanje brezposelnega med izobraževanjem;
- stik z izobraževalno organizacijo pred izobraževanjem, med njim in po njem;

- vrednotenje učinkovitosti izobraževanja;

- stik z delodajalci (predvsem po izobraževanju, zaželen pa je tudi pred in med njim).

3. Vodja izobraževalnega programa v izobraževalni organizaciji:

- svetovanje brezposelnemu pred izobraževanjem, med njim in po njem;

- stik z zavodom za zaposlovanje pred izobraževanjem, med njim in po njem;

- organizacija in spremljanje izvedbe izobraževanja;

- vrednotenje kvalitete izvedbe izobraževanja (med izobraževanjem in na koncu izobraževanja);

- stik z delodajalci (predvsem po izobraževanju, po potrebi pa tudi pred njim in med njim).

4. Delodajalci:

- vrednotenje učinkovitosti izobraževanja;

- sodelovanje z zavodom za zaposlovanje in izobraževalno organizacijo (pri zaposlovanju brezposelnega in pri spodbujanju k spremembam sedanjih programov izobraževanja ali k pripravi novih programov izobraževanja ter tudi k sodelovanju pri razvoju strategije izobraževanja brezposelnih v lokalni skupnosti).

Vse našteje dejavnosti posameznih subjektov se med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Čim več je medsebojnega sodelovanja, večja je uspešnost, učinkovitost in kvaliteta izvedenega izobraževanja brezposelnih.

Za pridobitev podatkov o navedenih dejavnostih posameznih subjektov smo za evalvacijo izobraževalnega programa v širšem smislu pripravili štiri vprašalnike:⁵

1. vprašalnik za svetovalce zavodov za zaposlovanje;
2. vprašalnik za vodjo izobraževalnega programa;
3. vprašalnik za brezposelne, vključene v izbrani izobraževalni program;
4. vprašalnik za delodajalce, ki so zaposlili brezposelne, vključene v izbrani izobraževalni program.

S svetovalci zavodov za zaposlovanje in z vodji izbranega izobraževalnega programa smo opravili intervju, brezposelnim, vključenim v izobraževanje, in delodajalcem pa smo anketni vprašalnik poslali po pošti.

⁵ Vprašalniki so objavljeni v navedenem končnem poročilu.

Predstavila bom še navedene dejavnosti oziroma elemente posameznih subjektov po fazah procesa izobraževanja (v širšem smislu) ter pri vsaki dejavnosti oziroma elementu navedla v oklepaju, katere subjekte smo o tem povprašali za mnenje:⁶

1. Usmerjanje in svetovanje za vključitev v izobraževalni program

- a) populacija, ki jo usmerjamo v program (zavod za zaposlovanje, izobraževalna organizacija, brezposelni);

- b) usmerjevalci in svetovalci brezposelnim za izobraževanje (zavod za zaposlovanje, izobraževalna organizacija);

- c) svetovalci in usmerjevalci ter njihovo poznavanje izobraževalnega programa (zavod za zaposlovanje, izobraževalna organizacija);

- d) kvaliteta usmerjanja in svetovanja (zavod za zaposlovanje, izobraževalna organizacija, brezposelni).

2. Potek izobraževanja in spremljanje brezposelnega med izobraževanjem

- e) kvalitativna merila za izvedbo programa (zavod za zaposlovanje, izobraževalna organizacija, brezposelni, delodajalci);

- f) drugi, zlasti finančni, pogoji za izvedbo programa (zavod za zaposlovanje, izobraževalna organizacija);

- g) spremljanje poteka izobraževanja (zavod za zaposlovanje, izobraževalna organizacija, brezposelni).

3. Konec izobraževanja in svetovanje ter usmerjanje po končanem izobraževanju

- h) vloga svetovanja po končanem izobraževanju (zavod za zaposlovanje, izobraževalna organizacija, brezposelni, delodajalci);

- i) preverjanje kvalitete programa po končanem izobraževanju (izobraževalna organizacija, brezposelni);

- j) ocena sodelovanja med subjekti v izobraževanju (zavod za zaposlovanje, izobraževalna organizacija, brezposelni, delodajalci).

Iz vprašalnikov, s katerimi smo zbirali podatke, smo pri evalvaciji dveh izbranih izobraževalnih programov dobili veliko podatkov, ki smo jih obdelali kvantitativno in kvalitativno. Pri kvantitativni obdelavi smo uporabili izračun absolutnih in kumulativnih frekvenc ter Cramerjev koeficient (mera stopnje povezanosti).

Pridobljene podatke o brezposelnih, ki so bili vključeni v dva izbrana izobraževalna programa, pa smo primerjali tudi s podatki o brezposelnih, ki niso bili v opazovanem obdobju vključeni v noben ukrep aktivne politike zaposlovanja, torej niso bili vključeni tudi v noben program izobraževanja. V evalvaciji smo tako uporabili t. i. »kvaziekperiment«. To pomeni, da smo skupino brezposelnih, ki so bili vključeni v izobraževanje, poimenovali »naravno« eksperimentalno skupino. Primerjali smo jo z drugo, t. i. »kontrolno« skupino, ki je bila z eksperimentalno izenačena po določenih poglavitnih značilnostih. Te lahko vplivajo na končni rezultat, ki je predmet preučevanja (merjenja), skupini pa nista bili izpostavljeni zunanjemu »vložku«, v našem primeru izobraževanju. Žal nam čas in podatki, ki smo jih imeli na voljo, niso omogočili, da bi tudi za kontrolno skupino pridobili več podatkov, na primer s posebnim vprašalnikom, ki bi bili osnova za bolj natančno primerjavo razlik in vzrokov za razlike med eno in drugo skupino. Tako smo izenačeni skupini, eksperimentalno in kontrolno, primerjali le z vidika merila zaposljivosti, to pomeni, da smo ugotavljali, kolikšen delež enih in drugih se je v opazovanem obdobju zaposlil.⁷

⁶ Podrobneje so te dejavnosti in elementi razčlenjeni po fazah v navedenem raziskovalnem poročilu, str. 143–150.

⁷ Rezultati so podrobneje predstavljeni v navedenem končnem poročilu.

Evalvacija izbranih dveh izobraževalnih programov je potekala šest mesecev. Posebno pozornost smo namenili pripravi poročila o rezultatih evalvacije z oblikovanimi predlogi za spremembe tistih dejavnosti in posameznih elementov dejavnosti, ki so se v evalvaciji pokazale kot manj kvalitetne in učinkovite. Za svetovalec zavodov za zaposlovanje smo posebej organizirali predstavitev rezultatov in predlogov ter metodologije evalvacije izobraževalnega programa, s ciljem, da bi del pripravljenih instrumentarijev lahko uporabljali tudi pri svojem delu.

Sklepne misli

Na koncu bi rada še enkrat poudarila, da pri ugotavljanju učinkovitosti izobraževanja brezposelnih na mikro ravni, na ravni posameznega izobraževalnega programa, ni dovolj, da ugotavljamo učinkovitost le z vidika globalnega cilja usmerjanja brezposelnih v izobraževanje, to je zagotavljanje boljših možnosti za zaposlitev, in z vidika specifičnih ciljev, ki so opredeljeni v posameznem programu, temveč moramo učinkovitost izobraževanja vrednotiti na osnovi analize uspešnosti in učinkovitosti posameznih faz in njihovih elementov ter vseh subjektov izobraževalnega procesa v širšem smislu. Tako zajamemo v ta proces izobraževanja brezposelnih že samo svetovanje za izobraževanje, od vključitve v izobraževanje in poteka izobraževanja do njegovega konca in izvajanja nekaterih dejavnosti, povezanih s konkretnim programom izobraževanja, ki potekajo po končanem izobraževanju.

Če razmišljam, koliko so v prispevku predstavljena metodološka izhodišča evalvacije izobraževalnega programa, namenjenega (tudi) brezposelnim, uporabna tudi za evalvacijo izobraževalnega programa, namenjenega katerikoli ciljni skupini odraslih, menim, da so opredeljene faze, dejavnosti in elementi teh dejavnosti lahko podlaga za evalvacijo kateregakoli izobraževalnega programa, namenjenega odraslim, tako da posamezne kategorije in elemente smiselno prilagodimo ciljni skupini, ki je vključena v izobraževanje, in drugim vključenim subjektom v izobraževalni proces (v širšem smislu). Osnovni pristop k evalvaciji, potek in izvedba pa so uporabni za vse izobraževalne programe, namenjene odrasli populaciji.

Ker se zavedam, da so evalvacijske analize posameznega izobraževalnega programa z vidika obsega dela, potrebnega časa ter navsezadnje tudi z vidika finančnih sredstev obsežno delo, predlagam, da tako celovito zastavljeno evalvacijo izobraževalnega programa vnaprej dobro pretehtamo, da ne bi zapravljali časa in denarja ter strokovnih moči za programe, ki bi jih lahko evalvirali z enostavnejšimi pristopi. Vemo namreč, da je izobraževalni program učinkovit, a želimo spremeniti le posamezne segmente. Take celovite evalvacijske analize je smiselno delati za izobraževalne programe, na primer za tiste s širšim nacionalnim pomenom, za izobraževalne programe za specifične ciljne skupine v izobraževanju odraslih, ki naj bi imeli dolgoročne učinke, pomembne tudi z vidika družbeno-gospodarskega razvoja, za izobraževalne programe, ki jih načrtujemo za daljše obdobje, vendar želimo preveriti njihovo učinkovitost ter ugotoviti potrebne spremembe ipd.

V izobraževalni praksi pa je smiselno, da vsak od vključenih subjektov posebej spremlja potek izobraževalnega procesa, in sicer z vidika svoje vloge v tem procesu in potrebnih povezav z drugimi subjekti ter na osnovi takšnih samevalvacijskih analiz, ki pa jih občasno dopolni tudi z evalvacijskimi analizami tistih subjektov, ki lahko sporočijo pomembne podatke o izobraževalnem programu (zavodu za zaposlovanje ali izobraževalni organizaciji lahko na primer takšne podatke sporočijo bodisi brezposelni, izobraževalna organizacija bodisi delodajalci). Pomembna je

priprava ustreznih instrumentarijev za sprotno evalviranje izobraževalnega procesa (bodisi v ožjem bodisi v širšem pomenu). Smiselna je, poleg v praksi uveljavljenih kratkih vprašalnikov, uporaba vprašalnikov z bolj natančno opredeljenimi dejavnostmi in njihovimi elementi, priprava ustreznih protokolov (vnaprej pripravljeni obrazci) za zapisovanje podatkov, sezname za zapisovanje pojavnosti vnaprej predvidenih elementov ipd. (analiza dokumentacije, analiza primera idr.). Za evalvacijo morajo biti jasno opredeljeni cilji in merila, da bodo v skladu z njimi dobljene podatke tudi ovrednotili.

Resda bodo prve priprave evalvacijskih analiz (predvsem ustreznih vprašalnikov in protokolov ali seznamov za zapisovanje podatkov) vzele nekoliko več časa, a menim, da bodo dolgoročno rezultati takšnih analiz pokazali pozitivne učinke v zvezi z zagotavljanjem višje kvalitete in učinkovitosti izobraževanja, poleg tega pa bodo vse nadaljnje evalvacijske analize mnogo lažje, ker se veliko vprašanj, opredeljenih elementov in dejavnosti ter izdelanih protokolov ali seznamov za zapisovanje podatkov lahko uporabi v različnih okoliščinah, z minimalnimi spremembami.

mag. Tanja Vilič-Klenovšek
raziskovalka na Andragoškem centru Slovenije

Literatura

- H. S. Bhola, Evaluating »Literacy for Development« Projects, Programs and Campaigns. Unesco Institute for Education, German Foundation for International Development (DSE), 1990.
- Sonja Drobnič, Evalvacijske študije zaposlitvenih programov. V: Zaposlovanje, perspektive, priložnosti, tveganja. Zbornik. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana, 1990, str. 227–254.
- Arden D. Grotelueschen, Programe Evaluation, V: Alan B. Knox and Associates, Developing, Administering, and Evaluating Adult Education. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, London, 1989.
- Alenka Janko, Evalvacija v programih funkcionalnega opismenjevanja, diplomsko delo. Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana, 1993.
- dr. Nikola Pastuović, Teoretična in metodična izhodišča razvoja programov, V: Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih. Andragoški center R Slovenije, Ljubljana, 1994 (RP Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije, raziskovalno poročilo, 2).
- Janez Sagadin, Razprave iz pedagoške metodologije. Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana, 1991.
- Vrednotenje v izobraževanju odraslih. Andragoško društvo Slovenije, Ljubljana, 1987.

K Ali naj moj problem brezposelnosti rešujejo drugi?

Dušanka Lužar

S problemom hitrega naraščanja brezposelnosti smo se v Sloveniji srečali v začetku devetdesetih let, ko je s prehodom v tržno gospodarstvo in procesom prestrukturiranja gospodarstva naglo začela upadati tudi zaposlenost. V tem obdobju so se v podjetjih začeli stečaji, pojavili so se presežki delovne sile. V Sloveniji se je začel uveljavljati trg delovne sile.

Upadanju števila zaposlenih je sledilo naraščanje brezposelnosti. Število brezposelnih se je v letih od 1989 do 1995 povečalo za skoraj štirikrat, kar pomeni, da je bilo ob koncu leta 1995 v Sloveniji 126.759 brezposelnih oseb.

Med zaposlenimi se je najhitreje zmanjševalo število nekvalificiranih delavcev. Tako je med brezposelnimi naraščalo število oseb brez poklicne izobrazbe. Med osebami s III. in IV. stopnjo izobrazbe prevladujejo osebe s poklici, po katerih delodajalci redko povprašujejo. Zaradi razpada velikih sistemov z delovno intenzivno naravnostjo prihaja do strukturnih neskladij (kovinarstvo, tekstil).

Osebam z višjo stopnjo izobrazbe pa navadno primanjkuje splošno znanje oziroma kombinacija različnih vrst znanja, po katerih delodajalci vedno pogosteje povprašujejo (npr. znanje tujih jezikov, računalništvo, spretnost uspešnega poslovnega komuniciranja itd.).

Poleg velikega števila brezposelnih je na trgu dela tudi vse več delovnih mest, za katera ni mogoče najti ustreznih delavcev. Zato v Sloveniji govorimo o strukturni brezposelnosti, ki se kaže v presežkih nekaterih poklicev in v pomanjkanju drugih.

Izobraževanje brezposelnih je eden najpomembnejših ukrepov v sklopu aktivne politike zaposlovanja. Z ukrepom aktivne politike zaposlovanja razumemo vrsto instrumentov za reguliranje trga delovne sile. Razvili so jih v tržnih ekonomijah zahodne Evrope, predvsem v zadnjih dvajsetih letih.

Aktivna politika zaposlovanja je sklop ciljno usmerjenih ukrepov in programov, ki jih uresničujejo na trgu dela, ustvarjajo dodatne delovne možnosti, povečujejo poklicno, sektorsko in prostorsko mobilnost delovne sile, omogočajo prilagajanje znanja in usposobljenosti delavcev na spremenjene razmere produkcije v tržni konkurenci, spodbujajo razvoj podjetništva in samozaposlovanja ter si prizadevajo za čimbolj usklajeno ponudbo in povpraševanje.

Sprememba Zakona o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti je leta 1991, ko so bili zakonsko opredeljeni ukrepi aktivne politike zaposlovanja, omogočila intenzivno dejavnost v zvezi z izobraževanjem brezposelnih.

Republiški Zavod za zaposlovanje je začel intenzivno izvajati aktivnosti v zvezi z izobraževanjem brezposelnih oseb s ciljem: povečati konkurenčne sposobnosti brezposelnih iskalcev zaposlitve na trgu dela z dvigovanjem izobrazbene ravni ter dopolnjevanjem znanja.

Zavod iz leta v leto širi obseg in vsebine izobraževalnih pro-

gramov, vključuje večje število izvajalcev programov ter sodeluje pri razvijanju novih vsebin, programov, novih metod informiranja in svetovanja brezposelnim, ki se vključujejo v izobraževalne programe. Pri tem upošteva potrebe na trgu dela ter individualne interese, sposobnosti in nagnjenja posameznikov.

V teoriji izobraževanja kot ene izmed oblik politike zaposlovanja so splošni cilji ekonomske ali socialne narave.

Ekonomske cilji so:

- pospeševanje prilagajanja ponudbe delovne sile povpraševanju in s tem povezano odpravljanje strukturnih neskladij v delovanju trga delovne sile;
- povečevanje vrednosti človeškega kapitala in ohranjanje vrednosti človeških virov;
- izobraževanje je eden od instrumentov anticiklične politike, v obdobju recesije delovno silo pripravljajo na hitro in učinkovito vključevanje v delo med gospodarsko rastjo;
- izobraževanje (zmanjševanje odpusčanja delovne sile in povečevanje zaposlovanja) prispeva k rasti družbenega proizvoda.

Socialni cilji so:

- preprečevanje socialne marginalizacije brezposelnih in zmanjševanje socialnih problemov;
- prerazporejanje brezposelnosti med socialnimi skupinami in kraji, kjer je brezposelnost največja;
- večja produktivnost posameznikov, ki končajo izobraževanje in se zaposlijo;
- zmanjševanje psihičnih travm in malodušja pri brezposelnih, kar izboljšuje odnose v družbi.

Zavod za zaposlovanje usmerja brezposelne v različne oblike izobraževanja zaradi povečanja zaposlitvenih možnosti.

Izobraževalne programe za brezposelne združujemo v naslednje temeljne sklope:

- programi za načrtovanje poklicne poti,
- programi pomoči pri iskanju zaposlitve,
- programi psihosocialne rehabilitacije,
- programi funkcionalnega izobraževanja,
- programi za pridobitev strokovne izobrazbe,
- usposabljanje za konkretna dela pri delodajalcu.

Z različnimi oblikami skupinskega in individualnega svetovanja ter s skupinsko obravnavo se Zavod približuje cilju, da naj bi bila vsaka posameznikova vključitev v programe zaposlovanja

opredeljena z načrtom njegove poklicne poti. To pa pomeni, da je treba brezposelne motivirati za sodelovanje pri načrtovanju poklicne poti in iskanju zaposlitve.

Program, ki omogoča posamezniku oceno lastnih zmožnosti in pripravo, da se ustrezno predstavi delodajalcem, je delavnica Poti do dela in zaposlitve. Eden osnovnih ciljev delavnice je motiviranje udeležencev za lastno reševanje problemov v zvezi z delom in zaposlitvijo. Dejstvo je namreč, da posamezniki prepogosto mislijo, da so za njihove probleme dolžni poskrbeti drugi, ne sprejmejo pa lastne odgovornosti za reševanje problemov.

Delavnice so kvalitetno dopolnilo posredovalnim in svetovalnim aktivnostim zavoda.

Delavnica Poti do dela in zaposlitve

Program oziroma delavnico uvrščamo med programe izobraževanja in usposabljanja, katerih osnovni cilj je povečanje možnosti za zaposlitev brezposelnih oseb oziroma povečanje njihove konkurenčnosti na trgu delovne sile. Vloge izobraževanja brezposelnih ne bi bilo upravičeno zožiti zgolj na zagotavljanje zaposlitve, prav tako je pomembno tudi zadovoljevanje drugih človekovih potreb. Zato so poleg prej omenjenih, ekonomskih in socialnih, ciljev pomembni tudi psihološki cilji. Že po imenu spada program v sklop programov pomoči brezposelnim pri iskanju zaposlitve, katerih cilj je motivirati posameznika, da tudi sam sodeluje pri iskanju zaposlitve, in ga »oborožiti« z znanjem za učinkovit nastop na trgu delovne sile.

Program je neverificiran, kar je med programi funkcionalnega izobraževanja pogost pojav. Ti programi nastajajo na osnovi potreb na trgu dela, v primerjavi z verificiranimi programi v zvezi s

prilagajanjem novostim je zanje značilna večja fleksibilnost. Učinkovitost teh programov se najpogosteje povezuje z aktualnostjo celotnega programa ter njegovih posameznih vsebin, kar zahteva intenzivno spremljanje dogajanja na trgu delovne sile in nenehno vnašanje novosti v sam program.

Za program je značilno tudi to, da spada med programe izobraževanja in usposabljanja, ki so zaradi spremenjenih razmer na trgu dela nastali na pobudo RZZ.

RZZ skrbi za uresničevanje programa in pri tem nastopa v vlogi organizatorja in izvajalca monitoringa. Skrbi za nadaljnji razvoj programa, obenem pa tudi za širitev mreže izvajalcev in števila moderatorjev ter za njihovo usposabljanje.

Nastanek programa

Prehod v tržno ekonomijo, ki je zahteval korenito prestrukturiranje gospodarstva, je ob koncu devetdesetih let sprožil val stečajev podjetij, začelo pa se je tudi opredeljevanje tehnoloških presežkov. Za presežek delovne sile je bila značilna predvsem njegova izobrazbena in poklicna neustreznost ter »neuporabnost« delovnih izkušenj, ki ne ustrezajo spremenjenim delovnim zahtevam ter novim, posodobljenim tehnologijam.

Na val brezposelnosti je bil RZZ dokaj nepripravljen. Dotedanji pristopi k obravnavanju brezposelnih so postali neučinkoviti.

Dejstvo, da izguba dela pomeni izgubo možnosti samopotrjevanja, samospoštovanja, socialno izolacijo, osebne in družinske probleme, pomanjkanje denarja, je narekovalo nujnost hitrejšega, predvsem pa drugačnega, ukrepanja RZZ, predvsem glede skupinske obravnave posameznih tem.

Zaradi kopičenja problemov je brezposelna oseba namreč sčasoma pri reševanju problema vse manj aktivna in se umika v pasivnost, s tem pa prehaja v dolgotrajno brezposelnost.

Navedena spoznanja so RZZ spodbudila k oblikovanju programov pomoči pri iskanju zaposlitve, namenjenih motiviranju posameznika za lastno reševanje brezposelnosti in aktivno ter učinkovito nastopanje na trgu dela.

RZZ in Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve sta že leta 1991 financirala pripravo programa delavnice Poti do dela in zaposlitve, izdelavo metodološkega priročnika ter usposabljanje moderatorjev programa.

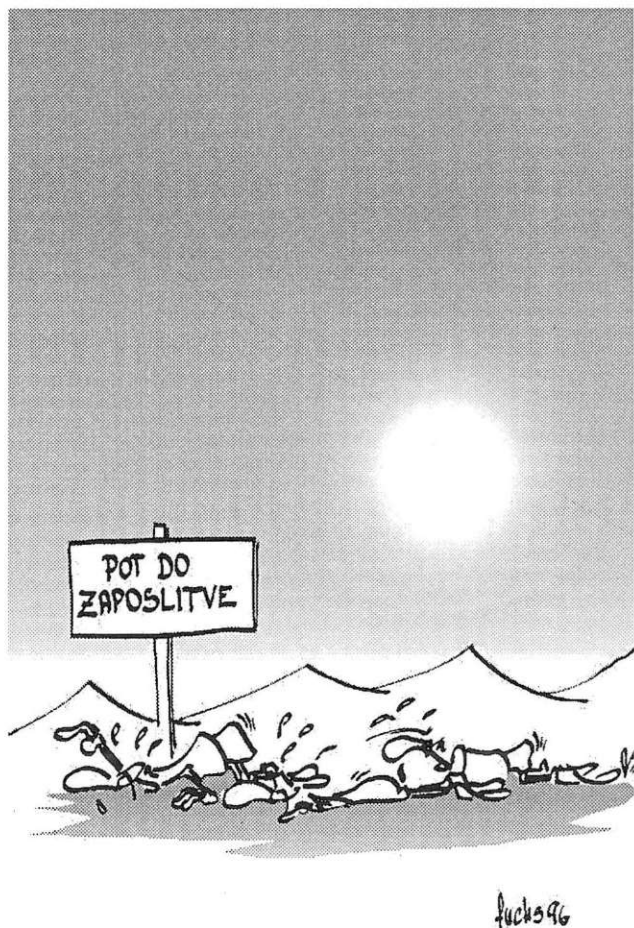
Cilji programa

Splošni cilji programa so:

- motivacija brezposelnih oseb za aktiven pristop k reševanju problema brezposelnosti;
- povečanje njihove samozvesti in s tem premik iz stanja pasivnosti;
- seznanitev udeležencev s prvinami učinkovitega nastopanja na trgu dela.

Operacionalizirani cilji programa so:

- seznanitev brezposelnih oseb z zakonitostmi delovanja trga dela, z razmerjem med ponudbo in povpraševanjem;
- ugotoviti, kaj lahko posameznik ponudi delodajalcu (katere znanje, delovne izkušnje, interese itd.), in ugotoviti manjkajoče znanje za uspešen nastop na trgu dela;
- spoznati vire iskanja zaposlitve oziroma zaposlitvenih možnosti;



- spoznati prvine učinkovite predstavitve delodajalcu (telefon, pisna ponudba, zaposlitveni pogovor);
- napisati pisno ponudbo.

Ciljna skupina

Delavnica je namenjena iskalcem zaposlitve vseh zahtevnostnih stopenj, ki želijo aktivno iskati zaposlitev, a ne vedo, kako pristopiti k temu.

Vsebina programa

Teme, ki jih udeleženci v skupini obravnavajo, so naslednje:

- seznanitev udeležencev z vsebino, načinom dela in urnikom;
- predstavitev udeležencev in njihovih pričakovanj ter lastna ocena možnosti zaposlitve na primernem delovnem mestu;
- zakonitosti trga delovne sile (udeleženci z moderatorjem izdelajo preglednico ponudbe in povpraševanja);
- ocenitev lastnih sposobnosti in možnosti za načrtovanje poklicne poti;
- povečanje zaposlitvenih možnosti (udeleženci izdelajo osebni zaposlitveni vzorec);
- možnosti informiranja o delovnih mestih (z uporabo metode »brain storming« udeleženci sami razmišljajo o teh možnostih);
- načini najustrežnejše ponudbe na trgu delovne sile (udeleženci izdelajo pisno ponudbo in z metodo igre vlog preizkusijo zaposlitveni pogovor);
- opredelitev nadaljnjih aktivnosti za reševanje problema brezposelnosti.

Program traja dva dni po pet šolskih ur. Program je po osnovni obliki dela delavnica (workshop), ki temelji na načelih skupinskega dela, ob hkratnem zagotavljanju individualnega pristopa k vsakemu posameznemu članu skupine.

Za doseg zastavljenih ciljev je v skupini nujno ugodno ozračje, zato je treba upoštevati naslednje dejavnike:

- vodenje skupine, ki spodbuja udeležence k razmišljanju, razpravi, ustvarjalnosti in ukrepanju;
- prijazno in udobno okolje, v katerem skupina dela;
- medsebojno poznavanje udeležencev;
- jasno določen namen srečanja, jasna pravila skupnega dela in sprejet urnik dela;
- hitrost dela, ki je prilagojena skupini, spremljanje in preverjanje počutja udeležencev;
- preverjanje in potrjevanje doseženih posameznih ciljev.

Pri oblikovanju skupin se upošteva stopnja strokovne izobrazbe udeležencev, zato so ti le »grobno« razporejeni (od I. do IV. zahtevnostne stopnje in od V. do VII. stopnje). V skupini je lahko največ petnajst udeležencev, za učinkovito skupinsko delo in zagotavljanje individualnega pristopa pa je najustrežnejša skupina, ki ima od najmanj 8 do največ 12 udeležencev.

Po končani delavnici napiše moderator svetovalcu za zaposlitve, zaradi lažje nadaljnje obravnave iskalca, poročilo o vsakem udeležencu.

RZZ spremlja potek delavnic z anketami in občasnimi srečanji z izvajalci in moderatorji delavnic.

Mentorstvo pri uvajanju novih moderatorjev prevzemajo strokovno usposobljeni mentorji RZZ. S tem skrbi RZZ za enoten in strokoven potek delavnic.

Delo z iskalci zaposlitve v skupini je pokazalo določene prednosti pred individualnimi metodami obravnave, predvsem zato, ker je taka strokovna pomoč dostopna večjemu številu brezposelnih. Udeleženci v skupini dobijo, z izmenjevanjem izkušenj, spodbude za aktivnejše osebno sodelovanje pri iskanju dela in poklicnem izpopolnjevanju. Pomembno je tudi spoznanje, da v brezposelnosti niso sami.

V letošnjem letu smo na RZZ izvedli tudi evalvacijo tega programa. Zanimalo nas je, ali smo z delavnico, ki spodbuja razvoj posameznikovih zmogljivosti, in s tem omogoča učinkovit nastop na trgu dela, dosegli želene učinke.

V raziskavo smo vključili vzorec udeležencev delavnic v letih 1993–1994. Udeleženci so imeli večinoma daljšo čakalno dobo (na RZZ so bili prijavljeni v povprečju več kot šest mesecev).

Rezultati večinoma potrjujejo naša pričakovanja:

- iskalci zaposlitve so premalo aktivni, sami sicer želijo narediti čim več za rešitev svoje brezposelnosti, vendar ne vedo, kako se lotiti problema;
- brezposelni si le redko sami poiščejo informacije o možnostih vključevanja v izobraževalne programe in o njihovih vsebinah, to kaže na potrebo po vključevanju v tovrstne programe;
- po vključitvi v delavnico opažamo, da so udeleženci pri iskanju zaposlitve bolj samoiniciativni;
- udeleženci so bolj zainteresirani za dodatno izobraževanje;
- udeleženci so zadovoljni z vsebinami delavnice in menijo, da so posamezne vsebine za njih koristne;
- tudi organizacijo in časovno opredelitev delavnice ocenjujejo kot primerno;
- svetovalci zaposlitve opažajo večjo dejavnost udeležencev pri vključevanju v programe zavoda in pri iskanju zaposlitve;
- učinki se kažejo tudi v kvalitetnejši komunikaciji med stranko in svetovalcem zaposlitve;
- udeleženci se po delavnici pogosteje vključujejo v programe RZZ;
- zaposli se jih približno polovica, od vključitve v delavnico do realizacije zaposlitve traja povprečno osem mesecev.

Glede na učinke programa se nam zdi smiselno, da bi ta program izvajali tudi v prihodnje. Večini iskalcev zaposlitve namreč primanjkuje teoretičnega in praktičnega znanja o tem, kako iščemo zaposlitev. Tega, žal, ne uči nobena šola. Mnogim brezposelnim se zdi, da so v brezizhodnem položaju. Dokazati jim je treba, da to ni res, da si brezizhodnost le domišljajo in da je brezposelnost pravzaprav lahko preizkušnja, ki pelje v novo kvalitetnejšo obdobje posameznikovega življenja in dela. Za gotovo pa drži, da je treba najprej kaj storiti, šele nato sklepati.

Posameznik mora najprej spoznati, da si svojo usodo kroji sam in s tem prevzema lastne pobude in odgovornost za svojo prihodnost. Ob prehodu v, za nas novi, tržni sistem, mora postati vsakemu jasno, da njegovih problemov ne bodo reševali drugi, kot je bila večina ljudi navajena do sedaj, ampak da bo treba spremeniti način razmišljanja. S programi, kot je delavnica Poti do dela in zaposlitve, poskušamo iskalcem zaposlitve takšen način razmišljanja tudi približati.

Dužanka Lužar
dipl. pedagoginja, Zavod za zaposlovanje Maribor

K Michel Serres - od komunikacijske družbe k učeči se družbi

Nadja Dobnik

Michel Serres je v šestdesetih letih pisal o Zemlji kot o globalnem komunikacijskem prostoru. Danes kritično, vendar z optimizmom, razmišlja o možnostih, ki jih ponujajo računalniška omrežja v zvezi z brezplačnim dostopom do znanja, s širjenjem znanja in nastajanjem novih središč, vse to pa nakazuje pot komunikacijske družbe v učečo se družbo prihodnosti.

Francoskega humanista, matematika in filozofa Michela Serresa ni mogoče uvrstiti v nobeno smer moderne misli in filozofije. Njegov odnos do sveta je kritičen in brezkompromisen, vendar prežet z vedrino in optimizmom. Sam zase pravi, da je filozof lisjak, nenehno v gibanju, iskanju novih poti in odgovorov, nikoli vklenjen in podrejen. V ospredju njegovega razmišljanja staja nujnost sožitja med eksaktnimi vedami in humanistiko, vprašanje globalizacije problemov in s tem povezan odnos človeštva do Zemlje in sveta, predvsem pa pomen prostega dostopa do znanja za skupno prihodnost s prepletanjem kultur, ras in vednosti.

Med matematiko in filozofijo

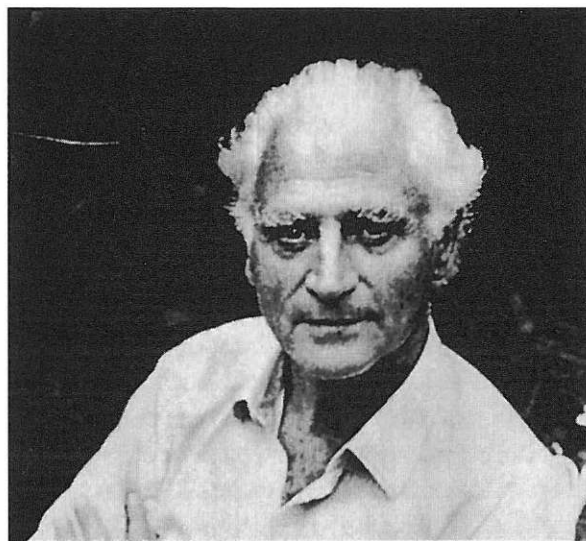
Michel Serres se je rodil leta 1930 v francoskem mestu Agen. Najprej je študiral matematiko in jo absolviral, na Ecole normale supérieure pa je končal še študij filozofije. Po diplomi je predaval na univerzah v Clermont-Ferrandu in Vicennes in zgodovino znanosti na Sorboni, leta 1968 je doktoriral iz Leibniza. Od leta 1984 redno predava na Standfordu in Sorboni, leta 1990 pa je postal tudi član Francoske akademije znanosti.

Med njegovimi najpomembnejšimi deli je treba najprej omeniti pionirski spis Leibnizov sistem in njegovi matematični modeli iz leta 1968, ki je nekakšna arheologija moderne matematične vede.

V šestdesetih letih je začel nastajati niz petih del z naslovom Hermes. V njih je Serres jasno napovedal, da je paradigma produkcije enkrat za vselej zamenjala paradigma komunikacije in da bog modernega sveta ni Prometej, bog proizvodnje, temveč Hermes, posrednik, bog komunikacije.

V osemdesetih letih je v delu Pet čutov kot filozof nastopil proti nemoči moderne misli, da bi izstopila iz besed in interpretacij, in opozoril na nujnost, da bi se filozofija vrnila k stvarjem samim, k svetu, izgubljenem za jezikovnim zaslonom.

Leta 1990 je doživelo velik odmev delo Naravna pogodba, v katerem Serres poseže v razmerje med znanstveno ter pravno resnico in resno opozori na dejstvo, da vprašanja sodobnega sveta, ki ga obvladujeta znanost in tehnika, zahtevajo večjo medsebojno povezanost med pravom in znanostjo, zlasti pa nov premislek o odnosu človeka do narave. Predvsem je revolucionarna njegova zahteva, da mora Narava dobiti status pravnega subjekta, saj je nujno, da človeštvo začne obravnavati Zemljo kot celoto in jo razumeti kot enakovrednega partnerja. To pa pomeni, da Zemlja ni več globalen predmet kolektivne lastniške pravice človeštva,



temveč soprodpisnik pogodbe o skupnem sožitju, ki mora temeljiti na pripoznanju enakomočja drugega.

V delu z naslovom Le tiers-instruit (kar bi lahko opisno prevedli kot novo vrsto človeka, ki se razvija s prepletanjem kultur, ras in vednosti) govori o pomenu prepletanja kultur in sposobnosti prilagajanja ter sprejemanja drugih kultur in ras pri vzgoji, izobraževanju ter pridobivanju znanja. Vsako izkustvo mora pripekljati do nove oblike mešanja in stapljanja. Ne gre več zgolj za prilagajanje in strpnost do drugačnega, temveč za lastno spreminjanje z mozaikom vtisov, izkustev in znanja, ki jih sprejemamo.

Atlas, delo, ki je izšlo 1994, je razmišljanje o vprašanjih, ki jih danes pred človeka postavlja nov atlas, globalen načrt sveta. Vse se nezadržno spreminja: znanost, njene metode in iznajdbe, način spreminjanja stvari, tehnika in z njo delo, njegova organizacija in socialno okolje, ki ga to oblikuje ali ruši, družina in šola, pisarne in tovarne, podeželje in mesta, narodi in politika, bivanjski prostor in potovanja, meje, bogastvo in beda, spočenje otrok in njihova vzgoja, vojskovanje in iztrebljanje, nasilje, pravo, smrt, praznovanja itd. Kje bomo živeli, se sprašuje Serres. S kom bomo živeli? S čim se bomo preživljali? Kam se bomo selili? Kaj moramo vedeti, kaj se moramo naučiti, kaj poučevati, početi? Kako se bomo torej vedli? Skratka, kako se bomo znašli v svetu, ki nastaja pred nami in za katerega se zdi, da spodriva starega, ki

so ga jasno opredeljevali posamezni kraji in države. Prostor sam se spreminja in zahteva nove načrte sveta.

Delo Sporočila na daljavo je zapis predavanj, ki jih je imel Michel Serres leta 1995 v Kanadi. Naš odnos do resnice, meni Serres, je danes na globalni svetovni ravni primerljiv s statusom, ki ga je imela resnica v stari Grčiji: gledamo jo v luči malega zaslon, zasičenega s trupli, razdejanjem, vojnami, vsiljenimi podobami. S škaflo, ki je hkrati gledališče in svetišče, ustvarjamo male bogove. Vendar, kateri bogovi so pravi in kateri lažni? Po katerih merilih naj se zanje odločamo in koliko svobode pri presojanju še imamo? Le zavest o pripadnosti vsemu človeštvu in ponovno priznanje vednosti za naše oblikovanje in našo notranjo rast nam lahko pomagata razsojati med pravimi in lažnimi bogovi.

Prometeja zamenja Hermes

Serresovo razmišljanje o vlogi komunikacijskih sredstev in poti sega v šestdeseta leta in ostaja v ospredju vse do danes. Odnos do dela se je z informacijsko tehnologijo in možnostmi za komuniciranje bistveno spremenil in na mesto Prometeja, boga proizvodnje, transformacije, je stopil Hermes, bog posredovanja in komunikacije. Težišče človekove dejavnosti ni več v predelovanju in proizvodnji, temveč v prenašanju sporočil in posredovanju informacij. Globalizacija odnosov in komunikacij pa obenem pomeni tudi globalizacijo problemov in zato zahteva celovit pogled na svet ter usodo našega planeta. Kot sta po eni strani znanost in tehnologija povezala svet v celovito komunikacijsko mrežo, pa je po drugi strani naloga filozofije, da spregovori o globalnih problemih in razmišlja o globalnih rešitvah problemov, ki se pojavljajo v znanosti. Serres svoje sodobnike opozarja, da je svet tu in da nam grozi resna nevarnost, ker ga v svoji igri nikoli ne dojemamo kot resnega protagonista, in da se prav zato dogajajo katastrofe, kot sta Hirošima in ozonska luknja. Za takšno pozabo sveta ni odgovorna samo znanost, marveč sta odgovorna tudi pravo in filozofija.

Odkar je človeštvo z množičnimi občili povezano v celoto, mora osmisliti svoj obstoj v odnosu do Zemlje. Serres primerja Zemljo z ladjo, na katero je vkrcano človeštvo. Vsi ljudje smo med seboj usodno povezani in zavedati se moramo, da drugih ladij nimamo. Zato je skrajni čas, da se začnemo do Zemlje vesti odgovorno in spoštljivo.

Nujno sožitje znanosti in humanistike

Osrednje gibalno Serresovega razmišljanja je vprašanje razmerja med eksaktnimi vedami in filozofijo. Čeprav je najprej študiral matematiko in ostaja globoko zavezan načelom eksaktnega mišljenja, se je prenehal ukvarjati z znanostjo in se posvetil filozofiji. Sam zase pravi, da ga opredeljuje prav dvojnost izobrazbe, ki je znanstvena in humanistična. Od matematike je prevzel predvsem natančnost in strogost v sklepanju in izražanju, hitrost in dinamičnost razmišljanja. Obenem pa pripada generaciji, ki jo je zaznamovala Hirošima. Ob tem dogodku so ljudje prvič resno podvomili o znanosti kot o vsemogočni ustvarjalni dobrini. To je bila prva klofuta znanstveni narcisoidnosti in Serres se v svoji filozofiji nenehno vrača k vprašanju človekovega odnosa do sveta in narave, v razmerju med znanostjo ter filozofijo in tudi v razmerju med pravom in znanostjo.

Razum lahko vse pojasni in interpretira. Znanost in tehnika navdušujeta s hitrimi in učinkovitimi rešitvami, ne ukvarjata pa se z vprašanji človekovega notranjega ravnotežja, ki ga rušijo hitre spremembe v okolju. Znanost in tehnika ne moreta razložiti

trpljenja, bolečine, zla, stisk, zaradi katerih človeštvo od nekdaj trpi. Zgodovina človeštva je prežeta s trpljenjem ter z bolečino in nobena znanost ne more tega pojasniti.

Serres očita znanosti in filozofiji, da sta se zaprli vsaka v svoj svet, zato vidi eno temeljnih potreb našega časa v njuni spravi in v skupnem iskanju odgovorov na vprašanja prihodnosti in usode sveta. Dandanes prevladujejo na eni strani ljudje, ki so kultivirani, vendar neizobraženi, na drugi strani pa so znanstveniki, izobraženi in specializirani ljudje, ki so nevzgojeni, brez kulture in poslušni za ljudi. Znanost in tehnika sta edini resni projekt, ki ga Zahod še priznava, in če bo imela moč odločanja le znanost, lahko v takih razmerah ravna in ukrepa povsem neodgovorno.

Obenem pa je tudi filozofija izgubila kritičnost do sveta ter civilizacije in se pred spremembami v družbi, ki se je hipertehnizirala, že petdeset let zapira v svoj jezik in svet ukvarjanja s človeškimi odnosi. Kadar je filozofija kritična do tehnike, naredi to s skrajno tehniziranimi postopki, kot da ne bi bilo okrog nje ničesar živega. Vsiliti poskuša svoj jezik in model medčloveških odnosov.

V sodobni filozofiji ni sveta, meni Serres, zato tudi ni pogleda nanj. So samo majhne prevare. Moderna filozofija govori o govorici in piše o pisavi. Toda obstajajo tudi predmeti, in ti se bodo prav kmalu zbudili. Bolj ko se zavedamo moči tehnike, bolj nemirni postajamo zaradi razvoja sveta v vsej njegovi celovitosti. Zemlja se korenito spreminja. Kako ovrednotiti te spremembe? Kako razmišljati o njih? V nasprotju z modernimi smermi filozofije, ki se že petdeset let ukvarjajo le s tropi, pisavo in pravilno postavljenimi stavki, pa poskuša Michel Serres tako govoriti o naravi, kot je danes o njej mogoče govoriti, globalno.

Od komunikacijske družbe k družbi pedagogike

V enem od zadnjih intervjujev Michel Serres razmišlja tudi o vlogi novih tehnologij v izobraževanju. Z globalizacijo komunikacij so nastala omrežja, ki omogočajo posredovanje informacij in znanja, nastajanje novih središč in virov znanja. Velik pomen računalniških omrežij, kot je Internet, vidi Serres predvsem v možnosti brezplačnega dostopa do znanja. Koncentriranje znanja tako kot koncentriranje denarja postavlja vprašanje lastništva. Ko bo znanje dovolj razširjeno in se bo skozi nova središča razširilo po omrežjih, se bo pojem lastništva izgubil in država si bo znanje vedno težje lastila. Demokratični smo bili v marsičem, samo v možnosti dostopa do znanja ne. V tem vidi Serres prehod družbe komunikacije v družbo pedagogike. Poudarja, da bodo odnosi med učiteljem in učencem bolj horizontalni, čustveni ter intenzivni.

V etimološkem pomenu je pedagogika potovanje otroka k viru znanja. Vse do danes so obstajala središča znanja, kot so šole, izobraževalni centri, knjižnice, univerze. Z novimi komunikacijskimi potmi je znanje tisto, ki potuje. Ta preobrat popolnoma spreminja predstavo o razredu ali učnem središču. Znanje se bo razpršilo po omrežjih, ki obenem omogočajo razširjanje znanja in nastajanje novih virov. Znanje bo vedno bolj prihajalo do ljudi brez posrednikov in vsak ga bo zajemal po svoje.

Dejstvo, da bodo v istem »razredu« ali skupini študentje iz različnih koncev sveta, pa ne izključuje prisotnosti profesorjev. Človek je tisti, ki poučuje, in pisana beseda ima drugačno sporočilno vrednost kot govor, žar gibov in mimike. Serres govori o profesorjih nomadih in poudarja, da se potovanjem profesorjev ne bo mogoče izogniti, čeprav se bo znanje razpršilo po prostoru.

Tako kot znanje bodo po prostoru potovali tudi profesorji in ne bodo več priklenjeni na šole, učna središča in univerze.

V današnjem času, prežetem s hitenjem, hotenji, z nasiljem in s smrtjo, z negativnimi čustvi in s strahovi, ostaja optimizem Michela Serresa zgled za pokončno držo in neizčrpno vero v človeka: »Čeprav mi je bilo po družinski tradiciji usojeno pravzaprav fizično delo in me je mladost, ki jo je oblikovalo deset let vojne, zaznamovala z negativnimi občutki in razmišljanjem, sem se v obeh primerih znašel na drugem bregu; resnično imam rad le pozitivne vrednote, občutim neizmerno srečo, da opravljam poklic, ki sem si ga izbral: poučevanje – obožujem svoje študente – in pisanje knjig – tudi plačal bi za to, da bi to lahko počel, če bi bilo treba. Navdušenje nad filozofskim življenjem me ni nikoli zapustilo. Če bi hotel brez sramu izraziti, kakšen občutek me nenehno spremlja, ne bi niti za hip odlašal: radost, neizmerna, iskriča, sveta radost, da imam o čem razmišljati. Pogosto celo vedrina.«

Nadja Dobnik,
predavateljica francoskega poslovnega jezika na Ekonomski fakulteti v Ljubljani

Izbrana bibliografija Michela Serresa:

Le Système de Leibniz et ses modèles mathématiques, 2. knjigi, Presses universitaires, Pariz 1968.

Hermès I. La communication, Editions de Minuit, Pariz 1969.

Hermès II. L'interférence, Editions de Minuit, Pariz 1972.

Hermès III. La traduction, Editions de Minuit, Pariz 1974.

Hermès IV. La distribution, Editions de Minuit, Pariz 1977.

Hermès V. Le passage du Nord-Ouest, Editions de Minuit, Pariz 1980.

Les Cinq Sens, Grasset, Pariz 1985.

Statues, Editions François Bourin, Pariz 1987.

Le contrat naturel, Editions François Bourin, Pariz 1990.

Le Tiers-Instruit, Editions François Bourin, Pariz 1991.

Eclaircissements, Editions François Bourin, Pariz 1992.

Atlas, Editions Julliard, Pariz 1994.

Les messages à distance, Les grandes conférences, Editions Fides, Montréal 1995.

Intervjuji:

Prečenje vednosti, Časopis za kritiko znanosti, št. 154-120, XXI/1993, str. 115-139.

Vers la société de pédagogie, v: Le délire multimédia, Téléràma hors-série, 1996, str. 28-29.

K Christen Kold, ustanovitelj danske ljudske srednje šole

Jindra Kulich

N. F. S. Grundtviga in Christena Kolda imajo za očeta zamisli o ljudski srednji šoli in za njenega uresničevalca. O obeh je že od samega začetka gibanja za ljudsko srednjo šolo nastajal mit, ki ga je podpirala tudi cela vrsta piscev in Koldovih življenjepiscev vse do današnjih dni.

Del tega mita je tudi to, da sta se oba pravzaprav strinjala glede uresničevanja zamisli o ljudski srednji šoli (izjema je le njuno prvotno nestrinjanje glede primerne starosti učencev za vpis v to šolo). Druge mite o sebi in svojih šolah pa je ustvaril Kold sam, potem pa so jih naprej širili njegovi privrženci in zgodnji življenjepisci. Šele v zadnjih letih so začeli te mite temeljito analizirati znanstveniki.

Kdo je bil Christen Kold?

Christen (prej Kristen) Mikkelsen Kold se je rodil leta 1816 v Thistedu na Jutlandu. Oče je bil čevljar, mati pa je bila živahna ženska z veliko domišljije, ki mu je kot otroku pripovedovala zgodbe in pela.

Dokler ni izšla študija avtorice Engbergove (Engberg, 1985), je bilo zelo težko ločiti resnico od mita. Bukdahl je še leta 1961 trdil: »Že zdavnaj je postal mit in naši viri so veliko preveč nezadostni, da bi ločili človeka od njegovega mita.« (Bukdahl, 1961: 62)

Oče je želel, da bi tudi Christen postal čevljar, vendar je zelo hitro postalo jasno, da Kold ni primeren za ročna opravila, ker »je imel dve levi roki«, kot ga je grajal oče. Zanj je imela razumevanje le mati, ki je menila, da je lahko učitelj, če ni dober za ročno delo.

In tako je pri petnajstih letih (po mitu, ki ga je ustvaril Kold sam, mu je bilo šele trinajst let) postal nadomestni učitelj v državni šoli v Fårtoftu na severu Jutlanda. Kmalu po tem je postal hišni učitelj na velikem posestvu družine Lillelund v Koustrupu na severu Jutlanda (zanimivo je, da je že na začetku svoje poklicne poti poleg otrok ob večerih učil tudi hlapce). Leta 1834 se je Kold vpisal na učiteljsko v Snestedu, ko je bil star dvajset let, pa je naredil učiteljski izpit.

Sredi tridesetih let 19. stoletja je Kold doživel močno versko prebujenje. To je bila predvsem posledica poslušanja pridig laičnega pridigarja Pedra Larsena Skraeppenborga, ki je vodil gibanje za versko obnovo. Nanj so vplivali tudi zgodovinski romani B. S. Ingemanna. To sta bila temelja njegovih pedagoških idej in dela: prebujenje preprostega ljudstva na podlagi krščanstva in njegove zgodovine. V poznih tridesetih letih 19. stoletja je postal prepričan, »da je poslanstvo njegovega življenja učiteljevanje, otrok in odraslih. To je bila njegova usoda, ki jo je deloma navdihnil Grundtvig, deloma pa njegovo lastno versko prebujenje.« (Bjerg, 1994: 24–25) Sam Kold je pozneje v svojem znamenitem govoru leta 1866 pojasnil: »Kako je prišlo do tega, da sem postal

ljudski učitelj, lahko razložim predvsem z izjavo, da sem bil za to rojen.« (Kold, 1993: 9)

Leta 1836 je bil Kold domači učitelj pri dekanu J. K. Sørensen v Solbergu na južnem Jutlandu. Od novembra 1837 do konca januarja 1838 je poučeval na državni šoli v Øster Jølbyju na severnem Jutlandu. To je bila njegova edina učiteljska služba na državni šoli, saj so mu marca leta 1838 zaradi dejavnosti v zvezi z versko obnovo in njegovih neortodoksnih pedagoških pogledov prepovedali poučevanje v javnih šolah. Med letoma 1838 in 1840 je bil spet domači učitelj, tokrat v družini premožnega kmeta K. L. Knudsena v Forballumu na južnem Jutlandu (tudi tu je zbral krog mladih odraslih kmečkih delavcev, ki jim je dvakrat na teden bral zgodovinske romane). Tedaj se je še enkrat spopadel s šolskimi oblastmi, ki jim je gospodovala Cerkev, zavrnil je namreč, da bi se učenci na pamet učili katekizem. Tako se je njegova poklicna pot učitelja v javni šoli za vedno končala.

V tem življenjskem obdobju je razmišljal o selitvi v Ameriko, vendar je misel opustil, ko ga je pastor L. D. Haas prosil, naj se prihodnje leto pridruži njegovi družini kot domači učitelj. Pastor je namreč nameraval kot misijonar odpotovati v Smirno (današnji Izmir) v Turčiji. Kold je ponudbo z veseljem sprejel, saj je mislil, da ne bo le učitelj Haasovih otrok, temveč bo tudi pomočnik pri njegovem misijonarskem delu. Čas do odhoda je izrabil za to, da se je preselil v København in se izučil za knjigoveza (čeprav ga je oče grajal, da ima »dve levi roki«).

Ko je v Smirni ugotovil, da ga ima družina tako rekoč namesto služkinje, in ko ga je razočaralo Haasovo misijonarsko delovanje, jo je zapustil in se poskušal preživljati sam. Ustanovil je knjigoveško delavnico in po začetnih težavah je bil kar uspešen. Posrečilo se mu je celo prihraniti precejšnjo vsoto denarja. Po petih letih je sklenil, da se bo vrnil domov. Julija leta 1847 se je vkrca na ladjo za Trst in nato prehodil 800 milj do doma. Potovanje je trajalo dva meseca in med njim si je pridobil pomembne izkušnje.

Znova je razmišljal o tem, da bi se izselil v Ameriko, vendar se je spet zaposlil kot hišni učitelj pri pastoru C. F. Hassenfeldtu v Ringkøbingu. Tu je zvedel za Grundtvigovo knjigo v treh delih Haandbog i Verdenshistorie. Prebral je le prva dva dela in nanj sta naredila velik vtis. Spoznal je še enega hišnega učitelja, A. Poulsena Dala, s katerim je sklenil dolgotrajno prijateljstvo in začel sodelovati.

Ko se je Danska leta 1848 zaradi Schleswig-Holsteina zapletla v vojno z Nemčijo, se je Kold, spodbujen z nacionalizmom, aprila prostovoljno prijavil v vojsko. Ni bil dober vojak in nikoli ni videl bitke od blizu. Večere je preživljal ob tabornih ognjih in

spodbujal mlade vojake s petjem in pripovedovanjem zgodovinskih zgodb. Novembra je bil odpuščen iz vojaške službe.

Vrnil se je k učiteljstvu, tokrat v družini pastora C. Østergaarda v Søndre Feldingu, kjer je ostal eno leto. Od tam je odšel poučevati v družino grundtvigijanskega duhovnika V. Birkedahlja v Ryslingu na Funenu. To je postalo izhodišče za ustanavljanje cele vrste lastnih šol. Leta 1845 je poskušal ustanoviti »srednjo šolo za kmete« (kot so takrat uradno imenovali ljudske srednje šole), leta 1851 pa je odprl prvo ljudsko srednjo šolo v Ryslingu na Funenu. Naslednje leto je ustanovil poletno svobodno šolo za otroke v Dalbyju, kamor je istega leta preselil svojo ljudsko srednjo šolo. Leta 1862 se je Kold preselil v novo ljudsko srednjo šolo, ki jo je ustanovil v Dalumu, in prenehal delovati v svoji svobodni šoli za otroke. Ves svoj čas je posvetil ljudski srednji šoli in tečajem za usposabljanje učiteljev, ki so poučevali v svobodnih šolah.

Pisatelji Kolda pogosto omenjajo kot »kmečkega Sokrata«. Prvi ki naj bi skoval to frazo, je bil L. Schrøder. V pismu iz leta 1860 je napisal: »Je nekakšen Sokrat, ki sedi na stolu, obkroža pa ga množica kmečkih fantov in deklet.« (citira ga Borish, 1991: 190) Vendar to bolj priča o Koldovem slogu učenja kot o njegovem položaju filozofa.

Kold je imel precejšen vpliv na razvoj svobodnih šol na Danskem, na pedagogiko, ki obravnava otroke in mlajše odrasle, in na prve oblike danskih ljudskih srednjih šol. Ta vpliv traja vse do današnjih dni. Ko je leta 1870 v starosti 54 let umrl, je bil spoštovan ravnatelj ljudske srednje šole, voditelj najmočnejše veje gibanja za ljudsko srednjo šolo na Danskem in vzor številnim učiteljem.

Koldova izobraževalna misel in praksa

Ni mogoče razumeti Koldove izobraževalne misli in prakse, ne da bi upoštevali njegovega verskega prebujenja v tridesetih letih, ki je v njem pustilo trajno sled.

Na srečanjih verskih obnovelejev in pri izobraževalnem delu z otroki ter mlajšimi odraslimi se je v številnih letih učiteljstva v družinah naučil ceniti preproste kmete in njihov življenjski slog.

Ko je bil med letoma 1838 in 1840 učitelj na Knudsenovem posestvu, je pravzaprav spoznal bistvo prebujenega učiteljstva. Domača hči, mala Maren, je pogosto jokala, ker se ni mogla naučiti učne snovi na pamet. Opazil pa je, da je lahko naslednji dan ponovila vse, kar je otrokom bral iz knjige. Spoznal je, da lahko zanimanje za učenje pri otrocih veliko lažje vzbudi s pripovedovanjem zgodb kot pa z učenjem na pamet in s spraševanjem. Ko je zavrnil učenje katekizma na pamet, si je nakopal težave pri šolskih oblasteh, zato so mu prepovedali poučevati v javnih šolah. Engbergova podrobno opisuje, kako zelo so nanj vplivali pastor Haas, z zavračanjem učenja na pamet in knjižne učenosti, ter tudi Grundtvigove ideje (Engberg, 1985: 70–82).

Kold je velikokrat poudarjal, da je na slog njegovega poučevanja zelo vplivala mati, ki ga je tolažila s petjem in pripovedovanjem zgodb. V svojem življenju je to razvil v umetnost in zaščitni znak svojega sloga poučevanja. »Za Kolda je bilo vse izobraževanje osredotočeno na pripovedovanje: vsak ima kaj povedati, čemur je vredno prisluhniti.« (Bjerg, 1994: 23)

To je bila »živa beseda«, v katero sta oba, Grundtvig in Kold, zelo verjela, navdihnjen pogovor, ki je ljudi prebujal. Bil je zelo prepričan o moči svojih besed, »vendar to zaupanje ni izhajalo iz domišljavosti, izviralo je iz prepričanja, da njegovo govorjenje služi duhu ljudi, ki njegovim besedam podeljujejo moč in vitalnost« (Begtrup, Lund & Manniche, 1929: 105). Koldov dar raz-

pravljanja z učenci na njihovi ravni, v njihovem vsakdanjem jeziku, in dar povezovanja zgodb iz zgodovine ljudstva z njihovim vsakdanjim življenjem sta bila za njegov učiteljski uspeh izredno pomembna. Za Kolda »prosvetljenost« ni bila cilj, cilj je bil duhovno »prebujenje«. V znamenitem govoru na srečanju privrženec grundtvigijanstva leta 1866 je o tem povedal tole:

»Končal bom s pripombo, da imam veliko manj razumevanja za prosvetljenost, kot ga imam za prebujenje. Najprej se prebudim in šele potem se prosvetlim, ali pa recimo, da se prebudim in prosvetlim hkrati. Mislim, da je to pomembno, ker je tisto, kar potrebujemo, prebujenje. Moja naloga je predvsem prebujanje, manj pa prosvetljevanje, čeprav je res, da postanemo malo bolj prosvetljeni, ko enkrat postanemo prebujeni.« (Berker, 1984: 67)

Do nedavnega je veljalo, da je na Kolda vplivala Grundtvigova ideja o uporabnosti nordijske mitologije za prebujanje ljudstva in da je njegovo knjigo Haandbog i Verdenshistorie (ki jo je prebral leta 1847) uporabljal kot zakladnico zgodb za svoje učence. Vendar Berker pravi, da je še pred selitvijo v svojo zadnjo ljudsko srednjo šolo v Dalumu leta 1862 opustil Grundtvigova besedila, ker je menil, da jih učenci težko razumejo. Kot trdi Berker, je mitologijo, na katero se je odtejal opiral pri svojem poučevanju, nadomestil mit o Christenu Koldu (Berker, 1984: 97). V svoji podrobni analizi prevladujočega Koldovega sloga poučevanja Engbergova poudarja, da se je v dolgih letih poučevanja otrok in mlajših odraslih njegov slog pripovedovanja vsebine knjig, zlasti Grundtvigove knjige Haandbog i Verdenshistorie, razvil v končni slog, »ustno metodo«, pri kateri ni več uporabljal knjig (Engberg, 1985: 320).

Ustnih metod pa Kold ni uporabljal le pri dopoldanskem pouku, temveč jih je uporabljal tudi pri večernem klepetu z učenci. Pri teh pogovorih se je z njimi zblizal in navezal tesne stike. »Živa beseda« ni postala le sredstvo, temveč je postala tudi sporočilo (Berker, 1984: 86). Tako je bil v svojih poznejših letih pri pouku bolj pridigar, pri večernih pogovorih z učenci pa pastor.

Bjerg takole jedrnatopovzema bistvo Koldove izobraževalne misli:

»Njegova izobraževalna teorija temelji na številnih podmenah o naravi človeka in smislu življenja. Številni Koldovi govori so poskusi, da bi nedvoumno razložil te podmene. Po njegovem mnenju človeška bitja vodita dve temeljni čustvi: čustvo krščanstva in čustvo ljudstva ali naroda. Ti čustvi sestavljata temeljno družbeno držo vsakega posameznika. Le s hkratnim priznanjem teh čustev lahko posameznik pride do razumevanja 'resničnih okoliščin življenja'. Za Kolda je takšno razumevanje temeljni pogoj za življenje posameznika in preživetje ljudstva ter naroda. Posamezniki se morajo zavedati svojega rodu, svoje življenjske usode in tiste usode, ki jih čaka potem, ko se izteče njihovo zemeljsko bivanje. Sicer ne bodo sposobni smiselno živeti in izpolniti svoje usode. Pogoj za to sta za Kolda krščanstvo in zgodovina.« (Bjerg, 1994: 28)

Kold je začel o izobraževanju razmišljati na podlagi svojih dolgoletnih izkušenj, ki jih je dobil kot domači učitelj. Šele pozneje ga je začelo zanimati izobraževanje starejše mladine in mlajših odraslih, tako da je ustanovil prototip danske srednje šole.

Kold in Grundtvig

Skoraj sto let je na Danskem in drugod prevladovalo prepričanje, da se Grundtvigove in Koldove ideje o ljudski srednji šoli prekrivajo in da je Kold uresničil Grundtvigove ideje. Deloma sta sama pripomogla k širjenju tega mnenja.

Merilo za razliko med Grundtvigovimi in Koldovimi idejami

je njun pogled na človeka v vesolju, ki se je izražal tudi v njunih pogledih na izobraževalne cilje. Oba sta prezirala knjižno učenost in želela z »živo besedo« prebuditi preproste ljudi, Grundtvig pa jih je želel prebuditi tudi kot človeška bitja; vere pa v svojem konceptu šole sploh ni upošteval. Za Kolda je bilo prebujenje predvsem versko prebujenje, prebujenje v krščansko življenje, prosvetljevanje pa drugotnega pomena. Grundtvigov cilj je bil prosvetljeni državljani, Koldov pa praktični kristjan.

Grundtvig je bil učenjak in pesnik. Živel je v Københavnu in sodeloval z univerzitetnimi profesorji, drugimi izobraženci in vodilnimi duhovniki. Kold je bil ljudski človek, živel je s kmeti njihovo vsakdanje življenje, se oblačil tako kot oni in govoril njihov jezik. Napisal je eno samo izobraževalno razpravo: Om Børneskolen, ki je izšla šele po njegovi smrti, leta 1877.

Čeprav je Kold nekaj časa trdil, da se zgleduje po Grundtvigovih idejah, ni dokaza, da bi kdaj bral Grundtvigove prispevke o ljudski srednji šoli, ki so izhajale v tridesetih letih 19. stol. (Lindhardt, 1966). Ko je navajal imena ljudi, ki jim največ dolguje, je omenjal svojo mater, Petra Larsena Skraeppenborga in Kierkegarda, ne pa Grundtviga. Za Andresena je to bistveno za razumevanje razmerja med njima. Trdi, da Kolda ne moremo imeti preprosto za propagatorja Grundtvigovih idej, za njegovega učenca, tako kot druge, ki so se med prvimi ukvarjali z ljudsko srednjo šolo. V nasprotju z njimi »je Kold popolnoma samosvoji in vendar eno z duhom ljudstva in krščanskim duhom, kot ga je razlagal Grundtvig. Vendar je do tega prišel po drugačni poti kot drugi Grundtvigovi privrženci.« (Andresen, 1944: 71) Skovmand trdi, da Kold v resnici nikoli ni uresničil Grundtvigove ideje o ljudski srednji šoli (Skovmand, 1944a: 204). Rørdam je spoznal, da »Koldova srednja šola ni bila ljudska srednja šola v Grundtvigovem pomenu besede, temveč bolj šola krščanske prenoje.« (Rørdam, 1980: 41)

Znano nestrinjanje med Koldom in Grundtvigom o najprimernejši starosti učencev za vpis v ljudsko srednjo šolo je temeljilo na opazovanju človekovega razvoja. Grundtvigovo vztrajanje pri osemnajstih letih kot najnižji starosti je temeljilo na njegovi teoriji človekovega razvoja, ki naj bi bil sestavljen iz treh faz: otroštva kot obdobja domišljije, mladosti kot obdobja čustev in odraslosti kot obdobja razuma. Mladost je čas prebujanja, ki ga prinese živa beseda poezije in zgodovine. Koldu, ki je imel izkušnje s kmečkimi hlapci, se je zdelo osemnajst let že prepozno, kajti takrat se mladi kmečki delavci že preveč zanimajo za kupovanje ur in pip. Začenjajo se ozirati tudi za dekleti in so manj dovzetni za poezijo ter mite. V svojo šolo je vpisoval otroke pri štirinajstih letih. Po prvih izkušnjah s svojo srednjo šolo v Ryslingu se je moral strinjati z Grundtvigom.

Koldova ljudska srednja šola

Koldov eksperiment izobraževanja mladih hlapcev v Ryslingu je potekal tako dobro, da je sklenil, da ga bo razširil in delo nadaljeval v srednji šoli. Pastor Birkedahl ga je pri njegovih prizadevanjih podpiral in je zanj med enako mislečimi ljudmi zbiral denarna sredstva. Kold je potoval v København in se prvič srečal z Grundtvigom, ki mu je tudi obljubil finančno pomoč in k temu spodbujal tudi prijatelje. Koldu se je za svojo šolo posrečilo pridobiti tudi državno subvencijo. Ta sredstva so še povečala vsoto, ki jo je privarčeval v Smirni. Kupil je posestvo v Ryslingu in zgradil šolo, ki jo je odprl 1. novembra 1851. Najprej je štela deset učencev, januarja 1852 pa so se jim pridružili še štirje, ki so bili stari od štirinajst do dvajset let. Pri poučevanju mu je pomagal stari prijatelj Anders Christian Poulsen Dal.

Šolsko poslopje, ki ga je pomagal graditi tudi Kold, je imelo

učilnico s tremi okni, dnevno sobo in kuhinjo. Kold in njegov pomočnik, oba neporočena, sta spala na podstrežju skupaj z učenci. Zaradi takšnega špartanskega načina življenja ni bilo nobenih pritožb. Učenci so bili deležni vsakdanje obilice lepih besed, tako da so kar pozabili na hrano; in tudi pred spanjem so pod vodstvom svojih učiteljev še naprej razpravljali o duhovnih in intelektualnih problemih, dokler jih ni premagal spanec. (Begrup, Lund & Manniche, 1929: 102–103)

Vsakdanje življenje v šoli naj bi spominjalo na življenje na kmetiji, učitelja in učenci pa naj bi živeli skupaj kot kmečka družina. Pomembno je omeniti, da po Koldovem mnenju šola učencev ne bi smela odvracati od njihovega doma in dela na vasi.

Šolsko leto je trajalo od 1. novembra do 1. aprila. V sporočilu, ki ga je Kold razposlal vaščanom, je bilo zapisano, da bo poučeval naslednje predmete: svetovno zgodovino, sveto pismo, cerkveno zgodovino, nordijsko mitologijo, dansko zgodovino, zemljepis, dansko književnost, petje, branje, pisanje in računanje (Schrøder, 1905: 114–115). Naredil pa je tudi vse, da učenci ne bi pozabili dela, ki so ga opravljali doma: »Pomagali so v hlevu in prinašali vodo za kuhinjo.« (Engberg, 1985: 173) Kold je kupil tudi tesarско orodje, priprave za knjigoveštvo in izdelovanje zemljevidov, vendar praktičnih dejavnosti ni poučeval. Učenci so lahko to orodje in naprave uporabljali v prostem času, toda tega so imeli zelo malo. »Učenje je potekalo od jutra do večera, šest dni na teden, poleg tega pa je imel Kold pouk še trikrat na teden zvečer, ko so učenci in zunanji obiskovalci poslušali nordijsko mitologijo in dansko književnost.« (Engberg, 1985: 171) Koldova moč in privlačnost sta bila v tem, da je kmetom govoril v njihovem jeziku, jeziku, ki so ga razumeli, in da je svoja predavanja in pogovore ponazarjal z lastnim in njihovim življenjem.

Hkrati z ljudsko srednjo šolo je Kold vodil tudi poletno svobodno šolo za otroke v Dalbyju in Ryslingu. Leta 1852 je poučeval šestnajst otrok v Dalbyju, njegov pomočnik Poulsen Dal pa šest otrok v Ryslingu. Ko se je njegova ljudska srednja šola uveljavila in razširila, je Kold opustil učenje v svobodni šoli za otroke, še naprej pa ga je zanimalo usposabljanje učiteljev za te šole.

Leta 1853 je prodal svoje posestvo v Ryslingu in šolo preselil v Dalby v Hindsholmu, kjer je ostal do leta 1862. Toda njegova pričakovanja se niso izpolnila. Vpis učencev v Dalbyju ni bil tako velik, kot je bil v prvih letih v Ryslingu, zato je imel ves čas finančne težave. Poloma ga je rešil presežek učencev iz svobodne šole v Dalbyju. Vendar je ta šola ljudski srednji šoli koristila tudi v drugih pogledih, ne samo v gospodarskem pogledu, kot je zapisala Engbergova: »Najstarejši učenci so sodelovali pri učenju odraslih, po drugi strani pa so imeli mladi možje, ki naj bi postali učitelji, korist od svobodne šole, ker so tam videli, kako naj bi potekalo učenje.« (Engberg, 1985: 182) Vpis v ljudsko srednjo šolo v Dalbyju se ni povečal, dokler ni Kold zmagal v bitki s krajevnimi šolskimi oblastmi v zvezi s srednjimi šolami in subvencijami. Leta 1859 je imel štirindvajset učencev.

Grundtvigijski urnik, ki ga je Kold uvedel v srednji šoli v Ryslingu, se je postopoma spreminjal v skladu z njegovimi idejami. Svetovna zgodovina je postala prosvetljevanje duhovnega življenja, dansko zgodovino pa je opustil. Rørdam je zapisal:

»Opustil je ideje Grundtvigove srednje šole. Njegovo zgodovinsko poetično poslanstvo je postalo predvsem spodbujanje k posnemanju Jezusovega zgleda v skromnosti in bratski ljubezni. Ideali, ki jih je priporočal učencem, so bili varčnost, trdo delo in požrtvovalnost. Vse to je bilo razsvetljeno z moralnimi zgledi iz vsakdanjega življenja. To ni bila grundtvigijska interpretacija krščanstva.« (Rørdam, 1980: 40)

Druga sprememba v urniku je bila posledica njegovega boja z

oblastmi za nadzor nad predmetnikom in pravico oblasti do spraševanja učencev. Nova zakonodaja je leta 1856 spremenila pogoje za državne subvencije za zasebne šole; odslej naj bi novi okrajni šolski sveti opravljali nadzor in preverjali predmetnik, učence pa naj bi občasno preverjali zunanji spraševalci. Kold je iz teh nasprotovanj oblastem ustvaril mit. Vendar je iz sporočil, ki jih je vsako leto pošiljal ministrstvu za cerkvene zadeve in javno izobraževanje, da bi ohranil subvencijo, razvidno, da je v svoji šoli poučeval fiziko, kemijo in geodezijo; toda te predmete je imel za manj pomembne, poučevanje pa je prepustil Poulsenu Dalu (Rørdam, 1980: 38). Engbergova opisuje, da je Kold, da bi ohranil državno subvencijo, v pogajanju z ministrstvom in kraljevo kmetijsko družbo poudarjal pomen teh predmetov. (Engberg, 1985: 225–231)

Medtem ko je imel svojo srednjo šolo v Dalbyju, je v sosedstvu še naprej izobraževal tudi odrasle kmete. Pouk je potekal pod pokroviteljstvom Danskega združenja, ki ga je ustanovil premožen kmet Christen Larsen. Ta je Kolda tudi prepričal, da je svojo šolo preselil v Dalby. Združenje je imelo približno 80 članov, ki so se srečevali ob sobotah zvečer. (Engberg, 1985: 183)

Po nekaj letih v Dalbyju je Kold začel sanjati o širitvi šole. Po več kot treh letih načrtovanja, gradnje in zastojev je leta 1862 svojo srednjo šolo preselil iz Dalbyja v Dalum pri Odenseju na Funenu. Svobodna osnovna šola je ostala v Dalbyju. Prvo zimo je imel v Dalumu 58 učencev in zaposlil je še tretjega učitelja, Jensa Lassena Knudsen. Zaprošil je za dodatno subvencijo okrajnega sveta, vendar so ga zavrnili. Uradna razlaga je bila, da gre za zasebno šolo. V resnici mu subvencije niso dodelili zato, ker je še vedno nasprotoval izpitom v svoji šoli (trdil je tudi, da se noče odpovedati pravici do samostojnega odločanja o predmetniku), in zato, ker so krajevne oblasti menile, da v svoji šoli širi Grundtvigovo versko propagando. Okrajni svet je zahteval, naj mu tudi ministrstvo odtegne pomoč, vendar je kljub temu še naprej dobival državno subvencijo. V tem smislu je zmagal. (Engberg, 1985: 255)

Kold je 1. aprila 1863 svojo šolo odprl tudi dekletom in mladim ženskam. To je bil prvi trajni srednješolski program za ženske. Že prvi dan se je prijavilo 30 učenek. Toda to je bila bolj posledica naključja kot pa zavestnega načrta. »Do te zamisli je prišel, ker se je v zadnjih letih vpisalo toliko mladih deklet, ki so želele obiskovati šolo. In mladi kmečki delavci so menili, da bi bilo zelo lepo, če bi se tudi njihove prijateljice in sestre učile to, kar so se učili oni, tako da bi se lahko z njimi pogovarjali na enaki ravni.« (Engberg, 1985: 256) Koldova sestra, ki je vodila gospodinjstvo, je dekleta poučevala o ročnih delih in hišnih opravilih, večinoma pa je bil zanje urnik enak kot za fante, razen kmetijstva. (Engberg, 1985: 256)

V zimskem semestru 1868/69 se je prvič vpisalo 100 učencev in ravno toliko tudi naslednje leto. Zaradi vpisa in poletnega semestra za dekleta ter živinorejske in proizvodne enote, ki so jo dodali šoli, se je ta zdaj tako rekoč sama financirala. Februarja 1870 je Kold pisal ministrstvu o finančnem stanju šole, ki je tako dobro, da ne bo več zaprosil za letno državno subvencijo. (Engberg, 1985: 280)

Še prej je Kold načrtoval nadaljevalno šolo, v kateri bi lahko usposabljal osnovnošolske učitelje, vendar se je zamisel izjalovila. »Prva leta v Dalbyju je Kold učence pripravljajl za vpis na učiteljske, vendar je to opustil, ker je bilo preveč kandidatov.« (Engberg, 1985: 307–308) Leta 1862 je poskušal srednjo šolo preoblikovati v središče za nadaljnje izobraževanje osnovnošolskih učiteljev za javne in zasebne šole. Ta poskus in tudi drugi naslednje leto sta propadla, ker je Kold ostro napadel javni šolski sistem. Po tem je sklenil, da se bo omejil na učitelje v svobodnih

osnovnih šolah. Avgusta 1865 se je osemnajstdnevnega poletnega seminarja za učitelje udeležilo več kot 40 učiteljev, iz javnih in svobodnih šol, pa tudi nekaj dijakov učiteljskih. (Engberg, 1985: 256–265)

Po Koldovi smrti leta 1870 je ljudska srednja šola v Dalumu postala dekliška šola, vendar je število učenek upadalo, tako da so leta 1883 šolo prodali, tri leta pozneje pa spremenili v kmetijsko šolo z internatom. Osebnost slog šole, ki je bil tako značilen za Kolda, brez njega ni mogel preživeti. »Koldova vseprežemajoča osebnost je njegove učiteljske kolege skrčila v nekakšne nadomestke, to pa je bil eden od razlogov, zakaj so srednjo šolo v Dalumu zaprli le nekaj let po njegovi smrti.« (Bjerg, 1994: 28) Kold ni zagotovil svojega naslednika.

Koldov vpliv in dediščina

Čeprav odštejemo mite, ki so jih ustvarili in vzdrževali Kold ter kasneje njegovi privrženci, ni dvoma, da je ustvaril tisto, kar je ostalo dolgo časa model danske ljudske srednje šole. Sam Grundtvig mu je večkrat izkazal spoštovanje, čeprav najverjetneje ni popolnoma razumel verskih temeljev, na katerih je Kold ustanavljal svoje šole. Borish (1991) po Skovmandu takole (1944b) povzema Koldov uspeh:

»Eden od razlogov za Koldov uspeh je bil špartanski življenjski slog, ki ga je vzdrževal v svojih šolah. Vsi so jedli enako. Pili niso niti kave niti čaja. Poraba sladkorja pozimi je bila manjša od enega kilograma. Vsak učenec je dobil v juhi samo eno rozino. Kold in njegov pomočnik sta spala v skupni spalnici in prav nič nenavadnega ni bilo, da so si dva ali trije učenci delili isto žimnico. Vsi učenci so bili skupaj ves dan in bili med seboj povezani tako kot družina. Kold sam je nosil doma stkana kmečka oblačila, prizadeval pa si je, da je svoje učence navadil reda in čistoče. In da jih ne bi po nepotrebnem ločil od njihovih domov, je pouk omejil na pet zimskih mesecev, ko je bilo na polju najmanj dela.« (Borish, 1991: 188)

Po Juhrejevi oceni je Koldovo delo močno vplivalo na kmečko prebivalstvo. Ta vpliv se je širil predvsem z delom starih učiteljev na svobodnih šolah, ki so bili skoraj vsi Koldovi učenci, za širjenje njegovih idej pa je poskrbela tudi precejšnje število starejših ravnateljev in učiteljev ljudskih srednjih šol (Juhre, 1944: 397). Bukdahl pa poudarja, da »nihče ni bil sposoben ali pa si ni upal neposredno posnemati Kolda« (Bukdahl, 1961: 68). V začetku je bil neizogibno potreben Grundtvigov blagoslov, da se je lahko Koldov vpliv razširil med grundtvigijanci: »Grundtvig je sprejel Koldov model, ki je navdihoval mlade grundtvigijance, ko so po letu 1864 ustanavljali svoje ljudske srednje šole.« (Nissen, 1994: 344)

Borish (1991: 192) navaja: »Kold je imel do svoje smrti leta 1870 v svojih 'folkehøjskoler' več kot 1300 učencev, za sabo pa je pustil tudi živi vir navdiha za šole v prihodnosti.« (Christensen, Christensen in Warrer, 1981: 122) Engbergova pa je zapisala:

»Ob svoji smrti je bil Kold slaven v šolskih krogih po vsej državi. Njegovi nekdanji učenci so ga ljubili in častili, duhovniki in laiki so ga občudovali. Mit o navadnem človeku, ki si je kljub vsem javnim in drugim avtoritetam krčil pot in postal prerok celotnega naroda, se je množično uveljavil. Ta mit je prvi pomagal zgraditi on sam.« (Engberg, 1985: 281)

Engbergova v svoji končni oceni o Koldu in Grundtvigu ugotavlja:

»Grundtvig je mati ljudske srednje šole, njen oče pa je Christen Kold, ki je pomemben kot njen utemeljitelj ..., ker ga je temeljito zaznamoval njegov čas, se ni mogel zgledovati po

Grundtvigovi zgodovinsko-poetični viziji. Ljudska srednja šola je zato dobila drugačno obliko in vsebino, kot ju je predvidel Grundtvig. Delovala je in še naprej deluje kot alternativa sistemu srednjega izobraževanja, ker obe obliki izobraževanja zavračata izpite in guljenje. Poučevanje je potekalo v obliki predavanj in pogovorov o splošnih človeških zadevah. Kold ni le oblikoval svoje šole po zgledu družinskega življenja, dal ji je poleg tega tudi čustveno razsežnost, kajti cilj njegove šole je bila predvsem skrb za vsakega posameznega učenca.« (Engberg, 1985: 337)

Če upoštevamo vsa ta nova dejstva o Koldovem življenju, misli in delo, lahko sklenemo, da je bil, čeprav ne upoštevamo nekdanjih mitov, pomemben inovator v izobraževanju, ki je močno vplival na danske ljudske srednje šole in sistem osnovnega šolstva.

Jindra Kulich

upokojeni profesor andragogike na univerzi v Vancouvru, Kanada

Literatura

- Andresen, S. (1944). Hundrede aar. Højskolen 1844–1944 (One Hundred Years: The Folk High School 1844–1944). Copenhagen: Hagerup.
- Austlid, A. (1916). Christen Kold. Copenhagen: Gyldendal.
- Begtrup, H.; Lund, H.; Manniche, P. (1929). The Folk High Schools of Denmark and the Development of a Farming Community, 2nd Ed. Oxford: Oxford University Press/Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag.
- Berker, P. (1984). Christen Kolds Volkshochschule. Eine Studie zur Erwachsenenbildung im Dänemark des 19. Jahrhunderts (Christen Kold's Folk High School: A Study on Adult Education in the 19th Century). Münster: Lit Verlag.
- Bjerg, J. (1994) Christen Mikkelsen Kold (1816–70). Prospects, Vol. 24, No. 1-2, str. 21–35.
- Borish, S. M. (1991). The Land of the Living. Grass Valley, CA: Blue Dolphin Press.
- Bugge, K. E. (1965). Skolen for livet. Studier over N. F. S. Grundtvigs pædagogiske tanker (School for Life: Studies on N. F. S. Grundtvig's Pedagogical Thought) Copenhagen: Gad.
- Bukdahl, J. (1961). Højskolen i skiftende tider (The Folk High School in Changing Times), str. 52–77 v J. Rosendahl (ur.), Højskolen til debat (The Folk High School for Debate). Copenhagen: Gyldendal.
- Christensen, O.; Christensen, P.; Warrer, P. (1981). Højskole bevoegelse og almindelse. Skitse til en forståelse af Højskolens dannelsesverden (The Folk High School Movement and General Education: Sketch towards an Understanding of the Formative World of the Folk High School). Aarhus: Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.
- Engberg, H. (1985). Historien om Christen Kold (The Story of Christen Kold). Copenhagen: Gyldendal.
- Hagemann, J. (1950). En Sokrates i danske kloeder. Christen Kold (A Socrates in Danish Clothing: Christen Kold). Copenhagen: Løbses.
- Juhre, E. (1944). Den danske folkehøjskole. Et tilbageblik og et fremsyn (The Danish folk high school: looking back and forward, str. 393–402 v V. Stenkilde (ur.), Den grundtvigske folkehøjskole 1844–1944. Artikler og taler (The Grundtvigian Folk High School 1844–1944: Articles and speeches). Copenhagen: Gjellerup.
- Kold, CH. (1944). Tale ved vennemødet i København (Speech at the meeting of (Grundtvig's) friends in Copenhagen), str. 49–56 v V. Stenkilde (ed.), Den grundtvigske folkehøjskole 1844–1944. Artikler og taler (The Grundtvigian Folk High School 1844–1944: Articles and Speeches). Copenhagen: Gjellerup.
- Kold, CH. (1993). Christen Kold: how I became a folk-teacher, (nekoliko skrajšan angleški prevod prejšnjega dela). Option: Newsletter of the Folk College Association of America, Vol. 17, No. 1, str. 9–19.
- Lindhardt, P. G. (1966). Det levende ord (The living word). Politiken, March 28, 1966.
- Nissen, G. (1994). Udfordringer til højskolen. Danske folkehøjskoler 1844 til 1994 (Challenges for the Folk High School: Danish Folk High Schools from 1844 to 1994). Copenhagen: Foreningen for Folkehøjskoler Forlag.
- Pedersen, J. (1961). Fra friskolens og bondehøjskolens første tid (From the Early Times of the Free Schools and the Peasant Folk High Schools). Copenhagen: Gad.
- Rørørdam, T. (1980). The Danish Folk High Schools, 2nd Ed. Copenhagen: Det Danske Selskab.
- Schrøder, L. (1905). Den nordiske folkehøjskole. Bidrag til dens historie (The Nordic Folk High School: A contribution to its history). Copenhagen: Udvalg for Folkeoplysnings Fremme.
- Skovmand, R. (1944a). Folkehøjskole i Danmark 1841–1892 (The Folk High School in Denmark 1841–1892). Copenhagen: Det Danske Forlag.
- Skovmand, R. (1944b). Højskolen gennem 100 aar (The Folk High School through One Hundred Years). Copenhagen: Schultz.
- Stenkilde, V. (ed.) (1944). Den grundtvigske folkehøjskole 1844–1944. Artikler og taler (The Grundtvigian Folk High School: Articles and Speeches). Copenhagen: Gjellerup.
- Thaning, K. (1961). Grundtvig og Kold (Grundtvig and Kold), str. 78–98 v J. Rosendahl (ed.), Højskolen til debat (The Folk High School for Debate). Copenhagen: Gyldendal.
- Thaning, K. (1963). Meneske først – Grundtvigs opgor med sig selv (Man First – Grundtvig's Encounter with Himself). Copenhagen: Gyldendal.
- Wartenweiler, F. (1929). Ein Sokrates in dänischen Kleidern (A Socrates in Danish Clothing), 2nd Ed. Zurich: Rotapfel.

K Osnovna šola za odrasle na ljudskih univerzah

Diana Roškar

Osnovnošolsko izobraževanje za odrasle je namenjeno zaposlenim ter tudi nezaposlenim odraslim in mladostnikom, ki želijo končati osnovno šolo. Eden temeljnih ciljev osnovnega izobraževanja je usposabljanje za nadaljnje izobraževanje in samoizobraževanje.

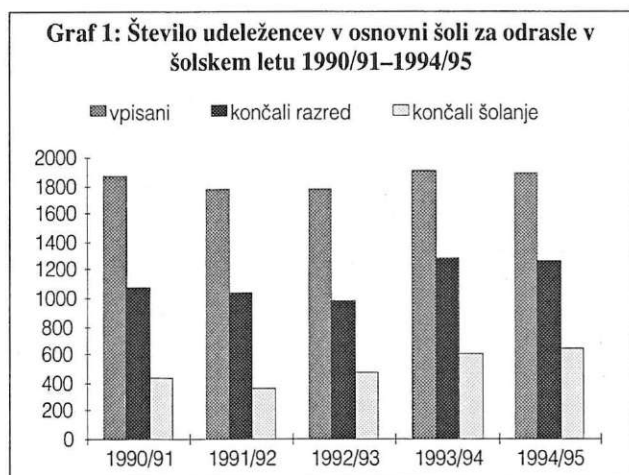
Udeleženci osnovne šole za odrasle si pridobijo temeljno znanje iz maternega jezika, matematike, družboslovnih in naravoslovnih predmetov ter glasbene in likovne vzgoje. Izpopolnjujejo svojo splošno izobrazbo ter razvijajo intelektualne sposobnosti, ustvarjalnost, kritičnost, samostojnost, se socializirajo ter se osebno hitreje razvijajo.

Na Zvezi ljudskih univerz Slovenije, ki združuje 41 članic – ljudskih univerz, redno spremljamo vse novosti, povezane z osnovnošolskim izobraževanjem za odrasle, vzdržujemo stalne stike z Zavodom RS za šolstvo ter Ministrstvom RS za šolstvo in šport, spremljamo kurikularno prenavo, dajemo pobude, predloge itd. Redno spremljamo tudi statistične podatke o številu udeležencev, ki se vključujejo v program osnovnošolskega izobraževanja na ljudskih univerzah.

V nadaljevanju želim predstaviti nekatere statistične podatke, ki so izredno pomembni tudi za kurikularno prenavo.

1. Število udeležencev v osnovni šoli za odrasle v šolskem letu 1990/91–1996/97

Zanimanje za vpis v osnovno šolo za odrasle je vsako leto večji, saj sta se v zadnjih petih letih povečala število oddelkov in tudi uspešnost udeležencev (za približno 10%) – to je razvidno iz grafa 1.



Vsak semester, jesenski in tudi spomladanski, ljudske univerze vpisujejo v program osnovne šole za odrasle. V jesenskem semestru šolskega leta 1996/97 poteka osnovnošolsko izobraževanje na 32 ljudskih univerzah in v eni redni osnovni šoli. V 95 rednih in mešanih oddelkih se je vpisalo 1.369 udeležencev. Največ zanimanja za vpis je predvsem v večjih krajih, kjer vlada na

trgu delovne sile tudi večja konkurenca: 33,90% udeležencev je bilo vpisanih v ljubljanskih LU, 9,28% v AZ –LU Maribor, 6,21% na LU Celje, 4,67% na LU Jesenice – tabela.

Pouk v osnovnih šolah za odrasle se začne v septembru ali oktobru in se navadno konča kasneje kot v rednih osnovnih šolah. Zato se pojavi problem v zvezi z zunanjim preverjanjem znanja, ki poteka sočasno za vse, za tiste iz rednih osnovnih šol in za tiste iz osnovnih šol za odrasle. Mladina, ki je zelo motivirana za to, da bi končala osnovnošolski program, in se želi vpisati v srednješolske programe, obiskuje predavanja tudi med prazniki, če je treba.

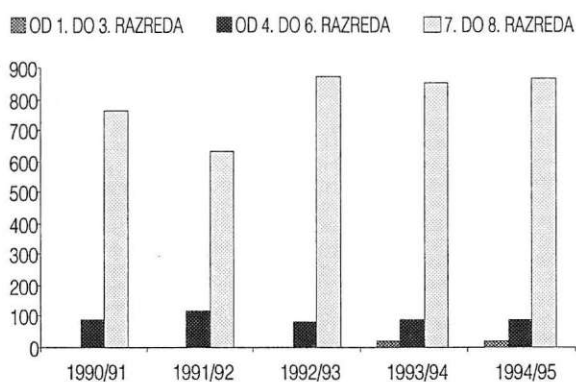
ZAP. ŠTEV.	LJUDSKA UNIVERZA	ŠT. DISLOCIRANIH ENOT	ŠT. VPISANIH
1	AJDOVŠČINA	1	11
2	CELJE	5	85
3	ČRNOMELJ	3	29
4	GORNJA RADGONA	1	16
5	IDRIJA	1	9
6	JESENICE	5	64
7	KOČEVJE	2	25
8	KOPER	4	61
9	KRANJ	4	55
10	KRŠKO	1	16
11	LENART	1	16
12	LJ. – CENE ŠTUPAR	15	202
13	LJ. – UNIVERZUM	5	112
14	LJ. – MIKLOŠIČ	8	150
15	LJUTOMER	1	19
16	MARIBOR	9	127
17	MURSKA SOBOTA	1	22
18	NOVA GORICA	1	14
19	NOVO MESTO	3	36
20	POSTOJNA	2	23
21	PTUJ	1	16
22	RADOVLJICA	2	29
23	RAVNE	2	39
24	SEŽANA	1	20
25	SLOV. BISTRICA	1	8
26	ŠKOFJA LOKA	3	45
27	ROGAŠKA SLATINA	3	15
28	TRBOVLJE	1	18
29	TREBNJE	4	35
30	TRŽIČ	2	27
31	VELENJE	1	11
32	ŽALEC	1	14
	SKUPAJ	95	1369

Tabela: Število udeležencev v osnovni šoli za odrasle v šolskem letu 1996/97 (jesenski semester)

2. Število udeležencev v posameznih razredih osnovne šole za odrasle v šolskem letu 1990/91–1994/95

Nedokončana osnovna šola je pri mladostnikih predvsem posledica slabih izkušenj pri izobraževanju, vplivov okolja, kaže pa se zlasti v odklonilnem odnosu mladostnikov do izobraževanja nasploh. Na ljudskih univerzah ugotavljamo, da se je populacija, ki se vpisuje v osnovno šolo za odrasle, v zadnjih letih bistveno spremenila. Največ vpisa je v VII. in VIII. razred (približno 88,5%). Precej manj je vpisa v IV., V., in VI. razred, v zadnjih letih pa se ponovno kaže tudi zanimanje za vpis v najnižje razrede, kar je razvidno iz grafa 2.

Graf 2: Število udeležencev v posameznih razredih v osnovni šoli v šolskem letu 1990/91–1994/95

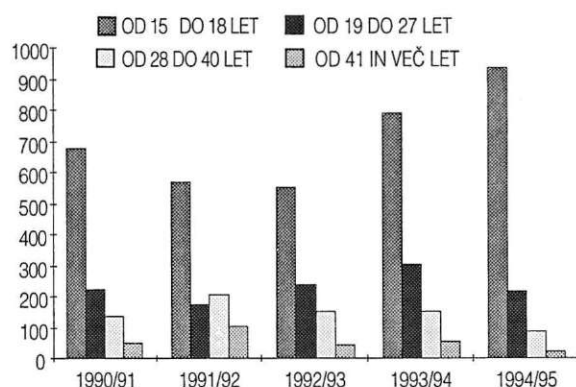


3. Starostna struktura udeležencev v osnovni šoli za odrasle

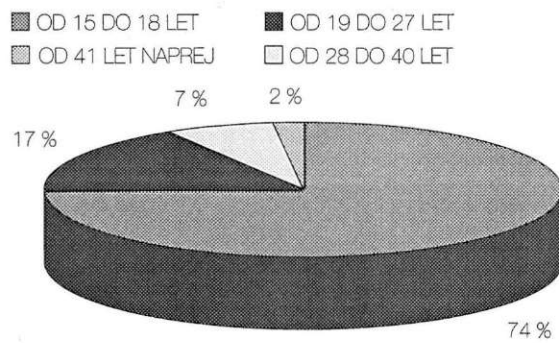
Število mladih, starih od 15 do 18 let, ki uspešno končajo osnovnošolsko izobraževanje na ljudskih univerzah, iz leta v leto narašča. To so večinoma udeleženci, ki se sami odločijo, da bodo končali osnovno šolo oziroma jih k temu usmerijo svetovalne službe v rednih osnovnih šolah, pa tudi zavodi za zaposlovanje. Ti udeleženci potrebujejo svetovalno službo tudi na ljudskih univerzah, žal pa šolska zakonodaja tega ne predvideva. Tako imajo na ljudskih univerzah navadno pogodbeno zaposlene razne svetovalne delavce, izjemoma pa te strokovnjake tudi redno zaposlijo.

Graf 4 nam kaže, da je bilo v šolskem letu 1994/95, od skupno 1261 udeležencev, ki so končali osnovno šolo za odrasle in mladostnike, kar 74% udeležencev, starih od 15 do 18 let. Manj je bi-

Graf 3: Starostna struktura udeležencev v osnovni šoli za odrasle v šolskem letu 1990/91–1994/95 (udeleženci, ki so končali razred)



Graf 4: Starostna struktura udeležencev v osnovni šoli za odrasle v šolskem letu 1994/95 (udeleženci, ki so končali razred)



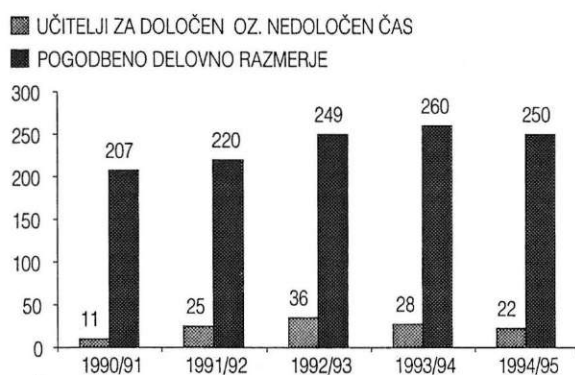
lo odraslih, starih od 19 do 27 let – 17%, 7% udeležencev je bilo starih od 28 do 40 let, 2% pa 41 let in več.

Več kot 50% vseh, ki končajo osnovnošolsko obveznost na ljudskih univerzah, kasneje nadaljuje šolanje po skrajšanih in srednješolskih programih. Za vpis v te programe pa je treba končati program tujega jezika po predmetniku, ki velja za redne osnovne šole. Tuj jezik po predmetniku osnovne šole za odrasle ni obvezen, čeprav poučujejo ta predmet na vseh ljudskih univerzah. Med prenovo bi bilo zato mogoče smiselno razmišljati o njegovi vključitvi v obvezen predmetnik za mlajše odrasle, ki se vključujejo v ta program.

4. Učitelji v osnovnih šolah za odrasle

Učitelji, ki poučujejo v osnovnih šolah za odrasle, so predvsem zunanji sodelavci, zaposleni po pogodbah in pomenijo v povprečju kar 91%. Zelo malo je učiteljev, ki so zaposleni za določen oziroma nedoločen čas – graf 5.

Graf 5: Učitelji v delovnem razmerju



Na Zavodu za zaposlovanje je bilo v Sloveniji konec septembra 1996 prijavljenih 118.083 iskalcev zaposlitve, od tega jih je bilo 46.512 oziroma 39,39% z nedokončano osnovno šolo. Med temi je kar 12.343 ali 26,54% iskalcev, mlajših od 26 let. Delodajalci največkrat zaposlujejo iskalce zaposlitve brez dokončane osnovne šole za določen čas, po preteku določenega časa pa se ti spet znajdejo na zavodih za zaposlovanje. To je tudi populacija, ki ima zaradi hitrega razvoja tehnike in tehnologije, prestrukturiranja podjetij in čedalje večje brezposelnosti vse manj možnosti za zaposlitev in tudi za ohranitev dela, ki ga opravlja. To kaže, da je treba pri populaciji z nedokončano osnovno šolo povečati obveščenost in motivacijo.

V novi šolski zakonodaji opredeljujeta osnovno šolo za odrasle Zakon o osnovni šoli in Zakon o izobraževanju odraslih.

Zakon o osnovni šoli določa, 93. člen, da osnovnošolsko izobraževanje odraslih poteka po programu osnovne šole za odrasle. Določa tudi, da se kot odrasli lahko izobražujejo tisti, ki so izpolnili osnovnošolsko obveznost in niso končali osnovnošolskega izobraževanja. Izobraževanje odraslih po tem zakonu poteka s prilagoditvijo organizacije, preverjanja, ocenjevanja, napredovanja in časovne razporeditve pouka.

V Zakonu o izobraževanju odraslih je določeno, da izobraževanje odraslih zajema tudi izobraževanje odraslih po programih osnovnošolskega izobraževanja in da je urejeno z zakonom za to področje izobraževanja ter s tem zakonom. Določa tudi, da izobraževanje odraslih temelji na naslednjih načelih:

- vseživljenjskosti izobraževanja,
- dostopnosti izobraževanja pod enakimi pogoji,
- svobodi in avtonomnosti pri izbiri poti, vsebine, oblik, sredstev in metod izobraževanja,
- laičnosti izobraževanja odraslih, ki se ga opravlja kot javna služba,
- strokovni in etični odgovornosti izobraževalcev,
- spoštovanju osebnosti in dostojanstva vsakega udeleženca in
- doseganju enakih standardov kot pri izobraževanju mladine.

Pri načrtovanju prenove programa osnovnošolskega izobraževanja je treba upoštevati Zakon o osnovni šoli in Zakon o izobra-

ževanju odraslih, predvsem pa je treba dobro poznati razmere v osnovnih šolah za odrasle na ljudskih univerzah in upoštevati mnenja in predloge, ki izhajajo iz prakse. Pri vse večjem osipu v rednih osnovnih šolah, ne samo v VII. in VIII. razredu, temveč tudi v nižjih razredih, pri vse večji nezaposlenosti, nekonkurenčnosti na trgu delovne sile je treba program in organizacijo prenovljene osnovne šole nujno pripraviti tako, da bosta udeležencem čim bolj prilagojena in zanje zanimiva. Kajti znanje, ki ga ti udeleženci pridobijo, vpliva na njihov vsestranski razvoj in jim ne omogoča le vključevanja v nadaljnje izobraževanje in s tem uresničitve njihovih ciljev, temveč pripomore tudi k dvigu izobrazbene ravni in večji uspešnosti celotne družbe.

Diana Roškar
strokovna delavka na ZLUS

Viri

Zakon o izobraževanju odraslih.

Zakon o osnovni šoli.

Zavod RS za statistiko: Statistični podatki na osnovi obrazca ŠOL – LU in ŠOL – O.

Zavod RS za zaposlovanje: Pregled zaposlovanja in števila oseb, ki iščejo zaposlitev v mesecu septembru 1996.

Ministrstvo RS za šolstvo in šport: Statistični podatki za LU za šol. leto 1996/97 (jesenski semester).

K Tečaji retorike za študente

Daniela Brečko

V letošnjem letu smo pri Gospodarskem vestniku organizirali dva tečaja retorike za študente. Tečaj je namenjen predvsem študentom, čeprav je zanj veliko zanimanja tudi med dijaki.

Cilj tečaja je dati študentom prepotrebno znanje in spretnosti retorike ter komunikacije, ki jih nedvomno potrebujejo pri študiju, hkrati pa je to tudi priprava za njihovo poklicno pot.

Zanimanje za tečaje retorike je zelo veliko, za dodatne informacije je prosilo več kot 120 študentov in dijakov iz vse Slovenije. Število udeležencev na tečajih retorike je omejeno na 20 oseb, kajti delo poteka interaktivno in zahteva sodelovanje vseh udeležencev, to pa v večji skupini ni mogoče. Tečaja sta potekala v Ljubljani, obiskovali pa so ga tudi študentje, ki študirajo zunaj Ljubljane. En udeleženec je prišel celo iz oddaljene Murske Sote, sicer pa je tečaj obiskovalo tudi nekaj študentov iz Maribora, Sevnice, Celja in Velenja.

Tečaj je vodila profesorica Tatjana Zidar, v sklopu tečaja smo organizirali pet srečanj, na katerih so študentje spoznali, kako pravzaprav komuniciramo in katere so pglavitne odlike dobrega

govornika. Ker zahteva pridobitev vsake spretnosti praktično delo, so udeleženci opravili veliko vaj, med njimi naj naštejem vaje za povečanje koncentracije, sproščen govorni nastop, povečanje samozavesti itd. Tako so se pripravljali na končni nastop, s katerim se je tečaj tudi končal.

Pri pripravi na končni nastop je vsakemu udeležencu svetovala tudi voditeljica. Nastop je bil posnet z videokamero. Vsak udeleženec je prejel posnetek lastnega nastopa za morebitno kasnejšo samoanalizo in ovrednotenje individualnega napredka. Na končni nastop so udeleženci lahko povabili starše, prijatelje, znance in druge goste, med njimi je bilo še največ mladih.

Ob koncu tečaja so udeleženci prejeli potrdilo Gospodarskega vestnika o opravljenem tečaju retorike na I. stopnji. Tečaj se je končal z družabnim srečanjem udeležencev in gostov.

Odzivi študentov so bili zelo dobri, zato bomo tečaje retorike organizirali tudi v prihodnjem letu. Študentom in dijakom bi radi omogočili, da bi si med rednim študijem pridobili osnovne spretnosti komunikacije in govorništva.



K Jezikovna kultura in jezikovni kotiček

Tomo Korošec

Stara domislica o tem, da smo Slovenci narod jezikoslovcev, je bosa in gre pod isto streho s tisto o Slovencih kot dunajskih hlevarjih, le da smo si prvo omislili sami. Pravzaprav tudi jezikovni prepirljivci nismo ne večji ne manjši od drugih narodov. Prepirali pa smo se na Slovenskem, če smo se že, noter v 19. stoletja in do današnjih dni, predvsem o jezikovnih zadevah, ki jih v sodobnosti spravljamo pod oznako jezikovnokulturna dejavnost.

Pota jezikovne kulture na Slovenskem so čudna in zavita. Za študij zgodovine slovenskega knjižnega jezika jih treba poznati in razumeti, za nadaljnje jezikovnokulturno delovanje pa je koristno vedeti, kako so šla, če drugega ne, zato da ne bi ponavljali očitnih napak. Z delom, ki ga tukaj predstavljamo, bo to občutno lažje.

Knjiga mag. Monike Kalin Golob nam daje imeniten vpogled v zadevno problematiko.

Najobsežnejše poglavje je posvečeno jezikovnim kotičkom in njihovi jezikovnokulturni utemeljitvi. Prikazana so kotičkarska besedila 44 avtorjev (mnogi se kot kotičkarji pojavljajo večkrat), ki so od začetka 20. stoletja nastopali v dnevničarskem, tedniškem, revijalnem tisku, po radiu in televiziji. Stanislav Škrabec je s samostojnim razdelkom tu vključen zato, ker po avtoričinem mnenju nekatera njegova besedila v vsebinskem pogledu in po načinu nastopanja izkazujejo značilnosti jezikovnega kotičkarstva (zlasti Škrabčeva reagiranja na posamezna odprta vprašanja sprotne jezikovne rabe) in tako pomenijo začetke te jezikoslovne dejavnosti na Slovenskem. Prinaša tudi doslej najpopolnejši pregled vseh besedil, ki jih šteje k jezikovnim kotičkom. Tu so navedeni avtorji in njihovi sodelavci pri kotičkih, naslovi kotičkov (pri nekaterih so podani tudi naslovi posameznih enot) in bibliografski podatki, prek katerih zainteresirani najde, kar ga zanima. To je zelo koristen in pregledno urejen seznam.

Avtorica se dokaj podrobno ukvarja z izvorom jezikoslovne dejavnosti na Češkem, ki je nastopila s poimenovanjem »jezikovna kultura«. Tu predstavlja teoretična izhodišča Praškega lingvističnega krožka in natančno opisuje prve predstavitve teh strokovnih novosti v slovenski publicistiki tridesetih let (Borko), pravilno pa ocenjuje tudi zmotno enostransko razumevanje glavnih novosti v takratni teoriji knjižnega jezika, tj. funkcijskega vidika (Debeljak). Avtorici lahko pritrdimo v misli, da sicer nesporno zgledovanje po načelih češke jezikovnokulturne šole potrebuje v slovenskem jezikoslovnem pristopu upoštevanje posebnosti zgodovinskih razmer in razvojnih okoliščin slovenskega knjižnega jezika. Na »posebne in neponovljive razmere zgodovinskega razvoja jezika« je trideset let po tem, ko je češka teorija prišla na Slovensko, sicer opozoril tudi Jedlička, vendar je Borko tako razmišljal že takrat, ob razlaganju funkcijskega načela, ko je zavnil napačno razumevanje funkcijskosti, češ da gre pri tem za jezikovno razpuščenost in priznavanje samovoljnosti v praksi knjižnega jezika. Avtorica v zvezi s tem piše, da je Borko z analizo dveh skrajnosti, slovenskega »romantičnega« in »realističnega« pogleda na jezik, opozoril, da je v slovenskih jezikovnih ra-



zmerah mogoča le srednja pot: pri obravnavi jezikovnih vprašanj je treba upoštevati funkcijski vidik, hkrati pa tudi dejstvo, da smo zaradi zgodovinskih okoliščin Slovenci dali jeziku ob osnovni sporočanski vlogi tudi vlogo vrednote in tako ohranjali samobitnost jezika.

Avtorica ponuja delno predelavo obstoječih opredelitev jezikovne kulture. Preuredila jih je takole:

1. Jezikovna kultura v ožjem pomenu: stopnja ustreznosti jezikovnega pojava jezikovnim in sporočanskim normam, določenim za dani jezik.
2. V širšem pomenu: teoretično podprta nega knjižnega jezika, katere cilj je vsestransko razvit, ustaljen in enoten knjižni jezik ter jezikovna kultura tistih, ki ga uporabljajo.

Osrednje opravilo v nalogi je razbor jezikovnih kotičkov na Slovenskem. Ker so se kot taki izoblikovali v začetku tega stoletja, se z njimi avtoričina obravnava začne, končuje pa s tistimi, ki še izhajajo v sodobnosti. Avtorica je pregledala velikansko gradivo in izdelala urejen ter pregleden prikaz. S tem sicer res ni podana zgodovina slovenske jezikovne kulture, kot pravi sama, pretežni del pa je vendarle opravljen.

Avtorica izhaja iz predpostavke, da se z analizo jezikovnega

kotičkarstva da ugotoviti, kakšne jezikovnokulturne smeri so se izoblikovale na Slovenskem od začetka 20. stoletja.

Izluščila je dve smeri, ki se v grobem ujemata z nekdanjo Borkovo delitvijo na »romantike« in »realiste«. V grobem zato, ker je pri Borku merilo za ločevanje predvsem upoštevanje funkcijskega načela, a to gotovo ni vse. Prav je, da avtorica te delitve ni docela izenačila s t. i. puristi in protipuristi, zlasti v šestdesetih letih, ker je to – tudi spričo različnega razumevanja purizma – preveč poenostavljena delitev, saj je na vzajemno prelivanje med »purizmom« in »protipurizmom« deloval zdaj ta, zdaj oni dejavnik, npr. splošna jezikoslovna podkovanost.

Avtorica je zbrala in pregledala toliko kotiškarskih besedil, da je lahko izdelala dobro tipološko razvrstitev vseh jezikovnih kotiškov (oz. jezikovnih rubrik). Razlikuje tri tipe:

1. Splošni jezikovni kotički, ki obravnavajo vprašanja sočasne jezikovne prakse, opozarjajo na nepravilnosti in pomagajo uporabnikom pri različnih jezikovnih zadregah.

2. Terminološki jezikovni kotički, v katerih terminološke komisije ali posamezniki v njihovem imenu predstavljajo predloge za nove ali izboljšane strokovne izraze, dane tako zainteresirani strokovni javnosti v razpravo (prvi tak kotichek je bil Černičev v Zdravstvenem vestniku l. 1939).

3. Tendenčni jezikovni kotički. Ti so sicer redkejši, zanje pa je značilno, da so avtorji obravnavali zglede iz jezikovne prakse zato, da bi uveljavili katero od načel jezikovne kulture, npr. funkcijski vidik, zavrnili ozkost purističnih pogledov ali izrazili odpor proti neenakopravnemu položaju slovenščine v družbenopolitičnih razmerah prejšnje države, zlasti položaja slovenščine v jugoslovanski armadi.

Monika Kalin Golob se nam s pričujočo knjigo predstavlja kot resna jezikoslovna raziskovalka. Obsežno (in v nekem smislu tudi nadležno, mestoma resne obravnave celo nepotrebno) problematiko je naredila dostopno in pregledno, tako da nam je podala velik del jezikovnokritičnega presojanja sicer drobnih vprašanj kulture slovenske knjižne besede v skoraj 100 letih in številnih kotičkarjev različnih strokovnih usmerjenosti, ki so poleg besedilotvorcev po svojih močeh pomagali k jezikovni podobi naših besedil, da se jih v optimalni podobi ni treba sramovati pred nobeno sodobno razvito jezikovno skupnostjo.

K ABC izobraževanja odraslih

Daniela Brečko

Odlika učbenika ABC izobraževanja odraslih je, da v njem najdemo natančno to, kar ponuja naslov. Knjiga je izšla pri Andragoškem centru Slovenije in pomeni eno izmed manj številnih del domačih avtorjev, ki se ukvarjajo s pisanjem učbenikov za izobraževanje odraslih. Avtorica Sabina Jelenc nam namreč na približno stotih straneh predstavi poglobitve elemente izobraževanja odraslih. Kratko in jasno opiše koncept vseživljenjskega izobraževanja ter hkrati opredeli in pojasni tudi temeljne strokovne pojme, ki jih najpogosteje srečujemo v literaturi o izobraževanju odraslih.

Postopno nas popelje v svet odraslega človeka in predstavi poglobitve značilnosti posameznih obdobjev odraslosti, kajti le tako lahko bolje razumemo zorenje in razvoj zmožnosti za učenje v posameznih življenjskih obdobjih. Svoja spoznanja podkrepi še z rezultati raziskave Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju iz leta 1989, ki prikazuje koliko, kaj in kako se odrasli Slovenci učimo.

Posebno pozornost posveti tudi motivom, ki spodbujajo odrasle k učenju, hkrati pa je prepričana, da je treba prav tako dobro kot motive poznati tudi ovire, ki preprečujejo odraslemu, da bi se vključil v izobraževanje.

Učbenik je obogaten z igrivimi in šaljivimi ilustracijami Simone Bonač, ki skušajo bralca odvrti od predsodkov, ki so povezani z izobraževanjem in učenjem.

Avtorica podrobno razčleni tudi osebnost strokovnjaka, ki se ukvarja z odraslimi. Ugotavlja, da mora imeti takšen učitelj posebne zmožnosti in osebnostne lastnosti – njegova temeljna naloga pa je spodbujati učenca k neodvisnosti in samostojnemu učenju. Opisuje tudi različne učne metode in oblike izobraževanja odraslih ter primerne učne pripomočke.

Avtorica je napisala učbenik izrazito interdisciplinarno. Delo namreč združuje spoznanja različnih ved, andragogike, psihologije, sociologije, komunikologije itd. To daje učniku potrebno širino, s katero ozavešča vse, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih, tako da ni pomembna le vsebina izobraževanja, temveč predvsem način prenosa znanja ter odnos med učiteljem ter učenecem. Odrasel učenec ima namreč drugačne zahteve, potrebe in hotenja, saj je njegov doživljajski svet precej drugačen, kot je bil v šolskih klopih.

Na koncu avtorica nameni posebno pozornost tudi tistim odraslim, ki se ne izobražujejo, oziroma tistim, ki se le s težavo odlo-



čijo za kakršnokoli obliko izobraževanja. Z opisom poglobitnih značilnosti odraslih, ki se ne želijo izobraževati, daje učiteljem, animatorjem in drugim zadostno podlago za pomoč posameznikom pri premagovanju ovir, na katere so naleteli pri izobraževanju.

Učbenik je odsev prakse, a hkrati tudi dobra teoretična podlaga. Kot takšen je dobrodošel predvsem za manj izkušene učitelje, ki se ukvarjajo z odraslimi, in prijetna novost za vse tiste, ki jih dolgoletno delo v izobraževalnih institucijah sili k nenehnemu izpopolnjevanju. Pričujoče delo jim ponuja dovolj izhodišč, da bodo lahko posodobili razmišljanje in zavest o poslanstvu, ki ga opravljajo.

Sabina Jelenc

Razvoj kritičnega mišljenja v obdobju odraslosti

V prispevku avtorica razmišlja o pomenu kritičnega mišljenja. Omeji se predvsem na razvijanje tega procesa v obdobju odraslosti. Opaža, da čedalje bolj poudarjajo iniciativnost in aktivnost posameznikov, ki naj bi sprejeli polno odgovornost za svoje življenje in sami spreminjali svoje okolje. Kritično mišljenje je le ena od zahtev, ki mora biti izpolnjena za doseg tega cilja. Še posebej je namreč pomembno pri sprejemanju novega znanja, razvijanju socialnih, komunikacijskih spretnosti in oblikovanju osebnostnih lastnosti ter spreminjanju vedenja. Bolj kot postajajo posamezniki samostojni in kritični, bolj je kvalitetno tudi njihovo učenje, ki tako dobiva poleg širine tudi globino.

Sabina Jelenc

Development of Critical Thinking in Adulthood

In her paper Sabina Jelenc tackles the importance of critical thinking, focusing on the development of this process in adulthood. Jelenc underlines the growing emphasis on the initiative and activity of individuals, who are expected to assume full responsibility for their lives, and should themselves introduce changes in their environment. Critical thinking is only one of the demands that have to be met in order to achieve the above goal. Critical thinking is particularly important in knowledge acquisition – in learning social and communication skills as well as in developing personality traits and behaviour, which are mastered through various contexts. As individuals gradually become more independent and critical, the quality of their learning improves, thus adding greater depth to the knowledge acquired.

Daniela Brečko

Marketing pristop v izobraževanju odraslih

Avtorica skuša v svoji razpravi pokazati, da izobraževalne organizacije za odrasle ne bi smele zanemarjati marketinških aktivnosti, čeprav veliko izobraževalnih organizacij, predvsem državnih, še vedno gleda na marketinške aktivnosti odklonilno, kot na nekaj, kar je v neposrednem nasprotju z osnovnim poslanstvom izobraževalnih institucij, to je s prenašanjem znanja, z oblikovanjem celostne osebnosti in podobno. Toda vzrok negativnih predstav je predvsem slabo poznavanje in razumevanje marketinga. Marketing v izobraževanju odraslih je povezan predvsem z raziskovanjem izobraževalnih potreb, želja in s predvidevanjem potreb v prihodnosti, z namenom, da bi institucija lahko pravočasno razvila kakovostne izobraževalne programe.

V prispevku predstavi najpomembnejše elemente marketinga v izobraževalnih organizacijah, med katere prištevajo predvsem zadovoljevanje potreb, želja in zahtev uporabnikov izobraževalnih storitev, skrb za njihovo zadovoljstvo in dobro počutje med izobraževanjem, usposobljenost in motiviranost zaposlenih v izobraževalni organizaciji, ustvarjanje pozitivnega ugleda v javnosti, ko-

municiranje z javnostmi in učinkovito informiranje morebitnih udeležencev. Na koncu razprave še posebej poudarja, da lahko le tako razumljen marketing pripomore k razvoju in kakovosti izobraževanja odraslih.

Daniela Brečko

Marketing Approach in Adult Education

The paper demonstrates that adult education organizations can no longer ignore marketing activities, although by many – particularly state-funded ones – marketing is still regarded as something rather negative, which is in direct opposition to the fundamental mission of education institutions, namely the provision of knowledge, formation of a comprehensive personality, etc. The negative attitude, however, arises from insufficient knowledge and understanding of marketing. In adult education, marketing is primarily related to research into education needs and desires, and to the prediction of future needs, in order for an institution to develop quality educational programmes in good time.

Daniela Brečko lists the most important elements of marketing in education organizations, including the fulfilment of the needs, desires and requirements of educational programme users, concern for their satisfaction and well-being during the educational process, qualifications and motivation of the staff in education organizations, creation of a sound public reputation, public relations, and efficient dissemination of information among potential users. At the end, Brečko emphasizes that marketing thus perceived can greatly contribute to the development and quality of adult education.

Suzana Padežanin

Nevrolingvistično programiranje

Članek je uvod v področje, ki se imenuje nevrolingvistično programiranje ali NLP. Avtorica opisuje nastanek te metode in podaja osnovne misli o NLP, in sicer, kako v naši sedanjosti dojemamo stvarnost, kako si pridobimo raport in razvijamo naše edinstvene poti, da bi lažje razumeli svet.

V nadaljevanju pa opisuje, kako uporabljamo pri mišljenju naša notranja čutila, kako sodelujeta jezik in misel in kako lahko ugotovimo način mišljenja pri drugih ljudeh. NLP metoda upošteva vse osebnostne signale sočasno, bodisi da gre za telesne signale, govorne signale, vidne vzorce. Izhaja iz tega, da je treba opustiti običajni okvir interpretacije in kritike, da bi se lahko stvari, za katere gre, pokazale v drugi luči. Na splošno lahko potem razvijemo boljše alternative za doseganje prvotnih ciljev. V ospredju so procesi notranje predelave informacij. Te zajamemo z določenimi diagnostičnimi modeli NLP, ki so izhodišče za spremembe.

Suzana Padežanin

Neuro-Linguistic Programming

The paper is in fact an introduction to the field known as neuro-linguistic programming or NLP. It describes the origins of this method and fundamental assumptions about NLP – current perception of reality, establishment of rapport, and

development of our unique potential in order to understand the world.

The paper furthermore provides insight into how we use our inner senses for reflection, how language and thought interact, and how we can determine the way other people think. The NLP method simultaneously takes into consideration all of the personality signals – body and speech signals, and visual patterns. NLP assumes that the usual framework of interpretation and criticism needs to be transcended in order for us to be able to see matters in a different light, and thus develop better alternatives for achieving our original goals. The paper emphasizes the inner processing of information, which is captured by certain NLP diagnostic models, thus providing the starting point for change.

Dušana Findeisen

Kdo se boji disleksije?

Avtorica v tem prispevku obravnava vprašanje posebnih učnih težav ali disleksije. Ker se sama prišteva med disleksičarke, najprej predstavi svojo zgodbo in poudari vprašanje pomankljive vizualne zaznave, povezovanja in izražanja misli. V nadaljevanju podaja in obravnava nekatere izmed mnogih opredelitev disleksije. Za tem obravnava zgodnje prepoznavanje ter ocenjevanje disleksije in predlaga nekaj načinov poučevanja, s katerimi lahko pomagamo disleksičnim osebam. Prispevek sklene z opozorilom o potrebnosti izobraževalnega zakona o disleksiji.

Dušana Findeisen

Who's Afraid of Dyslexia?

The paper treats the issue of particular learning disability, or dyslexia. As Findeisen herself suffers from dyslexia, she first tells her own story, emphasizing the question of insufficient visual perception, linking and expression of thoughts. She continues with some of the many definitions of dyslexia, opens the question of early recognition and evaluation of the disability, and suggests certain learning methods which can help word-blind people. Findeisen concludes the paper by stressing the importance of adopting an educational act on dyslexia.

mag. Tanja Vilič-Klenovšek

Metodologija evalvacije izobraževalnega programa

V izobraževanju odraslih postaja evalvacija vse pomembnejša, saj spremlja izvajanje drugih dejavnosti in zagotavlja povratne informacije o njihovi učinkovitosti in kvaliteti. Različni modeli evalvacije in evalvacijski pristopi, ki so se razvili v pedagoški teoriji in praksi, so lahko le delno vzor za izvajanje evalvacijskih analiz v izobraževanju odraslih. Specifičnost in razvejanost izobraževanja odraslih zahteva razvijanje specifičnih, predvsem pa različnih, pristopov, za katere ni nujno, da so enaki v podobnih okoliščinah. Glede na opredeljene cilje in merila evalvacije lahko uporabimo različne modele evalvacije ali bolje rečeno kombiniramo različne vrste evalvacij, da bi (izhajajoč iz predmeta evalvacije ter ciljev) dobili čim bolj celovite in popolne informacije o predmetu evalvacije (predmetu vrednotenja). Tako je v pri-

spevku Evalvacija izobraževalnega programa, v katerega se vključujejo (tudi) brezposelni, predstavljen eden od mogočih pristopov k evalvaciji izobraževalnega programa, v katerega se vključujejo brezposelni. Ta pristop pa lahko z določenimi spremembami uporabimo tudi za evalvacijo kateregakoli izobraževalnega programa.

Tanja Vilič-Klenovšek, MA

Methodology of Educational Programme Evaluation

Evaluation is gaining importance in the sphere of adult education; it accompanies various activities, and ensures feedback concerning the efficiency and quality of performance. Diverse models of and approaches to evaluation, which have developed in the theory and practice of pedagogy, can only partly serve as the basis for evaluation analyses in adult education. The specific nature and diversity of adult education demands the development of specific – and above all varied – approaches. These need not be the same in similar situations, but – depending on the targets set and evaluation criteria – should offer a choice of models, or rather combinations of different types of evaluation, in order to obtain the completest possible information about the subject of evaluation. The article "Evaluation of educational programmes intended (also) for the unemployed" illustrates one of the possible approaches to evaluation of educational programmes intended for the unemployed; however, with certain modifications the model can also be applied in the evaluation of any educational programme.

Duška Lužar

Ali naj moj problem brezposelnosti rešujejo drugi?

Z izvajanjem različnih oblik skupinskega in individualnega svetovanja ter skupinske obravnave se Zavod za zaposlovanje približuje cilju, pri katerem naj bi bila vsaka vključitev posameznika v programe zaposlovanja opredeljena z načrtom njegove poklicne poti. To pa pomeni, da je treba brezposelne motivirati za samoangažiranost pri načrtovanju poklicne poti in iskanju zaposlitve.

Program, ki omogoča posamezniku oceno lastnih zmognosti in pripravo za predstavitev delodajalcu, je delavnica Poti do dela in zaposlitve. Osnovni cilj delavnice je motiviranje udeležencev za lastno reševanje problema dela in zaposlitve. Dejstvo je namreč, da posamezniki prepogosto mislijo, da bi moral za njihove probleme poskrbeti nekdo drug, ne sprejmejo pa lastne odgovornosti za reševanje problemov.

Mnogim brezposelnim se zdi, da so v brezizhodnem položaju. Dokazati jim je treba, da to ne drži, da si brezizhodnost le domišljajo, in da je brezposelnost pravzaprav lahko preizkušnja, ki vodi v novo kvalitetnejše obdobje posameznikovega življenja in dela.

Duška Lužar

Should My Unemployment Problem Be Solved by Others?

Through implementation of various forms of group and individual counselling, and team approach, the Employment Agency is achieving

its goal, stating that the involvement of every individual in employment programmes should be defined by his or her planned career. This basically means that the unemployed should be motivated to actively engage in planning their careers and in seeking for employment.

In order to enable individuals to assess their abilities and prepare to present themselves to potential employers, the Agency has designed a workshop entitled "Ways to work and jobs". Its primary target is motivating the participants for solving the problem of work and employment. Individuals too often believe that their employment problems should be solved by third parties instead of assuming personal responsibility. Many of the unemployed think that they are in dire straits; they need to be dissuaded, shown that the seemingly hopeless situation is a mere misconception, and that unemployment is in a way a trial which might lead to a better, more fulfilling period of life and work.

Nadja Dobnik

Michel Serres - od komunikacijske družbe k učeči se družbi

Francoski filozof Michel Serres je eden najpomembnejših sodobnih mislecev in humanistov. Že v šestdesetih letih je pisal o Zemlji kot o globalnem komunikacijskem prostoru, v katerem je paradigma produkcije za vedno zamenjala paradigma komunikacije, ter o nujnosti sožitja med eksaktnimi vedami in humanistiko. V ospredju njegovih razmišljanj pa ostaja vprašanje vzgoje in izobraževanja. Kritično, vendar z optimizmom, razmišlja o možnostih, ki jih ponujajo računalniška omrežja, za brezplačen dostop do znanja, širjenje znanja in nastajanje novih središč, ki nakazujejo pot od komunikacijske družbe v učečo se družbo prihodnosti.

Michel Serres je profesor na Sorboni in Stanfordu, avtor številnih knjig in član Francoske akademije znanosti.

Nadja Drobnik

Michel Serres — From Communication Society to Learning Society

French philosopher Michel Serres is among the most important savants and humanists of our time. In the sixties, he wrote about the earth as a global communication space — in which the paradigm of production was permanently substituted by the paradigm of communication — and about the necessity of establishing harmony between natural sciences and the humanities. One of Serres's main concerns remains education. Critically, but also optimistically, he considers the possibilities provided by computer networks, which offer free-of-charge access to knowledge, dissemination of knowledge and creation of new centres of learning, thus paving the way for a transformation of the communication society into the learning society of the future. Michel Serres is Professor at the Sorbonne and Stanford, author of numerous books, and member of the French Academy of Science.

Jindra Kulich

Christen Kold, ustanovitelj danske ljudske srednje šole

V prispevku avtor opisuje življenjsko pot Christena Kolda, ki velja za očeta zamisli o ljudski srednji šoli. Kold je imel velik vpliv na razvoj svobodnih šol na Danskem. Večkrat so mu očitali, da se njegove ideje prekrivajo z Grundtvigovimi idejami. Grundtvig je bil učenjak in pesnik, ki je pripadal krogu univerzitetnih izobražencev. Avtor v razpravi opisuje razlike in podobnosti v njunih idejah. Ko pa odstranimo vse mite, ki zamegljujejo Koldovo in Grundtvigovo življenje in delo, ni dvoma, da je Kold ustvaril to, kar je dolgo časa ostalo model danske ljudske srednje šole. Čeprav sam ni pripadal krogu izobražencev, je bil pomemben inovator v izobraževanju, ki je močno vplival na danske ljudske šole in prav tako na sistem osnovnega šolstva.

Jindra Kulich

Christen Kold — Founder of the Danish Public Secondary School

The article describes the life of Christen Kold, father of the idea of the public secondary school. Kold greatly influenced the development of free schools in Denmark. He was often criticized because some of his ideas coincided with those of Grundtvig, scholar and poet, who belonged to the university intelligentsia. In the paper, Jindra Kulich points out the differences and similarities between their ideas. However, when all the myths surrounding the life and work of the two scholars are discarded, there can be little doubt that Kold did in fact conceive what for a long period remained the model for Danish public secondary schools. Although himself not a member of the intelligentsia, he was an important innovator in the sphere of education, and has left a notable trace in Danish public schools as well as in the system of primary education.

**GOSPODARSKA ZBORNICA
SLOVENIJE**



Kaj je naše poslanstvo?

- zastopanje in zaščita interesov gospodarskih subjektov
- kvalitetno svetovanje, informiranje in izobraževanje

Kako smo organizirani?

- najvišji organ je skupščina GZS
- delo zbornice vodita predsednik GZS in upravni odbor
- strokovno delo je organizirano v okviru 12 služb, 23 združenj in 13 območnih zbornic

Kdo so naše članice?

- vsi gospodarski osebki s sedežem v Sloveniji, razen tistih, ki se ukvarjajo z obrtjo kot izključno dejavnostjo in delujejo le v okviru Obrtne zbornice Slovenije

Kakšne koristi imajo naše članice?

- uveljavljanje interesov
- pridobivanje informacij in storitev
- podpora poslovanju
- promocija

Katere storitve ponujajo naše službe?

- analize konjunktornih usmeritev in ekonomske politike
- svetovanje o pogojih gospodarjenja, razvojnih programov, prestrukturiranja
- svetovanje v zvezi z inovacijami, standardizacijo, kakovostjo, certificiranjem, varovanjem okolja
- svetovanje v zvezi s statusnim pravom, lastninskim preoblikovanjem, stečaji, gospodarskimi pogodbami
- svetovanje o pogojih mednarodnega sodelovanja, vprašanih zunanjetrogovinske zakonodaje, carin in mednarodnih pogodb
- potrjevanje in izdaja zunanjetrogovinskih listin ter svetovanje
- organizacija poslovnih konferenc, gospodarskih delegacij, sejmov in predstavitev doma in v tujini
- poslovne informacije iz lastnih in tujih baz podatkov
- iskanje poslovnih partnerjev doma in v tujini za poslovno, finančno in tehnološko sodelovanje

Kje se izobražujemo?

- v treh izobraževalnih središčih potekajo vse stopnje strokovnega izobraževanja: od poklicnega izpopolnjevanja do vrhunškega menedžerskega šolanja

Katere publikacije izdajamo?

- mesečnik Glas gospodarstva in čez 200 strokovnih publikacij, analiz in informativnih gradiv v slovenskem jeziku in nekaterih tujih jezikih
- CD-ROM in direktorij SLO-EXPORT ter katalogi nekaterih združenj oz. sekcij

Podrobno predstavitev storitev
Gospodarske zbornice Slovenije si lahko ogledate na Elektronski oglasni tabli (BBS, tel: 061-12 57 140) in na Internetu (<http://www.gzs.si>).

V Andragoških spoznanjih objavljamo originalne in še neobjavljene prispevke s področja izobraževanja odraslih.

Splošna načela

Prispevki, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bodo razvrščeni v rubrike: Učenje za življenje, Izobraževanje zaposlenih, Znanje za poklic, Kako se učijo odrasli, Pogled v preteklost, Mednarodno zrcalo, po potrebi pa bomo oblikovali nove in začasne rubrike.

Zelo radi imamo tudi konkretne zgodbe o podjetjih, ljudeh, akcijah ali dogodkih, saj želimo zadovoljiti vse naše bralce in jim dati uporabne informacije, s katerimi bodo lahko začeli svojo akcijo.

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke priporočamo novinarski slog pisanja.

Dolžina

Prispevki naj obsegajo besedilo med 1500–3000 besed (do 10 strani A4 s presledkom 1,5).

Ilustracije

Ilustracije so zelo zaželeni. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risba, fotografija, diagram, karikatura – oziroma vse, kar ne sodi v samo besedilo), vas prosimo, da nam jih pošljete ločeno od besedila z jasno pripisanim naslovom prispevka in oznako, kje naj ilustracija v besedilu stoji.

Reference

Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite moderen način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaju 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 razprave morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 15 vrstic. Povzetek opremite z nazivom, s 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 razmikami 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 ali 5.25 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 označiti svoj priimek. Prispevki so lahko napisani z enim od naslednjih urejevalnikov besedil: Wordstar, Word for Windows, MS Word in Next. Na željo vam disketo vrnemo.

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih avtorja obvestimo.

Prispevke pošljite na naslov:

Gospodarski vestnik, Uredništvo revije Andragoška spoznanja, Dunajska 5, 1000 Ljubljana.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja

Pregled avtorjev in njihovih prispevkov v reviji *Andragoška spoznanja* v letu 1996

Prva številka pomeni številko letnika, druga pa stran.

BERLOGAR, Janko

Neizobraževanje zaposlenih – izvirni greh menedžmenta, 2/29–32

BREČKO, Daniela

Motivacija pri izobraževanju na daljavo, 1/22–32
Marketinški pristop v izobraževanju odraslih, 4/10–18

CAREY, Liam

Izobraževanje odraslih in razvoj skupnosti na Irskem, 3/53–56

CENCIČ, Majda

Zmanjševanje odpora in čustvenih blokad pri pisanju, 1/13–16

ČERNETIČ, Janko in URBANČIČ, Tanja

Dopolnilno izobraževanje strokovnjakov kot dejavnik tehničnega razvoja, 2/47–48

DOBNIK, Nadja

Pestalozzijska zamisel vzgoje, 1/52–54
Michel Serres – od komunikacijske družbe k učeči se družbi, 4/35–37

DOBNIK, Nadja in TURK, Tomaž

Načrtovanje računalniško podprtega izobraževanja na daljavo, 2/65–67

FINDEISEN, Dušana

Med humanističnim in poklicnim izobraževanjem ali kaj terja od nas prihodnost, 1/49–51
O skupnostnem izobraževanju in razvoju kraja, 3/27–32
Kdo se boji disleksije?, 4/23–25

FLAJS, Tomaž in PREMRL, Vida

Samovzgoja odraslih za osebno rast, 2/21–23

GAJŠEK KRAJNC, Aleksa

Brezposelnost, priložnost za spremembe, 2/40–42

GODEC VOVK, Alenka

Kaj vidite v kozarcu, ko ga izpraznete do polovice, 2/19–20

GOVEKAR, Monika

Prosvetna društva in vloga gimnazije v Gorici v letih 1848–1941, 3/36–44

JAN, Jože

Seniorji se učijo in učijo druge, 3/11–12

JELENČ, Sabina

Razvoj kritičnega mišljenja in njegova uporaba v obdobju odraslosti, 4/5–9

JELENČ, Zoran

Vpeljevanje strategije vseživljenjskega učenja, 2/5–9

JUG, Bogdan

Učni potni list, 2/80

KAPELJ, Marinka in ZGONC, Špela

Usposabljanje duševnih bolnikov, 2/24–28

KOVAČ, Aleksandra

Usposabljanje za načrtovanje kariere, 2/33–39

KOZMIK, Vera

Ženske v izobraževanju odraslih, 3/16–17

KRAJNC, Ana

Naloge prosvetne oblasti v Sloveniji in Evropi, 1/17–21
Kakšno znanje potrebuje sodobni človek, 3/5–10
Izobraževanje odraslih in lokalni razvoj, 3/23–26

KRAMAR, Martin

Vseživljenjsko izobraževanje in osnovna šola, 2/17–18

KULICH, Jindra

DACUM sistem pri sestavljanju strokovnih izobraževalnih programov, 1/55–57
Christen Kold, ustanovitelj danske ljudske srednje šole, 4/38–42

KUNC, Lijana in KUNC, Peter

Možnost za uporabo standarda ISO 9001 v izobraževalnih organizacijah, 2/55–59

LIČEN, Nives

Družina kot učna izkušnja, 1/5–12
Druga Andragoška poletna šola, 3/22–23
Društva nekoč in danes z vidika skupnostnega izobraževanja, 3/45–52

LUŽAR, Dušanka

Ali naj moj problem brezposelnosti rešujejo drugi? 4/32–34

MAHER, Neva

Kakovost usposabljanja samozaposlovalcev, 2/53–54

MIJOČ, Nena

Izkustveno učenje in lokalni razvoj, 3/33–35

MOHORČIČ ŠPOLAR, Vida A.

Potrebe po izobraževanju zaposlenih v podjetjih in drugih organizacijah, 1/40–44
Ženske v izobraževanju odraslih, 2/60–64

NOVAK, Bogomir

Vloga znanja v politični resocializaciji, 2/10–16

PERME, Ema

Odrasli se učimo drugače, 3/13–15

PEVEC, Tomaž

Vseživljenjsko učenje v knjižnici, 2/78–79

PADEŽANIN, Suzana

Nevrolingvistično programiranje, 4/19–22

PREMRL, Vida in FLAJS, Tomaž

Samovzgoja odraslih za osebno rast, 2/21–23

RUGELJ, Jože

Vloga teleinformatičnih storitev v vseživljenjskem izobraževanju, 2/68–70

RUPNIK, Andrej

Poslušam, torej sem, 2/71–76

TURK, Tomaž in DOBNIK, Nadja

Načrtovanje računalniško podprtega izobraževanja na daljavo, 2/65–67

TUŠEK, Janez

Izobraževanje kadrov v varilstvu, 1/33–39
Permanentno izobraževanje odraslih v varilstvu, 2/43–46

URBANČIČ, Tanja in ČERNETIČ, Janko

Dopolnilno izobraževanje strokovnjakov kot dejavnik
tehničnega razvoja, 2/47–48

VILIČ-KLENOVŠEK, Tanja

Svetovanje odraslim za izobraževanje, 2/49–52
Metodologija evalvacije, 4/26–31

ZGONC, Špela in KAPELJ, Marinka

Usposabljanje duševnih bolnikov, 2/24–28

ZIDAR, Tatjana

Spoznajmo retorične sposobnosti, 1/45–48

ŽMAUC, Manica

Vloga javnih občil v praksi borze znanja, 3/18–20

Pregled uvodnikov**BALOH DOMINKO, Jasna**

Znati živeti, 2/3

ČUK, Jožko

Poklicno izobraževanje v Sloveniji, 4/3

JELENC, Zoran

Teden vseživljenjskega učenja v Sloveniji – naš korak v svet,
3/3

KRAJNC, Ana

Učni potni list, 1/3

Pregled poročil in odmevov in ocen**BREČKO, Daniela**

ABC izobraževanja odraslih, 4/49
Tečaji retorike za študente, 4/46

CERAR Marjana

Mednarodna poletna šola menedžmenta za mlade diplomante,
3/59

KOROŠEC, Tomo

Jezikovna kultura in jezikovni kotički, 4/47–48

MOHORČIČ ŠPOLAR, Vida A.

Vseživljenjsko učenje, pogoj za preživetje in kakovost,
3/57–58

MULEJ, Nada

Učenje in znanje za prihodnost, 1/58–60

ROŠKAR, Diana

Osnovna šola za odrasle na ljudskih univerzah, 4/43–45

VELIKONJA, Marija

Menedžment v vzgoji in izobraževanju, 1/61

GV
ZALOŽBA

IZOBRAŽEVANJE

Gospodarski vestnik, založniška skupina, d. d., v okviru svoje založniške dejavnosti
prireja letne konference in seminarje iz prakse za prakso za posamezna podjetja.

Naše podjetje je bilo ustanovljeno pred 75 leti.
Izdajamo 10 revij s področja gospodarstva, prava, izobraževanja odraslih,
izdamo več kot 40 knjig na leto in
priredimo do 80 različnih seminarjev in drugih izobraževalnih oblik.

Več kot 50 sodelavcev, priznanih strokovnjakov in uspešnih praktikov,
je jamstvo za večjo kakovost našega izobraževanja.

Vsako leto naše izobraževalne programe obišče
čez 3000 udeležencev.

Pripravljamo seminarje na področjih:

sodobne oblike vodenja • organizacija dela • prodaja in nabava •
marketing in tržno komuniciranje • ekonomika in finance • pravo •
razvoj kadrov • komunikologija.

**Pohitite do znanja,
da vas ne prehitijo
drugi!**

**Gospodarski vestnik,
založniška skupina, d.d.**
Dunajska 5, 1000 Ljubljana
tel.: 061/ 133-81-26 in
133-81-32
faks: 061/132-41-87

