

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

1

2010

Pospešeno in kakovostno izobraževanje odraslih je pot iz gospodarske krize

Vpliv formalne in neformalne izobrazbe staršev na učni uspeh mladostnika

Vpliv šole in okolja na odnos odraslih srednješolcev do podjetništva

IMPRÉSUM

Izdaja:

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Glavna urednica/Editor in Chief:

red. prof. dr. Ana Krajnc

Odgovorna urednica/Editor:

mag. Katarina Majerhold

Lektorica:

Julija Klančičar

Uredniški odbor/Editorial Board:

Dr. Daniela Brečko, Planet GV, Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje, Slovenija;
dr. Boris Dular, Krka, tovarna zdravil, d.d., Slovenija;
dr. Dušana Findeisen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija; prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Maribor, mag. Maja Furlan, Filozofska fakulteta; mag. Ester Možina, Andragoški center Slovenije; dr. Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija; mag. Jožko Čuk, Slovensko združenje za kakovost; dr. Milena Valenčič-Zuljan, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija.

Mednarodni uredniški odbor/**International Editorial Board:**

dr. Paolo Federighi – Univerza v Firencah, Italija;
dr. Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi;
dr. Peter Jarvis – Univerza v Surreyju, Velika Britanija; dr. Anita Kaplan, Univerza v Reki, Hrvaška; dr. Jost Reischmann – Univerza v Bambergu, Nemčija;

Asistentka uredništva/Editorial Assistant:

Tanja Šulak

tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37

elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Donatorstva in pokroviteljstva/Sponsorships:

Tanja Šulak, tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37,

elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2 telefon 01/241 11 48, poslovni račun/Account: 01100-6030707216, sklic na številko 154005/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto. Letna naročnina za individualne naročnike je 50 EUR, za ustanove in podjetja 70, za študente 30 EUR. 8,5 % DDV je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo in naročijo na sedežu uredništva v knjigarni Filozofske fakultete ter knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk: Tiskarna Schwarz, Ljubljana

Ilustracije: univ. dipl. ing. arh. Alenka Čuk

Glavni pokrovitelj: Visoka poslovna šola DOBA, Maribor

Revijo subvencionirajo: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javna agencija za knjigo Republike Slovenije ter Znanstveni inštitut Filozofske fakultete

Naklada: 500 izvodov



ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Vsebina

Jaka Vadnjal

UVODNIK

ZNANJE NI BILO ŠE NIKOLI TOLIKO VREDNO KOT DANES!

5

Znanost razkriva

Ana Krajnc

POSPEŠENO IN KAKOVOSTNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH
JE POT IZ GOSPODARSKE KRIZE

10

*Jaka Vadnjal,
Dejan Jelovec,
Janez Damjan*

VPLIV ŠOLE IN OKOLJA NA ODNOS ODRASLIH SREDNJEŠOLCEV
DO PODJETNIŠTVA

23

Mojca Garvas

IZKUSTVENO UČENJE KOT PRAKSA IN TEORIJA IZOBRAŽEVANJA
IN USPOSABLJANJA STROKOVNIH DELAVCEV V VRTCU TRNOVO

35

Metod Šuligoj

IZOBRAZBA IN INOVATIVNOST ZAPOSLENIH V SLOVENSКИH
HOTELSKIH ORGANIZACIJAH

47

Za boljšo prakso

Sabine Buchebner-Ferstl

PAR V ČASU PREHODA V UPKOJITEV – KVALITATIVNA
ŠTUDIJA NA OSNOVI UTEMELJENE TEORIJE

58

Snežana Lešnik

VPLIV FORMALNE IN NEFORMALNE IZOBRAZBE STARŠEV
NA UČNI USPEH MLADOSTNIKA

65

POROČILA, ODMEVI, OCENE

Pro memoriam – Dr. Franz Pöggeler (1926–2009)

77

KNJIŽNE NOVOSTI

79

OBRAČAMO KOLEDAR

81

AVTORJEM NA POT

87

ZNANJE NI BILO ŠE NIKOLI TOLIKO VREDNO KOT DANES!

Nikoli v zgodovini kapitalizma niso izobraževanju in usposabljanju zaposlenih pripisovali tako velikega in širokega pomena kot v tem trenutku, ko se globalno gospodarstvo spopada morda z najhujšo svetovno gospodarsko krizo doslej. Kadar koli in kjerkoli je kapitalizmu uspelo narediti velike korake v izboljšanju človeške produktivnosti, se je to zgodilo s primitivno akumulacijo premoženja bogatim, z uničujočim izkoriščanjem delavcev, revolucionarnimi tehnološkimi spremembami, spremembami dotedanjih vzorcev in metod dela ali z akumulacijami surovin, ki so kasneje postale strateško pomembne. Redko, če sploh kdaj, je izobraževanje in znanje pomenilo osrednji steber ekonomske rasti.

UVODNIK



učinkovit sistem izobraževanja in usposabljanja velik dolgoročen vpliv na blaginjo posameznika in naroda kot celote. Načrtovalci politike in njenih izvedbenih ukrepov vsaj deklarativno vlagajo velike napore v zagotavljanje čim boljših izobraževalnih institucij. Pri tem izhajajo iz domačih političnih ideologij, vendar se radi ozirajo tudi čez meje in poskušajo ugotoviti, česa se lahko naučijo od konkurenčnih narodov, si tam sposodijo politike in strategije ter seveda dobijo možnost primerjave. Vendar je sosedova trava pogosto videti bolj zelena, kot je v resnici, in včasih si načrtovalci dejansko izposodijo tudi ideje izobraževalnih politik, ki v drugi državi pravzaprav ne delujejo preveč uspešno.

Zdaj, po koncu kapitalizma dvajsetega stoletja in v času tektonskih gospodarskih premikov na svetovni ravni, se med politiki različnih prepričanij pojavlja nov konsenz. Temu konsenzu pritrjujejo tudi znanstveniki in popularno splošno mnenje, in sicer, da je odličnost nacionalnega izobraževalnega sistema neke države postala ključna pot do konkurenčnih prednosti in superiornosti v prihodnosti.

Splošno mnenje je, da imajo uspešne in učinkovite izobraževalne sisteme predvsem v razvitih državah, kjer ima v splošnem izobrazba tudi v javnosti večjo veljavo in ugled. V industrializiranih državah velja, da je ključ do povečanja produktivnosti dela prav sistem znanja in veščin, ki je vzpostavljen tako, da na dolgi rok čim bolj ustreza potrebam gospodarstva in celotne družbe, ki je tako uspešnejša, iz česar posledično ugotavljajo, da ima dobro načrtovan in

Najbrž je glavni razlog, da je izobraževanje in usposabljanje tako pogosta točka na dnevnih redih razvojnih razprav v mnogih državah, prav v dejstvu, da obstaja splošno prepričanje o pozitivnih povezavah med kakovostjo izobraževanja in življenjskim standardom v neki državi. Čeprav to drži, pa je vpliv solidne izobrazbe še veliko širši od tega, da posameznik z dobro izobrazbo najde dobro in ustrezno nagrajeno zaposlitev. Izobrazba za izpolnjevanje obveznosti vsakega državljana in izobraževanje za osebno izpopolnitev posameznika sta vedno bili in morata ostati osrednji točki izobraževalnega sistema.

Zdi se, da je splošno veljavno prepričanje, da je več izobraževanja in usposabljanja v vsakem primeru dobro za moderno gospodarstvo, in da je edino vprašanje, kako povečati učinkovitost izobraževalnih sistemov. Vendar je tako prepričanje teoretično in empirično slabo

podkrepljeno in hkrati brez strokovnega konsenza o tem, kakšna je prava mera glede količine in vsebine izobraževalnih vsebin, ki so na voljo, da jih prebivalstvo konzumira. Značilno je stališče, da naj bi izobraževanje in usposabljanje predvsem izboljšalo produktivnost delavcev, vendar mnoge sociološke študije kažejo, da imajo iste izobraževalne vsebine na nekatere delavce drugačen vpliv kot na druge. Zato tudi ni presenetljivo, da je povpraševanje po izobraževalnih storitvah med delodajalci za njihove delavce pravzaprav majhno. Delodajalci se namreč zavedajo, da nekako kupujejo mačka v žaklju, saj ni znanja, s katerim bi neki sistem izobraževalnih vsebin lahko postavili tako, da bi univerzalno izpolnjeval pričakovanja vseh delodajalcev. Tudi stroka, torej ponudniki izobraževalnih storitev, se ne znajdejo in kaj prida več od kazanja s prstom na delodajalce, da ne razumejo pomena izobraževanja, niso sposobni ponuditi kot protiargument.

Po drugi strani je kljub mnogim raziskovalnim naporom še vedno slabo ovrednotena povezava med količino in kakovostjo izobraževanja in ekonomskimi rezultati, tako na ravni posameznika kot podjetja in družbe kot celote. Če denimo trdimo, da bolj usposobljeni delavci povečujejo dobičkonosnost podjetja, je to bolj vera v anekdote kot z empiričnimi dokazi podkrepljena ugotovitev. Longitudinalnih študij, ki bi v daljšem obdobju proučevale vzorec podjetij in spremljale povezave med ravnjo izobrazbe in usposobljenosti zaposlenih ter gibanjem dobička, enostavno ni. Industrializirane države pogosto argumentirajo svojo gospodarsko rast z izboljšavami univerzitetnega študija, vendar tudi za to ni pravih empiričnih dokazov. Prav tako ni dokazov, da delodajalci zahtevajo vse bolj usposobljeno delovno silo, kar najbrž izhaja predvsem iz zmešnjave, kaj pravzaprav pomeni termin »usposobljen«.

O umestitvi gospodarstva oziroma podjetniškega sektorja v trajni družbeni razvoj države ali

regije najbrž nima smisla posebej razpravljati. Smisel dobro delujočega gospodarstva je v hitri menjavi proizvedenih dobrin za denar, ustvarjanju dodane vrednosti pri teh menjavah in novem in novem poganjanju tega kroga dobrin in denarja. Država ima pri tem ciklusu ključno nalogo v zagotavljanju čim bolj spodbudnega okolja, ki se začne pri stabilnem političnem sistemu in nadaljuje z urejenim pravnim, monetarnim, fiskalnim, socialnim, šolskim sistemom, in omogoča igralcem na trgu čim bolj intenzivne gospodarske aktivnosti.

Če je bilo dolga desetletja mogoče ekonomske odnose večinoma razumeti skozi vzpostavljanje ekonomskih ravnotežij tam, kjer se srečujeta povpraševanje in ponudba, se je v prvi polovici prejšnjega stoletja začel v ekonomski misli in znanosti pojavljati arhetip podjetnika kot človeka, ki bodisi vzpostavlja ali ruši ekonomska ravnotežja. Israel Kirzner je videl podjetnika kot špekulanta, ki kupi nekaj tam, kjer je ceneje, in gre to prodat tja, kjer lahko iztrži višjo ceno, in tako zasluži s tem, da ima na voljo boljše informacije kot kupec. S tem tudi vzpostavlja ekonomsko ravnotežje, tako da kupuje tam, kjer so presežki, in prodaja tja, kjer neke dobrine primanjkuje. Potrditev omenjene teorije lahko najdemo s spremljanjem vsakodnevnih gospodarskih dogajanj. Evropska podjetja ne morejo več konkurirati v panogah z nizko dodano vrednostjo, kjer je mogoče preživeti samo z nizkimi stroški dela, kar uspeva tam, kjer so ljudje zadovoljni z minimalnimi plačami, to pa v Evropi vsekakor ni mogoče. In prav v zgodbi o dodani vrednosti se skriva odgovor na vprašanje, kam naj se Evropa in z njo tudi Slovenija usmeri, da bi družno odgovorila na težave, ki jih prinašajo globalni gospodarski tokovi, in našla dolgoročen in trajen izhod iz aktualne gospodarske krize.

Že Joseph Schumpeter je trdil, da je podjetništvo pravzaprav inovacija in podjetnik inovator. Podjetništvo ni samo razvoj, proizvodnja, orga-

nizacija, trženje, finance, ampak so predvsem spremembe, ki jih podjetniki ustvarijo ali samo opazijo in izkoristijo sebi v prid. Kanadski profesor Filion pa pravi, da je razlikovanje med podjetništvom in menedžmentom umetna dilema. Podjetnikom je treba pomagati, da razvijejo ustvarjalnost, pridobijo menedžerska znanja in vodstvene sposobnosti. Hkrati bi se glede prihodnosti sodobnih menedžerjev lahko strinjali z ameriškim raziskovalcem Georgeom Zoghlinom, ki pravi, da je današnji menedžment pred dilemo: ostati v udobnih menedžerskih stolčkih in podjetno voditi podjetje za lastnike ali pa se preleviti v podjetnika lastnika in nič več mirno spati. Posledica razjasnitev omenjenih definicij je bil nastanek nove paradigme podjetniškega in menedžerskega usposabljanja in izobraževanja: menedžerje je treba učiti podjetništva in podjetnike učiti menedžmenta.

Vrnimo se nazaj k vprašanju dodane vrednosti. Podatki o tehnološki razvitosti in strukturi znanja za Slovenijo in Nemčijo izpred nekaj let kažejo, da slovenski izdelki dosegajo v povprečju 5. do 6. stopnjo, nemški pa kar 11. stopnjo na 15-stopenjski lestvici razvojno tehnološke intenzivnosti. Seveda je bolj kompleksne izdelke v splošnem mogoče dražje prodajati, torej je stopnja dodane vrednosti v poprečju višja, hkrati pa je treba za tak poslovni model zagotoviti bolj izobražen in boljše usposobljen kader. Tako za doseganje omenjene stopnje kompleksnosti potrebujemo v Sloveniji v povprečju 4. stopnjo izobrazbe (kvalificirani delavci), v Nemčiji pa je to povprečje kar za dve stopnji višje, saj je za njihovo stopnjo razvoja potrebna izobrazba visoke strokovne šole. Če torej Slovenci konkurenčnih prednosti svoje države oziroma gospodarstva ne želimo graditi na nizkih stroških dela in poceni delovni sili, se moramo usmeriti k proizvodnji bolj kompleksnih proizvodov in storitev z višjimi stopnjami dodane vrednosti, kar pa bodo sposobni početi le boljše izobraženi in usposobljeni ljudje. Irska, eden od svetovnih gospodarskih čudežev, je naredila

preobrat iz gospodarstva, ki je temeljilo na tradicionalnih panogah, v eno najbolj visokotehnološko usmerjenih gospodarstev, kjer opravijo ogromno razvojnega dela in veliko proizvodnje z visoko dodano vrednostjo. Vendar proučevanje tega dela irske zgodovine hitro pokaže, da o čudežu ni primerno govoriti. Med preostalimi dosežki širšega družbenega razvoja je Irski v letih 1975 do 1990 formalno raven izobrazbe svojega prebivalstva uspelo zvišati v povprečju skoraj za dve stopnji. Rezultati v gospodarstvu in na drugih področjih so se kmalu pokazali. Tudi iz Finske, druge evropske zgodbe o uspehu, prihajajo zanimivi podatki. Nokia, svetovni gigant na področju elektronike, največji proizvajalec mobilnih telefonov in tisti, ki je še vedno za korak pred konkurenco z vidika novih in seveda naprednejših tehnologij, ki jih pošiljajo na trg, se iz vloge proizvajalca gumijastih škornjev na položaj, ki ga ima zdaj, ni zavihtela zato, ker so bile zvezde ugodno razporejene, ali pa, ker so pihali pravi vetrovi. Pri razvoju enega samega modela novega telefona ponavadi hkrati dela nekaj tisoč ljudi, od katerih jih le nekaj odstotkov nima univerzitetne izobrazbe. Gre za usmerjen proces, v katerega so vključeni tudi mnogi nacionalni potenciali najvišjega ranga. Na znanju temelječa družba torej ni zgolj fraza, ki se dobro sliši in se z njo moramo strinjati, ampak je potencialne rezultate te družbe z razmeroma veliko verjetnostjo mogoče napovedati kot boljše od rezultatov družbe, ki znanju v svojih strateških usmeritvah ne namenja bistvene pozornosti.

Ni dovolj, da se pomena izobraževanja zavedajo tisti, ki načrtujejo izobraževalno politiko, ampak je treba usmeriti napore v promocijo znanja kot vrednote in orožja v boju za boljše življenje in družbeno blaginjo. Pridobivanje novega znanja in njegovo posodabljanje naj postane življenjski moto posameznika, ki se v določenem okolju zaveda odgovornosti zase kot posameznika in kot državljana. Odzvati se bo moral tudi izobraževalni sistem in hitreje

odgovarjati na potrebe, pri čemer ne zagovarjamo teze, da mora biti ponudba izobraževanja samo tržno pogojena in se kratkoročno ponujajo predvsem tisti programi, po katerih je največje povpraševanje oziroma ki imajo najboljše obete za dobro zaposlitev. Zato ponudba izobraževanja najbrž ne more biti samo tržna kategorija, ampak tudi odraz vizije gospodarskega in širšega družbenega razvoja Slovenije v evropskem in globalnem kontekstu.

Za razvoj izobraževalnih programov v kontekstu ekonomske rasti in v danem trenutku predvsem za izhod iz globalne recesije bo potrebnega več znanja in razumevanja prav na področju povezovanja in odvisnosti ekonomske rasti, družbene blaginje in trajnostnega razvoja od ustreznega izobraževalnega sistema. Prav tako je treba izrazito zahodnjaško razmišljanje v takih raziskavah kombinirati tudi z izsledki iz drugih kultur. Na mnogih področjih se je namreč pokazalo, da se japonski kapitalizem vendarle razlikuje od evropskega ali ameriškega.

*Doc. dr. Jaka Vadnjal
GEA College – Visoka šola za podjetništvo*





ZNANOST RAZKRIVA



POSPEŠENO IN KAKOVOSTNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH JE POT IZ GOSPODARSKE KRIZE

Od funkcionalno nepismenih k razvitim ljudem

POVZETEK

Futurologi so gospodarsko, finančno in socialno krizo napovedali. Ekonomska rast pride enkrat do svoje meje. Prestrukturiranje vrednot omogoča nov način delovanja ljudi za preživetje in je edina pot iz krize. Za to pa potrebujejo veliko več znanja in izobraževanje odraslih postaja eden od glavnih dejavnikov za premagovanje svetovne krize. Vitalnost družbe se meri po stopnji razvitosti človeškega kapitala (povprečno število let šolanja na prebivalca, stopnja umrljivosti dojenčkov, pričakovana življenjska doba). Sloj funkcionalno nepismenega prebivalstva ni sposoben sam preživeti v novih razmerah dela in življenja informacijske družbe, družbe sprememb ali družbe tveganja. Slovenija ima visoko stopnjo funkcionalno nepismenega ali trajno brezposelnega prebivalstva. Ozko preusposabljanje ne zadošča več za zagotavljanje zaposljivosti posameznika. Samo zvišanje stopnje izobrazbe in sodelovanje v odprtih možnostih okolja razvijeta ljudi do te mere, da postanejo samozadostni. Če je množica neizobraženih (ti se kopičijo kot brezposelni) prevelika, se odpira vprašanje, kdo jih bo preživeljal. Temeljne spretnosti in sposobnosti ljudi današnjega časa se razvijajo v novi kakovosti izobraževanja, dialogu in kritičnem mišljenju. Konstruktivizem zagovarja razvoj osebnosti v nasprotju s šolstvom, preobremenjenim z mehničnim memoriranjem.

Ključne besede: ekonomska in socialna kriza, temeljne lastnosti in sposobnosti (basic skills), terciarna izobrazba, funkcionalna nepismenost, konstruktivizem v izobraževanju odraslih, »bančniški« način izobraževanja, dialoški način izobraževanja, usposabljanje za delo in življenje, vseživljenjsko izobraževanje

ACCELERATED AND QUALITY ADULT EDUCATION IS THE WAY TO OVERCOME THE ECONOMIC CRISIS – FROM THE FUNCTIONALLY ILLITERATE TO WELL-DEVELOPED PEOPLE – ABSTRACT

Futurologists have predicted the current economic, financial and social crisis. Economic growth has limits. The only way out of the crisis is in restructuring of the values, enabling people to function in a new way in order to survive. To do this they need far more knowledge; therefore, adult education is becoming one of the major factors in overcoming the global recession. A society's vitality depends on the level of its human resources development (average number of years of completed education per person, infant death rate and life expectancy). The functionally illiterate strata of the population are not able to make their own living in the new working and living conditions of the information society, the society of change and risk. Slovenia has a high rate of functionally illiterate population, who are permanently unemployable. Just learning new skills does not suffice any longer to make a person employable. Only by gaining a higher level of education and by becoming actively involved in the opportunities offered in their environment can people develop fully and become self-reliant. Once the mass of the uneducated (augmenting together with the unemployed) is too big, the question arises: who will support them? The basic skills and competences needed today can be developed only through new quality education, using the dialogue that stimulates critical thinking. Constructivism advocates the development of a person rather than mechanical memorizing as practiced by the overburdened school system.

Keywords: economic and social crisis, basic skills and competences, tertiary education, functional illiteracy, constructivism in adult education, "banking" style of education, debate education, work-life training, life-long education

Funkcionalno nepismeni del prebivalstva je usedlina, ki jo je za seboj pustila industrijska družba. Te ljudi pesti huda preživetvena kriza. Za gospodarstvo informacijske družbe nista več sprejemljivi množično zaposlovanje in fizično delo. Desetletje in več andragogi opozarjamo na družbeni pomen znanja in izobraževanja, ušesa politikov so gluha. Po starih vzorcih skušajo re-

šiti nove probleme. Uspeha ni. Zdravko Mlinar piše o »konceptualnih ječah« (*conceptual jails*). »Nasploh pa še kar po inerciji prevladujejo tradicionalistične predstave, ki podaljšujejo sprejemljivost starega vzorca enosmernega komuniciranja ... tako v fizičnem kot v družbenem prostoru. Ne da bi se tega zavedali, smo ujeti v miselne pojmovne okvire (*conceptual jails*), ki

pa še bolj ... preprečujejo potrebne spremembe, s katerimi bi uveljavili ustvarjalne potenciale vseh udeležencev.« (Mlinar, 2010.)

Obstoj države je odvisen od razvitosti človeškega kapitala. Poglejmo trenutno gospodarsko in finančno krizo Grčije. Evropska unija jo rešuje s prilivanjem kapitala, vendar pogojno: zahteva demokratizacijo družbenih odnosov in razvoj človeškega kapitala. Če Grčija pogojev ne bo mogla izpolniti, se bo kljub denarni pomoči kmalu spet znašla v enaki krizi. Ker ne dohitevajo zahtevnosti dela v informacijski družbi, ostajajo trajno brezposelni. Nič jim ne pomaga kratko preusposabljanje za razna fizična in nezahtevna dela, ker taka dela izginjajo. Če se podjetje zanaša na množično zaposlovanje poceni delavcev, na svetovnem trgu ni več konkurenčno in je blizu propadu. Množično zaposlovanje (kvantiteto dela) je zamenjala kvaliteta maloštevilnih vsestransko usposobljenih zaposlenih, ki pa so vrhunski strokovnjaki, specialisti in proizvajajo »z znanjem zasičene proizvode« (*»knowledge saturated products«*). Za večino nekdanjih delavcev, ki bi se želeli iz brezposelnosti vrniti v sodobno delo in zahtevno življenje, bi to pomenilo, da se celostno razvijajo, pridobijo najmanj gimnazijsko znanje ali še nekaj terciarnega izobraževanja (višjo ali visoko šolo).

Namesto o ozkem poklicu govorimo o »temeljnih sposobnostih« (*basic skills*), potrebnih današnjemu človeku. Razdelili so jih v štiri skupine: (Equipped for the Future, Standards, 2001):

- **sposobnosti za učenje** (oseba mora biti motivirana za učenje, znati se mora samostojno učiti, obvladati učenje z raziskovanjem, biti kritična in samokritična pri izbiri učnih sredstev in ocenjevanju naučenega, miselno predelovati nova spoznanja, sprejeti odgovornost za svoje učenje, voditi svoje učenje in se pravilno odločati);
- **sposobnosti odločanja** (načrtovanje, reševanje problemov, odločanje hitro in pravilno med veliko možnostmi, vplivanje na druge, sprejemanje odgovornosti, samostoj-

no in samoiniciativno delovanje, znati svoje odločitve umestiti v okolju);

- **komunikacijske sposobnosti** (znati poslušati, se ustrezno, razumljivo drugim izražati, smiselno brati, se razumljivo pisno izražati, imeti primerno razvito numerično sposobnost, obvladovati informacijsko-komunikacijske tehnologije, ločiti bistvo od nebistvenega);
- **spretnosti za medosebne odnose** (se znati pogajati in zagovarjati, znati doseči sporazum, delati v timu, se znati vživljati v druge (empatija), upoštevati druge in uveljavljati sebe, reševati konflikte, voditi druge, sodelovati z drugimi).

Navedene spretnosti in sposobnosti so lastnosti razvitega človeka. So rezultat intelektualnega, čustvenega in socialnega razvoja ljudi, širših vzgojnih in razvojnih vplivov in jih ne more dati ozko poklicno usposabljanje. Na delu naj zaposleni dokaže, da je kompetenten za to, kar opravlja, in da svojo kompetentnost tudi sproti vzdržuje z nenehnim izobraževanjem.

Države, ki krizo rešujejo na stari način, jo samo še poglobljajo. Tudi pri nas sta zdravstvo in izobraževanje še vedno »nepotrebni izdatek« in ga izločajo, kjer le morejo. Zaradi takih pogledov prav v času, ko gospodarstvo najbolj potrebuje znanje, podjetja zapirajo še zadnje preostale izobraževalne službe. Kdo bo preživel množico za sodobno delo neusposobljenih in premalo razvitih ljudi?

Razvite miselne funkcije, ustvarjalnost in samoiniciativnost človeka so pomembne kompetence pri iskanju dela in zaposlovanju. Informacije in podatke lahko posameznik vsak trenutek dobi na internetu, ne more pa si z računalniškega ekrana sposoditi osebnostnih lastnosti. Te so lahko samo integralni del njega. Ta kriza ni podobna drugim krizam. To je kriza vrednot. Po Erichu Frommu bi rekli, da je premik od »imate« k »biti«, od potrošništva k človeku.

FUTUROLOGI SO EKONOMSKO IN SOCIALNO KRIZO NAPOVEDALI

Kriza je bila napovedana v knjigah Druckerja, Neishbita, Tofflerja, Becka, Serreja in drugih futurologov ter avtorjev novih ekonomskih in socialnih teorij. Gospodarstvo je po stari poti rinilo naprej z letnim prirastkom, bruto nacionalnim produktom, kot bi gospodarska rast res lahko šla v neskončnost. Padec nas je prese-

Potrošniška družba in tržno gospodarstvo sta prešla v svoje nasprotje in doživela zlom.

netil, ker so si vodilni zatiskali oči pred vprašanjem, kako dolgo lahko še gre tako. Za ugotovitve strok so bili gluhi.

Gospodarstvo ni bilo več podrejeno potrebam ljudi, ampak ljudje kot potrošniki potrebam gospodarstva, da to sploh lahko deluje. Nesprejemljivo se nam je zdelo, da

bi spreminjali paradigme, sprejeli radikalne odločitve, se prilagajali in se še pravočasno odpovedali privilegijem. Znanstvena spoznanja, ki so predvidevala premik vrednot od »imeti« k »biti«, so ostajala na obrobju in si niso pravočasno pridobila potrebne družbene moči, da bi jim sledili tudi politiki. Svetovno znani strokovnjaki nam pravijo, da ta kriza ni podobna prejšnjim, da je edinstvena in zah-

teva drugačne rešitve. Je kriza splošne človeške morale, družbenih vrednot, je slepa ulica »turbo kapitalizma« z lepim imenom »tržno gospodarstvo«. Rešitev iz krize zahteva prevrednotenje vrednot.

Trenutno je človek še vedno podrejen proizvodnji, namesto da bi bila proizvodnja podrejena človeku in potrebam ljudi. Žrtvujemo človeka, da varujemo kapital. Nasprotno pa se moč in vitalnost informacijske družbe meri z razvitostjo človeškega kapitala, razpoložljivim znanjem in osebno razvitostjo ljudi.

Tudi v Sloveniji je za izhod iz krize odločilnega pomena, ali bo politika priznala nove paradigme ekonomskega in socialnega razvoja družbe znanja, družbe tveganja in sprememb in ali se jih bo oprijela tudi v praksi ter spremenila sedanja razmerja. Sem sodi tudi spreminjanje socialnega statusa izobraževanja odraslih v Sloveniji, na kar je osredotočena naša razprava. Prevrednotiti vrednote pomeni dati človeku prvo mesto. Ljudje naj bodo usposobljeni za opravljanje najvišjih človeških funkcij, kot so ustvarjalnost, prilagajanje, čustvovanje, odločanje, izbiranje, iskanje novih rešitev, odločanje, načrtovanje in osebna odgovornost. Preostalo opravi nova tehnologija. Premik je od mišic k možganom.

V podporo naštetim vrednotam in z namenom, da pospešijo razvoj človeškega kapitala, so Danci v začetku osemdesetih let sprožili veliko nacionalno kampanjo »Edina surovina in naravno bogastvo, ki ga imamo in nam odpira prihodnost, so človeški možgani. Uporabimo jih!«. Odločilnega pomena za neko družbo ni več število prebivalcev ali nacionalni prirastek, ampak koliko so ljudje razviti. Po paradigmah nove informacijske družbe je kvantiteto zamenjala kvaliteta v proizvodnji in pri ljudeh. Boj za plače mora nadomestiti boj za znanje in razvoj ljudi.

Izsiljevanje raznih sindikatov za višje plače je vredno kritičnega premisleka, ker situacijo v gospodarstvu še poslabša. Prenizke plače ne omogočajo preživetja delavcev, delodajalci, ki zaradi konkurenčnosti na svetovnem trgu ne morejo višati plač, pa bodo prisiljeni modernizirati proizvodnjo in zapreti vsa poceni delovna mesta. In kako bo država preživljala brezposelne? O tem je razmišljal že pokojni predsednik države Janez Drnovšek in na podlagi razprav z vabljenimi strokovnjaki na okroglih mizah vlade postavil cilj, da bi morala leta 2020 polovica prebivalstva, starega nad 25 let, imeti višjo ali visoko izobrazbo. Vidimo, kako pomembna je razvitost, kvaliteta človeškega kapitala.

KONSTRUKTIVIZEM V ŠOLI IN IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Ko okrog sebe gledamo v razvoju zavrte in z različnimi strahovi zavrti ljudi, se upravičeno vprašamo, kako naj bi si ljudje današnje družbe pridobili vse pričakovane sposobnosti: samostojnost, samozadostnost, ustvarjalnost, komunikativnost, učljivost, sposobnost za odločanje in druge za delo in življenje nujne lastnosti. Odgovor najdemo v novi kvaliteti vzgoje in izobraževanja.

Šola je odraz družbenega stanja in obenem predhodnica prihodnosti družbe. Reflektira obstoječe in razvija novo. Šolske reforme so se izvajale pod pritiski ideologije in v razmerah »konceptualne ječe«. Pedagoška stroka je sledila naprednim teoretičnim strujam konstruktivizma v teoriji in praksi šole v zahodnih razvitih državah. V ciljnih kurikularne preno-ve šolskega sistema pri nas so bile zapisane novosti konstruktivizma v šoli. Pri izvedbenih ukrepih, predpisih in v praksi pa prevladuje stari koncept »podajanja znanja in mehaničnega memoriranja«.

» ... Naj bi učenci pridobili trajno, prožno, povezano znanje, ki ga je mogoče uporabiti v novih zvezah in raznolikih življenjskih situacijah, ob tem pa razvijati svoje spoznavne spretnosti kritične presoje, ustvarjalnega mišljenja, učnih strategij ter razmišljanja o svojem učenju (metaučenje); to pa je tesno povezano tudi s samozavestjo in veseljem do nadaljnjega, tudi samoiniciativnega učenja ... Da bi se način dela v razredu pomembno spremenil, predvsem pa presešel globoko ukoreninjen vzorec podajanja (velike količine) podatkov in preverjanja njihove zapomnitve, terja ozaveščanje in usmerjen napor.« (Marentič Požarnik, 2004: 7.)

Formalno izobraževanje odraslih večinoma posnema šolski način izobraževanja. Kvalitativna prenova andragoške prakse naj bi sledila teoriji konstruktivizma. »Konstruktivizem s svojo osnovno predpostavko, da znanja ne moremo preprosto 'podati' drugim oziroma

ga od drugih sprejemati, ampak da si ga mora vsakdo zgraditi, 'skovati' z lastno miselno aktivnostjo ob izpopolnjevanju ali spreminjanju obstoječih idej o svetu v procesu produktivne interakcije dialoga s soljudmi, predstavlja pomemben raziskovalni in miselni model ..., ki ga je moč uporabiti vse od predšolskega obdobja do univerzitetnega izobraževanja in izobraževanja odraslih ... Pogoj za slednje je, da jim (učencem, op. avt.) ne 'dajemo' končnega pomena sporočil, ampak jih ozavestimo o lastni referenčni točki in vrednostni obarvanosti.« (Marentič Požarnik, 2004: 7, 16.)

Učitelji so ujeti v »konceptualne ječe«, učenci pa prinašajo s seboj nov čas in z njim nove razmere na delu in v življenju. Med enim in drugimi nastaja vedno močnejši antagonizem, pojavljajo se celo izpadi nasilja.

Izobraževanje odraslih v odvisnosti od učencev sproti določa vsebine in oblike, je fleksibilno in odprto za spremembe. Konstruktivizem bi kot učna podmena imel večje možnosti za uveljavitev, če ne bi šolanje že prej zavrlo razvoja nekaterih lastnosti. Učenci hodijo v šolo, »ker morajo«, torej z odporom. Čim bolj natančno mehanično memoriranje jim prinaša potrebne in pomembne točke za napredovanje, miselne funkcije, kritičnost in osebno vrednotenje znanja pa so zakrneli. Tudi univerza je v zadnjih desetletjih vedno bolj podobna šolskemu pouku na nižjih ravneh. Mentorje v izobraževanju odraslih učenci silijo, da »delajo po šolsko«. Preboj v konstruktivističen način izobraževanja ni lahek. Nekateri doživljajo novi način izobraževanja tako nelagodno, da raje odidejo. Malcolm Knowles opozarja mentorje, naj bodo v izobraževanju odraslih še posebno pozorni na odpor odraslih do aktivnih oblik učenja in dialoga. Nova predstava o načinu samostojnega učenja s težavo nadomesti predstavo o izobraževanju kot šolskem pouku. To je za andragoga še poseben izziv. (Knowles, 1975.)

Najvidnejši predstavnik konstruktivizma v izobraževanju odraslih je Paolo Freire, profesor andragogike na Univerzi v Sao Paulu v

Braziliji. Že leta 1970 je požel svetovno slavo s knjigo *Pedagogika zatiranih* (*Pedagogy of the Oppressed*). V njej ločuje med starim, tradicionalnim načinom izobraževanja, imenuje ga »bančniški«, in novim, ki ga imenuje »dialoški« način. Z izobraževanjem lahko ljudi srkamo v stare družbene strukture in razmerja ali pa jim dovolimo, da skupaj z mentorjem ustvarjajo nove strukture in postajajo samostojni ljudje. »Bančniški« način izobraževanja nalaga znanje, podatke v zavest učencev enako, kot ljudje nalagajo denar na banke. Kopičenje dejstev pa ljudi ne osvobaja, če niso opremljeni s sposobnostjo kritične presoje in osebnimi vrednotami. Učitelji so v »bančniškem« načinu izobraževanja zatiralci učencev. Imajo dominantno vlogo nad njimi in jih duhovno podrejajo. V »bančniškem« načinu izobraževanja potiskajo učence v položaj »opazovalcev sveta« in ne »ustvarjalcev«. Po »bančniškem« načinu izobražen človek je lahek plen zatiralcev. »Zatiranje ali pretiran nadzor (nad učenci, op. avt.) je nekrofilen. Podpira ga ljubezen do smrti in ne do življenja. Samo prek komunikacij lahko človekovo življenje zadrži svoj smisel. Učiteljevo razmišljanje postane avtentično z avtentičnim razmišljanjem študentov. Avtentično mišljenje o realnosti se ne poraja v osamljenosti, poraja se le v medsebojnem sporazumevanju. Podrejanje učencev učiteljem postane nesprejemljivo. Osvobajanje človeka, proces humanizacije ni 'bančniško' nalaganje znanja v učence, temveč akcija in refleksija ljudi o obdajajočem jih svetu z namenom, da bi ga spreminjali.«

Nasprotje »bančništvu« v izobraževanju je Freire videl v problemskem učenju in dialogu. »Učitelj ni več nekdo, ki poučuje, ampak se v dialogu s študenti tudi sam uči, saj študenti v zameno za to, da so poučevani, tudi poučujejo. Argumenti avtoritete ne veljajo več.« Dialoško izobraževanje ozavešča ljudi o realnosti in sproži kritičen pristop. Znanje postane vrednotno zaznamovano. Bistvo dialoga je beseda. »Vsaka prava beseda je obenem tudi praksa.«

(Freire, 1975: 61–67, 75.) Dialoško izobraževanje zahteva od mentorja nekatere nove lastnosti. Tudi sam naj bo odprt za učenje in pripravljen, da se v soočenju z drugimi nauči kaj novega. V dialog naj vstopa z zavestjo, da je »samo eden od vseh smrtnikov«. Če ni odprt za sporočila drugih ali ga ta sporočila celo ogrožajo, potem nima možnosti, da razvije dialog z učenci. Tudi učenci naj bi bili pripravljeni na odprto komunikacijo. Največkrat jih v dialogu ovirata strah, ali smejo reči, kar želijo, in dvom o lastnem znanju, izkušnjah in miselnih sposobnostih. Učenci se morajo otresti občutka podrejenosti v učnem procesu in tudi občutka družbene manjvrednosti.

»Dialog zahteva globoko zaupanje v človeka, zaupanje v njegovo moč, da dela in predela, ustvarja in poustvarja (recreate), in zaupanje v njegovo poklicanost, da se izpolni kot človek ... Zaupanje v človeka je prioriteta zahteva za dialog. 'Dialoški človek' zaupa ljudem, še preden se z njimi osebno sreča. Dialog postane horizontalen odnos, v katerem je medsebojno zaupanje med sodelujočimi samo logična posledica soočenja ... Pravi dialog zahteva tudi kritično mišljenje sodelujočih.« Nasprotno v »bančniškem« načinu izobraževanja (nadrejen – podrejen) pri učenju pogrešamo medsebojno zaupanje in kritično mišljenje. (Freire, 1975: 79–80.) »Samo v dialogu, ki zahteva kritično mišljenje, lahko naprej širimo in razvijamo kritično mišljenje. Če ni dialoga, tudi ni komunikacij in

Ideologija potrošniške družbe zmanjša možnosti za dialog, ker gradi na podrejanju ljudi, kapitalu, manipulaciji in izkoriščanju. Taki miselnosti ustreza »bančniški način« izobraževanja, ker ljudi kontrolira ter selekcionira informacije in znanje po potrošniških ciljih. Negira proces humanizacije in osebni razvoj človeka. Spet se vrnemo k Frommovi knjigi »Biti ali imeti«. Ozaveščeni ljudje se uprejo dominaciji potrošništva. (Fromm, 2007.)

brez komunikacij ni nobene prave vzgoje in izobraževanja, v njem je kontradiktorni odnos med učiteljem in učencem rešen.« (Freire, 1975: 81.) Če ni dialoga, ni komunikacije, brez komunikacije pa ni vzgoje in izobraževanja.

IZHODIŠČNE TEZE IN PREVREDNOTENJE VREDNOT – NOVA RAZMERJA MED ZNANJEM, DELOM IN SOCIALNO VARNOSTJO

Preden začnemo razmišljati o posameznih prednostnih nalogah in ciljnih skupinah izobraževanja odraslih v Sloveniji, preglejmo nekaj novih paradigem. Naše izhodiščne teze morajo biti jasne, ker nas čakajo v šolstvu in izobraževanju odraslih veliki in nagli premiki. Samo »lepotni popravki« ne pomagajo več. Socialni mir in gospodarstvo sta odvisna od znanja ljudi. Čaka nas preobrat v družbenih vrednotah. Samo če bomo zmogli radikalne in nagle spremembe na področju izobraževanja in razvoja človeškega kapitala, bomo ujeli razvoj in se bomo ohranili na svetovnem trgu. Informacijska družba zahteva, da med znanjem, delom in socialno varnostjo nastanejo nova razmerja. Če je bilo znanje v preteklosti izdatek, je v novi družbi znanja, družbi sprememb ali družbi tveganja prav izobrazba ljudi glavna gonilna sila preživetja in podlaga ustvarjene vrednosti, nacionalnega bruto dohodka in socialnega miru. Dokler ima izobraževanje odraslih v naši druž-

bi nizek položaj, je to zapostavljena dejavnost, ki ne razpolaga z ustrezno družbeno močjo, da bi znanje postalo temeljna gonilna sila gospodarske moči in socialne varnosti. Če izobraževanju ne damo pomembnega mesta v družbi, porušimo tudi preostala razmerja.

Kako bi gledali na nekoga, ki bi poskušal doseči, da se izdatki za izobraževanje odraslih izenačijo z izdatki za šport, da se zidajo izobraževalni centri enaki fitnes centrom ali avtomobilskim salonom? Po starem industrijskem vzorcu potreb po mišicah je samoumevno, da skrbimo za telo. Delo in življenje v informacijski družbi pa zahteva od ljudi mentalno in čustveno kondicijo. Ker je ta neustrezna in so ljudje v stiski, se množijo razne oblike socialne patologije: kriminal, nasilje, alkoholizem, droge, duševna obolenja itd. Javni sistem za razvoj človeškega kapitala ne deluje in je zanemarjen. Ljudje se posledično zatekajo k raznim »pararešitvam«. Bežijo iz resničnosti, ker se jim ta zdi neobvladljiva, in so žrtve raznih manipulatorjev: gurujev, čarovništva, praznoverij in zlorab. Vse v želji, da bi si nekako pomagali iz stiske. Primerno usposobljeni bi našli prave rešitve le v realnem svetu nove tehnologije in znanstvenih odkritij.

Posledice zanemarjanja izobraževanja odraslih in nespremenjenega šolskega sistema se že močno poznajo v gospodarstvu, turizmu, zdravstvu, socialni varnosti, skratka vseh porah našega družbenega življenja. Se bomo zdaj morda le zganili? Če so naša podjetja še

Največji družbeni antagonizem se poraja med tistimi, ki znajo, in onimi, ki ne znajo. Med ljudmi z bogatim znanjem tujih jezikov in na drugi strani ljudmi, ki še domači jezik slabo uporabljajo (funkcionalno nepismenimi), med računalniško pismenimi in računalniško nepismenimi, med ustvarjalnimi samoiniciativnimi ljudmi in pasivno čakajočimi na pomoč drugih. Zato nekateri politiki upravičeno ugotavljajo, da so zahteve sindikatov po višjih plačah iz 19. stoletja. Sindikalni voditelji še nikoli niso zahtevali izobrazbe za delavce, ki jim brez znanja grozi trajna brezposelnost. Danci si že desetletje prizadevajo, da bi imel pri njih vsak človek vsaj višjo šolo. To je njihov pogoj tudi za azilante. Vsak mora biti dovolj usposobljen, da se lahko sam preživlja, da ima osnovne kompetence ter obvlada delo in življenje na sodobni stopnji razvoja, v sedanjih razmerah. »Kdo bo preživel neusposobljene ljudi?« so se spraševali Danci. Andragoška tradicija jim je omogočila, da sproti odgovarjajo na nastajajoče potrebe po znanju in imajo danes visoko razvit človeški kapital. Mi te poti še nismo ubrali. Znanje se nam zdi še vedno izdatek in ne gonilna sila gospodarske in družbene moči. Preveč živimo v preteklosti in se obotavljamo pred prihodnostjo.

okrog leta 2000 tekmovala z avstrijskimi in nemškimi proizvajalci, se danes primerjajo le še s turškimi in kitajskimi. Veča se število brezposelnih. Samozaposlovanje, podjetništvo, projektno delo in delo za določen čas oziroma glavne sodobne preživetvene oblike dela se pri nas uveljavljajo zelo počasi. Množica ljudi, ki živijo pod pragom revščine, se je v Sloveniji povečala na 75 odstotkov prebivalstva. V velikem delu se prekriva s trajno brezposelnimi. Sistem izobraževanja brezposelnih ne deluje načrtno in enotno, nima konkretnih ciljev, žal tudi ni profesionalno voden. Po drugi strani pa študij andragogike postopoma odpravljamo. V izobraževanju odraslih lahko dela vsak laik, čeprav se po zahtevnosti upravičeno primerja najmanj z zdravstvom. Vsi ti pojavi pa imajo izvor v nizkem statusu znanja in izobraževanja v naši družbi. O statusu izobraževanja odraslih najbolj zgovorno govorijo materialni podatki. Konec devetdesetih let je bilo za izobraževanje odraslih namenjenih 0,08 odstotka BDP. Za celotno izobraževanje daje država 5,8 odstotka BDP. Razvite države težijo k cilju, da zagotovijo za izobraževanje 12 do 14 odstotkov BDP. Nova tehnologija razbremeni človeka fizičnih naporov in zahteva, da prevzame delo na višji ravni ter uporabi svoje intelektualne in čustvene lastnosti. Tako delo je bližje človekovi naravi in da človeku voden vlogo. Človek ukazuje novi tehnologiji in ne nasprotno. Na podlagi vrednot in novih rešitev odloča o tem, za kaj jo bomo uporabili. Timsko, projektno in razne oblike samostojnega dela prevladujejo na trgu dela.

ODPRT DOSTOP DO IZOBRAŽEVANJA ZA VSE LJUDI IN NE ELITISTIČNO IZOBRAŽEVANJE

Razvite države so že na začetku informacijske družbe pred nekaj desetletji uvedle temeljno načelo odprtega dostopa do izobraževanja za vse ljudi ne glede na spol, starost ali nacio-

nalno pripadnost, večinski narod ali manjšine. Seveda tega niso mogli zagotoviti in uresničiti čez noč. Prizadevanja v to smer so še vedno živa in iz dneva v dan izboljšujejo stanje človeškega kapitala v posamezni državi. Enak dostop do izobraževanja bi pomenil, da je izredni študij financiran enako kot redni, da je izobraževanje odraslih finančno in materialno izenačeno s šolskim sistemom. Za Slovenijo bi bilo še bolj pomembno, da ne bi šolski sistem več deloval po načelu družbene diferenciacije, da ne bi bilo nivojskega pouka, ki sramotno zaznamuje učence iz manj razvitega socialnega okolja, da ne bi bilo točkovanja, neusmiljenega oženja generacij, ki pušča za seboj rep mladih brez štiriletne srednje šole.

Na tem mestu ni časa ne prostora, da bi se poglobili v velike probleme šolskega sistema. Bralce lahko navedemo na branje Jaspersa Juula, edinega avtorja, ki je razgrnil nove kvalitete šolske vzgoje in izobraževanja v informacijski družbi; njegove štiri knjige so prevedene v slovenščino.

David Watson je v knjigi »Learning Through Life« (Učenje vse življenje, op. a.) zapisal: »Naše izhodišče je bilo, da je pravica do učenja vse življenje človekova pravica.« Soavtor omenjene publikacije, Tom Schuller, poudarja: »Naš zadnji sistem vseživljenjskega učenja ni zmožal odgovoriti na glavne demografske izzive starajoče se družbe, sprememb v vzorcih zaposlovanja, saj se mladi ljudje pozneje uveljavijo v službah in starejši ljudje pozneje zapuščajo delo.«

Ljudje, ki so dalj časa živeli brez možnosti za izobraževanje (fizični delavci, nizko izobraženi ljudje brez štiriletne srednje šole), so izgubili interes za učenje in potrebne spretnosti, zato učenje zavračajo, pa naj jim bo znanje še tako potrebno. Po posebnih metodah jih vnovič pridobimo v izobraževanje odraslih. Na Portugalskem usposablajo klovne, da ob koncu tedna v nakupovalnih centrih, parkih, na trgih in drugih javnih mestih na šaljiv način animirajo ljudi za učenje, branje in pisanje. Učenje približajo

ljudem na vsakdanji in sproščen način. V Angliji so imenovali »občinske prvake v učenju«. Postali so navdušeni prostovoljci za promocijo vrednote učenja med prijatelji, sosedi in sorodniki. V Italiji animirajo ljudi za izobraževanje odraslih v kinu, gledališčih in muzejih. V naštetih državah je v ozadju bolj strnjena mreža izobraževanja v podjetjih in ustanovah ter drugih organizacijah. Našteti primeri so odgovori na enega največjih andragoških strokovnih problemov, to je, kako pripraviti nizko izobražene ljudi k izobraževanju. Funkcionalno nepismeni ljudje se nočejo izobraževati. Ker ne vidijo rešitve v znanju, se nič ne pritožujejo, če država nič ne naredi za njihovo možnost učenja. S tem pojavom andragogi in politiki morajo računati in morajo imeti tudi primerne rešitve.

KATERI NOVI POJAVI IN UKREPI PODPIRAJO ODPRT DOSTOP DO IZOBRAŽEVANJA ZA VSE LJUDI?

Selektivno šolstvo in zapostavljanje izobraževanja odraslih nista okoliščini, ki bi bili v prid odpiranju poti do izobraževanja za vse ljudi in

demokratizaciji. Elitističen pristop in selekcijoniranje mladih med šolanjem ima hude posledice: nerazvitost človeškega kapitala, s katerim razpolagamo. Po nekdanjih formulah še vedno računamo na intelektualno elito. Ta naj bi rešila vse probleme glede znanja v naši družbi. Dejansko pa smo že odvisni od stopnje razvitosti celotnega prebivalstva. O moči neke države nam največ povedo povprečno število let šolanja prebivalcev, kakovost zdravstva, razvitost kulture in udeležba prebivalcev v kulturi ter še nekateri drugi kazalci. Države po vsem svetu ugotavljajo stopnjo funkcionalne nepismenosti med prebivalstvom. Usedlina industrijske družbe, sloj fizičnih delavcev iz proizvodnje, ni lahko rešljiva socialna kategorija. Naj spomnim na rezultate svetovne raziskave o funkcionalni pismenosti, v okviru katere je Andragoški center Slovenije ugotovil 71-odstotno funkcionalno pismenost. Zakrili smo si oči pred tako črnimi rezultati in laže je bilo obsoditi raziskavo, da je metodolo-

Razvita informacijska družba je uvedla načelo odprtega izobraževanja za vse ljudi.

Watson in Schuller priporočata nekaj ukrepov, da bi lahko zagotovili izobraževanje za vse:

- pazljivo in z občutljivostjo je treba razporediti sredstva, ki jih država, podjetja, ustanove in posamezniki namenjajo za izobraževanje, tako da se zagotovi izobraževanje za vse.
- Zagotoviti določena sredstva za ljudi, stare nad 25 let, ne da bi spreminjali sredstva za šole in za stare od 18 do 24 let.
- Omogočiti, da se ljudje učijo v vseh štirih obdobjih življenja: do 25. leta, od 25. do 50. leta, od 50. do 75. leta in po 75. letu starosti, vendar v vsakem obdobju z drugimi prioritetami in različno glede na delo, prosti čas in zdravje.
- Nobenih razlik v finančni podpori rednega in izrednega študija ter pri svetovanju in vodenju za vse, ki to želijo ali potrebujejo.
- Fleksibilen sistem učenja glede na to, kdaj in kje ga ljudje potrebujejo, ob tem pa vendar omogočiti napredovanje z zbiranjem kvalifikacijskih kreditov.
- Omogočiti vsem državljanom, da razvijejo svoje zmožnosti z računalniškim, zdravstvenim, finančnim in državljanskim izobraževanjem.
- Nov odnos med centralno in lokalno oblastjo, da se bosta bolj odzivali na lokalne in individualne potrebe.

Naše poti do sprememb v izobraževanju bodo plodne, če bodo izhajale iz domačih razmer in jih upoštevale.

ško slaba, kot pa se soočiti z našo stvarnostjo in iskati primerne rešitve. Zanimivo je, da se ujema s podatki iz leta 2008 o deležu ljudi pri nas, ki živijo pod pragom revščine. Kdo bo v prihodnje preživljal nerazvite ljudi?

Finska je z radikalnimi ukrepi v šolstvu in velikim poudarkom na izobraževanju odraslih usposobila svoje prebivalce do te mere, da jih ima 40 odstotkov terciarno izobrazbo (višjo ali visoko izobrazbo). Obseg prebivalcev, ki živijo pod pragom revščine, se je po zadnjih podatkih skrčil na 24 odstotkov. Izboljšana izobrazbena struktura ima multiplikativne učinke. Delovati

namreč začne načelo »*Each one teach one*« ali »Znaš, nauči še drugega.«.

Trg je samo en: svetovni. Človeški kapital Slovenije mora za preživetje tekmovati z ljudmi iz razvitih držav. Smo del Evropske skupnosti, ni več meja, pretok blaga in storitev je prost in brez carin. Meje pa so ostale v naših glavah; če nam manjka ustreznega znanja, se umaknemo, čakamo in tarnamo, naše vedenje ni ofenzivno in samozavestno. Ugotavljamo, kako podjetnikom manjka znanje tujih jezikov, pismenosti, računalniških znanj in nekaterih drugih lastnosti. Ker se zanašajo le na meje Slovenije, jim podjetje propada. Na svetovnem trgu ima-

jo ceno z znanjem zasičeni proizvodi. Mi pa vztrajamo pri starih tehnologijah in se hvalimo s trdim (fizičnim) delom delavcev ter poskušamo prodati z delom zasičene proizvode. Danes se na svetovnem trgu plača ideja, originalnost, dizajn in ne garaštvo ter gore nekakovostnih proizvodov.

Prehod na nove paradigme ekonomskega in socialnega razvoja pomaga ljudem, da se soočijo z realnostjo. To zniža stopnjo frustracij med prebivalstvom in nas navaja na konstruktivne rešitve. Ne moremo zagotoviti ekonomske uspešnosti in socialnega miru, če se šolstvo ni bistveno spremenilo od časov Marije Terezije dalje. Ali so bili takratni prosvetljeni vladarji res zadnji v Evropi? Še vedno se nismo premaknili na naslednjo, višjo stopnjo obveznega šolanja. Osemletno obvezno šolanje je postalo samo obvezno devetletno šolanje, ker smo malo šolo priključili k šolskemu sistemu. Zakaj ni že zdavnaj obvezna štiriletna srednja šola ali višja šola?

Govorili smo o še neizpoljenih, neobvladanih pojavih v zvezi z izobraževanjem. Poglejmo še naše uspehe. Kateri naši ukrepi podpirajo dostop do izobraževanja za vse ljudi? Status izobraževanja odraslih se je pri nas v devetdesetih letih povzdignil in nato spet padal. Držijo se ga stara razmerja in zakonitosti preživele industrijske družbe. Kljub temu gre razvoj svojo pot ne glede na uradno politiko, saj razvoj ne pozna

Moč neke države se kaže v številu let šolanja prebivalcev, kakovosti zdravstva in razvitosti kulture.

Izkustveno učenje odraslih okrepijo naslednji dejavniki:

- nagel vzpon civilne družbe, združevanje ljudi v interesne skupine in društva;
- širjenje amaterske kulture tudi po vaseh in manjših krajih (zasebne galerije, muzejske zbirke, kulturna društva);
- povečana ponudba za izobraževanje odraslih v zasebnem sektorju, trženje izobraževanja;
- oblikovanje izobraževalne funkcije ob drugih dejavnostih (turizem, kulturne ustanove, organizacije, podjetja, strokovna združenja, računalniška podjetja), pri nas skoraj ni dejavnosti, ki ne bi imela tudi izobraževanja za svoje potrebe;
- vzgojna in izobraževalna vloga medijev;
- preobrazba delovanja kulturnih ustanov (muzejev, knjižnic, galerij, gledališč, koncertnih hiš) glede na njihovo izobraževalno poslanstvo približati se obiskovalcu in privabiti čim širši krog obiskovalcev.

nacionalnih meja, temveč je globalen. Pod pritiskom potreb ljudi, nove tehnologije in znanstvenih odkritij se tudi pri nas porajajo nove oblike izobraževanja odraslih in nove rešitve.

Pomemben del vseživljenjskega izobraževanja se uresničuje zunaj izobraževalnih ustanov in organizacij. Izkustveno učenje sloni na neposrednem doživljanju. Izobraževanje se poraja, ko se ljudje neposredno vključijo v novo skupino in imajo nova izkustva.

DRUŽBENA ODGOVORNOST IN NAČRTNO RAZVIJANJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

V izobraževanju odraslih najhitreje propademo, če se predamo logiki tržnih zakonitosti, ker to dejansko niso trže zakonitosti, ampak zakonitosti najmočnejših, največjih, najbogatejših. To se je lepo pokazalo pri gospodarstvu in nam povzročilo krizo. Kapital ne podpira splošnih družbenih interesov, ker je v službi lastnikov in zelo parcialnih interesov delničarjev. Človeški kapital črpajo, ga razporejajo, niso pa pripravljeni, da ga tudi ustvarjajo, če to ni njihov poseben interes, omejen na nekaj specialistov ali vrhunskih strokovnjakov. Samo manjši del izobraževanja odraslih se lahko podredi logiki takih zakonitosti. Lastnika podjetja ne zanima, kako bomo v Sloveniji odpravljali funkcionalno nepismenost. Če ne dobi domačega strokovnjaka, bo kapital pripravljen zaupati delo celo slabemu strokovnjaku iz tujine.

Temeljna vprašanja o razvoju človeškega in socialnega kapitala regulira država. Država ostaja edina odgovorna za razvoj človeškega kapitala in pokriva interese vseh ljudi. Ne more se umakniti s trga znanja. Imamo nekaj uspešnih primerov uresničevanja družbene odgovornosti za zadovoljevanje potreb po znanju. Država si je prizadevala, da zagotovi izhodiščne pogoje za delovanje andragoške prakse:

- ustanovitev Andragoškega centra Slovenije,
- zakon o izobraževanju odraslih,

- programske podlage za financiranje izobraževanja odraslih,
- medresorske odgovornosti za izobraževanje odraslih (poleg ministrstva za šolstvo in šport tudi ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, ministrstvo za lokalni razvoj in ministrstvo za gospodarstvo).

V praksi so bili najbolj odmevni konkretni programi uresničevanja vseživljenjskega izobraževanja. Nastajale so nove mreže programov za posamezne izobraževalne potrebe ciljnih skupin:

- mreža univerz za tretje življenjsko obdobje, ki deluje 25 let in ima trenutno 41 univerz v 38 krajih Slovenije, tri nove so v ustanavljanju;
- program UŽU (usposabljanje za življenjsko uspešnost) za odpravljanje funkcionalne nepismenosti; širjenje programa zadržujejo nekateri nerešeni problemi glede pridobivanja udeležencev in razmerja med formalnim programom in socialnim gibanjem;
- PUM, program usposabljanja mladih brez ustrezne formalne izobrazbe in poklicne identifikacije, ki premaguje socialno izločenost mladih; koncept bi se moral bolj povezati s šolskim sistemom zaradi preprečevanja osipa v šolah pred 19. letom starosti in vprašanjem obvezne štiriletne srednje šole;
- mreža študijskih krožkov po vaseh in manjših krajih, ki so združevali izobraževalni cilj z različnimi dejavnostmi; ker slonijo na samoorganizaciji, upoštevanju interesov ljudi in lokalnih potreb, se je povečala motivacija za učenje tudi pri manj izobraženih ljudeh, izobraževanje so ugledali v funkciji dejavnosti, edina oblika izobraževanja odraslih na vasi;
- borze znanja, brezplačna izmenjava znanja, učenje in poučevanje, individualne ponudbe in povpraševanja; te oblike so močno pospešile individualno učenje, v obdobju revščine in krčenja samoplačniških možnosti prebivalstva za izobraževanje lahko postanejo glavna pot za pridobivanje potrebne znanja;

- centri za samostojno učenje z multimedij-skim izobraževanjem in izobraževalnim svetovanjem, ki promovira samostojne oblike izobraževanja, za samostojno izobraževanje so usposobljeni odrasli s štiriletno srednjo šolo in več;
- kiberkavarne, računalniške učilnice in infotočke za pospeševanje računalniške pismenosti, neformalne oblike računalniškega izobraževanja, prostovoljci in plačani mentorji, medgeneracijsko učenje, izobraževanje z osebnim ritmom, premagovanje strahu pred novo tehnologijo;
- Teden vseživljenjskega izobraževanja, ki je nastal v devetdesetih letih po angleškem zgledu in ima v Sloveniji že tradicijo; v ospredje stopijo razne neformalne oblike izobraževanja in lokalno obarvani programi, ki pospešujejo uveljavljanje znanja kot vrednote.

Povzeli smo nekaj najbolj izstopajočih oblik izobraževanja odraslih. Tudi manjša finančna sredstva MŠŠ ali kakega drugega ministrstva, pomnožena s prostovoljnim delom in medsebojno učno pomočjo ljudi v raznih oblikah druženja, lahko obrodijo velike izobraževalne uspehe. Po dosedanjih opažanjih ugotavljamo, da so za uspešno izobraževanje odraslih potrebni predvsem trije temeljni pogoji:

- jasna morfologija ali osnovna struktura, po kateri ljudje delujejo in kamor se lahko vključujejo (mreža študijskih krožkov, mreža univerz za tretje življenjsko obdobje, mreža PUM),
- primerna mera svobode za ustvarjalno delovanje, učenje in prilagajanje izobraževanja lokalnim razmeram in posameznim učencem ter
- javno priznanje ali primeren družbeni status. Ljudje smo kot kvas. Delujemo, napredujemo, ko so za to izpolnjeni temeljni pogoji. Prav tu se srečamo z odgovornostjo države za izobraževanje odraslih in izobraževalno politiko. Vladam se izobraževanje odraslih še vedno ne zdi dovolj pomembno. Sindikati pa so te

skrbi že zdavnaj zavrgli, odkar so v začetku osemdesetih let dobesedno odpravili službo za izobraževanje pri republiškem sindikatu Slovenije in je do danes še niso obudili.

SMO NEGOTOVI IN V STRAHU PRED VELIKIMI IZZIVI IZOBRAŽEVANJA?

Sredi najrazličnejših gospodarskih, tehnoloških in družbenih sprememb nas begajo povečane potrebe po izobraževanju in izgubljammo upanje, da bi jim lahko še zadostili. Če bodo naše rešitve konstruktivne in bodo upoštevale stvarnost naših domačih razmer, bomo uspeli tudi na tako širokem področju, kot je vseživljenjsko izobraževanje in izobraževanje odraslih. Izhodišče naj nam bo sedanje stanje javnih struktur. Že obstoječim ustanovam dodajmo novo odgovornost izobraževanja in usposabljanja ljudi. Našteli bomo samo nekaj takih mrež:

- mreža ljudskih univerz – zagotavljanje strokovnih kadrov, težnja k odličnosti, družbena podpora in povečanje mreže, ljudske univerze kot nosilke izobraževanja, ki izhajajo iz družbene odgovornosti za razvoj ljudi;
- mreža centrov za socialno delo z novim konceptom – ljudi usposabljanje za samozadostnost in samostojno reševanje življenjskih in delovnih problemov, diagnostika pomanjkljive usposobljenosti uporabnikov CSD, pospešiti razvoj izobraževalne funkcije CDS za socialno najbolj ogrožene skupine, socialno pomoč pogojevati z dvo- ali triletnim programom in načrtom za osebno rast in usposabljanje v času prejemanja socialne pomoči, spremljanje uspešnosti usposabljanja posameznikov v ustreznih občinskih in drugih izobraževalnih programih, preveč časa odlašajo z izobraževalno funkcijo (prehitele so jih druge službe), čeprav so njihovi uporabniki izobrazbeno najbolj ranljivi;
- zavodi za zaposlovanje – pripravijo naj enoten koncept, jasno strukturo in profesionalne

službe za izobraževanje trajno in prehodno brezposelnih ljudi, tradicionalno funkcijo poklicne orientacije in zaposlitvene administracije naj zamenja pomembno usposabljanje ljudi za to, da so dovolj fleksibilni in imajo višjo stopnjo zaposljivosti ter obvladajo vse osnovne kompetence, poleg drugih tudi to, da se zna človek sam umestiti in najti mesto zase na trgu dela;

- lokalna društva in prostovoljne organizacije – povežejo naj svoja izobraževalna prizadevanja s splošnimi cilji regijskega in lokalnega razvoja ter upoštevajo jasno izobraževalno politiko informacijske družbe.

Cilji usposabljanja in izobraževanja so kompleksni in zahtevajo predvsem razvoj osebnosti, socialno in čustveno zrelost. Uresničujejo se v procesu vseživljenjskega izobraževanja, ki ga podpirajo nove oblike učenja: medgeneracijsko učenje, izkustveno učenje, osebna rast prek možnosti za delovanje in izražanje osebnega potenciala, interdisciplinarno izobraževanje, individualno programirano izobraževanje, razne oblike samostojnega učenja, socialno učenje z vključevanjem v razne socialne skupine, učenje z delovanjem, mentorstvo

in še druge oblike. Prek temeljnih kompetenc se izražajo in razvijajo osebni potenciali posameznika. Osebnostni razvoj je nikoli dokončana zgodba in vseživljenjski proces, vmesni etapni cilji posameznih obdobj pa so osnovna orientacija za izobraževalce. Prav tako tudi posebnosti posameznih ciljnih skupin.

ZAKLJUČEK

Upravičeno se lahko vprašamo, ali je napačna izobraževalna politika tudi genocid. Kdo bi moral danes kazensko odgovarjati za to, da podjetniki ne znajo tujih jezikov, niso spretni v pripravljanju pisnih dokumentov, niso večji dizajnerji in ne poznajo kulturne komponente dela, ne sledijo svetovnim odkritjem in ne obvladajo inovacij na svetovnem trgu, pa čeprav je do njih le ura vožnje? Na cedilu jih pustijo celo domači kupci, ki raje segajo po tujih, lepše oblikovanih in cenejših proizvodih tudi v domačih trgovinah. Položaj na trgu določa znanje.

V učeči se družbi so vsi odgovorni za izobraževanje in usposabljanje ljudi.

V mednarodnih raziskavah so ugotavljali, katere so tiste osnovne kompetence in sposobnosti, ki naj bi jih imel vsak človek že na izhodišču ob vstopu na trg dela in pri samozadostnosti življenja. Na podlagi več študij so ugotovili podobne temeljne kompetence. Te je sprejela tudi Evropa in so cilj raznih izobraževalnih prizadevanj tudi pri nas. V informacijski družbi potrebuje človek za preživetje in delo naslednje temeljne kompetence:

- sposobnosti za samostojno učenje, naučiti učiti se, biti sposoben voditi in prevzeti osebno odgovornost za svoje izobraževanje, uporabljati IKT;
- kompetence za kakovostne medosebne odnose, sposobnost dialoga, pogajanja, oblikovanja konsenza, delo v timu, vplivati na druge, uveljavljati svoje ideje pri drugih ljudeh, sprejemanje drugih, prilagajanje in fleksibilnost, izražati primerno stopnjo gotovosti, biti sprejemljiv s spoštljivim odnosom do drugih, znati kritično presojsati razne pojave;
- kompetence za odločanje, sposobnosti izbiranja med več možnostmi, hitro in pravilno odločanje, vodenje drugih in sodelovanje z drugimi, prevzemanje osebne odgovornosti in
- kompetence za komuniciranje, znati poslušati druge, se primerno jasno izražati, ločiti bistvo od nebistvenega, znati smiselno brati, kritično in samokritično mišljenje, sposobnosti za kakovostno pisno izražanje, sposobnost priznavanja in upoštevanja drugačnosti med ljudmi, sposobnost vživljanja v druge kulture.

LITERATURA

- CONFITEA, Izobraževanje odraslih, hamburška deklaracija, Akcijski načrt za prihodnost, UNESCO, Urad Slovenske nacionalne komisije za UNESCO (1998), Ljubljana.
- Nacionalni program izobraževanja odraslih 1 in 2.* (1999). Ljubljana: ACS.
- »Vzgoja in izobraževanje v besedah in številkah«. *Eu-ridice bilten* (1998), št. 1, MŠŠ, Ljubljana.
- Rifkin, J. (1996). *The End of Work*. New York: Putman Sons.
- Druker, P. (1996). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper and Row Publishers.
- Usher, R., Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Pismenost, participacija in družbena znanja.* (2000). Ljubljana: ACS.
- White Paper on Education and Training, Towards the Learning Society.* (2006). Bruxelles: European Union.
- Schuller, T., Watson D. (2009). *Learning Through life*. Leicester: NIACE.
- Corradi, C., Evans, N., Valk, A. (2006). *Recognising Experiential Learning*. Tartu University, Estonia.
- Adult Education and Development.* (2009). Bonn: DVV.
- Krajnc, A. (2007). »Nove paradigme vseživljenjskega izobraževanja«. *Andragoška spoznanja*, 13, 4: 10–28.
- Krajnc, A. (2006). »Kdo so bili moji mentorji«. *Andragoška spoznanja*, 12, 4: 31–40.
- Juul, J. (2008). *Kompetentni otrok*. Radovljica: Založba Didakta.
- Juul J. (2007). *Družinske vrednote*. Radovljica: Založba Didakta.
- Juul J. (2009). *To sem jaz. Kdo si pa ti?* Radovljica: Založba Didakta.
- Ličen, N. (2009). *Uvod v izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Mlinar, Z. (2010). »O sociološkem razgrinjanju življenja v prostoru in času«. *Teorija in praksa*, posebna tematska številka, posvečena knjigi Zdravka Mlinarja, št. 2, 2010, poglavje B, 17. vprašanje.
- Marentič Požarnik, B. (ur.) (2004). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Študijski krožki, Od zamisli do sadov v prvem desetletju.* (2005). Ljubljana: ACS.
- Equipped for the Future, The standards.* (2001). London: National Institut for Litteracy.
- Freire, P. (1975). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Knowles, M. (1975). *The Modern Practice of Adult Education, Andragogy Versus Pedagogy*. New York: Association Press.
- Wilhelm, T., Edmüller A. (2005). *Manipulationen, erkennen und abwehren*. Freiburg: Haufe Medien-gruppe.
- Fromm, E. (2007). *Biti ali imeti*. Ljubljana: Založba Vale.

VPLIV ŠOLE IN OKOLJA NA ODNOS ODRASLIH SREDNJEŠOLCEV DO PODJETNIŠTVA

Jaka Vadrjal,
Dejan Jelovac,
Gea College,
Janez Damjan,
Sartes d. o. o.

POVZETEK

Članek proučuje odnos do podjetništva med slovenskimi odraslimi srednješolci. V ta namen je bilo anketiranih dva tisoč dijakov četrth letnikov ekonomskih gimnazij in srednjih šol ekonomske usmeritve oziroma več kot četrtrina tega dela populacije. Poleg njih smo v raziskavo zajeli še 1.150 dijakov na 25 drugih šolah, kjer v predmetnikih ni poslovnih predmetov ali podjetništva. Med znanstvenimi cilji je predvsem ugotavljanje vplivov socialnih in psiholoških dejavnikov na odnos dijakov do podjetništva. Glavni raziskovalni inštrument je bila pisna anketa, ki je vsebovala lestvice stališč, ocene lastnosti, interesov in drugih dejavnikov, ki vplivajo na podjetniško obnašanje, ter sociodemografska vprašanja. Ključna ugotovitev raziskave je, da se je skoraj polovica dijakov opredelila za to, da jih zanima podjetniška kariera. Priporočila, ki izhajajo iz ugotovitev, so predvsem namenjena snovalcem učnih programov v srednjih šolah in načrtovalcem programov spodbujanja podjetništva.

Ključne besede: podjetnik, podjetništvo, izobraževanje, srednja šola, vpliv okolice, starši, učitelji, podjetniške značilnosti

INFLUENCE OF SCHOOL AND ENVIRONMENT ON ATTITUDES OF HIGH-SCHOOL STUDENTS TOWARDS ENTREPRENEURSHIP – ABSTRACT

The article explores Slovene adult high-school students' attitudes towards entrepreneurship. For the purpose of the study, two thousands students were surveyed, with samples taken from business-oriented high schools. The sample represents more than one quarter of the whole population. An additional 1150 students were included from schools which have no business or entrepreneurship courses in their curricula. The primary scientific goal of the research study was identification of sociological and psychological factors influencing students' attitudes towards entrepreneurship. The main research instrument was a questionnaire, investigating attitudes, opinions, characteristics, interests and other factors influencing entrepreneurial behaviour. The key finding of the study is that almost half of the population has expressed an interest in pursuing the entrepreneurial career. The recommendations deriving from the study are intended primarily for high-school curricula planners and people designing programs in support of entrepreneurship.

Keywords: entrepreneur, entrepreneurship, education, high school, environment influence, parents, teachers, entrepreneurial characteristics

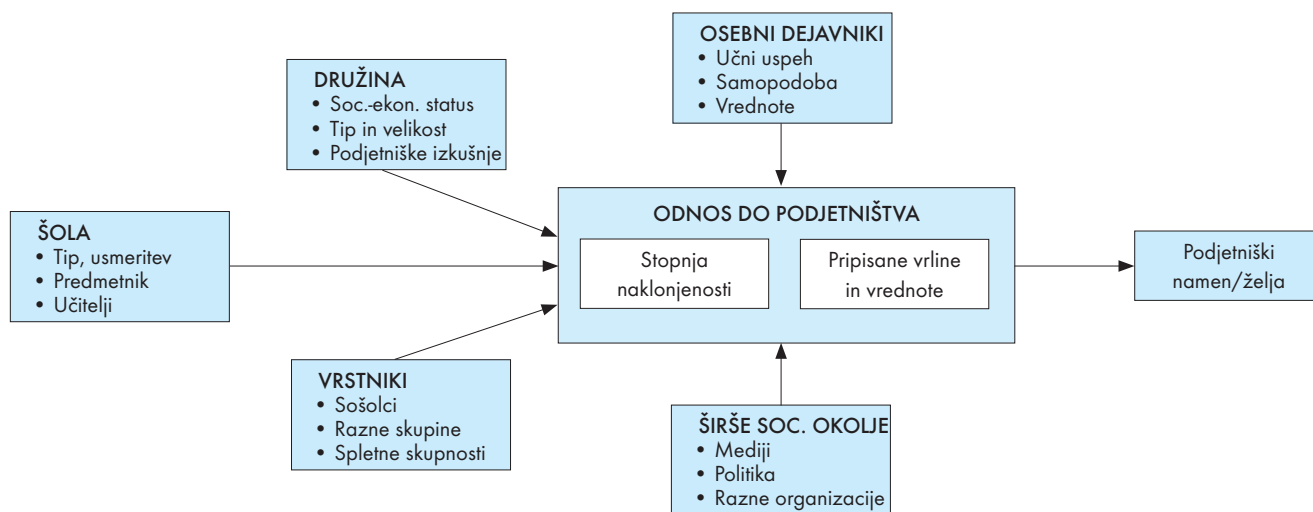
Gospodarski razvoj je osrednja komponenta celostnega razvoja neke družbe in tisti element, ki prek ustvarjene dodane vrednosti in družbeno dogovorjenega prerazporejanja dohodka financira tudi druge komponente razvoja, ki tradicionalno niso podvržene tržnemu preverjanju. Prav podjetništvo v duhu Webrove protestantske etike (Weber in Parsons, 2003) in nove tihe revolucije po industrijski revoluciji (Timmons in Spinelli, 2003) je lahko ustrezen odgovor na dilemo o vlogi posameznika v družbeno-ekonomskem razvoju v prihodnosti, kjer »podjetništvo ni več vprašanje, ampak je odgovor« (Stevenson, 2000). V Sloveniji se je odnos do podjetništva na vseh ravneh v za-

dnjem desetletju bistveno izboljšal. Kljub temu ostajajo naloge spodbujanja podjetništva in kakovostnega izobraževanja za podjetništvo zelo pomembne za našo družbo in predvsem za njeno gospodarstvo. Poleg izobraževalne dejavnosti se na tem področju krepi tudi raziskovalna dejavnost, pri čemer aktivno sodelujejo tudi srednje šole kot nosilci izobraževanja v najbolj ključnem obdobju za poklicno odločanje med odraščajočimi mladimi.

NAMEN RAZISKAVE

Namen raziskovalnega projekta je opredeliti odnos do podjetništva med odraslo srednješol-

Slika 1: Raziskovalni model



Vir: Vadnjal in sodelavci, 2009.

sko mladino in preveriti uspešnost obstoječih oblik poučevanja in spodbujanja podjetnosti in inovativnosti ter posledično tudi poklicne oziroma karijerne usmeritve. Med znanstvenimi cilji raziskave postavljamo v ospredje ugotavljanje vplivov socialnih in psiholoških dejavnikov na odnos odraslih dijakov do podjetništva. Med ključnimi cilji projekta je tudi pridobitev strokovnih podlag za odločanje o prenovi programov oziroma predmetnikov srednjih šol glede predmeta podjetništvo in drugih poslovnih predmetov.

Raziskovalni model, kot je predstavljen na Sliki 1, je nastal po pregledu obsežne raziskovalne in strokovne literature o dejavnikih, ki vplivajo na podjetniški namen. Ker se v naši raziskavi ukvarjamo s srednješolsko populacijo, pri kateri podjetniški namen še ne more biti tako jasno izražen, smo kot glavno odvisno spremenljivko opredelili podjetniško željo. Nanjo prek oblikovanja odnosa do podjetništva vplivajo osebni dejavniki in predvsem različni dejavniki okolja, med katerimi smo posebno pozornost namenili šoli in izobraževalnim programom. V raziskavi smo zajeli samo polnoletne dijake, kar je bilo po eni strani oportuno z vidika omejitev varovanja

osebnih podatkov, po drugi strani pa smo s tem upoštevali usmeritve, da v tej starosti anketirane že lahko štejemo med odrasle oziroma odraščajočo mladino (Henderson in Robertson, 2000).

CILJI RAZISKAVE

Z raziskavo spremljamo odnos do podjetnosti in inovativnosti v delu ključne generacije za naš prihodnji razvoj. Pridobiti želimo smernice za razvoj, dopolnitve ter spremembe podjetniških in poslovnih izobraževalnih vsebin v srednješolskem izobraževalnem sistemu. Posamezni raziskovalni cilji raziskave so:

- preveriti obstoj zavedanja o pomenu inovativnosti za osebni in poklicni razvoj ter konkurenčnost gospodarstva v kontekstu trajnostnega razvoja (Johnson in Loveman, 1997);
- raziskati razumevanje pomena inovativnosti in podjetnosti za izboljšanje kakovosti življenja in blaginje posameznikov in posameznikov (Matlay in Mitra, 2002);
- ugotoviti, katere oblike poučevanja v srednjih šolah so najbolj učinkovite z vidika razvoja podjetnosti in inovativnosti posameznika (Lee in sodelavci, 2002);

- prepoznati vpliv različnih dejavnikov okolja (mediji, družbene mreže, šola, vrstniki, družina itd.) (Mazzarol in sodelavci, 1997).

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Naraščajoči pomen podjetništva je predvsem posledica vse večje negotovosti in kompleksnosti poslovnega okolja, ko je še bolj izražena potreba po podjetniških odzivih. Na te procese vplivajo predvsem družbene spremembe, globalni pritiski, nastajajoče nove oblike organizacije in spremenjen položaj posameznika v družbi (Gibb in Cotton, 1998).

POMEN PODJETNIŠTVA ZA GOSPODARSKI IN DRUŽBENI RAZVOJ

Vloga podjetništva in podjetnikov je danes priznana v skoraj vseh gospodarstvih ne glede na razvitost in politični sistem. Pojma postajata del ekonomske politike, poslovne znanosti in širše javne razprave. Podjetništvo razumemo predvsem kot ustvarjanje nove vrednosti, ki je posledica načrtovanih dejavnosti posameznika (podjetnika) ali podjetniškega tima, ki gredo od prepoznavanja tržne priložnosti prek organiziranja in vključevanja potrebnih sredstev do realizacije poslovne priložnosti (Bygrave, 1994). V obdobju od leta 1969 do 1976 so v ZDA kar 81 odstotkov novih zaposlitev ustvarila majhna podjetja s sto ali manj zaposlenimi. S tem je bila postavljena pod vprašaj glavna vloga, ki so jo

v ameriškem in tudi drugih gospodarstvih skoraj 100 let imela velika podjetja. Ker je ustvarjanje novih zaposlitev oziroma povečevanje zaposlenosti eden najbolj značilnih kazalnikov gospodarske rasti, je Birch predlagal, da bi bilo gospodarsko rast bolje pripisati majhnim podjetjem (Birch, 1987).

Žal še vedno pogrešamo teoretični koncept, ki bi povezoval oba vidika, makroekonomski pomen in mikroekonomski vpliv podjetništva oziroma malih in srednjih podjetij. Wennekers in sodelavci (2002) trdijo, da ni enoznačnih razlogov za večjo ali manjšo podjetniško dinamiko v nekem okolju. Tehnološki, ekonomski, demografski, kulturni in institucionalni pogoji imajo za posledico večjo ali manjšo podjetniško aktivnost, ki ima posreden vpliv na premoženje posameznikov, dobičkonosnost podjetij in gospodarsko rast. Ekonomska uspešnost vpliva tako na stopnjo podjetniške aktivnosti kot na agregatne pogoje za poslovanje podjetij.

Čeprav ima podjetništvo svoje mesto predvsem v ekonomski znanosti, opredelitev vseh dimenzij podjetništva ni mogoča, ne da bi se oprli tudi na druge znanstvene discipline, ki pomagajo pojasnjevati podjetništvo in podjetniški proces: psihologijo, sociologijo, antropologijo, teorijo organizacije in druge vede. Podjetništvo je umetnost, filozofija in celo ideologija sodobnega poslovnega sveta (Timmons, 1999). Čeprav podjetništvo med odraščajočo mladino, ki je predmet raziskave, tradicionalno

Podjetništvo je ustvarjanje nove vrednosti.

Izobraževanje in podjetništvo je smiselno povezal Jamieson (1984), ki pravi, da je treba ločiti tri elemente: (1) izobraževanje o podjetništvu, (2) izobraževanje za podjetništvo in (3) izobraževanje v podjetništvu. Ko govorimo o izobraževanju o podjetništvu, imamo v mislih predvsem oblikovanje zavedanja in spodbujanje različnih podjetništvu naklonjenih veščin, stališč in vrednot. Izobraževanje za podjetništvo vključuje predvsem pripravo bodočih podjetnikov na ustanovitev in vodenje svojega podjetja, kamor sodita predvsem učenje veščin in priprava poslovnega načrta. Izobraževanje v podjetništvu povezujemo predvsem z usposabljanjem menedžmenta z znanji, ki so potrebna za rast podjetja. Podjetništvo je kot tako samo po sebi tudi sistem vseživljenjskega učenja (Henry in sodelavci, 2005).

akademsko bolj vidimo kot izhod iz revščine oziroma način popravljanja ekonomskega položaja, se v zadnjem času podjetništvo vse bolj kaže kot možnost razvoja kariere posameznikov,

Podjetništvo ponuja možnosti razvoja kariere posameznika.

ki so bolj ambiciozni glede možnosti avtonomnega dela in zaslužkov. Farlie (2005) je namreč v obširni študiji med odraščajočimi mladostniki pokazal, da so zaslužki samozaposlenih bistveno višji od tistih, ki delajo kot najeta delovna sila.

IZOBRAŽEVANJE ZA PODJETNIŠTVO

Obstajata dva modela podjetniškega izobraževanja (Kent, 1990): (1) tradicionalni, ki poleg menedžerskih vsebuje tudi podjetniške predmete, in (2) integralni koncept podjetniškega izobraževanja, ki temelji na podjetniškem načinu podajanja znanja, poudarjanju podjetniške filozofije in razvijanju podjetniških sposobnosti posameznika. Z naložbami v izobraževanje in druge razvojne dejavnike lahko razložimo večji

Na razvoj odnosa do podjetništva lahko vplivamo z ustreznimi izobraževalnimi programi.

del razlik v gospodarski razvitemosti med državami (Gorjan, 1997). Schumpeter je vzpostavil povezavo med podjetništvom in inovativnostjo, saj pravi, da podjetnik uporablja inovacije, ustvarjalno ruši ekonomsko ravnotežje, tako da uvaja nove produkte in storitve in vzpostavlja nova ravnotežja (Lahti, 1989).

Za razvoj podjetnosti in inovativnosti posameznika je posebno pomembno obdobje adolescence, kar sovpada s časom obiskovanja srednje šole (Lee in sodelavci, 2006; Henry in sodelavci, 2005). Na razvoj odnosa do podjetništva in razvoj podjetniških lastnosti je mogoče vplivati z ustreznimi oblikovanimi programi usposabljanja in izobraževanja (Fiet, 1997). Velika dilema, katera je najustreznejša kombinacija različnih tem, ki optimalno zadovoljuje interese posamezni-

ka, ki se izobražuje, in hkrati zagotavlja pravo podlago podjetništvu, ostaja nerazrešena celo v ZDA, kjer je tradicija podjetniškega izobraževanja najdaljša (Solomon in sodelavci, 2002).

PODJETNIŠKO IZOBRAŽEVANJE V SLOVENIJI

Prvi seminarji za pospeševanje različnih oblik podjetništva so se pojavili v začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja. Med ponudniki tega usposabljanja in izobraževanja so bila podjetja, ki so znanja pridobivala iz lastnih izkušenj in so prihajala iz tistih držav, ki imajo na tem področju daljšo tradicijo. Postopoma so se razvile različne oblike v okviru šolskega sistema in kot dodatna ponudba na izobraževalnem trgu. Podjetnost in inovativnost se v formalnem izobraževalnem sistemu spodbujata na različne načine v osnovnih šolah, srednjih šolah in visokošolskih programih. Pogoji za poučevanje podjetništva so na poklicnih in srednjih šolah bistveno boljši kot v osnovnih šolah, saj jih lažje povezujejo s strokovnimi vsebinami. Glas (2003) ugotavlja, da splošna naravnost na srednješolski ravni sicer ni naklonjena poslovnim vsebinam in ne ustreza potrebam podjetniškega razvoja. Predmeti, kot so podjetništvo in gospodarsko poslovanje, so predvsem del programov ekonomske smeri. Na nekaterih šolah v razredu pridobljena teoretična znanja nadgrajujejo še v »učnih podjetjih«, kjer se učenci preizkušajo v tržnem poslovanju majhnega obsega (Vidic, 2005). Žal je večina ovir povezana s pomanjkljivim financiranjem (Vadnjal, 2005).

RAZISKOVALNE METODE

Spomladi 2008 smo začeli preliminarno kvalitativno raziskovanje. Izvedli smo več deset intervjujev in pet skupinskih diskusij z dijaki različnih šol, ki so pokazali veliko raznolikost v pogledih na obravnavano problematiko. Očiten je bil vpliv šolske usmeritve in aktualnih medijskih vsebin, ki podjetništvo pogosto povezu-

jejo z značilnimi pojavi gospodarske tranzicije. Mladi so izkazali veliko zanimanje za pogovor o vprašanih podjetnosti in tudi pripravljenost za sodelovanje v raziskovanju.

ZBIRANJE PODATKOV

Glavni raziskovalni inštrument je bila anketa z lestvicami stališč, ocenami svojih lastnosti, lastnih interesov in drugih dejavnikov, ki vplivajo na podjetništvo, in sociodemografska vprašanja. Vprašalnik je bil razvit na podlagi nekaterih primerljivih raziskav ter z analizo osebnih intervjujev in diskusij z dijaki. Prva različica vprašalnika je bila testirana v zaključnih letnikih petih srednjih šol v septembru 2008. Na podlagi testiranja je bila iz vprašalnika izločena lestvica vrednot, ki je zahtevala skoraj polovico časa za izpolnjevanje. Izločili smo tudi vse besede, ki jih dijaki niso razumeli, in trditve, kjer se niso pokazale nobene razlike med anketiranimi dijaki oziroma dijakinjami.

Zbiranje podatkov je potekalo v novembru in decembru 2008 v 150 razredih na 55 srednjih šolah. Anketiranje je potekalo med poukom v začetku ure ob navzočnosti raziskovalca, učitelja ali svetovalnega delavca na šoli. Sodelovanje izvajalcev anketiranja in anketirancev

je bilo zelo dobro in več kot 90 odstotkov anket je bilo izpolnjenih v celoti. Na skoraj 200 vprašanj oziroma trditev glavnega vprašalnika je večina odgovorila v 20 minutah.

VZOREC

Skupno je bilo v vzorec zajetih 3.149 odraslih dijakov oziroma dijakinj, od tega 60,5 odstotka deklet in 39,5 odstotka fantov. Leta 1990 je bilo rojenih 64,3 odstotka dijakov, 10,6 odstotka leta 1991, preostali so letnik 1989 ali starejši. Število in delež anketirancev glede na smer izobraževanja prikazuje Preglednica 1.

PREGLED REZULTATOV

Z vidika enega od ciljev naše raziskave je razlikovanje med usmeritvijo šole oziroma tipom šole ključna neodvisna spremenljivka. Predvsem gre za obseg izobraževalnih vsebin ekonomskega področja, ki jih ima posamezna šolska usmeritev. Največ teh predmetov imajo dijaki na smeri ekonomski tehnik. Predmet Podjetništvo imajo še dijaki na ekonomskih gimnazijah. Dijaki preostalih srednjih šol nimajo predmetov, ki bi bili povezani s podjetništvom ali poslovanjem podjetij.

Preglednica 1: Število anketirancev glede na usmeritev oziroma tip šole

| Šola/usmeritev | Število anketirancev | Delež (%) |
|--|----------------------|-----------|
| Ekonomski tehnik (turistični, gostinski, aranžerski) | 1182 | 37,5 |
| PTI ekonomski tehnik (program 3+2) | 426 | 13,5 |
| Administrator, trgovec (3-letno izobraževanje) | 69 | 2,2 |
| Ekonomska gimnazija | 397 | 12,6 |
| Splošna in klasična gimnazija | 595 | 18,9 |
| Tehniška gimnazija | 119 | 3,8 |
| Tehniška srednja šola (strojna, elektro, računalniška, rudarska, gradbena) | 231 | 7,3 |
| Druge šole/usmeritve (zdravstvena, pedagoška itd.) | 130 | 4,1 |
| Skupaj | 3149 | 100,0 |

Vir: Vadnjal in sodelavci, 2009

Preglednica 2: Struktura anketirancev

| Šolska usmeritev | | Ekonomski tehnik | PTT ekonomski tehnik | Administrativna in trgovska | Ekonomska gimnazija | Splošna gimnazija | Tehniška gimnazija | Tehnik (strojni, elektro ...) | Zdravstvena in pedagoška |
|---------------------------|--|------------------|----------------------|-----------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Spol | | | | | | | | | |
| 1. | moški | 31,9 | 11,2 | 2,2 | 9,9 | 17,9 | 6,8 | 18,0 | 2,1 |
| 2. | ženski | 41,4 | 15,0 | 2,2 | 14,3 | 20,0 | 1,6 | 0,2 | 5,3 |
| Skupaj | | 37,6 | 13,6 | 2,2 | 12,6 | 19,1 | 3,6 | 7,2 | 4,1 |
| Status v družini | | | | | | | | | |
| 1. | sem edinec | 37,6 | 11,6 | 1,2 | 14,7 | 21,9 | 3,1 | 6,0 | 3,9 |
| 2. | sem najstarejši otrok | 35,8 | 12,6 | 1,8 | 11,3 | 22,8 | 4,8 | 7,1 | 3,8 |
| 3. | sem najmlajši otrok | 38,4 | 14,4 | 1,7 | 13,3 | 16,5 | 3,1 | 7,9 | 4,7 |
| 4. | imam starejšega in mlajšega brata/sestro | 38,8 | 14,6 | 4,2 | 13,1 | 14,6 | 4,0 | 6,5 | 4,2 |
| 5. | drugo | 41,6 | 14,2 | 3,5 | 10,6 | 19,5 | 2,7 | 7,1 | 0,9 |
| Skupaj | | 37,6 | 13,5 | 2,1 | 12,7 | 19,1 | 3,8 | 7,2 | 4,1 |
| Stanovanje v času šolanja | | | | | | | | | |
| 1. | pri starših v bloku | 40,3 | 17,1 | 2,6 | 11,7 | 17,4 | 2,1 | 5,1 | 3,8 |
| 2. | pri starših v samostojni hiši | 36,9 | 11,7 | 1,7 | 13,4 | 20,6 | 4,6 | 7,1 | 4,0 |
| 3. | v dijaškem domu | 35,2 | 15,4 | 3,3 | 5,5 | 9,9 | 1,1 | 22,0 | 7,7 |
| 4. | pri sorodnikih | 37,5 | 12,5 | 0,0 | 6,3 | 18,8 | 0,0 | 18,8 | 6,3 |
| 5. | drugo | 34,9 | 24,1 | 8,4 | 9,6 | 13,3 | 2,4 | 6,0 | 1,2 |
| Skupaj | | 37,6 | 13,4 | 2,1 | 12,6 | 19,3 | 3,8 | 7,1 | 4,0 |

Vir: Vadnjal in sodelavci, 2009.

SOCIODEMOGRAFSKA PRIMERJAVA ŠOLSKIH USMERITEV

V zbirnem pregledu rezultatov glede na usmeritev šole (Preglednica 2) je prikazana sociodemografska struktura dijakov posameznih tipov šol glede na spol, starost, položaj v družini in mesto bivanja dijaka ter glede na izobrazbo in poklic staršev. Kot je razvidno, dobra polovica dijakov (51,2 odstotka) obiskuje smer ekonomski tehnik in PTT ekonomski tehnik. Dijaki so razdeljeni še glede na svoj status v družini in kraj bivanja v času šolanja.

Največ maturantov si želi postati direktor ali podjetnik.

AS 1/2010

ŠTUDIJSKI NAMENI IN POKLICNE ŽELJE

Prva ugotovitev je, da večina odraslih dijakov namerava študirati. Skoraj 60 odstotkov jih je odgovorilo pritrdilno in naslednjih 25 odstotkov, da se bodo zelo verjetno lotili študija. Največ maturantov si želi postati direktor (63 odstotkov), že na drugem mestu se pojavi podjetnik (61 odstotkov). Tretji najbolj zaželeni poklic je odvetnik (39 odstotkov), na četrtem mestu je državni uradnik (28 odstotkov). Sledijo inženir, novinar, komercialist, znanstvenik, umetnik, učitelj, vojak oziroma policist, arhitekt, obrtnik, tajnica, računovodja, zdravnik. Najmanj zaželena poklica sta politik (17,5 odstotka) in kmet (6,5 odstotka).

ODNOS DO PODJETNIŠTVA

Želja postati podjetnik je močnejša pri dijakih tehniških šol, pri ekonomskih tehnikih in ekonomskih gimnazijah kot pri dijakih splošnih in tehniških gimnazij ter na pedagoških in zdravstvenih šolah. Delno lahko to pripišemo izobraževalnim vsebinam, saj se ekonomski tehniki in ekonomski gimnazijci učijo vrste poslovnih predmetov in podjetništva. Res pa je, da je največji delež tistih, ki si želijo postati podjetniki, med dijaki elektro, strojnih, gradbenih in drugih tehniških srednjih šol, čeprav nimajo nobenega predmeta o podjetništvu ali poslovanju. Na teh šolah je večina

dijakov fantov in spol se kaže kot zelo pomemben dejavnik odnosa do podjetništva. Pri fantih je namreč delež tistih, ki si želijo postati podjetniki, 57,8 odstotka in pri dekletih 43,4 odstotka. Delež tistih, ki si zelo želijo postati podjetnik, je pri fantih kar dvakrat večji kot pri dekletih.

V Preglednici 3 prikazujemo odnos dijakov do posameznih stališč, ki so v povezavi s podjetništvom. Na petstopenjski Likertovi lestvici so ta stališča ocenjevali z oceno 1 (nikakor se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam). Zanimivo je, da je najvišje vrednoten čas, ki bi ga radi preživeli z družino in prijatelji, sledijo pa bolj na podjetništvo vezane vrednote (zaslužek, uspeh itd.)

Preglednica 3: Primerjava odnosa do podjetništva: ekonomski tehnik in ekonomska gimnazija

| Trditev | Ocena |
|--|-------|
| Vedno hočem imeti dovolj časa za družino in prijatelje. | 4,55 |
| Rad izkoristim priložnost za zaslužek. | 4,26 |
| Poklic podjetnika je vreden spoštovanja. | 3,91 |
| Moji starši bi bili ponosni name, če bi ustanovil svoje podjetje. | 3,75 |
| Vsak človek je lahko uspešen, če hoče. | 3,68 |
| Pogosto razmišljam o novih idejah, s katerimi bi se dalo zaslužiti. | 3,58 |
| Podjetniki se ženejo samo za denar. | 3,15 |
| Z nekaterimi učitelji smo se že pogovarjali o podjetništvu. | 4,15 |
| Šolsko znanje bolj malo koristi pri uspehu. | 2,95 |
| Podjetniki v šoli niso bili posebno uspešni. | 2,65 |
| Uspešen podjetnik je tisti, ki si lahko privoščijo razkošje. | 2,73 |
| S prijatelji smo se že pogovarjali o tem, kako bi ustanovili podjetje. | 2,97 |
| Materialne dobrine dajejo življenju smisel. | 2,50 |
| Bogastva ni mogoče pridobiti na pošten način. | 2,35 |
| Kdor enkrat propade, je slab podjetnik. | 1,91 |

Vir: Vadnjal in sodelavci, 2009

Preglednica 4: Dejavniki podjetništva: ekonomski tehnik in ekonomska gimnazija

| Trditev | Ocena |
|-----------------------|-------|
| poslovna znanja | 4,29 |
| znanje jezikov | 4,17 |
| tehnična znanja | 3,87 |
| sreča | 3,86 |
| razumevanje partnerja | 3,81 |
| spodbuda prijateljev | 3,59 |
| izkušnje staršev | 3,34 |
| družinsko bogastvo | 3,10 |

Vir: Vadnjal in sodelavci, 2009

Preglednica 5: Deleži odgovorov na vprašanje »Ali si želite postati podjetnik?«

| Šola/usmeritev | 1 (sploh ne želim) | 2 (ne želim) | 3 (neodločen) | 4 (želim) | 5 (zelo si želim) | 9 (ne razmišljam o tem) |
|----------------|--------------------|--------------|---------------|-----------|-------------------|-------------------------|
| Število | 185 | 280 | 742 | 1.098 | 391 | 357 |
| Delež (v %) | 6,0 | 9,2 | 24,3 | 36,0 | 12,8 | 11,7 |

Vir: Vadnjal in sodelavci, 2009.

ANALIZA ŽELJE »POSTATI PODJETNIK«

Kot glavno odvisno spremenljivko obravnavamo vprašanje »Ali si želite postati podjetnik?«, na katerega so dijaki in dijakinje odgovarjali s pomočjo petstopenjske lestvice od 1 (sploh ne želim) do 5 (zelo si želim). Možen je bil tudi odgovor »ne razmišljam o tem«. V Preglednici 5 je prikazana struktura odgovorov za 3.051 dijakov. S faktorsko analizo odgovorov na vprašanje o odnosu do podjetništva smo izračunali faktorske vrednosti za vsako skupino anketirancev in jih

medsebojno primerjali z metodo »cluster« analize oziroma razvrščanjem v skupine. Na tej podlagi smo se odločili za združitev skupin oziroma anketirancev, ki so obkrožili vrednosti 1 in 2, 3 in 9 ter 4 in 5. Tako smo dobili tri velike skupine glede na željo postati podjetnik, ki smo jih poimenovali s črkami X, Z in Y:

- skupina »NE«: 15,2 odstotka (»sploh ne želim« oziroma »ne želim«),
- skupina »0«: 36,0 odstotka (»neodločen« ali »sploh ne razmišljam o tem«),

- skupina »DA«: 48,8 odstotka (»želim« ali »zelo želim«).

Relativni vpliv različnih dejavnikov na podjetniško željo bomo še podrobno analizirali. Prvi rezultati kažejo, da je poleg spola med vplivnejšimi dejavniki podjetniška izkušnja v družini ali bližnjem okolju dijaka. V celotnem vzorcu je 35 odstotkov dijakov potrdilo, da je nekdo izmed njihovih bližnjih imel podjetniško izkušnjo. V tej skupini je delež tistih, ki si zelo želijo postati podjetnik, 19,2 odstotka, pri preostalih anketiranih pa samo 9,4 odstotka. Kot kažejo statistični kazalci, na odnos do podjetništva pri dijakih ne vplivata stopnja izobrazbe staršev in drugi sociodemografski dejavniki.

Med dijaki, ki si želijo postati podjetniki, in preostalimi je še veliko pomembnih ali vsaj zanimivih razlik. Tako prve bolj zanimajo telesna vzgoja, gospodarsko poslovanje, informatika in tehnična vzgoja. Drugim se zdijo bolj zanimivi predmeti psihologija, biologija, umetnostna vzgoja in slovenščina. Tisti, ki si želijo postati podjetniki, izražajo nekoliko večji interes za film, popularno glasbo, šport, modo, računalništvo, znanost, tehniko in politiko in manjšega za umetnost. Interes za varovanje okolja ni povezan z željo po podjetništvu in je

Na željo postati podjetnik vplivajo spol, mediji in če ima kdo iz družine že izkušnje s tega področja.

Vrstni red pomembnosti dejavnikov, ki vplivajo na izbor poklica, je bil v splošnem naslednji: zanimivo delo, dobri odnosi s sodelavci, možnost napredovanja, visoka plača, uresničitev lastnih idej, varnost zaposlitve, jasno določene naloge, samostojnost, svoboden delovni čas in ugled v družbi. Čeprav so dijaki, ki si želijo postati podjetniki, vse dejavnike v poprečju ocenili višje, po statistični pomembnosti razlik izstopata visoka plača in ugled v družbi. Ta ugotovitev se sklada s precej nižjo stopnjo nestrinjanja s trditvijo »Materialne dobrine dajejo življenju smisel« pri podjetništvu željnih dijakih (Preglednica 3). Materializem se tako tudi v naši raziskavi kaže kot pomemben dejavnik pri odločanju za podjetništvo.

v povprečju enako velik kot interes za znanost. Tisti, ki si želijo postati podjetniki, se še bistveno bolj strinjajo s trditvijo (Preglednica 3), da » ... je vsak človek lahko uspešen podjetnik, če to hoče«. S to trditvijo se sicer najbolj strinjajo dijaki na smeri ekonomski tehnik, ki imajo v vsem vzorcu največ poslovnih predmetov in se tudi edini praktično srečajo z vodenjem podjetja. Prav ta skupina dijakov tudi v največjem deležu meni, da ima lastnosti, ki so potrebne za podjetnika. Pri tem so jim zelo podobni še ekonomski gimnazijci in dijakih tehniških šol, bistveno nižjo oceno sposobnosti za podjetništvo so si dali dijaki preostalih šol. Ta razlika je večja kot razlika v želji postati podjetnik, zato lahko sklepamo, da ima podjetništvo v izobraževalnem procesu pomembno spodbujevalno vlogo. Prav tako lahko iz rezultatov sklepamo, da dijaki, ki imajo poslovne predmete in podjetništvo, bolje poznajo to področje in se bolj zavedajo denimo pomena poslovnega in tehničnega znanja, razumevanja partnerja in spodbude prijateljev pri odločitvi za podjetništvo (Preglednica 4).

Na mnenje dijakov imajo velik vpliv mediji (televizija še vedno bolj kot internet), a je njihov vpliv primerljiv z vplivom vrstnikov in učiteljev. Daleč najpomembnejši je vpliv staršev, saj je tri četrtine dijakov odgovorilo, da imajo na njihovo mnenje starši precejšen ali zelo močan vpliv. Zato ne preseneča, da je trditev »Moj starši bi bili ponosni name, če bi ustanovil podjetje« tista spremenljivka (Preglednica 3), ki od vseh najbolj razlikuje dijake, ki si želijo postati podjetniki, od tistih, ki ne izražajo te želje. Prav strinjanje s to trditvijo je večje pri dijakih na ekonomskih in tehniških šolah ter pri ekonomskih tehnikih kot pri dijakih splošnih in tehniških gimnazij ter pedagoških in zdravstvenih programov. Če bi želeli pospešiti razvoj pozitivnega odnosa do podjetništva med mladimi, bi morali o pozitivnih platih podjetništva govoriti s starši in učitelji. Skoraj polovica dijakov namreč meni, da imajo učitelji nanje precejšen vpliv in večjega kot športniki, zvezdniki in politiki.

ZAKLJUČEK

Prva zanimiva ugotovitev raziskave je, da večina dijakov zaključnih letnikov namerava nadaljevati šolanje. Po končanem šolanju si največ maturantov želi postati direktor, skoraj enak delež dijakov si želi postati podjetnik. Tretji najbolj zaželeni poklic je odvetnik. Pri vrstnem redu zaželenosti poklicev je treba upoštevati, da je v vzorcu nadpovprečno zastopana ekonomska smer in da so med šolskimi usmeritvami pomembne razlike.

Želja postati podjetnik je najmočnejša pri četrtošolcih na tehniških in ekonomskih šolah. Pomembno manjša je pri ekonomskih gimnazijcih, vendar bistveno večja kot pri dijakih splošnih in tehniških gimnazij ter na pedagoških in zdravstvenih šolah. Delno lahko to pripišemo izobraževalnim vsebinam, saj se ekonomski tehniki in ekonomski gimnazijci učijo vrste poslovnih predmetov in podjetništva. Pomembno dejstvo pa je, da je delež tistih, ki si želijo postati podjetniki, zelo velik med dijaki elektro, strojnih, gradbenih in drugih tehniških srednjih šol, čeprav nimajo nobenega predmeta o podjetništvu ali poslovanju. Vendar je na teh šolah večina dijakov fantov in spol se kaže kot zelo pomemben dejavnik odnosa do podjetništva. Pri fantih je delež tistih, ki si želijo postati podjetnik, 57,8 odstotka, pri dekletih 43,4 odstotka. Delež tistih, ki si zelo želijo postati podjetnik, je pri fantih kar dvakrat večji kot pri dekletih.

Poleg spola je med vplivnejšimi dejavniki podjetniška izkušnja v družini ali bližnjem okolju dijaka. V celotnem vzorcu je 35 odstotkov dijakov potrdilo, da je nekdo izmed njihovih bližnjih imel podjetniško izkušnjo. V tej skupini je delež tistih, ki si zelo želijo postati podjetnik, 19,2 odstotka, pri preostalih anketiranih pa samo 9,4 odstotka.

Tisti, ki si želijo postati podjetniki, se še bolj kot drugi strinjajo s trditvijo, da » ... je vsak človek lahko uspešen podjetnik, če to hoče«. S to trditvijo se sicer najbolj strinjajo dijaki

na smeri ekonomski tehnik, ki imajo v vsem vzorcu največ poslovnih predmetov in se tudi edini praktično srečajo z vodenjem podjetja. Prav ta skupina dijakov tudi v največjem deležu meni, da imajo lastnosti, ki so potrebne za podjetnika. Pri tem so jim zelo podobni še ekonomski gimnazijci in dijakih tehniških šol, bistveni nižjo oceno sposobnosti za podjetništvo so si dali dijaki preostalih šol. Ta razlika je večja kot razlika v želji postati podjetnik, zato lahko sklepamo, da ima podjetništvo v izobraževalnem procesu pomembno spodbujevalno vlogo. Prav tako lahko sklepamo, da dijaki, ki imajo poslovne predmete, bolje poznajo to področje in se bolj zavedajo pomena poslovnega in tehničnega znanja, razumevanja partnerja in spodbude prijateljev pri odločitvi za podjetništvo.

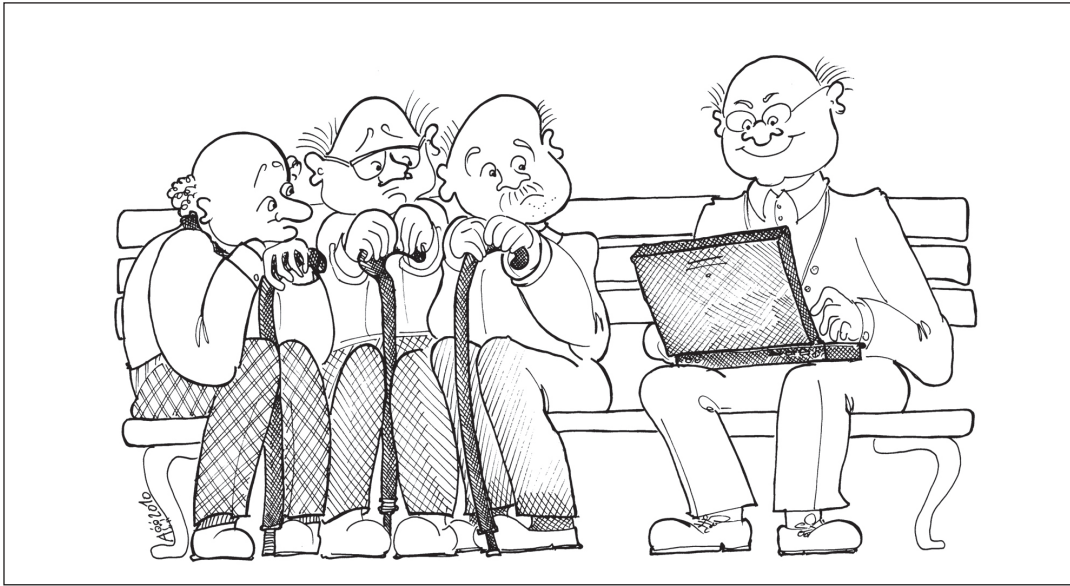
Na oblikovanje mnenja dijakov imajo zelo velik vpliv mediji (televizija bolj kot internet), vendar je njihov vpliv primerljiv z vplivom vrstnikov in učiteljev. Najpomembnejši je vpliv staršev, saj je kar tri četrtine dijakov odgovorilo, da imajo na njihovo mnenje starši velik vpliv. Zato ne preseneča, da je trditev »*Moji starši bi bili ponosni name, če bi ustanovil podjetje*« tista spremenljivka, ki od vseh najbolj razlikuje dijake, ki si želijo postati podjetniki, od tistih, ki ne izražajo te želje. Prav tako so stopnje strinjanja s to trditvijo bistveno višje pri dijakih na ekonomskih in tehniških šolah ter pri ekonomskih tehnikih kot pri dijakih splošnih in tehniških gimnazij ter pedagoških in zdravstvenih programov. Če bi želeli

pospešiti razvoj pozitivnega odnosa do podjetništva med mladimi, bi torej o pozitivnih platih podjetništva morali govoriti tudi s starši in predvsem z učitelji. Skoraj polovica dijakov namreč meni, da imajo učitelji nanje precejšen ali zelo močan vpliv oziroma večjega kot športniki, zvezdniki in politiki.

Ocenjujemo, da ima z vidika razvoja Slovenije naša raziskava več pomenov. Če predpostavimo, da smo v raziskavi zajeli značilen del populacije, ki bo čez približno desetletje že pomembno vplivala na trajnostni razvoj naše države, potem nas lahko rezultati navdajajo z optimizmom. Ugotovitev, da si razmeroma velik del dijaške populacije želi vstopiti v podjetništvo ali vsaj razmišlja o podjetniški kariери, lahko razložimo tudi tako, da smo končno vstopili v obdobje družbenega razvoja, kjer delovanje posameznika temelji na njegovem zavedanju o odgovornosti zase in posledično tudi za družbo. Ugotovimo lahko, da prihaja nov rod podjetnih ljudi, ki morda ne bodo podjetniki v najbolj prvinskem pomenu te besede, ampak bodo to bolj samoiniciativni ljudje, ki bodo sposobni in pripravljeni prevzemati odgovorne in razvojno naravnane naloge v gospodarstvu in drugih dejavnostih.

Uporabnost študije z vidika pospeševanja celostnega in regionalnega razvoja vidimo predvsem v sporočilu šolstvu in pri pripravi programov spodbujanja in promocije podjetništva. Če govorimo o srednjem šolstvu, je zagotovo primeren poziv, da se v prihodnosti v učne načrte vključi več podjetniških in s podjetništvom

Podjetništvo je po mnenju mnogih znanstvenikov in strokovnjakov danes pomembnejše kot kadarkoli prej, saj se svet srečuje z velikimi spremembami, ki so bolj daljnosežne in bodo imele večje posledice kot globalizacija gospodarstva. Podjetništvo je velikanska sila, ki ima lahko velikanski vpliv na rast, ozdravitev in družbeni napredek, tako da zagotavlja inovacije, ustvarja nove zaposlitve ter zagotavlja socialno moč in vključenost ekonomsko zapostavljenim. Jasno je, da svet potrebuje bolj podjetniško usmerjene družbe, ki se bodo lahko spopadale s kompleksnejšimi, medsebojno prepletenimi in hitro spreminjajočimi se izzivi. Hkrati se povečuje tudi zavest, kako kritična je izobrazba novega vala voditeljev, inovatorjev podjetnikov, ki ne bodo samo ustvarjali nove zaposlitve, ampak spodbujali tudi druge, da bi sanjali o svetlejši prihodnosti.



povezanih vsebin. Te vsebine morajo preseči krog šol ekonomske usmeritve, saj bi bile, kakor je pokazala raziskava, še kako dobrodošle predvsem v tehniških šolah. Državne in zasebne inštitucije, ki se ukvarjajo s programi podpore in spodbujanja podjetništva, bi verjetno morale več pozornosti nameniti natančnejšemu usmerjanju svojih aktivnosti in dati več poudarka generacijam, ki jih je še možno usmeriti v podjetništvo, to pa je predvsem populacija, ki smo jo zajeli v raziskavi.

Mednarodna raziskava GEM (Rebernik in sodelavci, 2009) ugotavlja, da je celo v državah, kjer je splošno mnenje javnosti o podjetništvu zelo ugodno (npr. Velika Britanija), le nekaj odstotkov odrasle populacije, ki ima v bližnji prihodnosti namen ustanoviti lastno podjetje. Tudi drugi raziskovalci ugotavljajo, da je povezava med naklonjenostjo podjetništvu in dejansko namero ustanoviti svoje podjetje zelo šibka. Edino možnost vidijo v vzgoji za podjetništvo skozi celoten formalni in neformalni izobraževalni proces. Raziskava GEM govori tudi o dveh vrstah podjetništva, in sicer o podjetništvu iz nuje in podjetništvu iz priložnosti. Drugo brez drugega ne gre in vsak tip podjetništva je dobrodošel ob svojem času. Ko v obdobju gospodar-

ske konjunktore dosegamo polno zaposlenost, je treba razmišljati o razvoju za naprej, torej o vlaganjih v inovacije, splošni družbeni napredek, v katerem ima šolski sistem še vedno nenaдомestljivo vlogo. Po drugi strani je v obdobju recesije in gospodarske krize čas za reševanje in ustvarjanje novih zaposlitev. V takem obdobju veliki gospodarski sistemi ljudi odpuščajo in na nove zaposlitve ni računati, tako da se večina zaposlitev skriva prav v samozaposlovanju kot obliki podjetništva, na katero morajo biti odrasli pripravljeni. Stopnja pripravljenosti odraslega človeka, da bo stopil na podjetniško pot, pa je ključno odvisna predvsem od tega, kakšna sporočila o podjetništvu bo dobil odraščajoči človek. Pri tem lahko izobraževalni sistem odigra ključno vlogo v dobrem ali slabem.

LITERATURA

- Birch, D. L. (1987). *Job Creation in America – How Our Smallest Companies Put the Most People to Work*. New York: The Free Press.
- Bygrave, W. (1994). *The Portable MBA in Entrepreneurship*. New York: John Wiley & Sons.
- Cho, B. (1998). »Study of the effective entrepreneurship education method and its process«. *Business Education Research*, 2–1, Washington.

- Clark, B. W., Davis, C. H., in Harnish, V. C. (1984). »Do courses in entrepreneurship aid in new venture creation?« *Journal of Small Business Management*, 22–2.
- Fiet, J. O. (1997). *Education for entrepreneurial competency: A theory based activity approach*. Konferenca Internationalising entrepreneurship education and training IntEnt97. Neapelj.
- Fairlie, R. W. (2005). »Entrepreneurship and earnings of young adults from disadvantaged families«. *Small Business Economics*, 25(3): 223–236.
- Gibb, A. A., in Cotton, J. (1998). *Work Futures and the role of Entrepreneurship and Enterprise in Schools and Further Education*. Osrednji govorniki na 'Creating the Leading Edge' Conference. London.
- Glas, M. (2003). *Ocena pogojev za podjetništvo v Sloveniji*. GEM Slovenija 2002. Maribor.
- Gorjan, N. (1997). *Javni izdatki za visoko izobraževanje in gospodarska razvitost*. Diplomsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Henderson, R., in Robertson, M. (2000). »Who wants to be an entrepreneur? Young adult attitudes to entrepreneurship as a career«. *Career Development International*, 5(6): 279–287.
- Henry C., Hill, F., Leitch, C. (2005). »Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part 1«. *Education and training*, 47(2): 98–111.
- Hynes, B. (1996). »Entrepreneurship education and training – introducing entrepreneurship into non-business disciplines«. *Journal of European Industrial Training*, 20(8): 10–17.
- Jamieson, I. (1984). *Education for enterprise*. Cambridge: CRAC Ballinger.
- Johnson, S., Loveman, G. (1997). *Starting over in Eastern Europe: Entrepreneurship and economic renewal*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kent, C. A. (1990). *Entrepreneurship Education: Current Developments, Future Directions*. New York: Quorum Books.
- Lahti, A. (1989). »A Contingency Theory of Entrepreneurial Strategy for a Small Scale Company Operating from a Small and Open Economy in Open European Competition«. *Entrepreneurship & Regional development*, 1(2): 31–42.
- Lee, S., Chang, D., Lim, S., Li, W. (2002). *Entrepreneurship education and its pedagogical effect: A comparative study of the US, China, and Korea*. 2nd International entrepreneurship forum (IEF), Peking.
- Lee, S., Lim, S., Pathak, R. D., Chang, D., Li, W. (2006). »Influences on students attitudes toward entrepreneurship: a multy country study«. *Entrepreneurship Management*, 2006(2): 351–266.
- Matlay, H., Mitra, J. (2002). »Entrepreneurship and learning: The double act in the triple helix«. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 3(1): 7–16.
- Mazzarol, T., Volery, T., Doss, N., Thein, V. (1999). »Factors influencing small business start-ups«. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 5(2): 48–63.
- Rebernik, M., Tominc, P. in Pušnik, K. (2009). *Rast podjetniške aktivnosti v Sloveniji: GEM Slovenija 2008*. Maribor: Inštitut za podjetništvo in management malih podjetij.
- Solomon, G. T., Duffy, T., Tarabishy, A. (2002). »The State of Entrepreneurship Education in the United States: A Nationwide Survey and Analysis«. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1): 1–22.
- Stevenson, H. H. (2000). *Why entrepreneurship has won?* Coleman White Paper, USASBE Plenary Adress.
- Timmons, J. A., Spinell, S. (2003). *New Venture Creation: Entrepreneurship for the 21st Century*. New York: McGraw Hill Professional.
- Vadnjal, J. (2005). »Izobraževanje podjetnikov: razvojna naravnost podjetnikov in stopnja njihove izobraženosti«. *Andragoška spoznanja*, 11(1): 18–32.
- Vadnjal, J., Jelovac, D., Damjan, J. (2009). »Odnos srednješolcev do podjetništva«. V: Nared, J. (ur.), Perko, D. (ur.). *Razvojni izzivi Slovenije (Regionalni razvoj, 2)*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Vidic, F. 2005: »Podjetniško izobraževanje: za večji zamah podjetniškega gibanja potrebujemo več izobraževanja«. *Andragoška spoznanja*, 2005, 11(3): 30–36.
- Weber, M. Parsons, T. (2003). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. Dover: Courier Dover Publications.
- Wennekers, S., Uhlaner, L. M., Thurik, R. (2002). »Entrepreneurship and its Conditions: A Macro Perspective«. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1): 1–10.
- Žnidaršič, J. (2003). *Razvijanje podjetnih lastnosti ljudi v izobraževalnem sistemu*. Magistrsko delo. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

IZKUSTVENO UČENJE KOT PRAKSA IN TEORIJA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA STROKOVNIH DELAVCEV V VRTCU TRNOVO

Mojca Garvas

Vrtec Trnovo,
Ljubljana

POVZETEK

Kako se predšolski otrok uči? Kakšno znanje je za otroka smiselno? Kakšna vseživljenjsko pomembna temeljna znanja potrebuje otrok? Kako mu strokovni delavci v vrtcu lahko pomagamo, da bo zgradil takšno znanje, ki mu bo služilo pri startu v učenju in življenju v prihodnosti? Iskanje odgovorov na ta in podobna vprašanja je življenjsko delo in pot našega vsakdanjega pedagoškega razmišljanja in ustvarjanja. Kot pravi Bečaj (2006), sta vzgoja in izobraževanje vedno usmerjena v prihodnost, zato je še kako pomembno, da mlade rodove pripravimo na svet, ki šele nastaja in za katerega nikoli ne vemo dobro, kakšen bo. V vse bolj kompleksnih in nepredvidljivih situacijah sodobni vrtec potrebuje vzgojitelja, ki otroku pomaga pridobivati znanja in veščine, ki jih bo potreboval v prihodnosti. Potrebuje strokovno usposobljenega in problemsko razmišljujočega vzgojitelja; učečega se vzgojitelja, ki se zaveda, da današnje znanje že jutri lahko zastara. Pri tem ima pomembno vlogo izkustveno učenje in izobraževanje, saj sodobno pojmovanje učenja pomeni predvsem interpretacijo izkušenj. Izkušnja je jedro učenja.

Ključne besede: izkustveno učenje in izobraževanje odraslih, izkustveno učenje predšolskih otrok, vseživljenjsko učenje in izobraževanje

EMPIRICAL LEARNING AS A PRACTICE AND THEORY IN ADULT EDUCATION IN THE TRNOVO KINDERGARTEN – ABSTRACT

How does a preschool child learn? What knowledge should he gain? What type of fundamental knowledge does he need? How can professional workers in the kindergarten help children acquire the knowledge they need to start learning? Searching for answers to these and similar questions is a lifelong task, involving our daily pedagogical thinking and creating. According to Bečaj (2006), education is always future oriented, that is why it is very important to prepare young generations for a world which is presently only taking shape and can not be predicted. In the increasingly complex and unpredictable situations the modern kindergarten needs a pedagogue who helps children to acquire the essential knowledge and skills they will need in the future. They need a professionally qualified and considerate pedagogue; one who is conscious of the fact that today's knowledge will be obsolete tomorrow. Empirical learning and education play a very important role in this process, as learning is today understood as interpretation of the experience, the experience being the essence of learning.

Keywords: experience based learning and adult education, experience based learning in preschool children, lifelong learning and education

UVOD

V Vrtcu Trnovo izhajamo iz prepričanja, da se tako predšolski otrok kot tudi vzgojitelj naučita največ takrat, ko dejavnost opravita sama. Menimo, da se ničesar v življenju ni mogoče zares dobro naučiti, razumeti in znati, če tega ne preizkusimo v praksi. Pri tem je pomembno, da znamo o situacijah in dogodkih razmišljati, razglabljati in jih reflektirati. Šele potem se znamo iz izkušenj tudi učiti.

Ker so izkušnje učinkovita podlaga za učenje in izobraževanje, je namen prispevka osvetliti pomen in koristi izkustvenega učenja, tako

za otroka kot tudi za strokovnega delavca. Ob tem se navezujem na izkustveno učenje in izobraževanje strokovnih delavcev v Vrtcu Trnovo, saj mora biti strokovni delavec najprej sam usposobljen, da lahko usposobi oziroma izobrazi otroke; da jim lahko ponudi nova področja izkušenj. V nadaljevanju ugotavljam, kako izbrane strokovne delavke v Vrtcu Trnovo, kjer ima izkustveno učenje središčno vlogo v procesu učenja in izobraževanja, razumejo izkustveno učenje in kako se to kaže v praksi.

POJMOVNA OPREDELITEV IZKUSTVENEGA UČENJA IN IZOBRAŽEVANJA

Izkustveno učenje se je razmahnilo v zadnjih desetletjih kot odgovor na učenje, ki je zasnovano na knjigah; slednje razvija predvsem abstraktno znanje. Izkustveno učenje je način, kako se povežejo teorija in praksa, izkustveno spoznavanje resničnosti in konkretna akcija,

in to ne glede na starost udeležencev. Bistveno in osrednjo vlogo ima osebna izkušnja, saj je za izkustveno učenje značilno, da se *najbolje učimo, če nekaj naredimo sami*.

V literaturi in praksi se pojavljata tako izraz izkustveno

učenje kot izraz izkustveno izobraževanje; večina avtorjev uporablja termin izkustveno učenje, nekateri govorijo o izkustvenem izobraževanju. Krajnc (1998) meni, da ni moteče, če se pojavljata oba izraza, saj je to odvisno od tega, kaj hoče posameznik poudariti. Sama v prispevku uporabljam tako termin učenje kot termin izobraževanje, kjer *učenje* razumem kot vsakršno nenačrtno sprejemanje informacij, ki povzroča spremembe pri posamezniku, *izobraževanje* pa kot organizirano, strukturirano in načrtno aktivnost posameznika, da pridobi nove informacije, novo znanje. Izobraževanje vključuje ciljnost, namenskost, medtem ko je učenje imanentna človekova vseživljenjska dejavnost. Večina psiholoških definicij učenja poudarja, da je *učenje relativno trajno spreminjanje posameznika* (njegovega znanja, spretnosti, navad, stališč, prepričanj in ravnanj) *na podlagi izkušenj*. V najširšem smislu je *vsako učenje izkustveno*, saj gre za progresivno spreminjanje posameznika na podlagi izkušenj. V povezavi izkušnje in učenja se srečamo z opredelitvijo izkustvenega učenja, kjer je izkustveno učenje proces, v katerem poskušajo posamezniki v sodelovanju z drugimi oblikovati smisel na podlagi situacije, ki se je zavedajo,

in se zavzemajo, da bi si ta smisel zapomnili in rezultate vključili v svoje življenjsko izkustvo. Življenjsko izkustvo v tem primeru razumemo kot celotnost naših izkušenj (Jarvis, 203: 10). Kolb (v Mijoč, 1995: 109), eden od najpomembnejših teoretikov tega področja, opredeljuje učenje kot proces, pri katerem se znanje oblikuje oziroma ustvarja (kreira) s transformacijo izkušenj. Zanj je izkustveno učenje vsako učenje v neposrednem stiku z realnostjo, ki jo proučuje. Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne za razmišljanje o takem srečanju ali o možnosti, da bi nekaj naredili v resnični situaciji. Kolb izkustveno učenje opredeli kot *proces, kjer se znanje ustvarja s pretvorbo izkušnje*. Njegov model izkustvenega učenja zajema *temeljne procese izkustvenega učenja*, in sicer: konkretno izkušnjo, razmišljujoče opazovanje, abstraktno razmišljanje in preizkušanje novih zamisli. Proces izkustvenega učenja je povezan s formalnim in neformalnim učnim okoljem, v katerem se vedenje ustvarja prek transformacij izkušenj. Posameznik je lahko v procesu izkustvenega učenja *sam ali pa v interakciji z drugimi ljudmi*. Nekateri posamezniki se uspešneje učijo tako, da se učenje začne pri konkretni izkušnji, drugi pa tako, da začnejo na stopnji abstraktne konceptualizacije, kar je odvisno od učnega procesa. V izkustvenem učenju ni pomembno, na kateri stopnji začnemo, pomembno je, da se uresniči vsaka izmed stopenj (prav tam). Mijoč (1995) izkustveno učenje opredeli kot *ustvarjalni proces*. Pravi, da to ni učenje na podlagi poskusov in napak; to tudi ni verbalno učenje ali memoriranje. Je proces ustvarjalnega spreminjanja dojete situacije v novo spoznanje; je spoznanje, ki je utemeljeno na lastni izkušnji in lastnem razmišljanju, na tem izhodišču pa posameznik išče možnost aplikacije v praksi, ko dejansko v praksi preizkuša svoja spoznanja.

Izkustveno učenje temelji na konkretnih osebnih izkušnjah. V nove izkušnje človek vstopa z vsem svojim predznanjem, uporabnimi teorijami, s celotno svojo osebnostjo. Zato je tudi posamezna

*Najbolje se učimo
na podlagi lastnih
konkretnih
izkušenj.*

Termin izkustveno učenje se uporablja v najrazličnejših kontekstih: za individualno učenje, za učenje v sproščenem okolju in tudi za tehniko učenja v formalnem in neformalnem izobraževanju. Lahko ga definiramo kot *model učenja, ki se začne z izkušnjo, tej sledi refleksija, diskusija, analiza in evalvacija izkustva*. Redko se človek uči iz izkušnje, če je ne ovrednoti in če ji ne pripiše pomena znotraj okvira svojih ciljev, ambicij in pričakovanj. Šele s konkretnimi poskusi, s praktično dejavnostjo človek spreminja zunanji svet in hkrati tudi samega sebe. Temeljni kategoriji izkušnje sta kontinuiteta in interakcija, ki sta hkrati tudi kriterija za kakovost in izobraževalno vrednost izkušnje. Kontinuiteta pomeni skladnost preteklih izkušenj s sedanjimi ali prihodnjimi dogodki (vsaka izkušnja živi dalje v naslednjih izkušnjah). Interakcija pa pomeni, da ima vsaka izkušnja svojo objektivno, zunanjo in subjektivno ali notranjo dimenzijo.

situacija za vsakega človeka lahko povsem drugačna izkušnja, vsakdo doživlja situacijo drugače, glede na svoje prejšnje izkušnje. Za uspešno izkustveno učenje je *pomembno, da oseba razvije sposobnosti opazovanja, logičnega razmišljanja in rezoniranja*, da zmore v mislih načrtovati in se lahko pametno in smiselno odloča med več možnimi dejavnostmi. Lastnosti, ki jih razvija oseba, ki se veliko nauči na lastnih izkušnjah, so: samostojnost, samospoštovanje, samozavest, radovednost, odprtost, sodelovanje, razmišljanje o svetu in iskanje smisla (Mijoč, 1995, 1999). Tudi Marentič Požarnik (1992) izkustveno učenje opredeli kot tisto, ki pomaga razvijati sposobnosti, ki jih ljudje potrebujemo in jih bomo potrebovali tudi v prihodnosti, in sicer: sposobnost prožnega prilagajanja novim okoliščinam, osebna avtonomija, občutljivost do sebe in drugih, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celostnega dojetja, sinteze in integracije. Gre za zmožnost, da se najdemo v nepredvidljivih kompleksnih socialnih situacijah, v katerih ni enega vnaprej opredeljenega pravega odgovora oziroma rešitve. Pri izkustvenem učenju se ne ustvarjajo že znane stvari iz preteklosti, ampak *se učimo predvidevanja prihodnosti*.

Večina teorij o izkustvenem učenju zajema in razlaga učenje v vseh življenjskih obdobjih. Vendarle pa je, kot pravi Mijoč (1995), izkustveno učenje odraslih opredeljeno drugače kot pri otrocih. Otrokova primarna dejavnost je učenje, primarna dejavnost odraslega pa je produktivna dejavnost, ki mu omogoča ekonomsko, psiho-socialno in fizično stabilnost.

IZKUSTVENO UČENJE PREDŠOLSКИH OTROK

Učenje predšolskega otroka *temelji na neposredni dejavnosti in pridobivanju konkretnih izkušenj*. Za otroka smiselno učenje izhaja iz njegovih predhodnih izkušenj ter možnosti povezovanja novih izkušenj s starimi. Njegova *izkušnja mora biti konkretna*, oprijemljiva, dojemljiva čutilom in dosegljiva njegovemu delovanju, saj se otrokom konkretna izkušnja mnogo trajneje vtisne v spomin kot kakršnokoli drugačno učenje. To še posebno velja za mlajše otroke. Učenje, v katerem sodelujejo *z več svojimi čutili, je učinkovitejše*, zanj so tudi mnogo bolj motivirani. Za razvoj talentov in sposobnosti potrebujejo otroci bogato okolje, veliko izkustvenih doživetij, fizične in socialne aktivnosti ter motivacijsko spodbujanje, ki jim omogočajo raziskovati, oblikovati in predvsem razširiti njihovo znanje.

Otroci se učijo *izkustveno, iz realne situacije*. Predšolske izkušnje temeljijo na otrokovi *neposredni interakciji z materiali, ljudmi in dogodki*. Aktivnost je namreč najbolj priljubljen način učenja majhnega otroka v primerjavi s posredovanimi izkušnjami, ki jih prinesejo besede ali slike. Naloga odraslih pri tem je, da jih spodbujamo, da vstopajo v interakcije z drugimi in da problemske situacije rešujejo samostojno.

Za izkustveno učenje je pomembno, da oseba razvije sposobnost opazovanja in logičnega razmišljanja.

Pomembno je upoštevati (Bredenkamp in Rosegrant, 1993: 13–17), da:

- se otroci najbolje učijo, ko imajo *zadovoljene fizične potrebe, se počutijo varne in zaščitene*,
- otroci *konstruirajo znanje*,
- se učijo *skozi socialno interakcijo* z odraslimi in drugimi otroki,
- se otrokovo *učenje reflektira v ponavljajočem se ciklu*, ki se začne z zavedanjem, nadaljuje z raziskovanjem, odkrivanjem, poizvedovanjem in konča z uporabo,
- otroci se *učijo skozi igro*,
- otrokov *interes in »potreba po vedenju«* motivirata učenje,
- razvoj in učenje *se pri vsakem posamezniku razlikujeta*.

Bredenkamp in Rosegrant (1993: 32) menita, da je *kurikulum za otroke smiselno*, če:

- temelji na *vedenju o tem, kako se otroci učijo*, in upošteva cikel učenja,
- *upošteva otroka v celoti* (razvoj, družbeni in kulturni kontekst) in je osredotočen na otroka,
- zagotavlja *globino razumevanja* in promovira *pojmovni razvoj skozi integracijo izkušenj*,
- je *individualno primeren, temelji na otrokovih potrebah in interesih*,
- *izhaja iz baze znanj* posameznih predmetnih področij in ima *intelektualno integriteto*,
- *rezultira iz interaktivnega učenja*.

Da se lahko otrok nekaj novega nauči, se mora tega tudi zavedati. Proces se dogaja skozi čas in odseva dogajanje, v katerem učenje poteka v neformalni obliki, skozi spontano dejavnost in otrokova pravila, pa do bolj formalnega, razširjenega in bogatejšega konvencionalnega

pojmovnega sistema. Cikel prehaja iz primarno raziskujočega odkrivanja do bolj ciljno vodena, od iskanja, poizvedovanja, inventivnosti do konvencionalnosti. Ta proces je značilen za vsa razvojna področja: socialno, čustveno, motorično in kognitivno (prav tam).

Učenje majhnih otrok je rezultat interakcije med otrokovim mišljenjem in izkušnjami z materiali, idejami ter ljudmi. Te izkušnje so izziv interesu otrok, njegovemu razumevanju in kulturnemu okolju, iz katerega otrok izhaja (Bredenkamp, 1993: 2).

IZKUSTVENO UČENJE ODRASLIH

Odrasli se uči drugače od otrok, ne zgolj zaradi biološke ali psihološke zrelosti, temveč tudi zato, ker *ima več izkušenj in tudi drugačne izkušnje o sebi in svetu, v katerem deluje. Otrokom je izkušnja nekaj, kar se dogaja, odrasel človek pa je tisto, kar je storil, zato je v trenutku, ko se znajde v situaciji, v kateri je njegova izkušnja neuporabna ali zavrtna, prizadet. »Odrasli vstopajo v izobraževanje z določenimi delovnimi in življenjskimi izkušnjami. Izkušnje postanejo del nas samih. Nепrestano se k izkušnjam vračamo in iz njih izhajamo, ko vrednotimo izobraževanje v tem ali onem programu. Če bi kdo ignoriral naše izkušnje, bi se nam zdelo, da ignorira nas same. Izkušnje pri odraslih personalizirajo, ljudje se z njimi identificirajo, postale so del njih samih.«* (Krajnc, 1979: 53.) Zavrtnitev izkušenj pomeni zavrtnitev človeka samega.

Pri izobraževanju odraslih je torej treba upoštevati izkušnje – tako tiste, pridobljene z delom, kot tudi razpršeno življenjsko izkustvo. Značilnosti odraslega, ki vplivajo na učenje in zahtevajo drugačen pristop pri izobraževanju, so po Krajnc (1979): samostojnost, bogate izkušnje, pripravljenost za učenje in izobraževanje, orientiranost na probleme in notranja motivacija. Zato pravi, da mora biti ravnanje z odraslimi drugačno kot z otroki. Razlike v izkušnjah med otroki in odraslimi imajo za učenje tri posledice (Knowles, 1971: 44):

- *odrasli prispevajo več k učenju drugih* – pri večini vrst učenja so sami vir za učenje,
- *odrasli imajo bogatejšo izkustveno podlago*, ki jo primerjajo z vedno novimi izkušnjami,
- *odrasli imajo veliko število navad in vzorcev mišljenja, ki so močno utrjeni (vgrajeni).*

O identifikaciji z izkušnjami govori tudi Brečko (2003: 49), ki meni, da imajo odrasli sicer bogato zalogo izkušenj, ki so pomemben vir za reševanje problemov, hkrati pa jih prav to bogastvo izkušenj ločuje od otrok in mladine. Na malokaterem področju so odrasli povsem brez izkušenj. Izkušnje in navade pa zelo vplivajo na celotno človekovo vedenje. Izkušnje odraslih so pridobljene z *neposrednimi doživetji*, zato je takšno izkustvo tudi krepko čustveno obarvano. *Odrasli se s svojimi izkušnjami identificirajo*. Če njihovih izkušenj ne upoštevamo, jih prezremo ali celo zanikamo, pomeni to napad na njihovo identiteto. S tem lahko pri posamezniku sprožimo konflikt, ki se bo slej kot prej odrazil tudi v zunanem okolju.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE SKOZI TRNOVSKI MODEL TEMELJNEGA UČENJA (TMTU)

V Vrtcu Trnovo nas je ob zaznavanju naših posebnosti in izvirnosti, tako vsakega posameznika kot vrtca v celoti, ki smo jih skozi vrsto let skrbno vnašali iz zunanjega okolja, jih v mnogih razvojnih in raziskovalnih projektih prepletali z vzgojnim delom, strokovnim učenjem in osebnostnim zorenjem, ob sodelovanju številnih strokovnjakov in raziskovalcev s področja predšolske vzgoje, vodila želja smiselno razviti in *združiti vse naše znanje in izkušnje v lasten pedagoški model*. Povezali smo se z Doro Gobec, ki je več kot deset let razvijala pedagoški model projektnega dela z lutko v občinskih vrtcih v Milanu. Pred štirimi leti smo skupaj začeli razvijati nov izvirni pedagoški model vrtca, ki smo ga poimenovali Trnovski model temeljnega učenja (v nadaljevanju TMTU). V njem vsi zaposleni soustvarjamo mozaik profesionalnih vedenj, znanj, spretnosti in sposobnosti.

Temeljno učenje predšolskega otroka razumemo kot *temelj vseživljenjskega učenja in izobraževanja*, v katerem otrok pridobiva kompe-

tence učenja in razumevanja: da se zna učiti, pridobivati in uporabljati znanje, informacije in vire informacij, da jih zna ločevati, obdelovati in vključevati v svoje razmišljanje, ustvarjanje, delovanje in komuniciranje. To so kompetence, metodološka orodja, strategije in procesi, s katerimi konstruira znanje in izkušnje ter jih zna uporabljati pri oblikovanju in ustvarjanju svojega okolja ter ustvarjanju novega znanja. Temeljno učenje predšolskega otroka pojmuje tudi kot temelj trajnostnega razvoja: že v najbolj zgodnjem obdobju učimo otroka temeljnih vrednostnih odnosov do sebe, drugih, sveta, do narave in družbe, kar pomeni, da so vse sestavine trajnostnega razvoja prioriteta predšolske vzgoje. Med njimi so okoljska vzgoja, socialno učenje in komunikacija, kjer otrok vzpostavlja temeljne vrednostne odnose, se uvaja v temeljne človekove dejavnosti, gradi temelje socialnosti, čustvovanja, motivacije in vrednotenja, odnos ljubezni (Gobec, 2008: 55).

Model razvijamo po metodologiji razvojno inovacijskega in akcijskega raziskovanja, splošni didaktični pristop pa je projektno delo z lutko. *Edukacijski proces temelji na izkuštenem učenju*, kjer otrok raziskuje, išče rešitve, razmišlja, preizkuša in manipulira. Dejavnosti so pestre, izzivajoče, raznovrstne in kakovostne s poudarkom na sproščenem, varnem ozračju v skupini, ki spodbuja otrokovo ustvarjalnost in unikatnost (prav tam). *»Uporabljamo pristop, kjer otrok z lastno aktivnostjo konstruira, sklada in harmonizira svojo celotno in celostno podobo sveta v ubranosti s svojo celotno osebnostjo in v celostnem življenjskem in socialnem kontekstu v ponujenih problem-skih situacijah in dejavnostih vrtca kakor tudi v realnem življenju v živi interakciji z okoljem. Pri prodiranju v svoje okolje vključujemo v reševanje problema starše, razne strokovnjake, različne poklice, dejavnosti, institucije, medije, svetovni splet. Otroci pridobivajo izkušnje o uporabi različnih načinov komuniciranja, proizvajanja, ustvarjanja, raziskovanja in nadaljnjih novih oblik človekove ustvarjalne prakse*

in se na posebno dejaven način seznanjajo s svojim bližnjim in daljnim okoljem in se vanj vključujejo. Predvsem pa, kar je najpomembnejše – ves čas vidijo smisel, pomen in vrednost svojega delovanja.» (Gobec, 2008: 45.)

Naš namen je, da otrok v projektnem delu z lutko spozna, razvije in izrazi vse svoje potencialne in celotno osebnost ter vzpostavi čim bolj aktiven, kreativen, čustveno bogat, socialno angažiran in vrednostno opredeljen od-

nos do civilizacije in kulture, v kateri živi. To pomeni, da strokovni delavci organiziramo učno situacijo tako, da je otrok maksimalno aktiviran v svojih zmožnostih, da je čim bolj avtonomen v svojem delovanju, na drugi strani pa, da mu kontekst, v katerem deluje, daje kar največ informacij o kulturi in civilizaciji. Ves čas trajanja projekta vodimo otroke po hevristični poti tako, da ti sami iščejo odgovore: opazujejo,

odkrivajo vsak zase in skupaj raznolikosti, jih primerjajo, raziskujejo, postavljajo hipoteze, jih soočajo, argumentirajo, se posvetujejo z eksperti, jih preverjajo na načine, ki jih sami uvajajo, izvajajo eksperimente, izdelujejo naprave, pripomočke ... izkustveno iščejo praktične rešitve. Ob tem se učijo misliti, snovati, delovati, manipulirati, sodelovati in sprejemati odločitve. Celoten projekt postavlja v ospredje otroka ter njegovo aktivacijo in »kreativizacijo« (Gobec, 2008).

UDEJANJANJE VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA IN IZOBRAŽEVANJA

Na podlagi ugotovljenih potreb po izobraževanju – ustvariti novo kvaliteto strokovnih delavcev z namenom postati notranje motiviran za procesno naravnano razmišljanje in delovanje, ob tem rasti kot posameznik in kot član tima ter

dopolnjevati znanje z novimi dognanji znanosti, tehnologije, stroke – integralni del našega razvoja usmerjamo v pridobitev širokega znanja, spretnosti in osebnostnih lastnosti, ki jih potrebujemo, da bi lahko uspešno in kakovostno živeli in delali kot posamezniki in v skupnosti. Proces vseživljenjskega učenja udejanjamo predvsem s tem, da vsi učinkovito delamo kot posamezniki in kot skupina. Naša posebnost oziroma naša svojskost se kaže v tem, da v prizadevanja za doseg skupnega cilja vključujemo celoten kolegij strokovnih delavcev, predvsem pa, da vsi »dihamo« kot celota. Temeljni pogoj našega razvojnega dela je, da smo v usposabljanje vključeni vsi strokovni delavci, da se vsi usposabljam in delujemo po istih metodah in pristopih, po katerih vzgajamo tudi otroke. Bolj kot individualno učenje posameznikov poudarjamo skupno učenje; delujemo timsko, skupaj se učimo, načrtujemo, evalviramo, iščemo in nadgrajujemo svoja znanja. Ob takem načinu učenja pridobivamo tudi interese, značajske poteze, vrednote, odnos do sebe in drugih ter druge osebnostne lastnosti.

Posebno pozornost pri usposabljanju za razvoj svojskega modela namenjamo izobraževanju za razumevanje, spoznavanje, zaznavanje in upoštevanje otrokovih razvojnih značilnosti, temperamentov, stilov učenja, prepoznavanja otrokovih, pa tudi vzgojiteljevih močnih strani in raznolikosti kulturnih okolij, iz katerih otroci izhajajo. Ob tem ozaveščamo dimenzijo konstruktivistične naravnosti v procesu učenja in vzgojiteljevo vlogo. Proces zajema vse oblike učenja, bodisi formalne bodisi neformalne, naključne ali priložnostne, pomembno vlogo pa ima izkustveno učenje in izobraževanje, saj izhajamo iz prepričanja, da se tako predšolski otrok kot vzgojitelj največ naučita takrat, ko dejavnost opravita sama. Proces uresničujemo v različnih okoliščinah s ciljem, da se povečajo posameznikovo znanje in spretnosti.

Tako skupaj uresničujemo paradigmatski premik od izobraževanja k učenju, kar pomeni, da težišče premikamo od organiziranega,

Edukacijski proces predšolskega otroka mora temeljiti na izkustvenem učenju, kjer otrok raziskuje, išče rešitve, preizkuša in manipulira.

formalnega izobraževanja k učenju, ki izvira iz notranje potrebe tako posameznika kot vrtca, iz življenjskih izkušenj in situacij, kjer se vsebine prepletajo in se zanje odločamo na podlagi lastnega interesa, ki ga označujeta prostovoljnost in veselje do učenja.

IZKUSTVENO UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE STROKOVNIH DELAVCEV V VRTCU TRNOVO

a) Učenje in izobraževanje za profesionalni razvoj

Ker učenje predšolskega otroka temelji na neposredni aktivnosti in pridobivanju konkretnih izkušenj, tudi strokovni delavci potrebujemo kakovostno izobraževanje, ki nam bo pomagalo ozaveščati pomen izkustvenega učenja in izobraževanja. Usposobiti in razviti je treba tiste lastnosti, ki bodo omogočale, da bomo takšno učenje lahko vodili in ga ustrezno usmerjali. Znati se učiti iz svojih izkušenj in izkušenj drugih je sposobnost, ki je osrednjega pomena za profesionalno rast strokovnih delavcev v vrtcu. Za razumevanje pomena izkustvenega učenja v vrtcu je pri usposabljanju strokovnih delavcev *pomembno, da gremo tudi odrasli skozi poti izkustvenega izobraževanja v neposredni praksi*. Zato je *temeljno izhodišče našega učenja*

in izobraževanja, da strokovni delavci osebno-stno in strokovno rastemo skozi lastno delovanje. Ko uvajamo otroka v življenje, naravno okolje, kulturo in civilizacijo (skozi temeljna področja človekovih dejavnosti, kot so se izoblikovale v zgodovinskem razvoju človeštva: znanost, umetnost, tehnika, tehnologija, informatizacija, komunikacija itd.), je nujno, da tudi sami potujemo skozi identičen spoznavni, izkušnjski, raziskovalni in ustvarjalni proces, kot ga vodimo z otroki. *Naše učenje in izobraževanja so problemsko naravnana, izkustvena in usmerjena v kritično razmišljanje in razvijanje miselnih navad*, ki sta tudi integralni del našega učnega procesa. V profesionalni razvoj nas vodi stalno ukvarjanje s problemi in poglobljanje v vprašanja, kot so: kako se predšolski otrok uči, kakšno znanje je za otroka smiselno, kakšna vseživljenjsko pomembna temeljna znanja potrebuje otrok, kako mu strokovni delavci v vrtcu lahko pomagamo.

Bistveni sprožilec naše poklicne rasti je *kritična refleksija* in odgovarjanje na temeljna vprašanja, ki si jih zastavljamo, saj pridobivanje poklicnih izkušenj ne vodi nujno k poklicni rasti in višjim pojmovanjem učenja; učinkovito je osmišljanje oziroma refleksija teh izkušenj. Izkustveno učenje je kontinuiran proces, ki zajema izkušnje, refleksijo in delovanje. Stalno

Na razvojnih seminarjih odrasli na enake načine kot tudi otroci aktivno in samostojno odkrivamo probleme in vprašanja prek akcijskega raziskovanja, projektnega dela in terenskih vaj, katerim je skupno izkustveno učenje, proces, ki se odvija skozi faze poročanja, načrtovanja, aktivnosti, analize, povzetka in evalvacije. Do odgovorov na vprašanja in dileme, ki se porajajo, prihajamo po identičnih poteh in pristopih, po katerih sami vodimo otroke, vendar na ravni svojih izkušenj, izobrazbe in poklicne kompetentnosti. Sproti razčlenjujemo vsakdanje poklicne izkušnje in se iz njih učimo. Razpravljamo o skupnih projektih, svoje interpretacije in dileme pa prediskutiramo in obogatimo s pomočjo svojih kolegov. V izobraževalnem procesu sodelujemo vsi strokovni delavci, saj le tako lahko tisto, kar delamo, mislimo in občutimo, združujemo v smiselno celoto. Tako *povezujemo praktične izkušnje s teoretičnim znanjem*, kar nam omogoča prenos teorije v prakso in spodbuja učenje avtonomnega delovanja. Mijoč (2000: 71) meni, da praksa sama po sebi še ne pomeni izkušnje, izkušnje se spremenijo v nova spoznanja šele s teorijo. Torej nam teorija pomaga izkušnje spremeniti v nova spoznanja. Praksa pa nam omogoča nova spoznanja, ko o njej razmišljamo in jo povežemo z znanji, teorijo in razmišljanjem drugih. To razmišljanje prenašamo med seboj, tako da skupaj razpravljamo v sproščnem ozračju, kjer smo vsi enakopravni. Šele v odnosih z drugimi prepoznavamo, spoznavamo, uravnavamo samega sebe in ob raznolikosti medsebojnih odnosov v delovnem procesu osmišljamo tudi svoje poklicno poslanstvo.

reflektiranje izkušenj, tako osebno kot skupinsko, prepletanje izkušenj s teorijo in proces nenehnega učenja nam omogočajo stalno rast na profesionalni in osebni ravni.

b) Učenje in izobraževanje za osebni razvoj

Ker se odrasli s svojimi izkušnjami *identificiramo*, v našem izobraževalnem procesu poseben pomen dajemo vsem izkušnjam strokovnih delavcev, ne le delovnim, ampak tudi življenjskim, in jih v procesu izobraževanja upoštevamo. Upoštevanje naših osebnih izkušenj vnaša v skupinsko učenje nove vrednote. Ko se upoštevajo naše delovne in življenjske izkušnje, dobimo občutek, da nekaj znamo, da nekaj vemo, da to naše znanje tudi drugim v skupini nekaj pomeni. Cilj dela za osebno rast je po Dori Gobec (2000) pridobivati vpogled v globlje razumevanje svojega subjektivnega doživljanja in odzivanja na življenjske situacije in poglobljanje svojega vrednostnega odnosa do življenjskih izkušenj in refleksij – rasti prek literature, seminarjev in stikov z umetniškimi deli.

c) Učenje in izobraževanje za socialni razvoj

Učimo in izobražujemo se individualno, predvsem pa skozi socialno interakcijo, kjer skupaj z drugimi izumljamo, postavljamo hipoteze, predvidevamo, upravljamo in organiziramo informacije ter konstruiramo (nadgrajujemo) znanje. Izmenjujemo ideje in refleksije, svoje subjektivne teorije o učenju, odnosih, vzrokih raznih pojavov pa stalno primerjamo z znanstvenimi teorijami. Učimo se od drugega, učimo se prek teorij, ki jih spoznavamo v knjigah, študiramo literaturo, spremljamo umetniške in kulturne dogodke, iščemo različne vire znanja; učimo se vsi in od vseh. Ustvarjamo prostor svobode in različnosti, demokratičnega odločanja in izbire. Prav klimi/kulturi in odnosom v vrtcu namenjamo posebno pozornost, spodbudnemu in varnemu prostoru za dvom, napake, drugač-

no razmišljanje. Skupaj ustvarjamo ustrezno vzdušje za izobraževanje in usposabljanje ter gradimo miselnost, da je stalno izobraževanje in usposabljanje nujen pogoj za poklicni in osebni razvoj vsakega posameznika.

Strokovni delavci za svoje učenje in izobraževanje potrebujemo nove izkušnje, a se ne učimo iz izkušenj samih, temveč iz refleksije o njih. Učimo se, ko nam uspe pogledati na izkušnje z različnih zornih kotov, s katerimi osvetlimo subjektivne teorije o vzgojno-izobraževalnem polju, ki so v ozadju našega ravnanja.

RAZISKAVA O IZKUSTVENEM UČENJU IN IZOBRAŽEVANJU

Raziskava je bila namenjena evalvaciji programa usposabljanja strokovnih delavcev za razvoj svojkega modela v Vrtcu Trnovo. Želeli smo ugotoviti, kakšno vlogo ima izkustveno učenje in izobraževanje oziroma kako izbrane strokovne delavke v vrtcu, kjer ima izkustveno učenje središčno vlogo v procesu učenja in izobraževanja, razumejo izkustveno učenje in kako ga po njihovem mnenju uresničujejo. V nadaljevanju predstavljam del ugotovitev na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kaj strokovne delavke razumejo pod izkustvenim učenjem?
2. Na kakšne načine se skozi delovni proces izkustveno učijo in izobražujejo?
3. V kakšnih okoliščinah lahko v vrtcu uporabljajo svoje izkustveno pridobljeno znanje?

METODOLOGIJA

Podatke smo zbrali s skupinskim intervjujem, ki je poleg vprašanja o razumevanju izkustvenega učenja zajemal še vprašanja o načinih izkustvenega učenja in uporabnosti izkustveno pridobljenih znanj. Vprašanja so bila odprtega tipa, kar je intervjuvankam omogočalo, da predstavijo svoja osebna pojmovanja, nam pa kvalitativno analizo odgovorov. Pri obdelavi podatkov smo odgovore strokovnih delavk najprej

kategorizirali. Pri kategorizaciji smo izhajali iz prejetih odgovorov. V raziskavo smo zajeli pet strokovnih delavk, ki v istem vrtcu vodijo otroke različnih starosti (tri do štiri let, štiri do pet let, pet do šest let, dve do šest let in tri do pet let). Izbrane strokovne delavke se skozi vse leto usposabljaajo na seminarjih za razvoj svojskega modela (TMTU), v projekt pa so vključene od njegovega začetka, zdaj teče četrto leto.

ANALIZA ODGOVOROV

Kategorija: razumevanje izkustvenega učenja

Najpogostejši odgovori na vprašanje *Kaj razumete pod izkustvenim učenjem?* so bili: *lastna aktivnost, aktiven otrok, uporaba vseh čutil, praktična znanja, informacije, razumevanje in uporaba, vedenje, znati se v različnih situacijah, možnost reševanja problemov, trajno znanje.*

Kategorijo sestavljajo vse faze Kolbovega cikla izkustvenega učenja.

Opis faz izkustvenega učenja

- Fazo *konkretne izkušnje* (dojemanje) opisujejo odgovori, kot so: na lastnem izkustvu, lastno učenje, ko sam nekaj narediš, učenje z uporabo čutil, praktično učenje, konkretna izkušnja.
- Fazo *razmišljujočega opazovanja* opisujejo odgovori, kot so: opazovanje, razmišljanje, kako boš nekaj naredil, predvidevanje, primerjanje, razmišljanje o tem, kaj se bo zgodilo, ne le opazovanje, tudi akcija.
- Fazo *abstraktne konceptualizacije* (razumevanje) opisujejo odgovori, kot so: z lastno aktivnostjo do spoznanj, celostno razmišljanje, sklepanje, ugotavljanje, prihajanje do rešitev, prihajanje do vpogleda, nova spoznanja.
- Fazo *aktivnega eksperimentiranja* (preizkušanje novih spoznanj) opisujejo odgovori, kot so: lastna aktivnost otroka, poizkušanje, preizkušanje, preverjanje.
- Pod *razno* so navedeni še naslednji posamični odgovori: predhodne izkušnje, preverjanje

teorije v praksi, aktivnost, krožen proces, ponavljanje, doživetje, reflektivnost.

Za kategoriziranje odgovorov v posamezne faze izkustvenega učenja smo se odločili, ker je bilo v odgovorih strokovnih delavk, zajetih v raziskavo, opaziti vse faze in elemente izkustvenega učenja z zaključenim krogom tega učenja. Faze izkustvenega učenja so najbolje prikazane v Kolbovem ciklu izkustvenega učenja kot sklenjenega procesa s štirimi stopnjami: od konkretne izkušnje do opazovanja, razmišljanja, oblikovanja abstraktnih pojmov in preverjanja pojmov v novih situacijah. Prva stopnja pomeni *neposredno izkušnjo*, s pomočjo katere sprejemamo informacije iz okolja. Sledi ji *opazovanje*, ki ga spremlja razmišljanje. *Abstraktna konceptualizacija* pomeni, da nekaj razumemo, da razvijemo teorijo. Sledi stopnja *preizkušanja novih spoznanj in posplošitev*, kar lahko spet privede do nove izkušnje (Mijoč, 1995).

Iz odgovorov sklepamo, da strokovne delavke razumejo izkustveno učenje kot metodo učenja, za katero je vsekakor značilno neposredno srečanje s konkretno izkušnjo, s poudarkom tako na aktivnem eksperimentiranju kot tudi na razmišljujočem opazovanju in lastni aktivnosti. Nadalje sklepamo, da izkustveno učenje strokovne delavke razumejo kot učenje, kjer se najbolje učimo, če sami nekaj naredimo. Izkustveno učenje povezujejo s *predhodnimi izkušnjami*, tako svojimi kot tudi otrokovimi, kot *priložnost za višjo kakovost pridobivanja novih znanj in trajnostjo znanj*, priložnost za oblikovanje veščin in spretnosti, samostojnost, aktivno in celostno vpletenost v proces, sodelovalnost ter nujno reflektivno odzivnost. Odgovori torej nakazujejo različne poglede na izkustveno učenje od poznavanja prek razumevanja in uporabe pojma, povezujejo pa ga tudi s krožnim procesom. Vsem fazam izkustvenega učenja dajejo velik pomen, še posebno konkretni izkušnji, saj se ta tudi otrokom mnogo trajneje vtisne v spomin kot kakršnokoli drugačno učenje. Velik pomen pri izkustvenem učenju pripisujejo še uporabi *čutil*, saj je učenje, v katerem imajo otroci

možnost sodelovati z več čutili, učinkovitejše, zanj so otroci tudi mnogo bolj motivirani. Sklepamo lahko, da strokovne delavke izkustveno učenje razumejo kot *celosten pristop*, ki ga je mogoče vedno in povsod uresničevati na vseh ravneh vzgojno-izobraževalne prakse. Vsekakor razumejo izkustveno učenje kot *učenje, ki se dogaja skozi vse življenjsko obdobje*; tudi odrasli se skozi svoje izkušnje največ in najboljše naučimo.

Vzgojiteljice se učijo predvsem od otrok, sodelavcev, staršev, na delavnicah, terenskem delu in iz knjig.

Kategorija: načini izkustvenega učenja

V odgovorih na vprašanje *Na kakšne načine se skozi delovni proces izkustveno učite in izobražujete?* so strokovne delavke v ospredje postavile pred-

vsem vire za učenje: *učenje od otrok, učenje od sodelavcev, učenje od staršev, učenje od zunanjih sodelavcev in drugo.*

Opis virov za izkustveno učenje

- *Učenje od otrok v skupini* – zajeti so odgovori, kot so: že od dojenčkov se veliko naučimo, ko otroci »notri padejo«, ko ti otrok pokaže kako, največ se naučim skozi odnose.



- *Skozi učenje od sodelavcev* – zajeti so odgovori, kot so: učenje drug od drugega, timsko delo, skupno razvojno delo, medsebojni pogovori.
- *Skozi učenje od staršev otrok* – zajeti so odgovori, kot so: od staršev, starši veliko participirajo, s sodelovanjem s starši.
- *Skozi učenje od zunanjih sodelavcev* – zajeti so odgovori, kot so: od strokovnjakov, s katerimi sodelujemo.
- Pod *razno* so navedeni še naslednji posamični odgovori: razvojni seminarji, terensko delo, naravno okolje, iz raznih knjig, na praktičnih delavnicah, s samoizobraževanjem, z brskanjem po internetu, področje IKT, iz literature, kjer preverjaš svoje znanje, prek zaznavanja preverjaš odnose, povratne informacije, skozi napake, učenje skozi refleksije.

Za to kategorizacijo smo se odločili zato, ker odgovori strokovnih delavk kažejo na to, da dajejo velik poudarek tako učenju od otrok kot tudi učenju od sodelavcev, staršev otrok in zunanjih strokovnjakov. Ker strokovne delavke največ delovnega časa posvetijo prav otrokom, je logična posledica, da na njihovo izkustveno učenje močno vplivajo prav otroci. S svojo strokovno naravnostjo *podpirajo in vodijo otroka skozi takšna izkustva, ki oblikujejo temelj njegovim zmožnostim za osvajanje, ohranjanje, oblikovanje in preoblikovanje sveta, ob tem pa se tudi same veliko naučijo od otrok.* Skozi delovni proces se *izkustveno veliko učijo od svojih sodelavk in sodelavcev*, saj imajo ti bogato zalogo izkušenj in so pomemben vir za reševanje problemov. Skupaj razglabljajo, ugotavljajo, reflektirajo izkušnje ter iščejo pomoč in možne rešitve. Gre za učenje na delovnem mestu, kjer se prepletajo refleksije in uporaba »praktičnih teorij« posameznih strokovnih delavcev.

Kot velik vir izkustveno pridobljenih znanj strokovne delavke omenjajo tudi *razvojne seminarje*. Pravijo, da so se z uvajanjem svojkega modela bistveno spremenili proces dela, odnos do otrok in odnos do sodelavcev, pa tudi do staršev otrok, soustvarjalcev našega modela. Veliko več

je sodelovalnega učenja, skupnega načrtovanja, skupnega raziskovanja, eksperimentiranja in refleksij. Prav *skupno učenje* je značilnost našega razvojnega dela; delujemo timsko, skupaj se učimo, načrtujemo, evalviramo, iščemo in nadgrajujemo svoja znanja. Raznolikost znanja in izkustev povečuje našo sposobnost za reševanje problemov in s tem za obvladovanje vsakodnevnih sprememb. Strokovne delavke se izkustveno učijo tudi iz študija različne literature, prek teorij, ki jih spoznavajo iz knjig, praktičnih in terenskih delavnic, spremljanja umetniških, kulturnih del in interneta ter informacijsko-komunikacijske tehnologije. Znati se učiti iz svojih izkušenj in izkušenj drugih je osrednjega pomena za profesionalno rast strokovnega delavca.

Kategorija: uporabnost izkustveno pridobljenih znanj

Najpogostejši odgovori na vprašanje *Kako svoje izkustveno pridobljeno znanje uporabljate v praksi?* so bili: *uporabim ga na enak način, kot sem ga sama pridobila, poskrbim, da otroci sami poiščejo informacije, kar dobro deluje pri meni, znam prenesti na otroke, skozi leta sem se naučila podajati znanje na različne načine, iz pridobljenih izkušenj znam bolj prisluhniti, poslušati in se nato odzvati, tako znanje lahko uporabim vsepovsod, učiti se iz izkušenj drugih, organiziranje učnih situacij.*

Opis uporabnosti izkustveno pridobljenih znanj

- *Učenje za profesionalni razvoj* – zajeti so odgovori, kot so: uporaba pridobljenih znanj na različnih nivojih, podajanje znanja na različne načine, prilagajanje različnim situacijam, spodbujanje otrok k izkustvenemu učenju, priprava situacij, kjer lahko otroci sami poiščejo informacije, ponujanje otrokom različnega materiala za raziskovanje, manipuliranje z materiali, iskanje informacij na internetu, spodbujanje otrok k samostojnemu delu, k preverjanju informacij, delovati iz tistih izku-

šenj, ki si jih pridobil, upoštevanje izkušenj drugih, večji posluš za otroke, boljše opazovanje, razmišljanje o otrocih, reflektiranje.

- *Učenje za osebni razvoj* – zajeti so odgovori, kot so: zadovoljstvo ob delu, osebne spremembe, pretekle izkušnje.
- *Učenje za socialni razvoj* – zajeti so odgovori, kot so: učenje od sodelavk in prenos tako pridobljenih znanj na otroke, podajanje izkustveno pridobljenih znanj svojim sodelavkam – učenje drug od drugega, vživljanje v drugega, povezovanje in sodelovanje skupin med seboj.

Za tako kategorizacijo smo se odločili zato, ker so tudi strokovne delavke razmišljale v tej

smeri. Njihovi odgovori kažejo na to, da svoje izkustveno pridobljeno znanje lahko uporabijo vsepovsod, *kjer so aktivno angažirane*; tako na profesionalnem področju kot tudi na osebni in socialni področju. Iz odgovorov je mogoče razbrati, da strokovne delavke novo znanje in izkušnje ustvarjajo predvsem skozi procesno naravnano usposabljanje, kjer v socialni interakciji svoji zalogi nenehno dodajajo novo znanje, ki ga pridobijo z novimi izkušnjami ter ga sproti uvajajo in preizkušajo v delu z otroki. Svoje izkustveno pridobljeno znanje uporabljajo zlasti pri *spodbujanju aktivne vloge otrok pri učenju, razvijanju samostojnosti in samoorganiziranosti ter razvoju veščin, ki jih bodo otroci potrebovali* tudi kasneje v življenju, kot so sposobnost izbiranja, odločanja, prevzemanja odgovornosti, sodelovanja z drugimi pa tudi aktivne angažiranost pri učenju. Zavedajo se, da je njihova vloga, osredotočena na otroka, odločilna v procesu izkustvenega učenja otrok in da je za uspešnost učenja otrok pomembna tudi njihova sposobnost za učenje. Priložnost za uporabo svojega znanja v praksi vidijo tudi v *učenju drug od drugega*, kjer izkustveno znanje ne le pridobivajo od drugih, ampak so lahko tudi *same vir znanja za drugega*;

Vzgojiteljice svoja izkustva uporabljajo za profesionalni, osebni in socialni razvoj.

skozi lastne primere svoja pridobljena znanja posredujejo drugim sodelavcem, velikokrat tudi staršem otrok; ob tem pa odkrivajo in razvijajo lastne potenciale in bogatijo sebe.

Profesionalni razvoj razumejo kot proces vseživljenjskega izkustvenega učenja, pri katerem razvijajo (osmišljajo) svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja.

ZAKLJUČEK

V Vrtcu Trnovo z izkustvenim učenjem sledimo smernicam sodobnega poučevanja v smislu aktivnega vključevanja učečih se posameznikov v proces učenja. V izkustvenem učenju vidimo priložnost za večjo aktivnost v procesu učenja ter za večjo trajnost in kakovost znanj. Vrednost izkustvenega izobraževanja vidimo v ustvarjalnem načrtovanju skupinskega učnega procesa, ki se v interakciji z udeleženci spet ustvarjalno dopolnjuje in udejanja. Gre predvsem za transformacijo spoznanj na podlagi novih izkušenj. S takšnim pristopom dosegamo trajnejše znanje ter drugačen načina razmišljanja in delovanja. Pomembno je, da znamo praktične izkušnje povezati s teoretičnim znanjem, kar omogoča prenos teorije v prakso in spodbuja učenje avtonomnega delovanja. Tako naše znanje v vrtcu postaja še kakovostnejše, širše, bogatejše in uporabnejše. Tudi ob vpogledu v izkustveno učenje izbranih strokovnih delavk, ki so vključene v usposabljanje za razvoj svojskega modela v vrtcu, je očitno, da takšno učenje razumejo kot celosten pristop, ki ga je mogoče vedno in ob vseh priložnostih uresničevati na vseh ravneh vzgojno-izobraževalne prakse. Vsakdanje življenjske situacije v vrtcu jim ponujajo veliko možnosti za izkustveno učenje; vpletenost v izkušnjo pa jim pomaga pridobivati večšine in znanja, ki jih ljudje v svetu nenehnih sprememb vedno bolj potrebujemo: fleksibilnost, empatijo,

zmožnost reševanja problemov v nepredvidljivih, kompleksnih situacijah, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celostnega dojetanja, sinteze, integracije idr. Pri svojem delu vidijo veliko priložnosti za aktivno eksperimentiranje in razmišljujoče opazovanje – tako pri sebi kot pri otrocih. Svoje pridobljeno znanje znajo kakovostno in učinkovito uporabiti v različnih situacijah, s čimer pripomorejo k večji dinamičnosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela ter k trajnejšemu in uporabnejšemu znanju. Tako otrokovemu kot tudi svojemu.

LITERATURA

- Bredenkamp, S. (1993). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8*. Washington D.C: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S., Rosegrant, T. (1993). *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment. Volume 2*. Washington D.C: National Association for the Education of Young Children.
- Bečaj, J. (2006). »Pot do kakovostnih odnosov«. *Šolski razgledi*, 17.
- Gobec, D. (2008). *Elementi pedagogike skupnosti v Trnovskem modelu temeljnega učenja vrtca Trnovo*. Zaključno delo iz Pedagogike skupnosti in metode Agazzi, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, EDU educacioneunita, Vrtič Zraka sunca, Križevci.
- Jarvis, P. (2003). »Učenje iz izkušenj«. *Andragoška spoznanja*, 9, 2: 19–29.
- Knowles, M. (1971). *The modern practice of adult education*. New York.
- Krajnc A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoška didaktika.
- Krajnc, A. et. al. (1998). *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*. Zbirka študije in raziskave. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (1992). »Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja?«. *Sodobna pedagogika*, 43, 1–2: 1–15.
- Mijoč, N. (1995). *Izkustveno učenje odraslih glede na sociokulturni sloj in poklicno strukturo*. Doktorska disertacija. Ljubljana
- Mijoč, N. (2000). »Odrasli se učimo z delovanjem. Izkušnje so bistvo učenja«. *Andragoška spoznanja*, 3, 1: 68–74.

IZOBRAZBA IN INOVATIVNOST ZAPOSLENIH V SLOVENSkih HOTELSKIH ORGANIZACIJAH

POVZETEK

Avtor želi v tem prispevku ugotoviti razlike v odnosu do inovativnosti med birokratskimi in nebirokratskimi hotelskimi organizacijami. Kot birokratske organizacije označi tiste, ki so uvedle standarde. Ločeno želi ugotoviti še, ali birokratske organizacije zaposlujejo bolj izobraženo delovno silo ali ne. V ta namen najprej opredeli osnovno terminologijo: hotelirstvo, inovativnost, birokracija in znanje na splošno ter v turizmu in hotelirstvu. Poudari, da se tudi vlada zaveda pomena inovativnosti v hotelirstvu (turizmu), zato izvaja številne ukrepe. V empiričnem delu s statističnimi metodami, kot sta deskriptivna analiza in Bonferronijev test, ugotovi, da statistično značilnih razlik med birokratskimi in nebirokratskimi hotelskimi organizacijami ni. To velja tako za inovativnost kot za izobrazbo zaposlenih. S tem avtor na podlagi znanstvenih metod ovrže pogosto napačno mnenje o vplivu birokracije na inovativnost.

Ključne besede: inovativnost, izobrazba, znanje, hotelirstvo, zaposleni, birokracija

EDUCATION AND INNOVATIVENESS OF THE SLOVENE HOTEL ORGANISATIONS STAFF – ABSTRACT

The author's purpose in this article is to ascertain the differences in the attitude to innovativeness between bureaucratic and non-bureaucratic hotel organisations. He defines as bureaucratic the organisations establishing standards. As a separate issue he wishes to find out whether bureaucratic organisations employ properly educated staff or not. For this purpose he defines basic terminology: hotel industry, innovativeness, bureaucracy and knowledge, general and knowledge of tourism and hotel trade. He points out that the government is aware of the importance of innovativeness in hotel industry and tourism, whence a number of measures. In the empirical part, using statistical methods, such as the descriptive analysis and the Bonferroni test, the author establishes that there are no statistically significant differences between bureaucratic and non-bureaucratic organisations either with regard to innovativeness or the level of staff education. In this way, by using scientific method, the author rejects the often misinterpreted opinion on the influence of bureaucracy on innovativeness.

Keywords: retirement, retirement process, coping, partnership

Slovenske hotelske organizacije so se z vstopom države v EU znašle pred novimi izzivi, ker tradicionalni pristopi k povečanju konkurenčnosti, denimo cenovno izčrpavanje, izgubljajo pomen, za razvoj pa postajajo pomembni pristopi, ki spodbujajo inovativne sposobnosti zaposlenih in konkurenčnost z inovativnimi produkti. Razumevanje inovacij je odvisno od njihovega zaznavanja in vrednotenja v družbenoekonomskem okolju, torej od tega, kakšen je prevladujoč odnos družbe do ustvarjalnosti, inovativnosti, prevzemanja tveganj in kulture inoviranja. Kot pomoč k promociji teh idej smo leto 2009 označili za evropsko leto ustvarjalnosti in inovativnosti.

Cilj tega prispevka je ugotoviti razlike v odnosu do inovativnosti med birokratskimi in nebirokratskimi hotelskimi organizacijami. Kot birokrat-

ske organizacije sem označil tiste, ki so uvedle standarde, čeprav to ni edini element, ki definira birokracijo. Ločeno sem želel ugotoviti še, ali birokratske organizacije zaposlujejo bolj izobraženo delovno silo. V ta namen sem v podpoglavju *Opis vzorca in metodologije raziskave* postavil dve hipotezi. V prvem delu članka predstavljam teoretični okvir teme, pri čemer sem uporabil predvsem metode kompilacije, deskripcije in komparacije. Metodologija v empiričnem delu je opredeljena v že omenjenem podpoglavju.

OPREDELITEV HOTELIRSTVA

Cerović (2003: 67, 68) trdi, da je hotelirstvo gospodarska dejavnost nudenja storitev, povezanih z nastanitvami in ostalimi hotelski-

mi storitvami, izvedenimi na hotelirski način, s čimer se želijo zadovoljiti potrebe gostov, delavcem in menedžmentu pa doseganje življenjskega standarda (ekonomski pogled na hotelirstvo).

Šuligoj (2009: 251) kot dodatek pretežno ekonomskim in pravnim opredelitvam navaja definicijo hotelirstva s sociološkega zornega kota, ko pravi, da je hotelirstvo »dejavnost, kjer

Inovacija je pretvorba ideje v tržni izdelek, proces ali storitev.

usposobljeni ljudje (zaposleni) skrbijo za zadovoljevanje eksistenčnih in drugih potreb, želja in pričakovanj drugih ljudi (gostov). Potrebe, želje, zahteve in pričakovanja so vezani na hrano, pijačo, spanje, počitek, sprostitvev, druženje, rekreiranja,

izobraževanje in druge podobne človeške aktivnosti, ki jih ljudje izvajajo zunaj domačega okolja. Vloga človeka v tem smislu je dominantna in nenadomestljiva, pri čemer imajo pomembno vlogo tudi elementi psihološke narave.« Poudariti je še treba, da hotelirstvo sodi v gostinsko dejavnost, ta pa je ena od osnovnih sestavin turizma. Tudi v tem prispevku se te vsebine prepletajo, saj je strogo ločevanje praktično nemogoče.

Sociološki definiciji dodajamo še pretežno sociološke opredelitve lastnosti hotelirstva. Po Avelini Holjevac (2002: 123) so to:

1. visoka stopnja delovne intenzivnosti;

2. pogosto visoka stopnja osebnih kontaktov z gosti;
3. raznovrstne storitve, ki se uporabljajo po izboru gosta;
4. storitve so neotipljive, izdelki otipljivi;
5. storitve in izdelki so neločljivo povezani;
6. gostje so heterogeni.

INOVATIVNOST V GOSPODARSTVU

Inovativnost je v vsaki organizaciji neločljivo povezana z njeno organizacijsko kulturo. Inoviranje mora biti pomembna vrednota organizacije. Vodstvo organizacije mora stalno spodbujati inovacijske procese, tako z zgledi kot z ukrepi.

Invencije so oblikovanje novih idej, produktov, strojev, procesov in metod, inovacije pa so postopno izboljševanje obstoječih produktov, strojev, procesov in metod. Invencija je torej le del inovacije (Jaklič, 2002: 117). OECD¹ inovacijo definira kot pretvorbo ideje v tržni produkt ali storitev, nov izboljššan proizvodni ali distribucijski proces ali kot novo metodo socialnih storitev. V tej povezavi je inovacija sinonim za uspešno proizvodnjo, prilagoditev in izkoriščanje novosti v ekonomskem in socialnem smislu. Po vsebini inovacije delimo na programske, tehnično tehnološke, organizacijske, upravljalvske in metodološke (Rangus in drugi, 2008: 3).

V letu 2007 je bil na podlagi rezultatov projektov EU za področje inovativnosti oblikovan »Akcijski načrt izboljšanja okolja za rast inovacijske kulture in uporabo znanja v prestolnici in Sloveniji v obdobju 2007–2013«. V okviru projektov EU so strokovnjaki za področje inovativnosti iz EU pregledali položaj v Sloveniji. Na podlagi ugotovitev so pripravili akcijski načrt za izboljšanje inovacijskega upravljanja:²

1. potrebna je podpora za nove zakonodajne strukture za spodbujanje inovacij, posebno na področju znanosti in tehnologije;
2. potrebne so kampanje za ozaveščanje in stimulacijo mladih ljudi, ki zapuščajo državo (»beg možganov«);
3. podporne storitve so preveč zbirokratizirane in kratkoročne – potrebni so dolgoročni programi;
4. treba je pridobiti informacije o dejanskih potrebah podjetij;
5. potrebne so davčne spodbude;
6. treba je spremeniti podjetniško kulturo;
7. treba je spodbujati tuje investicije;
8. podjetništvo in inovacije je treba vključiti v šolski sistem.

INOVATIVNOST V TURIZMU

Mihalič in Dmitrović (2000) sta ugotavljali, da je slovensko hotelirstvo nekonkurenčno, kar je zelo skrb zbujujoče. Avtorici postavljata v zaključku tudi za ta prispevek zanimivo vprašanje, ali je še vedno relativno slaba prodaja rezultat samo objektivnih, to je zunanjih (političnih) razlogov, ali pa morda slovenski hotelski proizvod zaostaja v inovativnosti, prilagajanju kupčevim potrebam in željam.

Povojna (t. i. *baby boom*) generacija, ki sestavlja večino turistično aktivnega prebivalstva, povprašuje po kakovostnejših storitvah, ki v nasprotju z uniformiranostjo množičnega turizma vključujejo individualnost, različnost, kontrastnost, inovativnost in človeški pristop (Cvikl, 2002: 582). Današnji gost je pripravljen plačati več za visoko prilagodljive izdelke in storitve, ki zadovoljujejo njegove osebne potrebe, okuse in pričakovanja, ki mu jih ponudba na trgu težko zadovolji, to pa je zanj najbolj pomembno. Podobno ugotavlja Hribar³ (2006), ki poudarja naslednje:

1. lepota dežele in varnost nista več dovolj v današnjem turizmu;
2. pomembnejši so inovativni turistični produkti z visoko dodano vrednostjo;
3. potrebna je diferenciacija v odnosu do konkurence;
4. vzpostaviti je treba identiteto, ki temelji na inovativnosti in ustvarjalnosti;

5. v Sloveniji prenos znanja in idej iz šolstva v gospodarstvo ni dober (diplomske in magistrske naloge ne pridejo v prakso);
6. v poslovni publikaciji »Turizem« so prispevke o inovativnosti bralci ocenili najbolje, zato je to stalna rubrika.

Na nacionalni ravni se uporabljata dva glavna inštrumenta za povečevanje inovativnosti v turističnem gospodarstvu:

1. podeljevanje osrednje nagrade za inovativnost v turizmu – *snovalec*;
2. *Banka turističnih priložnosti Slovenije*, ki je stičišče vseh inovacij oz. inovativnosti v slovenskem turizmu.

Usmeritev ministrstva za gospodarstvo (MG) in vlade nasploh k inovativnosti v turizmu se kaže tudi v potrditvi predloga sprememb in dopolnitev programa dela Slovenske turistične organizacije (STO) za leto 2009, kjer so povečali finančna sredstva za ta namen (MG, 2009). Dodatno se to kaže tudi pri spodbujanju raziskovalne dejavnosti. Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (ARRS) je objavila javni razpis za izbiro raziskovalnih projektov ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013« v letu 2008. V tematski sklop »Izboljšanje kakovosti raziskovanja in razvoja za večjo družbeno in predvsem gospodarsko učinkovitost in inovativnost« je uvrščena tudi inovativnost v turizmu.

Slovensko hotelirstvo je nekonkurenčno.

Tabela 1: Izbrani kritični faktorji uspeha po Branderju Brownu in McDonellu

| Faktor | Možna mera |
|----------------------------------|---|
| 1. Notranji vidik | |
| Timsko delo in koordinacija | Sestanki, usposabljanja |
| Razvoj kadrov | Zaključena usposabljanja, število zaposlenih, ki so usposobljeni za več nalog |
| Stroškovna učinkovitost | Delež kosmatega dobička, delež čistega dobička, presežki |
| 2. Inovativnost in učenje | |
| Novi trgi | Nova področja/cilji, ki so izhodišče za aktivnosti |
| Razvoj kadrov | Zaključena usposabljanja, napredovanja |
| Izboljšave opreme in storitev | Identificirana nova razvojna področja, novi izdelki in nove storitve |

Namenoma so izpuščeni naslednji faktorji in merila: finančni faktorji in kupci.
Vir: Ivankovič (2004: 126–127).

Slika 1: Inovacija, simultano gledano z zornega kota gosta in organizacije



Prilagojeno po: Foxall in drugi, 2002: 40.

Vsi ti ukrepi bi se morali začeti kazati tudi v praksi v gospodarstvu. Menedžment mora nastopati tako, kot je navedeno na začetku prejšnjega poglavja. Postaviti mora tudi merila, po katerih spremlja učinkovitost izvedenih aktivnosti. Ivankovič (2004: 126–127) po Branderju Brownu in McDonellu med drugimi postavlja v ospredje mere za spremljanje notranjega vidika poslovanja in inovativnosti⁴ (glej Tabelo 1).

Evans in Lindsay (2005: 256–262) po literaturi navajata, da se tradicionalna kadrovska paradigma (ki sloni na klasični teoriji organizacije) zelo razlikuje od sodobne TQM-paradigme, ki med drugim sloni na kakovosti, prilagodljivosti posameznim kupcem, inovativnosti, širokem razponu kontrole, avtonomnih delovnih timih in opolnomočenju. V takem okolju so vzpostavljeni vsi pogoji za pripravo inovativnih, diferenciranih in gostu prilagojenih produktov. Kot kaže Slika 1 (kvadrant desno spodaj), so taki produkti edini zares inovativni v vseh pogledih. Poleg tega omogoča uspeh na trgu še produkt, ki je nov za goste, a star za organizacijo v primeru, ko

organizacija cilja na novo ciljno skupino gostov, ki takega produkta še ne pozna.

BIROKRACIJA V HOTELIRSTVU

Birokracija oziroma birokratska organizacija je uveljavljena tudi v hotelih, predvsem v večjih. To je povezano s tradicijo razdeljevanja procesov na specializirana področja in s potrebo po formalizaciji, s katero se negotovost in nezanesljivost storitev bolje nadzira, ker tudi zaposleni vedo, kakšna je njihova vloga (Uran, 2003). Podobno razlaga Mullins (v Medlik in Ingram, 2002), ko med drugim trdi, da se z večanjem hotela pojavlja potreba po (1) razdelitvi na oddelke z znanimi nalogami in odgovornostmi, (2) formaliziranih odnosih ter (3) po standardih.

Potrebe po standardih v hotelirstvu se zaznavajo že od leta 1952, ko so države pri predhodnici današnje Svetovne turistične organizacije (UN WTO) izrazile željo po enotnem mednarodnem sistemu klasificiranja hotelov (IH&RA, 2004). Eden glavnih vzrokov za to je, da standardizirana in kategorizirana oprema ter storitve označujejo dejavnost in dajejo dodatne informacije o oddaljenih trgih, kar pomaga potencialnim gostom in drugim turističnim organizacijam (Leiper, 2004). Poleg vseh drugih standardov se to najprej nanaša na kategorizacijo prenočitvenih objektov, ki prikazuje predpisan in objavljen sistem, v sklopu katerega so bili nastanitveni obrati iste vrste (npr. hoteli, moteli, gostišča ipd.) dogovorno razporejeni v razrede, kategorije ali stopnje, uvedene s strani vlade, panožne administracije ali drugega zasebnega nivoja v skladu s skupnimi fizičnimi karakteristikami in značilnostmi storitev (IH&RA, 2004). V Sloveniji poznamo formalno (vladno) kategorizacijo, kar pomeni, da je področje urejeno z zakoni oz. pravilniki. Pri tem je treba ločeno obravnavati še področje higiene, kjer je zaradi posebne občutljivosti države z zakonodajo prav tako poskrbela država za nadzor.

Na drugi strani pa poznamo še interne standarde hotelskih organizacij. Najbolj znane in svetovno uveljavljene so hotelske verige, kjer so eden osnovnih gradnikov ravno standardi. Kot primer dobre prakse se velikokrat navajajo standardi ene najbolj znanih mednarodnih hotelskih verig Ritz Carlton, poimenovani »*The Ritz Carlton Gold standards of service*«, ki dajejo velik poudarek selekciji, usposabljanju in certificiranju zaposlenih v skladu s temi pravili. Za te standarde je bila veriga Ritz Carlton kar dvakrat nagrajena za kakovost z »*Malcolm Baldrige National Quality Award*«, kar doslej ni uspelo še nikomur na tej ravni v panogi. Pozitivni učinki nagrajene standardizacije se kažejo v poslovanju, saj ima veriga veliko manjšo fluktuacijo, kot je značilna za panogo, dosega večje zadovoljstvo gostov, nižje stroške vzdrževanja in večji kosmati dobiček kot konkurenti (Ritz Carlton Hotel Company, 2000; Powers in Barrows, 2003).

STANDARDI V ODNOSU DO ZNANJA IN IZOBRAZBE

Avelini Holjevac (1997: 186) pravi, da delovni standardi vključujejo znanje, vedenje, nastop in druge zahteve, ki veljajo za zaposlene in so specificirane. V tem primeru govorimo o standardih kot o osnovni karakteristiki eksplicitnega znanja,⁵ ki ga Andriessen (2004: 138) povezuje s tehnologijo. To vrsto znanja zaznamujejo razna besedila, matematični izrazi, tabele, diagrami, tehnične specifikacije, računalniški programi, priročniki itd.; lahko ga zaznamo in shranjujemo. S kodifikacijo se zagotavlja širjenje tega znanja brez stikov z nosilcem. To pa ne pomeni vedno identične izvedbe, saj si vsak zaposleni lahko delo predstavlja po svoje⁶ (Bouncken, 2002: 43). Pri tem se že kaže vpliv druge vrste znanja, ki je tiho znanje (angl. *tacit knowledge*). To je osebno znanje ljudi, njihove izkušnje, spoznanja, sposobnosti, občutki, intuicija, talenti, veščine, osebna prepričanja, sistemi vrednot itd. (Evans in Lindsay, 2005: 405; Šuligoj, 2005: 89). Dimovski s sodelavci (2003: 72) navaja, da je tega znanja v organizacijah kar 80 odstotkov. Organizacije z veliko rutinskimi nalogami in »rotirajočim kadrom« zelo težko identificirajo velike vložke tihega znanja, kar pa pomeni težavo pri fluktuaciji (Bouncken, 2002: 36–37). V organizacijah je t. i. tihega znanja (izkušnje, spoznanja, sposobnosti itd.) kar 80 odstotkov. Večina osnovnega eksplicitnega znanja se pridobi s formalnim izobraževanjem v (specializiranih) izobraževalnih institucijah, del pa tudi

z neformalnim izobraževanjem med poklicno kariero. Formalna izobrazba je običajno tudi pogoj za opravljanje nekega dela in sklenitev pogodbe o zaposlitvi z delodajalcem. Mintzberg s sodelavci (1999: 336) v tem kontekstu govori o standardizaciji strokovnih znanj. Na podlagi vsega tega ljudi med opravljanjem dela prek pridobivanja izkušenj in nadgrajevanja veščin krepimo še svoje tiho znanje. Seštevek tihega in eksplicitnega znanja je organizacijsko znanje, ki je podlaga za razvoj kakovosti v organizacijah. V ožjem smislu to predstavlja t. i. *know-how*, ki pa očitno ne temelji le na tehnologiji oz. standardih (dela, znanja, kakovosti), ampak tudi na znanju, ki je le del vsakega posameznika. Sistematično upravljanje znanja in s tem *know howa* se lahko izvaja tudi s pomočjo standardov. Danes poznamo standarde, ki so namenjeni prav temu, npr. standardi IIP (angl. *Investors in people*) in S10.

Standardizacija je neločljivo povezana s klasično teorijo organizacije. Če sklepamo, da tehnologijo organizacije sestavljata »trdi« (npr. stroji, inventar, razni materiali) in »mehki« del, ki vključuje tudi znanje ljudi, in če upoštevamo, da so standardi prav element akumulacije znanja, potem je jasno, da so standardi pomemben del tehnologije organizacije.

EksPLICITNEGA ZNANJA (besedila, matematični izrazi, priročniki, programi) je v organizacijah komaj 20 odstotkov.

Seštevek eksplicitnega in tihega znanja je organizacijsko znanje.

Ellsworth M. Statler (1863–1928) je eden največjih inovatorjev na področju hotelirstva nasploh. Nekatere njegove inovacije so danes temelj sodobnega hotelirstva: mrzla tekoča voda v sobi, svetilke ob posteljah, obešalniki za brisače v sobi, vrata, ki omogočajo podajanje časopisov v sobo, radio, telefon, brisače in pisalne potrebščine v sobi, jaški za vodne in električne inštalacije, klimatizirani prostori, osvetljene zidne omare. V sobi je objavil cene prenočitev, postavil je stroškovno računovodstvo za hotelirstvo, sestavil pa je tudi zbirko navodil za zaposlene, ki jih je imenoval Statler Service Code (Stutts in Wortman, 2006: 4).

Stonehouse s sodelavci (2004: 26, 162) to potrjuje, ko govori o znanju organizacije.

METODOLOGIJA IN REZULTATI EMPIRIČNE RAZISKAVE

Opis vzorca in metodologije raziskave

Raziskava je zajela dve raziskovalni enoti:

1. *hotelske organizacije* z več kot 50 zaposlenimi, ki imajo hotele s tremi ali več zvezdicami: v vzorcu je zajetih 28 takih organizacij (populacija ima 42 takih organizacij). Podatke so s pomočjo manjšega anketnega vprašalnika posredovala vodstva organizacij;
2. *ljudje v organizaciji*: v vzorcu je zajetih skupno 658 respondentov⁷ (v populaciji jih je po oceni 4.400⁸), pri čemer je 21,9 odstotka menedžerjev in 78,1 odstotka drugih zaposlenih. Spolna struktura je prikazana v Tabeli 2.

Struktura respondentov (zaposlenih) po oddelkih nam kaže, da jih je največ iz recepcije (196), najmanj pa iz hotelskega gospodinjstva (86), iz kuhinje jih je 96, iz strežbe pa 128.

Struktura po funkcijah menedžerjev kaže, da je največ respondentov iz vrst vodij/direktorjev hotelov – 22,2 odstotka, sledijo jim vodje

recepzij z 19 odstotki, najmanj pa je izvršnih direktorjev. Vsi preostali dosegajo delež nekje med osmimi in 15 odstotki na skupino.

Hipoteza H1 je povezana s prvo raziskovalno enoto, hipoteza H2 pa z drugo. Anketni vprašalnik za vodstva je bil namenjen le pridobivanju konkretnih podatkov o zaposlenih in njihovi izobrazbi. Odgovori na vprašanja z anketnih listov za zaposlene so bili razvrščeni po šeststopenjski lestvici, pri čemer je imel odgovor pod številko 1 najbolj negativno konotacijo, tisti pod 6 pa najbolj pozitivno. S pomočjo vseh odgovorov sem se želel opredeliti do naslednjih dveh trditev (hipotez):

H1: Birokratske hotelske organizacije imajo bolj izobražene zaposlene.

H2: Birokracija (standardi) ne vpliva negativno na inovativnost v hotelskih organizacijah.

Pri hipotezi H1 imamo le eno odvisno spremenljivko – stopnjo izobrazbe, pri hipotezi H2 pa tri: pogostost spodbujanja inovativnosti, čas, potreben za uresničitev ideje, in vpliv standardov na inovativnost zaposlenih. Pri obeh hipotezah je bila uporabljena ena neodvisna spremenljivka: sprejetje standardov.

Poleg deskriptivne analize, potrebne predvsem za opis vzorca, sem uporabil še statistične me-

Tabela 2: Spolna struktura respondentov

| Element | Menedžerji | | Zaposleni | | Skupaj | |
|-----------------------|------------|-----------|-----------|-----------|--------|-----------|
| | N | Delež (%) | N | Delež (%) | N | Delež (%) |
| Število respondentov* | 144 | 21,9 | 514 | 78,1 | 658 | 100 |
| Spol | | | | | | |
| Moški | 64 | 48,9 | 196 | 39,8 | 260 | 41,7 |
| Ženski | 67 | 51,1 | 296 | 60,2 | 363 | 58,3 |

* Prikazuje število veljavnih vprašalnikov. Zaradi manjkajočih odgovorov vsote pri spolni in izobrazbeni strukturi niso enake številu respondentov. Vir: avtor.

tode – bivariatno analizo. Vse pridobljene podatke sem obdelal s SPSS-om (ang. *Statistical Package for Social Sciences*). Pri uporabljeni metodi sem upošteval, da pri signifikanci, višji od 0,05, obstaja preveliko tveganje, da bi domneve sprejel. Pri sprejemanju domnev sem torej upošteval naslednje:

Signifikanca $\leq 0,01$... **

$0,01 < \text{signifikanca} \leq 0,05$... *

REZULTATI EMPIRIČNE RAZISKAVE

Pri prvi hipotezi H1 sem ugotavljal, ali imajo birokratske organizacije bolj izobražene delavce kot nebirokratske. Upošteval sem samo doseženo stopnjo izobrazbe (glej Tabelo 3).

Kot kaže Tabela 3, sem vse stopnje izobrazbe ponderiral, da sem lahko na koncu pri vsoti ponderiranih vrednosti izvedel primerjavo med obema tipoma organizacij. S ponderjem sem množil deleže, saj ponderiranje števila zaposlenih s posamezno izobrazbo zaradi neuravnoveženega števila predstavnikov ni smiselno. Kumulativni podatki sicer kažejo nekoliko večje število pri birokratskih organizacijah, a razlika ni statistično značilna. Enako velja za razlike po posameznih stopnjah izobrazbe, kar pri majhnem vzorcu in veliki razpršenosti niti ni presenetljivo. Na podlagi tega trdim, da hipoteze H1, ki se glasi

»birokratske hotelske organizacije imajo bolj izobražene zaposlene«, ni mogoče potrditi.

V sklopu hipoteze H2 nisem iskal le razlik med različnimi tipi organizacij, ampak predvsem razlike med oddelki iste vrste, ki pa sem jih razmejil glede na uveljavljenost standardov, npr. iskal sem razlike v mnenjih zaposlenih v kuhinjah organizacij s standardi in tistih brez njih itd. To je bilo treba izvesti zaradi velikih razlik med oddelki.

Preden nadaljujem s konkretnimi rezultati raziskave, je treba pojasniti še strukturo Tabele 4. Štirje stolpci (oddelek, N, \bar{x} in SD) veljajo za različne oddelke in prikazujejo elemente deskriptivne analize ne glede na uveljavljenost standardov. Pri drugem delu (obarvano) pa je upoštevana uveljavljenost standardov, kar pomeni, da prikazujejo razlike med oddelki iste vrste, npr. med kuhinjami, kjer standarde imajo, in tistimi, ki standardov nimajo (v tem primeru stolpci oddelek, N, \bar{x} in SD niso relevantni). Konkretne razlike so razvidne iz rezultatov Bonferronijevega testa, ki so razložene v nadaljevanju.

Za preverjanje hipoteze o inovativnosti (H2) so bile uporabljene tri spremenljivke. Pri prvi ugotavljam, da hotelske organizacije področju inovativnosti ne namenjajo veliko pozornosti, saj respondenti v 33,8 odstotka (M_0)⁹ menijo, da jih organizacije redko spodbujajo k inovativnosti. Skupna povprečna ocena je 3,18, pri

Tabela 3: Izobrazbena struktura zaposlenih glede na tip organizacije

| Izobrazba | Ponder | Birokratske organizacije | | | Nebirokratske organizacije | | |
|-------------------|--------|--------------------------|-----------|----------------------|----------------------------|-----------|----------------------|
| | | N | Delež v % | Ponderirana vrednost | N | Delež v % | Ponderirana vrednost |
| Osnovna šola | 1 | 571 | 22,02 | 22,02 | 93 | 26,42 | 26,42 |
| Poklicna šola | 2 | 1082 | 41,73 | 83,46 | 138 | 39,20 | 78,41 |
| Srednja šola | 3 | 743 | 28,65 | 85,96 | 103 | 29,26 | 87,78 |
| Višja/visoka šola | 4 | 123 | 4,74 | 18,97 | 13 | 3,69 | 14,77 |
| Univerzitetna | 5 | 70 | 2,70 | 13,50 | 4 | 1,14 | 5,68 |
| Podiplomska | 6 | 4 | 0,15 | 0,93 | 1 | 0,28 | 1,70 |
| Skupaj | | 2.593 | 100,00 | 224,84 | 352 | 100,00 | 214,77 |

Vir: avtor.

Tabela 4: Opisne statistike ter test enakosti varianc in povprečij za H2

| Sprem. | Oddelek | N | \bar{x} | SD | Uveljavitev standardov | | | |
|---|----------------------|-----|-----------|-------|------------------------|-------|--------------|-------------|
| | | | | | Levenova statistika | Sig. | F-statistika | Sig. |
| Pogostost spodbujanja inovativnosti | 1 kuhinja | 96 | 3,32 | 1,183 | 0,617 | 0,742 | 1,942 | 0,061 |
| | 2 strežba | 127 | 3,30 | 1,23 | | | | |
| | 3 recepcija | 191 | 3,09 | 1,137 | | | | |
| | 4 hot. gospodinjstvo | 85 | 3,05 | 1,204 | | | | |
| | skupaj | 499 | 3,18 | 1,184 | | | | |
| Čas, potreben za realizacijo ideje | 1 kuhinja | 95 | 3,63 | 1,102 | 2,381 | 0,021 | 2,957 | 0,005 ** |
| | 2 strežba | 127 | 3,53 | 1,207 | | | | |
| | 3 recepcija | 189 | 3,17 | 1,235 | | | | |
| | 4 hot. gospodinjstvo | 82 | 3,65 | 0,837 | | | | |
| | skupaj | 493 | 3,43 | 1,161 | | | | |
| Vpliv standardov na inovativnost zaposlenih | 1 kuhinja | 93 | 3,80 | 0,731 | 4,880 | 0,000 | 1,773 | 0,091 |
| | 2 strežba | 125 | 3,78 | 0,857 | | | | |
| | 3 recepcija | 187 | 3,59 | 0,731 | | | | |
| | 4 hot. gospodinjstvo | 78 | 3,83 | 0,545 | | | | |
| | skupaj | 483 | 3,72 | 0,745 | | | | |

Opomba: Ena ali dve zvezdici označujeta tiste spremenljivke, ki so statistično značilne. Označba še ne pomeni, da obstajajo statistične razlike med oddelki iste vrste. Vir: avtor.

čemer je najvišja v kuhinji (3,32), najnižja pa v hotelskem gospodinjstvu (3,05) – glej Tabela 4. Če upoštevamo še uveljavljanje standardov, lahko ugotovimo, da med oddelki iste vrste ni statistično značilnih razlik, kar nam kažeta Levenova statistika in F-statistika, ki imata obe signifikance, višje od 0,05. To pomeni, da so zaposleni v oddelkih iste vrste s standardi ali brez njih enako pogosto spodbujeni k inovativnosti. Skupno povprečje v Tabeli 4 (druga spremenljivka) kaže, da so organizacije po mnenju zaposlenih srednje hitre pri uvajanju inovacij v prakso. *Mo* je sicer odgovor »malo časa« s 37,4-odstotnim deležem, a deleži pri preostalih odgovorih kažejo na rahlo levo asimetričnost. Glede na povprečne ocene ideje še najhitreje uresničijo v hotelskem gospodinjstvu ($\bar{x} = 3,65$), največ časa pa potrebujejo na recepciji ($\bar{x} = 3,17$). Levenova in F-statistika z nizko signifikanco kažeta, da obstajajo razlike med oddelki – glej Tabela 4 (obarvani stolpci).

Bonferronijev test pa pokaže, da te razlike ne izhajajo iz oddelkov iste vrste, ki imajo standarde ali so brez njih.¹⁰ To pomeni, da zaposleni v oddelkih iste vrste enako hitro uresničijo ideje ne glede na to, ali imajo standarde ali ne. Zadnja spremenljivka je vpliv standardov na inovativnost zaposlenih. Večina zaposlenih (61,9 odstotka) meni, da standardi spodbujajo inovativnost. Leva asimetričnost se kaže tudi v skupnem povprečju, ki je 3,72, pri čemer so po povprečjih sodeč trditvi, da standardi spodbujajo inovativnost, najbolj naklonjeni v hotelskem gospodinjstvu ($\bar{x} = 3,83$), najmanj pa na recepciji ($\bar{x} = 3,59$). Ker nas zanima vpliv standardov na oddelke iste vrste glede na uveljavljenost standardov, pogledjmo Levenevo in F-statistiko. Prva sicer s signifikanco, nižjo od enega odstotka, kaže na različnost varianc, a druga z vrednostjo 1,773 in signifikanco 0,091 kaže, da so povprečja statistično značilno enaka (glej Tabela 4 – obarvani stolpci), kar potrjuje

Glede na izračune in razlage rezultatov, povezane s tremi spremenljivkami v okviru druge hipoteze H2, ugotavljam, da po mnenju zaposlenih standardi spodbujajo inovativnost, pri čemer so glede na povprečja o tem še najbolj prepričani v hotelskem gospodinjstvu, najmanj pa na recepciji. Sicer pa organizacije po mnenju zaposlenih ne spodbujajo inovativnosti ravno pogosto in tudi čas, potreben za uresničitev idej, ni kratek. Glede na izjave so k inovativnosti še najbolj spodbujani zaposleni v kuhinji, najmanj pa v hotelskem gospodinjstvu. Rezultat je povsem logičen, saj se od kuharjev zahteva veliko ustvarjalnosti, včasih celo umetniškega navdiha, medtem ko sobarice in čistilke predvsem izvajajo repetitivne naloge. Pri vsem zapisanem ne ugotavljam statistično značilnih razlik med oddelki iste vrste glede na uveljavljenost standardov, kar pomeni, da pomožne hipoteze H2, da »standardi negativno vplivajo na inovativnost v hotelskih organizacijah«, ne morem potrditi.

tudi Bonferronijev test. To pomeni, da zaposleni vpliv standardov na inovativnost zaposlenih ocenjujejo enako ne glede na to, ali ima oddelek, iz katerega prihajajo, standarde ali ne.

ZAKLJUČEK

Raziskava kaže, da pri mnenjih zaposlenih o inovativnosti v njihovih organizacijah glede na to, ali gre za birokratske ali nebirokratske organizacije, razlik praktično ni. Podoben zaključek lahko naredimo za izobrazbo zaposlenih. Pričakovano pa v slovenskih hotelskih organizacijah prevladujejo zaposleni s poklicno šolo (IV. stopnja izobrazbe), sledijo jim zaposleni s srednjo šolo (V. stopnja izobrazbe), kar je primerljivo s sorodnimi organizacijami v tujini. Ti podatki ne vključujejo menedžerjev. Rezultati raziskave so dobro znamenje za menedžerje v večjih organizacijah, ki se odločajo o tem, da bi zvišali stopnjo birokracije. Zaradi takih ukrepov bodo organizacije v svoji ponudbi še vedno imele inovativne produkte oz. bodo imele inovativne rešitve relacij v notranjem okolju. Ugotovil sem torej, da birokracija ne vpliva negativno na inovativnost, kot se pogosto misli. Poleg tega rezultati raziskave spodbujajo razvoj družboslovnih znanosti in ponujajo raziskovalcem možnost za nadaljnje proučevanje tega področja. Predvsem bi bilo dobro narediti raziskavo pri gostih, da bi dobili odgovor, ali tudi oni produkte naših hotelskih organizacij vidijo kot inovativne. Šele tako bi lahko znanje in ustvarjalnost zaposlenih bolj objektivno ovrednotili.

Kot omejitev raziskave je treba omeniti velikost vzorca pri organizacijah. V slovenskem prostoru je treba upoštevati, da bo izredno težko dobiti večji vzorec, saj odzivnost že tradicionalno ni dobra, pa tudi sicer populacija ni velika.

VIRI IN LITERATURA

- Andriessen, D. (2004). *Making Sense of Intellectual Capital: Designing a Method for the Valuation of Intangibles*. Amsterdam: Elsevier.
- Avelini Holjevac, I. (1997). »Total Quality Management for the hotel – industry and tourism«. V Keller, P. (ur.), *Quality Management in Tourism*, 47th Congress 1997, Cha-Am (Thailand). St-Gallen: Editions AIEST.
- Avelini Holjevac, I. (2002). »Quality management in tourism and hospitality management«. V Stipetič, V. (ur.), *Hotel & tourism 2002: human capital, culture and quality in tourism and hospitality industry*, 16th Biennial International Congress, 23.-26. October 2002, Opatija. Rijeka: University of Rijeka, Faculty of tourism and hospitality management.
- Bouncken, R. B. (2002). »Knowledge Management for Quality Improvements in Hotels«. V Bouncken, R. B. (ur.), in Pyo S., *Knowledge management in hospitality and tourism*. New York: The Haworth Hospitality Press.
- Cerović, Z. (2003). *Hotelski menadžment*. Opatija: Sveučilište u Rijeci, Fakultet za turistički i hotelski menadžment.
- Ching-Yick Tse, E. (1993). »Organization Structure in the hospitality industry«. V Khan, M. A., Olsen, M. D., in Var T. (ur.), *VNR's Encyclopedia of Hospitality and Tourism*. New York: John Wiley & Sons.
- Cvikl, H. (2002). »Importance of intangible elements for customer perception of hotel service quality«. V Stipetič, V. (ur.), *Hotel & tourism 2002: human capital*,

- culture and quality in tourism and hospitality industry*, 16th Biennial International Congress, 23.-26. October 2002, Opatija. Rijeka: University of Rijeka, Faculty of tourism and hospitality management.
- Evans, J. R., in Lindsay, W. M. (2005). *The management and control of quality*. Cincinnati: Thomson South-Western.
- Foxall, G. R., Goldsmith, R.E., Brown, S. (2002). *Consumer psychology for marketing*. London: International Thomson Business Press.
- Hribar, M. (2006). *Inovacije v slovenskem turizmu*. Mednarodna poslovna konferenca management poslovnih procesov Kako do konkurenčnega gospodarstva in uprave, Ljubljana, 30. 11.–1. 12. 2006. Dostopno na: http://videlectures.net/mpp06_hribar_ikdtr/ (15. 1. 2010).
- Inno Policy Trendchart1 (2008). *INNO-Policy TrendChart Policy Trends and Appraisal Report, Slovenia*. Dostopno na: http://www.imamidejo.si/resources/files/doc/Country_Report_Slovenia_2008.pdf (5. 1. 2010)
- IH&RA. (2004). *How do you define an hotel, guest house etc. and how are they graded for quality?* Dostopno na: http://www.ih-ra.com/advocacy/issues/hotel_classification/rd/UK/UK-BHARating_information.website_Feb04.doc (15. 3. 2007).
- Ivankovič, G. (2004). *Računovodsko merjenje uspešnosti poslovanja v hotelirstvu*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Jaklič, M. (2002). *Poslovno okolje podjetja*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Leiper, N. (2004). *Tourism management*. Frenchs Forest (N.S.W.): Pearson Education Australia & Hospitality Press.
- Medlik, S., in Ingram, H. (2002). *Hotelsko poslovanje*. Zagreb: Golden marketing.
- Mihalič, T., in Dmitrovič, T. (2000). »The competitiveness of the Slovenian hotel and travel industry before and after EU entry«. V *Tourism and transition: proceedings of the International Conference held in Dubrovnik, Croatia, 22.-24. November, 2000*. Dubrovnik: University of Dubrovnik, Faculty of Tourism and Foreign Trade.
- Mintzberg, H., Quinn, J. B., in Ghoshal, S. (1999). *The strategy process: Revised European edition*. London: Prentice Hall Europe.
- MG (2009). Vlada potrdila spremembe in dopolnitve programa dela Slovenske turistične organizacije za leto 2009. Dosegljivo na: <http://www.mg.gov.si/nc/si/splosno/cns/novica/article//6973/>
- Powers, T. F., in Barrows, C. W. (2003). *Introduction to management in the hospitality industry*. New York: John Wiley & Sons.
- Rangus, V., Stanič, U., di Anselmo, A., Ollivier, G., in Mazgan, N. (2008). *Inovativna, podjetna in učinkovita družba, Spodbujanje inovativnosti*. Ljubljana: Služba vlade za razvoj – Svet za konkurenčnost.
- Ritz Carlton Hotel Company. (2000). *1999 Application Summary*. Atlanta: Ritz Carlton Hotel Company.
- Stonehouse, G., Campbell, D., Hamill, J., in Purdie, T. (2004). *Global and transnational business: strategy and management*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Stutts, A. T., in Wortman, J. (2006). *Hotel and lodging management: an Introduction*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Šuligoj, M. (2005). »Eksplisitno in tiho znanje v gostinstvu«. *Andragoška spoznanja*, 11 (2): 88–93.
- Šuligoj, M. (2009). *Vpliv standardov na kakovost in uspešnost v hotelirstvu*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Uran, M. (2003). *Kakovost storitev kot strategija diferenciacije za ustvarjanje konkurenčne prednosti slovenskega hotelirstva*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- 1 Angleška kratica za Organizacijo za ekonomsko sodelovanje in razvoj.
 - 2 Te ugotovitve utemeljuje tudi raziskava Inno Policy Trendchart (2008), kjer so začrtane glavne smernice na področju inovativnosti.
 - 3 Mag. Marjan Hribar je direktor direktorata za turizem pri ministrstvu za gospodarstvo.
 - 4 Obe vrsti faktorjev in meril sta povezani in se v praksi dopolnjujeta.
 - 5 Uporablja se še: kodificirano, objektivno, artikulirano, formalizirano znanje.
 - 6 V tem primeru bi lahko govorili tudi o socialni inovativnosti, ki je proces, pri katerem izvajalec išče različne rešitve, da s storitvijo zadovolji želje in potrebe kupca. Ching-Yick Tse (1993: 351) po literaturi navaja, da tehnologija pri storitvah temelji na znanju, s pomočjo katerega izvajalec rešuje probleme kupca.
 - 7 Anketiranje je bilo izvedeno za potrebe izdelave doktorske disertacije (2009) na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani.
 - 8 Podatek je ocenjen in zajema operativno jedro ter z njim povezan linijski menedžment. Število zaposlenih v organizacijah, ki niso sodelovali v raziskavi, je opredeljeno na podlagi podatkov AJPES-a.
 - 9 Okrajšava za modus.
 - 10 Test kaže na naslednje statistično značilne razlike med oddelki: med kuhinjo in recepcijo s standardi; med strežbo in recepcijo s standardi; med recepcijo s standardi in hotelskim gospodinjstvom s standardi. Gre za razlike med različnimi oddelki.



ZA BOLJŠO PRAKSO



PAR V ČASU PREHODA V UPOKOJITEV

Kvalitativna študija na podlagi utemeljene teorije

POVZETEK

Večina ljudi, ki se danes upokoji, živi v partnerstvu. V študiji sem raziskala, kakšne spremembe doživljajo pari pri prehodu (enega ali obeh) v upokojitev, kako jih dojemajo in ocenjujejo ter katere strategije in vzorce obvladovanja pri tem uporabljajo. S pomočjo utemeljene teorije, ki sta jo razvila Glaser in Strauss (1967), sem raziskala položaj osmih parov in ene samske osebe, pri čemer sem uporabila problemske intervjuje po Witzlu (1989). Teoretični model pojasnitve, ki sem ga razvila v študiji, temelji na ideji teoretične vloge. Glavna naloga za obvladovanje prehoda v upokojitev je, da se na individualni ravni in ravni para na novo organizira niz vlog.

Ključne besede: upokojitev, upokojevanje, partnerstvo, obvladovanje

THE RETIRING COUPLE – A QUALITATIVE STUDY BASED ON GROUNDED THEORY – ABSTRACT

*A large proportion of retiring people live with their partners. The study *The Retiring Couple – a Qualitative Study Based on Grounded Theory* deals with the questions of which changes the couples have to face, how they perceive them and which coping strategies they use when they retire. The situations of eight couples and one single person were explored by means of the Grounded Theory by Glaser and Strauss (1967) and the problem-centered interviews (Witzel 1989). The explanatory model deriving from the results relies on a role-based concept. The re-organisation of the role-system (of the individual on the one hand and the couple on the other hand) therefore turns out to be the basic strategy to cope with retirement.*

Keywords: retirement, retirement process, coping, partnership

Leta 2007 je 78 odstotkov moških, starih med 50 in 59 let, živelo v zakonu ali zunajzakonski skupnosti. Pri ženskah je ta delež znašal 72,9 odstotka (Statistik Austria, 2008). Če ti dve številki primerjamo s povprečno starostjo pri upokojitvi (leta 2007 je bila pri Avstrijcih 58,9 leta in pri Avstrijkah 57,9 leta), postane očitno, da okoli tri četrtine oseb, ki se upokojijo, živi v partnerstvu.

Tako kot vsak drug prehod tudi upokojitev povzroča spremembe, ki zahtevajo prilagoditev (tj. obvladovanje). Spremembe, ki nastanejo z upokojitvijo, pa niso pomembne samo za osebo, ki se upokoji, ampak tudi za njenega partnerja ali partnerico. Prehoda v zadnje življenjsko obdobje praviloma ne ocenjujejo kot negativen dogodek, a lahko glede na medsebojni odnos partnerjev pomeni tudi obremenitev.

V pričujoči študiji sem položaj prehoda postavila v kontekst odnosov med pari – v središču

niso bile le spremembe in posledice, ki jih prinaša upokojitev za osebo, ki se upokoji, ampak tudi spremembe in posledice za partnerja ali partnerico oz. za sam partnerski odnos.

Sledijo pglavni izzivi, ki so povezani z upokojitvijo partnerja.

SPREMEMBA ČASOVNE STUKTURE IN IZRABE ČASA

Z upokojitvijo mora oseba na novo oblikovati vsakdanjik. Dnevi in tedni ne potekajo več v takšni obliki, kot so potekali v obdobju zaposlitve; čas, ki ga upokojenec preživlja sam ali skupaj s partnerjem, je treba na novo organizirati. Posledice so lahko razočaranje, denimo če se ne izpolni pričakovanje, da bosta s partnerjem preživela več časa skupaj. Različen način preživljanja prostega časa partnerjev lahko pri tem postane problem.

Izguba samopotrditve

Zaposlitev pomeni za osebo samopotrditvev, in ko ni več zaposlena, morajo to nalogo prevzeti druge funkcije (npr. neplačane funkcije, varstvo vnukov ...). Tudi izgubo socialnih stikov lahko občuti kot obremenjujočo. Če se upokoji samo eden od partnerjev, lahko v partnerstvu pride do neravnovesja ali pa se znotraj njega spremenijo razmerja moči. Oseba, ki se je upokojila, ne prispeva več finančnega deleža z aktivnim delom. Zaradi tega lahko pride do sporov glede vlog in nalog.

Problematika vlog in delitev nalog

Problematika vlog je očitna zlasti v partnerstvih, v katerih je eden od partnerjev gospodinjil. Ta zdaj večjo pomoč partnerja pogosto občuti kot vdor v svoje področje. Po eni strani želi upokojeni partner sooblikovati gospodinjstvo, po drugi strani pa drugi partner njegove predloge za izboljšavo dojema kot razvrednotenje dolgoletnega dela. Za partnerja so zunanje dejavnosti, recimo delo na vrtu, možnost, da se izogneta sporom.

Ni več nekaterih navad in običajev

Ni več skupnih jutranjih poti na avtobus, klicev v času kosila ali zgodnjega vstajanja med tednom in dolgega poležavanja v postelji ob koncih tedna. Vse to so partnerjema postali obredi. Partnerji, ki jih povezujejo predvsem navade, povezane z delom, so zato z upokojitvijo postavljeni na preizkušnjo.

Nova opredelitev odnosa

Spremembe, ki jih povzroča upokojitev, zahtevajo, da partnerja na novo premislita, kakšen je njun odnos. Kako bosta (skupaj) obvladala različne obremenjujoče dejavnike?

Izguba službenega dela kot posebnega področja

Posamezniku lahko služba pomeni del »lastnega življenja«, posebno področje, na katerem do določene stopnje sprejema odločitve, za katere

je odgovoren. Tudi gospodinja, ki ni bila zaposlena, ne more več po mili volji gospodariti, ko se mož upokoji in doma preživi več časa.

Upokojitev kot začetek zadnjega življenjskega obdobja

Ko se posameznik sooča s prehodom v upokojitev, se mora soočiti tudi s staranjem in lastno smrtnostjo.

Refleksija o sebi

Z upokojitvijo se znova postavi vprašanje o smislu. Kateri so moji cilji? Kako naj oblikujem to novo življenjsko obdobje? Ključnega pomena ni več vprašanje, kaj moram narediti, temveč, kaj želim.

Spremembe v materialnem položaju

Upokojitev večinoma vodi tudi k poslabšanju materialnega položaja. Če tega ni mogoče preprečiti z morebitnimi ukrepi, grozi nevarnost, da se bo poslabšal življenjski standard, ki ga je posameznik vajen.

Druge spremembe

Dodatni dejavniki, ki se lahko pojavijo v tem življenjskem obdobju, so: zdravstvene težave, zmanjšanje telesnih zmognosti, bolezni partnerja, ki potrebuje nego, spremembe v družinskem okolju (odselitev otrok), obveznosti zaradi varstva vnukov ipd.

METODA

Izbrala sem kvalitativno metodo raziskovanja, ki se opira na utemeljeno teorijo Glaserja in Straussa (prim. Glaser in Strauss, 1967). Zanj je značilno, da jo nenehno prilagajamo in modificiramo glede na podatke, ki jih zberemo med raziskavo. To pomeni, da različne stopnje analize podatkov (zbiranje podatkov, kodiranje, oblikovanje kategorij, razvoj hipotez in teorij) potekajo vzporedno in podpirajo druga drugo. Za interpretacijo je bila osrednjega pomena izvedba kvalitativnih intervjujev. V raziskavi

sem uporabila metodo problemskih intervjujev po Witzlu (prim. Witzel, 1989), ki se v velikem delu opira na omenjeno teorijo Glaserja in Straussa.

Intervjuje sem naredila skupno z osmimi pari in eno samsko osebo, pri čemer so intervjuji skladno z načeli utemeljene teorije potekali postopoma, in sicer so temeljili na prejšnjem intervjuju/intervjujih ter vprašanjih in hipotezah, ki so iz njih izhajali.

Najpomembnejša naloga pri obvladavanju prehoda posameznika v upokožitev je nova organizacija njegove vloge.

IZSLEDKI

Pokazalo se je, da je najpomembnejša naloga pri obvladavanju prehoda v upokožitev nova organizacija vlog – na individualni ravni, na ravni partnerja in na ravni para.

Slika 1 grafično prikazuje proces, ki se začne, ko oseba izgubi vlogo, ki izhaja iz zaposlitve. Z neravnovesjem, ki pri tem nastane v nizu vlog, se posamezniki spopadajo z različnimi strategijami, ki na oblikovanje novega stabilnega niza vlog lahko vplivajo pozitivno ali negativno. Poleg teh strategij so še drugi spodbujevalni oz. zaviralni dejavniki vpliva, denimo dobro ali slabo zdravstveno stanje ali specifične okoliščine upokožitve.

VLOGE – CILJI, STRATEGIJE IN DEJAVNIKI VPLIVA

V nadaljevanju bom obravnavala tri različne ravni vlog, in sicer glede na to, kateri cilji so z njimi povezani in katere strategije uporabljajo pari, da bi te cilje dosegli. Poleg tega bom omenila še druge dejavnike vpliva, ki lahko poleg spodbujevalnih strategij pripomorejo k uspešnemu obvladovanju prehoda oz. ga lahko otežijo.

Lastne oz. individualne vloge

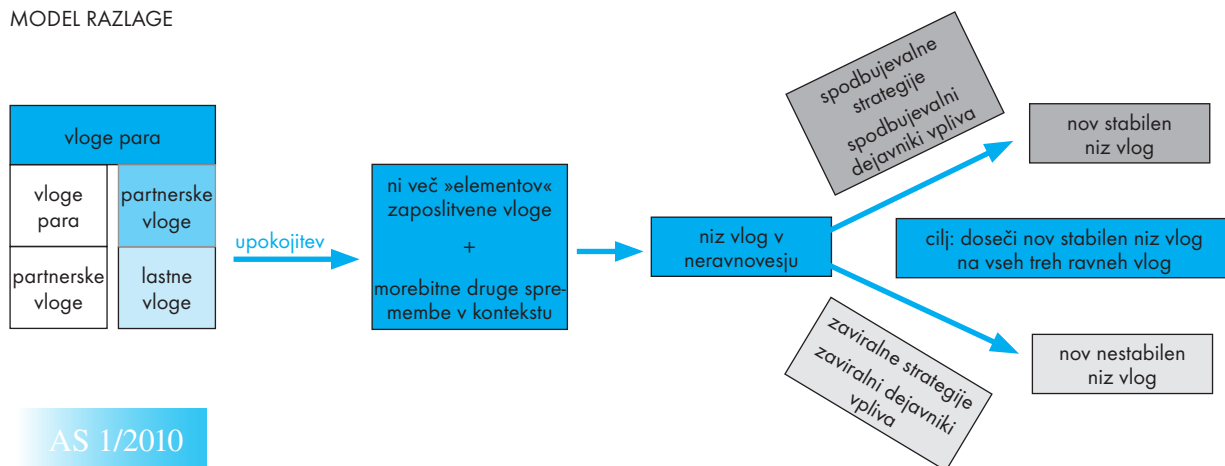
Gre za to, da posameznik izrabi svoj prosti čas tako, da mu to prinaša čim večje zadovoljstvo, da torej najde tak način za oblikovanje časa, ki je zanj zadovoljiv.

Možna strategija za to je, da *razširi druge že obstoječe vloge*, in sicer tako, da spremeni prioritete. Posameznik ohrani svoja zanimanja in hobije oz. razširi te dejavnosti. Večina ljudi uporablja neko obliko te strategije, kar kaže na pomen kontinuitete. Če pa posameznik za nadomestitev zaposlitvene vloge nima na voljo alternativnih vlog, mu to pri upokožitvi povzroča velike težave.

Prevzem novih vlog, kot je denimo vloga babice ali dedka, je nadaljnja možnost, kako izrabiti čas, ki je na voljo. Če za posameznika takšne

Slika 1: Proces, v katerem se na novo oblikuje niz vlog

MODEL RAZLAGE



nove vloge niso zadovoljujoče ali izpolnjujoče, pomenijo zanj obremenitev in jih ne vključi v niz vlog. Posledica ni stabilizacija niza vlog, ampak vodi to v še večje neravnovesje.

Tretja strategija je, da posameznik *ohrani določene vidike zaposlitve*. Pri tej obliki obvladovanja nadaljuje poklicno dejavnost, ki jo pogosto opravlja na črno. Tudi na povsem psihološki ravni lahko še naprej obstajajo elementi zaposlitve. »Po smislu se sploh ni nič spremenilo. Vseeno je, ali gre za pokojnino ali plačo. Denar prihaja na moj račun,« pravi eden od intervjuvancev.

Partnerske vloge

Za vsako vlogo lahko predpostavimo, da ji ustreza ustrezna vloga na strani partnerja (denimo če je mož kolesar, je partnerica »kolesarjeva žena«). Vsaka sprememba vlog posameznika vpliva tudi na partnerjev niz vlog. Naloga na tej ravni je, da partner takšne vloge vključi v svoj niz vlog oz. da se po potrebi pogodi s partnerjem oz. partnerico.

Vloge para

Par kot delovna skupnost: s prehodom v upokojitev mora par to vlogo načeloma na novo opredeliti, še zlasti delitev gospodinjskih opravil. V literaturi se pogosto omenja problem, da žena ne odobrava sodelovanja moža v gospodinjstvu. Svojega »podedovanega« področja pristojnosti ni pripravljena »deliti«, zato moževa prizadevanja lahko vodijo k sporu v partnerstvu.

Par kot življenjska skupnost: v smislu stanovanjske skupnosti gre za odnos bližine in oddaljenosti, pa tudi za organizacijo vsakdanjika. Zaradi upokojitve partnerja oz. partnerice par neobičajno veliko časa preživi v istem okolju. Zlasti za gospodinjstvo se z upokojitvijo moža njen običajni vsakdanjik postavi na glavo. Nujno je, da par na novo organizira vsakdanjik, in sicer v smislu, da na novo razdeli naloge v gospodinjstvu.

Par kot gospodarska skupnost: par kot gospodarska skupnost je s spremenjenim materialnim položajem, ki je povezan z upokojitvijo – večinoma je na voljo manj denarja kot prej – postavljen pred nove zahteve. Odločiti se mora o možnih izdatkih in prihrankih.

Dejavniki vpliva

Zdravstveno stanje ima odločilen vpliv na doživljanje in oblikovanje upokojitve. Načeloma lahko slabše zdravje onemogoči, da bi posameznik prevzel določene vloge oz. nadaljeval določene vloge (denimo vlogo športnika), in potemtakem prepreči možne načrte za čas po upokojitvi.

Materialni položaj v upokojitvi vpliva na par kot gospodarsko skupnost, po možnosti lahko vpliva tudi na druge vloge (ki

Upokojeni par mora reorganizirati vsakdanjik in na novo razdeliti naloge v gospodinjstvu.

Zdravstveno stanje ima odločilen vpliv na doživljanje in oblikovanje upokojitve.

V intervjujih se je pokazalo, da lahko ljudje *kumulacijo sprememb v kontekstu*, tj. sprememb, ki so hkratne z upokojitvijo, doživljajo kot breme, celo če te spremembe same po sebi niso negativne (npr. prevzem vloge starega starša). Poleg tega je pomembno, ali ima oseba na voljo *alternativne vloge* (npr. za oblikovanje prostega časa), kako ocenjuje *upokojitev samo po sebi* (da so se je »znebili« ali kot možnost za nov začetek), ali se je na upokojitev na kakršenkoli način *pripravila vnaprej* – npr. se je s tem miselno spoprijela in »skovala načrte«. *Osebnostne značilnosti* (npr. zmožnost in pripravljenost, da se spusti v kaj novega) in *kvaliteta partnerstva* so nadaljnji bistveni dejavniki, ki vplivajo na doživljanje prehoda v upokojitev. Dejstvo, da sta partnerja bolj odvisna drug od drugega in da večinoma skupaj preživita precej več časa, lahko na dober partnerski odnos vpliva pozitivno, partnerja, ki imata slab odnos, pa doživljata to kot dodatno obremenitev. Nazadnje je treba omeniti še *družbene dejavnike* – kakšna je npr. podoba upokojenk/upokojencev v družbi, ki lahko na subtilen način vplivajo na samopodobo osebe, ki se upokoji.

si jih denimo upokojenec ne more več privoščiti).

Okoliščine upokojitve oz. pogled posameznika nanje imajo prav tako pomemben vpliv na doživljanje prehoda. V študiji se je kot glavno merilo pokazala prostovoljna upokojitev – pozornost zbujajo dejstva, da so intervjuvanci, ki so se upokojili, prehod v upokojitev oz. upokojitev dojemali kot prostovoljno odločitev. Pri tem je bilo za mnoge zelo obremenjujoče, da so se morali iznenada odločiti o tem, ali se bodo upokojili. V naslednji tabeli je podan obsežen pregled vseh treh ravni vlog (lastna vloga, vloga partnerja in vloga para) ter vsakokratni pripadajoči cilji in strategije, pa tudi preostali dejavniki vpliva, ki so enako relevantni za vse ravni.

OBLIKOVANJE NOVEGA NIZA VLOG

Niz vlog je načeloma teže in bolj zapleteno na novo oblikovati, če ima oseba partnerja oz. partnerico. Je namreč bolj kompleksen,

poleg individualne ravni sta pomembni tudi raven partnerja in raven para. Hkrati pa v partnerstvu na številnih področjih opazimo večjo stabilnost in kontinuiteto kot pri samskih osebah. Če oseba doživlja prehod v upokojitev kot krizo, ji partner lahko daje oporo. Za samsko osebo je zato toliko bolj nujno, da opredeli lastno vlogo, še zlasti, če je bilo zanjo delovno mesto »glavni vir« socialnih stikov.

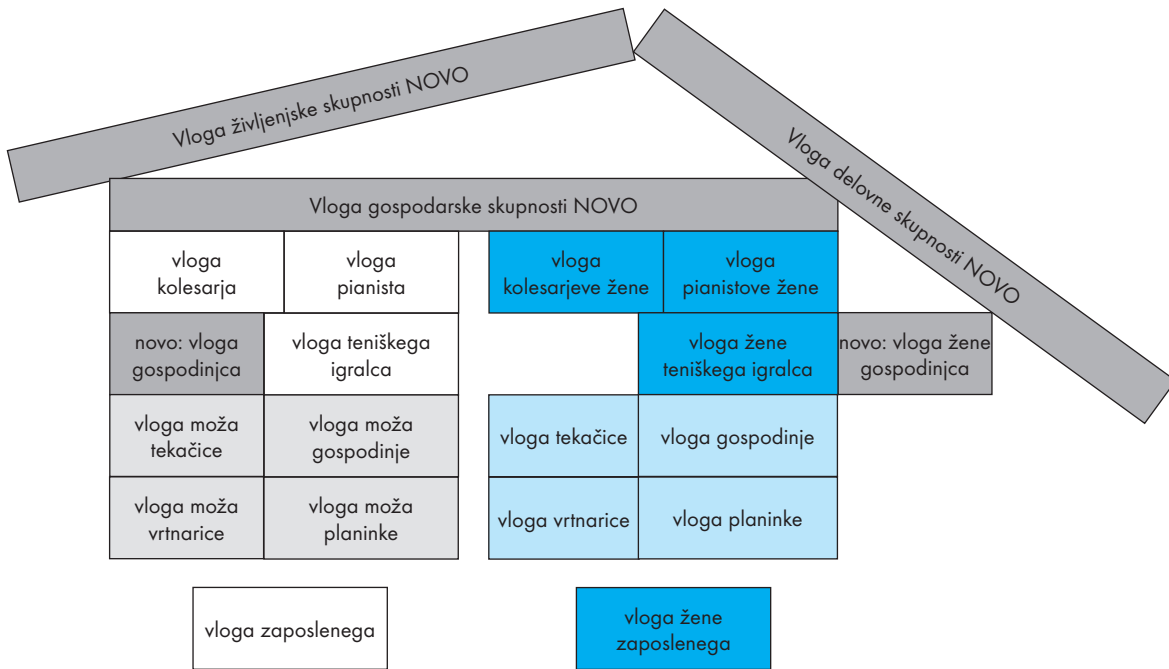
Slika 2 prikazuje položaj para, ko se eden od partnerjev upokoji – po eni strani nastane tako rekoč vrzel v lastnem nizu vlog oz. v nizu vlog partnerja (na ravni vlog partnerja), po drugi strani pa s tem tudi vloga para – vsaj za kratek čas – nima več trdnega temelja in se mora na novo oblikovati.

Slika 3 prikazuje primer, ko je paru uspelo vzpostaviti nov stabilen niz vlog – partner razširi obstoječe vloge, kar sprejme tudi partnerica (in torej vključi v svoj niz vlog partnerja). Partnerja sta vloge para ustrezno prilagodila novim okoliščinam.

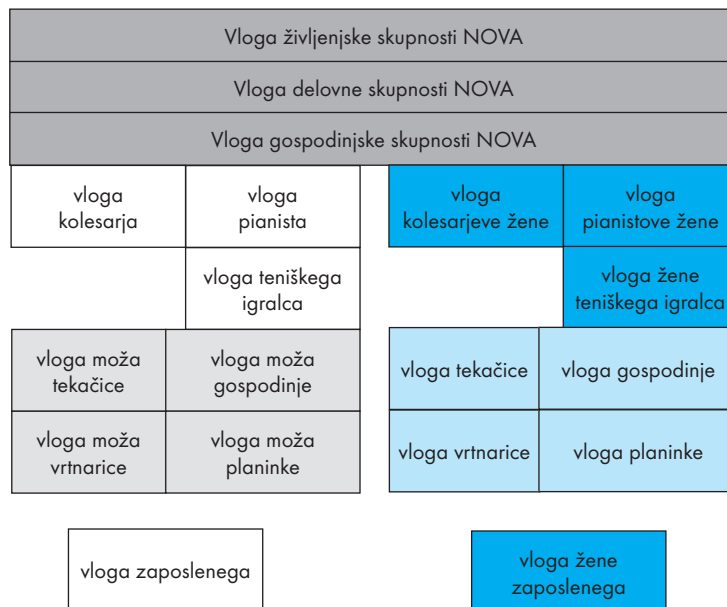
Tabela 1: Cilji, strategije in dejavniki vpliva po vrsti niza vlog

| Vloge | | | | | |
|-----------------|-----------------------------|---|---|---|--|
| Lastna vloga | | izraba prostega časa na subjektivno smiseln način | razširitev obstoječih vlog | zdravje | |
| | | | prevzem novih (zadovoljujočih) vlog | materialno stanje | |
| | | | ohranitev zaposlitvene vloge oz. nekaterih njenih značilnosti | okoliščine upokojitve | |
| Vloga partnerja | | vključitev v lasten niz vlog | sprejemanje | spremembe v kontekstu | |
| | | | pogoditev s partnerjem za uvedbo sprememb | alternativne vloge so na voljo ali jih ni na voljo | |
| Vloge para | vloga delovne skupnosti | nova prilagoditev delitve dela | uskladitev z vsakokratnimi individualnimi prioritetai | ocenjevanje upokojitve | |
| | vloga življenjske skupnosti | nova opredelitev bližine in razdalje | puščati svobodo – imeti svobodo | priprava – preventiva | |
| | | | pogoditi se o pogostnosti skupnih dejavnosti | osebnostne značilnosti (optimizem ...) | |
| | vloga gospodarske skupnosti | nova organizacija vsakdanjika | spremeniti vsakdanjik | varčevanje ipd. | kvaliteta partnerstva |
| | | | pogoditi se s partnerjem | pogoditev s partnerjem (za kaj naj porabita denar ipd.) | družbeni ali socialni dejavniki (sprejemanje starejših ljudi ipd.) |

Slika 2: Niz vlog, ko partner ni več zaposlen (poenostavljen prikaz)



Slika 3: Primer znova vzpostavljenega stabilnega niza vlog



POMEN KONTINUITETE

Pri obvladovanju prehoda v upokojitev je pri posamezniku in pri paru bistvenega pomena potreba po kontinuiteti.

Z upokojitvijo se kontinuiteta načeloma na številnih področjih prekine, še zlasti pri oblikovanju časa. Na podlagi intervjujev

lahko domnevam, da je obvladovanje sprememb očitno lažje, če oseba, ki se upokoji, ohrani dovolj kontinuitete – ali vsaj njen subjektivni občutek.

Kontinuiteta se kaže predvsem v strategiji, ki se nanaša na lastne vloge: oseba ohrani dejavnosti in hobije, ki jih ima od prej, in jih razširi. Tem se red-

ko pridruži kaj povsem novega. Na podoben način lahko pojasnimo tudi dejstvo, da »ohrani določene vidike poklicnega dela«.

Kar zadeva raven para, je kontinuiteta pogosto nekaj skupnega (npr. skupni obedi ob določenih urah). Par se mora pogovoriti o individualnih predstavah kontinuitete oz. mora doseči soglasje. V intervjujih so pogosto izrazili željo, da »pustijo drug drugemu svobodo« in ne omejujejo drug drugega, kar lahko pojasnimo tudi kot težnjo, da se vsakemu od partnerjev pusti njegova individualna možnost ohranitve kontinuitete.

Pri prehodu v upokojitev je za posameznika in par bistvenega pomena potreba po kontinuiteti.

ZAKLJUČEK

Iz študije izhaja, da ima upokojitev pozitivne in negativne vidike. Četudi prehod v upokojitev lahko prinese nemajhne obremenitve, pa za partnerstvo ponuja tudi nove možnosti, če paru uspe, da spremembe dojame kot izzive in priložnosti in ne kot grožnjo.

VIRI

Buchebner-Ferstl, S. (2005). *Das Paar beim Übergang in den Ruhestand. Eine qualitative Studie auf der Grundlage der Grounded Theory*. Wien: ÖIF-Schriftenreihe 14.

Glaser, B. G., in Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber. (izvirnik je bil objavljen 1967).

Statistik Austria (ur.) (2008). *Familien- und Haushaltsstatistik 2007. Ergebnisse des Mikrozensus*. Wien: Verlag Österreich GmbH.

Witzel, A., (1989). »Das problemzentrierte Interview«. V: Gerd Jüttemann (ur.). *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Heidelberg: Asanger: 227–256.

1 Izvirnik: »Das Paar beim Übergang in den Ruhestand. Eine qualitative Studie auf der Basis der Grundlage der Grounded Theory.« Prevedla Tanja Pihlar.

VPLIV NEFORMALNE IN FORMALNE IZOBRAZBE STARŠEV NA UČNI USPEH MLADOSTNIKA – DRUŽINSKE ZNAČILNOSTI IN IZOBRAZBA

POVZETEK

Neformalno in formalno znanje sta dejavnika, ki v današnji informacijski družbi bistveno vplivata na osebnostni razvoj posameznika in s tem posredno na njegovo družino. Izhajamo iz predpostavke, da je učni uspeh mladostnika odvisen tudi od neformalne in formalne izobrazbe staršev. Postavlja se vprašanje, ali imajo v današnjem času vsi prost dostop do izobraževanja in ali vsi čutijo potrebo po vseživljenjskem izobraževanju. Rezultati številnih raziskav, vključno z raziskavo, ki je predstavljena v članku, potrjujejo, da so možnosti vzpona mladostnikov, ki izhajajo iz manj izobraženih družin, po družbeni lestvici s pomočjo izobrazbe, neprimerno manjše kot pri njihovih vrstnikih, ki izhajajo iz bolj izobraženih družin.

Ključne besede: formalno in neformalno izobraževanje, družina, učni uspeh

INFLUENCE OF PARENTS' INFORMAL AND FORMAL EDUCATION ON A YOUNGSTER'S LEARNING ACHIEVEMENTS – ABSTRACT

In today's information society formal and informal knowledge are factors which have a great influence on personal development of both an individual and his family. We presume that academic achievements of a youngster depend on the formal and informal education of his parents. The question arises - does everyone truly have a free access to education and does everybody feel the need to pursue lifelong education. The results of many research studies, including the research presented in the following article, have confirmed that a young person's chances to climb up the social ladder by means of education are far smaller than the chances of their peers from wealthier families.

Keywords: informal and formal education, family, learning achievements

Med temeljnimi načeli Evropskega parlamenta je gotovo načelo enakih možnosti in nediskriminacije. Država in njene institucije morajo zagotoviti optimalen razvoj posameznika ne glede na spol, socialni in kulturni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo.

Pomen šole za razvoj posameznika je v posredovanju znanja, potrebnega za vključevanje posameznikov v družbeno življenje. Žal pa je šola tudi institucija, ki skrbi za ohranjanje družbenega reda (Peček, 1988).

V posameznih zgodovinskih obdobjih so šolski sistemi otrokom nižjih slojev velikokrat onemogočali vzpon po socialni lestvici, npr. prva osnovnošolska zakonodaja v Sloveniji je osnov-

ne šole razdelila na tiste, namenjene višjim slojem, in tiste, namenjeni nižjim slojem. »Znanje za vse«, eno izmed temeljnih načel Združenih narodov v devetdesetih letih prejšnjega stoletja (Kranjc, 2007: 3), žal tudi danes ni uresničeno. Eden izmed ključnih pogojev za doseganje univerzitetne izobrazbe je v sodobni družbi učna uspešnost posameznika, ki se povezuje z njegovimi individualnimi značilnostmi in različnimi dejavniki okolja, v katerem se posameznik razvija (Zupančič in Kavčič, 2008: 51). Družina, ki s svojimi značilnostmi in dinamično odnosov bistveno vpliva na razvoj in vedenje otroka in mladostnika, je eden izmed pomembnejših dejavnikov okolja pri šolski socializaciji posameznika (Puklek Levpušček, 2003).

Družina bistveno vpliva na razvoj in vedenje otroka in mladostnika.

Številne raziskave (Machin, 2006; Martin, Mullis, Gregory, Hoyle in Shen, 2000; Mullis, Martin, Gonzales in Chrostowski, 2004; OECD, 1998; OECD, 2005; v Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006a; Makarovič, 1984; Toličič in Zorman, 1977; Gnamuš, 1974; Bergant, Bonač, Glonar, Kmet, 1957) so pokazale, da se družinske značilnosti, npr. socialno-ekonomsko stanje družine, formalna in neformalna izobrazba staršev, medosebni odnosi, poleg notranjih, fizioloških in psiholoških dejavnikov mladostnika, kot jih imenuje Marentič Požarnikova (1980), neposredno in posredno povezujejo z njegovo učno uspešnostjo.

V informacijski družbi življenjske dobe ne delimo več na šolanje (prvo obdobje), zaposlitev (drugo obdobje) in mirovanje (tretje obdobje) (Kranjc, 2009a: 4). Danes je vzporedno delovanje dveh sistemov, formalnega in neformalnega izobraževanja, ki se nenehoma dopolnjujeta in podpirata, nuja in vseživljenjski proces

vsakega posameznika, saj lahko s svojim ravnanjem in zgledom ter v interakciji z drugimi motivira in spodbuja tudi ožje družinske člane. Nova paradigma teorije permanentnega izobraževanja govori o motivaciji kot temeljnem pogoju

za uspešno izobraževanje, saj sposobnosti posameznika, ki jih ne smemo prezreti, znotraj Gaussove krivulje kot predpostavko in pogoj najdemo pri 95 odstotkih otrok (prav tam: 13). V nadaljevanju nas bo zanimala povezava med formalno in neformalno izobrazbo staršev in učno uspešnostjo mladostnika. Unesco definira formalno izobraževanje kot »hierarhično strukturiran, kronološko stopenjsko normiran izobraževalni sistem, ki poteka vse od primarnih do terciarnih institucij« (Cepin, 2004: 8). Postavlja se vprašanje, kako definirati neformalno izobraževanje. Philip Coombs, ki je leta

1968 uvedel pojem neformalnega izobraževanja, pravi, da je to vsaka organizirana izobraževalna dejavnost zunaj formalnega sistema izobraževanja, ki je namenjena izbranim učencem in zadovoljuje neke učne smotre. V današnjem času zasledimo veliko različnih definicij. Zoran Jelenc (1991: 54) pojmuje neformalno izobraževanje kot priložnostno izobraževanje, ki poteka vse življenje in pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, v družini, sooseski, pri delu in igri, pri nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil. V literaturi zasledimo tudi definicijo neformalnega izobraževanja kot strukturiranega izobraževanja, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega izkaza, temveč zadovoljuje druge, posredne potrebe in interese. Programe neformalnega izobraževanja označujejo nekateri tudi kot izobraževanje, ki ne predpisuje uradnega vpisa ali registracije učencev (prav tam: 46–57).

Pozoren pregled značilnosti obeh izobraževanj nam pove, da je njuna povezava in medsebojno dopolnjevanje v današnjem času ključnega pomena, saj le skupaj tvorita proces vseživljenjskega izobraževanja vsakega posameznika.

Potrebe po vedno novih znanjih, sposobnostih in lastnostih terjajo od posameznika nenehno učenje, prilagajanje novim situacijam in medsebojnim odnosom. Seveda se vsega tega ne da pridobiti samo v času šolanja, zato današnja družba zahteva individualno, posameznikovim potrebam prilagojeno pot pridobivanja znanja. Tu naletimo še na eno paradigmo teorije permanentnega izobraževanja: individualnost (Kranjc, 2007: 16), ki zahteva izjemno motivacijo in nenehen osebnostni razvoj. Paradigmi pridobivanja znanja se pridruži še paradigma razvoja čustvene inteligence (prav tam: 22).

V nenehno spreminjajoči se družbi bo le redkokateri posameznik lahko opravljal en poklic vse življenje. Realnost je taka, da bomo morali na različnih področjih pokazati različna znanja, saj bomo le tako dokazali svojo

Motivacija je temeljni pogoj za uspešno izobraževanje.

kompetentnost za delo in s tem večjo zaposljivost. To vodi k novim ciljem vzgoje in izobraževanja (prav tam: 25). Pa je tako izobraževanje dostopno vsem in vsakomur? Je znanje res povsod prosto dostopno?

V prvem delu članka prikazujemo izsledke številnih raziskav o splošni dostopnosti izobraževanja skozi čas, v drugem delu pa primerjamo dve skupini mladostnikov (skupino gimnazijcev in skupino dijakov srednje strokovne šole, ki so v šolskem letu 2008/09 končali srednješolsko izobraževanje). Zanimalo nas je, kakšen vpliv ima stopnja formalne in neformalne izobrazbe staršev oz. skrbnikov¹ bivših dijakov na njihov učni uspeh.

DRUŽBENA NEENAKOST V PROCESU IZOBRAŽEVANJA

Za razvoj in obstoj družbe so odgovorne vse njene institucije. Šola je že od vsega začetka imela pomembno vlogo pri določanju posameznikovih možnosti v življenju. Že v sužnjelastništvu so stare civilizacije dajale pravico do šolanja samo dečkom (v stari Grčiji, kasneje tudi v starem Rimu ponekod tudi deklicam) iz premožnejših družin. V srednjem veku sta bila organizacija in vodenje izobraževanja prepuščena duhovščini, ki si je prizadevala za popolno ohranitev obstoječega družbenega reda. Nadarjeni otroci iz najnižjih socialnih slojev so se lahko le prek duhovniškega poklica povzpeli po družbeni lestvici. Dostopnost šolanja vsem ne glede na družbeni stan ni bila omogočena niti v času humanizma in renesanse niti kasneje v času reformizma. Šele v 14. stol. se s Komenkim pojavi ideja o množičnem osnovnem izobraževanju za vse družbene sloje, ki se v celoti uresniči v 19. stoletju. Napredovanje sposobnejših posameznikov iz revnejših družin je bilo še vedno možno le v nekaterih poklicih. Ne glede na dokončno oblikovanje tristopenjske strukture izobraževanja v 19. stol. (elementarna, sekundarna in terciarna stopnja), množično dostopnost šolanja v 20. stol. in v današnjem

času vzpostavitve vseh oblik formalnega in neformalnega izobraževanja v vseh življenjskih obdobjih šola kot institucija še vedno v veliki meri ohranja družbeno razslojenost.

Prve ideje o množičnem elementarnem izobraževanju v Sloveniji zasledimo v reformaciji. Žal so se razmere v 17. stol. povrnile v stanje, kakršno je bilo v srednjem veku. V sedemdesetih letih 18. stol. pa sta se vzpostavila dva koncepta o bodoči osnovni šoli, Kumerdejev, ki je šolo videl kot sredstvo za kulturni in gospodarski napredek slovenskega delovnega človeka in kot orožje proti zaostalosti, ter Taufferjev, ki je opisal osnovno šolo kot vzgojni zavod, namenjen preprečevanju idejnega napredka, varovalu zaostalosti ter vzgoji cerkvi in gosposki vdanih podložnikov. Splošna šolska naredba (1774) se je veliko bolj približala Taufferjevemu konceptu, saj je uvedla tri vrste osnovnih šol (trivialke, glavne šole in normalke), diferencirala vsebino pouka in možnost nadaljevanja šolanja glede na stan. Sekundarno šolanje je bilo le izjemoma dostopno izrazito nadarjenim meščanom in kmečkim otrokom. Zunanja diferenciacija je bila do četrtega razreda osnovne šole odpravljena šele s tretjim osnovnošolskim zakonom leta 1869. Kljub postopnemu uvažanju množične dostopnosti šolanja, različnih načinov izobraževanja v različnih življenjskih obdobjih tudi danes vsi otroci v Sloveniji nimajo enakih možnosti za nadaljnje šolanje in socialno napredovanje.

Slavko Gaber v članku *Edukacija, socialna promocija in »dedovanje izobrazbe«* (2006) omenja statistično raziskavo, ki jo je na podlagi popisa leta 2002 opravil Statistični urad Republike Slovenije, in ugotavlja, da institucije terciarnega izobraževanja na podlagi visoke stopnje vključenosti prav tako sodelujejo v reprodukciji družbene neenakosti. Raziskava dokazuje, da je delež tistih, ki se vpisujejo v višje in visoke šole ter na fakultete, povezan z očetovo izobrazbo. Zelo zanimiva je ugotovitev socialne povezanosti znotraj iste ravni, a različnega prestiža, v strukturi visokega šolstva. Rastoči delež v

Kot smo omenili že v prejšnjem poglavju, paradigmo »sposobnosti« v informacijski družbi nadomesti nova, razvoju prilagojena paradigma: motivacija (Kranjc, 2007: 13). Žal je ta motivacija najbolj šibka pri najmanj izobraženih ljudeh (prav tam: 16) in s tem posledično pri njihovih otrocih. To opazimo tudi pri potrebah posameznika po neformalnem učenju (Berčnik, 2006: 52). Če vemo, da je razmerje med neformalnim in formalnim izobraževanjem 80 : 20 (Kermavnar, 2009: 67), smo lahko upravičeno zaskrbljeni.

povezavi z izobrazbo staršev diplomantov in diplomantk znotraj (»prestižnega«) študija prava v primerjavi s tistimi, ki so diplomirali na (»manj prestižnih«) učiteljskih in tehničnih študijih, in izobrazbo njihovih staršev pada (prav tam: 52).

Sodobni izobraževalni sistem, ki naj bi izvajal diferenciacijo na podlagi posameznikovih sposobnosti, ni naravno okolje otrok iz deprivilegiranih družbenih slojev, zato so njihove možnosti vzpona po družbeni lestvici s pomočjo izobrazbe neprimerno manjše kot pri njihovih vrstnikih iz višjih družbenih slojev (Rotar, 1984).

VPLIV ZUNANJIH DEJAVNIKOV NA UČNO USPEŠNOST

Ocenjevanje znanja je del pedagoškega procesa. Marentič Požarnikova (1980) ga opredeljuje kot vrednotenje učenčevih dosežkov ali značilnosti po določenih kriterijih in v skladu z njimi določanje številčne vrednosti. Učno uspešnost v šoli najpogosteje merimo z opisi in številčnimi ocenami ter s splošnim učnim uspehom.

Kako družbeni izvor vpliva na učno uspešnost, je že pred drugo svetovno vojno zanimalo starost slovenske pedagogike, Frana Žgečca. O tem obširno piše Milica Bergant (1970: 9–11)

v knjigi Teme iz pedagoške sociologije. Žgeč je prek učiteljske organizacije Pedagoška centrala v Mariboru organiziral obširno zbiranje materiala o socialno-kulturnih razmerah, v katerih so v dvajsetih letih prejšnjega stoletja odraščali in se razvijali slovenski otroci, ter o tej temi objavil nekaj obsežnih, toda lokalno omejenih razprav, kot npr. Vpliv socialnih razmer na otroka na Prevaljah. Kasneje je njegovo raziskovalno delo obnovila napredna učiteljska organizacija Učiteljski pokret.

Leta 1939 je Vlado Schmidt izvedel raziskavo o tem, kako družbeni izvor vpliva na učni uspeh mladostnikov. Kot merilo za družbeni izvor je vzel poklic mladostnikovega očeta. Primerjal je dve skupini dijakov, gimnazijce in učence meščanskih šol (podatke so mu posredovali ravnatelji omenjenih šol). Z dijaki je izvedel 545 inteligentnostnih preizkušenj (»inteligentnostni test«, ki ga je sestavil po že znanih, v tujini preizkušenih vzorcih; podoben test so uporabljali na Osrednjem psihotehničnem inštitutu v Pragi). Otroci nekvalificiranih delavcev, kmečki otroci in otroci obrtnikov so praviloma dosegali nižje rezultate na testu inteligentnosti kot otroci bolj izobraženih in s tem tudi na socialni lestvici bolje situiranih staršev. Zanimivo pa je, da je bil vpliv družbenega izvora na učni uspeh mladostnika v tej raziskavi zanemarljiv. Avtor si je to razlagal z večjo marljivostjo in vztrajnostjo otrok manj izobraženih staršev.

Marentič Požarnikova v prispevku, kjer podrobneje analizira osebnostne dejavnike v učnem uspehu, že leta 1964 (100) omenja, da na učni uspeh učenca v šoli vplivajo mnogi »činitelji s strani šole (materialna opremljenost, kadrovska zasedba), s strani učitelja (izobrazba, interesi, karakterne poteze) in prav tako s strani učenca samega in njegovega ožjega in širšega okolja (zdravstvene, socialne prilike, domače vzdušje in vzgoja, sposobnosti in interesi)«.

V knjigi Okolje in razvoj slovenskega otroka (1957) so predstavljeni izsledki ankete o ži-

vljenjskih razmerah slovenskih osnovnošolskih otrok, izvedene leta 1957 kot skupna akcija Sekretariata Sveta za šolstvo LRS, Zavoda za proučevanje šolstva in Zavoda LRS za statistiko. Ti so pokazali, da je formalna izobrazba staršev eden izmed dejavnikov, ki bistveno vplivajo na šolski uspeh učencev. Anketiranih je bilo 9,5 odstotka vseh slovenskih otrok, ki so ob izvajanju ankete obiskovali prve štiri razrede osnovne šole. Rezultate ankete, ki je merila vpliv socialno-ekonomskih razmer (stanovanjske razmere, prehrana, počitnice, športno znanje učencev, poklic in izobrazba staršev, domače delo, negativni družinski vplivi, nepopolna družina ...) na razvoj slovenskega otroka, so predstavili Bergant, Bonač, Glonar in Kmet. Glonar (prav tam: 81) v svoji razpravi prikazuje podatke o povprečnem učnem uspehu otrok glede na poklic in izobrazbo staršev. V prvem polletju šolskega leta 1956/1957 je bil učni uspeh otrok staršev z višjo ali visoko izobrazbo dosti višji (povprečje 4,5) od otrok staršev brez izobrazbe (povprečje 2,5).

Vpliv socialno-ekonomskega stanja učenčeve družine na šolski uspeh pri nas sta proučevala tudi Toličič in Zorman leta 1977. Prav ta vpliv sta poleg šolskega okolja uvrstila med pomembne zunanje dejavnike učenčeve uspešnosti. Zorman omenja raziskavo, ki jo je Dave izvedel leta 1963 (prav tam: 43). Primerjava uspeha otrok glede na njihovo družinsko okolje je pokazala, da so družinske razmere najvišje korelirale z uspehom učencev v tistih testih, ki so vključevali poznavanje besed in bralne zmožnosti, manj pa pri računanju in drugih spretnostih, ki jih otrok osvaja v šoli. Rezultati njune raziskave v Sloveniji (vanjo je bilo zajetih 1.232 učencev 4. in 8. razredov podeželskih in mestnih osnovnih šol) so pokazali, da so bili učenci staršev z višjo izobrazbo in poklicno kvalifikacijo uspešnejši kot učenci staršev z nižjo izobrazbo in poklicno kvalifikacijo, in sicer pri matematiki, slovenščini, tujem jeziku, dekleta tudi pri biologiji. Sposobnejši učenci staršev z nižjo izobrazbo in kvalifikacijo so se

v primerjavi z učenci staršev z višjo izobrazbo tudi veliko manj pogosto odločali za nadaljevanje šolanja na gimnazijah in tehniških šolah. Avtorja v zaključku poudarjata, da je treba načrtno odkrivati sposobnejše učence iz delavskih in kmečkih družin ter jim zagotoviti primerne materialne možnosti za uspešno delo v šoli (celodnevna šola!) in omogočiti nadaljevanje šolanja na gimnazijah in drugih srednjih šolah (prav tam: 52–54).

Vlogo okolja v otrokovem govornem razvoju je leta 1974 analizirala Olga Gnamuš (vzorec 605 učencev 5. razreda iz mestnega, industrijskega in podeželskega okolja). Njena raziskava potrjuje velik okoljski vpliv na razvoj otrokovih govornih sposobnosti in na način njegovega izražanja (obseg besednega zaklada), kar vpliva tudi na njegovo uspešnost v procesu formalnega izobraževanja. To lahko razberemo iz bistveno višje koleracije med uspešnostjo učencev in izobrazbo staršev kot med učenčevimi sposobnostmi in učnim uspehom (prav tam: 47).

Makarovič (1984) se v knjigi Sociološka in družbena neenakost, šolanje in talenti najprej sprašuje, kakšen je pravzaprav smisel človeškega početja in posebej znanstvenega raziskovanja. Odgovor išče v človeški svobodi kot možnosti večanja količine dobrin in manjšanja količine protidobrin. Inteligentnost jemlje kot dobrino, njeno realizacijo pa kot uporabo že obstoječe sposobnosti, ki jo še dodatno omejuje na tisto realizacijo inteligentnosti, izvedeno po pridobivanju šolske izobrazbe. Zgodovinsko gledano vse družbene ureditve dopuščajo oz. ohranjajo in poglobljajo družbeno neenakost. Avtor vidi ključni problem družbene neenakosti v obstoju in prisvajanju presežnega produkta. Izvor profita je

Na uspeh osnovnega izobraževanja učenca močno vpliva socialno-ekonomsko stanje njegove družine.

Izobrazba staršev prav tako pomembno vpliva na učenčev izbor srednje šole.

poleg vlaganja v fizični kapital tudi vlaganje v izobraževanje. Vertikalno mobilnost vidi kot mehanizem, ki omogoča, da se dana struktura neenakosti ohranja iz generacije v generacijo. Raziskava, izvedena med letoma 1973 in 1981, analizira in sistematično spremlja štiri po inteligentnosti izenačene skupine mladostnikov od osnovne šole dalje. Analiza realizacije inteligentnosti pokaže, da je stopnja odvisnosti od socialnega izvora tem višja, čim nižja je stopnja inteligentnosti (prav tam: 201–202). Ekološka teorija iz leta 1979 (Bronfenbrenner v Marjanović Umek, Sočan, Bajec 2006b: 26) je najpogostejša opora današnjim raziskovalcem, ki sistematično proučujejo dejavnike učne uspešnosti oz. neuspešnosti. Posameznikov razvoj pojasnjujejo s pomočjo celovitega sistema odnosov na več okoljskih ravneh, kot so raven staršev, sorojencev, prijateljev, raven institucije in raven širšega sociokulturnega konteksta. Dejavnike učne uspešnosti in kakovost znanja nekateri znanstveniki povezujejo s kognitivnimi modeli učne uspešnosti, ki se navezujejo na posameznikovo intelektualno sposobnost, govorno kompetentnost in motiviranost (Biggs v Marjanović Umek, Sočan, Bajec 2006b: 26). Zelo podrobno je vpliv psiholoških (osebne značilnosti, intelektualne sposobnosti in govorne kompetentnosti) in nekaterih družinskih dejavnikov (izobrazba staršev, razmere v družinskem okolju, vzgojni slog) na učno uspešnost otrok oz. mladostnikov predstavljen v okviru raziskave, ki so jo od leta 2004 do leta 2006 izvajali na Katedri za razvojno psihologijo (Marjanović Umek, Bajec in Lešnik, 2006;

Marjanović Umek, Sočan in Bajec, 2006a; Marjanović Umek, Sočan in Bajec, 2006b; Marjanović Umek, Sočan in Bajec, 2007). V raziskavi so kombinirali prečni in vzdolžni pristop k zbiranju podatkov. Učno uspešnost učencev so ugotavljali v tretjem, osmem in devetem razredu OŠ. V vzorec je bilo vključenih 362 tretješolcev in 427 osmošolcev oz. devetošolcev v naslednjem šolskem letu iz 13 osnovnih šol iz različnih geografskih okolij Slovenije. Omenjeni raziskovalci učno uspešnost otrok pojasnjujejo s psihološkimi značilnostmi otrok, družinskimi dejavniki in vplivi širšega okolja (tako tudi Martin, Mullis, Gregory, Hoyle in Shen, 2000; Mullis, Martin, Gonzales in Chrostowski, 2004 v Marjanović Umek, Sočan in Bajec, 2007: 28). Posebej poudarjajo izobrazbo otrokovih/mladostnikovih staršev kot družinsko spremenljivko, ki ima posredni učinek prek boljših materialnih pogojev za izobraževanje (med drugim tudi omogočanje neformalnega izobraževanja) ali neposredni učinek (56 do 57 odstotkov), ter starševski vpliv na delo v šoli in pomoč pri šolskem delu. Nekateri avtorji (Johnson, McGue in Iacono 2006 v prav tam: 30) so kazalce kakovosti družinskega okolja, ki so v interakciji z učenčevimi intelektualnimi sposobnostmi, še razširili, saj so poleg izobrazbe in zaposlenosti staršev, etničnosti, velikosti družine in starševskega sloga vključili še selitve, prisotnost stresnih dogodkov ter alkohola in drog v družini. Rezultati te raziskave so pokazali, da so učenci z velikimi intelektualnimi sposobnostmi v primerjavi z učenci z majhnimi intelektualnimi sposobnostmi kljub manj spodbudnemu družinskemu okolju učno uspešni.

Slovenska raziskava o medsebojni odvisnosti socialnih kontekstov, izvedena leta 2001 na podlagi anketiranja mladostnikov, je pri pojasnjevanju različnih mladostnikovih učnih rezultatov potrdila hipotezo o percipiranem kongruentnem delovanju treh mladostnikovih mikrosistemov (starši, vrstniki in učitelji). Šolsko uspešnost je obravnavala ne le z vidikov produkta učenja, temveč tudi z vidika doseženih motivacijskih, afektivnih in socialnih učnih ciljev. Upoštevanje družinskih značilnosti, kot so njeno socialno-ekonomsko stanje, starševski stil vedenja, vključevanje staršev v šolske aktivnosti ter družinska struktura, je nujno pri iskanju spodbudnih oz. zaviralnih dejavnikov mladostnikove uspešnosti (Puklek Levpušček, 2003).

Del razlik v učni uspešnosti učencev avtorji genetsko-vedenjskih raziskav (npr. Bartles, Rietveld, Van Baal in Boomsma, 2002; Thomson, Detterman in Plomin, 1991 v Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2007: 28) pripisujejo učinku genetskih dejavnikov.

Razlike med rezultati raziskav avtorji pripisujejo tudi povezavi z razvojnimi obdobji oz. s starostjo otrok/mladostnikov, ki so bili vključeni v raziskave. V določenem obdobju so negativni učinki manj spodbudnega okolja namreč bolj očitni, v drugem pa manj, dejstva pa kažejo, da se skozi celotno obdobje izobraževanja slej ko prej izkažejo (prav tam: 30).

Raziskavo (imenovala se je Neuspeh v srednji šoli), ki v slovenskem prostoru vpliva izobrazbe staršev na učno uspešnost ne potrjuje, je leta 2002 izvedel Zavod RS za šolstvo (Kranjc, 2002). Anketiranih je bilo 1.500 dijakov desetih poklicnih in strokovnih šol ter šestih gimnazij. S to študijo niso potrdili pomembnosti razlik med pozitivnimi in nezadostnimi dijaki glede vplivanja dejavnikov ob koncu pouka na šolski neuspeh, kot so izobrazba staršev, oddaljenost doma od šole, vztrajanje v programu, v katero se je dijak vpisal, pogovor s starši, učenje s pohvalo in spodbudo, prelaganje obveznosti na kasnejši čas, »živčnost« ob preverjanju znanja. Raziskava nadalje ugotavlja, da je izbor srednje šole pomembno povezan z uspehom dijaka v osnovni šoli (prav tam: 66). Če izhajamo iz tega, da je za uspeh učencev v osnovni šoli ključno spodbudno družinsko okolje, lahko predvidevamo, da ima izobrazba staršev vsaj pri izboru srednje šole lahko posredni vpliv.

Do splošne ugotovitve v zvezi z izobrazbo staršev in učnim uspehom njihovih otrok, po kateri višja izobrazba staršev pomeni večjo verjetnost za boljši učni uspeh njihovih otrok, so prišli tudi Mojca Peček, Ivan Čuk in Irena Lesar (2006), ko so proučevali učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. Na podlagi podatkov, pridobljenih iz dostopnih baz podatkov na področju vzgoje in izobraževanja, in podatkov Zavoda za zaposlovanje RS za

363.430 učencev, kar znaša 91 odstotkov celotne populacije učencev, ki so v obdobju od leta 1984 do leta 1997 končali osmi razred, so ugotovili, da osnovna šola primanjkljajev, ki jih imajo otroci zaradi izobrazbe svojih staršev, večinoma ne kompenzira (prav tam: 27).

Tudi rezultati mednarodnih raziskav znanja, kot sta TIMSS in PISA, potrjujejo, da se dosežki učencev izboljšujejo z ravno izobrazbo staršev (Beaton idr., 1996; Mullis idr., 2000; Mullis idr., 2004 v Marjanovič Umek, Bajc in Lešnik, 2006: 11).

Na uspeh formalnega izobraževanja učenca vpliva tudi njegovo okolje.

METODOLOŠKI OKVIR RAZISKAVE

V raziskavi nas je zanimalo, kako formalna oz. neformalna izobrazba staršev vpliva na mladostnikovo izbiro srednje šole, njegovo učno uspešnost, odločitve o nadaljnjem izobraževanju ter izboru nadaljnjega izobraževanja. V priložnostni vzorec je bilo vključenih 60 bivših dijakov različnih slovenskih gimnazij (Gimnazija Koper, gimnazijski oddelki Srednje ekonomske-poslovne šole Koper, gimnazijski oddelki Srednje tehniške šole Koper, gimnazijski oddelki Ekonomsko-storitvenega izobraževalnega centra Kranj, Škofijska klasična gimnazija iz Ljubljane) in 55 bivših dijakov Srednje zdravstvene šole Izola, ki so v šolskem letu 2007/08 končali srednješolsko izobraževanje. Podatke smo zbrali v šolskem letu 2008/09.

Pred začetkom raziskave smo si postavili naslednje hipoteze:

H1: Formalna izobrazba staršev vpliva na mladostnikovo izbiro srednje šole.

H2: Neformalno izobraževanje staršev vpliva na mladostnikovo izbiro srednje šole.

H3: Formalna izobrazba staršev vpliva na učno uspešnost mladostnikov v gimnaziji oz. srednji strokovni šoli.

H4: Neformalno izobraževanje staršev vpliva na učno uspešnost mladostnikov v gimnaziji oz. srednji strokovni šoli.

H5: Formalna izobrazba staršev vpliva na mladostnikovo nadaljevanje študija.

H6: Neformalno izobraževanje staršev vpliva na mladostnikovo nadaljevanje študija.

Podatki so zbrani s kvantitativno tehniko – anonimnim anketnim vprašalnikom, ki ga večinoma sestavljajo vprašanja zaprtega tipa (razen dveh, in sicer, ali imajo doma naročen časopis oz. revijo in katerega oz. katero), in lestvico stališč. Prek osebnega stika šolske svetovalne službe Srednje zdravstvene šole Izola je bilo razdeljenih 70 vprašalnikov (50 bivšim dijakom Srednje zdravstvene šole, 20 bivšim dijakom gimnazijskih programov iz Kopra). Veliko več vprašalnikov je bilo posla-

nih po elektronski pošti, in sicer 20 bivšim dijakom Srednje zdravstvene šole Izola in 80 bivšim dijakom slovenskih gimnazij. Izpolnjene vprašalnike je vrnilo 45 mladostnikov (5 bivših dijakov srednje strokovne šole, 40 bivših gimnazijcev).

IZBIRA SREDNJE ŠOLE

Na podlagi vzorca smo ugotovili, da formalna izobrazba staršev bistveno vpliva na mladostnikovo izbiro srednje šole. Gimnazijci so praviloma otroci visoko izobraženih staršev. Razmerja pri izobrazbi matere kažejo, da se le manjši delež otrok mater z visoko in višjo izobrazbo vpisuje na srednjo strokovno šolo (16,36 odstotka vseh anketiranih bivših dijakov srednje strokovne šole), medtem ko je tako izobraženih mater bivših gimnazijcev bistveno več (61,66 odstotka).

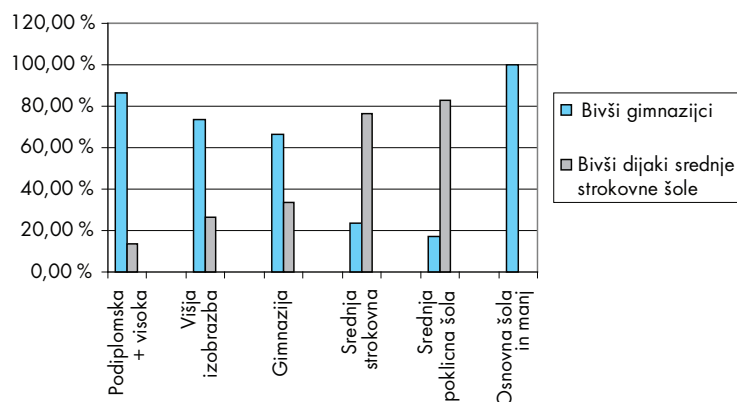
Enak delež bivših srednješolcev srednje strokovne šole (16,36 odstotka) ima očeta s končano višjo in visoko šolo, medtem ko je delež anketiranih srednješolcev, ki so se šolali v gimnazijskih programih in imajo očeta z višjo, visoko ali podiplomsko izobrazbo, v primerjavi z njihovimi materami z enako izobrazbo še večji (66,66 odstotka).

Zanimivo je razmerje med materami, ki imajo končano gimnazijo, in tistimi s srednjo strokovno šolo. Kar 60 odstotkov vseh mater s končano gimnazijo je šolalo otroke v gimnazijskih programih, le malce večji delež mater s končano srednjo strokovno šolo (68,4 odstotka) ima otroke s končano srednjo strokovno šolo.

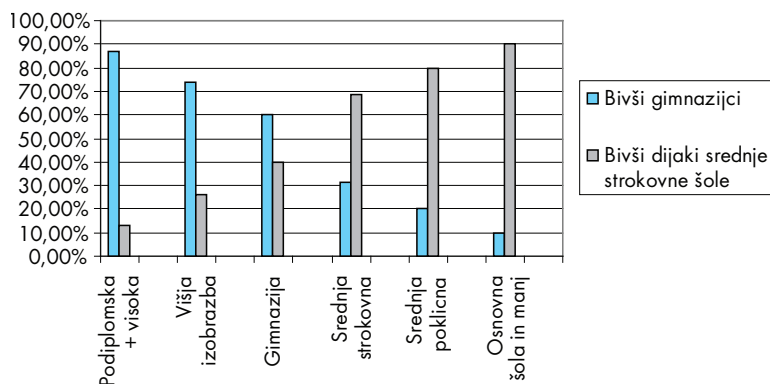
Bivši dijaki prej omenjene šole so otroci velike večine vseh mater s končano srednjo poklicno (80 odstotkov) oz. osnovno šolo (90 odstotkov). Zelo velik delež očetov s končano srednjo strokovno (76,7 odstotka) oz. srednjo poklicno šolo (82,6 odstotka) je šolal svoje mladostnike v šoli iste stopnje.

Neformalno izobrazbo staršev smo merili na različne načine. Zanimala nas je pogostost uporabe računalnika, branja knjig, časopisov in revij, obiskovanja kulturnih prireditev, izobraževanja na

Preglednica 1: Formalna izobrazba matere in končana srednja šola



Preglednica 2: Formalna izobrazba očeta in končana srednja šola



različnih seminarjih, delavnicah, tečajih ipd. ter družinske razmere, ki kažejo na željo po dodatnem izobraževanju (npr. število knjig doma, naročnina na dnevni časopis ali strokovne revije). S pomočjo χ^2 preizkusa smo vsako izmed naštetih spremenljivk primerjali z odvisnimi spremenljivkami. Večino spremenljivk, ki kažejo na neformalno izobrazbo matere in očeta (uporaba računalnika, branje knjig, časopisov in revij, obiskovanje kulturnih prireditev), smo združili tudi v eno samo spremenljivko (neformalna izobrazba staršev) in jo primerjali z vsemi odvisnimi spremenljivkami. Vrednosti nove spremenljivke smo razdelili na tri približno enake dele – kategorije. Najvišja kategorija označuje »visoko« neformalno izobrazbo obeh staršev (zelo pogosta uporaba računalnika, pogosto branje knjig, časopisov in revij ter obiskovanje kulturnih prireditev), »srednja« neformalna izobrazba obeh staršev in hkrati srednja kategorija kaže na manj pogosto uporabo zgoraj naštetih kazalnikov, medtem ko tretja kategorija, ki označuje »nizko« neformalno izobrazbo staršev, kaže na zelo redko uporabo omenjenih kazalnikov.

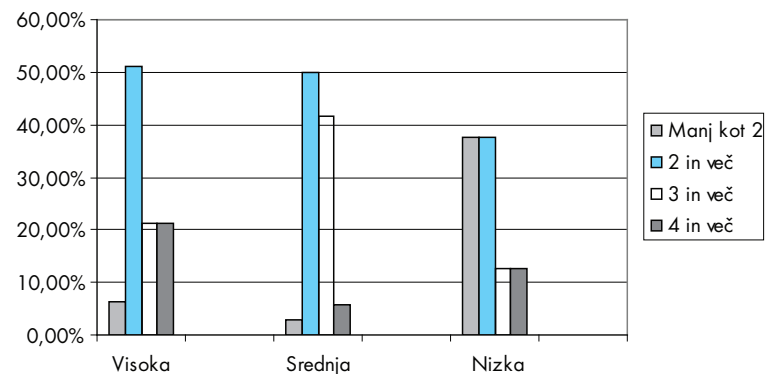
Primerjava posameznih spremenljivk je v nekaterih primerih pokazala statistično pomembnost, medtem ko χ^2 preizkus, ki je meril povezano pogostosti branja časopisov oz. revij očeta in matere ter izbire srednje šole mladostnika, ni bil statistično pomemben. Vrednost χ^2 preizkusa se je za statistično pomembno pokazala v povezavi z uporabo računalnika, branjem knjig, obiskovanjem kulturnih prireditev, izobraževanjem na različnih seminarjih, številom knjig v priložni knjižnici ter izbiro srednje šole mladostnika na drugi strani. Več kot 50 odstotkov mater gimnazijcev zelo pogosto uporablja računalnik. Zanimivo je, da se očetje v rabi računalnika bistveno ne razlikujejo. Razlike bi se verjetno pokazale, če bi v anketnem vprašalniku opredelili, katere spletne strani obiskujejo. Velika večina staršev bivših gimnazijcev zelo pogosto bere knjige (eno in več na mesec), medtem ko več kot 50 odstotkov staršev mladostnikov s končano srednjo strokovno šolo knjig ne bere nikoli. Na splošno

se pogosteje neformalno izobražujejo matere mladostnikov (razmerje v pogostem izobraževanju na različnih seminarjih, delavnicah, tečajih je 60 odstotkov proti 40 odstotkov, 75 odstotkov proti 25 odstotkov znaša razmerje med zelo pogostim obiskovanjem kulturnih prireditev, pri očetih je razmerje v obeh primerih 100 odstotkov – 0 odstotkov, vsakokrat je višji odstotek v korist staršev mladostnikov s končano gimnazijo). Žalostno dejstvo je, da kar 75 odstotkov družin, kjer živijo bivši dijaki srednje strokovne šole, nima knjig. Pri izbiri srednje šole se visoka in srednja neformalna izobrazba staršev izkaže ta kot odločujoč dejavnik le v majhnem deležu (razmerje 52 odstotkov proti 48 odstotkov v korist staršev bivših gimnazijcev).

UČNA USPEŠNOST MLADOSTNIKOV V SREDNJI ŠOLI

Primerjava povprečja splošnega uspeha mladostnikov v srednji šoli in izobrazbe staršev kaže veliko povezanost med tema dvema spremenljivkama. Več kot 30 odstotkov odličnjakov ima starše z visoko in podiplomsko izobrazbo, povprečno zadosten uspeh pa so dosegli mladostniki, ki so v 70 odstotkih otroci staršev s končano srednjo poklicno ali osnovno šolo. Tudi srednja šola žal ohranja razlike med mladostniki, ki izhajajo iz izobrazbe njihovih staršev.

Preglednica 3: Neformalna izobrazba staršev in povprečni učni uspeh mladostnikov



Neformalna izobrazba staršev se je v tej raziskavi izkazala kot pomemben zunanji dejavnik, ki vpliva na učno uspešnost mladostnikov. Nizka raven neformalne izobrazbe staršev, ki je v tej združeni spremenljivki označevala izrazito redko uporabo računalnika, izrazito redko branje časopisov, revij in knjig ter izrazito redko obiskovanje kulturnih prireditev obeh staršev, kaže na manjšo učno uspešnost njihovih mladostnikov. Več kot 70 odstotkov staršev z nizko neformalno izobrazbo ima otroke, ki so v šoli dosegli slabši učni uspeh. Neformalna izobrazba staršev, ki se giblje okrog povprečja, je prav tako v tesni povezavi s povprečnim učnim uspehom mladostnikov (91 odstotkov staršev s srednjo ravno neformalne izobrazbe ima otroke, ki so dosegli povprečen učni uspeh). Učno bolj uspešni mladostniki imajo praviloma starše z visoko ravno neformalne izobrazbe (42,6 odstotka).

NADALJEVANJE ŠTUDIJA MLADOSTNIKOV

Izobrazba staršev vpliva na učni uspeh otrok, posledično pa na njihovo izbiro srednje šole in kasneje nadaljevanja študija. Rezultati te raziskave kažejo, da so anketirani mladostniki, ki so se odločili za nadaljevanje študija na univerzitetni ravni, praviloma otroci izobraženih staršev (več kot 85 odstotkov obeh staršev). Anketirani mladostniki, ki v tem šolskem letu

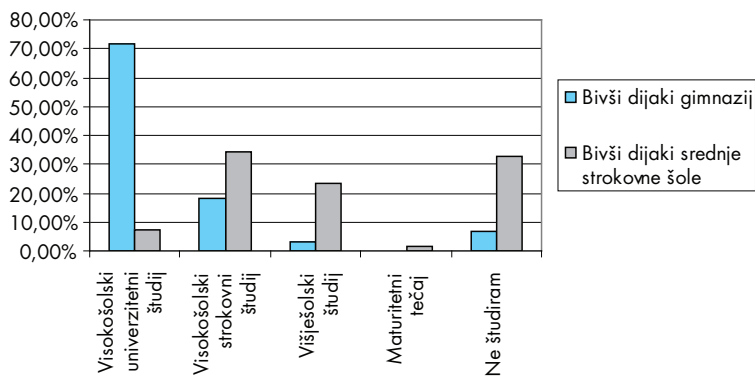
ne nadaljujejo izobraževanja, imajo starše s srednjo poklicno izobrazbo (povprečno 36 odstotkov oba starša) ali osnovno šolo (povprečno 31 odstotkov oba starša).

Izbira študija je v tesni povezavi s končano srednjo šolo mladostnika. Bivši gimnazijci večinoma študirajo v univerzitetnih programih (71,7 odstotka), mladostniki, ki so končali srednje strokovno izobraževanje, pa v višješolskih oz. visokih strokovnih programih (68,1 odstotka). Kar 32,7 odstotka jih ne študira, medtem ko je delež nekdanjih gimnazijcev, ki se niso odločili za nadaljevanje študija, le 6,7-odstoten.

Žal je v šolskem letu 2008/09 še veliko univerzitetnih programov, ki jih izvajajo visokošolske ustanove, kot vpisni pogoj zahtevalo opravljeno splošno maturo. Šolsko leto 2009/10 prinaša na tem področju temeljite spremembe. Skoraj vsi univerzitetni programi so kot vpisni pogoj poleg opravljene splošne mature upoštevali tudi poklicno maturo z dodanim petim predmetom. Tu lahko zaznamo interes današnje družbe, da zagotovi dostop do visoke univerzitetne izobrazbe vsem srednješolcem.

Primerjava posameznih spremenljivk je v preizkusu, ki je meril povezavo neformalne izobrazbe staršev in izbiro nadaljevanja študija, pokazala zelo podobno statistično pomembnost kot pri vplivu neformalne izobrazbe staršev na izbiro srednje šole mladostnikov. Več kot 80 odstotkov študentov visokega univerzitetnega študija ima matere, ki se redno izobražujejo na različnih seminarjih, delavnicah, tečajih ipd. Bistvenega pomena so tudi domače razmere, ki nakazujejo željo po dodatnem izobraževanju. Kar 39 odstotkov bivših srednješolcev, ki doma nimajo priročne knjižnice, v šolskem letu 2008/09 sploh ni študiralo, medtem ko 92 odstotkov bivših dijakov, ki imajo v priročni knjižnici več kot 50 knjig, študira na dodiplomskem univerzitetnem študiju.

Preglednica 4: Končana srednja šola in nadaljevanje študija



ZAKLJUČEK

Šola je kot državna institucija v rokah vladajoče, izobražene strukture, ki sprejema izobraževanje

kot del svojega kulturnega okolja, zato zunanja selekcija nižjih slojev največkrat ni potrebna. Vpliv socialno-ekonomskega statusa posameznika na njegovo učno uspešnost je pomemben zunanji dejavnik v vseh družbenih ureditvah.

Tudi v okviru opravljene raziskave dokazujemo, da ima mladostnikov mikrosistem, ki ga tvorijo družina in njene značilnosti (struktura, starševski stil vedenja in vzdušje v družini), odločilno vlogo in je v tesni povezavi z mladostnikovo učno uspešnostjo, izborom srednje šole in kasneje študija. Pridobljeni podatki nam povedo, da so starši bivših gimnazijcev (več kot 60 odstotkov jih ima višjo oz. visoko izobrazbo ali več) v povprečju bolj izobraženi kot starši mladostnikov s končano srednjo strokovno šolo (le 16,36 odstotkov s VI. ali VII. stopnjo izobrazbe).²

Učno manj uspešni osnovnošolci se praviloma ne odločajo za nadaljevanje srednješolskega izobraževanja na gimnazijah oz. jim je to na večini gimnazij zaradi omejenega vpisa onemogočeno. Ker je izobrazba staršev eden izmed zunanjih dejavnikov, ki bistveno vpliva na učno uspešnost otrok, posredno in neposredno vpliva tudi na izbiro njihovega srednješolskega izobraževanja ter kasneje študija.

V raziskavi smo stopnjo neformalne izobrazbe staršev merili s kazalniki, kot so branje časopisov, revij, knjig, uporaba računalnika, obiskovanje kulturnih prireditev, izobraževanje na različnih seminarjih, delavnicah, tečajih ipd. ter družinskimi razmerami, ki kažejo na željo po dodatnem izobraževanju (npr. število knjig doma, naročnina na dnevni časopis ali strokovne revije). Dokazali smo, da poleg formalne izobrazbe staršev tudi večina naštetih kazalnikov neformalnega izobraževanja statistično pomembno vpliva na učno uspešnost mladostnikov in izbor srednje šole ter kasneje študija.

Odgovori bivših gimnazijcev in bivših dijakov srednje strokovne šole so se zelo razlikovali tudi v izbiri časopisov in revij, ki jih imajo naročene doma. V domovih bivših gimnazijcev večinoma berejo dnevne časopise (56,7 odstotka), kot so

Delo, Primorske novice oz. Gorenjski glas, in strokovne revije (46,7 odstotka), npr. Življenje in tehnika. V domovih bivših dijakov Srednje zdravstvene šole Izola pa berejo v manjši meri lokalno dnevno časopisje (27,3 odstotka) in rumeni tisk (36, 3 odstotka). Večina staršev teh bivših dijakov (več kot 60 odstotkov) sploh ni naročena na dnevni časopis ali revijo.

Sonja Berčnik (2006) je v raziskavi Mladi in prosti čas ugotovila pomembno povezavo med izobrazbo staršev in izborom srednje šole njihovih otrok. Nadalje ugotavlja, da »razlike med gimnazijci in dijaki poklicnih šol v preživljanju prostega časa niso več tako očitne kot leta 2003 v raziskavi Razlike v neformalnem izobraževanju med posameznimi družinami« (Ferletič v prav tam: 57).

Nedvomno je družina pomemben posrednik med posameznikom ter širšim kulturnim in družbenim okoljem. Njene značilnosti oblikujejo posameznikov odnos do sebe in drugih. Žal je socialno-ekonomski vidik družine še vedno eden izmed pomembnih zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na otrokov šolski (ne)uspeh. Nekatero raziskavo iz osemdesetih let prejšnjega stoletja, ki jih leta 1990 v svojem članku Pedagoški konservativizem in sodobne tendence v razvoju šolstva omenja Zdenko Medveš (Forguin, 1981; Flitner, 1985), kažejo, da so šole kljub vsem reformam tudi v sedemdesetih in osemdesetih letih ohranjale zapostavljenost v izobraževanju iste skupine prebivalstva kot pred reformami (prav tam: 347).

Danes, v času gospodarske krize, si družba bolj kot kadarkoli prej želi povečanja množične dostopnosti izobraževanja, saj morajo biti posamezniki sposobni bliskovitega odziva na spremembe na področju dela in zaposlovanja. Rešitev vidimo v vseživljenjskem učenju staršev, ki bodo s svojim zgledom in vlaganjem v dodatna znanja dosegli večjo osebno rast celotne družine in s tem hkrati obogatili človeški kapital celotne države.

Vsakemu posamezniku, ki se zaveda, da je njegova eksistenca odvisna od nenehnega sprotnega

izobraževanja in osebnostnega razvoja, naj bi družba omogočila prost dostop do formalnega in neformalnega izobraževanja. Cilj vseh današnjih vzgojno-izobraževalnih organizacij je vsakogar motivirati za vseživljenjsko izobraževanje. Za zdaj te možnosti vsi ne znajo ali ne zmorejo izkoristiti. »Križa prinaša nove možnosti za učence.« (Kranjc, 2009: 8.) Upajmo, da jih bo naša država znala izkoristiti.

LITERATURA

- Bergant, M. (1970). *Teme iz pedagoške sociologije*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Cepin, M. (2004). *Neformalno izobraževanje*. Ljubljana: Društvo mladinski ceh.
- Glonar, I. (1957). »Šolski uspeh učencev in vzdrževalci«. V *Okolje in razvoj slovenskih otrok*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gnamuš, O. (1974). *Jezik, socialni položaj in učni uspeh*. (1. in 2. del). Groblje: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Jelenc, Z. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc, S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Kranjc, T. (2002). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Makarovič, J. (1984). *Družbena neenakost, šolanje in talenti*. Maribor: Založba Obzorja.
- Marentič Požarnik, B. (1980). *Dejavniki uspešnega učenja*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Peček, M. (1998). *Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Toličič, I., in Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: DZS.
- Berčnik, S. (2006). »Neformalno izobraževanje dijakov in izobraževalne naloge družine«. Ljubljana. *Andragoška spoznanja*, 4: 48–59.
- Gaber, S. (2006). »Edukacija, socialna promocija in 'dedovanje izobrazbe'«. Ljubljana. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja: 42–53.
- Kermavnar, N. (2009). »Neformalno mentorstvo«. Ljubljana. *Andragoška spoznanja*, 1: 65–76.
- Kranjc, A. (2007). »Nove paradigme teorije permanentnega in vseživljenjskega izobraževanja«. Ljubljana. *Andragoška spoznanja*, 4: 10–27.
- Kranjc, A. (2009). »Izobraževanje in gospodarska kriza«. Ljubljana. *Andragoška spoznanja*, 1: 5–8.
- Marentič Požarnik, B. (1964). »Nekateri osebnostni faktorji v učenem uspehu«. *Sodobna pedagogika*, 3–4: 100–106.
- Marjanovič Umek, L., Bajc, K., in Lešnik, V. (2006). »Kaj vse se skriva v šolskih ocenah?«. *Šolsko polje*, 3–4 (poletje): 3–26.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, B., in Bajc, K. (2006a). »Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene«. *Sodobna pedagogika*, 2: 108–129.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, B., in Bajc, K. (2006b). »Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki okolja«. *Psihološka obzorja*, 4: 25–52.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, B., in Bajc, K. (2007). »Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov«. *Psihološka obzorja*, 3: 27–48.
- Medveš, Z. (1990). »Pedagoški konservativizem in sodobne tendence v razvoju šolstva«. *Sodobna pedagogika*, 7–8: 339–355.
- Peček, M., Čuk, I., in Lesar, I. (2006). »Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev«. *Sodobna pedagogika*, 1: 10–34.
- Puklek Levpušček, M. (2003). »Družina kot pomemben kontekst mladostnikovega odnosa do šole in učenja«. *Anthropos*, 1/4: 241–254.
- Schmidt, V. (1939). *Inteligentnost, šolski uspehi in družbeni izvor dijakov ljubljanskih srednjih in meščanskih šol*. Ljubljana: KSM VI.
- Zupančič, M., in Kavčič, T. (2008). »Dejavniki okolja, otrokovo socialno vedenje v vrtcu/šoli in učna uspešnost v prvem razredu«. *Šolsko polje*, 1/2 (pomlad): 51–79.

ELEKTRONSKI VIRI

Kroflič, M. Dostopno na: <http://www.zdruzenjecvb.com/clanki/pdf/11-kroflic-letno-2007-za-kapnik.pdf> (pridobljeno 3. 4. 2009).

- 1 V nadaljevanju bomo izraz skrbniki izpustili, čeprav bo v poimenovanju starši, oče ali mama vedno mišljen tudi izraz skrbnik oz. tisti, ki je odgovoren za otroka oz. mladostnika.
- 2 Stopnje izobrazbe so prikazane po izobraževalnem sistemu RS pred bolonjsko prenovno.

Dr. Zoran Jelenc

FRANZ PÖGGELER (1926–2009)

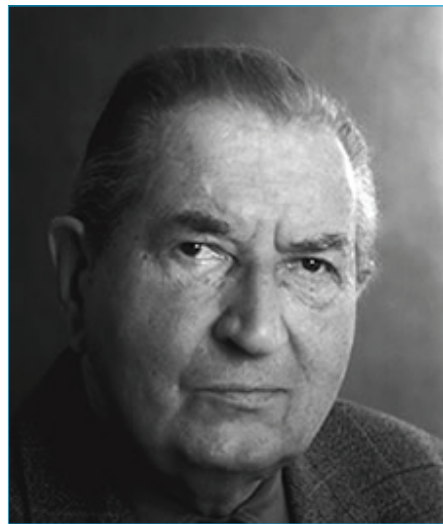
pro memoriam

31. oktobra lani je v Aachnu (Nemčija) v 83. letu starosti umrl znani nemški andragog, profesor dr. in dr. h. c. Franz Pöggeler. Zavzemal je pomembno mesto med andragogi, delujočimi v minulem stoletju na nemških univerzah, kot sta denimo tudi pri nas znana prof. Joachim Knoll in prof. Jost Reischmann. Franz Pöggeler je bil profesor na pedagoški katedri Univerze Aachen. Posebno mesto med temi profesorji mu pripada, ker ga označujejo za enega od utemeljiteljev andragogike kot akademskega študija v Nemčiji.

Priznavajo mu vlogo pionirja izobraževanja odraslih v obdobju po drugi svetovni vojni, tako v Nemčiji kot tudi v Evropi. Študiju izobraževanja odraslih se je posvetil že po letu 1945, takoj po končani srednji šoli. A že leta 1953, star komaj 26 let, je ustanovil prvi raziskovalni inštitut za izobraževanje odraslih, to je bil Inštitut za pedagogiko odraslih na Univerzi v Münstru.¹ Potem pa je bil dolga leta, od 1962 do 1992, predstojnik Katedre za pedagogiko na Univerzi v Aachnu.

A kljub pomembnosti njegove akademske in univerzitetne kariere v Nemčiji, ki smo jo uvodoma opisali, so bile Pöggelerjeve zasluge na področju t. i. mednarodnega izobraževanja odraslih (international adult education)² še neprimerno večje, saj je bil ena najbolj dejavnih osebnosti na tem področju v svetu. V tej vlogi je zagnano deloval v več smereh.

Razvijal je sistem študija strokovnjakov za izobraževanje odraslih v sodelovanju z Evropsko



skupnostjo ter univerzami v Aachnu, Barceloni, Montpellieru, Leuvnu, Surreyju in Nijmegnu. Bil je pobudnik oblikovanja prvega evropskega študijskega programa za študente in profesorje z navedenih univerz.

Prav tako, če ne še bolj, pa je znan po svojem organizacijskem in uredniškem delu, ki ima izrazito mednarodni pomen. Leta 1954 je začel izdajati mesečno revijo *Erwachsenenbildung* (Izobraževanje odraslih) in bil 10 let njen glavni urednik. V nadaljevanju je deloval kot urednik Priročnika o izobraževanju odraslih (*Handbook of Adult Education*) in glavni urednik Študij iz pedagogike, andragogike in gerontagogike (*Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontagogy*). *The Pöggeler-Handbook*, zbirka priročnikov, ki jih je urejal med letoma 1974 in 1984 v

sodelovanju s 128 avtorji iz 27 držav, je izjemen strokovni in znanstveni dosežek na področju izobraževanja odraslih. Še danes je nepogrešljiv vir andragoškega znanja. Pri tem Pöggeler ni bil le oblikovalec tega enciklopedičnega znanja, temveč tudi organizator, ki je za sodelovanje pridobil znanstvenike z vsega sveta.

V okvir mednarodnega izobraževanja odraslih lahko štejemo tudi njegovo spodbujanje razvoja izobraževanja odraslih v državah Vzhodne Evrope. Pred koncem komunizma je negoval stike z demokratično naravnanimi kolegi za železno zaveso. S svojim vplivom pri ministrstvih in fundacijah je omogočal srečanja med strokovnjaki z Vzhoda in Zahoda, s čimer je gradil znanstveno skupnost andragogov brez meja. Prav tako je podpiral doktorske študije študentov iz Koreje, nekdanje Jugoslavije in iz drugih držav, s čimer je ustvarjal nove generacije andragogov v različnih državah.

Posebno poglavje Pöggelerjevega dela je pobuda in nato tudi ustanovitev Stalne konference o zgodovini izobraževanja odraslih (*Standing Conference on the History of Adult Education*), ki je znana tudi kot Pöggelerjeva konferenca (*The Pöggeler Conference*). Posledica te pobude in projekta je bila, da so se vsako drugo leto sestali raziskovalci iz vse Evrope, srečanja pa so prenehala v letu 2006, po konferenci v Bambergu.³

Pöggeler je bil dejaven tudi v oblikovanju in izvedbi sistemskih rešitev pri izobraževanju odraslih. Bil je svetovalec pri nemškem ministrstvu za izobraževanje. Več desetletij je veljal za eksperta na tem področju, zato so ga vabili tudi v druge evropske in neevropske države. Prejel je ugledna priznanja za izjemne dosežke v izobraževanju odraslih tako v Nemčiji kot tudi v drugih državah. Leta 2006 je bil nominiran in sprejet v »hišo slavnih« za področje izobraževanja odraslih (*The International Adult and Continuing Education Hall of Fame*).

Njegova bera publikacij je izjemna. Napisal je več kot 60 knjig in številne članke. Njegove knjige in eseji obravnavajo temeljna vprašanja izobraževanja odraslih, prevedeni pa so bili v 17

jezikov. To njegovo delo je imelo izjemen vpliv na teorijo, prakso ter politične in upravne odločitve in je pomemben prispevek v zakladnico andragoškega znanja. To se zrcali v naslovih njegovih knjig: Uvod v andragogiko (*Introduction in Andragogy*), Antropologija odraslih (*Anthropology of the Adults*), Metode izobraževanja odraslih (*Methods of Adult Education*), Izobraževanje odraslih in zakonodaja (*Adult Education and Legislation*) in Novo oblikovanje dokumenta o izobraževanju odraslih (*New Buildings of Adult Education document*).

In na koncu podatek, ki kaže na to, kako kulturna, široka in razgledana osebnost je bil Pöggeler. Bil je strasten zbiralec slik, ročno izdelanih predmetov in dokumentov, povezanih z izobraževanjem. Muzeju šolske zgodovine je iz svoje zbirke podaril več kot 23 tisoč šolskih in otroških knjig.

INTERNETNI VIRI

<http://www.halloffame.outreach.ou.edu/2006/euro-pics/poggeler.html>

Franz Pöggeler: več prispevkov

- 1 Tudi v Nemčiji, podobno kot v anglosaškem jezikovnem območju, pojem andragogika ni vsem domač. Medtem ko je danes že bolj sprejemljiv (velike zasluge za to ima predvsem prof. Jost Reischmann, ki je prvi uporabil izraz »andragogika« za katedre na univerzah v Nürnbergu in Tübingenu), je sicer prevladovalo ime pedagogika odraslih.
- 2 Pojma »mednarodno izobraževanje odraslih« ne smemo enačiti s pojmom »primerjalna andragogika«. Pri prvem gre za specifično profesionalno in organizacijsko dejavnost mednarodnih razsežnosti, pri drugem pa za primerjalno raziskovanje izobraževanja odraslih v različnih geografskih, kulturnih in političnih okoliščinah, ki ga določajo stroga merila za vsebino in način raziskovanja.
- 3 V Sloveniji je s prof. Pöggelerjem intenzivno sodeloval prof. dr. Jurij Jug, ki je v Nemčiji ob pomoči velikega in vplivnega nemškega kolega objavljal tudi raziskave o zgodovini izobraževanja odraslih na Slovenskem.

ULE, Mirjana:
SOCIALNA PSIHOLOGIJA
Ljubljana, Fakulteta za družbene vede, 2009

Najnovejša knjiga Mirjane Ule »Socialna psihologija« nosi podnaslov »Analitični pristop k življenju v družbi«. Izšla je lani pri Fakulteti za družbene vede v Ljubljani.

Socialna psihologija je veda, ki proučuje psihološke vidike družbenih pojavov in je s tem nujno zmeraj aktualna. Knjigo je avtorica zasnovala tako, da poskuša spodbuditi tako refleksijo kot tudi samorefleksijo bralca ob temah, kot so: agresivnost, altruizem, predsodki, socialni pritiski, konformizem, poslušnost idr. Avtorica uvodoma ugotavlja, da je življenje v družbi problemsko, zato nam pomaga, da si razjasnimo vzroke in razloge te »problemskosti«.

Knjiga ima devet poglavij na več kot 500 straneh. V prvem *Oblikovanje sodobne socialne psihologije* avtorica poda zgodovinski pregled socialnopsiholoških teorij ter utemlji družbeno in znanstveno relevantnost socialne psihologije.

V poglavju *Spoznavni procesi in konstrukcija socialnega sveta* pojasnjuje, kako značilnosti zaznavanja, kategoriziranja informacij, pozornost ter izrinjanje informacij vplivajo na mišljenje, čustvovanje in delovanje posamezne osebe. Poseben pomen pri tem ima človekova družbena narava oziroma socialni dejavniki in socialni kontekst v procesu predelave informacij.

Psihologija stališč je naslov tretjega poglavja, v katerem avtorica podrobno predstavi stališče – ta tako zelo pomemben pojem za socialno psihologijo, ki vpliva na to, kako zaznavamo in doživljamo situacije in objekte iz okolja in

kako nanje reagiramo. Razloži, kako se stališča oblikujejo, kako spreminjajo in kateri dejavniki so vpeti v te procese.

V poglavju *Psihologija stereotipov, predsodkov in diskriminacije* se loteva analize navedenih pojavov. Stereotipi so posplošene, nepreverjene in delno točne sodbe o človeku ali skupini ljudi, ki ne ustrezajo stvarnosti, temveč jo izkrivljajo. Predsodki so karikirane



določene značilnosti ljudi in skupin. Predsodki prav tako kot stereotipi povzročajo popačeno podobo realnega sveta in objektov, saj temeljijo na ekstremno selektivni pozornosti in se manifestirajo skozi: opravljanje, izogibanje, diskriminacijo, nasilje in genocid. Zanimiva je ugotovitev raziskovalcev, da je podlaga za nastanek predsodkov zmeraj pomanjkanje znanja in nerazumevanje dogodkov v okolju.

Peto poglavje *Psihologija prosocialnega in asocialnega obnašanja* prinaša prikaz najnovejših analiz prosocialnega oziroma altruističnega vedenja posameznikov, tudi o tem, kako si posameznik altruistične norme pridobi oziroma razvije. Podatki raziskav kažejo na to, da se stopnja medsebojnih konfliktov in nasilja v sodobnih družbah ne znižuje, temveč nastajajo nove oziroma drugačne oblike nasilja, ki postajajo vse bolj subtilne.

V šestem poglavju *Psihologija socialnega vpliva, socialne moči, nadzorovanja* avtorica v ospredje postavi nelagodje vsakega posameznika pri izbiri usmeritve k avtonomnosti in individualnosti ter na drugi strani k socialni in družbeni vključenosti. Prikaže procese socialnega vpliva in socialnega pritiska, ki se lahko izvajajo na posameznika ali potekajo med posamezniki v družbi.

Posameznik in skupina je naslov sedmega poglavja, v katerem avtorica obravnava socialne interakcije in odnose v skupinah ter psihološke procese, ki se razvijajo v njih: privlačnost/odbojnost, sodelovanje/tekmovanje, zaupanje/nezaupanje, čustvena podpora, socialna podpora, izmenjava informacij, dobrin, čustev in zaupanje ter konflikti.

Naslednje poglavje *Psihologija družbenih procesov* je posvečeno analizi oblik vedenja in odnosov ter procesov med skupinami, vključno s psihologijo množic in družbenih gibanj.

Sebstvo in družba je zadnje poglavje, kjer avtorica ugotavlja družbeno pogojenost sebstva. Ker človek ne more živeti sam, vedno sobiva z drugimi in si v sodelovanju z njimi gradi svojo osebnost. Medsebojni odnosi, ki jih živi posameznik, sovplivajo na njegove psihične in duševne strukture. Podana je tudi analiza tvorcev in struktur modernega sebstva.

Knjiga je na koncu opremljena s strokovnim slovarjem ključnih pojmov, stvarnim ter imenskim kazalom in obsežnim seznamom literature, ki je lahko spodbuda za bolj radovedne. Uletova je tudi tokrat izdala znanstveno monografijo zavidljive kakovosti ter obenem vpeto v aktualna dogajanja sodobnega sveta.

Življenje v družbi je večplastno in zajema posameznikove vpletenosti tako v zasebnih in lokalnih interakcijah in razmerjih kot tudi vplive globalnega sveta. Zato je pomembno, da se posamezniki za vsa ta protislovja zanimamo in jih razumemo, ker tako tudi bolje dojemamo in razumemo sebe znotraj sodobne družbe in konfliktnosti sodobnega sveta.

Tanja Šulak

Tanja Šulak

8. mednarodna konferenca

COMPARATIVE EDUCATION AND TEACHER TRAINING

Čas: 8.–12. junij 2010

Kraj: Plovdiv, Bolgarija

Organizator: Bulgarian Comparative Education Society

Teme konference: komparativno izobraževanje kot univerzitetna disciplina; izobraževanje učiteljev; izobraževalna politika in reforme; visokošolsko izobraževanje, vseživljenjsko učenje in socialna inkluzija; vodenje šole

Rok za oddajo povzetkov: 1. marec 2010

Več informacij na naslovu: <http://bces.conference.tripod.com/>

ICET 2010: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Čas: 28.–30. junij 2010

Kraj: Pariz, Francija

Teme konference: izobraževalne teme, pedagoške in didaktične teme, izobraževalna in informacijska tehnologija, digitalne knjižnice in učna okolja, spletno izobraževanje

Datum oddaje povzetkov: 28. februar 2010

Več informacij na naslovu: <http://www.waset.org/conferences/2010/paris/icet/index.php>

KONFERENCA

MIGRATIONS: KNOWLEDGE PRODUCTION/POLICY-MAKING

Čas: 24.–26. junij 2010

Kraj: Telč, Češka

Organizator: Department of Sociology, Faculty of Social Studies, Masaryk university; Institute for Research on Social Reproduction and Integration; Centre for the Research of Ethnicity and Culture

Namen konference: spodbuditi diskusijo med raziskovalci, politiki in drugimi, ki so na različne načine vključeni v migracijske procese; spodbuditi kritično ozaveščanje o migracijah, proučevati trenutne politike in prakse na tem področju

Datum oddaje povzetkov: 15. februar 2010

Več informacij na naslovu: <http://ivris.fss.muni.cz/migrations/konf2010/?sekce=page&operace=view&id=12>

ISA WORLD CONGRESS OF SOCIOLOGY

SOCIOLOGY ON THE MOVE

Čas: 11.–17. julij 2010

Kraj: Gothenburg, Švedska

Organizator: International Sociological Association, Research Committee on Sociology of Aging RC11

Namen konference: V okviru svetovnega sociološkega kongresa bo potekala tudi sekcija o staranju. Cilj je predstaviti raziskovalne izsledke glede staranja in povezati raziskovalce na tem področju. Še posebno so dobrodošli mednarodno in interdisciplinarno zasnovani projekti oz. prispevki.

Več informacij na naslovu: <http://www.isa-sociology.org/congress2010/index.htm>

ECER 2010 – THE EUROPEAN CONFERENCE
ON EDUCATIONAL RESEARCH 2010

EDUCATION AND CULTURAL CHANGE

Čas: 25.–27. avgust 2010

Kraj: Helsinki, Finska

Namen konference: razpravljati o vplivu kulturnih sprememb v evropskih državah na delovanje izobraževalnih institucij

Več informacij na naslovu: <http://www.eera-ecer.eu/ecer/ecer2010/>

MEDNARODNA KONFERENCA

RE-THINKING GLOBAL SOCIETY

Čas: 6. in 7. september 2010

Kraj: Leeds, Velika Britanija

Organizator: the School of Sociology and Social Policy at the University of Leeds

Namen konference: zblížati mednarodne eksperte – znanstvenike, raziskovalce, praktike in po-diplomske študente, ki delajo na različnih področjih humanističnih in družbenih ved

Teme konference: potrošništvo, globalizacija, tveganje in negotovost; nove politike in civilna družba; družbene ideje Zygmunta Baumana

Datum oddaje povzetkov: 31. januar 2010.

Več informacij na naslovu: <http://www.sociology.leeds.ac.uk/bauman/conference/re-thinking-global-society.php>

THE 2010 CONFERENCE OF THE BRITISH ASSOCIATION FOR
INTERNATIONAL AND COMPARATIVE EDUCATION (BAICE)

EDUCATION AND SOCIAL JUSTICE IN CHALLENGING TIMES

Čas: 10.–12. september 2010

Kraj: the University of East Anglia, Norwich, Velika Britanija

Teme konference: globalna politika izobraževanja; dimenzija javnega dobra v izobraževalni politiki; mednarodna mobilnost, informatizacija, komunikacijski sistemi, izobraževalni sistemi

Datum oddaje povzetkov: 30. marec 2010

Več informacij na naslovu: <http://www.uea.ac.uk/ssf/baice2010> ali baice2010@uea.ac.uk

6. EVROPSKA RAZISKOVALNA KONFERENCA ESREA

ADULT LEARNING IN EUROPE – UNDERSTANDING DIVERSE MEANINGS AND CONTEXTS

Čas: 23.–26. september 2010

Kraj: Linköping, Švedska

Organizatorja: ESREA in Univerza Linköping

Namen konference: razpravljati o terminologiji, ki se uporablja na področju izobraževanja odraslih, predvsem pa opredeliti razlike med pojmi in koncepti, kot so izobraževanje odraslih, vseživljenjsko učenje, učenje odraslih – kaj razumemo s temi pojmi, kaj pomenijo v praksi, kako to vpliva na naše raziskovanje

Več informacij na naslovu: <http://www.liu.se/esrea2010/>

PRVA KONFERENCA ESREA NETWORK ON EDUCATION AND LEARNING
OF OLDER ADULTS (ELOA)

DEMOGRAPHIC CHANGE AND THE EDUCATION OF OLDER ADULTS

Čas: 7.–9. oktober 2010

Kraj: München, Nemčija

Namen konference: ob demografskih spremembah analizirati vlogo starejših v družbi, in sicer tako kot pomembne sile na trgu dela kot tudi možnosti njihovega izobraževanja, kar podpira koncept dejavne starosti

Teme konference: demografska gibanja in njihov vpliv na izobraževanje odraslih; pomen medgeneracijskega učenja za starejše v starajoči se družbi; pomen različnega sprejemanja starosti in življenjskih konceptov; razlike v izobraževalnih interesih med starostnimi skupinami in generacijami; delovni prostor, delovni pogoji in učni procesi starejših delavcev

Datum oddaje povzetkov: 5. april 2010

Več informacij na naslovu: http://www.esrea.org/conferences_and_seminars?l=en

**LETNA KONFERENCA AMERICAN ASSOCIATION FOR ADULT AND
CONTINUING EDUCATION AAACE**

Čas: 24.–29. oktober 2010

Kraj: Florida, ZDA (the Hilton Clearwater Beach Resort in Clearwater Beach)

Več informacij: v začetku februarja

Več informacij na naslovu: <http://www.aaace.org/>



Skrb za vaše zdravje je del nas.

*Poslanstvo našega farmacevtskega podjetja
je narediti dragocene trenutke še lepše in bogatejše.
Naše poti so zato tlakovane z znanjem, visoko tehnologijo in izdelki,
ki izpolnjujejo želje po zdravem življenju.*

*Naša prihodnost je med vodilnimi
farmacevtskimi generičnimi podjetji.*



www.krka.si

Živeti zdravo življenje.

SPLOŠNA NAČELA

Revija Andragoška spoznanja je znanstveno-strokovna revija za izobraževanje odraslih, ki izhaja štirikrat na leto (marec, junij, oktober in december)

V reviji Andragoška spoznanja objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih. Prispevke, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bomo razdelili na področja.

1. V **Znanost razkriva** bomo objavili znanstvene prispevke.
2. V **Za boljše prakso** bomo objavili strokovne prispevke.
3. V **Pogovarjali smo se** objavljamo intervjuje z osebnostmi, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
4. V **Poročilih, odmevih in ocenah** bomo objavili konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.
5. V **Knjižnih novostih** objavljamo strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.
6. V **Obračamo koledar** bralce seznanjamo z aktualnimi dogodki na področju izobraževanja odraslih doma in v tujini, ki se bodo zgodili v obdobju leta dni.

Po potrebi in glede na aktualno problematiko lahko oblikujemo tudi nove rubrike.

PISANJE PRISPEVKOV

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke v rubrikah Pogovarjali smo se, Poročila, odmevi in ocene priporočamo novinarski slog pisanja.

Dolžina. Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 20000 do 40000 besed. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10000 besed.

Ilustracije. Ilustracije so zelo zaželeni. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risbo, fotografijo, diagram, karikaturo oziroma vse, kar ne spada v samo besedilo), vas prosimo, da nam jih pošljete ločeno od besedila z jasno pripisanim naslovom prispevka in oznako, kje naj bo ilustracija v besedilu.

Reference. Znanstveni prispevki morajo vsebovati reference. Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje in stran (Jereb, 1991: 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: 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. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 10 vrstic. Povzetek v slovenskem jeziku mora biti napisan pred samim besedilom in opremljen s ključnimi besedami. Povzetek v angleškem jeziku pa nam pošljite ločeno od osnovnega teksta, prav tako opremljenega s ključnimi besedami. Povzetek v angleškem jeziku opremito z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: Zoran Jelenc, Ph.D.: Non- Formal Education in Organisation)

Ključne besede. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti tudi ključne besede v slovenskem in angleškem jeziku. Zapišite jih skupaj s povzetkom.

POŠILJANJE PRISPEVKOV

Prosimo, da članke in prispevke pošljete v elektronski obliki na naslov uredništva: tanja.sulak@ff.uni-lj.si in hkrati priložite še natisnjen izvod prispevka, ki ga pošljete na naslov: Uredništvo revije Andragoška spoznanja, Tanja Šulak, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana.

Tehnična navodila. Pri elektronskem pošiljanju vas prosimo, da vklopite funkcijo »zahtevam potrdilo o dostavi sporočila« v izogib morebitnim motnjam v delovanju sistema elektronske pošte. Besedilo pošljite v priponki, shranjeno pod vašim priimkom in naslovom prispevka (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih) Kot posebno priponko (v istem sporočilu) pa pošljite povzetek v angleškem jeziku (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih - abstract). Prispevki naj bodo napisani v urejevalniku besedil Word for Windows. Če prilagate razpredelnice in tabele v Excellu, jih prosim pošljite ločeno kljub temu, da ste jih že vstavili v tekst.

AVTORSTVO PRISPEVKOV

Prispevek opremito s 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. Na posebnem listu (e-priponki) pa priložite še vaš popolni naslov ter telefon in elektronsko pošto, po kateri vas lahko kontaktiramo v primeru nejasnosti oziroma drugih dogovorov.

RECENZENTSKI POSTOPEK

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

Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja

