



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

1-2
2008

Razvoj in pomen ljudskih visokih šol
na slovenskem v letih 1918–1941

Učno krmiljenje kot uspešna metoda
usposabljanja in izobraževanja posameznika

Celostni svetovalni pristop
za odrasle v izobraževanju

IMPRÉSUM

Izdaja:

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Glavna urednica/Editor in Chief:

red. prof. dr. Ana Krajnc

Odgovorna urednica/Editor:

mag. Katarina Majerhold

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; dr. Nives Ličen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija; mag. Ester Možina, Andragoški center Slovenije; Mateja Sedej, Ministrstvo za delo Republike 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



ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA

Prva slovenska revija za vseživljenjsko izobraževanje

Vsebina

<i>Ema Perme</i>	UVODNIK LJUDSKE UNIVERZE IN JAVNA MREŽA USTANOV ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH	5
Znanost razkriva		
<i>Monika Govekar-Okoliš</i>	RAZVOJ IN POMEN LJUDSKIH VISOKIH ŠOL NA SLOVENSKEM V LETIH 1918 -1941	14
<i>Ana Krajnc</i>	UČNO KRMILJENJE (COACHING) KOT USPEŠNA METODA USPOSABLJANJA IN IZOBRAŽEVANJA POSAMEZNIKA	26
<i>Sabina Jelenc Krašovec, Sanja Knežević</i>	IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH KOT MOŽNOST ZA DEJAVNO STARANJE IN OSEBNOSTNO RAST	33
<i>Alijana Lepšina</i>	VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE	43
Za boljšo prakso		
<i>Magda Zupančič</i>	PROŽNA VARNOST IN DOHITEVANJE ZNANJA TER USPOSOBLJENOSTI STAREJŠIH DELAVCEV	48
<i>Tanja Čelebič</i>	NADALJNJE POKLICNO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSOBLJANJE V SLOVENIJI Z MEDNARODNO PRIMERJAVO	57
<i>Katja Košir</i>	CELOSTNI SVETOVALNI PRISTOP ZA ODRASLE V IZOBRAŽEVANJU	68
<i>Marko Radovan</i>	MOTIVACIJSKI PROFILI ODRASLIH V FORMALNEM IZOBRAŽEVANJU	77
<i>Slavica Čepon</i>	SODOBNI PRISTOPI K ANALIZI POTREB V KONTEKSTU JEZIKA STROKE	86
<i>Anita Mikulič</i>	SPODBUDA K VZGOJI ZA MEDIJE	95
<i>Zoran Jelenc</i>	IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH – NAJBOLJ DINAMIČEN NABOJ TEORIJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA – DR. FRANC PEDIČEK	98

POROČILA, ODMEVI, OCENE	
Promocija strategije vseživljenjskosti učenja	104
KNJIŽNE NOVOSTI	
Tanja Šulak	
Konec dela	107
OBRAČAMO KOLEDAR	109
PREGLED PRISPEVKOV IN AVTORJEV ZA LETO 2007	113
POVZETKI	116
AVTORJEM NA POT	120

LJUDSKE UNIVERZE IN JAVNA MREŽA USTANOV ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Strokovnjaki s področja izobraževanja in še kdo se bomo globoko strinjali s trditvijo, da je vitalnost naroda mogoče prepoznati tudi po njegovem znanju in splošni učljivosti. Novi izzivi ter prilagajanje socialnega, ekonomskega in kulturnega življenja postavljajo tudi izobraževalni sistem ter urejanje tega področja v Sloveniji pred nova vprašanja. Nanja bomo morali odgovoriti, predvsem pa ukrepati dovolj naglo, da bomo zagotovili uspešno prilagajanje normativne in sistemske ureditve izobraževanja odraslih.

Vloga ljudskih univerz je na tem mestu gotovo še vedno nepogrešljiva, zgodovina delovanja in dejavnost pa segata v čas pred skoraj sto leti. V takšni ali drugačni organizacijski obliki so ljudske univerze pomembno prispevale k razvoju andragoške stroke in oblikovanju prakse izobraževanja odraslih.

Mogoče bo prispevek na prvi pogled nekoliko enostranski, pa vendar v skladu s presojo uredništva tokrat za uvod predstavljamo delovanje mreže javnih organizacij na področju izobraževanja odraslih, pri čemer ne gre zanemariti vseh prizadevanj drugih organizacij, ki so nastajale kasneje in ki prav tako skrbijo za rast in razvoj področja.

RAZVOJ LJUDSKIH UNIVERZ NA OBMOČJU SLOVENIJE

Kratek pregled zgodovine razvoja javnih organizacij za izobraževanje odraslih kaže, da so v mnogih evropskih državah ljudske univerze

UVODNIK



nastajale že od sredine 19. stoletja, v državah nekdanje Avstro-Ogrske pa ob koncu 19. stoletja, medtem ko se na območju Slovenije pojavijo na začetku 20. stoletja. V tistih časih so bile to edine ustanove, ki so izvajale različne oblike organiziranega učenja in izobraževanja odraslih.

Vzporedno z dejavnostjo v praksi se je na svoj način razvijala tudi teorija, kjer ni mogoče zaobiti pomembnega slovenskega pedagoga in filozofa (pripadnika kulturne pedagogike), ki je dobro razumel filozofijo vseživljenjskega učenja. Karla Ozvalda, dekana in profesorja Filozofske fakultete v Ljubljani, uvrščamo med pionirje teoretike vseživljenjskega učenja, saj v knjigi, ki jo je podnaslovil *Kažipot za umevanje včlovečevanja*, trdi, da je šolska izobrazba le priprava na poznejše izobraževanje v odrasli dobi. Kulturna pedagogika (p)ostaja aktualna tudi danes, saj tistim, ki jo berejo »v duhu in resnici, ne samo z očmi ali ustnicami«, pomeni nenehen izvir navdih: bodisi za njihovo poklicno pedagoško-andragoško delo bodisi za lastno osebno rast. Kot redni profesor filozofske fakultete je Ozvald med drugim leta 1921 dal tudi pobudo za ustanovitev Akademskega socialno-pedagoškega krožka, katerega cilj je bila najširša razprava o aktualnih socialno-pedagoških vprašanjih. V sklopu tega krožka je bila ustanovljena tudi Delavska ljudska visoka šola, ki se je pozneje preimenovala v Ljudsko šolo. Tako akademski krožek kot ljudska šola sta pod Žgečevim vodstvom delovala pet let

(Vidmar, 2000). Trideseta leta 20. stoletja so torej precej dobro izpostavila izobraževanje odraslih pri nas, tako v teoriji kot v praksi.

Rezultat razvoja delovanja in gibanja ljudskih univerz v bivši Jugoslaviji se je pokazal v pobudi Zveze sindikatov in Zveze Svobod, ko so delavske in ljudske univerze leta 1959 ustanovile krovno asociacijo, Zvezo delavskih in ljudskih univerz Slovenije (v nadaljevanju: Zveza), ki je ob nastanku združevala 78 članic v Sloveniji in je bila članica krovne zveze v bivši Jugoslaviji. Z gotovostjo lahko trdimo, da je Zveza v Sloveniji skupaj s svojimi članicami zaorala ledino na področju izobraževanja odraslih in andragogike pri nas. Njeno glavno poslanstvo je bilo zagotavljanje strokovne programske, organizacijske, andragoške, metodološke pomoči delavskim in ljudskim univerzam. V letih od 1960 do 1991 je bila edina krovna organizacija, ki je povezovala izvajalske organizacije na področju izobraževanja odraslih. Odigrala je izjemno pomembno vlogo pri razvoju andragogike, sistema izobraževanja odraslih in kakovosti na področju izobraževanja odraslih. Širša programska in vsebinska naravnost Zveze je bila pravšnja podlaga za razmišljanja o potrebi po širši, neprofesionalni asociaciji, ki bi skrbela za splošni razvoj izobraževanja odraslih in andragogike. To je pripeljalo do pobude (ki je prišla iz Beograda; več o tem v: Jelenc: »Vloga in razvoj Andragoškega društva Slovenije«) za ustanovitev Andragoškega društva Slovenije leta 1968. V šestdesetih letih je bila prav Zveza največja krovna strokovna asociacija, ki je bila najintenzivneje povezana z dejavnostjo izobraževanja odraslih in kjer se je najbolj porajalo in razvijalo andragoško znanje. Zveza delavskih in ljudskih univerz pa je ob ustanovitvi vključevala tudi nekatere druge organizacije, ki so izvajale programe za izobraževanje odraslih, na primer izobraževalne centre pri podjetjih in takratnih delovnih organizacijah. Zveza sicer ni nastala na podlagi zakonske obveznosti ali opredelitve, temveč je bila asociacija, ki se je odzvala takratnim

družbenim in strokovnim potrebam. Vendar je zakon, ki je prvič bolj specifično in izrecno zakonsko opredelil delovanje Zveze (tedaj imenovane Zveza delavskih univerz), Zakon o delavskih univerzah, izobraževalnih centrih in drugih organizacijah, ki se poleg šol ukvarjajo z izobraževanjem odraslih (1971), opredelil organizacije javne mreže in njihovo organiziranost, kar je pomenilo tudi financiranje iz javnih sredstev.

V 90. letih 20. stoletja je tudi Zveza delavskih in ljudskih univerz Slovenije, tako kot nova država Slovenija, preživela obdobje tranzicije ter organizacijsko, finančno in programsko prestrukturiranje. Temu so pripomogle tudi velike sistemske, normativne in finančne spremembe na nacionalni ravni:

- pojav rastočega izobraževalnega trga na področju izobraževanja odraslih;
- proces privatizacije in pojav zasebnih izobraževalnih organizacij;
- priprava in sprejem nove sistemske zakonodaje in med drugim tudi zakona o izobraževanju odraslih;
- ustanovitev Andragoškega centra Slovenije kot osrednje razvojne in raziskovalne institucije na področju izobraževanja odraslih;
- sprememba sistema financiranja izobraževanja odraslih s prehodom na programsko-projektno financiranje ter kombinacijo financiranja prek javnih razpisov in financiranja infrastrukturnih dejavnosti.

Zveza delavskih in ljudskih univerz Slovenije se je preimenovala v Zvezo ljudskih univerz Slovenije (ZLUS) in na novo opredelila svoje poslanstvo, razvojno strategijo, naloge in strateške cilje. Hkrati se je konec 90. let 20. stoletja z reorganizacijo delovanja Zveze članstvo drastično zmanjšalo (članice so le javne organizacije izobraževanja odraslih, ne več tudi zasebni ali izobraževalni centri pri podjetjih idr.), zmanjšalo se je tudi število profesionalno

zaposlenih delavcev v strokovni službi ZLUS, ki je prestala programsko in finančno reorganizacijo. ZLUS je v letih 2002 in 2004 na novo ustanovila svojo strokovno službo, članstvo in program dela v obliki projektnih nalog ter ponovno pridobila in okrepila svoj položaj pomembnega strateškega in strokovnega partnerja državnim organom in strokovnim institucijam na nacionalni ravni.¹

JAVNA MREŽA IN IZVAJANJE JAVNIH PROGRAMOV

Kratek pregled pomembnosti dela ljudskih univerz, predvsem z vidika izvajanja programov in organizacije različnih zvrsti in oblik izobraževanja odraslih ter zagotavljanja splošnih (javnih) programov v okviru javne mreže organizacij, kaže tudi na visoko stopnjo odgovornosti za so-oblikovanje politike izobraževanja in skrbi za izobraženost odraslih v obdobjih pred osamosvojitvijo Slovenije. To predstavlja raziskava, katere predmet raziskovanja so bile vsebine, programi in delo učiteljev ljudskih univerz v obdobju po drugi svetovni vojni in pred osamosvojitvijo Slovenije – Ljudske in delavske univerze v obdobju od 1945 do 1990.² Raziskava podrobneje prikazuje pomen in vpliv delavskih ter ljudskih univerz³ na prebivalce v Sloveniji. V času ljudskih univerz kot amaterskih združenj (v 50. letih) je udeležba na področju splošnega izobraževanja skoraj nenehno naraščala, in to vse do študijskega leta 1961/1962, ko se je število udeležencev od leta 1956 povečalo skoraj za trikrat. V tem obdobju, v letih od 1947 do 1991, naj navedem le kot zanimivost, je bilo v vse organizirane izobraževalne oblike (tako krajše kot daljše, npr. predavanja, seminarji in šole za odrasle) vključenih kar 12,767.963 udeležencev. Podatek ni najbolj aktualen in ne omogoča večjih posploševanj, vseeno pa kaže, da so imele ljudske in delavske univerze nezanemarljiv vpliv na zelo veliko ljudi v obravnavanem obdobju (Mohorčič - Špolar, Emeršič, 1999).

V skladu z novo vlogo ljudskih oziroma delavskih univerz v začetku 60. let pa je začela strmo padati tudi udeležba na področju splošnega izobraževanja. Podatki kažejo, da so v tem obdobju delavske in ljudske univerze usmerile vse svoje sile v pripravo in organizacijo drugih vrst izobraževanja – predvsem na področju družbeno-politične vzgoje, kasneje pa še v organizacijo predavanj iz obrambne vzgoje, ki jo je pogojevala takratna politika. Splošno izobraževanje je bilo tako prepuščeno trgu. Udeleženci izobraževanja odraslih so, razen pri določenih izjemah, v celoti plačali stroške izobraževanja (brezplačnih je bilo le nekaj vsebin, npr. predavanja iz ciklusa šole za starše). Udeležba v teh izobraževanjih je bila tako prostovoljna, samo interes posameznikov zanj pa je bil pogosto premalo, zato se je v študijskem letu 1980/1981 v splošno izobraževanje vključilo le 241 udeležencev.

Podatki iste raziskave kažejo, da je do leta 1958, ko so bile ljudske univerze organizirane kot amaterska društva, delež udeležbe odraslih v izobraževanju nihal med 5 in 18 odstotki celotne odrasle populacije. Z njihovo profesionalizacijo in preobrazbo v organizacije za izobraževanje odraslih se je skokovito povečala tudi udeležba, saj se je delež vključenih v izobraževanje v študijskem letu 1959/1960 povzpел na 31 odstotkov.

Kasnejše vmesne padce vključenosti odraslih lahko najpogosteje povezujemo s splošnimi družbeno-političnimi razmerami, ki so spodbujale ali pa zavirale razvoj izobraževanja odraslih. To se kaže predvsem v tem, da v posameznih obdobjih zasledimo večjo podporo države, predvsem splošnemu izobraževanju, pa tudi poklicnemu in drugim oblikam učenja, v drugih obdobjih pa država bodisi kaže naklonjenost samo izobraževanju, ki vzdržuje obstoječo družbeno-politično naravnost, ali pa sploh ne podpira niti izvajanja programov, kaj šele razvoja izobraževanja odraslih.

Tako je na primer konec 60. let na delovanje delavskih univerz močno vplivala liberalizacija družbe, ki se je odrazila predvsem v bolj tržno usmerjeni programski zasnovi in razmeroma manjšemu političnemu vmešavanju države, kar je povzročilo najbolj izrazit upad tistega izobraževanja, ki je bilo tudi državno najbolj podprto. Konec 60. let pa so se začeli stopnjevati politični pritiski na zasnovo in delovanje delavskih univerz, ki so kulminirali v začetku študijskega leta 1970/1971, ko se je delež udeležencev povzpел v celotnem obravnavanem obdobju najvišje, do 35-odstotne udeležbe odraslih v izobraževanju.

Eden bolj dramatičnih podatkov je s konca 80. let, ko je delež udeležencev v izobraževanju odraslih padel na raven iz leta 1950 oziroma na pet odstotkov (celotne populacije), kar bi lahko razložili s skoraj popolnim umikom države in prepuščanjem izobraževanja odraslih tržnim zakonitostim oziroma interesom in finančnim možnostim samih udeležencev. To tezo potrjujejo tudi podatki, predstavljeni ob Dnevu ljudskih univerz,⁴ ki kažejo, da si je takrat približno 70 odstotkov udeležencev v programih izobraževanja na ljudskih in delavskih univerzah plačevalo stroške izobraževanja. Upad splošnega izobraževanja je komentiral v tistem času tudi Ivo Tavčar,⁵ ki je konec 70. let opazil, da so tako politične organizacije kot kulturne ustanove popolnoma nezainteresirane za kulturno oziroma splošno izobraževanje.

Iz raziskave z naslovom *Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju*⁶ lahko za leto 1987 primerjamo empirično dobljene podatke o udeležbi s statističnimi podatki takratnega Zavoda za statistiko. Zaradi različnih metodologij pri zbiranju podatkov in zaradi težav pri razmejitvi med udeležbo in vključitvami je razumljivo, da se deleži razlikujejo, vendar pa so tovrstne primerjave zanimive zato, ker se z njimi lahko, vsaj okvirno, bolj približamo dejanskemu stanju. V omenjeni raziskavi lahko za delavske

univerze razberemo, da so se njihovih izobraževalnih programov udeležili trije odstotki odraslih, medtem ko lahko iz dosegljivih statističnih podatkov razberemo, da je bilo v letu 1987 v delavske univerze vključenih osem odstotkov celotne populacije. Omenjena raziskava je zanimiva tudi zato, ker navaja, da je udeležba v delavskih univerzah tvorila kar četrtno vseh udeležb v izobraževanju odraslih v primerjavi s preostalimi izobraževalnimi organizacijami oziroma da so delavske univerze imele njihov največji delež.

V tem kratkem pregledu vključenosti odraslih v splošno izobraževanje in drugo izobraževanje v preteklosti ter nihanja vključenosti v splošno izobraževanje in kazalcev podpore države splošnemu izobraževanju odraslih vidimo odsev različnih struj v takratni družbi in politiki, kar se odraža tudi v tem, kako in koliko je bilo to področje podprto z javnimi finančnimi sredstvi.

Danes dosegljivi podatki v okviru analize ReN-PIO, kjer Slovenija sledi lizbonski strategiji in ciljem, s katerimi je usklajen tudi nacionalni program izobraževanja odraslih, kažejo, da je 15 odstotkov odraslih (med 15. in 64. letom) vključenih v vseživljenjsko učenje in izobraževanje. Po prioriteth področjih iz omenjene resolucije je prvo med njimi tudi splošno izobraževanje, med operativnimi cilji pa je povečanje stopnje vključenosti v splošno izobraževanje (to ne vključuje izobraževanja za trg dela in izboljšanje izobrazbe), ki jo bomo Slovenci po sedanjih projekcijah v letih od 2003 do 2010 zvišali s 3,5 odstotka na 6 odstotkov in celo presegleli.

Podatki v šolskih letih od 2001 do 2006 kažejo, da je v izobraževanje vključenih povprečno 22 odstotkov prebivalcev v starosti od 15 do 64 let, vendar je med njimi več kot 80 odstotkov udeležencev obiskovalo programe za potrebe poklicnega dela. Razveseljivo je, da je delež

udeležencev, ki jih zanimajo programi za splošne potrebe in prosti čas, ki je v šolskem letu 2004/2005 dosegal le 11 odstotkov, v šolskem letu 2005/2006 spet narasel na 16 odstotkov.⁷ Zgornje podatke lahko primerjamo z nekaterimi iz preteklosti. Na prvi pogled je primerjavo mogoče označiti kot grobo špekulacijo, pa vendar če pozorno pogledamo nekatere odstotke, lahko sklepamo, da so se odrasli v nekaterih obdobjih celo bolj intenzivno učili in izobraževali, kot se danes, in vse to na račun javnih sredstev.

Programi ljudskih univerz in javna služba na področju izobraževanja odraslih so pomembna sestavina celotnega sistema izobraževanja v Sloveniji in v potrebnih segmentih zagotavljajo tudi izvajanje programov ter dejavnosti, ki so v javnem interesu.

V okviru prioritetenih področij ReNPIO in uspešnega zagotavljanja vseživljenjskega učenja ter uresničevanja Strategije vseživljenjskega učenja⁸ sodijo tudi programi splošnega izobraževanja, ki jih izvajajo ljudske univerze.

Pri tem je pomembno opredeliti in pojasniti, kaj pomeni javni interes: »Javni interes je tisti, ki lahko v nekaterih primerih zahteva varovanje pravic diskriminiranih skupin prebivalstva prek javnih služb... Popolnoma enake razmere se seveda pojavijo, kadar domače podjetje grozi z monopolizacijo trga. Vse države se tega branijo z regulativo o varstvu konkurence. Javni interes torej tukaj nastopa v funkciji uresničevanja vrhovnega nacionalnega ekonomskega interesa« (Jože P. Damijan, 2002).⁹ Definicijo javne službe pa bi lahko strnili takole: »Javna služba na področju izobraževanja odraslih je javni interes in naročilo v obliki programov ter dejavnosti, opredeljenih z zakonom oziroma z odlokom občine ali mesta, katerih trajno in nemoteno opravljanje zagotavlja v javnem interesu država, občina ali mesto«,¹⁰ kar je opredeljeno v obstoječi zakonodaji: Zakonu o zavodih (Ur. l. RS, št. 12/91,

17/91, 55/92, 66/93, 8/96, 36/2000) – 22. člen; Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS št. 98/2005) (velja od 14. marca 1996) – 10., 28. člen; Zakonu o izobraževanju odraslih Ur.l. RS št. 12/96, 86/2004 in 69/2006) – 22., 23., 24., 25. in 26. člen.

Z uvedbo novih načinov financiranja, predvsem s sredstvi Evropskega socialnega sklada, se je Sloveniji omajala shema razmeroma stabilnega financiranja razvoja in izvajanja javnih programov ter javne službe. Hkrati pa bi predlagana podrobnejša analiza stanja rezultatov na področju izvajanja javne službe na področju izobraževanja odraslih in preučitev razvojnih prioriteten na področju javne službe izobraževanja odraslih v naslednji razvojni perspektivi 2007–2013 (pa tudi uvedba nekaterih ukrepov za ohranitev in izboljšanje javne službe izobraževanja odraslih v novi finančni perspektivi) lahko vnesli več stabilnosti v zagotavljanje delovanja javne službe in vzdrževanje javne mreže ustanov, ki v razmeroma veliki meri skrbijo za izvajanje splošnih programov za izobraževanje odraslih v skladu z uresničevanjem koncepta vseživljenjskega učenja. Tako so na primer ljudske univerze tiste, ki edine izvajajo osnovno šolo za odrasle, prav tako Program svetovalnih središč, pri ljudskih univerzah deluje 68,8 odstotka središč za samostojno učenje, 20 odstotkov dejavnosti Borze znanja, 16 odstotkov študijskih krožkov in 29 odstotkov programov za znižanje izobrazbenega primanjkljaja. Iz projektnega financiranja iz javnih sredstev se je na ljudskih univerzah izvajalo 62 odstotkov računalniškega opismenjevanja, 54 odstotkov projekta POKI (Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje) in 42 odstotkov dejavnosti svetovalcev za kakovost.¹¹

Iz podatkov v prejšnjem odstavku o črpanju javnih sredstev prek javnih razpisov, ki jih izvaja ministrstvo za šolstvo in šport za področje

izobraževanja odraslih, je razvidno, da ljudske univerze izvedejo 61,8 odstotka programskega dela teh sredstev (Sotošek, 2006).

V zadnjih dveh letih se je dobesedno porušila shema financiranja javne mreže, kar je omajalo razmeroma stabilen status javnih organizacij za izobraževanje odraslih – ljudskih univerz v Sloveniji, saj so kot prejemnice sredstev Evropskega socialnega sklada za izpeljavo projektov in programov iz tega naslova zašle v hude finančne težave.

Te razmere so resno ogrozile obstoj mreže javnih organizacij, s tem pa tudi izvajanje javne službe z dolgoletno tradicijo.

V naslednji finančni perspektivi so ljudske univerze poleg osnovne šole in prej navedenih programov ter dejavnosti tudi stoodstotne nosilke nadaljnega razvoja 14 tako imenovanih centrov vseživljenjskega učenja, ki združujejo lokalna in regionalna partnerstva s področja vseživljenjskega učenja v skupni vrednosti 12,503.163 evrov. Podatek kaže na obsežnost projektov in nedosledno financiranje v podob-

nih okoliščinah, ki smo jim bili nekoč že priče, lahko povzroči zlom javne mreže organizacij. Tako stanje bi lahko resno ogrozilo zagotavljanje splošnega izobraževanja odraslih in nujnega vzdrževanja razvoja, izobraževanja kadrov in mreže javnih organizacij v Sloveniji, kot se je to zgodilo konec 60. let.

Naj končam z mislijo, da je kljub uresničevanju velikih ciljev slovenska zakonodaja, ki ureja izobraževanje odraslih, milo rečeno, zastarela. Sistemu izobraževanja se pozna arhaičen pristop bolj kot kateremu koli drugemu resorju v državi, birokratskim strukturam pa slaba prilagodljivost novim načinom ravnanja z javnimi sredstvi. Le želimo si lahko, da bomo v čim krajšem času prerasli strah pred spremembami in se čim prej sistematično ter strokovno lotili spreminjanja in prilagajanja normativnih in zakonodajnih vprašanj. Le tako bomo lahko zagotovili ustrezne pogoje za izobraževanje odraslih v celoti in iz javnih sredstev poskrbeli za tista prioriteta področja, ki smo jih opredelili v pomembnih državnih dokumentih, ki so usklajeni z evropskimi usmeritvami in cilji.

Ema Perme



LITERATURA

- Damijan, P. J. (2002): »Pomen javnega interesa«. *Mladina*, Ljubljana, 2002/2008.
- Jelenc, Z. (1989): *Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani in Skupnost izobraževalnih centrov v Sloveniji.
- Jelenc, Z. (1998): »Vloga in razvoj Zveze delavskih in ljudskih univerz Slovenije v obdobju 1960–1991«, v: *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990)*, 3. del. (ur. Jurij Jug). Kranj: Založba Moderna organizacija. (Zbirka: Zgodovina izobraževanja odraslih, 9. zvezek. Poročilo o raziskavi).
- Mohorčič Špolar, V. A.; Emeršič, B. (1999): »Delavske in ljudske in univerze v obdobju od 1945 do 1991. leta«, v: *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990)*, 1. del. (ur. Jurij Jug). Kranj: Založba Moderna organizacija. (Zbirka: Zgodovina izobraževanja odraslih, 4. zvezek. Poročilo o raziskavi).
- Tavčar I. (1979): »Splošno izobraževanje kot manj razvito področje delavskih univerz – posebej še kulturno!«, v: *Dvajset let delavskih univerz na Slovenskem*. Zveza delavskih univerz Slovenije, Ljubljana.
- Vidmar, T. (2000). »Življenjepis dr. Karla Osvalda«. *Sodobna pedagogika*, 4/2000. Dostopno: <http://www.sodobna-pedagogika.net/4-02.htm#Manca>, (3. septembra 2008).

SEKUNDARNA LITERATURA

- Analiza uresničevanja resolucije o nacionalnem programu Izobraževanja odraslih za leti 2005 in 2006. Vlada RS. Ljubljana, 2008.
- Predstavitev: Andrej Sotošek (2006). Javna služba na področju izobraževanja odraslih v lokalnem okolju. 10. dnevi ljudskih univerz Slovenije.
- Program izobraževanja odraslih v RS za leto 2008. Vlada RS. Ljubljana.
- Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana. 2007
- Iz dokumentov Zveze ljudskih univerz Slovenije, dosegljivo na: <http://www.zveza-lu.si/>, 3. septembra 2008.
- ReNPIO. Vir: Literacy in Infomation Age, Final Report of the Adult Literacy survey, OECD, 2000.
- Spletna knjigarna Julia Doria: <https://www.juliadoria.com/default.cfm?Jezik=Sl&Kat=040804&Artikel=2417> 3. septembra 2008.

- ¹ Iz dokumentov Zveze ljudskih univerz Slovenije, dosegljivo tudi na: <http://www.zveza-lu.si/>, 3. septembra 2008.
- ² Vida A. Mohorčič - Špolar; Branka Emeršič (1999). *Ljudske in delavske univerze v obdobju od 1945 do 1990*. Andragoški center, Ljubljana.
- ³ Poimenovanje »delavske« ali »ljudske« univerze opredeljuje iste javne organizacije, gre le za spremembo poimenovanja v 60. letih, ko se vsebinski in programski del teh organizacij zelo podredi takratnim političnim razmeram in se v kontekstu tega vpliva večina prej ljudskih univerz preimenuje v »delavsko« univerzo. V času po osamosvojitvi se iste organizacije preimenujejo v »ljudske«, saj je ta naziv glede na izvirnost in programsko zasnovu bolj ustrezen. Danes imamo v Sloveniji 38 ljudskih univerz – javnih organizacij za izobraževanje odraslih.
- ⁴ Tavčar I. (1979): »Splošno izobraževanje kot manj razvito področje delavskih univerz – posebej še kulturno!«, v: *Dvajset let delavskih univerz na Slovenskem*, Zveza delavskih univerz Slovenije, Ljubljana.
- ⁵ Ivo Tavčar, predsednik Zveze delavskih in ljudskih univerz Slovenije in uspešen analitik takratnih razmer prakse izobraževanja odraslih, razvoja andragogike pri nas ter v mnogih pogledih zaslužen za vpeljevanje andragoških načel v prakso. Hkrati je imel vidni vpliv na politiko urejanja sistema izobraževanja z urejanjem področja izobraževanja odraslih od začetka 60. pa vse do konca 80. let.
- ⁶ Jelenc, Z. (1989). *Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju*, Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani in Skupnost izobraževalnih centrov v Sloveniji, Ljubljana.
- ⁷ Program izobraževanja odraslih v RS za leto 2008. Vlada RS. Ljubljana, str. 3.
- ⁸ Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana. 2007.
- ⁹ Jože P. Damijan (2002): »Pomen javnega interesa«. *Mladina*, Ljubljana, 2002/2008.
- ¹⁰ Andrej Sotošek (2006). »Javna služba na področju izobraževanja odraslih v lokalnem okolju«. 10. dnevi ljudskih univerz Slovenije.
- ¹¹ Andrej Sotošek (2006). Predstavitev podatkov na 10. dnevih ljudskih univerz Slovenije.



ZNANOST RAZKRIVA



Doc. dr. Monika
Govekar-Okoliš

Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani

RAZVOJ IN POMEN LJUDSKIH VISOKIH ŠOL NA SLOVENSKEM V LETIH 1918–1941

POVZETEK

V prispevku je prikazan razvoj ljudskih visokih šol na Slovenskem v obdobju med obema vojnama, v letih od 1918 do 1941. Opredeljeni so vzroki za njihov nastanek, ki so spodbudili potrebe po množičnem izobraževanju ljudi, zlasti odraslih. Opisana so prizadevanja in teoretični pogledi posameznikov, takratne inteligence, kulturnikov, pedagogov za nastanek in razvoj ljudskih visokih šol na Slovenskem. Podrobneje sta predstavljena teoretična pogleda dr. Karla Ozvalda in dr. Franja Žgeča, ki sta si prizadevala za izobraževanje vsega prebivalstva (kmečkega in delavskega), za vzgojo »najširših plasti naroda« prav prek ljudskih visokih šol po zgledu danske ljudske visoke šole. Predstavljene in analizirane so prve ljudske visoke šole na Slovenskem po letu 1918 (v Celju, Mariboru, na Jesenicah in v Ljubljani). Iz razpoložljivih virov je prikazano delovanje posamezne ljudske visoke šole ter prepoznaven njihov splošen pomen za razvoj nadaljnjega izobraževanja odraslih na Slovenskem.

Ključne besede: ljudske visoke šole na Slovenskem, izobraževanje odraslih, teoretični pogledi Karla Ozvalda in Franja Žgeča na ljudske visoke šole, delovanje ljudskih visokih šol

V obdobju med obema vojnama, v letih od 1918 do 1941, so se na Slovenskem prvič oblikovale tako imenovane ljudske visoke šole. Prikazali bomo vzroke za nastanek teh institucij, prizadevanja posameznikov in takratne teoretične poglede na ljudsko visoko šolo ter njen razvoj. Opisali in analizirali bomo prve ljudske visoke šole na Slovenskem in njihov pomen za razvoj nadaljnjega izobraževanja odraslih.

VZROKI IN OKOLIŠČINE ZA RAZVOJ LJUDSKIH VISOKIH ŠOL

Slovenci smo v obdobju med letoma 1918 in 1941 doživeli veliko sprememb. Ena pomembnejših je bila ta, da smo se po koncu prve svetovne vojne, 29. oktobra 1918, priključili kratkotrajni državi Slovencev, Hrvatov in Srbov, ki se je 1. decembra 1918 združila s Kraljevino Srbijo v Kraljevino Srbov, Hrvatov in

Slovencev, od leta 1929 imenovano Kraljevina Jugoslavija. V političnem, gospodarskem in kulturnem pogledu se je položaj Slovencev v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev izboljšal glede na prejšnje stanje v Avstro-Ogrski monarhiji. To se je kazalo predvsem v priznanju slovenskega jezika, ki je postal učni jezik v šolah, leta 1919 smo v Ljubljani dobili slovensko univerzo, ustanovljale so se številne kulturne ustanove, ki so omogočale večji nacionalni razvoj slovenskega naroda (Balkovec, Bajt idr., 1995: 203). Takrat je prišlo do velikih demografskih, gospodarskih, socialnih in kulturnih sprememb.

Rastoča industrializacija, procesi urbanizacije in migracij, težnje po vzpostavitvi liberalno-demokratske ustavne države ter svetovna gospodarska kriza so močno zaznamovali takratno družbeno življenje v Sloveniji. Omenjene spremembe so se kazale tudi na področju vzgoje in izobraževanja (Bezenšek, 1998: 11). Temelj za razvoj vzgoje in izobraževanja pa so bili narodni, gospodarski in družbeni razvoj. Industrializacija je povzročila nastajanje sloja industrijskega delavstva in njegovo ločevanje od obrtnikov. S tem se je začela spreminjati struktura najnižjih slojev. Zaradi pomanjkljive izobrazbene strukture so se pojavljali socialni problemi najširših slojev. Obdobje industrializacije je prineslo spoznanje, da so najširšim slojem prebivalstva potrebna dodatna znanja. Tako je postalo vprašanje izobraževanja odraslih vprašanje ekonomske učinkovitosti. Na razvoj izobraževanja odraslih na Slovenskem so takrat pomembno vplivale tudi ideje duhovnih

Izobraževanje odraslih je na Slovenskem skušalo ustreči trem zahtevam posameznika, slojev in naroda v vseh deželah, kjer so živeli Slovenci: 1. utrditi in izboljšati materialno eksistenco posameznika, 2. narodni preporod in razvijanje ter utrjevanje nacionalne identitete, 3. osebni razvoj posameznika, njegov odnos do države, cerkve, okolja in soljudi (Jug, 1999: 271).

gibanj (klasika, idealizem in romantika), ki so se razvijale v glavnih evropskih središčih.

SLOVENSKI MISLECI O LJUDSKI VISOKI ŠOLI

Za razvoj slovenskih ljudskih visokih šol so si prizadevali takratni slovenski pedagogi in inteligenca, ki so želeli dvigniti izobrazbo slovenskega naroda. Slovenski pedagogi so poudarjali pomen izobraževanja vsega slovenskega prebivalstva. Prizadevali so si, da slovenska inteligenca in učiteljstvo posvetita svoje delo ljudski izobrazbi. »In če bi naše slovensko ljudstvo take boljše duševne hrane tudi želelo, inteligenca je dolžna vzbuditi v masah željo po pouku, po daljni izobrazbi, inteligenca je zavezana, da vedno vzbuja med ljudstvom lakoto in žejo po duševnih užitkih...« (Ljudstvu izobrazbe, 1901: 87). V

Ljudska visoka šola kot kraj izobraževanja, razvoja demokracije in gospodarstva.

ta namen so menili, naj se ustanovijo ljudske visoke šole, namenjene ljudski, to je narodni izobrazbi. S tem je bilo povezano nadaljnje izobraževanje odraslih, kajti vse več je bilo potreb po bolj organiziranem izobraževanju že zaposlenih ljudi.

Slovenska inteligenca je z izobraževalno političnimi in kulturnimi dejavnostmi pomembno vplivala na nadaljnji razvoj tudi slovenske nacionalne zavesti. To so dosegali z raznimi prevodi člankov, samostojnimi koncepti in prispevki k delu med odraslimi. Zavzemali so se za popularizacijo učiteljskega poklica, za prosvetno delo in za gospodarski razvoj (Jug, 1999: 272). Tako je na primer Natorp v članku »Ljudsko vseučilišče« iz leta 1919 pisal, naj bo ljudsko vseučilišče kot visoka šola za vse ljudi, naj bo »nekaj, kar odgovarja in je potrebno vsem, ki niso bili deležni istega izrednega zunanega položaja in posebne predizobrazbe« (Natorp, 1919: 64). Menil je, da naj postane ta ustanova središče svobodnega izobraževanja

za vso skupnost, naj bo povezana z razvojem demokracije in gospodarstva. Natorp se je zavzemal za enotno organiziranje izobraževalnih institucij za odrasle (ibid.).

Poleg Natorpa je pisal o pomenu in tipih ljudske visoke šole na Slovenskem tudi Kranjc. V svojem prispevku »O ljudskih univerzah« je opisal dva tipa ljudskih univerz, danskega (severnega) in angleškega (zahodnega). Bil je navdušen nad obema tipoma institucij, saj je menil, da bi bilo najbolje, če bi na Slovenskem imeli oba.

Ljudska visoka šola na Slovenskem naj bi bila po njegovem mnenju primerna za prenos idej med ljudstvo, ker deluje hitro in ima hitre uspehe, saj prenaša mišljenje odraslih in mladine na bodoče generacije, ki ustvarjajo prihodnost naroda. Prav tako daje tak tip institucije možnost za razvoj na gospodarskem in splošno političnem področju. Stik med ljudskim vseučiliščem in narodom lahko privede do zblizanja raznih socialnih slojev in premosti prepada med izobraženci in neizobraženci.

Iz omenjenega prepoznamo takratne potrebe po izobraževanju odraslih in prizadevanja posameznikov, intelektualcev, ki so stremeli k preseganju izobrazbenih in s tem tudi socialnih razlik med ljudmi. Ljudske visoke šole naj bi prirejale ljudska predavanja in imele ključno vlogo ne samo za mladino, temveč tudi za odrasle.

PRIZADEVANJA KARLA OZVALDA IN FRANJA ŽGEČA ZA LJUDSKO VISOKO ŠOLO NA SLOVENSKEM

Največ prizadevanj za uveljavitev ljudskih visokih šol na Slovenskem pa sta imela prav

Danski tip ljudske univerze daje poudarek nadaljnji izobrazbi in vzgoji najbolj preprostega prebivalstva. Angleški tip pa je primeren za izobraževanje inteligence, ki bi lahko prenesla znanost v poljudnoznanstveni obliki med preproste ljudi (Kranjc, 1919: 245).

»O narodu, državi, družbi bi se le tedaj dalo reči, da so sposobni resničnega napredka, če bo visoka izobrazba posameznikov stala trdno zasidrana v široki ljudski izobrazbi« (Ozvald, 1922: 2).

gotovo dva takratna pomembna teoretika na pedagoškem področju, oba doktorja pedagoške znanosti, dr. Karel Ozvald in dr. Franjo Žgeč. Njuna temeljna ideja in želja, ki ju je vodila k ustanavljanju ljudskih visokih šol, je bilo zavzemanje za izboljšanje položaja kmečkega in delavskega prebivalstva.

Karl Ozvald se je zavzemal za izobraževanje najširših plasti naroda, saj je pisal številna dela, v katerih je poudarjal pomen nadaljnje ga izobraževanja vsega naroda. V prispevku »Kaj je in kaj ni ljudska univerza?« je zapisal, da je v novonastali državi Srbov, Hrvatov in Slovencev vse prebivalstvo poklicano k političnemu sodelovanju in politični soodgovornosti. Odgovornost za to je pripisal takratni inteligenci, ki pa še ni bila pripravljena voditi ljudstva.

Govoril je o kulturnem dualizmu. Na eni strani je opozarjal, da obstaja ozek krog izobražencev, ki so se odtujili od preprostega ljudstva, ki predstavlja večino prebivalstva v državi. Po drugi strani je bil prepričan, da je izobražen tisti človek, ki zna samostojno misliti, ocenjevati svet in življenje, ter se je sposoben vživeti v sočloveka. Izobražen človek je povezan z gospodarskim, socialnim, pravnim, političnim in nramnim življenjem, z življenjem v raznih kulturnih skupnostih, kot so narod, država in cerkev. »Zahteva se marveč življenje življenja (Lebensführung), ki je v organski zvezi s strokovno, oziroma poklicno izobrazbo«. Najbolj pomembna pa je smer »od strokovne (poklicne) k splošni izobrazbi, a ne narobe!« (ibid.: 3). Menil je, da cilj ljudskega izobraževanja ni podajanje znanosti, kajti namen univerze je znanstveno delo, iskanje resnic, ljudstvu pa naj bi se resnice podajalo na razumljiv način, to je prek ljudskih visokih šol.

Kot vzor je vzel dansko ljudsko visoko šolo, vendar je opozarjal, da tovrstne institucije ne moremo kar prestaviti v slovensko okolje, saj so naravni, socialni in kulturni vplivi na šolo pri nas drugačni, kot so bili na Danskem. Vendar je prav takšna izobrazba, kot jo je omogočala ljudska visoka šola na Danskem, nujno potrebna slovenskemu narodu. »Kajti le v duhu in resnici započeta, na vse sloje raztegnjena izobrazba, nas utegne kdaj pripeljati do – prave demokracije, to je: do novih, boljših temeljev narodnega in občečloveškega življenja« (ibid.: 9).

Ozvald je menil, da ljudska visoka šola ni znanstvena, temveč izobraževalna in vzgojna šola. »Namen ljudske visoke šole ni, iz kmeta, malega obrtnika, industrijskega delavca... napraviti izobraženca v današnjem smislu besede; prej bi nje namen utegnil biti ta, da današnjega 'intelektualca' – počloveči. Ljudska visoka šola naj v življenje kmeta, malega obrtnika, industrijskega delavca... zanese nekaj takega, kar jim njihovega poklica ne bo priskutilo in osovražilo, kakor dela današnji način izobraževanja, temveč jim ga bo pomagalo vzljubiti in jim ga bo pokazalo v lepši, to je v plemeniti luči duha! Zato pa, če res hočemo uspehov, se 'nižjim' slojem nikar ne bližajmo z napihnjeno štulo današnjega intelektualca, temveč – skromno in spoštljivo« (Ozvald, 1922: 10). Svoje temeljne ideje o ljudski visoki šoli je strnil v knjigi »Kulturna pedagogika« (1927). Menil je, da bi se v teh institucijah znanost

Ozvald je videl ljudsko visoko šolo kot eno najprimernejših institucij za izobraževanje preprostega prebivalstva, katere naloga je oblikovati takšnega človeka, ki bo deloval v svojem interesu in interesu svojih sočlanov v družini, občini, narodu in državi. Dostopna naj bi bila vsem državljanom, zato naj se v tako ustanovo vključuje tehnična in poklicna znanja, vendar tako, da bodo združena s celotnim delovanjem posameznika.

spajala z vsemi življenjskimi položaji ljudi, ki jo obiskujejo, da bi v njih ljudje dosegli socialni in etični preporod takratnega življenja. Tovrstno izobraževanje naj bi pomagalo ljudem, da bi se bolj počlovečili. Ljudska visoka šola naj bi združevala vse plasti naroda, kljub različnemu mišljenju in interesom skupnega, in pomagala ljudem najti odgovore na različna življenjska vprašanja (posameznikove eksistence, socializacije s krajem in pripadnostjo narodu in državi).

Ozvald je bil prepričan, da ravno pot do splošne izobrazbe vodi prek poklica. Delo človeku ponuja največ priložnosti za doživljanje življenjskih situacij, stik z vsemi oblikami življenja od gospodarstva, politike, znanosti, kulture, religije in skupnosti, ki ji pripada, da si tako vsak posameznik lahko prizadeva za delovanje v prid samega sebe in v prid skupnosti, v kateri živi.

Podobno je tudi **Franjo Žgeč** v vseh svojih delih poudarjal pomen izobraževanja ljudi, da bi preprosto slovensko prebivalstvo doseglo čim višjo stopnjo izobrazbe. Na tak način bi se rešilo iz zaostalosti, neznanja in revščine. V svojem prispevku »Nekaj misli o izobraževanju najširših plasti našega naroda in o ljudski visoki šoli« je Žgeč poudaril potrebo po izobraževanju in vzgoji najširših plasti naroda in najbolj pomemben cilj, to je oblikovanje človeka. Družba je, kot omenja, sama uvidela potrebo po podajanju znanja v poljudni obliki tudi tistim slojem, ki niso imeli priložnosti in niso bili deležni višje izobrazbe, in jim omogočila, da izpopolnijo svoje znanje (Žgeč, 1923: 70). Opozarjal je, da so že obstoječe ljudske visoke šole (ljudske univerze) v Celju, Mariboru, Jesenicah, Zagrebu in Beogradu takrat sledile spremembam, vendar niso bile namenjene kmetu in delavcu. Problem je videl v tem, da so obstoječe ljudske

Ljudska visoka šola ni znanstvena, ampak izobraževalna in vzgojna.

Počlovečenje je temeljni cilj ljudske visoke šole.

visoke šole nastale brez jasno začrtanih ciljev in poti, predvsem ker se ustanovitelji niso dovolj poglobili v vprašanja, zakaj in komu so namenjene, kakšne so dejanske potrebe po izobraževanju odraslih. »Niso dovolj poznali tistih sil, ki naj bi nas gonile pri ustanavljanju ljudskih visokih šol, tistih pravih, kakršne imajo severni evropski narodi, zlasti na Danskem. Vzrok je tudi v tem, da nismo imeli

Ljudska visoka šola je namenjena kmečkemu in delavskemu prebivalstvu.

prilike spoznavati ne njihovega ustroja in ne njihovih uspehov« (ibid.: 70).

Tudi Žgeč je menil, podobno kot Ozvald, da je ljudska visoka šola nekaj drugega kot univerza, saj je ljudska visoka šola institucija za ljudstvo, namenjena kmečkemu in delavskemu

prebivalstvu. Ljudske visoke šole naj bi ljudem pokazale smernice za življenje in delovanje in jim omogočile, da se bolj udejstvujejo v življenju. To naj bi bila »šola mišljenja, razsojanja, razglabljanja, šola značaja in pravega človečanstva« (ibid.: 72).

Ljudska visoka šola naj bi človeku omogočala razvoj socialnega čuta, tako da bi lahko razumel in doumel duševnost svojega bližnjega. Ljudsko visoko šolo naj bi potrebovali za to, da slovenski narod ostane »čil in zdrav, svoboden in da ne podleže današnji dobi gospodarskega in političnega zasužnjevanja, da ne izgine v kaosu svetovne krize. Potrebujemo jo za to, da vzgojimo novo močno in življenja sposobno generacijo z visokimi etičnimi načeli; generacijo, ki bo reševala vse naloge, kakršne prinaša razvoj« (ibid.: 73).

Prav tako kot Ozvald je Žgeč imel za zgled dansko ljudsko visoko šolo, ki je dvignila kmečko prebivalstvo na visoko kulturno raven. Prepričan je bil, da bi tudi na Slovenskem prek tovrstnih šol dvignili kulturno raven vsega naroda in s tem izboljšali ekonomski ter socialni položaj ljudi.

Razvoj avtonomnega človeka in njegovega socialnega čuta je prioriteta ljudske visoke šole.

Glede na to, da je bila takratna država predvsem agrarna, je Žgeč menil, da bi največ pozornosti morali posvetiti kmečkemu prebivalstvu, ker je bilo pasivno in bolj vpeto v tradicijo kot v prihodnost. Delavstvo pa je bilo bolj aktivno, hotelo je pridobiti uporabna znanja in zanimala ga je prihodnost. Zaradi omenjenih razlik je Žgeč predvidel razvoj dveh vrst šol, posebej za kmečko prebivalstvo in posebej za delavstvo.

Ljudska visoka šola za kmečko prebivalstvo naj bi delovala na deželi kot zavod, kjer bi učenci stanovali v času študija, podobno kot je bilo v danskih ljudskih visokih šolah. Namesto pasivnega sprejemanja in učenja prek učitelja bi uvedli samoaktivnost in produktivno delo, s čimer bi se oblikovala svetovni nazor in značaj posameznika. Cilj bi bil avtonomen človek. Naloga tovrstne šole bi bila duhovno prebuditi učence, odkrivati nove vrednote in jih pripraviti na reševanje nalog takratnega časa. Število in vsebine predmetov niso najpomembnejši. Vsak predmet mora imeti vzgojne vrednote, znanje je le snov, ob kateri se posameznik oblikuje. Ljudska visoka šola za kmetijsko prebivalstvo bi morala biti popolnoma samostojna in avtonomna, država bi jo le finančno podpirala in pospeševala razvoj. V šoli bi bilo največ 30 učencev. Učiti bi morali najbolj razgledani učitelji z dovolj znanja in izkušnjami, ki bi morali upoštevati potrebe učencev (Žgeč, 1923a: 97–99).

Za delavstvo pa je videl potrebo po ustanavljanju drugačnih ljudskih visokih šol, kot so bile danske, saj je po njegovem mnenju delavstvo potrebovalo pravo izobrazbo, kar pa ne morejo dobiti samo z različnimi predavanji. Za izobrazbo delavstva bi morali poiskati nove oblike izobraževanja, predvsem zato, ker je bilo med delavstvom tudi veliko odraslih ljudi, ki so želeli izpopolniti svojo izobrazbo. Za njihovo izobraževanje je Žgeč predlagal posebno vrsto nadaljevalnih šol. Predlagal je tudi teme, ki bi delavce zanimale (o strojih, poteku proizvodnje, o orodjih in delu, o industrializaciji ter razvoju industrije, o gospodarstvu in trgo-

Cilj prizadevanj obeh, Žgeča in Ozvalda, so bili dvig izobrazbene ravni posameznika, razvoj posameznikove osebnosti, oblikovanje za delo in ustvarjanje čim bolj sposobnih ljudi, ki bi lahko s svojim znanjem in ustvarjalnostjo dvigovali svoj socialni status, ekonomski položaj in raven družbe. V omenjenih pogledih Ozvalda in Žgeča zasledimo ideje o nadaljnjem, stalnem, vseživljenjskem izobraževanju in učenju ljudi.

vini idr.). Tako šolo je predlagal Žgeč, bi morali imenovati »delavska ljudska visoka šola« (Žgeč, 1923: 79). To bi bila nadaljevalna šola, za odrasle delavce, za strokovno izpopolnjevanje in za delo v industriji, medtem ko bi bila ljudska visoka šola za kmečko prebivalstvo namenjena tudi mlajšim odraslim, ki so že zaposleni na področju kmetijstva.

Iz teoretičnih predpostavk in prizadevanj lahko ugotovimo, da je bil na Slovenskem kot zgled postavljen zlasti danski tip ljudske visoke šole. Tovrstna šola je bila namenjena bolj kmečkemu prebivalstvu, ni pa bila ustrezna za vse prebivalstvo, za širši narod. Ozvald ni delal razlik med ljudskimi visokimi šolami za kmečko in delavsko prebivalstvo, ampak se je zavzemal za ljudsko visoko šolo za vse prebivalstvo, ki naj bi se v tej instituciji učilo glede na svoje potrebe in se izobraževalo vse življenje. Prednost je dajal izobraževanju delavstva, ker so delavci takrat potrebovali največ znanj zaradi rastočega razvoja tehnike in industrije. Skupno Ozvaldu in Žgeču je bilo to, da sta se zavzemala za izobraženost vsega prebivalstva, da sta si prizadevala vzgojiti posameznika tako, da bo pripomogel k nadaljnjemu osebnemu razvoju in razvoju naroda ter države.

DELOVANJE PRVIH LJUDSKIH VISOKIH ŠOL NA SLOVENSKEM

Zametki prve ljudske visoke šole so bili že pred obravnavanim obdobjem, pred letom 1918, v Trstu. Tam so leta 1905 ustanovili

Delavsko izobraževalno društvo Ljudski oder. Podobno so leta 1910 ustanovili Delavsko izobraževalno društvo v Gorici. Nastajala so še druga delavskoprosvetna društva, zlasti na Primorskem (v Solkanu, Pevmi in v Mirnu) (Govekar - Okoliš, 1998: 67). Omejena delavska društva so imela pomembno prosvetno vlogo. Poleg javnih predavanj so v okviru društev imeli razvejano kulturno dejavnost (knjižnice, čitalnice, izleti idr).

Po letu 1918 so se na Slovenskem začele ustanovljati institucije z imenom Ljudske visoke šole. Ime za te vrste šol, kot ugotovljamo, ni bilo enotno. Poleg imena ljudska visoka šola zasledimo imeni »ljudsko vseučilišče« in »ljudska univerza«. Leta 1921 je začela svoje delovanje ljudska visoka šola – Ljudsko vseučilišče v Celju. Leta 1922 sta začela delovati Ljudska univerza v Mariboru in Ljudsko vseučilišče na Jesenicah. Kasneje, leta 1923, je bila ustanovljena ljudska visoka šola v Ljubljani, leta 1927 v Studencih pri Mariboru in leta 1937 na Ptujju in v Kranju.

Nekatere ljudske visoke šole so bile najprej organizirane kot društva za prosvetljevanje vseh slojev prebivalstva. Tovrstne institucije so poleg predavanj prirejale različne izobraževalne in prosvetljalne dejavnosti, kulturne, športne idr. prireditve ter izlete. Izdajale so tudi tiskana gradiva in v svojih knjižnicah omogočale ljudem dostop do knjig.

Namen ljudskih visokih šol, kot smo spoznali, je bil posredovati znanja z različnih strokovnih področij predvsem zato, da bi bili odrasli boljše informirani. V ljudskih visokih šolah so sodelovali takratni znani strokovnjaki, doktorji znanosti z različnih strokovnih področij, javni delavci, profesorji, kulturniki in umetniki. Znanja, ki so jih ljudske visoke šole dajale, pa so bila znanja, ki so se odmikala od kmečkega življenja in so bila namenjena le ožjemu krogu ljudi (Krajnc, 1979: 162). To bomo v

Na Slovenskem je prevladal danski tip ljudske visoke šole.

nadaljnem opisu delovanja ljudskih visokih šol na Slovenskem lahko tudi spoznali.

Ljudske visoke šole so bile zelo dobro organizirane in so postale vidna središča izobraževanja odraslih ljudi. Na njihov nadaljnji razvoj pa je vplival tudi odlok Ministrstva prosvete o ljudskih univerzah iz leta 1932. Po tem odloku je začelo ministrstvo kontrolirati vsako dejavnost na ljudskih visokih šolah. Uradno so jih imenovali ljudske univerze. Ministrstvo prosvete je moralo najprej odobriti izbor tem za predavanje, načrt in program tečajev ter predavateljev za vsako leto posebej. Odobritev je bilo treba pridobiti prek pristojnih upravnih oblasti in prosvetnih oddelkov banske uprave. Ljudske univerze oziroma ljudske visoke šole naj bi vodile izključno kulturno-prosvetne naloge, skrbele za interese državne uprave in narodne enotnosti (Hojan, 1975: 25–26).

PRVA LJUDSKA VISOKA ŠOLA NA SLOVENSKEM – LJUDSKO VSEUČILIŠČE V CELJU

Ljudsko vseučilišče v Celju je bilo ustanovljeno leta 1921. Predsedoval mu je vladni svetnik in gimnazijski ravnatelj Emil Lilek (Hojan, 1975: 24). Podatke o delovanju Ljudskega vseučilišča najdemo v takratnem časopisju Mariborski večernik Jutro, Večernik, Nova doba in Slovenski narod. Že v letu 1921/1922 so imeli 30 dobro obiskanih predavanj. Predavanja so imela največji poudarek na izobrazbi delavstva v Celju. Glede na takratne zanimivosti so delavci lahko poslušali predavanja s področja elektrike in njenih poskusov, o premogu in vodnih silah, o zadrugištvu kot gospodarski in socialni rešitvi človeštva, o davkih idr. Vsako leto so prirejali več predavanj in tudi bolj raznolika, glede na potrebe in novosti s posameznih področij določene stroke ali znanstvene discipline. Vsebine so se širile na področje zdravstva, fizike, zemljepisa, zgodovine, pedagogike, filozofije, kulture, sociologije idr. (ibid.).

Do 10. obletnice delovanja je Ljudsko vseučilišče v Celju organiziralo 200 predavanj, ustanovilo je svojo knjižnico, natisnilo predavanja v knjižni obliki in si tako pridobilo širok krog predavateljev (Jug, 1998: 111). Večina jih je bila iz Maribora in Ljubljane, prišli pa so tudi iz Hrvaške. Na primer, v letu 1933 sta predavala iz Zagreba prof. dr. Bazal na temo »Ali je naša volja svobodna« (Zanimivo predavanje..., 1933: 2) in univ. prof. dr. Boris Zarnik na temo »Od kdaj je življenje na zemlji, s skioptičnimi slikami« (Ljudsko vseučilišče, 1933a: 3). V tem letu so bila tudi predavanja o Danski, na primer »O Danski z diapozitivi« prof. Baša iz Maribora, ki je prikazal pomen danske kulture in pomen Grundtvigove ljudske visoke šole (Ljudsko vseučilišče, 1933b: 2). Poleg tega so bila zanimiva predavanja v letu 1934/1935, saj je bil celoten ciklus predavanj posvečen obravnavi položaja našega naroda po letu 1914. Na primer, »O položaju Evrope leta 1914« je imel predavanje dr. Hauptman iz Zagreba, »O političnem položaju Slovencev leta 1914« dr. Kukovec iz Maribora, »O Srbiji« dr. Jovanović iz Beograda (Predavanja na ljudskem..., 1934: 2). Podobno je bil izveden ciklus pedagoških predavanj na Ljudskem vseučilišču v Celju v letih 1939 in 1940, kjer je predaval tudi dr. Franjo Žgeč na temo »Nekaj problemov izven šolske vzgoje«. Svoj pečat Ljudskemu vseučilišču v Celju pa je dal leta 1921 tudi dr. Ozvald, saj je kot po-

Vse do druge svetovne vojne leta 1941 se je v prvem slovenskem ljudskem vseučilišču v Celju zvrstilo veliko predavanj s poljudnoznanstvenimi vsebinami. Posebnost je bila, da so bila vsa predavanja obogatena s pisnim gradivom, nekatera tudi z avdiovizualnimi sredstvi. Predavanja so potekala sezonsko, od oktobra do junija. Obiskovali so jih vsi sloji slovenskega prebivalstva, največ je bilo delavstva, število obiskovalcev pa je nihalo in bilo odvisno od tematike in časa izvajanja (Zajc - Cizelj, 1999: 161).

sebnobno obliko predavanj uvedel tako imenovani akademsko-socialni krožek. Namen krožka je bil preučevati socialna vprašanja delavstva in ugotavljati potrebe delavcev po izobraževanju (Jug, 1998: 111). To je bila nova oblika izobraževanja odraslih na ljudski visoki šoli, ki je zahtevala večjo aktivnost udeležencev.

LJUDSKA VISOKA ŠOLA – LJUDSKA UNIVERZA V MARIBORU

Dvaindvajsetega novembra 1921 je potekal pogovor o ustanovitvi »Ljudskega vseučilišča« v Mariboru na pobudo takratnih socialnih demokratov. Namen ljudskega vseučilišča je bil, da postane središče prosvetnega dela v Mariboru, skrbelo je za splošnoizobraževalna predavanja, širilo je duhovno obzorje mariborskega delavstva in srednjega sloja. Namesto nasvetov Ozvalda o ljudski visoki šoli po danskem zgledu so se v Mariboru odločili za društvo, ki je skrbelo za vso organizacijo predavanj. Znotraj tega je deloval posebni pripravljalni odbor, ki je izdelal pravila in preostale priprave za ustanovitev društva. Ta društvena pravila je potrdila pokrajinska uprava v Ljubljani. Ustanovni zbor ljudske univerze v Mariboru je bil 18. januarja 1922 (M., 1922, str. 4).

V prvem letu, 1922/1923, se je na Ljudski univerzi v Mariboru zvrstilo 22 predavanj. Prvo predavanje je imel prof. Ivan Favaio z naslovom »O Ljudski univerzi z ozirom na vzgojo in izobrazbo ljudstva«. Organizirali so tečaj za kemijo (prof. Jože Pirnat) in tečaj za fiziko (prof. dr. Adolf Pečovnik). Podobno kot v Celju so prirejali tudi v Mariboru cikle predavanj o zgodovinski tematiki (naselitev južnih Slovanov na današnjem ozemlju, zgodovina Maribora, razdvojenost slovanskih narodov idr.). Imeli so predavanja o literaturi in pesnikih Otonu Župančiču in Ivanu Cankarju z recitacijami, o moderni liriki, ruski literaturi idr. Teme predavanj so bile zelo različne, tudi o zdravstvu in varstvu otrok, o pomorstvu, o

denarju idr. Udeleženci so bili iz vseh slojev mariborskega prebivalstva (Hartmann, 1995: 76–77).

Delovanje Ljudske univerze v Mariboru lahko razdelimo na dve obdobji, pred letom 1932 in po njem. Pred letom 1932 je ljudska univerza delovala kot društvo, skrbela je za številna strokovna predavanja, predvsem za različne tematske cikle (slovenski, hrvaški, srbski, ruski, češki, francoski, etični, državljanski, zdravstveni idr.). Prirejala je različne tečaje znotraj meščanskih šol, srednjih šol, glasbene prireditve, izlete idr. (B. O., 1932: 6). Predavali so domači strokovnjaki, predvsem univerzitetni profesorji iz Ljubljane, Zagreba, Beograda, Skopja in iz tujine (Avstrije, Nemčije, Francije, Anglije in Rusije).

Po letu 1932 pa je bilo delo na ljudski univerzi v Mariboru precej bolj razgibano zaradi takratnega vpliva vojne v Evropi in svetu, naraščajoče moči fašistične Italije in nacistične Nemčije, vpliva Sovjetske zveze, gospodarske krize na Slovenskem in podobno. Ugotavljamo, da so ta dogajanja vplivala tudi na izbor tem predavanj, ki so bile značilne za obdobje pred drugo svetovno vojno. Predavanja so zajemala posamezna področja. S področja *zgodovine* zasledimo pomembnejša predavanja, na primer, leta 1933 je predaval dr. Warrier iz Zagreba z naslovom »Napoleon in njegova doba«, leta 1938 je Radivoj Rehar predaval o slovanstvu in utopiji ter stvarnosti, leta 1939 pa je dr. Franc Zwitter predaval o vzrokih in načelih francoske revolucije. Imeli so številna predavanja s področja *geografije* glede na posamezne države: Kitajska (prof. dr. Andrija Štampar iz Zagreba), Afganistan (prof. Bogomir Stupan, 1939), o popotovanjih iz Avstralije, Amerike, Skandinavije idr. Predavanja so bila tudi o *politično-geografskih problemih* jugovzhodne Evrope (prof. dr. Svetozar Ilešič), pa o vprašanjih in bistvu ter pomenu demokracije, o španski državljanski vojni ... Predavanja so segala tudi na *ekonomsko področje*: o bančništvu, kreditnem sistemu, o valutah, zadružništvu, gospodarskih

in političnih sistemih v svetu (prof. dr. Franja Crneka). Predavanja so bila tudi s področja *filozofije* (obravnavali so predvsem pomen in vlogo malega naroda, na primer prof. Edvard Kocbek leta 1938 o človekovem odnosu do vojne, prof. Anton Trstenjak leta 1941). Zvrstila so se tudi predavanja s področja *sociologije* (o položaju kmečke ženske v družbi je predavala Mara Matočec leta 1939), prav tako s področja *pedagogike in psihologije* (o pomenu vzgoje, o nadarjenosti, inteligenci idr.).

Predavanja so segala tudi na področja *naravoslovja* (o morskem živalstvu, pračloveku, ledeni dobi idr.), *tehnike* (inž. Vladimir Šlebingler leta 1934 o električnem prenašanju slik in brezžičnem gledanju, prof. dr. Maroković leta 1940 o barvni fotografiji). Veliko predavanj je bilo s področja *zdravstva*, kjer so obravnavali spolno vzgojo z zdravniškega vidika (prof. dr. Anton Breclj leta 1937). Teme so se nanašale na duševne bolezni, materinstvo idr. Končno pa so bila še predavanja s področij *glasbe, likovne umetnosti, slovenske literature, političnega položaja Evrope, vojnega gospodarstva, kmečke politike, vojne kirurgije*. Sezona 1940/1941 je bila zaradi druge svetovne vojne nedokončana, zadnje predavanje je imel 17. marca 1941 pedagog dr. Stevan Pataki iz Zagreba (ibid.: 99–102).

Vodstvo Ljudske univerze v Mariboru se je zavzemalo za tip danske ljudske visoke šole in ga prilagodilo svojim krajevnim razmeram. Do leta 1939 je imela ljudska univerza skoraj 1000 različnih prireditev z več kot 100.000 poslušalci. Dobro obiskanih predavanj so se ude-

S tako pestrim izborom predavanj, ki so pokrivala praktično vsa področja od humanizma in družboslovja do naravoslovja, so v Mariboru skrbeli za vzgojo širšega prebivalstva, saj so udeleženci pridobili tako splošna kot praktična znanja, usposabljali so se za samostojno mišljenje in krepili značaj, s čemer je bil namen ljudske univerze v Mariboru dosežen.

leževali predvsem srednji sloji in tudi dijaki (Spominski zbornik..., 1939: 203).

LJUDSKA VISOKA ŠOLA – LJUDSKO VSEUČILIŠČE NA JESENICAH

Kot tretja je bila ustanovljena Ljudska visoka šola na Jesenicah, imenovana »Ljudsko vseučilišče«, o kateri pa smo našli zelo malo podatkov. Ker so bile Jesenice takrat središče delavskega prebivalstva, sta prva poljudna predavanja za delavstvo začela leta 1921 učitelja Ivan Šega in Fran Zupančič. S tem sta spodbudila razvoj ljudskega vseučilišča na Jesenicah. Ljudsko vseučilišče je jeseni leta 1922 ustanovilo delavstvo Kranjske industrijske družbe, kjer so vsak petek potekala predavanja v delavskem domu na Savi pri prosvetnem društvu Svoboda (Šega, 1923: 2).

Posebnost Ljudskega vseučilišča na Jesenicah je bila, da so izbirali teme za predavanja glede na potrebe delavstva. Tako so potekala že v letu 1922/1923 različna predavanja, za katera sta najbolj skrbela Ivan Šega in Fran Zupančič. Oba predavatelja sta menila, da morajo ljudska predavanja obravnavati »dnevna svetovna vprašanja«, saj je le na tak način mogoče pridobiti delavstvo (ibid.). Na primer, Fran Zupančič je imel predavanja o železu, zgodovini, naravoslovju, razvoju živih bitij, toploti, zgodovini Jana Husa, »Črtice iz ljudskega gospodarstva«, »O elektriki«, »Črtice iz prirode«, »O bankah in delavstvu«, statistiki in številkah ... (ibid.). Ivan Šega pa je predaval o živalstvu, na temo »Misel o draginji«, imel je predavanja z naslovom »Veda o zemskem potresu«. Posebno pozornost je namenil predavanju za odrasle na temo »Otrok in njegova vzgoja«. Dotaknil se je zgodovinskih tem, na primer o francoski revoluciji in o kmečkih uporih. Šega je imel v tem letu kar dva ciklusa predavanj. Prvi je imel naslov »Naša narava«, kjer je govoril o naravi nasploh, o živalih, pticah in nižjem živalstvu. Drugi ciklus pa je imel naslov »Francoska re-

Glede na razpoložljive vire in ugotovitve lahko izpostavimo, da sta imela veliko zaslug za izobraževanje delavstva na Jesenicah prav učitelja Ivan Šega in Fran Zupančič, ki sta vsa svoja prizadevanja usmerila v izobraževanje širšega prebivalstva, to je takratnega večinskega delavstva na Jesenicah, na področjih, kot so zgodovina, biologija, geologija, ekonomije in vzgoje otroka.

volucija«, kjer je predaval o vzrokih revolucije, dobi narodnih skupščin med letoma 1789 in 1792, o konventu v letih od 1792 do 1795 (Ljudska vseučilišča, 1922: 4).

Poleg Šege in Zupančiča so predavali tudi drugi strokovnjaki, omenimo dr. Lemeža iz Ljubljane, ki je predaval o socializmu, življenju in delovanju Karla Marxa, o napredku človeške družbe glede na iznajdbe (Šega, 1923: 2).

LJUDSKA VISOKA ŠOLA V LJUBLJANI

V Ljubljani je pod vodstvom dr. Karla Ozvalda že od leta 1921 deloval Akademski socialno-pedagoški krožek, ki je prirejal predavanja, sestanke in različne socialno-kulturne akcije, predvsem za delavstvo. Leta 1922 je krožek deloval pod imenom Delavska ljudska visoka šola, leta 1923 pa se je preimenoval v Ljudsko visoko šolo (Hojan, 1975: 25). Na tej instituciji so predavali dr. Karl Ozvald, dr. Franjo Žgeč, dr. Alma Sodnik, dr. Rado Kušej, Alojzija Štebi, Fran Saleški Finžgar idr. Leta 1926 je ljudska visoka šola prenehala delovati. Predavanja, ki so bila na Ljudski univerzi v Ljubljani v letih od 1923 do 1924, so izhajala v zbirki Ljudska visoka šola (1924), ki jo je založila Zadrúžna tiskarna v Ljubljani. V Ljubljani je bila kasneje, leta 1934, ustanovljena ljudska univerza, ki je imela svoja pravila. Predavanja so bila namenjena delavstvu, tematika pa je obsegala življenjske razmere in izobraževalne potrebe delavstva (ibid.).

Sicer pa je imela med omenjenimi prvimi ljudskimi visokimi šolami glede na razpoložljive vire prav gotovo najvidnejše mesto Ljudska univerza v Mariboru, ki je delovala v letih od 1921 do 1941 in je o njej shranjenih tudi največ podatkov. Ta institucija je v omenjenem kraju spodbujala nadaljnje izobraževanje in učenje večine tamkajšnjega prebivalstva.

SKUPNE UGOTOVITVE O DELOVANJU PRVIH LJUDSKIH VISOKIH ŠOL

Iz pridobljenih virov lahko ugotovimo, da so bile ljudske visoke šole na Slovenskem zelo različne. Razlika je temeljila zlasti v različnih potrebah razvoja posameznega kraja, kjer so se razvile. Prav tako so na njen razvoj vplivali predavatelji in njihovo motiviranje prebivalstva, bodisi delavskega bodisi kmečkega, za nadaljnje splošno in strokovno izobraževanje. Dejansko je do leta 1939 delovalo na Slovenskem sedem ljudskih visokih šol, ljudskih univerz oziroma ljudskih vseučilišč. Žal nimamo za vsa podrobnejših podatkov, da bi lahko ocenjevali njihovo kakovost dela prek števila udeležencev na različnih predavanjih skozi posamezna leta. Zato podajamo kot zanimivost podatke le za leto 1938/1939. Hojanova (1975: 25) omenja takratno število predavateljev in predavanj ter število poslušalcev za posamezne institucije, kar je prikazano v tabeli:

Kot lahko ugotovimo iz tabele, je bilo največ predavanj v letu 1938/1939 na Ljudski univerzi v Mariboru (41), sledijo ji Ljudsko vseučilišče v Celju (23), Ljudska univerza Studenci pri Mariboru (21), Ljudska univerza v Ljubljani (15), Ljudska univerza Kranj (11), najmanj predavanj pa je bilo v omenjenem letu na Ljudski univerzi Ptuj (6). Podatki nam tudi povedo, da je bilo zelo različno število predavateljev. Največ predavateljev je bilo v letu 1938/1939 na Ljudski univerzi v Mariboru (43), sledita ji Ljudska univerza Studenci pri Mariboru (21), Ljudsko vseučilišče Celje (18), enako število predavate-

ljev (15) sta imeli Ljudska univerza Ljubljana in Kranj, najmanj predavateljev pa je gostila v omenjenem letu Ljudska univerza Ptuj. Zanimivi so tudi podatki o številu slušateljev, saj nam dokazujejo, koliko so bila dejansko obiskana in zanimiva predavanja na posameznih ustanovah. Ponovno lahko na prvem mestu omenimo Ljudsko univerzo v Mariboru, saj je imela v letu 1938/1939 kar 5562 slušateljev. Sledijo ji bližnja Ljudska univerza Studenci pri Mariboru (3358), Ljudska univerza v Ljubljani (2454), Ljudska univerza Kranj (2000), Ljudska univerza Celje (1940). Ponovno je imela najmanj obiskovalcev Ljudska univerza na Ptuj (800). Tudi tokrat nam podatki potrdijo, da je bila od vseh ljudskih visokih šol – ljudskih univerz tako po številu predavanj kot obiskovalcev najbolj dejavna Ljudska univerza v Mariboru, ki je bila tudi med preostalimi tovrstnimi institucijami tudi najdlje dejavna, vse do leta 1941.

ZAKLJUČEK

V primerjavi s preostalimi takratnimi evropskimi državami, na primer Dansko, Anglijo, Avstrijo, so se ljudske visoke šole na Slovenskem razvile zelo pozno. Razvoj teh ustanov je pripisati različnim vplivom, predvsem novim

družbenim razmeram, ki so zaradi gospodarskega in tehnološkega razvoja prinašale potrebe po nadaljnjem izobraževanju odraslih. Ljudske visoke šole so nastale na Slovenskem na osnovi prizadevanj in želja posameznikov, takratnih intelektualcev (profesorjev, doktorjev znanosti) in kulturnikov. Prizadevali so si za bolj organizirano izobraževanje ljudi, za dvig stopnje izobrazbe in kulture vseh ljudi oziroma celotnega naroda.

Največ zaslug sta pri tem imela pedagoga dr. Karl Ozvald in dr. Franjo Žgeč, ki sta se zavzemala za izobraževanje »najširših plasti naroda«. S tem sta mislila na kmečko in delavsko prebivalstvo, ki sta potrebovala nadaljnji razvoj. Veliko kmečkega prebivalstva se je selilo v središča, kjer se je razvila industrija, za delo pa so potrebovali nova znanja, ker osnovna izobrazba ni zadoščala več. Tudi delavstvo je potrebovalo novih strokovnih znanj zaradi razvoja tehnologije in gospodarstva. Tako sta Ozvald in Žgeč prav v ljudskih visokih šolah videla možnost za vsestranski razvoj ljudi, saj naj bi pridobili poleg potrebnega strokovnega znanja tudi splošna znanja za svoj osebni in duhovni razvoj. S tem sta nakazala potrebno nadaljnje izobraževanje vseh ljudi, zlasti zaposlenih, in tako poudarjala tudi idejo o permanentnem, vseživljenjskem učenju in izobraževanju.

Ljudske visoke šole (ljudske univerze) na Slovenskem v letu 1938/1939

ŠT.	IME INSTITUCIJE	KRAJ	ŠTEVILO PREDAVATELJEV	ŠTEVILO PREDAVANJ	ŠTEVILO SLUŠATELJEV
1.	LJUDSKO VSEUČILIŠČE	CELJE	18	23	1940
2.	LJUDSKA UNIVERZA	MARIBOR	43	41	5562
3.	LJUDSKO VSEUČILIŠČE	JESENICE	ni podatka	ni podatka	ni podatka
4.	LJUDSKA UNIVERZA	LJUBLJANA	15	15	2454
5.	LJUDSKA UNIVERZA	STUDENCI PRI MARIBORU	21	21	3358
6.	LJUDSKA UNIVERZA	PTUJ	6	6	800
7.	LJUDSKA UNIVERZA	KRANJ	15	11	2000
		skupaj	118	117	16114

Ljudske visoke šole, ki so nastale na Slovenskem v letu 1921 in delovale do druge svetovne vojne, so imele pomemben vpliv na izobraževanje odraslih, predvsem na razvoj delavstva na Slovenskem. Analiza podatkov o vsebinah predavanj na posamezni ljudski visoki šoli nam je pokazala, da so ljudske visoke šole ponujale predvsem predavanja s področja poljudnoznanstvenih vsebin. Njihov namen se je pokazal zlasti v izobraževanju delavstva s strokovnimi temami predavanj. Mariborska ljudska univerza je dala delavstvu tudi znanstveno zastavljena predavanja. Ugotavljamo, da ljudske visoke šole s svojimi predavanji niso ponujale le splošnih in strokovnih ter znanstvenih znanj, temveč so tudi spodbujale k ohranjanju narodne identitete in slovenskega naroda ter kulture v odnosu do preostalih narodov takratne države.

Poleg tega so teme predavanj prilagajali takratnim razmeram v svetu in na Slovenskem. Tako so ljudske visoke šole, ljudska vseučilišča oziroma ljudske univerze na Slovenskem imele pomembno institucionalizirano obliko nadaljnjega izobraževanja odraslih in prispevale k prosvetljevanju vseh plasti slovenskega prebivalstva, predvsem delavskega.

LITERATURA

- Balkovec, B., Bajt, D. idr. (1995). *Slovenska kronika XX. stoletja*, 1. izdaja. Ljubljana: Nova revija.
- Bezenšek, J. (1998). »Družbeni cilji vzgoje in izobraževanja na Slovenskem v obdobju med obema vojnama (1918-1941)« v: Jug, J.: *Zgodovina izobraževanja odraslih v srednjeevropskih državah-obdobje med obema vojnama* (Zbirka zgodovina izobraževanja odraslih, 6. zvezek). Kranj: Moderna organizacija, str. 10–20.
- B.O. (1932). »Ob desetletnici »Ljudske univerze« v Mariboru V.: *Jutro* 13/1932, str. 6.
- Hartman, B. (1995). »Ljudska univerza v Mariboru 1922-1941« (tudi na Studencih in na Ptuj) v: *Časopis za zgodovino in narodopisje* 1/1995, str. 70-111.
- Hojan, T. (1975). *Izobraževanje odrasle mladine 1870-1941*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Jug, J. (1998). »Slovensko izobraževanje odraslih od leta 1918 do 1945 v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev ter v Kraljevini Jugoslaviji« v: Jug, J. (ur.) *Zgodovina izobraževanja odraslih v srednjeevropskih državah – obdobje med obema vojnama* (Zbirka Zgodovina izobraževanja odraslih, 6. zvezek). Kranj: Moderna organizacija, str. 109–116.
- Jug, J. (1999). »Usmeritve ljudske univerze, ljudskih vseučilišč in ljudske visoke Šole« v: Jug, J.: *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih – obdobje med obema vojnama* (Zbirka izobraževanja odraslih, 8. zvezek). Kranj: Moderna organizacija, str. 271–275.
- Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: Dopolna delavska univerza Univerzum.
- Kranjc, F. (1919). »O ljudskih univerzah I« v: *Popotnik XLIII/1919*, str. 241–245.
- Ljudska visoka šola* (1924). Zbirka. Ljubljana: Založba zadružna knjigarna.
- »Ljudska vseučilišča« (1922) v: *Učiteljski tovariš*, št. 40/1922, str. 4.
- »Ljudsko vseučilišče« (1933a) v: *Nova doba*, št. 93/1933, str. 3.
- »Ljudsko vseučilišče« (1933b) v: *Nova doba*, št. 84/1933, str. 2.
- »Ljudstvu izobrazbe« (1901) v: *Učiteljski tovariš*, št. 11/1901, str. 85-87.
- M. (1922). »Ustanovni zbor Ljudske univerze v Mariboru« v: *Tabor* 16/1922, str. 4.
- Natorp, P. (1919). »Ljudsko vseučilišče« v: *Popotnik XL/1919*, str. 64.
- Ozvald, K. (1922). »Kaj je in kaj ni ljudska univerza?« v: *Popotnik XLIII/1922*, str. 1–11.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika – kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- »Predavanja na ljudskem vseučilišču« (1934) v: *Nova doba*, št. 65/1934, str.2.
- Spominski zbornik Slovenije* (1939). Ljubljana: Jubilej, str. 203
- Šega, I. (1923). »Naše ljudsko vseučilišče« v: *Učiteljski tovariš*, št. 22/1923, str. 2
- Zajc-Cizelj, I. (1999). »Izobraževanje odraslih v okviru celjskih društev« 1919-1941. V: Jug, J. (ur.): *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih – obdobje med obema vojnama* (Zbirka izobraževanja odraslih, 8. zvezek). Kranj: Moderna organizacija, str. 154–205.
- »Zanimivo predavanje na Ljudskem vseučilišču« (1933) v: *Nova doba*, št. 90/1933, str.2.
- Žgeč, F. (1923). Nekaj misli o izobraževanju najširših plasti našega naroda in o ljudski visoki šoli v: *Popotnik*, XLIV 1923, str. 69–80.
- Žgeč, F. (1923a). *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*. Udruženje jugoslovenskega učiteljstva – poverjenišтво Ljubljana. Ljubljana: Učiteljska tiskarna v Ljubljani.

Red. prof. dr.
Ana Krajnc

Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani

UČNO KRMILJENJE (COACHING) KOT USPEŠNA METODA USPOSABLJANJA IN IZOBRAŽEVANJA POSAMEZNIKA

POVZETEK

Usposabljanje za delo in življenje zahteva vedno več osebnega in posebnega, zato se skupinske oblike izobraževanja (seminarji, tečaji, javna predavanja) vedno bolj umikajo oblikam individualnega izobraževanja, kot so: mentorstvo, izobraževalno svetovanje, e-izobraževanje, »učno krmiljenje« (coaching) in še druge. Čas za pridobitev znanja se krajša zaradi hitrejšega ritma dela in življenja. Ljudje stremijo po čimbolj učinkovitem učenju. Vsak človek se uči na drugačen način. Učno krmiljenje je varna pot učenja ob sprotni opori mentorja. Je učenje »na licu mesta«, ko je odgovornost za dejavnost porazdeljena med mentorjem in osebo, ki se tega, kar počne, šele uči. Učno krmiljenje predstavlja zaporedje učnih korakov in učnih epizod, naravnanih na končni cilj, samostojno uporabo znanja. Je kontinuiran proces učenja – mentor sočasno nadzira učenca, opazuje in ovrednoti dejavnost druge osebe, jo seznanja z uspehi in neuspehi in jasno priporoča nadaljnje korake. Po svojih značilnostih se učno krmiljenje razlikuje od izobraževalnega svetovanja in mentorstva, ker je tu učenje bolj strnjeno, vodeno, fleksibilno in neposredno, sočasno povezano z osebnim napredovanjem in se prepleta z dejavnostjo. Učno krmiljenje uporabljajo: v podjetjih pri usposabljanju za posebne delovne naloge, specializirana dela, v ustanovah, ko se neko dejavnost uvaja na novo, pri prevzemanju izredno odgovornih del (piloti), pri začetnem učenju nizko izobraženih ljudi z nizko samozavestjo ali ko se mora znanje osvajati v zaporedjih.

Ključne besede: učno krmiljenje, mentorstvo, izobraževalno svetovanje

Individualne metode izobraževanja, ki so bolj prilagojene učnemu slogu posameznika, se lažje vrstejo v življenjski ritem ter razmere nekega človeka, s tem pa omogočajo tudi večjo učinkovitost izobraževanja. Razvoj pritiska na ljudi, da se vse več in vse hitreje učijo. Stroka o izobraževanju odraslih, andragogika, se trudi, da bi odkrila najbolj učinkovite poti izobraževanja.

Človeku s premalo znanja grozi brezposelnost, države z nerazvitim človeškim potencialom imajo nizek človeški kapital in na svetovnem trgu niso več konkurenčne, saj ne zagotavljajo kvalitete izdelkov, gola kvantiteta (količina) izdelkov pa ni več unovčljiva. V tekmi na svetovnem trgu si spričo pomanjkanja znanja nekateri poslovneži poskušajo pomagati s korupcijo in

prevarami, kar ima le začasne učinke. V razvitih državah tekmujejo, kdo bo odkril formulo najbolj učinkovitega izobraževanja ljudi. Vse bolj se ozirajo na metode individualnega učenja.

NAJUČINKOVITEJŠA JE OSEBNA POT UČENJA

Če ljudem damo možnost, da sami izbirajo pot, po kateri se bodo nekaj naučili, potem se pokažejo med njimi velike razlike. Izročilo judovske kulture poudarja, da se vsakemu človeku prilega učenje na drugačen način. Celo poudarjajo, da se ima človek pravico učiti na sebi primeren način in to postavljajo celo med temeljne principe svojega verskega in kulturnega izročila. S tem učenje šele postane osebno in najbolj učinkovito. Ne prezirimo angleškega pregovora »Tvoja pot je najboljša pot« (*Your way is the best way.*). Tvoja pot je najboljša pot zate. Človek ne more biti bolj učinkovit, se ne more več naučiti po nobeni drugi poti, kot se nauči ravno po »svoji poti«.

Nekdo se najlaže uči, če sočasno posveča pozornost več stvarim, drugi bo pri učenju odvisen prav nasprotno od tega, da se miselno osredotoči samo na eno izolirano temo. Pri raziskovanju osebnih slogov učenja pri osebah z disleksijo (Forward projekt, 2000 do 2004) smo odkrili, da se neka oseba najbolj učinkovito uči, če je pod pritiskom, druga pa ne prenese niti najmanjšega pritiska.

Našteli smo le nekaj razlik v osebnih učnih slogih, da bi si lažje predstavljali, kako globoke so korenine različnih osebnih poti učenja

in kaj človeka pri izobraževanju lahko moti, ali pa njegovo učenje pospešuje. Isti pogoj ima pri ljudeh tudi povsem nasproten učinek: kar pri enem pospešuje, pri drugem zavira uspešnost učenja. Seveda se individualne posebnosti v načinu učenja tudi pojavljajo v različnih kombinacijah, ker osebni učni slog združuje več učnih lastnosti, kot so na primer: vpliv psihičnega pritiska, dominantna pot dojemanja (percepcije), obseg učne snovi in podobno.

Individualne razlike v najljubšem osebnem načinu učenja opazimo že med učenci v šoli. Nekateri učenci se zelo težko prilagajajo pouku kot predpisanemu modelu izobraževanja v šoli. Od tod izvirajo tudi učne težave posameznih učencev. Razkorak nastaja med sposobnostmi učenca in učnim uspehom. Učni uspeh zaostaja za sposobnostmi, če učencu ne omogočimo, da bi se učil »po svoje«. Nekemu učencu lahko uspeh znižuje prepisovanje s table: ker za to nima nevrološke osnove, dela veliko napak in se hitro utruje. Drugi pri matematiki hitro zagleda rešitev, ne more pa ponoviti postopka, kako je prišel do rešitve. Učenec, ki mu odgovarja ustno dokazovanje znanja, bo na pisnih testih znanja pogorel, čeprav vse zna.

Navadno ti učenci zablestijo, ko se kot odrasli začnejo sami učiti po svoje in si zagotovijo dovolj svobode za to, da hodijo po svoji učni poti. Pri odraslih so razlike v osebnih načinih učenja še

Tekma za znanjem poteka na osebni, nacionalni in mednarodni ravni.

Optimalno učenje je učenje na »svoj način«.

Velike razlike v osebnem slogu učenja nastajajo zaradi dominantne percepcijske poti. Nekateri ljudje se pri učenju zanašajo izključno na zvočne poti sprejemanja informacij (razgovor, predavanje, razlaga, ustno naštevanje itn.), drugi si zapomnijo, če sprejemajo po vizualni poti (če preberejo, če si zapišejo ali če pojav opazujejo). Razlike med ljudmi so tudi glede količine učne snovi. Nekdo ima rad veliko učenja naenkrat (pravimo mu tudi »kampanjsko učenje«), ker ima občutek, da gre v učni snovi globlje in postanejo vsebine med seboj smiselno povezane, jih razume in novo znanje osvoji brez posebnega napora. Drugemu se bolj prilega učenje z zaporedji krajših učnih enot, ker mu to zagotavlja občutek, da je učna snov pregledna, razumljiva in lahka.

Odločanje o najboljši osebni poti učenja ni samo racionalno, močno je povezano z doživljanjem in čustvenim odzivanjem učenca, zato ni vedno drugim razumljivo ali racionalno. Pri individualnih metodah v izobraževanju odraslih pa je pomembno, da se mentor in vodja učnega krmiljenja s pomočjo empatije globlje vživi v učenca, prizna in pozna tudi način učenčevega doživljanja in ga sproti podpira, da se uči po svoji poti.

stopnjujejo, ker so osebnostne lastnosti bolj razvite in se razlike med ljudmi glede učenja še povečajo. Niso več moteče, ker imajo odrasli že zgrajen svoj socialni status in z njim branijo tudi svobodo v načinu učenja. Pri učenju uporabijo tiste sposobnosti, pri katerih imajo prednosti, in se sami odločajo, koliko se bodo prilagodili zunanjim pritiskom glede načina učenja. Privoščijo si, da pri učenju sledijo predvsem svojim občutkom.

Če nekdo čuti, da si bo matematični postopek lažje zapomnil, če vsakega napiše na nov list papirja, potem tudi to stori in se mimogrede nauči. Učitelj v šoli bi iz racionalnega vidika morda vztrajal, da vse postopke napiše na eno stran in ne troši toliko papirja, a učenec se v takih pogojih ne bi nič naučil. Gneča v zvezku bi povzročila zmedo v glavi.

NOVA TEHNOLOGIJA JE PREHITELA UČENJE LJUDI

Kritična točka današnjega razvoja je zaostajanje ljudi za sodobno tehnologijo. O tem dokazujejo podatki o odstotku ljudi, ki uporabljajo računalniško tehnologijo, in o odstotku izkoriščenosti te tehnologije. Ta v povprečju ne preseže 10 odstotkov izkoristka. Občutek nemoči ljudi odvajajo v razne socialnopatološke oblike vedenja in življenja: povečano agresivnost zaradi povečanega občutka ogroženosti, alkoholizem, odvisnost od drog in povečan kriminal.

Človek, ki ne more več konstruktivno sodelovati na delu in v obstoječem socialnem okolju, postane destruktiven do sebe in svoje okolice.

Zato bi ključ do bolj učinkovitega izobraževanja zmanjšal probleme na več področjih družbenega življenja.

V težnji, da bi pri ljudeh pospešili učinkovito pridobivanje znanja, se v izobraževalnih ustanovah in v različnih učnih okoljih (kot so delovno okolje, družinsko okolje, okolje kulturnega udejstvovanja, športno okolje, zdravstveno okolje, varnostno okolje itn.) pospešeno uveljavljajo individualne izobraževalne metode in oblike. Ena izmed sodobnih individualnih izobraževalnih metod je tudi »učno krmiljenje« (coaching).

Pod vplivom sodobnega hitrega ritma življenja in dela se obdobje med odkrivanjem potreb po znanju in trenutkom, ko bodo morali ljudje to svoje znanje že dokazati, vse bolj krajša. Iskarnje znanje je v današnjem ritmu dela in življenja tudi tekma s časom. Ni pomembno samo, da se človek nekaj nauči, ampak tudi, ali se je pravočasno naučil, kajti znanje se neposredno povezuje z delom in življenjem, s preživetjem. Ljudi brez potrebnega znanja zanaša na rob družbe, porine jih med družbeno izločene. Če z znanjem ne napredujejo, so v nevarnosti, da izgubijo zaposlitev ali kako drugo obliko dela, kot so projektno delo, delo za določen čas po pogodbi, samozaposlitev (s. p. ali samostojni podjetnik), delo po podjemni pogodbi itn. Med drugim si ljudje z znanjem zagotavljajo socialno varnost, ker lažje izberejo sebi najbolj primerne oblike varnosti, kot so dodatno pokojninsko zavarovanje in plačevanje v posebne sklade, vlaganje v nepremičnine, vlaganje v umetnine, nakup delnic in vrednostnih papirjev, oddajanje nepremičnin v najem in druge oblike. Hitreje in pravilneje se lahko odločajo na razpotjih številnih možnosti, ki jih ponujata sodobno delo in življenje.

Učno krmiljenje (coaching) kot individualna oblika izobraževanja pomeni hitro in učinkovito učenje.

UČNO KRMILJENJE (COACHING) KOT ENA POMEMBNIH INDIVIDUALNIH METOD IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Čiste oblike samoizobraževanja so bile del naše zgodovine izobraževanja odraslih, danes pa je to prepočasna in premalo učinkovita pot. Preveč sloni na metodi »poskusa in zmot«. Na drugi strani ugotavljamo, da izobraževanje ljudi postane preveč omejeno, če se zanašamo samo na skupinske oblike izobraževanja. Nekdo čaka, da bo kakšna izmed izobraževalnih ustanov razpisala tečaj oziroma razpis na njegovo temo. Ker so razpisane teme vsebinsko zelo omejene in namenjene celotni skupini, lahko dolgo čaka, ali pa takega tečaja sploh ne bo. Pri skupinskem izobraževanju program povprečno zadovoljuje vse v učni skupini. Individualne posebnosti se upošteva le do neke mere, če niso moteče za preostale v skupini. S tem pa del možnosti, da bi bilo učenje pri posameznem človeku čim bolj učinkovito, odpade. Učno krmiljenje je najtesnejša oblika medsebojnega sodelovanja mentorja (coach) in učenca, ki največkrat poteka v naravnem okolju neke dejavnosti. Učenec poskuša, opravlja dejavnost, se sooča z neznankami, išče rešitve in si utira pot proti cilju, nekemu dosežku, zaključku opravila. Mentor opazuje uspehe in napake, napredovanje in stagnacijo učenca. Opozarja ga na nevarnosti in napake, svetuje mu, kako naprej, na kaj naj bo predvsem pozoren in katere podatke ter informacije mora upoštevati. Ko je učenec že bolj izurjen, ga navaja na predvidevanje in povezovanje posameznih faz postopka. Učenec s pomočjo mentorja odkriva, kaj je najbolj pomembno znati, da bo samostojno obvladal to, kar se šele uči. Izobraževalna prizadevanja strokovnjakov so se danes tako osredotočila na različne izobraževalne individualne metode (izobraževalno svetovanje, mentorstvo, učno krmiljenje, vodeno samoizobraževanje). In čeprav ima vsaka od naštetih metod svoje posebnosti, se včasih

kljub temu med seboj zamenjujejo ali enačijo. Individualne metode izobraževanja se med seboj prepletajo in pri vsaki najdemo delno ter občasno tudi preostale metode. Izobraževalno pot poimenujemo po metodi, ki prevladuje. Pri učnem krmiljenju mentor sproti do podrobnosti spremlja moč in nemoč učenca, ker je ob njem, ko se ta uči. Sam presodi, do kakšnih podrobnosti mu bo učno temo razlagal in katere napake bo še pojasnjeval. Najprej pri učencu odpravlja najbolj grobe napake, ker ne želi, da bi učenec zaradi prevelike kritike in števila ugovorov povsem izgubil samozaupanje in motivacijo za izobraževanje.

Če je učenec v neki fazi dela zelo uspešen, mu po več neuspešnih primerih v naslednji fazi dejavnosti in učenja svetuje, da prejšnjo še enkrat ali celo večkrat opravi. Nato ima učenec pogum, da se spoprime tudi z bolj zahtevnimi nalogami. Ko učenje obstane na mrtvi točki (v psihologiji pišejo o »učnem platoju«) in je napredovanje skoraj neopazno, bo mentor (coach) priklical v spomin nekatere prejšnje, bolj zadovoljive faze učenja. Učenca opozori na primer: »Zjutraj se vam take napake niso pojavljale – Ko ste uporabljali prave podatke, so se rezultati ujemali« itn.

Mentor (coach) učencu organizira priložnosti za doživljanje uspeha.

Leta 2003 so vodilni ljudskih visokih šol na Danskem na konferenci Forward projekta ugotavljali, da njihove ustanove za izobraževanje odraslih skupinskega izobraževanja skoraj ne poznajo več, čeprav predstavljajo mrežo javnih andragoških ustanov. Izobraževalna prizadevanja strokovnjakov, da podprejo učenje ljudi, so se osredotočila na individualne izobraževalne metode:

- izobraževalno svetovanje,
- mentorstvo,
- učno krmiljenje (coaching),
- vodeno samoizobraževanje.

MENTOR (COACH) ZAGOTAVLJA VARNO UČENJE

Mentor načrtuje, kako bo učenec napredoval. Učenec se počuti varnega, ker zaupa, da mentor dobro pozna, kako in kaj se bo moral naučiti, če hoče biti uspešen in priti do cilja. Pri učnem krmiljenju obstajata dva cilja:

- cilj neke dejavnosti in
- učni cilj.

Učenje se odvija vzporedno z resnično dejavnostjo. Zato mentor in učenec prevzameta odgo-

vornost, da kljub učenju osnovni proces ne bo moten. Nekdo želi prevzeti komercialne posle. Usposablja se z učnim krmiljenjem s pomočjo mentorja tako, da nekatere že prevzame in opravlja. Mentor samo tako lahko odkrije, kje so nevarnosti in kje grozi neuspeh, kakšne napake učenec ponavlja in kaj premalo upošteva. Odkriva pa

tudi začetne prednosti učenca, osebne lastnosti in priročno znanje učenca za komercialne posle, na primer komunikativnost, smisel za humor, odpornost na stres, spretno pomnjenje števil in itn. Nato se mentor postopoma loteva primanjkljajev učenca za uspešnega komercialista, kot so težave pri poslušanju in vživljanju v druge, neprepričljivost v nastopu, zanemarjanje osnovnih podatkov o artiklih in drugo.

POZORNOST MENTORJA (COACHA) JE RAZDELJENA NA UČNO SNOV IN MENTORIRAN- CA. KO ODKRIVA, KAJ UČENEC TEŽE OBVLADA, SPOZNAVA TUDI UČNO SNOV

Vsak primer učnega krmiljenja je drugačen, čeprav bi bila učni in storitveni cilj enaka tudi pri drugih učencih, saj se učno krmiljenje povsem prilega učencu. Mentor (coach) se včasih dotakne tudi nekaterih problemov, ki se jih

Učenje po metodi krmiljenja se na poti do znanja najbolj in do podrobnosti prilega kandidatu.

učenec niti ne zaveda. Analizirata na primer, zakaj se določena napaka ponavlja. Učenje se odvija v naravnih pogojih ali pa v zelo podobni simulirani situaciji. Učenje novega računalniškega programa in aplikacija na določenem vodilnem mestu na banki se s pomočjo mentorja (coacha) odvija na banki. Za zahtevne planinske pohode po metodi učnega krmiljenja se mentor (coach) in učenec urita v hribih. Patronažna sestra bo z učnim krmiljenjem v času obiskov na domu usposabljala člane družine za skrb za težkega bolnika.

Učno krmiljenje se pojavlja kot pomembna izobraževalna metoda, ko učence želimo usposobiti za konkretne dejavnosti in ko ni dovolj, da nekaj racionalno poznajo, ampak da so znanje sposobni tudi uporabljati. S tem naj bi mentor (coach) vplival neposredno na prakso. V strokovni literaturi vse manj govorijo o predavalnicah, tečajih in seminarjskih sobah. Izobraževanje se seli iz učilnic v naravno okolje. Ko učenje poteka vzporedno z dejavnostjo, mentor proces učenja sproti ozavešča in strukturira. Dogaja se, da je učenec tako osredotočen na to, kar dela, da se skoraj ne zaveda, kdaj in kako se je nečesa naučil. To pa je tudi značilnost večine neformalnega izobraževanja.

KDAJ UČNO KRMILJENJE NAJPOGOSTEJE UPORABLJAMO?

Učno krmiljenje najpogosteje uporabljajo:

- v podjetjih in ustanovah, ko morajo usposobiti strokovnjaka za posebne naloge,
- v primerih, ko se neka dejavnost na novo uvaja, na primer vzgojna vloga kustosov in muzejev,
- pri urjenju za odgovorna dela, na primer usposabljanje pilotov za pilotiranje novih tipov letal,
- za začetne korake v izobraževanju pri ljudeh z zelo nizko stopnjo usposobljenosti in samozavesti, na primer usposabljanje in spremljanje človeka, da sproži upravni postopek in ga obvlada,

- v primerih, ko je potrebno postopno učenje in v zaporedjih, na primer usposabljanje za razne računalniške programe.

Pri učnem krmiljenju veliko pomeni prisotnost mentorja. Učencu zagotavlja občutek varnosti, zato bolj samozavestno posega po novih znanjih in jih začne takoj pogumno uporabljati. Ne skrbijo ga pretirano možne napake, saj učenec ve, da ga spremlja mentor (coach), ga opazuje in bo za napako znal najti tudi rešitev. Zato je v učenju prek učnega krmiljenja več drznosti, kot jo sicer poznamo v izobraževalnem procesu. Mlada mamica mora pri prvorojenem otroku šele razviti kompetence za varno nego in vzgojo dojenčka. Pridobi jih z učnim krmiljenjem patronažne sestre v zaporedju več obiskov na domu. Ko se je naučila, izgubi strah pred kopanjem in raznimi nevarnostmi, ki bi dojenčka ogrožale. Učenec postopoma preraste potrebo po učnem krmiljenju in prisotnosti mentorja (coacha) in nadaljuje izobraževanje po drugih metodah, kot so izobraževalno svetovanje, vodenost neformalno izobraževanje, mentorstvo, e-izobraževanje.

Pozornost mentorja pa je usmerjena tudi na preverjanje naučenega oziroma na napake učenca. Napredovanje učenja mentor načrtuje v skladu z dosežki učenja in počutjem mentoriranca. Tempo prilagaja zahtevnosti snovi, zahtevam in razmeram v ustanovi ter razpoložljivemu času. Pomoč mentorja (coacha) je lahko zelo različna. Osebi, ki se uči, predlaga, razloži, opazuje izvajanje, budi in motivira, navede manjkajoče podatke, usmerja učenčevo pozornost, analizira napake, poudarja pomembno, zagotavlja občutek varnosti, razlaga, demonstrira določene ope-

Med naštetimi individualnimi metodami izobraževanja, mentorstvom, izobraževalnim svetovanjem in vodenim neformalnim izobraževanjem, je učno krmiljenje najbolj zgoščena oblika učenja. Mentor in učenec skupaj prehodita učno pot.

racije, predlaga dodatne vire in nudi splošno človeško oporo.

KAKO SE UČNO KRMILJENJE RAZLIKUJE OD DRUGIH INDIVIDUALNIH OBLIK IZOBRAŽEVANJA?

Mentorstvo je v primerjavi z učnim krmiljenjem bolj ohlapno in se zanaša na občasne osebne stike med mentorjem in učencem.

Mentor da učencu uvodne napotke za učenje, mu svetuje in ga spodbuja. Potem se učenec v časovnih presledkih vrača k mentorju z vprašanji, mu da v oceno izdelek in išče nadaljnja navodila. Stiki so periodični in mentor oceni uspeh učenja na koncu. Mentor se vživlja v učenca, vendar ga ne spremlja do podrobnosti in se poudarjeno ne posveča aplikaciji znanja v prakso. Učno krmiljenje je zato stopnjevano mentorstvo.

Izobraževalno svetovanje je bolj okvirno. Ponavadi se pojavlja na začetku nekega učenja, ko oseba še nima prave orientacije v izobraževanju. Vpliva na odločitve učenca pri izbiri izobraževalnih tem, učnih področij in zaporedja izobraževanja. Izobraževalno svetovanje podpira neformalne oblike izobraževanja. Skrajša izbiranje izobraževalnih tem, posamezne učne epizode pomaga povezati v celoto. Novo učenje pomaga povezati s predznanjem in tako dopolni osebni izobraževalni načrt. Če ga oseba nima, je izobraževalno svetovanje najbolj primerna metoda, po kateri ga sestavi.

Izobraževalno svetovanje pomaga med obilico interesov in potreb po znanju izbrati najbolj pomembne ter sestaviti prednostno zaporedje v izobraževanju osebe. Prednost imajo znanja, ki jih v dani situaciji glede na delo in življenjski

Pomemben del krmiljenja je sprotno preverjanje naučenega.

Stalna prisotnost mentorja (coacha) omogoča samozavestnejše spopadanje z novim znanjem.

položaj najbolj potrebuje. Na primer, učenec naj bi dal prednost francoščini pred angleščino, ker se povezuje s francoskimi kulturniki in pogosto

Mentorstvo je bolj ohlapno in vključuje le občasne stike učenca in mentorja.

potuje v Francijo. Pri najnižje izobraženih ljudeh ima prednost odpravljanje funkcionalne nepismenosti.

Tudi pri tej metodi se prepletajo elementi subjektivnega in splošnega. Izobraževalno svetovanje je naravnano na posameznega učenca, z izobraževanjem ga poskuša umestiti v širše okolje. Izobraževalno svetovanje ima lahko več poudarkov: osnovno usposabljanje in došolanje, karierni vidik za napredovanje v stroki in zadovoljevanje osebnih potreb ter interesov.

Izobraževalno svetovanje je del poklicnega svetovanja in kariernega načrtovanja.

Pri vodenem samoizobraževanju se zgostijo neformalne oblike izobraževanja prek dnevnega tiska, medijev, e-izobraževanja in pisnih virov. Izobraževanje vnaprej strukturirajo avtorji in uredniki raznih učnih vsebin, na primer prek serij televizijskih oddaj, podlistka v časopisu, knjižice z navodili za računalniški program, programa gledališke sezone. Avtorji imajo pred očmi jasen cilj, kaj hočejo s svojim pisanjem pri ljudeh spremeniti in doseči. V tem imajo vodilno vlogo, znanje vnaprej strukturirajo glede na postavljen učni cilj. S tem pospešijo samostojne oblike izobraževanja. Učenec dobi v roke nekaj že pripravljenega. Ne tava po labirintu poskusov in zmot. Odločitve delajo sami in potencialnih učencev največkrat sploh ne poznajo. O njih imajo le neko splošno predstavo

Aktivna vloga učenca je kritično predelovanje virov in izbor virov za učenje po neformalni poti. Možnosti je veliko in odločanje o izboru je zelo odgovorno, če naj bo neformalno učenje dovolj strukturirano in strnjeno na poti do večjih učnih uspehov.

kot bralci, obiskovalci gledališča, TV-gledalci, radijsko občinstvo. Naloga posameznika je, da sam izlušči, kaj je zanj pomembno v teh oddajah, podlistkih in predstavah.

ZAKLJUČEK

Za vsako od naštetih metod so značilni drugi elementi in upravičeno jih razlikujemo med seboj. Praksa individualnega izobraževanja se tudi pri nas širi. Na več mestih se v Sloveniji porajajo programi za učno krmiljenje (coaching). Ker je pomembno, da strokovne terminologije ne odtujimo od ljudi, bomo vztrajali, da se izraz »coaching« nadomesti s slovenskih terminom, tako kot smo uspešno razvijali andragoško strokovno terminologijo tudi v drugih primerih.

LITERATURA

- Günther D. (1998): *The Future of Continuing Education in Europe*, Federal Ministry of Education and Research, Bonn.
- Holt J. (1976): *Instead of Education, Ways To Help People Do Things Better*, E.P. Dutton, New York.
- Krajnc A. (2002): »Kdo se lahko vseživljenjsko izobražuje?«, v: Kaplan Anita in Matijević Milan (ured.): *Obrazovanje odraslih i celoživotno učenje*, str. 217–223, Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb.
- Krajnc A. (2006): »Kdo so bili moji mentorji? Kdo mi je lahko mentor?«. *Andragoška spoznanja*, Let. 12, št. 4, str. 31–40, Ljubljana.
- Beck U. (2003): *Kaj je globalizacija?* Krt, Ljubljana.
- Brečko D. (2006): »Karierna sidra in načrtovanje izobraževanja«. *Andragoška spoznanja*, Let. 12, št. 2, str. 22–48, Ljubljana.
- Planinšek-Nanut Z. (2000): »Novi vidiki svetovanja v izobraževanju odraslih«. *Andragoška spoznanja*, Let. 6, št. 4, str. 16–27, Ljubljana.
- Toivianinen T. (2000): »Sodobni razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih na Finskem«. *Andragoška spoznanja*, Let. 6, št. 4, str. 46–58, Ljubljana.
- Jarvis P. (1992): *Paradoxes of Learning, On becoming an individual in society*, Jossey Bass Publishers, San Francisco.

IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH KOT MOŽNOST ZA DEJAVNO STARANJE IN OSEBNOSTNO RAST

Sanja Knežević,
dr. Sabina
Jelenc Krašovec

Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani

POVZETEK

Prispevek obravnava vpliv izobraževanja in učenja starejših na njihovo osebnostno rast, s tem v zvezi pa tudi koncept dejavne starosti, ki se kaže kot pot k sodelovanju starejših v družbi. Avtorici ugotavljata, kakšno vlogo ima izobraževanje pri obogatitvi in strukturiranju prostega časa ter kako vpliva na doživljanje sebe kot dejavnega člana v družbi. Tudi plačano in prostovoljno delo sta dejavnosti, s katerima se lahko starejši ponovno vključijo v družbeno okolje.

Raziskava se osredinja na vprašanje, kakšne so osebne predstave starejših o starosti, kako si predstavljajo dejavno starost in kaj ta dejavnost pomeni v njihovem vsakdanjem življenju. Namen raziskave je tudi preučiti, kako po mnenju intervjuvancev izobraževanje na Univerzi za tretje življenjsko obdobje vpliva na njihovo osebnostno rast in kako izobraževanje spodbuja njihovo sodelovanje v družbi.

Ključne besede: tretje življenjsko obdobje, osebnostna rast starejših, dejavna starost, prostovoljno delo

Evropska družba se stara in starejši postajajo vse večji segment prebivalstva, kar pomeni, da se bomo morali vsi, še posebno pa izobraževalci odraslih in načrtovalci politike izobraževanja, spoprijeti z izzivi in s priložnostmi, ki jih pred nas postavljajo prebivalstvene spremembe. Izobraževanje starejših odraslih je danes v političnem smislu obrobna dejavnost, kar se kaže tako na področju financiranja kot na področju sistemske ureditve te dejavnosti. Toda v družbah, ki se vse bolj starajo, bi bilo nujno zagotoviti večstransko strokovno in politično podporo izobraževanju starejših odraslih (Kump, Jelenc Krašovec, 2005b: 246). Soočamo se z dejstvom, da se je starostna pi-

ramida obrnila na glavo in da so starejši vse bolj številčna, pa tudi zelo raznolika skupina prebivalstva.

Ko govorimo o izobraževanju starejših, ga navadno povežemo s tretjim življenjskim obdobjem. Danes se kaže, da nimamo več jasnih življenjskih obdobj, in zdi se, da se življenjska obdobja oziroma stanja prekrivajo. J. A. Huet, utemeljitelj francoske gerontologije, je leta 1950 uvedel izraz tretje življenjsko obdobje, ki ga javno mnenje povezuje z dejavnostjo, ne pa z nemočjo in

Tretje življenjsko obdobje je vse manj kronološko obdobje, ki se začne po prenehanju poklicne dejavnosti oziroma po upokojitvi.

odvisnostjo, kar je značilno za četrto življenjsko obdobje (Findeisen, 1997: 11).

Ta kronološki red je pripadal industrijskemu času, iz katerega izhaja tudi stereotip, da sta delo in življenje ljudi razdeljena na življenjska obdobja. Vidimo, da tretje življenjsko obdobje lahko nastopi tudi večkrat v človekovem življenju in ne le samo po upokojitvi, saj gre vse bolj za stanje, ki ima značilnosti tretjega življenjskega obdobja. Tako se skozi življenje velikokrat najdemo v stanju, značilnem za tretje življenjsko obdobje oziroma za čas, ko se umaknemo iz plačanega dela. Za starost ali tretje življenjsko obdobje pravijo, da se začne z upokojitvijo, jasno potrditvijo tega, da starejši družbi poklicno niso več zanimivi in koristni (Tutor's Guide, 2000). Upokojitev se pojmuje kot javno priznanje, da se za starejše začenja novo življenjsko obdobje takrat, ko poklicno delo zamenjajo z nepoklicno dejavnostjo in ko morajo poiskati nove življenjske vsebine ter nove načine vključevanja v družbo. Starejši pa se danes, v tako imenovani družbi znanja, tudi v tretjem življenjskem obdobju spreminjajo, rastejo, si širijo obzorja, so dejavni.

Izobraževanje, vključenost v civilno družbo, sodelovanje z drugimi generacijami pa so le nekatere izmed možnosti, ki starejšemu človeku pomagajo, da ostane dejaven in da prispeva k sooblikovanju družbenega okolja.

UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH KOT MOŽNOST OSEBNOSTNE RASTI IN POT K SODELOVANJU STAREJŠIH V DRUŽBI

S pojmom osebnostna rast in z vprašanjem spreminjanja s pomočjo učenja so se veliko ukvarjali humanistični psihologi (Lamovec idr., 1975: 287–288). Klinični psiholog Carl Rogers, ki se je kasneje pri svojem delu veliko ukvarjal tudi z vprašanji učenja in izobraževanja (Rogers, 1994; Rogers, 1995a; Rogers,

1995b), pravi, da obstaja bistveno ali pomembno učenje, ki se nas dotakne in nas spremeni. Za takšno učenje je pomembno, da se povezuje z osebnimi izkušnjami, naravno radovednostjo, s pozitivnimi čustvi, težnjo k smislu in z odnosom brezpogojnega spoštovanja ter zaupanja med učiteljem in učencem. Rogers poudarja tudi pomen svobode, avtonomije v učenju, da se lahko uveljavi človekova naravna težnja po ustvarjanju in samoaktualizaciji (Marentič Požarnik, 2000: 187).

Na to, da se z učenjem spreminjamo, opozarja tudi ameriški andragog Malcolm Knowles v svoji teoriji osebnostne rasti. Knowles (1980: 25) pravi, da se človek z učenjem spreminja in tako prispeva k svojemu razvoju in rasti. Opozarja pa tudi na to, da ne smemo prezreti razlike med učenjem otrok in odraslih, in sicer: odrasli imajo bogato zalogo izkušenj, ki jo lahko prenesejo v učno situacijo, so se bolj pripravljeni učiti, učijo se problemsko, so bolj notranje kot zunanje motivirani in imajo pozitivno samopodobo (postanejo odgovorni za svoje učenje in začnejo delovati v družbi).

Podobno Alan Rogers ugotavlja, da so odrasli udeleženci »vključeni v stalni proces rasti« (Rogers, 1996: 61), ki vključuje različna področja človekovega življenja (intelektualno, čustveno, kulturno, odnose z drugimi ljudmi itn.) in poteka nenehno – proces rasti je lahko posebno intenziven v učni skupini. Izobraževanje v poznejših letih pomaga, da se srečamo z drugačnimi kulturami, da razumemo čas in probleme, povezane z njim.

Če je izobraževanje organizirano, starejšim strukturira vsakdanjik, kar jim omogoča, da si ob izobraževanju bolje načrtujejo tudi druge dejavnosti v dnevu ali tednu. Izobraževanje je lahko takšno, da starejše ohranja v »kulturi nemih«, ali pa jih spodbuja, da se vključijo v skupnost (Ličen, 2006: 176–180). Tako kot sleherni delo tudi izobraževanje daje življenju vsebino in strukturo, odnose z drugimi. Z izobraževanjem se spremenimo, osebnostno zrastemo.

V razvojni psihologiji je vse do zdaj veljalo, da je osebnostna rast nekaj, kar se dogaja vse življenje, skozi ves življenjski cikel (Tennant, 1997; Bjorklund in Bee, 2008). Osebnostno rast pa se vse bolj opredeljuje tudi kot posledico procesa spremenjene organizacije znanja. Starejši človek, ki se uči in izobražuje, svoje znanje spreminja, ga organizira v nove strukture in med starim ter novim znanjem vzpostavlja nove povezave. Vendar pri osebnostni rasti ne gre le za drugačno organizacijo znanja in njegovo obogatitev, gre tudi za spreminjanje odnosa do življenja in družbenega okolja, za spreminjanje osebnostnih lastnosti, čeprav se te zdijo razmeroma trajne. Izobraževanje pri starejših tako povzroči osebne, čustvene, pa tudi družbene spremembe.

Vpliv izobraževanja na starejše torej med drugim izkazuje osebnostna rast, ki jo ti ob tem lahko doživijo. S pomočjo izobraževanja vzdržujemo življenje v skupnosti in tako pripomoremo tudi k dobremu počutju drugih. Podobno so spoznali tudi britanski raziskovalci v Centru za raziskovanje (angl. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning) v Londonu. V poročilu, kjer so strnili izsledke 140 biografskih intervjujev, so predstavili učinke učenja in izobraževanja na individualni ter na skupnostni ravni. Učenje in izobraževanje prinašata spremembe v naše življenje in nam pomagata doseči pahljačo vzporednih ciljev oziroma nasledkov (Schuller idr., 2002):

- večjo učinkovitost, večjo strpnost, večje zaupanje vase;
- odkrivanje smisla in upanja;
- doseganje samostojnejšega mišljenja;
- pridobivanje spretnosti za reševanje problemov;
- spreminjanje odnosov v družini;
- vstopanje v učne interakcije z družinskimi člani;
- boljše igranje vloge starša, starega starša;
- boljše zdravje ipd.

S pomočjo izobraževanja naj bi se zgodil tudi premik v razumevanju starosti kot »preostanka« neaktivnega, družbeno marginalnega življenja do iskanja tako imenovanega uspešnega staranja kot možnosti za sodelovanje v ekonomskem, kulturnem, političnem in družbenem življenju v skupnosti« (Glendenning, 2000; Cusack in Thompson, 1998; Cusack, 1999; Jelenc Krašovec, Kump, 2006: 18).

Gradnja človekovega sebstva in identitete je proces, ki traja vse življenje, zato je izobraževanje pomembno v vseh obdobjih življenja, tudi v starosti, ker vzpostavlja možnosti za posameznikov pozitiven razvoj. S stališča posameznika je stremljenje h kontinuirani osebnostni rasti odgovor na izjemno konkurenčno okolje, v katerem živimo. Kdor se ne izobražuje, kdor ne gradi svojega znanja, ga ne osvežuje in dopolnjuje, prav kmalu spozna, da ne more slediti vsem novitetam v današnji dobi. Ozaveščenost in samoiniciativnost pri skrbi za osebnostno rast sta vsekakor predpogoja za uspešen razvoj in s tem povezano zadovoljstvo človeka s samim seboj. Če razmišljamo o možnostih za udejanjanje koncepta dejavne starosti v Sloveniji, pa je pomembno upoštevati rezultate raziskav, ki kažejo, da so med starejšimi v Sloveniji velike razlike tako glede pripravljenosti za učenje kot glede njihove dejanske udeležbe v izobraževalnih dejavnostih in siceršnjem družbenem življenju (Kump, Jelenc Krašovec, 2005b; Jelenc Krašovec, Kump, 2007).

Učenje starejših je pozitiven in osebno motiviran proces, ki spodbuja osebnostno rast ter oblikovanje identitete posameznika.

KONCEPT IN POLITIKA DEJAVNE STAROSTI

V javnih občilih vse pogosteje slišimo izraz dejavna starost. Vprašanje dejavne starosti obravnavajo različni pisci, med njimi tudi

Dejavna starost je koncept udeležbe starejših na najrazličnejših področjih – kulturnem, ekonomskem, duhovnem ...

profesor družbene politike in družbene gerontologije Alan C. Walker. Walker trdi, da obstaja strategija dejavne starosti in dejavnega staranja, ki povezuje ključna področja, ki zadevajo starejše ljudi: zaposlovanje, pokojnine, upokojitev, zdravje in dejavno državljanstvo (Walker, 2002). Pred približno štiridesetimi leti so gerontologi verjeli, da so to predvsem ravnovesje, dobro počutje, razvoj, vključenost v družbo. Danes pa nam poskušajo dopovedati, da je vključenost v družbo mogoče doseči

le s pomočjo plačanega dela in da bi morali delati do visoke starosti. Še vedno pa dejavna starost v očeh nekaterih pomeni predvsem nadaljevanje življenja po upokojitvi, nadaljevanje brez pretresov, brez grobih prekinitev.

Koncept dejavne starosti je v zadnjem času močno prisoten tudi v različnih političnih dokumentih, kot na primer v lizbonski strategiji vseživljenjskega učenja, strategiji vseživljenjskega učenja v Sloveniji, madridski deklaraciji o starosti in staranju, akcijskem načrtu Združenih narodov in direktivah Evropske unije, ki glede položaja starejših v družbi narekujejo spodbujanje izobraževanja starejših za njihovo ekonomsko in prostovoljno prispevanje h gospodarskemu in k družbenemu razvoju.

Walker (1998) se sprašuje, kako doseči dejavno starost, in se pri tem naslanja na nekaj splošnih izhodišč. Najprej pravi, da je treba gledati pozitivno na staranje in da se moramo vprašanja starosti lotiti celostno. Izboljšati moramo zdravstveno stanje starejših, stopnjo njihovega sodelovanja v družbi, in jim omogočiti, da se počutijo varnejši – za to si posebno prizadeva Svetovna zdravstvena organizacija (WHO); boriti se moramo proti odporu do starosti in staranja, tako imenovanemu ageizmu. Zmeraj moramo imeti pred očmi posameznikov življenjski krog in potrebo, da na človeka vplivamo skozi celoto njegovega življenja; zmanjšati moramo

obremenjenost žensk, vplivati na spremembo kulture delovnih organizacij, ki starejše delavce postavljajo ob stran. Koncept ter politika dejavne starosti in staranja sta po njegovem mnenju pomembna za soočanje s spremembami prebivalstva (Walker, 1998). Ob njegovem razmišljanju se postavlja vprašanje, kako se vseh teh področij lotiti na način, ki bo starejšim blizu, s pristopi, ki bodo reševali resnične probleme starejših in odgovarjali na njihove prave potrebe.

Dejavna starost je namreč celosten koncept, zato ne smemo razmišljati le o zadrževanju starejših ljudi na trgu dela ali o ponovnem vključevanju starejših ljudi na trg dela. Na 18. mednarodnem kongresu EURAG (The European Federation of Older Persons) so dejali, da koncept dejavnega staranja ni omejen samo na ohranjanje zdravja s telesnimi aktivnostmi, ampak je tudi povezan s trajno udeležbo v družbenem, gospodarskem, kulturnem, duhovnem in v civilnem življenju.

Celotna družba nosi odgovornost za to, da ponudi priložnosti za dejavno staranje. Dejavno staranje lahko dosežemo z udeležbo na trgu delovne sile, ki pa jo lahko nadomestimo z opravljanjem prostovoljnega dela, saj to prispeva k integraciji v družbo in daje občutek samozaupanja in samozavesti ter družbeno priznanje (<http://www.zdus-zveza.si/Ljubljanskadeklaracija.doc>).

Krajnc (2005: 13–14) pa ob tem pravi, da je koncept dejavne starosti, ki ga Evropska unija uvršča med svoja temeljna izhodišča družbenega razvoja, edina pot za prihodnost starejših. Starejši se tako iz obrobja družbe vračajo med preostale na različne družbene položaje.

Pri udejanjanju dejavne starosti lahko razmišljamo tudi o pomenu konceptov socialnega kapitala. Putnam kot pripadnik normativno funkcionalistične opredelitve socialnega kapitala poudarja, da prostovoljne dejavnosti bistveno prispevajo k socialnemu kapitalu (Putnam, 2000). Socialni kapital se najpogosteje generira v prostovoljskih skupinah in organizacijah, kjer vladajo skupna pravila in norme, ki spodbuja-

Uveljavljanje dejavne starosti lahko spodbujamo na različne načine v osebnem in družbenem življenju in ne nazadnje dejavno starost spodbujajo tudi različne nacionalne politike. Te se nanašajo na:

- zdravstveno stanje starejših ljudi in na doseganje ravnovesja in dobrega počutja starejših ljudi;
- na celoten potek življenja in zmanjševanje tveganja v poznejših letih;
- solidarnost in povezanost med generacijami;
- možnost in vzpostavljanje priložnosti za zaposlovanje starejših do visoke starosti.

jo ali celo pogojujejo sodelovanje (Fukuyama, 1995: 23). Pomemben potencial socialnega kapitala so tudi izobraževalne institucije, ki lahko spodbujajo sodelovanje in zagotavljajo mesto druženja. Največjo vlogo pri nastajanju socialnega kapitala naj bi imela civilna družba oziroma tako imenovano intermediarno področje, ki vključuje vsa formalna in neformalna prostovoljska združenja, skupine, društva in socialna omrežja, ki so med družino in državo (Kump, 2003: 159 in 161). Eden izmed načinov, da se poveča socialni kapital, je lahko vključevanje starejših v nevladne organizacije in prostovoljno delo, s čimer potencial starejših ne bi ostajal neizrabljen.

REZULTATI RAZISKAVE

V nadaljevanju prispevka bomo opisali ugotovitve kvalitativne raziskave, ki se je odvijala kot študija primera, in sicer na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani. S sedmimi ženskami smo opravili polstrukturirane intervjuje. Zapise intervjujev smo prepisali (transkribirali) in uredili. Ti zapisi intervjujev so bili izhodišče za analizo. Pri oblikovanju pojmov smo uporabili odprto kodiranje; sorodne pojme smo nato združili v kategorije in jih tudi poimenovali. Uporabili smo postopek

kategoriziranja in tako dali isto ime več različnim opisom, v katerih smo prepoznali isto potezo (Mesec, 1998: 104–105).

V raziskavi smo ugotavljali, (1) kako izobraževanje na Univerzi za tretje življenjsko obdobje vpliva na osebnostno rast oziroma spreminjanje starejših, (2) kakšen je vpliv osebnih predstav starejših o starosti na njihovo sodelovanje v družbi, (3) kako izobraževanje na Univerzi za tretje življenjsko obdobje spodbuja povezanost starejših z družbo in sodelovanje v njej.

IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH ZA OSEBNOSTNO RAST

Kot smo že ugotovili, so se z vprašanjem osebnostne rasti ukvarjali predvsem razvojni, pa tudi humanistični psihologi, ki so verjeli v možnosti osebnostne rasti starejšega človeka in v njegove razvojne zmožnosti tudi v starosti. Ugotavljali so, da je lahko upokojevo pomembno obdobje osebnostne rasti, ki jo lahko spodbujamo z vključitvijo starejših v izobraževanje. Tudi v raziskavi smo ugotovili, da imata učenje in izobraževanje širše učinke na starejše, kot pa samo pridobivanje znanja. Izobraževanje je eden izmed dejavnikov, ki vpliva na to, da se starejši spreminjajo, tj. da postajajo samostojnejši, dejavnejši, odgovornejši, odločnejši, samozavestnejši, strpnejši, da prevzemajo nove

Pri konceptu dejavne starosti gre predvsem za prizadevanje, da bi premaknili težišče od starostno diferencirane k starostno integrirani družbi. Hkrati gre za spreminjanje vrednot javnosti – pojmovanja človeka, ki je predvsem posameznik in ni le član neke starostne skupine. Gre za opustitev pojmovanja starejših kot neproduktivnih in ekonomsko odvisnih. Ob tem si želijo povečati stopnjo dejavnosti starejših in spodbuditi razmišljanje starejših o njihovem individualnem razvoju in osebnostni rasti ter o možnostih za njihovo sodelovanje v družbi (Kump, Jelenc Krašovec, 2005a: 39).

Izobraževanje starejšim prinese samozavest, samouresničenje in osmislitev življenja.

družbene vloge in so bolj pripravljeni pomagati. Z analizo intervjujev smo ugotovili, da se starejši, ki se izobražujejo, zavedajo pozitivnega učinka izobraževanja na kakovost njihovega življenja in osebnostno rast, kar kaže na primer naslednja izjava intervjuvanke:

»S tem, ko sem pridobila novo znanje, izkušnje, je to moja samozavest le še okrepilo, utrdilo. Samozavest se poveča tudi zato, ker nekaj znaš.«

Intervjuji tudi kažejo, da se starejši s tem, ko razpolagajo z večjo količino znanja, bolj kritično, premišljeno odločajo in odločitve niso nič manj pomembne, kot so bile prej – v aktivno poklicni dobi – le da so zdaj pri odločanju bolj svobodni, neodvisni:

»Bolj svobodno in lažje se odločam, ker imam širše in večje znanje kot kdaj koli prej.«

Izobraževanje nekaterim starejšim pomaga, da se lažje soočijo s spremembami v prehodnih obdobjih življenja, kot je na primer upokojitve. S tem ko razpolagajo z bolj obsežnim, poglobljenim znanjem, ostajajo še vedno opazni, pomembni, znajo se postaviti zase in dejavno sodelovati v civilni družbi. Pomemben je občutek, da imajo znanje in da jih drugi še vedno upoštevajo:

»Ker imam neko znanje, upam sodelovati v različnih diskusijah in se upam oglasiti ter

Sprejemanje samega sebe je odvisno od objektivnih in subjektivnih dejavnikov. Objektivni dejavniki določajo pomen socialnega konteksta pri definiranju tega, kdo in kaj smo in kako smo to postali, subjektivni dejavniki pa določajo vpliv posameznika na njegovo življenje. Brez opredeljevanja vrednosti lastne identitete ljudje ne morejo zaznavati pomena stvari in dogodkov na svoji življenjski poti.

povedati svoje mnenje. ...Postala sem bolj odprta in 'dostopna'. Nisem več neopazna.«

Izobraževanje torej lahko pripomore k uresničevanju ciljev izobraževanja starejših, kot so osebnostna rast, samouresničenje, samozavest in osmišljanje lastnega življenja ter izpolnitev lastnih želja.

Findeisen (1999), Jelenc Krašovec in Kump (2006) tudi menijo, da se starejši trudijo, da bi skozi celotno obdobje starosti na ustvarjalen način dosegli samouresničenje; to pa jim omogoča vključevanje v izobraževalne dejavnosti. Svoje ugotovitve lahko primerjamo z raziskavo, ki je bila izvedena v Londonu in kjer so prišli do podobnih spoznanj. Ugotovili so, da učenje in izobraževanje prinašata spremembe v življenje starejših ljudi in pomagata doseči cilje, kot so večja učinkovitost, strpnost, zaupanje vase; gre pa tudi za doseganje bolj samostojnega mišljenja in pridobivanje spretnosti; nadalje gre za spreminjanje odnosov v družini, lahko pa se izboljša tudi zdravje starejših (Schuller idr., 2002).

PREDSTAVE O STAROSTI

Pomembno je, da se ljudje zavedajo svojih posebnosti in značilnosti, svojega znanja, veščin, usposobljenosti in drugih lastnosti, ki jih določajo. Naš položaj v družbi se namreč vedno oblikuje le v odnosu do družbe in njenih zahtev, pa tudi na podlagi vedenja, kdo smo in kakšni so naši cilji. Torej se posameznik oblikuje individualno, vendar nikoli ločeno od socialne razsežnosti.

Če želimo razumeti novo kulturo staranja in s tem povezano vedrejšo podobo starosti, je treba najprej spoznati in odpraviti tabuje, predsodke in stereotipe, ki so povezani s podobo starosti in staranja ter s tretjim življenjskim obdobjem. Tudi spraševanci so v intervjujih odgovarjali, da starost ne sme biti sopomenka za odvečnost, nebogljenost, bolezen. Menijo, da se je treba potruditi za čim bolj dejavno, izpolnjeno starost, kar pomeni, da dajo starejši letom po upokojitvi vsebino s tem, da skušajo po svojih najboljših

zmožnostih čim bolj dejavno sodelovati v vsakdanjem življenju. Pri konceptu dejavne starosti gre za trajno udeležbo ne samo v družbenem in gospodarskem življenju, ampak tudi za udeležbo v kulturnem, duhovnem in civilnem življenju. Udeležbo starejših na trgu delovne sile lahko nadomestijo prostovoljske dejavnosti, ob pomoči katerih se starejši (ponovno) vključijo v družbo (Krajnc, 2005). Naša raziskava je pokazala, da starejši ljudje vprašanje dejavne starosti obravnavajo predvsem iz osebnega zornega kota:

»Da nisem izključena iz vsakdana, da sem vpeta v delo in družbeno dogajanje«;

»Ohranjaš zdravje, razum, boljše komuniciraš z ljudmi, se 'držiš pokonci'«.

Dejavno staranje so opredelili z izrazi, kot so »vpetost v družbeno okolje«, »spodbujanje kakovosti posameznikovega življenja v starosti«; »s tem, ko si dejaven na tem ali onem področju življenja, lahko prispevaš družini, prijateljem, skupnosti«. To, da si »dejaven«, pa ni nujno povezano z ekonomskim učinkom; katera koli dejavnost (tudi izobraževalna, prostovoljna) te lahko ohranja vitalnega, mislečega, vedoželjnega in še bi lahko naštevali. Kljub vsemu pa je raziskava pokazala, da mnogi starejši koncept dejavnega staranja še vedno vidijo ozko in pri tem mislijo na vpetost starejših v delo. To kaže na zasidranost stereotipnih predstav o obdobju starosti, ki naj bi bilo predvsem obdobje umirjanja in umikanja iz družbenega življenja. Tak pogled na dejavno starost ponazarja izjava ene od intervjuvank:

Dejavna starost je v očeh starejših, ki obiskujejo Univerzo za tretje življenjsko obdobje, predvsem dejavnost na različnih področjih, ki jih veselijo, neodvisnost od drugih, ohranjanje zdravja in možnost kontinuiranega izobraževanja. Ugotovili smo, da starejši razmišljajo o dejavni starosti predvsem z osebnega vidika in da za njih to pomeni predvsem zadovoljenost temeljnih psihosocialnih potreb ob pomoči izobraževanja (ravnovesje in osebnostno rast).

»Biti dejaven v starosti pomeni zvišati upokojitveno starost in da ostanemo čim dlje poklicno aktivni.«

Ko govorimo o dejavni starosti in o tem, kako si starejši dejavno starost predstavljajo, vidimo, da njihov pogled na starost vpliva tudi na njihovo sodelovanje v družbi.

IZOBRAŽEVANJE STAREJŠIH ZA SODELOVANJE V DRUŽBI

Naše raziskovanje je potrdilo dejstvo, da je izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju način, s katerim se lahko spodbuja povezanost starejših z družbo, in tudi eden izmed načinov, ki omogoča, da starejši sodelujejo v družbi. Starejši, ki so pogosto odrinjeni na družbeni rob, se na trg delovne sile lahko (ponovno) vključijo tudi z občasnim plačanim delom ali s prostovoljnim delom, ki lahko zamenja poklicno dejavnost, ki so jo opravljali v aktivni dobi. S prostovoljnim delom starejši vstopijo v civilno družbo in postanejo tudi dejavni državljani. Tako prispevajo k močnejšim družbenim povezavam, pa tudi k družbeni trdnosti (Omerzu, 2004). Številni avtorji poudarjajo, da se starejši z dejavnostjo (tudi prostovoljno) umaknejo z družbenega roba in lahko ostanejo sredi dogajanja, pri čemer gre tudi za prizadevanje, da se opusti pojmovanje starejših kot neproduktivnih in ekonomsko odvisnih členov družbe (Kump, Jelenc Krašovec, 2005a: 39). Izsledki intervjujev kažejo na to, da mnogi starejši želijo aktivno sodelovati v družbenem življenju in da na področju prostovoljnega dela že igrajo pomembno vlogo:

»Prostovoljstvo mi daje občutek, da obvladam lastno življenje in si tako tudi ustvarjam občutek lastne vrednosti, pomembnosti«;

»Prostovoljstvo dodaja nove razsežnosti osebnemu življenju in samopotrjevanju ljudi.«

Prevladajoči stereotip: starost je umik iz družbenega življenja.

Na Univerzi za tretje življenjsko obdobje so tudi opravili anketo,¹ kjer se je eno izmed vprašanj nanašalo na pripravljenost za opravljanje prostovoljnega dela. 66 odstotkov starejših je odgovorilo, da so pripravljeni delati prostovoljno, 34 odstotkov oziroma 58 vprašanih pa je bilo takih, ki ne želijo opravljati prostovoljnega dela. Torej starejši pridobivajo znanje za svojo osebnostno rast, pa tudi zato, da ga kot dejavni državljani darujejo skupnosti:

»Tu se najdemo različni ljudje iz različnih okolij, različnih poklicev ter združimo moči in znanje; tako ustvarimo nekaj skupnega, kar je dobro za nas same in za družbo«;
»Na tretji univerzi pridobljena znanja kot prostovoljka prenašam naprej in širim med ljudi. S tem utrjujem svojo samozavest in dobivam tudi družbeno priznanje, da sem lahko (še vedno) koristna«.

Če želimo, da posamezniki delujejo za »skupno dobro«, moramo najti poti in možnosti, da lahko uveljavljajo svojo pravico do sodelovanja, soodločanja in odgovornosti za lastno in skupno življenje (Dubas, 2001: 149).

ZAKLJUČEK

V luči teorij starosti in staranja ter teorij osebnostnega razvoja lahko rečemo, da starejši, ki se izobražujejo v poznejših letih, večinoma lažje in uspešneje prebrodijo prehod iz poklicno dejavnega obdobja v čas po upokojitvi in ostanejo na poti »dejavne starosti«. Z izobraževanjem v tretjem življenjskem obdobju se uresničujejo temeljni cilji izobraževanja in učenja, kot so učenje za osebnostni razvoj, učenje za vključenost v družbo, učenje delovanja za skupno dobro, za večjo zaposljivost in za dejavno državljanost. Tudi prostovoljstvo je lahko način dejavnosti starejših v skupnosti, katerega cilj je spreminjanje odpora ter nezaupanja do starosti in staranja v pozitivnejši pogled. S tem ko se nekdo izobražuje v poznejših letih, ima več možnosti, da poišče načine za

svoj osebni razvoj, pa tudi za dejavnejši prispevek k družbenemu razvoju. Pri izobraževanju za organizirano prostovoljno delo znanje starejših dobi uporabno vrednost in ga lahko prenesejo v lokalno skupnost. Prostovoljno delo starejšim omogoča, da lahko kot dejavni državljani delujejo za »skupno, splošno dobro«, da sodelujejo, soodločajo in so odgovorni za lastno in skupno življenje. Ob pomoči prostovoljnega dela starejši lahko »izstopijo« v javnost – vstopijo v civilno družbo, kar bo, glede na demografska gibanja, v prihodnosti vse bolj pomembno.

Raziskava je pokazala, da starejši z vključevanjem v različne oblike vseživljenjskega učenja in izobraževanja ohranjajo družbene vezi in si zagotovijo vključenost v družbo, s tem pa tudi dejavno starost. Poudariti moramo, da smo v raziskavi ugotavljali stališča tistih starejših, ki se že izobražujejo. Zanimalo nas je, kako svojo učno dejavnost vrednotijo in doživljajo. Ti rezultati lahko v povezavi z rezultati nekaterih drugih raziskav o izobraževanju starejših odraslih v Sloveniji,² ki so bile narejene v zadnjih nekaj letih, pomagajo osvetliti, kateri cilji so pri izobraževanju starejših najpomembnejši, kako naj bi bilo izobraževanje starejših vsebinsko, organizacijsko in izvedbeno zasnovano in kako spodbujati udeležbo tistih starejših odraslih, ki se ta čas ne vključujejo v nobeno od ponujenih dejavnosti. Rezultati nam dajejo vpogled v to, kako razširiti in obogatiti ponudbo izobraževanja za starejše v Sloveniji.

Z našo raziskavo smo pokazali, da izobraževanje in učenje starejših nista namenjena samo ohranjanju in razvijanju duševnih zmogljivosti, ampak sta pogoj za osebnostno rast starejših, za njihovo usposobljenost, da se integrirajo v družbo in da enakovredno sodelujejo pri njenem razvoju. Na osnovi rezultatov raziskave pa tudi sklepamo, da bi k večji integraciji starejših v družbo pripomoglo vključevanje starejših v ekonomske in družbene dejavnosti, za kar pa potrebujemo pahljačo izobraževalnih programov in projektov.

Pomembno je še enkrat poudariti, da smo spraševali tiste starejše, ki so že sicer dejavnejši del te starostne skupine in ki so si tak dejavni življenjski slog izoblikovali najverjetneje že v obdobju mladosti in odraslosti ter ga bodo ohranjali do pozne starosti, če bo to le mogoče. Če bi spraševali starejše nasploh, bi gotovo dobili povsem drugačne rezultate, ki bi kazali na bolj stereotipne poglede na obdobje starosti. Prav vprašanje, kako k spreminjanju stališč o starosti – in posledično k dejavnejšemu preživljanju starosti – spodbuditi ta del starejše populacije in preostale prebivalce, bo v prihodnosti največji izziv.

LITERATURA

Dubas, E. (2001). *Active Citizenship, Active Life of Adults, Civic Education*. V Bron Jr., M., Field, J. O. (ur.), *Adult Education and Democratic Citizenship III*. Wrocław: Lower Silesian University College of Education, str. 149–157.

Findeisen, D. (1997). »Človek ima pravico in sposobnosti, da živi 'svoje' življenje tudi v starosti: dejavna starost med resničnostjo in slepilom«. *Delo*, 1. oktobra 1997, str. 11.

Findeisen, D. (1999). *Izobraževanje odraslih v njihovih poznejših letih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko: doktorska disertacija.

Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press.

Knowles, M. (1980): *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Association Press.

Jelenc, Z. (1989). *Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut in Skupnost izobraževalnih centrov.

Jelenc Krašovec, S., Kump, S. (2006). »Vloga izobraževanja starejših odraslih pri spodbujanju njihove družbene vključenosti«. *Andragoška spoznanja*, 12, št. 4, str. 18–30.

Jelenc Krašovec, Kump (2007). »Ali se odrasli na podeželju učijo drugače kot v mestih?« *Teorija in praksa*, let. 44, 1–2/2007, str. 277–297.

Krajnc, A. (2005). »Starejši na prehodu iz industrijske v informacijsko družbo« v: Krajnc, A. (ur.), *Perspektive starejših v Evropi*. XVIII. Mednarodni kongres Eurag, str. 13–15.

Kump, S. (2003). »Socialni kapital in izobraževanje odraslih« v Makarovič, M. (ur.), *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana: Sophia, str. 148–169.

Kump, S., Jelenc Krašovec, S. (2005a). »Vloga izobraževanja v procesu krepitev položaja starejših ljudi v družbi« v Krajnc, A. (ur.), *Perspektive starejših v Evropi*, XVIII. Mednarodni kongres Eurag, str. 39–40.

Kump, S., Jelenc Krašovec, S. (2005b). »Izobraževanje – možni dejavnik krepitev moči in vpliva starejših odraslih«. *Družbosl. razprave*, avgust–december 2005, letn. 21, št. 49/50, str. 243–261.

Kump, S., Jelenc Krašovec, S. (2007). »Education – a possibility for empowering older adults«. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 26, 6, 2007, str. 635–649.

Lamovec, T., Musek, J., Pečjak, V. (1975). *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Ljubljanskadeklaracija. Dostopno na: <http://www.zdus-zveza.si/doc>, 8. septembra 2008

Marentič, Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Mirčeva, J. (2005). »Vključenost odraslih v izobraževanje«. *Andragoška spoznanja*, 4, 10–21.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v družbenem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mohorčič Špolar, V., in dr. (2001). *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

Omerzu, B. (2004). »Starejši so ustvarjalni del družbe«. Zbirka prispevkov okroglih miz in predavanj. Festival za tretje življenjsko obdobje, 6. in 7. oktobra 2003, Cankarjev dom. Ljubljana: Zveza društev upokožencev Ljubljana, str. 91–92.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The collapse and revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Rogers, C. R. (1995a): *On Becoming a Person*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Rogers, C. R. (1995b). *A way of Being*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Rogers, C. R. (1994). *Freedom to Learn*. Third Edition. New York: Macmillan College Publishing Company.

Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Schuller, T., Brassett-Grundy, A., Green, A., Hammond, C., Preston, J. (2002). *Learning, Continuity and Change in Adult Life: Wider Benefits of Learning Research Report No.3*. Dostopno na: <http://www.learningbenefits.net/Publications/ResReps/ResRep3.pdf>, 5. septembra 2008.

Tutor's guide to positive ageing: A short course for retired people and those approaching retirement (2000). Melbourne: Seaquus: Adult Education in the Community.

Walker, A. (1998). *Managing an Ageing Workforce: A Guide to Good Practice*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Walker, Alan C. (2002). »A Strategy for Active Ageing«. *International Social Security Review*, Vol. 55, str. 121–139. Dostopno na <http://ssrn.com/abstract=309071>, 5. septembra 2008.

- ¹ Anketa je bila izvedena na Univerzi za tretje življenjsko obdobje, in sicer septembra 2007, na vzorcu 170 ljudi.
- ² O izobraževanju starejših odraslih je v Sloveniji narejenih sorazmerno malo raziskav; lahko si pomagamo z raziskavami o udeležbi odraslih prebivalcev Slovenije v izobraževanju (npr. Jelenc, 1989; Mohorčič Špolar, 2002; Mirčeva, 2005) ter z drugimi raziskavami, ki se osredinjajo na specifične vidike izobraževanja starejših (Findeisen, 1999; Kump, Jelenc Krašovec, 2007; Jelenc Krašovec, Kump, 2007 idr.).

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE

POVZETEK

Učinkovito izobraževanje in vseživljenjsko učenje postajata ključ za najkonkurenčnejšo, na znanju temelječo ekonomijo. Tudi naša država se, tako kot druge v Evropi, srečuje z novostmi, spremembami in težavami pri procesu izobraževanja. Na terciarni ravni se srečujemo s poviševanjem števila študentov, slabim sistemom financiranja univerz, uvajalnimi težavami pri bolonjskem procesu in povečano konkurenčnostjo evropskega prostora. Pri tem je nujno povečati kakovost izobraževanja, spodbujati vseživljenjsko učenje in povečevati vlaganja sredstev v raziskave in razvoj.

Ključne besede: formalno izobraževanje, učenje (vseživljenjsko, aformalno, priložnostno)

Vseživljenjsko učenje je dejavnost in proces, ki obsega vse oblike učenja bodisi formalno bodisi neformalno ter naključno ali priložnostno (Jelenc, 2007: 10).

Jelenc (Andragoški kolokvij, 2006) navaja, da kot vseživljenjskost učenja razumemo obe področji izobraževanja – začetno in nadaljevalno – kot komplementarna dela istega sistema. Vseživljenjsko učenje je nov razvojni koncept, ki nadgrajuje izobraževanje, kot se je razvijalo in oblikovalo v preteklosti, in ponuja tudi šolanje mladih ali formalnemu začetnemu izobraževanju nov, paradigmatski premik. Brez razvitega sistema izobraževanja odraslih pa koncepta vseživljenjskosti učenja sploh ni mogoče uveljaviti.

Izobraževanje in učenje sta sorodni dejavnosti, ki se po nekaterih značilnostih pomembno razlikujeta med seboj, zato je prav, da se pri njuni uporabi teh razlik zavedamo. *Izobraževanje* je koncept, po katerem sta vloga in dejavnost posameznika (udeleženca) določena od zunaj; v ospredju je pridobivanje znanja, spretnosti, navad itn. ali učenje, ki poteka v procesu, ki je praviloma uradno (ni pa nujno) opredeljen

s cilji. Izobraževanje je proces, ki je normiran, strukturiran, predmetno usmerjen in organiziran od zunaj. Proces (pridobivanja znanja itn.) se strokovno organizira in nadzoruje, praviloma s poukom in učiteljem. Ta proces

Vsebina strategije vseživljenjskega učenja, ki jo določa deset strateških jeder, s katerimi udejanjamo poglobitve razsežnosti vseživljenjskega učenja, je:

- povezanost in prepletenost vseh zvrsti, oblik, vsebin in namembnosti učenja;
- pomembnost in upoštevanje vseh možnosti učenja;
- učenje skozi vse življenje;
- učenje v vsej širini in razsežnosti življenja;
- raznovrstnost, pestrost, gibljivost izpeljave učenja;
- učenje po meri osebe, ki se uči, spodbude in dostopnost učenja;
- učenje za potrebe dela;
- učenje za potrebe lokalne skupnosti;
- ugotavljanje in potrjevanje znanja;
- svetovalna pomoč osebam, ki se učijo.

pomembno določajo družbene okoliščine in potrebe (Jelenc, 2007: 34).

Učenje je koncept, pri katerem je poudarjen antropološki kontekst, ki presega družbeno

Izobraževanje je ciljno usmerjen družbeno-formalni proces.

namenskega tako, da postavlja v ospredje posameznika – je »individualistično in individualizirajoče« (Jelenc, 2007: 34) in temelji na njegovih potrebah ter lastni dejavnosti. To pa ne pomeni, da v procesu niso upoštevane tudi družbene

potrebe. Učenje označuje večja širina: poteka povsod, zajema vse položaje, okoliščine in priložnosti; vsebine se prepletajo in niso tako

načrtno usmerjene na predmet. Učenje je danes postalo del življenja, je prožno in traja vse življenje. Učimo se tudi drug od drugega in ne le pod strokovnim vodstvom. Učenje tako označujeta večja dejavnost in avtonomnost subjekta

(učenca). Učenje pa lahko glede na aktivno vlogo subjekta in način organiziranosti dejavnosti delimo na dve temeljni področji: organizirano in priložnostno (ibid.).

Glede na načela in strategijo vseživljenjskega izobraževanja in učenja se zastavlja vprašanje, kaj je čemu nadrejeno, izobraževanje učenju ali učenje izobraževanju. Zastopano je stališče, da je učenje širši pojem in da pomeni izobraževanje eno od možnosti za njegovo izpeljavo.

Učenje je vsestranski, nenamenski, vseživljenjski, osebni proces.

FORMALNO IN NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE TER AFORMALNO UČENJE

Formalno izobraževanje je tisto, ki naj bi pripeljalo do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija (Jelenc, 1991: 30). Neformalno pa je po analogiji in v nasprotju z opredelitvijo formalnega izobraževanja tisto izobraževanje/učenje, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega izkaza, kot so spričevalo, diploma, javno priznana stopnja izobrazbe ali usposobljenosti, temveč zadostitvi drugih potreb po izobraževanju in/ali interesov udeleženca izobraževanja, ki jih ta želi namembno pridobiti.

O formalnosti in neformalnosti lahko govorimo pri obeh dejavnostih (izobraževanje, učenje), razlika med obema pa je najočitnejša, ko govorimo o namembnosti ali nenamembnosti. Izobraževanje je vedno namembno, učenje pa je lahko namembno ali nenamembno. Naljučno ali priložnostno učenje je »proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, družini, soseski, pri delu in igri, pri nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil« (Jelenc, 1991: 54–55). Učenje poteka povsem neformalizirano (brez forme, aformalno) in seveda brez ciljnosti (namembno, priložnostno). Aformalno učenje je po svojih temeljnih značilnostih podobno priložnostnemu učenju po tem, da ne poteka

NAKLJUČNO ALI PRILOŽNOSTNO/AFORMALNO UČENJE

NEFORMALNO
IZOBRAŽEVANJE

FORMALNO
IZOBRAŽEVANJE

formalizirano, od njega pa se razlikuje po tem, da je vsaj deloma namembno. Gre za učenje neposredno iz socialnega in fizičnega okolja, za učenje z izkušnjami in zgledi. Je sestavina vsakdanjega življenja in vseživljenjskega učenja ter izobraževanja. Tesno je povezano s kulturo, je tudi socialni odnos; je usmerjeno v osebnost človeka, ki se uči.

Vse vrste izobraževanja/učenja lahko prikažemo z naslednjo shemo (Davies, 1985), v kateri označuje zunanji okvir vse učenje, v tem pa se razvrstijo z različnimi deleži, ki si po velikosti sledijo v naslednjem vrstnem redu: naključno ali priložnostno učenje, aformalno učenje, neformalno izobraževanje in formalno izobraževanje.

VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE NA UNIVERZI V LJUBLJANI

Univerza v Ljubljani je med svoje prednostne usmeritve zapisala tudi vzpostavitev programov vseživljenjskega izobraževanja, ki bodo namenjeni odraslim (Strategija, 2006: 7).

Ena od oblik takih programov bi bila lahko namenjena zaposlenim in posebej prilagojena njihovim posebnostim, na primer predhodnim izkušnjam na določenem področju. Vendar so zdaj v teh programih tudi mnogi, ki izobraževanje nadaljujejo kot »izredni študentje«, tj. samoplačniki. Tem bi bilo bolje omogočiti študij »po delih programa« med rednimi študenti in ugodna posojila, da jim ne bi bilo treba »izredno« delati ob študiju. Uspešni bi pridobili status rednih študentov, kar na nekaterih fakultetah, po sklepu senata Univerze v Ljubljani, tudi že uspešno izvajajo.

V zadnjih letih so se v okviru Univerze v Ljubljani razvile mnoge krajše oblike izobraževanja, v katerega se vključujejo predvsem diplomanti fakultet, ki si na tak način razširijo usposobitev za delo ali osvežijo znanje. Na nekaterih področjih tako izobraževanje poteka v okviru strokovnih združenj, zbornic, ministrstev, inštitutov ipd. v sodelovanju z učitelji Univerze v Ljubljani. Na nekaterih fakultetah

imajo dobro razvite tovrstne enote, na primer Center za pedagoško izobraževanje na Filozofski fakulteti, Center za izpopolnjevanje in svetovanje na Ekonomski fakulteti.

FORMALNE IN NEFORMALNE OBLIKE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Pri analizi neformalnih oblik nadaljnega izobraževanja odraslih lahko na osnovi statističnih podatkov (Statistične informacije, št. 73/2007) ugotovimo, da je bilo v šolskem letu 2005/2006 osemindemdeset odstotkov vseh udeležencev nadaljnega izobraževanja vključenih v programe brez javne veljavnosti. To so programi, ki niso zajeti v razvid izobraževalnih programov pri pristojnem ministrstvu. Po obsegu ur so različni, lahko trajajo od nekaj ur do sto ali več ur, izvajajo pa se na seminarjih, tečajih, predavanjih, strokovnih posvetovanjih, študijskih krožkih itn. Ob zaključku nekaterih izobraževalnih programov, ki nimajo javne veljavnosti, udeleženci dobijo tudi pisno potrdilo, vendar to ni javno veljavno. Izobraževalni programi so lahko namenjeni vsem občanom ali pa le ožjemu krogu, na primer zaposlenim v določenem podjetju, članom društev, upokojencem v tretjem življenjskem obdobju itn.

Samo trinajst odstotkov je bilo vključenih v javno veljavne programe izpopolnjevanja, usposabljanja in specializacije, razen izobraževalnih programov zasebnih šol, ki jih sprejme minister, pristojen za delo, v sodelovanju s pristojnim strokovnim svetom (15. člen zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja). Devet odstotkov udeležencev je bilo vključenih v jezikovne programe, od teh tretjina v javno veljavne jezikovne programe, dve tretjini pa v jezikovne programe brez javne veljavnosti. Največ zanimanja je bilo za programe s področja ekonomije. Sledili so programi s področja zdravstva in sociale, znanosti, matematike in računalništva. Najmanj udeležencev pa je bilo vključenih v programe s področja kmetijstva.

Pri analizi formalnih oblik terciarnega izobraževanja (Statistične informacije, št. 37/2007) se je v letu 2007 v Sloveniji povečalo število diplomantov na višjih strokovnih šolah in visokošolskih zavodih. Med njimi je bilo 61,8 odstotka žensk. Tudi število institucij, ki izvajajo javno veljavne visokošolske in višješolske programe, z vsakim letom narašča. S študijskim letom 2006/2007 je prve študente sprejela Univerza v Novi Gorici. Univerza v Mariboru je dobila dve novi članici. Študenti so se lahko vpisali tudi v dva nova samostojna visokošolska zavoda, na Evropsko pravno fakulteto in na Visoko šolo za dizajn v Ljubljani. Število višjih strokovnih šol pa v zadnjih letih narašča še hitreje. Od šolskega leta 2000/2001 do leta 2007/2008 je nastalo kar 33 novih šol. Več kot polovica višjih strokovnih šol je zasebnih in razpisujejo le vpis v izredni študij. Delež prebivalstva, ki je vključeno v terciarno izobraževanje, je 48,2 odstotka, kar je za 7,3 odstotne točke več kot pred petimi leti. Delež žensk se povečuje in je presegel polovico vseh vpisanih. Porazdelitev študentov po starosti se med posameznimi vrstami študija precej razlikuje (višješolski, visokošolski, univerzitetni, bolonjski).

MOTIVACIJA ZA VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE

Večina odraslih ima več motivov, ki jih spodbujajo k izobraževanju. Najpogostejši so osebna rast, uspešno delovanje, osebna sreča in zadovoljstvo. Motivacija pri človeku ni stalen pojav. Spreminja se pod vplivom najrazličnejših dejavnikov, tako da v posameznih fazah narašča in spet upada. Različne raziskave so dokazale med drugim tudi spremenljivost motivacije za izobraževanje (Kranjc, 1982: 178). V slovenski populaciji odraslih bi lahko motive odraslih za izobraževanje razvrstili v štiri skupine (Jelenc, 2007, str. 22).

- Povečati svojo uspešnost bodisi pri delu bodisi na drugih področjih življenja (ta skupina je največja, saj obsega tri četrtine vseh, ki so bili izobraževalno dejavni).
- Osebno zadovoljstvo (6,5 odstotka).
- Doseči stopnjo izobrazbe (4 odstotki).
- Različni drugi motivi (14 odstotkov).

Vseživljenjsko učenje je naloga celotne družbe. Razvijati se morajo kakovostni izobraževalni programi, ki bodo vključevali koncept vseživljenjskega izobraževanja. Znanje oziroma nevidni kapital, ki ga pridobimo v začetnem izobraževanju, ni dovolj za vse spremembe, ki se dogajajo kasneje, ko smo že zaposleni. Predvsem bi morali poudariti eno od strateških jeder, ki se nanaša na vseživljenjsko izobraževanje, in sicer na učenje po meri osebe, ki se uči, ter spodbude in dostopnost učenja.

LITERATURA

- Davies, Alan (1985): »Defining Non-formal Education«, v: *Non-formal Vocational Training*. Courier, 34, 23–26.
- Jelenc, Z. /ur/ (1991): *Terminologija izobraževanja odraslih – z gesli in pojasnili v slovenščini ter z gesli v angleškem, francoskem, španskem, nemškem in italijanskem jeziku*. (zbral in uredil: Zoran Jelenc). Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana 1991. (Izobraževanje odraslih, &).
- Jelenc, Z. (2007) *Osnutek za razpravo, Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*, Javni zavod pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Strategija Univerze v Ljubljani 2006–2009. UL, november 2006.



ZA BOLJŠO PRAKSO



PROŽNA VARNOST IN DOHITEVANJE ZNANJA TER USPOSOBLJENOSTI STAREJŠIH DELAVCEV

POVZETEK

Staranje prebivalstva je eden največjih sodobnih izzivov Evropske unije, tudi Slovenije. Za doseganje višje stopnje zaposlenosti starejših v skladu s cilji lizbonske strategije do leta 2010 je nujna udeležba vseh akterjev, da se s pomočjo sinergije ukrepov ter politik izboljšata trenutno stanje in kakovost dela starejših delavcev na trgu dela. Slovenija namreč spada med države z nizkim deležem zaposlenosti starejših delavcev. Vsekakor je za povečevanje stopnje zaposlenosti starejših oseb ter kasnejše odhajanje s trga dela (aktivno staranje) ključnega pomena intenzivnejše vlaganje v starejše delavce, predvsem v smislu vseživljenjskega učenja za zagotovitev dolgoročne konkurenčnosti na trgu dela.

Ključne besede: prožna varnost, lizbonska strategija, aktivno staranje, trg dela, vseživljenjsko učenje, demografske spremembe.

Demografske napovedi in analize kažejo na večanje deleža starejših delavcev v celotni populaciji.

Staranje prebivalstva je Sloveniji kot tudi številnim državam dolgoročen izziv, ki se izraža v negativnem vplivu na gospodarsko rast in finančno vzdržnost, predvsem glede sistemov socialne varnosti. Pojem staranja se v sodobni družbi zaradi prevladujočih hitrih sprememb v organizaciji dela, v strukturalnih ter tehnoloških spremembah odmika od stereotipnih pogledov na pojmovanje tako imenovanih starejših delavcev. Starejši delavci, ki so zajeti v merjenje kazalnikov zaposlenosti, večinoma sodijo le v starostno skupino od 55 do 64 let,

kar v sodobni družbi znanja predstavlja, predvsem če upoštevamo vse akumulirano znanje, izkušnje, pridobljene kompetence in široke socialne mreže (zlasti bolj izobraženih) starejših delavcev, daleč podcenjeno zgornjo starostno mejo, ki naj bi bila še ustrezna za tako imenovani prispevek k družbi.

Ker demografske napovedi¹ kažejo povečevanje deleža starejših delavcev ob hkratnem zmanjševanju deleža delovne sile v srednjih in mlajših letih (višji delež upokojevanja kot novih iskalcev zaposlitve), je izrednega pomena, da predvidimo demografske trende prihodnosti ter starejšim delavcem pravočasno omogočimo ustrezno, kakovostno in prilagojeno možnost dela, vključenost v vseživljenjsko učenje² ter

posledično prispevamo h gospodarskemu napredku tudi v zrelih letih ter predvsem in, kar je najtežje – korenito spremenimo odnos celotne družbe do starejših delavcev.

AKTIVNO STARANJE IN VSEŽIVLJENSKO UČENJE KOT PRIORITETI EVROPSKE UNIJE

Med najpomembnejše cilje Evropske unije na področju evropske politike zaposlovanja sodijo tako imenovani lizbonski cilji zaposlenosti do leta 2010, in sicer: dvigniti skupno stopnjo zaposlenosti na 70 odstotkov, zaposlenost žensk na 60 odstotkov ter stopnjo zaposlenosti starejših delavcev (v starostni skupini od 55 do 64 let) na 50 odstotkov. V letu 2005 prenovljena lizbonska strategija je posvetila veliko pozornost razvoju nacionalnih strategij aktivnega staranja v kontekstu vseživljenjskega pristopa k delu ter soočanja z izzivi neugodnih demografskih sprememb, pri čemer je poudarila predvsem prioritete vlaganja v človeški kapital z boljšo izobrazbo ter usposobljenostjo. V okviru cilja Evropske unije, da postane najbolj konkurenčno in na znanju temelječe gospodarstvo do leta 2010, je zahteva po večjem vlaganju v znanje, usposobljenost in kompetence opredeljena predvsem v dveh smernicah zaposlovanja.

Vmesni pregled lizbonske strategije³ je potrdil ustreznost obstoječih prioritet na področju trga dela in zaposlovanja iz leta 2005, tako da je bil

dokument z manjšimi dopolnitvami kot odgovor na spremenjene razmere (npr. načelo prožne varnosti) sprejet v prvi polovici leta 2008, v času predsedovanja Slovenije Svetu.

Pri tem načelo prožne varnosti (ang. *flexicurity*), ki je bilo po dolgem obdobju dogovorov potrjeno na Svetu decembra 2007, predstavlja odgovor na vse višje zahteve globalizacije, konkurenčnosti in vse večje zahteve po prilagodljivosti zaposlenih, kot tudi podjetij. Uvajanje načela prožne varnosti je v zadnjem času velik izziv na ravni Evropske unije, kot tudi na ravni posameznih držav članic. V svoji vsebini povezuje fleksibilnost trga dela (zunanja fleksibilnost), organizacije dela (notranja fleksibilnost) ter pogodbenih razmerij, predvsem v okviru štirih komponent, ki načelo prožne varnosti sestavljajo v celoto, in sicer: fleksibilne oblike delovnih razmerij, aktivne politike zaposlovanja, vseživljenjsko učenje ter modernizacija socialnih sistemov.

Pri tem je pomembno, da je uvajanje načela prožne varnosti, kot ustrezno ravnotežje omejenih komponent na podlagi specifičnosti posameznih držav, odgovornost tako delavcev, delodajalcev kot vlad.

Pomembna iniciativa na evropski ravni, vezana na povezovanje trga dela in zaposlovanja, se je začela v času predsedovanja Portugalske v drugi polovici leta 2007, in sicer s sprejemom

Načelo prožne varnosti je odgovor na globalizacijo in hitre tehnološke spremembe.

V Smernici št. 23, kjer je osrednji del usmeritev namenjen izboljšavam vlaganj v človeški kapital, je posebej poudarjeno, da »morajo biti učinkovite strategije vseživljenjskega učenja odprte za vse šole, podjetja, javne ustanove ter gospodinjstva v skladu s sporazumi, vključujoč ustrezne iniciative in mehanizme delitve stroškov s ciljem povečati vključenost v stalno izobraževanje na delovnem mestu v vsem življenjskem ciklu, posebej za nizko usposobljene ter starejše delavce«. Znotraj Smernice št. 24, kjer je poudarek na prilagoditvah izobraževalnih sistemov ter sistemov usposabljanja kot odziv na nove zahteve konkurenčnosti, je zahteva večjih ukrepov s strani držav članic opisana predvsem kot usmeritev v nove poklicne potrebe, ključne kompetence in bodoče zahteve po usposobljenosti, izboljšave transparentnosti kvalifikacij, njihovo priznavanje, kot tudi vlogo priznavanja formalnega in neformalnega učenja.

Vseživljenjsko izobraževanje povečuje možnosti zaposljivosti (starejših) delavcev.

resolucije Sveta »Nova znanja in spretnosti za nova delovna mesta«,⁴ ki je potrdila povezavo

izobraževanja in usposabljanja v kontekstu vseživljenjskega učenja z zaposljivostjo in prilagodljivostjo posameznika na trgu dela.

Slovenija je v času svojega predsedovanja nadaljevala začeto iniciativo, tako da je na junjskem Svetu predložila zaključke

Predsedstva Svetu »Predvidevanje in povezovanje potreb na trgu dela – Iniciativa za delovna mesta in usposobljenost, »Anticipating and Matching Labour Market Needs – A Jobs and Skills initiative«.

AKTIVNO STARANJE IN POLOŽAJ V SLOVENIJI

Pri doseganju lizbonskega cilja zaposlenosti starejših delavcev (55–64 let) Slovenija za ciljno vrednostjo 50 odstotkov v letu 2010 še močno zaostaja, vendar je v zadnjih letih viden relativni napredek, saj se je stopnja zaposlenosti starejših delavcev z 22,3 odstotka v letu 2000 zvišala na 33,5 odstotka v letu 2007, pri tem je bilo povprečje EU-27 44,7 odstotka in EU-15 v 2007 46,6 odstotka. Stopnja zaposlenosti starejših žensk, ki najbolj zaostaja, se je v letu 2007 dvignila

na 22,2 odstotka, stopnja zaposlenosti moških je v letu 2007 dosegla 45,3 odstotka (Vir: Eurostat). Dvigovanje stopnje zaposlenosti starejših delavcev (55–64 let) zaradi že omenjenih demografskih značilnosti v Sloveniji je ena od prednostnih nalog trga dela.

Mnogi starejši delavci so si v življenju pridobili veliko splošnega in/ali posebnega znanja ter bogate izkušnje, ki jih lahko družba koristno uporabi in jim omogoči vloge mentorjev, partnerjev pri učenju, spodbujevalcev mladih pri učenju bodisi v vsakdanjem življenju bodisi v podjetjih in organizacijah (npr. delo s pripravniki, stažisti, novo zaposlenimi, brezposelnimi itn.).⁵ Po drugi strani so starejši delavci praviloma manj izobražena delovna sila, v katere razvoj se, žal, zaradi najrazličnejših vzrokov ne vlaga, večinoma zaradi predvidenega manjšega donosa od vložka (hitrejša upokožitev kot mlajše generacije). Neizobraženi starejši delavci, skupaj z neizobraženimi srednjimi generacijami (ki bodo čez desetletje ali dva brez ukrepov nezaposljivi del potencialno razpoložljive starejše delovne sile ob zmanjševanju obstoječe delovne sile), so pomembna razvojna zavora slovenskemu gospodarstvu.

V Sloveniji imamo namreč po eni strani obstoječe starejše strokovnjake in usposobljene posameznike, ki jim trg zaradi zakoreninjenih splošnih predsodkov do »staranja« ne priznava več njihovega položaja na trgu dela, po drugi strani, kar je za gospodarstvo še bolj pogubno, imamo veliko množico starejših delavcev, predvsem v kategoriji nad 55 let, v katere znanje, usposobljenost, sodobne kompetence,

Starejši delavci imajo veliko znanja in bogate izkušnje, ki jih lahko prenesejo na mlajše sodelavce.

Za izboljšanje položaja starejših delavcev na slovenskem trgu dela (v kvantitativnem in kvalitativnem smislu) je poleg ukrepov na ravni države nujno večje ter intenzivnejše ozaveščanje in obveščanje delodajalcev, kot tudi širše javnosti o pomenu ter dodani vrednosti starejših delavcev v slovenski družbi. Pri tem ima vseživljenjsko učenje izredno pomembno vlogo, ki je velikokrat prezrta. Vključenost prebivalstva v vseživljenjsko učenje je pogoj konkurenčnosti in produktivnosti delavca na trgu dela v sklopu celotnega življenjskega cikla ter zagotavlja socialno vključenost kot enega od ciljev sodobne socialne države, katere uresničevanju smo kot država članica zavezani. Usposobljena delovna sila pa je ključnega pomena pri večanju konkurenčnosti integracije, kjer Evropa že zaostaja za drugimi integracijami ter novimi rastočimi gospodarstvi.

Tabela št. 1: BDP, zaposlenost in rast produktivnosti dela (letno povprečje)

	1997–2000		2001–2003		2004–2006	
	EU27	US	EU27	US	EU27	US
1. BDP	3,1	4,2	1,5	1,6	2,4	3,2
2. Zaposlenost	1,1	2,1	0,3	0,0	1,1	1,6
3. Produktivnost dela (na zaposl.)	2,2	2,1	1,1	2,0	1,5	2,1
4. Produktivnost del/h	/	2,1	1,6	2,7	1,4	2,3

Vir: Joint Employment Report, 2007

skratka osebni razvoj, se ne vlaga. Omenjeno stanje položaj Slovenije glede konkurenčnosti in produktivnosti delovne sile na agregatni ravni močno poslabšuje.

Z višanjem storitvenega sektorja kot prevladujočega sektorja v sodobnih gospodarstvih se vse hitreje spreminjajo in višajo tudi zahteve delovnega okolja. Višje zahteve konkurenčnosti po eni strani zahtevajo vse bolj fleksibilnega delavca, s tem pa višjo produktivnost, kar po drugi strani demotivira osebe, predvsem starejše ter nižje izobražene delavce, da ostanejo na trgu dela, saj so zaradi nepripravljenosti ali nezmožnosti za sodelovanje v vseživljenjskem izobraževanju, usposabljanju ter nadgradnji sodobnih kompetenc (bodisi zaradi lastnih predsodkov bodisi zaradi nepripravljenosti delodajalcev) zaradi nekonkurenčnosti potisnjeni na rob trga dela.

Še premalo se namreč zavedamo, da v Sloveniji povprečna izobrazbena raven s starostjo upada, zniževati se začne že v strukturi prebivalstva, starejšega od 40 let.⁶ S predvidenim podaljševanjem delovne dobe za uveljavitev pravic iz pokojnine bodo omenjene skupine delavcev morale ostati delovno aktivne še najmanj dvajset let, brez dodatnih znanj in sodobnih kompetenc bodo nekonkurenčni in posledično nezaposljivi na trgu dela.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN STAREJŠI DELAVCI V SLOVENIJI

Zmanjševanje razpoložljive delovne sile nedvomno zahteva, da se starejše delavce obdrži (ali reintegrira) na trg dela ter se jih ustrezno »oboroži« s sodobnim znanjem v skladu z zahtevami sodobnega trga dela. Izjemnega pomena je izboljševanje samopodobe starejših delavcev (zaposlenih in brezposelnih, da bi lahko prepoznali in poudarili oziroma tržili svoje zaposlitvene prednosti), kar v okviru vseživljenjskega učenja pomeni predvsem vlaganje v sodobne kompetence (informacijska tehnologija, tuji jeziki, modularni tečaji po meri posameznika...).

Vsekakor na odločitev za vlaganje v (starejšega) delavca pomembno vplivajo tudi ustrezne davčne olajšave za izobraževanje in usposabljanje delavcev po vzoru nekaterih razvitih držav članic EU, kar nedvomno poveča interes za vlaganje v delojemalce za zagotovitev konkurenčnosti podjetij na daljši rok.

Dejstvo je, da konkurenčna, produktivna, izobražena oseba državi daje in ne jemlje v obliki najrazličnejših transferjev (stroški usposabljanja so namreč bistveno nižji).

V letu 2007 je bila tako v Sloveniji vključenost prebivalstva v vseživljenjsko učenje (25–64 let) 14,8 odstotka (EU-27 9,7 odstotka in EU-15 11,3 odstotka). Kot na vseh področjih izobraževanja je vključenost žensk višja od moških (2007 ženske 16,1 odstotka, moški 13,5 odstotka). Najvišja udeležba v vseživljenjskem učenju je razvidna v starostni kategoriji od 25 do 34 let (v letu 2007 skupno 25,8 odstotka brez vidnih odstopanj po spolu). Udeležba v vseživljenjskem učenju se s starostjo zmanjšuje, v starostni skupini od 55 do

Nižji davki za izobraževanje spodbujajo k vseživljenjskemu učenju (starejših) delavcev.

Kazalniki vseživljenjskega učenja v Sloveniji v primerjavi z EU nam na splošno prikazujejo lepo sliko. Podatki za leto 2007 namreč kažejo, da je vključenost Slovenije v vseživljenjsko učenje (v starostni skupini od 25 do 64 let) višja od povprečja EU, vendar je treba bistveno več pozornosti posvetiti predvsem kategorijam delavcev, ki vseživljenjsko učenje najbolj potrebujejo, a so po drugi strani od usposabljanja in pridobivanja sodobnih kompetenc tudi najbolj odrinjeni (nizka vključenost starejših in manj izobraženih delavcev).

64 let je bilo v letu 2007 v vseživljenjsko učenje vključenih le 5,4 odstotka vseh zaposlenih starejših delavcev. Ne glede na starost je razvidna pozitivna korelacija udeležbe v vseživljenjskem učenju z višanjem izobrazbe. (Vir: Eurostat).⁷ Z višjo izobrazbo se povečuje tudi udeležba v vseživljenjskem učenju

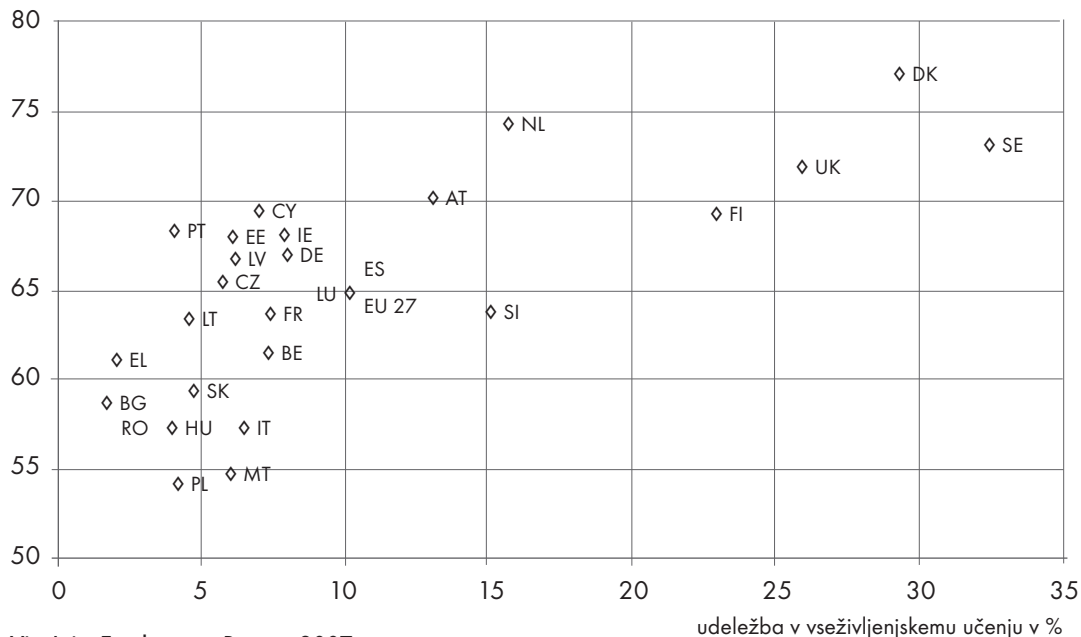
Poudarek na vlaganje v znanje je bil podan že v komuniqueju o ključnih kompetencah sodobnega sveta.⁸ Vendar podatki OECD (Work longer, live longer, 2006) konstantno nakazujejo, da se udeležba pri izpopolnjevanju s starostjo zmanjšuje, večinoma zaradi kratkega časa povrnitve vloženih investicij v človeški kapital ter nizke izobrazbene ravni starejših delavcev. Iz povedanega ni težko najti razlogov za apa-

tičnost starejših delavcev pri nihanju med nadaljnjim delom in odhodom v pokoj.

Ukrepi, namenjeni vlaganju v usposabljanje, vseživljenjsko učenje in kompetence starejših delavcev s ciljem zagotavljanja njihove višje produktivnosti ter s tem zaposljivosti in konkurenčnosti na slovenskem trgu dela so nedvomno med najpomembnejšimi. Delno se navezujejo na strategijo vseživljenjskega učenja,⁹ ki pozornost namenja tudi starejšim delavcem ter njim prilagojenim ukrepom vseživljenjskega učenja. Spreminjanje stališč delodajalcev za intenzivnejše zaposlovanje starejših delavcev je izjemnega pomena. Ob tem je ključno sodelovanje posameznih združenj delodajalcev, obrtne in gospodarske zbornice ter drugih

Diagram št. 1: Stopnja zaposlenosti in udeležba v vseživljenjskem učenju v letu 2006

Stopnja zaposlenosti v %



Vir: Joint Employment Report, 2007

Predvsem malim in srednje velikim podjetjem je v prihodnje nujno zagotoviti intenzivnejšo svetovalno pomoč ter podporo pri novem zaposlovanju in usposabljanju starejših delavcev, kot tudi svetovanje pri prilagajanju zahtevam starejših delavcev (on-line svetovanja, morda v okviru Zavoda za zaposlovanje RS) s ciljem zagotovitve večje konkurenčnosti in višje produktivnosti starejših delavcev na trgu dela, vključno s pospeševanjem kulture stalnega usposabljanja starejših oseb – HR menedžment za starejše (kultura učenja).

zainteresiranih institucij, ki se ukvarjajo s problematiko starajoče se delovne sile.

Za večje seznanjanje s stanjem starejših delavcev na trgu dela bo namreč v bodoče treba posvetiti veliko pozornosti izvajanju najrazličnejših informacijskih kampanj in okroglih miz, namenjenih predvsem malim in srednje velikim podjetjem, ki imajo praviloma najmanj časa, sredstev, aktualnih informacij in znanja za razvijanje družbene odgovornosti ter ustreznih ukrepov, ki so »prijazni« do starejših delavcev. Pri tem bo morala imeti opaznejšo vlogo tudi civilna družba, ki je glede odnosa do starejših delavcev aktivna zgoj v okviru nekaterih organizacij, ki se s tematiko neposredno ukvarjajo.

Sicer pa so danes starejšim delavcem že na voljo razne možnosti, da izboljšajo svojo izobrazbo. Uvajanje tako imenovanega študijskega dopusta po določenem obdobju zaposlitve pri delodajalcu je ukrep posameznih držav članic za višanje usposobljenosti posameznika (predvsem starejšega delavca), kar pozitivno vpliva tako na delojemalca (priznanje in vrednotenje dela zaposlenega) kot tudi na delodajalca, saj usposabljanje povečuje konkurenčnost podjetja.

Tudi že omenjeno usposabljanje starejših delavcev za prenašanje z izkušnjami pridobljenega znanja na mlajše sodi med zelo učinkovite ukrepe. Za pospeševanje kulture do starejših delavcev in medgeneracijskega sodelovanja bi bilo primerno razmisliti o uvedbi certifikata »Starejšim delavcem prijazno podjetje« po zgledu »Družini prijaznega podjetja«, ki ga podeljuje ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, ki je doživel množičen odziv s strani podjetij ter lahko predstavlja primer družbeno odgovornega podjetja. Najtežje je verjetno rea-

lizirati ukrepe, ki zahtevajo podrobnejšo preučitev finančnih posledic, a lahko po drugi strani učinkovito vplivajo na odločitev podjetja, da intenzivneje vlaga v razvoj posameznika.

Smiselno bi bilo torej razmisliti o prihodnji vladni podpori nujno potrebnega stalnega izpopolnjevanja in usposabljanja (tudi in predvsem starejših delavcev) za vzdrževanje kompetenc sodobnih zahtev trga dela po zgledu držav članic, ki na tem področju dosegajo pozitivne učinke (morda ob asistenci in analizi potreb Andragoškega centra, morda v obliki uvajanja tako imenovanih voučerjev kot izobraževalnih računov pri delodajalcih). Zmanjševanje šoloobveznih generacij se namreč lahko kompenzira z intenzivnejšim usposabljanjem starejših delavcev ob razpoložljivem izobraževalnem kadru.

Treba je intenzivirati interne poklicne mobilnosti, namenjene zahtevam starejših delavcev, podrobneje spremljati gibanja zaposlovanja starejših delavcev po sektorjih ter po poklicnih skupinah v času (s ciljem prihodnje predvidene ustreznosti znanja, usposobljenosti ter kompetenc). Pri tem je treba vlagati v znanje, usposobljenost in sodobne kompetence že v srednji generaciji (45+), saj je kasneje vedno težje nadomestiti desetletja »izobraževalne neaktivnosti«.

Obstoječi položaj starejših delavcev na slovenskem trgu dela in predvideni ukrepi zahtevajo usklajen medresorski pristop do problematike s ciljem uspešne izvedbe ukrepov zaposlovanja in zaposljivosti – za doseganje sinergij

Za razumevanje položaja (starejših) delavcev sta poleg vladnih ukrepov potrebna ozaveščanje delodajalcev in vključitev širše civilne družbe.

Izredno pozornost je Nemčija vzbudila z iniciativo INQUA (Initiative Neue Qualitaet der Arbeit), ki omogoča fleksibilne delovne pogoje, vključevanje v vseživljenjsko učenje, zaščito zdravja in delovnega okolja, izboljšave in prilagoditev delovnih mest ter pospeševanje zaposljivosti starejših delavcev. INQUA omogoča vrsto aktivnosti za podjetja in posameznike ter svetuje majhnim in srednje velikim podjetjem pri upravljanju starejših delavcev. Dodaten pozitiven ukrep višje zaposljivosti je subvencija za plače starejših od 50 let, če so plače nižje, kot so bile v predhodni zaposlitvi (50 odstotkov neto razlike v predhodni plači), za starejše od 55 let pa delodajalci ne plačujejo svojega dela stroškov strokovnega razvoja delavca (izobraževanja). Uvajajo se revizije delovnih pogojev starejših delavcev, program »50plus« dodatno omogoča integracijo starejših delavcev s pomočjo regionalnih zaposlovalnih agencij.

kakovostne aktivnosti starejših delavcev, morda po vzoru Velike Britanije (Ministerial Group for Older People – Ministrska skupina za starejše delavce).

IN ŠE NEKAJ PRIMEROV EVROPSKE DOBRE PRAKSE

Mnoge evropske države so se že pred časom začele aktivneje ukvarjati s problematiko starejših delavcev ter načini vlaganja v njihovo konkurenčnost in višjo produktivnost. Primera dobre prakse v vseživljenjskem učenju sta tudi Španija, kjer vlada nudi finančno pomoč za starejše delavce, ki želijo sodelovati v poklicnem usposabljanju, ter Francija, ki omogoča osebam z 20 let delovne dobe in osebam nad 45 let starosti tako imenovano preverjanje usposobljenosti – »skills audit« za priznavanje njihovih kvalifikacij, dodatno pa ima vsak delavec pravico do 20 ur na leto za izobraževanje brez starostne omejitve. Oseba, ki delo izgubi, obdrži pridobljeni in še neporabljeni letni kredit 20 ur letnega fonda za izobraževanje.

Velika Britanija izvaja vrsto ukrepov, namenjenih starejšim delavcem, med njimi na primer »Age Positive Campaign« – promocija prednosti zaposlovanja starejših delavcev, kampanja »New Deal 50 plus« – ki nudi osebno svetovanje (usposabljanje, povrnitev stroškov za intervjuje, preizkusi dela, pomoč osebam s posebnimi potrebami), ter protidiskriminacijski zakon (Anti – Age Discrimination Act), ki

pokriva posredno/neposredno diskriminacijo na področju zaposlovanja, usposabljanja, upokojevanja, pripravištva in izbora, promocije, plačila in druge ugodnosti, nepravilno odpuščanje in obravnava presežne delavce.

Švedska med svojimi ukrepi poudarja pomen mobilnosti delovnih mest kot možnost za razvoj novih znanj in izboljšanje zaposljivosti, predvsem kar zadeva zdravje na delovnem mestu in zaposljivost, kar je pogojeno z aktivnostmi, vezanimi na spremenjene zahteve starejših delavcev.

Med novimi članicami je Češka v letu 2000 prva predložila nacionalni program aktivnega staranja (za obdobje od 2003 do 2007), ki med drugim obsega možnosti individualnega obravnavanja strokovnega razvoja, mentorstva starejših delavcev mlajšim, opredeljuje zmanjšanje možnosti odpuščanja starejših delavcev, zagotavljanje socialne integracije starejših in izvaja posebna usposabljanja, namenjena starejšim delavcem.

ZAKLJUČEK

Staranje prebivalstva je dejstvo, pred katerim si ne moremo več zatiskati oči. Odgovornost implementacije ukrepov je na vseh akterjih. Starejši delavci se morajo nedvomno zavedati lastne odgovornosti za nenehno vlaganje v razvoj in izobraževanje ter sprejemati sodobne spremembe kot izziv, ne pa kot grožnjo neznanega in nepremagljivega. Delodajalci morajo čim hi-

treje spremeniti splošno zakoreninjene stereotip in negativni odnos do vloge starejših delavcev v družbi in v delovnem življenju. Delodajalec se mora namreč zavedati, da zaposlena starejša oseba kljub staranju značilnih posebnosti, dodatnim zahtevanim usposabljanjem in investicijam v znanje ni zgolj strošek na krajši rok, temveč dodana vrednost ter gonilna sila konkurenčnosti in produktivnost podjetja na dolgi rok.

Država lahko s svojimi ukrepi usmerja in spodbuja, lahko posredno vpliva na pospeševanje zaposlovanja starejših delavcev z različnimi promocijami zaposlovanja starejših, kjer podjetnike opozarja na prednosti ter ugodnosti (tudi finančne) zaposlovanja starejših oseb, a sama nima vpliva na gospodarstvo in zato ne more neposredno vplivati na zaposlovalno politiko posameznega podjetja. Iz tega razloga morajo delodajalci kot ključni člen na trgu dela nujno spremeniti splošno zakoreninjene stereotip o vlogi starejše populacije v družbi ter v delovnem življenju.

Intenzivirati je treba ukrepe za večanje interesa delodajalca za zaposlitev starejših delavcev, zmanjšati ovire diskriminiranja (primer dobre prakse predstavlja Velika Britanija – Code on Practice on Age Diversity, kjer so bili postavljeni okviri zaposlovalnih praks ne glede na starost, Age Positive Campaigne – promocija prednosti zaposlovanja starejših delavcev). Pravočasno in stalno vlaganje v človeški kapital, bodisi v obliki formalnega ali neformalnega znanja, v obliki usposabljanja ali pridobivanja novih kompetenc, je v času demografskih sprememb ključni ukrep za nacionalno gospodarstvo.

Starejši delavci so dodana vrednost družbe, zato je zelo pomembno, da se to skupino delavcev obdrži, vključi oziroma vrne v jedro družbe. Vseživljenjsko učenje ne predstavlja možnosti, temveč imperativ prihodnosti za vse generacije, pri tem se starejših delavcev ne sme odrivati na rob, temveč morajo aktivno sodelovati pri doseganju skupnih ciljev razvoja in napredka.

LITERATURA IN VIRI

COM (2005) 548 – *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the key competences on lifelong learning*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, European Commission, 2005.

COM (2005) 24 final – *Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon strategy*, Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, European Commission, 2005.

COM (2005) 94 final: *Confronting demographic change: A new Solidarity between the Generations*, Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, European Commission, 2005.

COM (2006) 571 final: *The Demographic Future of Europe – from Challenge to Opportunity*, Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, European Commission, 2006.

COM (2006) 574: *The Long-term Sustainability of Public Finances in the EU*, Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, European Commission, 2007.

COM (2007) 359: *Commission Communication on Common Principles of Flexicurity*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, European Commission, 2007.

COM (2007) x: *Draft of the Joint Employment Report 2007/8. Communication from the Commission to the Council*. The Commission.

COM (2007) 803 final: *Integrated Guidelines for Growth and Jobs 2008–2010. Communication from the Commission to the Council*. The Commission, 2007.

Comprehensive Strategies for Active ageing – Summary. Mutual Learning Programme. Thematic Review Seminar of the Mutual Learning Programme of the European Employment Strategy, European Commission, Brussels, 20 April 2004.

Council Decision of 12 July 2005 on Guidelines for the Employment Policies of the Member States. Official Journal of the European Union. L205/21.

Council Resolution of 27 June 2002 on Lifelong Learning (2002/C 163/01).

De la Fuente A. and Ciccone a: *Human capital in a global and knowledge-based economy: Final report for the European Commission, Directorate-General for the Employment and Social Affairs*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2003.

Employment in Europe 2007, Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, European Commission, 2007.

Future skill needs in Europe. Medium-term Forecast (Synthesis report). CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

Hussi T.: *Maintenance of work ability from the intellectual point of view. Essays on managing knowledge and work related wellbeing*. Helsinki, 2005.

Ilmarinen, J. *Ageing workers in the European Union: Status and promotion of work ability, employability and employment*. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health, Ministry of Social Affairs and Health, Ministry of Labour, 1999.

Ilmarinen J., Tuomi K., Seitsamo J.: *New dimension of workability. Assessment and promotion of work ability, health and wellbeing of ageing workers*. Elsevier, Amsterdam, 2005.

Ilmarinen Juhani: *Towards a longer Worklife. Ageing and the Quality of worklife in the European Union*. Finnish Institute of Occupational Health, Helsinki, 2006.

Promoting lifelong learning for older workers. An international overview. CEDEFOP Reference Series 65, 2006.

Ten years of the European Employment Strategy (EES): European Commission. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, 2007.

Tikannen T. and Nyhan B.: *Promoting lifelong learning for older workers. An international overview*. CEDEFOP Reference series 65. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 2006.

Walker A.: *European Foundations for the Improvement of Living and Working Conditions, Combating age barriers in employment*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities, 1997.

Work longer, live longer. Ageing and Employment Policies. OECD, 2006.

Zupančič M., Zbornik Državnega zbora. *Vseživljenjsko učenje in aktivno staranje*. Ljubljana, 15. junija 2007.

<http://www.peer-review-social-inclusion.net/peer-reviews/2007/active-ageing-strategies-to-strengthen-social-inclusion/slovenia-fi07-pco> (Zupančič Magda: *Active Ageing and Life Long Learning in Slovenia. Mutual Learning Programme*. Peer Review. European Commission Helsinki, 2007.

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf (Strategija vseživljenjskega učenja)

¹ V klasifikaciji OECD se kot starejši delavci obravnava osebe starejše od 50 let.

² Resolucija Sveta iz 27. junija 2002 opredeljuje vseživljenjsko učenje kot »vse aktivnosti učenja v življenjskem ciklu s ciljem izboljšanja znanja, usposobljenosti ter kompetenc«.

³ Napredek pri uresničevanju zavez doseganja ciljev lizbonske strategije, opredeljenih s smernicami zaposlovanja, posamezna država članica letno opiše v nacionalnem poročilu evropski komisiji ter predstavlja osnovo za oceno napredka s strani komisije.

⁴ Council Resolution on the new skills for new jobs z dne 15. 11. 2007 (2007/C 290/01)

⁵ Primer dobre prakse predstavlja tu Francija, ki dodatno spodbuja k vključevanju starejših strokovnjakov v podjetjih za razvoj in izobraževanje (ustvarjanje mreže izmenjave izkušenj in dobrih praks).

⁶ V istem starostnem obdobju se na podlagi raziskav (Walker, 1997) delodajalci začinjajo izogibati novih oseb, predvsem rekrutiranja.

⁷ Po podatkih Eurostata je sicer delež udeležbe zaposlenih v stalnem poklicnem usposabljanju (CVT) v Sloveniji v letu 2005 znašal 50 odstotkov (32 odstotkov v 1999), kar je višje od deleža EU-25 v 2005 (34 odstotkov).

⁸ COM (2005) 548 final, 10. novembra 2005

⁹ Strategijo vseživljenjskega učenja je predložilo Ministrstvo za šolstvo in šport.

NADALJNJE POKLICNO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE V SLOVENIJI Z MEDNARODNO PRIMERJAVO

POVZETEK

Avtorica v prispevku na osnovi rezultatov mednarodne ankete o nadaljnem poklicnem izobraževanju in usposabljanju zaposlenih (CVTS) v podjetjih prikazuje stanje in trende na področju nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji z mednarodno primerjavo z državami EU v obdobju od 1999 do 2005. Analiza je pokazala, da je vključenost v nadaljnje poklicno izobraževanje v Sloveniji v primerjavi z drugimi evropskimi državami razmeroma visoka in se je v primerjavi z letom 1999 precej povečala. Vendar pa se pri tej vključenosti pojavljajo razlike glede na spol in starost; vključenost žensk je višja kot vključenost moških in s starostjo hitro upada. Poleg tega se kažejo precejšnje razlike v vključenosti v CVTS glede na število zaposlenih v podjetju; v podjetjih z 250 ali več zaposlenimi je precej višja kot v podjetjih z 10 do 49 zaposlenimi. Višji od evropskega povprečja so tudi deleži podjetij, ki zagotavljajo nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje, trajanje vključenosti v to izobraževanje ter usposabljanje in njegovi stroški. Za podjetje je koristna informacija o uspešnosti preteklega izobraževanja in osnova za nadaljnje načrtovanje izobraževanja je tudi merjenje učinkov izobraževanja. Kljub koristim, ki jih prinaša merjenje teh učinkov, pa je v Sloveniji delež podjetij, ki ugotavljajo te učinke, med najnižjimi med evropskimi državami.

Ključne besede: *nadaljnje poklicno izobraževanje, usposabljanje, učinki izobraževanja, stroški izobraževanja, izobraževanje zaposlenih.*

Od izobraževanja imajo koristi posameznik, gospodarstvo in družba. Daljše povprečno trajanje (formalnega) izobraževanja, merjeno s povprečnim številom let šolanja delovno aktivnega prebivalstva, spodbudno vpliva na produktivnost posameznika in organizacije ter na gospodarsko rast. Od formalnega izobraževanja ima koristi tudi posameznik. Verjetnost, da bo posameznik brezposeln, je manjša pri posameznikih z visokošolsko izobrazbo kot pri posameznikih s srednješolsko izobrazbo in osnovnošolsko izobrazbo ali brez

nje, posamezniki z visokošolsko izobrazbo pa imajo v povprečju tudi višje dohodke kot tisti s srednješolsko izobrazbo in osnovnošolsko izobrazbo ali brez nje. Poleg formalne izobrazbe je v kontekstu tehnološkega razvoja in globalizacije pomembno tudi, da posameznik z neformalnim izobraževanjem in informalnim učenjem dopolnjuje in nadgrajuje pridobljeno znanje. Poleg povprečnega števila let izobraževanja na gospodarsko rast spodbudno vpliva tudi vključenost zaposlenih v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Predpostavlja

se, da so cilji izobraževanja in usposabljanja zaposlenih tesno povezani z doseganjem višje produktivnosti na ravni posameznika in organizacije, kar naj bi imelo pozitiven vpliv tudi na rast bruto družbenega proizvoda (Temple, 2001: 58). Nadaljnje poklicno izobraževanje ima pozitivne učinke na posameznika, organizacijo in narodno gospodarstvo.

METODOLOŠKE ZNAČILNOSTI ANKETE O NADALJNJEM POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU IN USPOSABLJANJU

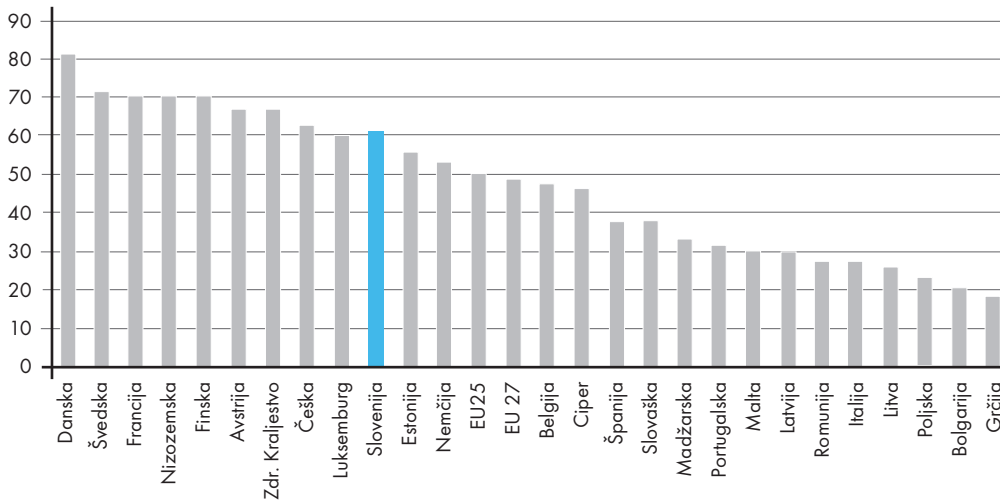
V prispevku prikazujemo izbrane kazalnike nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja v Sloveniji in jih primerjamo z državami EU v obdobju od 1999 do 2005. Kazalniki o vključenosti zaposlenih v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje ter drugi s tem povezani kazalniki so koristni za različne subjekte (izobraževalno politiko, politiko zaposlovanja, podjetja in organizacije, sindikate, zaposlene, raziskovalce in vse druge subjekte, ki so s tem področjem kakor koli povezani, ali pa jih ta tematika zanima). Nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje vključujeta ukrepe in aktivnosti, katerih glavni cilj je pridobitev novih znanj in veščin, ali razvoj in nadgradnja že obstoječih, in ki jih svojim zaposlenim vsaj delno financira podjetje ali organizacija (Statistični letopis RS, 2007). Vir kazalnikov o nadaljnjem poklicnem izobraževanju, ki jih prikazujemo v prispevku, sta mednarodni raziskavi o nadaljnjem poklicnem izobraževanju in usposabljanju, imenovani CVTS2 (za leto 1999) in CVTS3 (za leto 2005). Anketa CVTS (ang. »continuing vocational training«) se v evropskih državah izvaja na pet do šest let, doslej so bile na mednarodni ravni izvedene tri ankete (s podatki za leta 1993, 1999 in 2005), z vsako novo raziskavo pa se je povečalo število držav, udeleženih v anketi (3rd Continuing vocational training survey – CVTS3). Mednarodni kazalniki so objavljeni na spletni strani Eurostata (Evropskega statističnega ura-

da) in na nacionalni ravni v publikacijah SURS, pri čemer velja opozoriti na pomembno razliko med statističnimi kazalniki in podatki, ki jih objavlja SURS, in tistimi, ki jih objavlja Eurostat. Na mednarodni ravni so dosegljivi podatki v kategoriji skupaj za dejavnosti: C – rudarstvo, D – predelovalne dejavnosti, E – oskrba z elektriko, plinom, vodo, F – gradbeništvo, G – trgovina; popravila motornih vozil, H – gostinstvo, I – promet, skladiščenje, zveze, J – finančno posredništvo, K – nepremičnine, najem, poslovne storitve in O – druge javne in osebne storitve. V publikacijah SURS so dostopni statistični kazalniki in podatki tudi za vse preostale dejavnosti, ki so iz mednarodne ravni izvzete (A – kmetijstvo, lov, gozdarstvo, B – ribištvo, L – javna uprava, obramba, socialno zavarovanje, M – izobraževanje in N – zdravstvo, socialno varstvo). Namen prispevka je prikazati izbrane kazalnike nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja v podjetjih in organizacijah v Sloveniji z mednarodno primerjavo, zato so v prikaze zajeti podatki, ki jih objavlja Eurostat. V prikaze so zajeti podatki za podjetja z deset ali več zaposlenimi.

IZOBRAŽEVALNA PODJETJA

Zagotavljanje nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja zaposlenih v podjetjih in organizacijah¹ je pomemben dejavnik fleksibilnosti posameznika, konkurenčnih prednosti podjetja in produktivnosti posameznika ter organizacije. Nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje spodbudno vpliva na sposobnost organizacije za prilagajanje potrebam in željam potrošnikov (kupcev), sposobnost hitrega razvoja novih izdelkov in storitev ter blagovnih znamk, sposobnost širjenja poslovne dejavnosti, sposobnost zaposlenih za opravljanje raznolikih del, vse to pa vpliva tudi na poslovno uspešnost podjetja. Delež izobraževalnih podjetij (podjetja, katerih zaposleni so vključeni v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje) v primerjavi s

Slika 1: Delež izobraževalnih podjetij (CVTS) v skupnem številu podjetij, 2005, v Sloveniji in državah EU, v %



Vir: Population and social condition – Eurostat Queen tree, 2008.

Opomba: zajeta so podjetja, ki zagotavljajo nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje.

skupnim številom podjetij se je v obdobju od 1999 do 2005 precej povečal. V Sloveniji je delež izobraževalnih podjetij v letu 2005 znašal 61 odstotkov, kar je za 12 odstotnih točk več od evropskega povprečja, medtem ko je Slovenija v letu 1999 za omenjenim povprečjem še precej zaostajala. Delež izobraževalnih podjetij se je med letoma 1999 in 2005 povečal hitreje kot v večini preostalih evropskih držav. Kljub pozitivni tendenci pa Slovenija po deležu izobraževalnih podjetij za državami z najvišjim obravnavanim deležem precej zaostaja (glej Sliko 1).

Opozoriti velja, da se v Sloveniji, podobno kot v drugih evropskih državah, v deležu izobraževalnih podjetij kažejo velike razlike glede na velikost podjetja; s povečevanjem števila zaposlenih pa se naglo povečuje tudi omenjeni delež. Delež izobraževalnih podjetij je bil v letu 2005 pri podjetjih z 250 ali več zaposlenimi za 39 odstotnih točk večji kot pri podjetjih z 10 do 49 zaposlenimi (glej Tabelo 1), medtem ko so v nekaterih drugih državah te razlike v obdobju od 1999 do 2005 bistveno manjše (na Danskem, v Združenem kraljestvu in na Finskem znašajo okoli 20 odstotnih točk).

Razlogi, zaradi katerih podjetje ne zagotavlja nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja, so različni. Glede izobraževanja in usposabljanja se lahko pojavljajo različne ovire (predrago izobraževanje, neustrezna ponudba izobraževanja, pomanjkanje časa, odsotnost izobraževalnih potreb ipd.). Najpogostejši razlog za to, da podjetja ne zagotavljajo izobraževanja in usposabljanja zaposlenih, je, da trenutne kompetence zaposlenih ustrezajo trenutnim potrebam podjetja. V Sloveniji 28 odstotkov podjetij ni izobraževalnih podjetij,² kot glavni razlog za to, da podjetja ne zagotavljajo nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja, pa ta podjetja, podobno kot tudi v večini preostalih evropskih držav, navajajo, da kompetence zaposlenih ustrezajo trenutnim potrebam podjetja (79 odstotkov). V zvezi s ponudbo izobraževanja sta problem predvsem predrago izobraževanje in v manjši meri neustrezna ponudba (glej Tabelo 2). Med podjetji v Sloveniji se pri nekaterih razlogih kažejo razlike glede na velikost podjetja. Delež podjetij, ki kot razlog za neudeležbo v izobraževanju in usposabljanju navajajo pomanjkanje časa, je po pričakovanju večji pri podjetjih z 10 do 49 zaposlenimi

Tabela 1: Delež izobraževalnih podjetij v skupnem številu podjetij, skupaj in glede na število zaposlenih, 1999 – 2005

	Delež izobraževalnih podjetij v primerjavi s skupnim številom podjetij, v %				
	Skupaj		Glede na število zaposlenih		
	1999	2005	10–49	50–249	250 ali več
			2005	2005	2005
EU27		49	44	68	84
EU25	53	50	45	70	86
Slovenija	33	61	54	78	93

Vir: Population and social condition – Eurostat Queen tree, 2008.

kot pri tistih s 50 do 249 zaposlenimi,³ kar je pričakovano, vseeno pa je omenjeni delež med najnižjimi med evropskimi državami. Nasprotno pa podjetja z 250 ali več zaposlenimi veliko pogosteje kot razlog navajajo predrago izobraževanje (51 odstotkov); slednji delež je pri tako velikih podjetjih za Nemčijo hkrati drugi največji med evropskimi državami.

UGOTAVLJANJE POTREB PO IZOBRAŽEVANJU IN USPOSABLJANJU

Uspeh organizacij je vse bolj odvisen od učinkovitosti pridobivanja in uporabe znanja (Alle,

2003: 70; The Knowledge – Based Economy, 1996: 14; Knowledge management in the learning society, 2001: 98). Uporaba znanja je po sodobnem (na znanju osnovanem) razumevanju organizacije poleg pridobivanja znanja glavni razlog za obstoj organizacije (Rowley, 2001: 231). Organizacije težijo k pridobivanju takega znanja, ki ga bodo zaposleni lahko čim bolj uporabili pri delu (Carlise, 2001: 125). V zvezi s tem je pomembno, da organizacija izobraževalno dejavnost skrbno načrtuje in da vključevanje zaposlenih v izobraževanje in usposabljanje poteka na osnovi ugotovljenih potreb po svežem znanju. To bo namreč prispevalo k ustreznemu izboru izobraževalnih vsebin in programa izo-

Tabela 2: Razlogi za neudeležbo zaposlenih v nadaljnjem poklicnem izobraževanju in usposabljanju, Slovenija in države EU, v %, 2005

	Predrago izobraževanje	ivt	Glavna usposabljanja, izvedena v lanskem letu	Trenutne veščine zaposlenih ustrezajo potrebam podjetja	Pomanjkljiva ponudba ustreznih izobraževalnih programov na trgu	Zaposlovanje oseb z ustreznimi veščinami	Drugi razlogi	Potrebe po izobraževanju in usposabljanju je težko ugotoviti	Pomanjkanje časa
EU27	23	10	8	72	15	51	20	10	32
Slovenija	26	4	5	79	10	42	40	6	18

Vir: Population and social condition – Eurostat Queen tree, 2008.

Opomba: zajete so vse vrste izobraževanja in usposabljanja, ne le nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje

V Sloveniji je delež izobraževalnih podjetij, ki ugotavljajo potrebe zaposlenih po izobraževanju in usposabljanju, višji od evropskega povprečja (Slovenija: 72 odstotkov; evropsko povprečje: 63 odstotkov) (glej Sliko 2), vendar pa je delež podjetij, ki potrebe zaposlenih ugotavljajo pogosto oziroma vedno, eden najnižjih med evropskimi državami in nižji od evropskega povprečja (Slovenija: pet odstotkov; evropsko povprečje: 16 odstotkov).

braževanja izvajalca ter s tem povečalo verjetnost uporabe znanja pri delu.

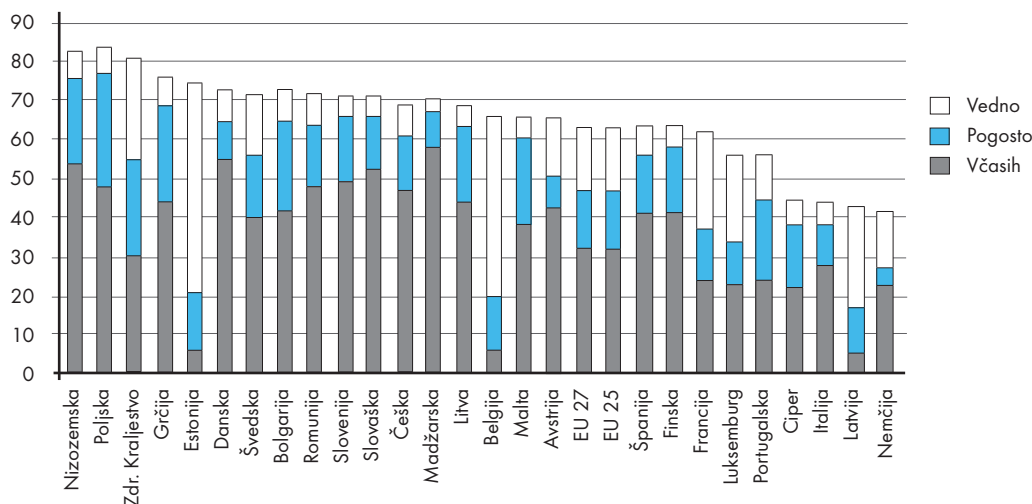
PRORAČUN ZA IZOBRAŽEVANJE TER STROŠKI NADALJNEGA POKLICNEGA IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA

Podjetje ima lahko poseben proračun namenjen nadaljnjemu poklicnemu izobraževanju in usposabljanju. Slovenija po deležu podjetij, ki imajo poseben proračun, namenjen nadaljnje-

mu poklicnemu izobraževanju in usposabljanju, zaostaja za nekaterimi severnoevropskimi državami. V letu 2005 je bilo takih podjetij v Sloveniji 22 odstotkov (evropsko povprečje: 17 odstotkov), Slovenija pa je po obravnavanem deležu zaostajala za nekaterimi severnoevropskimi državami, Združenim kraljestvom in Luksemburgom.

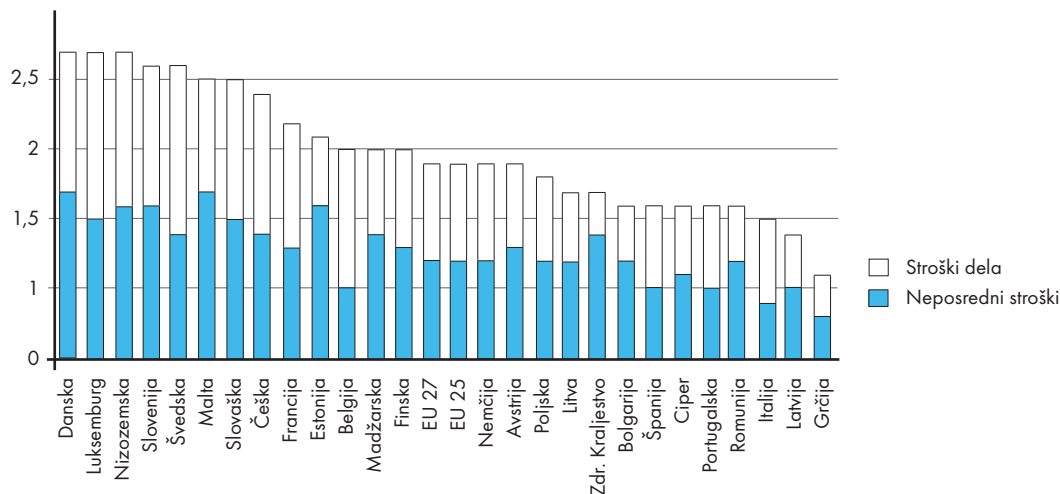
Stroški nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja zaposlenih kažejo na vlaganja podjetij v to izobraževanje in usposabljanje. V podjetjih v Sloveniji so v letu 2005 skupni stroški⁴ nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja znašali 2,0 odstotka stroškov dela, kar je več od evropskega povprečja (1,6 odstotka) (glej Sliko 3.) Medtem ko so se v nekaterih državah ti stroški v obdobju od 1999 do 2005 zmanjšali, pa so se v Sloveniji povečali (za 0,7 odstotne točke). Pri nas so v letu 2007 skupni stroški nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja na udeleženca znašali 517 evrov PPS (pariteta kupne moči). (Evropsko povprečje: 461 evrov PPS; najvišji so na Danskem: 993 evrov PPS.)

Slika 2: Delež podjetij v primerjavi s skupnim številom podjetij, ki ugotavljajo potrebe zaposlenih po znanju, glede na pogostost ugotavljanja potreb, v %, 2005



Vir: Population and social condition – Eurostat Queen tree, 2008.

Slika 3: Stroški nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja zaposlenih, izraženi v % stroškov dela, 2005



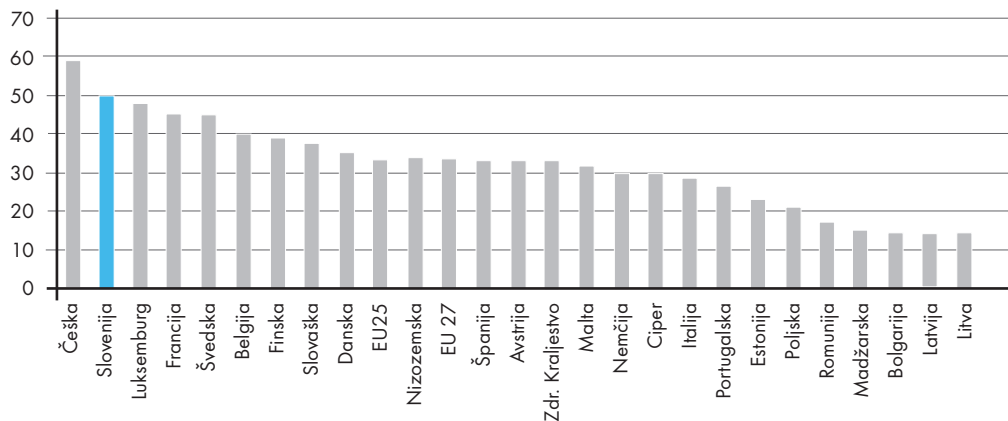
Vir: Population and social condition – Eurostat Queen tree, 2008.

VKLJUČENOST ZAPOSLENIH V NADALJNJE POKLICNO IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE

Nadaljnje poklicno izobraževanje je namenjeno nadgrajevanju obstoječih znanj in pridobivanju novih znanj. V kontekstu globalizacije in ne-

nehnih sprememb dela je pomembno, da zaposleni pridobivajo sveže znanje ter razvijajo spretnosti in veščine, kar jim omogoča, da so pri delu uspešnejši. Pri tem je z vidika starajoče se družbe pomembno, da so v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje vključeni vsi zaposleni, tako mlajši kot starejši.

Slika 4: Delež zaposlenih, vključenih v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje v skupnem številu zaposlenih (vsa podjetja), v Sloveniji in državah EU, 2005, v %



Vir: Population and social condition – Eurostat Queen tree, 2008.

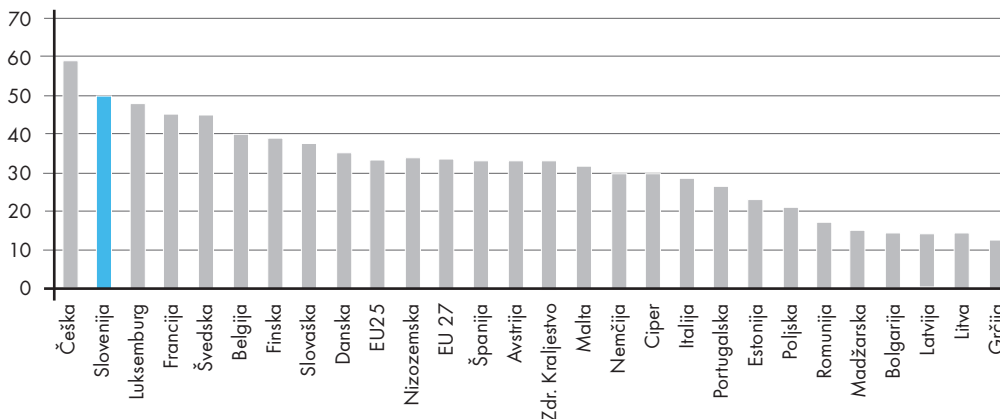
Delež zaposlenih, vključenih v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje, je bil v Sloveniji v letu 2005 drugi najvišji med evropskimi državami in se je med letoma 1999 in 2005 najbolj povečal; v letu 2005 je znašal 50 odstotkov (glej Sliko 4 in Tabelo 3), kar je za 18 odstotnih točk več kot leta 1999. Nasprotno se je v nekaterih evropskih državah obravnavani delež znižal, prav tako se je znižalo evropsko povprečje.

V Sloveniji se, podobno kot v drugih evropskih državah, kažejo razlike glede na spol in starost.⁵ V nasprotju z večino drugih evropskih držav je vključenost žensk v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje večja kot vključenost moških. Podobno kot v drugih evropskih državah pa se kažejo razlike v vključenosti glede na starost. Vključenost zaposlenih v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje je v Sloveniji v vseh izbranih starostnih skupinah (24 let ali manj, od 25 do 54 let, 55 let), vendar pa vključenost v izobraževanje s starostjo upada in je najvišja v starostni skupini 24 let ali manj (54 odstotkov; od 25 do 54 let: 51; 55 ali več: 44 odstotkov), medtem ko je v večini evropskih držav najvišja v srednji starostni skupini.

Razlogov za razlike v stopnji vključenosti v vseživljenjsko učenje glede na starost je več. Mlajši običajno od izobraževanja pričakujejo večje koristi (na primer napredovanje v karieri) kot starejši kolegi, poleg tega je pri nekaterih starejših pogosto prisoten tudi predsodek, da so za izobraževanje že prestari. V vključenosti zaposlenih v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje se po pričakovanju kažejo tudi razlike glede na velikost podjetja. Podobno kot v drugih evropskih državah je vključenost najvišja v podjetjih z 250 ali več zaposlenimi in najnižja v podjetjih z 10 do 49 zaposlenimi, vendar pa je razlika v vključenosti med omenjenima skupinama v Sloveniji med najvišjimi med evropskimi državami.

Poleg deleža zaposlenih, vključenih v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje, je eden od kazalnikov vključenosti tudi trajanje vključenosti, merjen s povprečnim številom ur nadaljnega izobraževanja in usposabljanja na zaposlenega. Povprečno število ur izobraževanja in usposabljanja na zaposlenega se je v obdobju od 1999 do 2005 precej povečalo (glej Sliko 5). V letu 2005 je bilo povprečno število ur izobraževanja in usposabljanja na zaposlenega 14 (EU27:

Slika 5: Povprečno število ur udeležbe v nadaljnjem poklicnem izobraževanju in usposabljanju na zaposlenega, v urah, v Sloveniji in državah EU, v %, 2005



Vir: Population and social condition – Eurostat Queen tree, 2008.

Tabela 3: Vključenost zaposlenih v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje, skupaj in glede na velikost podjetja, v Sloveniji in državah EU, v %, 1999–2005

	Vključenost zaposlenih v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje, v %				
	Skupaj		Glede na število zaposlenih		
	1999	2005	10–49	50–249	250 ali več
EU27	–	33	21	29	41
EU25	39	34	21	30	42
Belgija	41	40	19	35	56
Bolgarija	13	15	6	12	23
Češka	42	59	44	61	66
Danska	53	35	31	36	36
Nemčija	32	30	25	27	33
Estonija	19	24	19	26	30
Grčija	15	14	5	8	25
Španija	25	33	18	30	50
Francija	46	46	28	39	58
Italija	26	29	11	23	50
Ciper	–	30	18	32	48
Latvija	12	15	8	13	24
Litva	10	15	7	11	25
Luksemburg	36	49	29	39	68
Madžarska	12	16	7	11	25
Malta	–	32	10	24	53
Nizozemska	41	34	22	28	44
Avstrija	31	33	24	28	42
Poljska	16	21	7	15	30
Portugalska	17	28	15	27	46
Romunija	8	17	9	10	25
Slovenija	32	50	27	37	64
Slovaška	–	38	20	29	53
Finska	50	39	30	31	48
Švedska	61	46	36	46	51
Združeno kraljestvo	49	33	29	32	34
Irska	41	–	–	–	–

Vir: Population and social condition – Eurostat Queen tree, 2008.

devet ur), od Slovenije sta imela večje število ur Luksemburg in Švedska. V primerjavi z letom 1999 se je število ur povečalo za šest, medtem ko se je v nekaterih evropskih državah zmanjšalo. Čeprav je v Sloveniji delež žensk, vključenih v nadaljnje poklicno izobraževanje, večji kot delež moških, pa je povprečno število ur izobraževanja pri njih manjše kot pri moških.

MERJENJE UČINKOV IZOBRAŽEVANJA

Ugotavljanje učinkov izobraževanja daje podjetju koristno informacijo o ustreznosti izobraževanja,

ki so se ga udeležili zaposleni. Poleg vključenosti zaposlenih v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje je pomembno tudi, da pridobljeno znanje ustreza (trenutnim in prihodnjim) potrebam podjetja in da zaposleni sveže pridobljeno znanje tudi uporabljajo. Učinki izobraževanja se kažejo pri delu posameznika.

Pod vplivom uporabe (svežega) znanja zaposleni namreč svoje delo bolje opravljajo, kar spodbudno vpliva na njihove rezultate dela in s tem na poslovne rezultate organizacije. Merjenje učinkov izobraževanja in usposabljanja je pomembna osnova za odločitve v zvezi z nadaljnjim vključevanjem zaposlenih v izobraže-

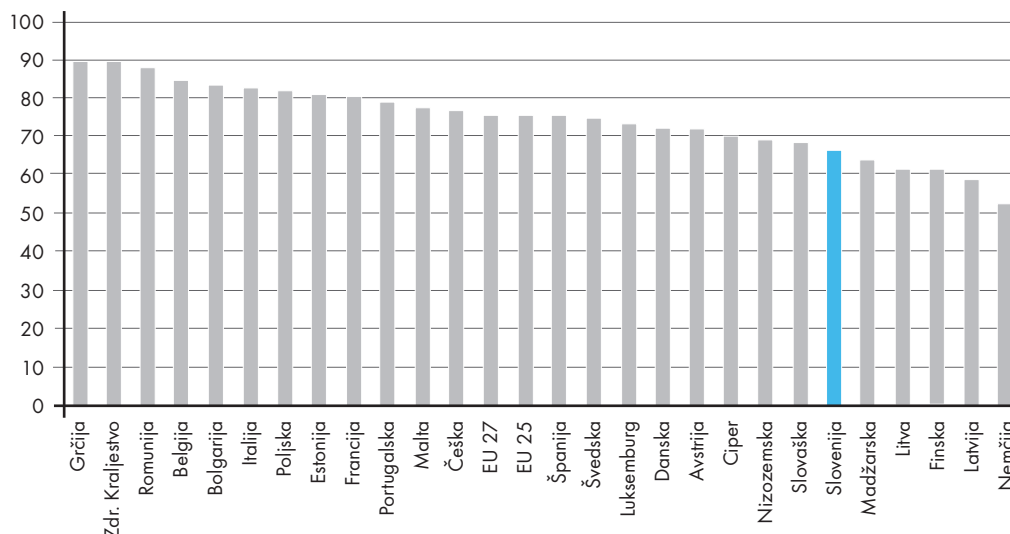
Mednarodna literatura pripisuje merjenju učinkov izobraževanja in usposabljanja velik pomen; (i) merjenje učinkov izobraževanja prispeva k dvigu kakovosti delovanja organizacije (Daniels, 1994: 89), (ii) organizacija lahko ugotovi, kdo uporablja katero znanje, kako pogosto in koliko časa (Chalmers, 1996: 18), (iii) merjenje pove, ali je organizacija ob pravem času izbrala izobraževanje (Bulc, Gorup Rechemann, 2003: 60; Webb, 1998: 17; Boyett, Cohn, 1995: 723), (iv) rezultati merjenja učinkov izobraževanja so lahko organizaciji v pomoč pri nadaljnjih odločitvah v zvezi z vključevanjem zaposlenih v izobraževanje (Kirkpatrick, 1998: 15), (v) merjenje uporabe znanj je za organizacijo koristno, ker je obseg denarnih sredstev za izobraževanje omejen, zaradi česar je pomembno, da je izobraževanje učinkovito. Učinkovito pa je tisto izobraževanje, ki vodi k boljšim poslovnim rezultatom organizacije (Kirkpatrick, 1998: 15; Armstrong, 1994: 44).

vanje in usposabljanje ter za načrtovanje izobraževalne dejavnosti. Za zaposlene pa je lahko motivacija, da znanje uporabljajo. Čeprav je v Sloveniji vključenost v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje v primerjavi z drugimi evropskimi državami visoka, pa je delež izobraževalnih podjetij, ki ugotavljajo učinke izobraževanja, med najnižjimi med evropskimi državami. V letu 2005 je znašal 67 odstotkov, kar je tudi manj od evropskega povprečja, ki je tega leta znašalo 75 odstotkov (glej Sliko 6).

Podjetja lahko učinke izobraževanja, ki so se ga udeležili zaposleni, ugotavljajo z različnimi metodami: anketami in intervjuji, s katerimi preverjajo zadovoljstvo zaposlenih z iz-

vedenim izobraževanjem (Kubr, Prokopenko, 1992: 99–100; Williams, 1998), testi za preverjanje veščin (Armstrong, 1998, str. 228), opazovanjem posameznikovega dela (Henreson, Morris, Fitz-Gibbon, 1987: 20), simulacijami, igranjem vlog (Marelli, 1998: 63), samoocenjevanjem (Henreson, Morris, Fitz-Gibbon, 1987: 20; Barrett, O Connell, 1998: 26), ugotavljanjem, ali posameznik znanje uporablja pri delu in podobno. Ponavadi so ankete, intervju in samoocenjevanje manj zanesljive metode za merjenje učinkov izobraževanja kot na primer opazovanje posameznikovega dela ali igranje vlog. Najpogostejša metoda za ugotavljanje učinkov izobraževanja v podjetjih v

Slika 6: Delež podjetij, ki ugotavljajo učinke izobraževanja, v Sloveniji in državah EU, v %, 2005



Vir: Population and social condition – Eurostat Queen tree, 2008.

Sloveniji je uporaba testov za preverjanje veščin (glej Tabela 4), to metodo je v letu 2005 uporabljala približno polovica podjetij.

ZAKLJUČEK

Kljub temu, da je v Sloveniji v obdobju od 1999 do 2005 prišlo do določenih pozitivnih premikov glede nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja in da večina vrednosti kazalnikov v primerjavi z evropskim povprečjem kaže relativno ugodno sliko, pa nekateri izzivi ostajajo. Prvi izziv se navezuje na zagotavljanje nadaljnega poklicnega izobraževanja in usposabljanja s strani podjetij. Glede na pomen tega izobraževanja in usposabljanja za gospodarski razvoj bi veljalo spodbuditi k večjemu deležu izobraževalnih podjetij, še posebno ko gre za podjetja z 10 do 49 zaposlenimi, kjer je delež izobraževalnih podjetij precej nižji kot pri podjetjih z 250 ali več zaposlenimi. Drug izziv se nanaša na vključenost zaposlenih v omenjeno izobraževanje in usposabljanje. Glede na to, da je v kontekstu podaljševanja delovne dobe pomembno, da so v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje vključeni tako mlajši kot starejši zaposleni, bi veljalo spodbuditi večjo vključenost starejših v to izobraževanje in usposabljanje. Prav tako bi seveda veljalo spodbuditi večjo vključenost zaposlenih v podjetjih z 10 do 49 zaposlenimi v to izobraževanje in usposabljanje. Naslednji izziv je povezan z načrtovanjem izobraževanja in usposabljanja in merjenjem njegovih učinkov.

LITERATURA IN VIRI

- Alle, V. (2003). *The future of knowledge*. Burlington. Butterworth-Heineman.
- Armstrong, M. (1994). *Performance management*. London: Kogan Page.
- Barrett, A., O Connell, P. J. (1998). *Exploring reutrns to countinuing vocational training in enterprises*. Thessaloniki. Cedefop.
- Boyett, J., H., Conn, H. P. (1995). *Maximum performance management*. Oxford: Glenbridge publishing Ltd, 1995.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- Bulc, V., Gorup Reuchemann, Ž. (2003). *Management, poslovni rezultati in merjenje učinkovitosti izobraževanja*. HRM, 2, str. 58-61.
- Carlisle, Y. (2001). »Strategic thinking and knowledge management«. V Little, Quintas, Ray (ur.), *Managing knowledge*. London.
- Chalmers, J. (1996). *Organising effective training*. Plymouth : How to books.
- 3rd Continuing vocational training survey (CVTS3)*. European Union Manual.
- Daniels, A. C. (1994). *Bringing out the best in people*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Hanusek E. A. in Woessmann L. (2007). *The role of school improvement in economic development*. Cesifo working paper No. 1911. Category 5: Fiscal policy, macroeconomics and growth. Dostopno tudi na: <http://www.cesifo.de/CESifoPortal>.
- Hanusek E. A. in Woessmann L. (2007). *The Role of education quality in economic growth*. *World bank policy research working paper 4122*. Dostopno tudi na: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/01/29/000016406_20070129113447/Rendered/PDF/wps4122.pdf
- Hanusek, E. A. in Woessmann, L. (2007a). *Education quality and economic growth*. Washington: The World Bank.
- Henreson, M. E., Morris, L. L., Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *How to measure attitudes*. London: Sage Publications.
- Kubr, Prokopenko, (1992). *Diagnosing management training and development needs*. Geneva: Interantional labour office.

Tabela 4: Delež podjetij, ki ugotavljajo učinke izobraževanja, glede na metodo za ugotavljanje učinkov izobraževanja in usposabljanja, v Sloveniji in državah EU, 2005, v %

	Merjenje zadovoljstva zaposlenih	Uporaba testov za preverjanje veščin	Opazovanje posameznika pri delu	Ugotavljanje, ali posameznik znanje uporablja pri delu
EU27	57	60	54	42
Slovenija	48	52	46	33

Vir: Population and social condition – Eurostat Queen tree, 2008.

Marelli, A. (1998). *Ten evaluating instruments for technical training*. V Kirkpatrick (ur.), *Another look at evaluating training programs*. Alexandria.

Population and social condition – Education and training – Eurostat Queen tree, 2008.

Rowley, J. (2001). »Knowledge management in pursuit of learning: The learning with knowledge cycle«. *Journal of information science*, 27, str. 227-238.

Temple, j. (2001). *Growth effects of education and social capital in the OECD countries*. Pariz: OECD. OECD Economic Studies no. 33.

Statistični letopis RS 2007. (2007). Ljubljana: Statistični urad RS.

The knowledge – based economy. (2002). Paris: OECD.

Williams, L. A. (1998). »Measurement made simple«. V: Kirkpatrick (ur.), *Another look at evaluating training programs*. Alexandria.

¹ *Nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje v podjetjih in organizacijah so ukrepi in dejavnosti, katerih cilj je pridobitev novih znanj in veščin, ali razvoj in nadgradnja že obstoječih, in ki jih svojim zaposlenim vsaj delno financira podjetje ali organizacija (Statistični letopis RS, 2007).*

² *Upoštevane so vse vrste izobraževanja in usposabljanja, ne le nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje.*

³ *Za podjetja z 250 ali več zaposlenimi podatka ni na voljo.*

⁴ *Skupni stroški nadaljnega poklicnega izobraževanja obsegajo neposredne stroške (stroške, povezane z izobraževanjem in usposabljanjem) in stroške dela.*

⁵ *Statističnih podatkov in kazalnikov o vključenosti zaposlenih v nadaljnje poklicno izobraževanje in usposabljanje glede na doseženo izobrazbo, poklic in položaj, ki ga ima posameznik v podjetju ipd.*

Doc. dr.
Katja Košir

Visoka poslovna
šola Doba Maribor

CELOSTNI SVETOVALNI PRISTOP ZA ODRASLE V IZOBRAŽEVANJU

POVZETEK

Ponovna vključitev v študijski proces zahteva od odraslih, ki so vključeni v izredni študij, spretno usklajevanje študijskih obveznosti z delovnimi in družinskimi obveznostmi. Raziskovalci ugotovljajo, da je ključni dejavnik uspešnega prilagajanja na novo vlogo študenta prevzemanje odgovornosti za integriranje študija v svoje socialno okolje. Pri tem pa odrasli v procesu izobraževanja pogosto potrebujejo pomoč v obliki svetovanja. V prispevku je predstavljen model celostnega svetovanja, ki ga izvajamo na Visoki poslovni šoli Doba Maribor in vključuje svetovanje za učinkovit študij, psihološko, karierno in finančno svetovanje. Ponujene svetovalne dejavnosti študentom omogočajo podporo pri spoprijemanju z izzivi na ključnih življenjskih področjih, s čimer želimo prispevati k njihovemu zadovoljstvu in študijski uspešnosti.

Ključne besede: odrasli, izobraževanje, svetovanje

Odrasli vstopajo v učni proces z drugačnimi značilnostmi kot otroci in mladostniki. Njihove življenjske izkušnje so vir za novo učenje ter omogočajo lažje osmišljanje učenja. Prav tako so odrasli bolj ciljno usmerjeni ter iščejo predvsem znanje, ki je zanje relevantno. Njihova samopodoba je bolj stabilna in drugače oblikovana kot samopodoba otrok in mladostnikov, motivi za izobraževanje pa so načeloma bolj notranje narave (Brečko, 1989, Lieb, 1991). N. Ličen (2006) opisuje izobraževanje v odraslosti kot modrost prilagajanja okolju, spreminjanja okolja in osebnostnega razvoja. Kljub navedenim dejavnikom, ki pozitivno vplivajo na proces učenja, pa imajo odrasli pri ponovnem vključevanju v izobraževanje precejšnje prilagoditvene težave.

DEJAVNIKI USPEŠNOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Ena možnih oblik izobraževanja v odraslosti je izredni študij. Izredni študentje se pogosto srečujejo s težavami pri usklajevanju svojih študijskih obveznosti ter drugih obveznosti, ki so značilne za odraslo dobo. Kako uskladiti priprave na izpit z napornim tednom v službi? Ali konec tedna pripravljati seminarsko nalogo, čeprav si otroci želijo na izlet? Učitelji, ki izobražujemo izredne študente, pogosto poslušamo takšne dileme.

Tintov (1987) model kot ključni dejavnik, ki predstavlja preventivo študijskemu osipu ter povečuje verjetnost uspešnega zaključka študija, navaja občutek učne in socialne

integriranosti na šoli. Vendar pa ta model temelji na raziskavah, opravljenih pri rednih študentih. Raziskav, ki bi preučevale študijsko uspešnost ter zadovoljstvo izrednih študentov, je malo. Tako je na primer Kember (1999) na podlagi polstrukturiranih intervjujev z izrednimi študenti v treh različnih državah opredelil tri ključne mehanizme, ki se povezujejo z uspešnostjo izrednih študentov: (1) študent ima podporo delodajalca, sodelavcev, družine in prijateljev; (2) tako študent kot drugi v njegovem socialnem okolju so pripravljene na določeno stopnjo odrekanja; (3) študent je pripravljen na spremembe v svojih vlogah in statusu (npr. nekatere njegove dosedanje obveznosti prevzamejo drugi). Neučinkovito je pripisovanje razlogov za neuspeh zunanjim dejavnikom (npr. zahtevnemu delodajalcu ali učitelju, težavnim otrokom). Študent je tisti, ki mora prevzeti odgovornost za integriranje študija v svoje socialno okolje. Eksternaliziranje odgovornosti za študijske izide zelo verjetno vodi v študijsko neuspešnosti ter osip.

Yum, Kember in Siaw (2005) so nadgradili Kemberjevo raziskavo iz leta 1999. Na podlagi intervjujev s 53 izrednimi študenti so preučevali, kakšne mehanizme spoprijemanja uporabljajo izredni študenti za usklajevanje študija ter delovnih in zasebnih obveznosti. Avtorji ugotavljajo, da je bistven korak k učinkovitemu izrednemu študiju sprejemanje odgovornosti za lasten napredek in prenehanje pripisovanja razlogov za težave dejavnikom, na katere posameznik ne more vplivati. Študenti, ki imajo pri študiju težave, se nenehno izgovarjajo na pomanjkanje časa, kar kaže na neučinkovito

Študent je tisti, ki mora biti pripravljen na odrekanja ter spremembe, šola pa mu lahko pri tem ponudi pomoč. Kember (1999) poudarja, da je vloga šole zlasti prilagoditev študija zaposlenim študentom ter zagotavljanje pomoči v obliki nujenja podpore ter pomoči pri odločanju. Za to pa mora šola vzpostaviti učinkovit sistem svetovanja.

spoprijemanje s težavami. Ključno je spoznati, da je mogoče vplivati na organizacijo časa ter dosedanje aktivnosti prilagoditi novim študijskim obveznostim.

SVETOVANJE

Svetovanje je izraz, ki obsega tako strokovne kot nestrokovne oblike nujenja pomoči (Okun in Kantrowitz, 2008). Podpore v obliki svetovanja ljudje najpogosteje iščemo pri neformalnih virih – bližnjih družinskih članih, prijateljih ali drugih za svetovanje neusposobljenih virih. Takšna podpora je seveda dobrodošla in je pomemben vidik kakovosti posameznikovega življenja, vendar pa raziskave kažejo (glej npr. McLennan, 1991), da je za udeležence formalno svetovanje bolj zadovoljivo in učinkovito kot neformalno svetovanje.

Izmed različnih opredelitev svetovanja navajam opredelitev McGuinnessa (1998) – ta svetovanje opredeljuje kot proces nujenja pomoči, ki izhaja iz posebnega varnega odnosa med svetovancem in svetovalcem, ki pomaga svetovancu uporabiti večji del njegovih osebnih potencialov za to, da lahko odgovarja na spremembe v svojem življenju. Pri tem svetovanje obsega specifične spretnosti in tehnike, ki omogočajo svetovancu, da postane bolj kompetenten, zadovoljen in ustvarjalen.

Woolfe, Murgatroyd in Rhys (1987) glede na stopnjo direktivnosti opredeljujejo tri oblike svetovanja, ki so prikazane na sliki 1.

Ključna razlika med nasvetovanjem in svetovanjem je predvsem v stopnji direktivnosti

Uspešnost odraslega izrednega študenta je odvisna od podpore delodajalca, družine in prilagoditve novi vlogi.

Nasvetovanje označuje direktiven pristop svetovalca, svetovanje pa nedirektiven pristop, ki omogoča samoraziskovanje svetovanca.

Slika 1. Tri oblike svetovanja po Woolfu in sod. (1987) ter njihove ključne značilnosti.

informiranje	nasvetovanje (ang. »advising«)	svetovanje (ang. »counselling«)
nepristransko posredovanje informacij svetovancu zagotavlja objektivne in resnične podatke	dajanje nasvetov: pretežno enosmerno vplivanje, kjer svetovalec s svojimi znanji in izkušnjami svetovancu posreduje informacije in pojasnila, ki lahko temu olajšajo odločanje, poskuša odgovoriti na svetovančeva vprašanja in mu tako pomaga rešiti njegov problem	nedirektiven, navadno dlje časa trajajoč pristop, ki zahteva aktivnejše sodelovanje svetovanca ter je usmerjen na krepitev svetovančevih lastnih sil za reševanje njegovih problemov

svetovalca: nasvetovanje je precej direktivno, medtem ko je za sodobno pojmovanje svetovanja značilen nedirektiven pristop.

Navedene oblike svetovanja so razvrščene po zahtevnosti – informiranje je najmanj zahtevna oblika svetovanja, medtem ko je svetovanje od navedenih najzahtevnejše in zahteva specifična

svetovalna znanja in veščine. Še zahtevnejši in bolj poglobljen pristop od svetovanja je psihoterapija, ki se od svetovanja razlikuje v: (1) trajanju: zahteva več srečanj kot svetovanje; (2) strankah: svetovanje je uporabno pri delu z relativno »zdravimi« posamezniki, ki imajo prilagoditvene težave, psihoterapija pa se ukvarja z

resnejšimi motnjami; (3) usposobljenosti tistega, ki nudi pomoč: psihoterapija zahteva večjo strokovno usposobljenost kot svetovanje in (4) vrsti obravnavanih težav: svetovanje se ukvarja z razvojnimi ali prilagoditvenimi težavami, psihoterapija pa z resnejšimi duševnimi motnjami (Hill, 2004).

SVETOVANJE NA DALJAVO

Razširitev in dostopnost interneta prinaša tudi spremembe v medčloveških odnosih: manevrski prostor za njihovo vzpostavljanje in

vzdrževanje se je s tem močno razširil in spremenil. Komuniciranje na daljavo omogoča povezovanje in iskanje podpore tudi osebam, ki imajo iz različnih razlogov težave pri vzpostavljanju stikov v živo (npr. socialno inhibirane osebe, ki jim je težko vzpostavljati stike v živo, gibalno ovirane osebe). Na spletu lahko iščejo informacije, druženje, pozitivne ali negativne načine sproščanja, v tujini pa vse pogosteje tudi strokovne svetovalne in psihoterapevtske storitve. Pomoč je najpogosteje na voljo v obliki klepetalnic, elektronske pošte, forumov in blogov. Navedenim modalitetam je skupno predvsem to, da komunikacija temelji na besedilu, zato Suler (2004) sodobni čas označuje kot obdobje besedilnih odnosov. Različne modalitete komuniciranja na daljavo ustvarjajo različna psihološka okolja, ključna razlika pa je v (a)sinhronosti komunikacije: izmed navedenih le klepetalnice potekajo v obliki sinhronne komunikacije, kjer so vsi sogovorniki hkrati prisotni v virtualnem prostoru. Zaradi tega je tovrstno komuniciranje še najbližje komunikaciji v živo. Pri vseh drugih oblikah je komunikacija asinhrona, kar vsem udeležencem v procesu komuniciranja omogoča refleksijo prebranega ter jim omogoča, da se na komunikacijo bolje pripravijo. To Suler (2004) imenuje območje refleksije, ki je lahko v svetovalnem procesu, kjer je refleksija lastnih občutij, misli in vedenja temelj uspešnega reševanja problemov, tudi prednost.

Svetovanje se ukvarja s prilagoditvenimi težavami, psihoterapija z duševnimi motnjami.

Učinkovitost tovrstnega svetovanja je za zdaj še pomanjkljivo empirično podprta, vendar pa Mallen (2004), ki povzema ugotovitve redkih empiričnih raziskav, ugotavlja, da so zaključki tovrstnih raziskav večinoma spodbudni in govorijo v prid svetovanju na daljavo.

POTREBE ODRASLIH – IZREDNIH ŠTUDENTOV PO SVETOVANJU

Odrasli imajo večinoma že oblikovano osebno in poklicno identiteto ter izdelane mehanizme spoprijemanja s težavami. Ob ponovni vključitvi v izobraževalni proces pa se poleg že omenjene potrebe po usklajevanju študijskih obveznosti z delovnimi ter družinskimi obveznostmi srečujejo tudi z novo vlogo študenta. Jelenc Krašovec in Jelenc (2003) navajata, da imajo odrasli, ki se odločijo za nadaljnje izobraževanje, probleme s tem, kako znova vstopiti v izobraževanje, v kakšen program, v katero obliko; kako rešiti problem uspešne organizacije časa, zagotoviti denar ter kako se po morebitnem daljšem premoru spet učinkovito učiti, kako vnovič vzpostaviti učne navade, se zbrati, se lotiti učnega gradiva in si čim boljše zapomniti učne vsebine. Kot eden najpomembnejših načinov premagovanja omenjenih problemov se kaže andragoško svetovalno delo.

Tovrstno svetovanje za učinkovit študij na Visoki poslovni šoli že dlje časa izvajamo v obliki individualnega svetovanja, sistema mentorstva študentom ter obveznih seminarjev za študente. V letu 2008 pa smo se odločili razširiti svetovalno ponudbo ter svojim študentom poleg

S. Jelenc Krašovec in Jelenc (2003) trdita, da je v sodobnem izobraževanju odraslih andragoško svetovalno delo nepogrešljivo ter navajata tri temeljne kategorije pomoči odraslim študentom:

- pomoč pri vključevanju v izobraževanje,
- pomoč pri organiziranju izobraževanja,
- pomoč pri učenju in izpeljavi učenja.

svetovanja za učinkovit študij omogočiti tudi svetovanje ob življenjskih izzivih, ki niso nujno vezani na študij.

Namen naše raziskave je bil preveriti, kakšne svetovalne storitve si želijo naši študenti. Med študenti smo izvedli anketo, v kateri je sodelovalo 158 študentov Visoke poslovne šole Doba Maribor, kar predstavlja 17 odstotkov vseh naših študentov.

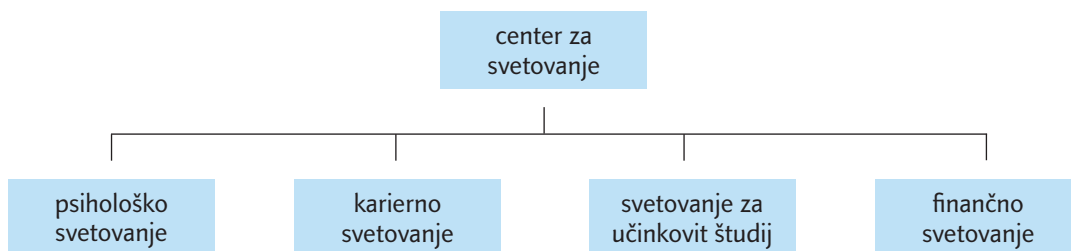
Rezultati ankete ter praksa nekaterih uspešnih evropskih šol, ki svojim študentom tovrstne svetovalne storitve že ponujajo (npr. Univerza St. Gallen, sistem psihološkega svetovanja za študente v Avstriji), so nas vodili pri oblikovanju celostnega koncepta svetovanja za naše študente, ki ga predstavljam v nadaljevanju.

CELOSTNI MODEL SVETOVANJA NA VISOKI POSLOVNI ŠOLI DOBA MARIBOR

Visoka poslovna šola Doba Maribor je samostojen visokošolski zavod, ki izvaja praktično usmerjeni bolonjski visokošolski strokovni študijski program Poslovanje. Naši študenti lahko študirajo v tradicionalni obliki ali na daljavo – prek e-študija. V študijskem letu 2007/2008 pri nas študira 920 študentov, od tega 645 v

Rezultati ankete Visoke poslovne šole Doba Maribor kažejo, da si naši študenti želijo možnosti svetovalnega pogovora, ki bi jim omogočal razbremenitev v primeru osebnih stisk, podporo pri reševanju težav, razvijanje samospoštovanja in osebno rast. Izrazili so tudi potrebe po svetovanju pri študiju, kariernem svetovanju in finančnem svetovanju. Prav tako kar 87 odstotkov študentov poroča, da bodo koristili svetovalne storitve v okviru Centra za svetovanje, ko jih bodo potrebovali, kar kaže na njihovo precejšnje zaupanje šoli.

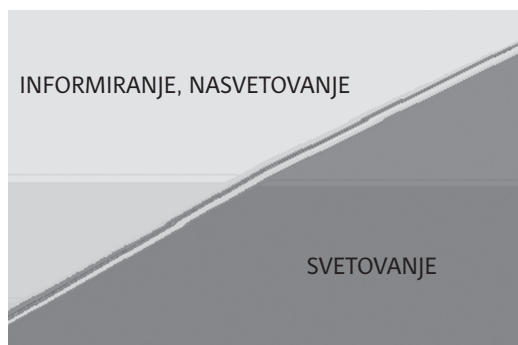
Svetovanje na daljavo je dobrodošlo za osebe s težavami pri vzpostavljanju stikov v živo.

Slika 2. Celostni model svetovanja na Visoki poslovni šoli Doba Maribor

obliki e-študija. Študij na naši šoli je organizacijsko in po obsegu prilagojen zaposlenim študentom. Naši študenti so predvsem odrasli, ki študirajo ob delu.

Da bi zagotovili čim večjo kakovost življenja ter študijsko uspešnost svojih študentov, smo januarja 2008 ustanovili Center za svetovanje, ki združuje že obstoječe svetovanje za učinkovit študij ter nove svetovalne storitve za naše študente: psihološko, karierno in finančno svetovanje. Oblike svetovanja smo prilagodili obema skupinama študentov, ki študirajo pri nas – tradicionalnim študentom ter študentom, ki študirajo na daljavo.

Študentom torej ponujamo podporo pri spoprijemanju na vseh zanje ključnih življenjskih področjih: pri študiju, v primeru osebnih težav, pri razvoju kariere in pri iskanju finančnih virov. Zavedamo se namreč prepletenosti različnih področij življenja naših študentov ter pomena,

Slika 3. Prisotnost različnih oblik svetovanja glede na stopnjo direktivnosti v svetovalnih storitvah Centra za svetovanje

AS 1-2/2008

ki ga ima osebno zadovoljstvo študentov za njihovo uspešno in kreativno študijsko delo. S ponudbo raznolikih svetovalnih aktivnosti želimo ustvariti optimalne pogoje za učinkovit študij ter prispevati k strokovni in osebni rasti ter razvoju kariere naših študentov. Naš celostni model svetovanja je prikazan na Sliki 2.

Svetovanje, ki ga izvajamo v okviru Centra za svetovanje, obsega vse tri oblike svetovanja po Woolfu in sod. (1987): informiranje, nasvetovanje ter svetovanje v ožjem pomenu besede. Načeloma se lahko vse tri oblike pojavljajo v sklopu vseh štirih svetovalnih storitev, ki jih ponujamo študentom. Vendar pa sta informiranje in nasvetovanje bolj značilna za finančno svetovanje, svetovanje za učinkovit študij dokaj enakovredno upošteva vse tri oblike svetovanja, psihološko in karierno svetovanje pa temeljita predvsem na nedirektivnem svetovanju (Slika 3). V nadaljevanju bom izraz svetovanje uporabljala kot krovni pojem, ki obsega vse tri oblike.

V nadaljevanju nekoliko podrobneje predstavljam posamezne svetovalne aktivnosti, ki jih izvajamo na šoli.

SVETOVANJE ZA UČINKOVIT ŠTUDIJ

Svetovanje za učinkovit študij je v študijskem letu 2007/2008 na naši šoli potekalo že pri tretji generaciji študentov. Vanj so vključeni učitelji, strokovni delavci in študenti višjih letnikov/diplomanti.

Študentom svetujemo:

- pri izbiri študijskega programa in načina študija,
- pri časovnem načrtovanju in organizaciji študija,
- pri opravljanju študijskih obveznosti in napredovanju ter uspešnem zaključku študija.

Za študente tradicionalnega študija izvajamo mentorstvo, ki smo ga na naši šoli uvedli na podlagi dobre prakse naših partnerjev s finske University of Applied Sciences' Schools Oulu. Mentorstvo predstavlja podporo pri strokovni rasti študentov s ciljem povečati prehodnost študentov pri prehodu v višji letnik in svetovati študentom pri vprašanjih o študijskem procesu. Mentorji so visokošolski učitelji in strokovni delavci, ki skrbijo za skupine študentov. Mentor študentom pomaga s svetovalnim razgovorom, z individualnim načrtovanjem študija, s spremljanjem napredovanja, z motiviranjem in informiranjem.

Vlogo mentorja za študente, ki študirajo na daljavo, opravlja svetovalka za študij na daljavo. Študenti lahko izkoristijo tudi pomoč bolj izkušenih kolegov v obliki *online* svetovanja študent študentu, ki ga izvajajo študenti višjih letnikov za študente novince, ter svetovanja diplomant študentu.

Na šoli izvajamo seminarje, ki študentom omogočajo lažjo vključitev v študij, učinkovitejše učenje in obvladovanje učnih težav, osvajanje kompetenc za samostojno strokovno delo, obvladovanje sodobne informacijske tehnologije in uspešno vključevanje v poslovno delovno okolje. Ti seminarji so del študijskega programa in so za študente obvezni. Z navedenimi aktivnostmi skušamo spodbujati motivacijo študentov za študij ter krepiti dobre odnose tako med študenti kot med študenti in delavci šole ter s tem utrditi socialno vključenost študentov na šoli.

PSIHOLOŠKO SVETOVANJE

Psihološko svetovanje je proces nudenja pomoči, ki izhaja iz zaupnega odnosa med svetovalcem in svetovancem. Svetovancu pomaga

pri spoprijemanju s trenutnimi življenjskimi izzivi in prispeva k razvoju njegove kompetentnosti, osebnega zadovoljstva in ustvarjalnosti.

Psihološko svetovanje, ki ga izvajamo v okviru Centra za svetovanje, temelji na modelu eklektičnega svetovanja in glede na potrebe svetovanca obsega svetovalne strategije in tehnike iz različnih teoretskih pristopov k svetovanju (gestalt, kognitivno vedenjske, vedenjske tehnike, tehnike realitetne terapije). (Za prikaz odnosa med teoretskimi pristopi, strategijami in tehnikami svetovanja glej: Okun in Kantowitz, 2008). Naše ključno načelo psihološkega svetovanja je nedirektivnost; v svetovalnem procesu se izogibamo nasvetovanju, saj to zavira samoraziskovanje in samospoznavanje, ki je eno ključnih orodij pri svetovanju. Naš cilj je usposobiti študente, da se znajo samostojno spoprijemati z različnimi življenjskimi izzivi in da so pripravljeni sprejemati odgovornost za lastno vedenje.

Študentom v obliki individualnih srečanj svetuje svetovalka psihologinja pod supervizijo izkušenega svetovalca. Svetovanje je študentom na voljo v obliki individualnih srečanj. Študentom študija na daljavo omogočamo svetovanje na daljavo v klepetalnici in po elektronski pošti. Tovrstna oblika svetovanja je v tujini že uveljavljen način nudenja pomoči, v Sloveniji pa se tak način psihološkega svetovanja do zdaj še ni izvajal.

Dosedanje izkušnje kažejo, da naši študenti pomoč v obliki psihološkega svetovanja iščejo predvsem ob osebnih življenjskih krizah (npr. ponovno iskanje lastne identitete, spoprijemanje z življenjskimi spremembami, težave pri odločanju).

Primer:

Svetovanka je poiskala pomoč zaradi velikih težav pri študiju. Prej vestna in motivirana študentka se zaradi čustvenih težav enostavno ni mogla lotiti učenja, kar se je kazalo tudi v nespešnosti na izpitih. Svoje študijske težave je

svetovanka pripisovala hudi stiski zaradi konflikta s starši, ki se je zaostri do te mere, da sta svetovanka in njen mož že razmišljala o reševanju po sodni poti. Med prvim svetovalnim srečanjem je svetovanka uvidela, da je bolj kot zaradi objektivnih težav, ki jih njej in njeni družini povzročata konflikt, prizadeta zaradi vedenja staršev do nje (»Kako lahko to naredijo lastni hčerki.«). S svetovanko sva se srečali trikrat. Prelomnica v reševanju problema je bila sprememba v svetovankinem zaznavanju problema: ko je problem namesto kot krivico, ki ji jo povzročajo njeni starši, začela zaznavati komunikacijski nesporazum med njo in starši, je bila zmožna ponovno vzpostaviti komunikacijo z njimi, konstruktivno komunicirati in rešiti konflikt. Bila je pomirjena, izkušnja pa je pozitivno vplivala tudi na njeno samopodobo. Ponovno se je lahko posvetila študiju.

KARIERNO SVETOVANJE

Naši diplomanti vstopajo v delovno okolje, ki ga zaznamujejo spremembe (na ravni strukture organizacij, uporabe novih tehnologij in procesov, odnosa organizacije do zunanjega okolja). Sploščena organizacijska struktura razporeja več avtoritete, odgovornosti in vodenja na vse položaje. Delavci naj bi bili sposobni gladkega prehajanja iz vloge vodje v vlogo timskega delavca glede na posamezno nalogo. Od posameznika se pričakuje vse več. Posameznik je odgovoren za lastno izobraževanje in vseživljenjsko zaposljivost. Delavci morajo biti inovativni, ustvarjalni, prijazni do strank in sposobni stalno izboljševati svoje storitve (Everts, Rush in Berdrow, 1998, Schein, 2006a).

V takšnem okolju postaja proaktiven pristop k lastni kariери še pomembnejši in posledično so potrebe po kariernem svetovanju še večje. Karierno svetovanje, ki ga izvajamo v sklopu Centra za svetovanje, je tako pogosto sestavni del psihološke svetovalne obravnave, študentom pa je na voljo tudi kot samostojna storitev, ki jim pomaga pri proaktivnem oblikovanju

kariere. Prav tako za naše študente in diplomante organiziramo različne dogodke in delavnice za razvoj kariere.

Primer:

Svetovanec je poiskal karierno svetovanje po pomembni karierni odločitvi. Ni bil povsem prepričan o pravilnosti odločitve, zato se je želel o njej pogovoriti. V svetovalnem pogovoru sva s svetovancem izhajala iz njegovih prevladujočih vrednot, potreb in spretnosti pri delu, temelječih na njegovem rezultatu v Vprašalniku kariernih sider (Schein, 2006b) ter analizi pozitivnih in negativnih vidikov delovnih mest, med katerima se je svetovanec odločal. Med pogovorom se je svetovanec prepričal, da je bila njegova karierna odločitev pravilna.

FINANČNO SVETOVANJE

Ponovna odločitev za študij je za študente tudi finančna obremenitev. V sklopu centra za svetovanje študentom omogočamo finančno svetovanje za primere finančnih dilem v zvezi s študijem. Financiranje študija jim skušamo olajšati s svetovanjem o možnostih finančnih virov. Študentom svetuje izkušen finančni strokovnjak. Svetovanje poteka po elektronski pošti.

PREPLETENOST SVETOVALNIH AKTIVNOSTI CENTRA ZA SVETOVANJE

Kot ni mogoče ločevati različnih življenjskih področij posameznika, tudi ni mogoče potegniti enoznačne ločnice med svetovalnimi dejavnostmi, ki jih izvajamo v sklopu Centra za svetovanje. Različna področja svetovanja so med seboj prepletena in pogosto je vključenost v eno svetovalno aktivnost pot do udeležbe v kateri od bolj poglobljenih svetovalnih obravnav (npr. mentor napoti študenta na psihološko svetovanje).

V večino dejavnosti, ki se nanašajo na svetovanje za učinkovit študij, so vključeni vsi

študenti: vsak študent ima svojega osebnega mentorja (tradicionalni študenti) oziroma svetovalca (e-študenti) in vsi študenti se udeležujejo seminarjev za uspešno vključitev v študij, učinkovito učenje, osvajanje kompetenc za samostojno strokovno delo, obvladovanje sodobne informacijske tehnologije in uspešno vključevanje v poslovno delovno okolje.

Študenti z bolj specifičnimi potrebami po svetovanju se lahko glede na naravo svojih težav ali dilem vključijo v *online* svetovanje študent študentu oziroma diplomant študentu, psihološko, karierno ali finančno svetovanje. Dosedanje izkušnje kažejo, da študenti pomoč bolj izkušenih kolegov ali diplomantov iščejo predvsem na začetku študijskega leta. Potrebe študentov po psihološkem in kariernem svetovanju pa so med celotnim študijskim letom konstantne. Psihološko in karierno svetovanje študenti pogosteje uporabljajo v obliki srečanj v živo, kar najverjetneje kaže na to, da koncept psihološkega svetovanja na daljavo pri nas še ni uveljavljen in da študenti takšnemu načinu iskanja pomoči še ne zaupajo.

Na Sliki 4 je prikazana vključenost študentov v posamezne svetovalne dejavnosti. V nekatere dejavnosti so vključeni vsi študenti, druge pa so na voljo študentom z bolj specifičnimi

potrebami po svetovanju. Prve (zlasti mentorstvo) so lahko komunikacijski kanal, ki študente usmeri k bolj specifičnim dejavnostim. Skupni cilj vseh svetovalnih dejavnosti je pri študentih ozavestiti ter spodbujati sprejemanje odgovornosti za njihovo vedenje in dosežke, pa naj bo na študijskem, kariernem ali osebnem področju. Verjamemo, da s tem pri študentih razvijamo notranji lokus kontrole, ki se povezuje z večjo uspešnostjo na vseh življenjskih področjih (glej npr. Krause in Stryker, 1984), ter posledično proaktivnost kot eno ključnih kompetenc, potrebnih za uspešnost v poslovnem svetu, v katerem naši študenti že delujejo ali pa bodo vanj vstopili ob zaključku študija.

LITERATURA

- Brečko, D. (1998). *Kako se odrasli spreminjamo?* Radvljica: Didakta.
- Everts, F. T., Rush, J. C. in Berdrow, I. (1998). *The bases of competence. Skills for lifelearning and employability.* San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- Hill, C. E. (2004). *Helping skills. Facilitating exploration, insight, and action.* Washington: American Psychological Association.
- Jelenc Krašovec, S. in Jelenc, Z. (2003). *Andragoško svetovalno delo.* Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Slika 4. Vključenost študentov v svetovalne dejavnosti Centra za svetovanje



- Kember, D. (1999). »Integrating part-time study with family, work and social obligations«. *Studies in Higher Education*, 24, 109–124.
- Krause, N. in Stryker, S. (1984). »Stress and wellbeing: The buffering role of locus of control beliefs.« *Social Science and Medicine*, 18, 783–790.
- Lieb, S. (1991). *Principles of adult learning*. Sneto s spletne strani <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm> dne 11. 6. 2008.
- Mallen, M. J. (2004). »Online counseling research«. V: R. Kraus, J. Zack in G. Stricker (Ur.). *Online counseling. A handbook for mental health professionals* (69–89). Dan Diego in London: Elsevier Academic Press.
- McGuinness, J. (1998). *Counselling in schools. New Perspectives*. London in New York: Cassell.
- McLennan, J. (1991). »Formal and informal counselling help: students' experiences«. *British Journal of Guidance & Counselling*, 19, 149–160.
- Okun, B. F. in Kantrowitz, R. E. (2008). *Effective helping. Interviewing and counseling techniques*. Belmont: Thompson Brooks/Cole.
- Schein, E. H. (2006a). *Career anchors. Facilitator's guide*. San Francisco: Pfeiffer.
- Schein, E. H. (2006b). *Career anchors. Self-assessment*. San Francisco: Pfeiffer.
- Suler, J. (2004). »The psychology of text relationships«. V R. Kraus, J. Zack in G. Stricker (Ur.). *Online counseling. A handbook for mental health professionals* (19–50). Dan Diego in London: Elsevier Academic Press.
- Tinto, V. (1982). »Limits of theory and practice in student attrition«. *Research in Higher Education*, 26, 115–129.
- Wollfe, R., Murgatroyd, S. in Rhys, S. (1987). *Guidance and counselling in adult and continuing education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Yum, J. C. K., Kember, D. in Siaw, I. (2005). »Coping mechanisms of part-time students«. *International Journal of Lifelong Education*, 24, 303–317.

MOTIVACIJSKI PROFILI ODRASLIH V FORMALNEM IZOBRAŽEVANJU

*Predstavitev projekta in prvih rezultatov
raziskave »Udeležba odraslih v sistemu
formalnega izobraževanja«*

POVZETEK

V članku je predstavljen mednarodni projekt »Udeležba odraslih v sistemu formalnega izobraževanja«, ki se ukvarja s preučevanjem značilnosti sistemov formalnega izobraževanja in vplivom na stališča, motive in motivacijo za izobraževanje. Poleg teoretičnih izhodišč projekta so predstavljeni tudi motivi, ki so vplivali na vključitev osebe v izobraževalni program.

***Ključne besede:** formalno izobraževanje, motivi, motivacija, mednarodne raziskave*

Raziskava »Udeležba odraslih v sistemu formalnega izobraževanja«, ki smo jo opravili na Andragoškem centru Slovenije je del večjega projekta »Vseživljenjsko učenje 2010 – Prispevek izobraževalnega sistema na poti v evropsko družbo vseživljenjskega učenja« (LLL2010), ki poteka v sklopu 6. okvirnega programa. V projekt je vključenih trinajst držav (Estonija – koordinator, Anglija, Avstrija, Belgija/Flandrija, Bolgarija, Češka, Irska, Litva, Madžarska, Norveška, Rusija, Škotska in Slovenija). Naš glavni namen je preučiti prispevek izobraževalnih sistemov v sodelujočih državah pri uresničevanju ciljev lizbonske strategije. Sestavljen je iz petih podprojektov, ki se z različnih vidikov usmerjajo na vlogo, ki jo imajo izobraževalni sistemi posameznih

držav pri uresničevanju vseživljenjskosti učenja (VŽU) in kot potencialni dejavniki družbene integracije. Več informacij o tem projektu je dostopnih na spletni strani projekta <http://lll2010.tlu.ee>.

Iz literature vemo, da kar nekaj dejavnikov vpliva na udeležbo in vztrajanje v vseživljenjskem učenju tako na nacionalni, institucionalni kot tudi na individualni ravni. Na individualni ravni se v raziskavah kot še posebno pomembni kažejo spol, starost, etnična skupina, izobrazba, socialni položaj, socialni izvor in motivacija.

Dejavniki, ki vplivajo na udeležbo v vseživljenjskem učenju so spol, starost, izobrazba, motivacija, socialni položaj...

Tradicionalni pristop išče vzrok izobraževanja odraslih v psiholoških značilnostih posameznika.

Zadnji dejavnik – motivacija – je eden ključnih vidikov uspešne implementacije vseživljenjskega učenja. Zato je analiza vplivov nacionalne in institucionalne ravni na motivacijo toliko bolj utemeljena. Z vidika spodbujanja učeče se družbe je zato pomembno, da formalni izobraževalni sistem in politika ter samo učno okolje, ki se poraja v izobraževalnih ustanovah, vplivajo na razvoj pozitivnih stališč do vseživljenjskega učenja in motivacijo za udeležbo v nadaljevalnem izobraževanju.

Glavni namen projekta je preučiti vlogo sistema formalnega izobraževanja:

- pri spodbujanju udeležbe in vztrajanju v izobraževanju,
- razvijanju možnosti VŽU,
- zmanjševanju neenakosti v VŽU

Sodobni sociološki pristop išče vzrok izobraževanja odraslih v socialno-ekonomskih značilnostih.

• in povečevanju socialne vključenosti. Osrednje težišče podprojekta so sicer percepcije in izkušnje odraslih udeležencev v izobraževanju. Vendar pa so te tako imenovane »mikro« značilnosti (npr. spol, starost in njun vpliv na motivacijo) preučevane v interakciji z dejavniki na mezo-(institucionalni) in makro-(nacionalni) ravni. Vpogled v družbo učenja želimo obogatiti tudi z vidiki učnega okolja in širšega institucionalnega ter državnega konteksta, v katere je vpel izobraževalni sistem.

TEORETIČNO OZADJE

Problematika udeležbe odraslih v izobraževanju je vedno bila in še vedno je ena glavnih točk raziskovanja v izobraževanju odraslih (Courtney, 1992; Gorard in Rees, 2002; OECD, 2005). V zadnjih dveh desetletjih sta

se izoblikovala dva glavna pristopa v raziskovanju udeležbe v izobraževanju (Jung in Certero, 2002):

- Tradicionalni pristop (v glavnem iz ZDA): po eni strani se raziskave ukvarjajo predvsem z odnosom med psihološkimi značilnostmi (kot so motivacija, stališča, prepričanja, namere...) in udeležbo v izobraževanju, po drugi strani pa se vse bolj uveljavljajo raziskave, ki se osredotočajo na preučevanje ovir – notranjih (subjektivnih) in zunanjih (objektivnih) – ki posamezniku preprečujejo vključitev v želeno izobraževanje. Te raziskave so bile pogosto kritizirane, da so preveč individualistične.
- Sociološki pristop: ta pristop se ukvarja s preučevanjem vpliva demografskih, ekonomskih, kulturnih in tehnoloških dejavnikov na izobraževanje odraslih. S tega vidika (ki kritizira tradicionalni pristop kot preveč individualističen) ljudi in njihovih odločitev, vrednot, motivacij... ne moremo obravnavati neodvisno od družbenega ali kulturnega konteksta, v katerega so vpeti. Glavna kritika teh študij je, da so pogosto preveč deterministične, saj posamezniku odvzemajo možnost samostojnega mišljenja in odločanja.

Kakorkoli so te delitve včasih že na ravni ideoloških bojev med zagovorniki enega ali drugega vidika, je treba kljub vsemu ugotoviti, da so se na začetku 90. let na področju tako imenovanih tradicionalnih pristopov začeli veliki premiki. Vse več je raziskav (predvsem v psihologiji), kjer se motivacija in druge psihološke determinante našega vedenja preučujejo znotraj konteksta, v katerem nastajajo. Kot »kontekst« se definirajo vsi ožji ali širši vidiki okoliščin, v katerih poteka raziskava oziroma eksperiment. Na tak način smo pristopili tudi v pričujoči raziskavi. Teoretična izhodišča tega podprojekta, v katerem raziskujemo značilnosti formalnega izobraževanja odraslih, so v socialno-psihološki teoriji, upoštevajo pa tudi vidike sociologije izobraževanja in pedagoške psihologije. Oba pogleda poskušamo združiti v »socialno-psihološki pristop« (kot sta ga predlagala Jung

in Cervero, 2002: 318) z upoštevanjem najbolj svežih dognanj s področja sociologije izobraževanja in pedagoške psihologije.

V teoriji sociologije izobraževanja se je zelo uveljavil pristop »življenjske poti« (»life course«), ki temelji na strukturacijski teoriji (Shilling, 1992) in poskuša preseči razdvojenost individualnega in socialnega konteksta oziroma ločenost »delovanja« (»agency«) od »strukture«. Osredotoča se na medsebojno povezanost individualnih sprememb in sprememb v socialnem kontekstu. Pri preučevanju udeležbe odraslih v izobraževanju in vztrajanja v njem je pomembno upoštevati ne samo širši socialno-ekonomski kontekst, temveč tudi bolj neposredne socialne razmere (npr. družina, delo, učno okolje) in to, kako se ti socialni dejavniki odražajo v posameznikih izkušnjah in pogledih (Davey in Jamieson, 2003).

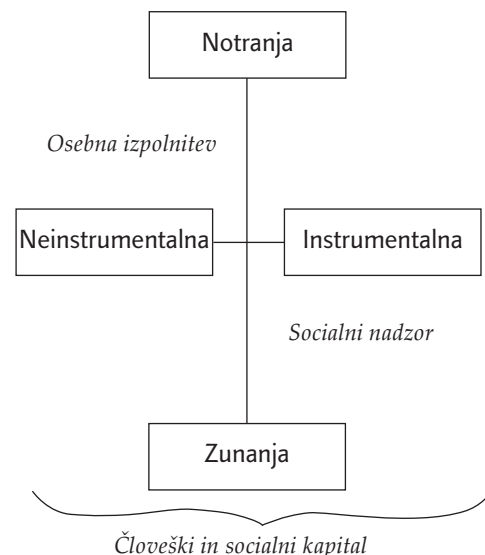
V pedagoški psihologiji se je zelo uveljavil socialno-kognitivni pristop k vedenju posameznika (Bandura, 1997), ki prav tako poudarja dinamično naravo odnosa med posameznikom (učencem) in okoljem. Posameznikova dejavnost, osebni dejavniki (kognitivni, čustveni in drugi) in vplivi okolja so vsi determinante vedenja — v našem primeru udeležbe in vztrajanja v formalnem izobraževanju za odrasle.

Ugotovimo lahko, da se sociološki in psihološki pristopi čedalje bolj zblizujejo, saj se oboji strinjajo glede ideje, da »prav tako kot ljudje ustvarjajo svoje svetove, ti svetovi ustvarjajo njih« (Watson, 2001: 223 v Webber, 2004).

V raziskavi se torej osredotočamo na prepletanje individualnih značilnosti s socialnim kontekstom. Osrednji del našega raziskovanja pa so izkušnje in stališča odraslih, na katerih temelji njihova motiviranost za učenje. Kot vemo, je motivacija hipotetični konstrukt, s katerim skušamo opisati vzroke svojega vedenja. Motivacijo opisujemo kot tisto silo, ki spodbudi osebo, da se vključi v izobraževalni program in v njem vztraja. Kadar je motivacija visoka, lahko pričakujemo, da bodo odrasli premagali marsikatero oviro, ki jim preprečuje izobraže-

vanje. Kadar je nizka, pa je udeležba v izobraževanju ali vztrajanje v njem manj verjetna. Motivacija je lahko notranja ali zunanja (Deci in Ryan, 1985). V prvem primeru je vzrok za udeležbo povezan s samo dejavnostjo učenja, druženja itn. V drugem primeru pa so vzroki zunaj same aktivnosti, pogosto v obliki določenih pozitivnih ali negativnih posledic, ki so povezane s tem izobraževanjem. Raziskave so pokazale pozitiven vpliv notranje motivacije na kakovost učenja (npr. bolj poglobljeno znanje, večja koncentracija, višji cilji...), medtem ko zunanja motivacija običajno vodi k bolj površinskemu učenju, strahom pred neuspehom itn. Deci in Ryan uporabljata tudi pojem »instrumentalna motivacija« za tiste dejavnosti, ki jih oseba vidi kot »uporabne« oziroma kot sredstvo za doseganje nekaterih ciljev. Izvor instrumentalne motivacije je lahko tako notranje kot zunanje narave. Na spodnji sliki je prikazano, kako je v projektu koncipirana motivacijska shema in kako se povezuje s posameznimi funkcijami vseživljenjskega učenja, ki jih najdemo v evropskih dokumentih, različnih strategijah nacionalnih politik in/ali literaturi.

Slika 1: Shema motivacije



Keller našteva štiri pogoje, ki morajo biti izpolnjeni, da bi bil posameznik motiviran za učenje:

- pozornost (izvirno: attention - A),
- pomembnost (izvirno: relevance - R),
- zaupanje (izvirno: confidence - C),
- zadovoljstvo (izvirno: satisfaction - S).

Ta stanja izhajajo iz sinteze psihološkega in izobraževalnega raziskovanja (English, 2005).

Za izhodišče analize posameznikove motivacije uporabljamo model ARCS, ki ga je razvil John Keller (Keller, 1987). Keller je sicer ta model (pozornost, pomembnost, zaupanje, zadovoljstvo) razvil za ugotavljanje motivacije med izobraževalnim procesom (učna ura), mi pa smo ga uporabili kot sredstvo ugotavljanja splošne motivacije za izobraževanje.

Po Kellerju naj bi si v idealnih razmerah štirje glavni pogoji za motivacijo (pozornost, pomembnost, zaupanje in zadovoljstvo) sledili zaporedno. Prvi pogoj je, da je učna dejavnost

dostopna in da spodbudi posameznikovo pozornost. Glede na to, da smo anketirali v okoliščinah, ko se odrasli že dejavno izobražujejo, predpostavljamo, da je ta pogoj izpolnjen. Nadalje mora učenec videti v programu, ki se ga udeležuje,

neko uporabnost za svoje življenje. Po tistem, ko je pomembnost dosežena, mora učenec razviti zaupanje v lastne sposobnosti. Če bo uspešen, se bo zvišala tudi motivacija za nadaljevanje izobraževanja. Končni rezultat celotnega procesa je večje ali manjše zadovoljstvo. To še posebno vpliva na udeležbo v prihodnjem izobraževanju. Skupna ocena učnega procesa in rezultatov tega učenja mora biti pozitivna.

Izhajajoč iz modela ARCS smo v raziskovalni načrt uvrstili:

- splošna stališča do VŽU v smislu, koliko oseba vidi VŽU kot nekaj, kar prinaša za-

dovoljstvo, je pomembno in vredno zanj ter širše družbeno okolje;

- pomembnost motivov in pričakovanih koristi od udeležbe v formalnem izobraževanju, v zvezi s tem smo se osredotočili na možnost šolskega in poklicnega napredovanja, večjo zaposljivost, večjo državljansko dejavnost ter zadovoljstvo pri učenju. Na podlagi diskusije o vlogi VŽU smo izoblikovali štiri kategorije motivov:

- a) človeški kapital: osredotočenost na zviševanje izobrazbe in napredovanja v poklicu, povečanje zaposljivosti v družbi znanja;
- b) socialni kapital: postati boljši, na primer bolj dejaven v družbi, dejaven kot državljan ipd. (osredotočenost na socialne storitve);
- c) osebna izpolnitev: veselje ob učenju, osredotočenost na osebni razvoj;
- d) socialni nadzor: udeležba v izobraževanju kot nekaj obveznega, podreditev zunanjim zahtevam.

V tej delitvi motivov se skuša ohraniti kontinuum med zunanjo (socialni nadzor), instrumentalno (človeški in socialni kapital) in notranjo motivacijo (»osebna izpolnitev«), kot je prikazan na Sliki 1.

- zaupanje (oziroma njegovo pomanjkanje) v zmožnosti uspešnega zaključka izbranega formalnega programa;
- (ne)zadovoljstvo z:

- a) izobraževalnim programom (proces) ali
- b) pričakovanimi rezultati izobraževanja.

Predvidevamo, da so različne izkušnje in pričaranja na individualni ravni povezana med seboj, in želimo razviti neke vrste »motivacijsko tipologijo«. Inspiracijo za to lahko najdemo v Webbrovem (2004) poskusu opredeljevanja usmeritev v izobraževanju odraslih, katerega teoretična izhodišča so sicer v preučevanju učnih pristopov (Entwistle, 1994). Pričakujemo, da bomo odkrili na eni strani odrasle s pozitivnimi stališči do učenja, spodbujenimi z motivi osebne izpolnitve, z veliko stopnjo samozaupanja in zadovoljstva s programom in njegovimi rezultati, na drugi strani pa pričakujemo

Motivacija je dejavnik vključitve in vztrajanja v izobraževanju.

ekstremne rezultate na obrnjeni način. Bolj zanimivi in pogostejši primeri pa bodo odrasli z bolj zapletenim profilom, ki bodo posledica različnih prejšnjih izkušenj v izobraževanju ter izkušenj z izobraževanjem, v katerem so bili udeleženi v času anketiranja.

TERENSKI DEL

Zaradi ciljev projekta in potrebe po mednarodni primerljivosti je bil terenski del raziskave razmeroma zahteven. Potekal je leta 2007 s pomočjo dveh vprašalnikov: vprašalnikom za udeležence in vprašalnikom za organizacije. Teoretično naj bi bil rezultat tega podprojekta mednarodna baza s približno 13.000 anketiranimi udeleženci formalnega izobraževanja odraslih v organizacijah, v katerih to izobraževanje poteka.

Ciljna skupina raziskave so bili odrasli, ki so vključeni v sistem formalnega izobraževanja. Projektna skupina je tudi opredelila definicije formalnega izobraževanja odraslih in udeležence v izobraževanju odraslih. Te definicije so vse sodelujoče države povzele kot podlago za vzorčenje. V podprojektu 3 je bil udeleženec v izobraževanju odraslih opredeljen kot odrasli, ki je zapustil redno formalno izobraževanje, se vanj ponovno vključil, ko je od prejšnje vključitve minilo vsaj dve leti.

Naloga raziskovalnih delovnih skupin sodelujočih držav je bila, da zberejo tisoč izpolnjenih vprašalnikov odraslih udeležencev. V raziskavo zajeti vzorec je bil izbran glede na raven izobraževanja. Načeloma naj bi bilo teh tisoč vprašalnikov enakomerno razdeljenih med štiri skupine udeležencev glede na ISCED raven 2, 3, 4 in 5 (po 250 na vsako raven). Skupaj smo zbrali 1296 anket, od tega je 651 (50,2 odstotka) žensk, 58,2 odstotka jih je v starostni skupini od 26 do 40 let, 64,3 odstotka anketirancev pa ima štiriletno srednješolsko izobrazbo.

V vzorec smo uvrstili še organizacije, izvajalke programov, v katere so bili vključeni odrasli iz našega vzorca. Anketirali smo 53 organizacij, ki izvajajo izobraževanje odraslih.

GLAVNI VZROKI ZA VKLJUČITEV

Na vprašanje, zakaj so se v izobraževanje sploh vključili, je večina anketirancev odgovorila, da predvsem iz osebnih vzrokov. Na prvi pogled to nasprotuje nekaterim našim prejšnjim ugotovitvam, da je večina izobraževanja odraslih namenjenega predvsem delu in poklicu oziroma da je na neki način vezano predvsem na izobraževanje za potrebe poklica. Vzrok za to je predvsem v vrsti opazovanega izobraževanja. V študijah običajno opazujemo samo neformalne oblike učenja, ali pa so te oblike predstavljene skupaj s formalnim izobraževanjem (Mohorčič, 2001).

Takrat, ko vzroke za vpis razlikujemo glede na vrsto izobraževanja (formalno — neformalno), pa se razlika hitro pokaže (npr. Ivančič, 2005). Navedba, da smo se v formalno izobraževanje vpisali iz osebnih vzrokov, se lahko sliši tudi kot smešna, saj iz lastnih izkušenj vemo, da si želimo diplom in spričeval predvsem zaradi dela, ki ga želimo opravljati. No, vzrok za te odgovore je nekje drugje: v odgovoru na vprašanje, kdo je posameznika spodbudil, da se vključi v to izobraževanje, in kdo mu to izobraževanje plačuje. Ta in prejšnje raziskave kažejo, da delodajalci niso preveč zainteresirani za pridobivanje višje izobrazbe – določen odstotek izobraževanja je plačal delodajalec, preostali delež pa udeleženci sami.

Tudi država v smislu zviševanja izobrazbene ravni financira šolanje le določenim ciljnim skupinam. To je razvidno tudi iz preglednice (glej Preglednica 1). Prevladujoč delež odraslih, ki so kot glavni namen navedli zahteve dela, so manj izobraženi odrasli, ki potrebujejo do-/prekvalifikacijo, da bi lahko obdržali ali pridobili zaposlitev. Delodajalce večinoma zanima le izpopolnjevanje znanj, ki so potrebna za uspešnejše opravljanje trenutnega dela. Njihovo razmišljanje je seveda do neke mere razumljivo. Višja izobrazba pomeni za delodajalca tudi višje izdatke.

Preglednica 1: Glavni vzroki za udeležbo v izobraževanju glede na raven izobrazbe

	zaradi zahtev dela	iz osebnih vzrokov	Skupaj	
osnovna šola	23,6	76,4	100	165
poklicna šola	27,8	72,2	100	230
štiriletna srednja šola	26,4	73,6	100	802
višja šola/fakulteta	6,3	93,8	100	32
VSI	25,8	74,2	100	1229

Opomba: hi-kvadrat = 7,45 ($p < 0,05$)

Preglednica 2: Osební vzroki za vpis v izobraževalni program (N = ~1241)

	Povprečna ocena
Da pridobil/a kvalifikacijo/izobrazbo.	4,3
Da bi bolje opravljal/a svoje delo.	3,9
Da bi bolje zaslužil/a.	3,8
Da bi poglobil/a znanje o sebi in drugih.	3,7
Da bi pridobil/a praktično znanje in spretnosti.	3,7
Da bi več izvedel/a o predmetu, ki me zanima.	3,4
Da bi spoznal/a nove ljudi.	3,3
Da bi bil/a bolj koristen/na za skupnost.	3,3
Da postanem učinkovitejši/ša kot državljan/ka.	3,2
Da bi začel/a svoj posel.	2,8
Da bi sodeloval/a v skupinskih dejavnostih.	2,7
Da bi se lahko zaposlil/a.	2,5
Da bi obdržal/a zaposlitev.	2,4
Ker so mi to priporočili drugi.	2,4
Ker je to zahteval delodajalec.	2,0
Da bi si oddahnil/a od delovnih in domačih opravil.	1,8
Ker sem se moral/a.	1,7
Ker mi je bilo dolgčas.	1,6

V nadaljevanju se bomo posvetili bolj osebnim vzrokom za sodelovanje v formalnem izobraževanju. Udeležencem smo ponudili tudi splošen seznam osebnih motivov, na katerem so na petstopenjski lestvici ocenili pomembnost posameznega motiva za vključitev v program (pri čemer je ocena 1 pomenila »Sploh se ne strinjam«, ocena 5 pa »Popolnoma se strinjam«). Iz preglednice 2 vidimo, da se slika osebnih vzrokov nekoliko razlikuje od splošnega namerana vključitve v izobraževanje. Osební motivi nekoliko bolj odražajo naša pričakovanja v zvezi z vzroki za vključitev v program izobraževanja.

Motiv, ki so ga anketiranci najvišje ocenili, je pridobitev izobrazbe oziroma kvalifikacije. Drugi najpomembnejši motiv je boljše opravljanje dela, ki mu sledi boljši zaslužek. Vsi trije motivi so vezani na poklic, ki ga opravljamo, oziroma cilje, ki jih želimo skozi poklic doseči. Za motive, ki sledijo, bi lahko rekli, da izražajo tudi nekaj bolj subjektivnih motivov, ki se povezujejo tudi s potrebo po socialnem povezovanju ali pripadnosti. Spomnimo, da je na pomembnost teh potreb opozarjal tudi že Abraham Maslow (1982). Podrobnejša analiza je pokazala, da so motivi manj izobraženih odraslih izrazito

bolj poklicno obarvani, medtem ko se pri bolj izobraženih odraslih pogosteje pojavljajo tudi motivi osebne izpolnitve. Izhajajoč iz socialno-ekonomskega položaja vsake od teh skupin so ti rezultati tudi logični.

Ali je neskladje med podatkom o glavnem vzroku za vključitev v izobraževanje in osebnimi motivi nelogično? Sploh ne. Ugotovimo lahko samo to, da prvi opisuje predvsem »zunanje« dejavnike oziroma spodbude, ki so privedle do vključitve v izobraževanje, drugi pa osebne vzroke, ki so botrovali tem odločitvam. To pomeni, da je primarno pobudo za vključitev v formalni program izobraževanja sicer dal posameznik (vzroke, zakaj podjetja niso zainteresirana, smo nakazali zgoraj), hkrati pa so lahko motivi te pobude izrecno povezani z delom. To sicer ni nič presenetljivega ali novega. V psihologiji se v raziskovanju ciljev že dlje časa govori o multiplih ciljnih, ki so vedno prisotni v vsaki situaciji – čeprav je lahko končni cilj izrazito zunanji, ni nujno, da so taki tudi vmesni cilji.

MOTIVACIJSKI PROFILI

Kot je bilo že rečeno v uvodu, se med naštetimi motivi kaže določena struktura, ki vsebinsko povezuje motive v nekaj skupin (glej Preglednica 3). Na najvišji ravni smo motive razdelili na »avtonomne« in »kontrolirane«, nadalje pa še v štiri ožje skupine:

- socialna kontrola,
- človeški kapital,
- socialni kapital in
- osebna izpolnitev.

Nazadnje si še pogledjmo, kateri motivacijski profili se kažejo pri anketirancih glede na njihovo doseženo izobrazbo (glej Preglednica 4). Kar zadeva najbolj splošne skupine motivov, prihaja do statistično pomembnih razlik med »kontroliranimi« motivi. Ti so najbolj značilni za odrasle z nižjo izobrazbo. Čeprav je opazno linearno naraščanje indeksa »avtonomnih« motivov, se te razlike niso statistično potrdile.

Preglednica 3: Klasifikacija motivov

	Makro motivi	Vrsta
Ker so mi to priporočili drugi.	kontrolirani	socialna kontrola
Ker je to zahteval delodajalec.	kontrolirani	socialna kontrola
Ker sem se moral/a (npr. da ne bi postal/a presežek...)	kontrolirani	socialna kontrola
Da bi bolje zaslužil/a.	kontrolirani	človeški kapital
Da bi bolje opravljal/a svoje delo.	kontrolirani	človeški kapital
Da bi se lahko zaposlil/a.	kontrolirani	človeški kapital
Da bi obdržal/a zaposlitev.	kontrolirani	človeški kapital
Da pridobil/a kvalifikacijo/izobrazbo.	kontrolirani	človeški kapital
Da bi začel/a svoj posel.	avtonomni	človeški kapital
Da bi bil/a bolj koristen/na za skupnost.	avtonomni	socialni kapital
Da postanem učinkovitejši/ša kot državljan/ka.	avtonomni	socialni kapital
Da bi spoznal/a nove ljudi.	avtonomni	socialni kapital
Da bi sodeloval/a v skupinskih aktivnostih.	avtonomni	socialni kapital
Da bi poglobil/a znanje o sebi in drugih.	avtonomni	osebna izpolnitev
Da bi si oddahnil/a od delovnih in domačih opravil.	avtonomni	osebna izpolnitev
Ker mi je bilo dolgčas.	avtonomni	osebna izpolnitev
Da bi pridobil/a praktično znanje in spretnosti.	avtonomni	osebna izpolnitev
Da bi več izvedel/a o predmetu, ki me zanima.	avtonomni	osebna izpolnitev

Preglednica 4: Motivacijski profili glede na doseženo izobrazbo (N=1195~1208)

	osnovna šola	poklicna šola	štiriletna srednja šola	višja šola/fakulteta	največja vrednost ^f
avtonomni motivi	3,86	4,24	4,31	4,80	10
kontrolirani motivi	3,42**	3,45**	3,27**	2,50**	8
socialna kontrola	0,48**	0,45**	0,35**	0,16**	3
človeški kapital	3,35**	3,40**	3,20**	2,59**	6
socialni kapital	1,53*	1,80*	1,80*	2,22*	4
osebna izpolnitev	1,97*	2,03*	2,21*	2,31*	5

Ta slika se seveda odraža tudi v skupinah motivov na bolj specifični ravni. Do izrazitih razlik prihaja predvsem pri motivih »socialnega nadzora« in »človeškega kapitala«, pa tudi pri obeh preostalih razsežnostih motivov.

Ugotovimo lahko, da je položaj odraslih z nižjo izobrazbo mnogo bolj »neugoden« kot položaj bolj izobraženih. Za njih izobraževanje odraslih ni nekaj prostovoljnega oziroma nekaj, kar bi izviralo iz njihovih notranjih potreb ali interesov. V udeležbo v izobraževanje jih »silijo« predvsem zunanji pritiski, kot so pomanjkljive kvalifikacije za opravljanje poklica, grožnja izgube zaposlitve ali pa možnost pridobitve nove zaposlitve. Tako imenovani humanistični vidiki izobraževanja odraslih postanejo bolj prisotni pri odraslih z višjo izobrazbeno ravno. S stopnjo izobrazbe tako naraščata možnost izbire in s tem tudi možnost vključitve v izobraževalni program, ki je posledica posameznikovih interesov in ambicij v zvezi z njegovo poklicno potjo. Poudariti velja tudi, da teh rezultatov nikakor ne smemo interpretirati, kot da so nižje izobraženi odrasli pri učenju na splošno bolj zunanje motivirani, višje izobraženi pa notranje. Enako velja tudi za stališča do izobraževanja. Motive za vključitev v izobraževanje v našem primeru narekujejo socialno-ekonomski položaj posameznika in položaj pri delu. Mnoge raziskave pa so pokazale, da je socialno ozadje osebe le eden od (manj pomembnih) dejavnikov, ki narekujejo učno motivacijo. V učnem kontekstu so bolj ali enako pomembne prejšnje izkušnje z izobraževanjem, značilnosti

učne skupine, podpora učitelja, praktična uporabnost znanja idr. (Greene, Miller, Crowson, Duke in Akey, 2004; Walberg, 1984; Seidel, Rimmele in Prenzel, 2005).

Prostor nam žal ne dovoljuje podrobnejše razdelave motivacijskih profilov po drugih značilnostih posameznikov ali institucij, zato si bomo te analize prihranili za kakšno od prihodnjih obdelav.

LITERATURA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman in co.
- Courtney, S. (1992). *Why adults learn: towards a theory of participation in adult education*. London, Routledge.
- Davey, J.A. in Jamieson, A. (2003). »Against the odds : pathways of early school leavers into university education : evidence from England and New Zealand«. *International Journal of Lifelong Education*, 22(3), 266–280.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- English, L.M. (2005). *International encyclopedia of adult education*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.
- Entwistle, N.J. (1994). *Styles of learning and teaching. An integrated outline of educational psychology for students, teachers, and lecturers (5. izd.)*. London: David Fulton Publishers.
- Gorard, S. in Rees, G. (2002). *Creating a learning society? Learning careers and policies for lifelong learning*. Bristol, UK: Policy Press.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. in Akey, K. L. (2004). »Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation«. *Contemporary Educational Psychology*, 29 (4), 462–482.
- Ivančič, A. (2005): »Izobraževanje odraslih v programih za pridobitev formalne izobrazbe«. V: Mohočič Špolar V. in dr.: *Pismenost in ključne življenjske veščine v družbi*

znanja: družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot dejavnik razvoja družbe znanja. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: ACS.

Jung, J.-C. in Cervero, R.M. (2002). »The social, economic and political contexts of adults' participation in undergraduate programmes: a state-level analysis«. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 305–320.

Keller, J. M. (1987). »Development and use of the ARCS model of motivational design«. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2–10.

Maslow, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.

Mohorčič Špolar, V., in dr. (2001): *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

OECD (2005). *Promoting adult learning*. Paris: OECD.

Shilling, C. (1992). »Reconceptualising structure and agency in the sociology of education: structuration theory and schooling«. *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), 69–87.

Seidel, T., Rimmele, R. in Prenzel, M. (2005). »Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning«. *Learning and Instruction*, 15 (6), 539–556.

Walberg, H. J. (1984). »Improving the productivity of America's schools«. *Educational Leadership*, 41 (8), 19–27.

Webber, T. (2004). »Orientations to learning in mid-career management students«. *Studies in Higher Education*, 29(2), 259–277.

SODOBNI PRISTOPI K ANALIZI POTREB V KONTEKSTU JEZIKA STROKE

*Študija primera v slovenskem
 izobraževalnem prostoru*

POVZETEK

Pričujoči članek povzema ugotovitve iz večje raziskave, za potrebe katere smo opravili več vrst analiz potreb in pridobili podatke o jezikovnih potrebah študentov ekonomije. Analize potreb so bile opravljene zaradi ugotavljanja pomena poučevanja/učenja poslovne angleščine za prihodnje strokovne in profesionalne namene bodočih ekonomistov, njihovega trenutnega znanja splošne in poslovne angleščine ter subjektivnih potreb, želja in pričakovanj glede poučevanja/učenja poslovne angleščine. Obenem smo tudi dobili vpogled v njihove učne potrebe, strategije in učne stile. Prispevek tudi opozarja na začetke procesov pozabljanja splošne angleščine pri študentih ekonomije in poudarja škodljivost eno-/večletnega obdobja neuporabljanja angleščine v 1. letniku, ko na fakulteti ni organiziranih predavanj iz tujega jezika. To obdobje opišemo kot eno poglobitvinih ovir na poti učenja poslovne angleščine v 2. in 3. letniku na fakulteti, saj je le neokrnjeno znanje splošne angleščine temelj, na katerem se gradi znanje poslovne angleščine. Članek končamo s priporočilom o vpeljavi tujejezikovnih predavanj že v 1. letnik, saj bi s tem omogočili prepotrebno stalnost v učenju tujega jezika.

Ključne besede: *poučevanje/učenje poslovne angleščine, analiza potreb, izguba/obraba splošne angleščine*

Doseganje standardov vseh vrst ter na vseh področjih zaradi povečane konkurenčnosti v današnjem svetu ni zaukazano le posameznikom ali izobraževalnim ustanovam, temveč tudi celotnim državam. Pogled v lizbonsko strategijo nam pokaže, da so se voditelji vlad držav članic Evropske unije (EU) na vrhu evropskega sveta (Lizbona, 2000) dogovorili o novem strateškem cilju, in sicer do leta 2010 postati

najbolj konkurenčno, dinamično in na znanju temelječe gospodarstvo na svetu. Tujejezikovne zmožnosti povečujejo konkurenčnost podjetij in zaposljivost državljanov EU zunaj držav članic, zato nobenega od zastavljenih ciljev ne bo mogoče uresničiti brez znanja skupnega sporazumevalnega jezika na evropskem večjezikovnem stičišču različnih narodov.¹ Prav zaradi tega je v evropskih dokumentih najti

številne poudarke o izjemnem pomenu znanja jezikov, ki je označeno kot ključni dejavnik za stimulacijo gospodarske rasti, zaposlovanja in dosego evropske konkurenčnosti v svetu.²

Vloga angleščine kot tujega jezika (TJ) je v teh procesih nedvomno izjemno velika, saj je nesporni svetovni jezik (Phillipson, 1992; 2000). Za študente ekonomije pa nimamo v mislih zgolj splošne angleščine (angl. *general English*), saj ta ne zadostuje za potrebe opravljanja poslov. V poslovnem svetu se namreč govori angleščina kot jezik stroke/AJS (angl. *English for Specific Purposes/ESP*) oziroma poslovna angleščina/PA (angl. *business English*) kot njen pomemben del.³

UVOD

V sodobnem svetu, ki mu različni viri počasi pojemajo, so vse glasnejše zahteve po prevzemanju odgovornosti v javnem življenju, še zlasti na področju izobraževanja in poučevanja/učenja TJ (Long, 2005). Na poučevanje/učenje TJ kot celoto se seveda ni mogoče osredotočiti, zato morajo učitelji PA prevzeti svoj del odgovornosti za poučevanje in se vprašati, katerim izbranim vidikom jezika, ki so lastni le določeni ciljni skupini učencev PA, se lahko posvetijo. Odgovor na to vprašanje prinaša analiza potreb (AP) kot proces zbiranja in vrednotenja informacij zaradi zadovoljevanja posebnih potreb določene ciljne skupine učencev PA.

Strokovna literatura AP imenuje »*a corner stone of ESP*« (Dudley – Evans in St John, 1998: 122), velja pa tudi kot predpogoj za ugotavljanje ciljev, smotrov in vsebin tujejezikovnega poučevanja. Savignon (1977, kot navajajo Lepetit in preostali, 2002: 384) meni, da »*curriculum design, in whatever context, begins with needs assessment*«. ⁴ Univerzalen način izpeljave AP s povsod veljavnimi rezultati še vedno ne obstaja, zato se AP razlikujejo od situacije, nanje pa vplivajo razpoložljivi človeški in materialni viri ter dolžina programa/tečaja.⁵ Rezultati AP so vedno relativni, odvisni so od tega, kdo

sprašuje, kaj ga zanima ter kako rezultate razlagamo glede na naše vrednote in poglede.

RAZLIČNI PRISTOPI K ANALIZI POTREB

K opravljanju AP je mogoče pristopiti na različne načine, ki se med seboj ne izključujejo, ampak razvojno nadgrajujejo in dopolnjujejo. Njihova natančnejša predstavitev presega okvire tega članka, zato bomo omenili le nekaj vidnejših, gledano razvojno zgodovinsko, in sicer model izpeljave AP po Hutchinsonu in Watersu (1987), model AP po Westu (1994; 1997; 1998) in model po Dudley - Evansu in St Johnu (1998).

Izpeljava AP po Hutchinsonu in Watersu (1987) sestoji iz dveh vrst analiz, in sicer iz analize ciljne situacije (angl. *target-situation analysis/TSA*) ter analize učnih potreb (angl. *learning-needs analysis*). Kombinacija trenutne (angl. *present-situation analysis/PSA*) in ciljne situacije, ki je v 80. letih predstavljala novo razvojno stopnjo koncepta AP, se pojavi tako v modelu AP po Hutchinsonu in Watersu (1987) kot tudi modelu AP po Westu (1994; 1997; 1998). Vrste AP po Westu (*prav tam*) so analiza ciljne situacije, analiza pomanjkljivosti/vrzeli (angl. *deficiency analysis*), jezikovna revizija (angl. *language audit*)⁶ in pedagoška analiza potreb (angl. *pedagogic needs analysis*), ki sestoji iz analize učnih strategij (angl. *learning strategy analysis*) in analize učnega okolja (angl. *means analysis*).

Koncepta analize ciljne situacije in analize pomanjkljivosti/vrzeli po Westu (*prav tam*) ne prinašata večjih sprememb glede na prejšnji model AP po Hutchinsonu in Watersu (1987). Pojmovana sta enako, le da je po Hutchinsonu in Watersu (*prav tam*) analiza pomanjkljivo-

Znanje tujih jezikov je stimulacija za konkurenčnost in gospodarsko rast.

Poučevanje PA izhaja iz ciljne situacije in učnih potreb (subjektivnih, objektivnih).

Omenjeno delitev koncepta učnih potreb na subjektivni in objektivni del po Westu (1994; 1997; 1998) sta v svojem modelu AP prevzela tudi Dudley - Evans in St John (1998). Avtorja namreč poleg drugih vrst AP predlagata izpeljavo analize učnih potreb in analize učnega okolja, s čimer v svojem modelu AP združujeta prvini obeh prejšnjih modelov analizo učnih potreb iz modela AP po Hutchinsonu in Watersu (1987) ter analizo učnega okolja iz modela AP po Westu (1994; 1997; 1998). Moderen AP po Dudley - Evansu in St Johnu (1998) sestavljajo analiza ciljne situacije, analiza subjektivnih potreb in želja učencev, analiza trenutne situacije, analiza pomanjkljivosti v znanju učencev, analiza učnih potreb (angl. *learning-situation analysis/LSA*), jezikovna analiza, analiza diskurza in žanra, analiza pričakovanj glede programa/tečaja TJ ter analiza učnega okolja.

sti/vrzeli podkategorija znotraj analize ciljne situacije, po Westu (1994; 1997; 1998) pa samostojna kategorija. Kot dopolnilo k omenjenima analizama je West (*prav tam*) predlagal pedagoško analizo potreb, ki prinaša več informacij o učencih in okolju poučevanja/učenja jezika, sestoji pa iz analize učnih slogov in strategij in analize učnega okolja za ugotavljanje učnega okolja ter okoliščin izvajanja programa⁷ torej dejavnikov poučevanja/učenja jezika.

Primerjava med analizo učnih potreb po Hutchinsonu in Watersu (1987) in pedagoško analizo potreb po Westu (1994; 1997; 1998) nam razkrije, da West (*prav tam*), čeprav brez izrecne omembe v svojem modelu, ohranja koncept učnih potreb oziroma ga bolj natančno opredeljuje z nadaljnjo delitvijo na dve podkategoriji, subjektivno in objektivno.⁸

Po drugi strani so vzporednice med analizo učnih slogov in strategij po Westu (*prav tam*) in učencem PA ljubšimi in/ali priljubljenimi učnimi strategijami (angl. *learner's preferred learning strategies*) po Hutchinsonu in Watersu (1987). Te si namreč učitelji PA lahko razlagajo drugače (angl. *teacher's interpretations of suitable strategies*), kar je lahko vir nesoglasij med učitelji in učenci PA.

ANALIZE POTREB V OPRAVLJENI RAZISKAVI

Za potrebe raziskave (Čepon, 2006) smo se odločili za izpeljavo kombinacije več AP, ki je zasnovana po modelu AP Dudley – Evansa in St Johna (1998), in sicer gre za:

- analizo ciljne situacije in v njenem okviru analizo objektivnih pričakovanih strokovnih potreb po PA ter od drugih vidnih potreb po PA;
- analizo subjektivnih potreb in želja učencev PA;
- analizo trenutne situacije in v njenem okviru analize predznanja splošne angleščine;
- analizo pomanjkljivosti/vrzeli kot razkoraka med rezultati analize ciljne in trenutne situacije;
- analizo učnih potreb ter v njenem okviru analizo strategij in učnih slogov;
- analizo pričakovanj glede poučevanja PA.

OPREDELITEV PROBLEMA

Avtorici se je pobuda za pričujočo raziskavo porodila v situaciji, v kateri poučuje TJ, in sicer na Ekonomski fakulteti (EF) v Ljubljani. Angleščina kot ciljni jezik v slovensko govorečem jezikovnem okolju ni naravno toliko prisotna, da bi to upravičevalo poučevanje/učenje angleščine v slovenskih šolah, saj jo v Sloveniji, razen v umetno ustvarjenih situacijah poučevanja/učenja jezika, govorimo priložnostno, največkrat prav tako z nematernimi govorcji angleščine. Študenti EF kot učenci PA niso nikakršna izjema, po pravilu splošno/PA v Sloveniji redko uporabljajo. Pomanjkanje naravnih zunajrazrednih stikov z angleščino v družbenih okoljih v slovenskem prostoru torej predpostavlja samoiniciativno nadgrajevanje znanja angleščine zunaj formalnega šolskega okolja, poraja pa tudi precejšnje razlike v

predznanju med učenci TJ. Za študente EF je omenjena situacija otežena še z dejstvom, da nimajo možnosti obiskovati predavanj iz TJ že v 1. letniku in se ga torej neprekinjeno učiti, saj je v 1. letniku pred njimi eno-/večletno obdobje, ko niso uporabljali TJ.⁹

Z namenom, da bi pridobili globlji vpogled v dogajanje na področju tujejezikovnega poučevanja/učenja v dvojnem prehodnem obdobju, ko se večletno poučevanje/učenje splošne angleščine prevesi v poučevanje/učenje PA in ko srednješolci postanejo študenti, smo izvedli obsežno analizo jezikovnih potreb učencev PA na EF.

ANALIZE CILJNE SITUACIJE

Vir informacij za izvedbo analize ciljne situacije v omenjeni raziskavi (*prav tam*) je bila raziskovalna množica nekdanjih diplomantov EF. Za to analizo potreb je bilo treba raziskati objektivne pričakovane strokovne potrebe (angl. *necessities*) ter od drugih videne potrebe (angl. *objective/perceived needs*) po znanju PA, torej določiti morebitne dejavnosti/naloge, za katere bodo študenti PA uporabljali angleščino, obenem pa tudi cilj učenja PA. Slednji nas ni zanimal le v smislu jezikovnih značilnosti ciljnih situacij, temveč tudi kot nabor pričakovanih načinov/situacij rabe PA, pričakovanih jezikovnih zmožnosti ter pričakovanega ciljnega jezikovnega znanja.¹⁰

Na žalost, popolne analize ciljne situacije ni bilo mogoče izpeljati, in sicer predvsem iz dveh razlogov. Prvič, razpon in raznolikost poklicnih situacij za bodoče ekonomiste sta v slovenskem prostoru praktično nedoločljiva. Drugič, ena večjih pomanjkljivosti vsake analize ciljne situacije je, da nam lahko pokaže le majhen izsek iz pravih ciljnih potreb. Po besedah Widdowsona (1980, kot navajata Hutchinson in Waters, 1984: 109), celo »*a relatively trivial-part of what a learner needs*«.

ANALIZA TRENUTNE SITUACIJE IN V NJENEM OKVIRU ANALIZA PREDZNANJA SPLOŠNE ANGLEŠČINE

Glede na rezultate analize trenutne situacije študenti EF pred začetkom predavanj iz PA v 2. letniku izkazujejo dokaj visoko znanje splošne angleščine, in sicer so na stopnji jezikovne neodvisnosti/B2 (SEJO, 2001). Druge ugotovitve te analize so predvsem negativne, saj ugotavljajo pomembno zniževanje stopnje znanja splošne angleščine študentov EF kot učencev PA. Med slednje najprej uvrščamo dejstvo, da angleščina kot ciljni jezik ni naravno navzoča v slovenskem okolju, zato na primer nezaposleni študenti EF v obdobju brez predavanj iz angleščine v 1. letniku na EF v povprečju govorijo angleško manj kot minuto na dan (Čepon, 2006).

Naslednji dejavnik je nepripravljenost študentov EF za samostojno, samoiniciativno in sistematično ponavljanje in utrjevanje že obstoječega znanja splošne angleščine v obdobju eno-/večletne nerabe TJ v 1. letniku na EF, pa tudi za ponavljanje angleške slovnice, učenje novih angleških besed, uporabo slovarjev (primerjaj Vrbinc, 2005) ali obiskovanje tečajev angleščine.

Med negativne dejavnike prištevamo tudi pomanjkanje prave notranje motivacije za učenje TJ. Glede na izsledke raziskave (Čepon, 2006) študentom EF kot učencem PA poleg priložnosti za učenje TJ v slovenskem okolju manjka tudi notranja motivacija. PA se namreč ne učijo zaradi lastne želje po učenju TJ, temveč predvsem zaradi opravljanja prihodnjega poklica, saj menijo, da brez znanja PA ne morejo postati dobri strokovnjaki.¹¹

Pomanjkanje prave notranje motivacije se nadalje kaže tudi v dejstvu, da študenti EF ne berejo strokovne literature, časopisov in revij v angleščini kljub možnosti dostopa na EF do nekaj

Študentje EF govorijo angleško manj kot minuto na dan.

Študentje EF niso pripravljene in motivirane za samostojno, samoiniciativno učenje in ponavljanje znanja iz PA.

tisoč revij v angleščini (tiskane in elektronske ter vsa področja, ne le ekonomija). Razlog za to ni pomanjkljiva bralna zmožnost študentov EF, saj rezultati samoocenjevanja nakazujejo, da je pri večini dokaj dobro razvita, oziroma študenti EF celo poročajo o določenem izboljšanju te jezikovne zmožnosti.¹²

Zadnja ugotovitev analize trenutne situacije je nerazlikovanje med težjima produktivnima in lažjima receptivnima jezikovnima zmožnostima. Kot laiki na področju poučevanja/učenja jezika študenti PA namreč svoj subjektivni občutek dokaj dobrega obvladovanja bralne in slušne jezikovne zmožnosti

zamenjujejo s celotnim znanjem jezika, ob tem pa se ne zavedajo, da vsi govorci TJ najprej razvijejo lažji receptivni jezikovni zmožnosti, od tam do razvoja težje produktivne govorne in pisne jezikovne zmožnosti pa jih čaka še dolga pot (Spolsky, 1998; Hansen & Reetz-Kurashige, 1999).¹³

ANALIZA POMANJKLJIVOSTI/VRZELI

Analiza pomanjkljivosti/vrzeli je bila opravljena kot analiza razkoraka med obstoječim znanjem jezika v trenutni situaciji in želenim v ciljni situaciji. Nakazala je začetke izgube/obrabe govorne in pisne jezikovne zmožnosti, kar ustreza ugotovitvam teorije jezikovne izgube/obrabe (angl. *language attrition*) (Cohen 1989, kot navajata Weltens in Cohen,

1989: 129), ter zlasti pomanjkljivo zmožnost pisnega sporazumevanja/izražanja. Še posebno izrazita sta pozabljanje angleške slovnice in težaven priključek »težjih« angleških besed, zaradi česar prihaja do tako imenovanega vračanja na »osnovnošolske« stopnje znanja jezika.

ANALIZA SUBJEKTIVNIH POTREB, ŽELJE TER PRIČAKOVANJ ŠTUDENTOV GLEDE POUČEVANJA PA

Želje učencev PA so objektivne ciljne potrebe, zaznane kot subjektivne želje posameznika kot učenca TJ. Učenec jezika naredi iz potrebe željo, ko se je zave, kajti potrebe ne morejo obstajati neodvisno od posameznikov. Študenti PA iz raziskave imajo velika pričakovanja glede učenja PA, po drugi pa izkazujejo popolno nepoznavanje razlik med splošno in PA.¹⁴ Nekatera pričakovanja študentov glede poučevanja PA bi lahko opisali kot uredničkiva, druga kot neuredničkiva. Med prva uvrščamo pričakovanja po praktičnem in koristnem znanju PA, po poslovnem besedišču, nadgradnji znanja angleščine iz srednje šole, po izboljšanju pisnega sporazumevanja/izražanja v angleščini ter pričakovanja glede vpleljanja učbenika za posebne poslovne namene v višjih letnikih (angl. *English for Specific Business Purposes*). Med neuredničkiva bi lahko tako uvrstili pričakovanja po začetku tujejezikovnega poučevanja v 1. letniku na EF, po utrjevanju splošne angleščine iz srednje šole in ponovitvi/poučevanju angleške slovnice.

Kot najbolj zavajajoče izsledke ocenjujemo zamenjevanje pasivnega sprejemanja angleščine v medijih/filmih/svetovnem spletu za aktivno produkcijo jezika. Študenti EF kot učenci PA namreč menijo, da prek medijev, filmov in uporabe svetovnega spleta ohranjajo stik z angleščino, pri čemer jih zavaja lažni občutek, da je pasivno poslušanje pesmi in gledanje filmov pravo učenje ali znanje jezika. Menijo, da bi po potrebi lahko sami utrjevali angleščino v obdobju nerabe jezika, seveda ob dobršni meri samodiscipline, za katero priznavajo, da je nimajo (Čepon, 2006).

ANALIZA UČNIH POTREB TER ANALIZA UČNIH STILOV IN STRATEGIJ

Središče zanimanja učencev TJ je, kako bi lahko postali dobri ciljni uporabniki angleščine in učinkoviti sporočevalci v resničnih, pristnih in avtentičnih sporočanjkih situacijah, po možnosti z maternimi govorniki TJ. Teh podatkov jim zgoj analiza ciljne situacije ne more razkriti, saj lahko razkrije le podatke o jezikovni rabi oziroma o *kaj*, zato mora biti vedno dopolnjena z analizo učnih potreb, tj. s podatki o učenju jezika oziroma o *kako* (Hutchinson in Waters, 1987).¹⁵

Izsledki raziskave splošne nagnjenosti k določenemu slogu zaznavanja, spoznavanja in učenja ter raziskave uporabe določenih učnih strategij so pokazali, da je veliko študentov EF pripadnikov spoznavnega sloga »odvisnost od polja«, zaradi katerega pri učenju TJ in na jezikovnih testih znanja dosegajo nižje rezultate (Peklaj, 1991; 1992), saj jim slednji onemogoča posvečanje podrobnostim, detajlom in analizi jezika na nižjih ravneh znanja jezika (Leaver in ostali, 2005). Taki učenci pristopajo k učenju pasivno, manj zapisujejo, izpisujejo in podčrtujejo, imajo manjšo sposobnost organiziranja, strukturiranja in izločanja pomembnih pojmov iz učnega gradiva, in obrnjeno uvrščanje novih pojmov v širše kategorije je za njih težavnejše (Marentič - Požarnik in ostali, 1995).

Strokovnjaki (na primer Marentič - Požarnik in preostali, 1995) menijo, da imata med spoznavnimi slogi lahko pomembnejši vpliv na uspešnost poučevanja/učenja zlasti dva vidika, in sicer posameznikov kognitivni tempo¹⁶ in njegovi prevladujoči zaznavni slogi. Glede

na izsledke raziskave kognitivnega tempa (Čepon, 2006) je razmerje med razmišljujočimi in impulzivnimi učenci PA na EF skoraj idealno, torej ugodno v kateri koli jezikovni situaciji. Razmišljujoči učenci ostajajo odprti za nadaljnje informacije za učenje, ne delajo nepotrebnih napak pri učenju jezika in se ponavadi vzdržijo pred naglimi in nepremišljenimi odgovori (Reid, 1995), kar pri nekaterih učiteljih jezika lahko ustvarja videz, da so manj uspešni, neodzivni in počasnejši. Pretirana skrb za točnost izražanja (angl. *accuracy*) na škodo tekočnosti (angl. *fluency*) namreč povzroči uničujočo zaskrbljenost, ki pri študentih zmanjšuje zmogljivost govornega izražanja.

Glede pripadnosti določenemu zaznavnemu slogu so rezultati zgoraj omenjene analize nakazali, da je na EF nekoliko manj predstavnikov slušnega, intuitivnega in taktilnega stila ter več pripadnikov vidnega zaznavnega sloga, katerih vedenjske značilnosti predpostavljajo od učiteljev PA organiziranost, sistematičnost in uporabo veliko slikovnega gradiva. Taki učenci jezika potrebujejo učne dejavnosti za vzpostavljanje medsebojnih odnosov¹⁷ in osmišljanje lastnih izkušenj pri učenju PA. Med rezultati analize splošne nagnjenosti k določenemu slogu zaznavanja, spoznavanja in učenja ter raziskave uporabe določenih učnih strategij bomo podrobneje omenili le učne in delovne sloge, ki se pojavljajo v analizi učnih in delovnih slogov v raziskavi. Raziskava je pokazala skoraj idealno razmerje med ekstra-

Ekstravertirani učenci se učijo s konkretno izkušnjo z drugimi posamezniki, analitični učenci se učijo individualno in postopno.

Izsledki raziskave učnih strategij, ki jih posamezniki uporabljajo zavestno za izboljšanje učnih slogov (Reid, 1995), kažejo, da študenti EF uporabljajo vse vrste učnih strategij iz uporabljenega vprašalnika, ki temelji na delitvi strategij po Oxfordu (1990).¹ Glede na rezultate, učne strategije sicer uporablja precej študentov EF (70,3 odstotkov), toda naslednja kategorija »pogostosti« uporabe pokaže, da se jih med temi le 0,9 odstotka odloča za uporabo 'vedno', 9,9 odstotkov za uporabo 'ponavadi da', ostali pa za kategorijo 'ponavadi ne'.

vertiranimi in pripadniki celostnega načina obdelave informacij na eni strani ter introvertiranimi in pripadniki analitičnega načina obdelave informacij na drugi strani. Ekstravertirani učenci se jezika učijo hitreje s konkretno izkušnjo skozi odnose z drugimi posamezniki in ob stikih z zunanjim svetom,¹⁸ podobno kot pripadniki celostnega načina obdelave informacij, ki jih je, glede na izsledke, več kot posameznikov, ki se raje posvečajo podrobnostim. Rezultati kažejo na nekoliko manj pripadnikov analitičnega načina obdelave informacij, ki se učinkoviteje učijo individualno.¹⁹

ZAKLJUČEK

Izkušnje, pridobljene v procesu izvajanja AP za potrebe pričujoče raziskave, kažejo, da vsi učitelji PA-praktiki, in ne le zgolj tako imenovani strokovnjaki za opravljanje zapletenih AP »a creature apart from the teachers and learners...« (Hutchinson in Waters 1980, kot »navajata Tarone in Yule, 1991: 35), lahko in tudi morajo opraviti AP svoje ciljne skupine učencev. Vse večje razlikovanje AP od drugih vidikov poučevanja/učenja jezika, k čemur pripomore tudi strokovna literatura o AP, napisana »od zunaj« oziroma »by and for outsiders« (prav tam), je skrb zbujajoče. Občutek, da učitelj PA po opravljeni AP v resnici spozna učence PA kot ljudi, kot uporabnike in učence TJ, obenem pa tudi ugotovi, kako jim olajšati učenje jezika ter jih seznaniti z zahtevami ciljne situacije in danostmi učnega okolja, je po mnenju avtorice, za učitelja jezika neprecenljiv.

Na koncu poudarjamo še pomembno dognanje iz raziskave, da je stalnost v tujejezikovnem poučevanju/učenju v slovenskem naravnem okolju prepotrebna. Znanje TJ je in še bo pomembno za doseganje ciljev evropske gospodarske politike, zato mora Slovenija, kot enakovredna članica evropske skupnosti, svojim državljanom omogočiti enakovredne pogoje za neprekinjeno nadaljevanje tujejezikovnega učenja na univerzitetni ravni. Na EF se študenti

ekonomije nimajo možnosti PA učiti neprekinjeno. Pri tem poudarjamo, da zanje ni stalnosti v tujejezikovnem poučevanju/učenju prav ob kritičnem prehodu na drugačen diskurz PA, saj ne gre za preprosto nadaljevanje učenja splošne angleščine. Rezultati nas napeljujejo k sklepu, da daljše obdobje nerabe TJ povzroča izginjanje smiselne strukture predznanja splošne angleščine, ki je glavni dejavnik za uspešnejše učenje PA. Začetki procesov jezikovne izgube/obrabe že obstoječega (pred)znanja splošne angleščine študentom EF nedvomno otežujejo sprejemanje novega znanja PA.

Z raziskavo smo torej želeli spodbuditi tudi razmislek o pedagoških in kurikularnih vprašanjih v terciarnem izobraževalnem okolju, morda pa tudi konceptualno spremembo univerzitetnega kurikuluma, saj strokovnjaki (Skela, 2000) opozarjajo, da se temeljne izobraževalne smernice nekega naroda zrcalijo tudi na ravni snovanja kurikula. Domnevamo, da bi odločitev o vpeljavi tujejezikovnega poučevanja/učenja že v 1. letnik na EF bodočim ekonomistom olajšala prehod iz poučevanja/učenja splošne v PA.

LITERATURA

- Brussels European Council. 2004. [On-line]. Dostopno: <http://www.google.si/search?hl=sl&q=Lisbon+strategy+%282000%29+&btnG=Iskanje&meta=> (26.november 2007)
- CILT. The National Centre for Languages. ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. 2006. [On-line]. Dostopno: <http://www.cilt.org.uk/research/projects/employment/elan.htm> (2. april 2008)
- CILT: The National Centre for Languages. 2007. UK to engage in language 'renaissance'. The Business of Language, 4 (4): 1. [On-line] Dostopno: http://www.cilt.org.uk/pdf/pubs/bulletins/bol_4.pdf (2. april 2008).
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg in Cambridge: Council of Europe in CUP.
- Čepon, S. 2006. *Analiza jezikovnih potreb študentov poslovne angleščine na Ekonomski fakulteti v Ljubljani*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko. [neobjavljeno doktorsko delo]

- Dudley - Evans, T. in M. J. St John. 1998. *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP. Ekonomska fakulteta. [On-line]. Dostopno: <http://www.ef.uni-lj.si/studij/r3p2/meniDODIP.asp> (15. september 2006).
- Eliason, P. A. 1995. Difficulties With Cross-Cultural Learning-Styles Assessment. V: J. M. Reid (ur.). 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle in Heinle.
- Hansen, L. in A. Reetz - Kurashige. 1999. Investigating Second Language Attrition: An Introduction. V: L. Hansen (ur.). 1999. *Second Language Attrition in Japanese Contexts*. New York: OUP.
- Hutchinson, T. in A. Waters. 1984. How communicative is ESP? *ELT Journal*, 38 (2): 108–113.
- Hutchinson, T. in A. Waters. 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: CUP.
- Liang, W. 2003. *For Whom are we doing what?: Contemporary approaches to Needs Analysis*. [On-line]. Dostopno: <http://meineseite.one.at/williang/needsanalysis.htm> (15. november 2007).
- Leaver, B. L., Ehrman M. in B. Shekhtman. 2005. *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Lepetit, D. in W. Cichocki. 2002. Teaching Languages to Future Health professionals: A Needs Assessment Study. *The Modern Language Journal*, 86 (3): 384-396.
- Lizbonska strategija. 2000. [On-line]. Dostopno: A:\Lisbon European Council 23-24_03_2000 Conclusions of the Presidency.htm (2. april 2008)
- Littlewood, W. 1984. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Long, M. H. (ur.). 2005. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: CUP.
- Marentič - Požarnik, B., Magajna L. in C. Peklaj. 1995. *Izziv raznolikosti; stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Peklaj, C. 1991. *Kognitivni stil v povezavi z ustvarjalnostjo in uspešnostjo učencev*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- Peklaj, C. 1992. *Field Dependence, Independence and Language School Performance*. Department of Psychology 40 years: Collection of Scientific Papers, Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Philosophy, Department of Psychology, 106-116.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP.
- Phillipson, R. 2000. *English in the New World Order: Variations on a Theme of Linguistic Imperialism and "World" English*. V: Ricento, T. (ed.) (2000). *Ideology, Politics and Language Policies. Focus on English*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Prince, D. 1984. Workplace English: Approach and Analysis. *The ESP Journal*, 3 (1): 109–116.
- Reid, J. M. (ur.). 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle in Heinle.
- Spolsky, B. 1998. *Sociolinguistics*. Oxford: OUP.
- Skela, J. 2000. Snovanje tujejezikovnih učnih načrtov. V: M. Grosman (ur.). 2000. *Angleščina – prenovi na pot: [zbornik študij o kurikularni prenovi]*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Tarone, E. in G. Yule. 1991. *Focus on the Language Learner*. Oxford: OUP.
- Vrbinc, M. 2005. An Empirical Study of Dictionary Use: the Case of Slovenia. V: S. Komar in U. Mozetič (ur.). 2005. *English Language and Literature in the Context of European Language Diversity*. Ljubljana: Slovensko društvo za angleške študije.
- Weltens, B. 1989. *The attrition of French as a foreign language*. Dodrecht: Foris.
- Weltens, B. in A. Cohen. 1989. Language attrition research: An introduction. *Studies in second language acquisition*, 11: 127–133.
- West, R. 1994. ESP – State of the Art. *Language Teaching*, 27 (1): 1–19.
- West, R. 1997. Needs Analysis: State of the Art. V: R. Howard in G. Brown (ur.). 1997. *Teacher Education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters.
- West, R. 1998. *ESP – State of the Art*. Poslano po e-pošti z naslova richard.west@man.ac.uk (2. februar 2004).

¹ Glede na rezultate obsežne raziskave, ki je zajela 2000 manjših in srednje velikih izvoznih podjetij ter 30 multinacionalk iz 29 evropskih držav (CILT, ELAN, 2006), je znatni delež poslov, ki so jih nameravala skleniti podjetja iz raziskave, propadel zaradi pomanjkanja tuje-jezikovnih zmožnosti zaposlenih v teh podjetjih. Po drugi strani pa imajo podjetja iz raziskave z določeno jezikovno strategijo (uporaba maternih govorcev TJ, prevajalcev in tolmačev pri sklepanju poslov ter zaposlovanje posameznikov z znanjem TJ), veliko več izvoznih poslov kot podjetja, ki tega nimajo.

² Na tiskovni konferenci evropskega sveta je evropski komisar Leonard Orban oznanil načrte, da jeziki postanejo »The heart of the European Union's strategy for growth and jobs« (CILT 2007, »The Business of Language UK to engage in language 'renaissance'«: 1).

³ PA je del AJS, ki se v podjetjih uporablja predvsem zaradi povezave podjetja s širšo javnostjo in ne kot poseben jezik za sporazumevanje znotraj podjetja. Zaradi takšnega spogledovanja s širšo javnostjo je PA sicer podoben splošni angleščini, vendar vsebuje tudi besede in fraze, ki jih nestrokovnjak ne pozna, razlike pa so tudi opaznejše v besedišču in manj v slovnici, prav tako pa bolj v pisnem kot v govorjenem jeziku

- ⁴ V idealnih razmerah naj bi na predhodno izvedeni AP temeljil prav vsak učni načrt (Skela, 2000), saj glavna razlika med učenci splošne in PA ni obstoj ali neobstoj potreb, temveč dejstvo, da se učenci PA bolj kot ostali zavedajo svojih jezikovnih potreb: »a definable need to communicate in English that distinguishes the ESP learner from the learner of General English« (Hutchinson in Waters, 1987, str. 54). Le ob upoštevanju teh posebnih potreb bo poučevanje PA resnično učinkovito in bo omogočalo usmerjenost pouka (angl. focused course) (Dudley - Evans in St John, 1998: 122).
- ⁵ Dognanja AP so odvisna tudi od tega, kdo odloča, kaj in kakšne so jezikovne potrebe, pri čemer je problematičen že sam pojem potrebe. Koncept jezikovnih potreb namreč v strokovni literaturi ni bil nikoli jasno definiran in je še vedno dvoumen, zato celotno področje potreb in AP zaradi svoje nedorečenosti poraja še mnoga vprašanja.
- ⁶ Jezikovno revizijo West (1994: 5) opisuje na naslednji način: »it is a large-scale survey undertaken by a company, an organization or even a country to determine what languages ought to be learnt, for what reason, by how many people, to what level, in what type of institution, by what methods, at what cost, and so on. These are big and often political questions that were originally deemed outside the scope of needs analysis (Munby 1978) but which now give it a much broader remit making it a matter of language planning.«
- ⁷ Okoliščine izvajanja programa poučevanja jezika po Swalesu (1989, kot navaja West, 1998: 12) obsegajo dejavnike razreda (angl. classroom culture), izvajalce poučevanja (angl. ESP staff), pilotsko ciljno situacijo (angl. pilot target situation), institucionalne dejavnike (angl. status of service operations) in spremenljive dejavnike (angl. change agents).
- ⁸ West (1994; 1997; 1998) bolj natančno opredeljuje koncept učnih potreb z razlikovanjem med bolj subjektivno in na učence jezika osredinjeno analizo učnih slogov in strategij ter objektivnejšo analizo učnega okolja, ki jo zanimajo praktični vidiki in omejitve izpeljave programa/tečaja PA.
- ⁹ Obdobje brez stika s TJ je le navidez dolgo leto dni, saj se zaradi neporavnanih obveznosti za nekatere študente lahko podaljša tudi na dve leti.
- ¹⁰ V mislih imamo najpogostejše strukture jezika, jezikovne funkcije, posebno besedišče in tipične diskurze, značilne za določeno stroko/poklic.
- ¹¹ Stroka (na primer Littlewood 1984; Weltens 1989) poudarja tri najosnovnejše pogoje za učenje jezika posameznikove jezikovne sposobnosti, dovolj priložnosti in pravo notranjo motivacijo.
- ¹² Razlogi za opisano stanje so po eni strani jasni, saj je pregled obvezne študijske literature v angleščini za študente 1. letnika EF razkril, da v času raziskave (2004/05) razen pri enem predmetu obvezna študijska literatura v zimskem semestru za študente 1. letnika na EF ni zahtevala branja angleške literature. V 2. semestru 1. letnika v študijskem letu 2004/2005 je bila na študijskem programu ekonomije predvidena obvezna literatura v angleščini le za dva predmeta, pa tudi na študijskem programu visoka poslovna šola. Za druge predmete angleške literature sploh ni bilo, je bilo zelo malo, včasih s pripisano oznako »delno«, ali pa je šlo za dodatno in ne obvezno literaturo. V študijskem letu 2006/2007 je stanje podobno (glej <http://www.ef.uni-lj.si/studij/r3p2/meniDODIP.asp>).
- ¹³ Strokovna dognanja na področju teorije jezikovne izgube/obrabe (angl. language attrition) (Weltens, 1989) ponujajo določeno razlago, žal ne sistematičnih zaključkov, glede tega, katere jezikovne zmožnosti so bolj podvržene pozabljanju. Velja namreč splošna domneva o tem, da bo priklic (angl. recall) največkrat bolj podvržen izgubi/obrabi kot prepoznavanje (angl. recognition) oziroma da so produktivne jezikovne zmožnosti bolj podvržene izgubi/obrabi kot receptivne (Cohen, 1989, kot navajata Weltens in Cohen, 1989: 129).
- ¹⁴ Zelo razširjeno je mnenje o učenju splošne angleščine v srednji šoli kot nekakšnemu nekoristnemu uvodu h končno koristnemu učenju PA oziroma poslovnega besedišča za namene bodoče stroke.
- ¹⁵ Opozarjamo na dvoznačnost izraza učne potrebe, in sicer pomeni lahko to, kar bodo učenci morali delati z jezikom po koncu programa/tečaja, in drugič, kar učenci morajo storiti, da se naučijo jezika (Widdowson, 1981, kot navaja Prince, 1984) pomen, v katerem uporabljamo izraz v raziskavi.
- ¹⁶ Z izrazom kognitivni tempo označujemo nagnjenost posameznika k impulzivnemu ali premišljenemu oziroma reflektivnemu odzivanju na probleme.
- ¹⁷ Učne dejavnosti, ki zahtevajo vzpostavljanje medsebojnih odnosov, so igranje vlog, dialogi, individualne in skupinske predstavitve tem in simulacije sestankov.
- ¹⁸ Ekstravertiranim učencem ustreza dejavnejši pristop k učenju jezika, in sicer kratki govorni nastopi, skupinske predstavitve, pogovori in razprave, uporaba časopisov in revij v angleščini, skupinsko učenje, delo v dvojicah, skupinsko delo, delo s primeri in projektno delo (Leaver in ostali, 2005).
- ¹⁹ Pripadniki analitičnega načina obdelave informacij sami sebi zastavljajo cilje, odgovarja jim postopen in linearen način predstavljanja učnega gradiva. V takih individualnih, neodvisnih situacijah, kjer se pojavljajo ideje in koncepti, se bolje znajdejo tudi pripadniki introvertiranega sloga.
- ²⁰ Vrste učnih strategij v uporabljenem vprašalniku, ki temelji na delitvi strategij po Oxford (1990), so strategije za kompenziranje manjkajočega znanja, strategije za organiziranje in vrednotenje znanja, strategije uporabe mentalnih procesov, strategije za sodelovalno učenje, strategije za obvladovanje čustev in strategije za zapominjanje.

SPODBUDA K VZGOJI ZA MEDIJE

*Nikoli ni prepozno za izostritev
kritičnega pogleda na množične medije*

POVZETEK

Bralci že dolgo ne beremo samo besedil v knjigah, revijah, časopisih, ampak tudi besedila na filmskih in TV-zaslonih, mobilnih telefonih in podobno. Še več, danes smo predvsem obkroženi s podobami, ki se jih moramo šele naučiti »brati«, kritično presojati in navsezadnje tudi izražati v njih. V članku zato predstavljamo uporabne in konkretne napotke za vzgojo za medije.

Ključne besede: množični mediji, vzgoja za medije, medijska pismenost.

V sodobni družbi zelo malo stvari, ki jih vemo, izvemo iz prve roke. Večino podob, ki jih imamo v glavi, dobimo prek medijev. Zato lahko rečemo, da nam mediji ne dajejo samo informacij, ampak tudi vodijo naše izkušnje. A kljub pomembnosti medijev za naše življenje lahko rečemo, da je odnos do (množičnih) medijev dvoličen. V današnji aktivni družbi spremljanje medijev velja za manj socialno sprejemljivo preživljanje prostega časa. Nekateri ljudje imajo velikokrat slab občutek, če gledajo televizijo podnevi, ko bi lahko počeli kaj drugega, in mnoge ženske gledanje televizije pogosto združijo z drugim delom, na primer pletejo, ker se drugače počutijo neproduktivne. Po drugi strani se čutimo dolžne opravičiti, če smo zamudili osrednjo informativno oddajo na televiziji ali prav včeraj nismo uspeli prebrati časopisa.

Dejstvo je, da nihče ne more brezbrizno mimo množičnih medijev, čeprav si pred njimi zati-skamo oči in jih odklanjamo. Upravičeno se

lahko sprašujemo o vplivu medijev na svoje doživljanje, vrednote in vedenjske odzive. Način našega dojetja informacij je odvisen od tega, kako jih uporabljamo in kako jih vključujemo v svoje življenje.

Mediji, predvsem elektronski, imajo v našem življenju pomembno vlogo. Janez Strehovec v svoji najnovejši knjigi *Besedilo in novi mediji*¹ ugotavlja, da že dolgo ne beremo samo besedil v knjigah, revijah, časopisih in drugih tiskanih nosilcih, ampak tudi besedila na filmskih in TV-zaslonih, zaslonih naših mobilnikov, grafite na stenah, najrazličnejše oglase in druga novodobna besedila. V knjigi avtor tudi opozarja na poseben pojav, in sicer, da to, kako so oblikovane in napisane spletne strani, vpliva tudi na zgradbo tradicionalnih medijev.

Prav zaradi pomanjkanja znanja o novih medijih pogosto zasledimo negativno stališče do

*Mediji so v družbi
zaželeni predvsem
kot vir informacij.*

Sodobni bralec revij in časopisov tako rekoč ne zna več ničesar prebrati, če besedilo ni pospremljeno s številnimi mednaslovi, poudarjenimi odstavki, ilustracijami, skicami in diagrami. Njegov pogled usmerjajo postopki skakajočega branja, ki je potrebno (in naučeno) pri srečevanju s spletnimi stranmi.

množičnih medijev. Vendar ni nujno, da smo proti njim tako brezkompromisno negativno nastrojeni. Ali ni res, da televizija prinaša in-

formacije, ki jih drugače nikoli ne bi imeli? Da je film pozitiven napredek v razvoju naše družbe? Da lahko s pomočjo videa ustvarjamo? Kaj ni res, da naši (stari) starši vsega tega niso imeli in so bili zato prikrajšani za to izkušnjo? Glede na to, da so množični mediji

del našega vsakdana in bodo vedno bolj prisotni, je vzgoja za medije edina možna rešitev.

Vzgoja za medije je sestavljena iz analize, ocene in ustvarjanja medijskih sporočil.

KAJ JE VZGOJA ZA MEDIJE?

Dejstvo je, da nam medijska kritičnost ni prirojena, ampak se je moramo naučiti. Pri nas za zdaj obstaja kar nekaj posameznih pobud, manjka pa center za vzgojo za medije, ki bi vse te pobude povezoval in koordiniral. V pomoč vsem, ki bi radi medije spoznali z malo drugačne strani, sta Karmen Erjavec in Zala Volčič napisali kar nekaj učbenikov in delovnih zvezkov. Na naših policah tako lahko najdemo splošni učbenik *Medijska pismenost*, ki se ukvarja s teorijo in se tudi bolj natančno posveča trem množičnim medijem: tisku, radiu in televiziji. V učbeniku *Tisk – očem obisk* avtorici prek različnih besedil in nalog predstavita množično komuniciranje, nastanek in razvoj tiska ter tudi novinarstvo z novinarsko etiko in oglaševanje. V gradivu *Moč in nemoč televizije za televizijsko opismenjevanje* želita ozavestiti gledanje televizije. Prek zanimivih nalog, ki jih lahko delamo med ali po gledanju televizijske odda-

je, se dotikata različnih tem: prosti čas in čas, preživet pred televizijo, razlika med branjem in gledanjem televizije, nasilje, oglaševanje...

Poleg knjig je vzgoji za medije posvečenih kar nekaj internetnih strani. Če omenimo samo dve: filmsko šolo Vzgajanje pogleda in Kanadski center za medijsko ozaveščenost. *Filmska šola Vzgajanje pogleda je namenjena vsem, ki želijo filme tudi razumeti in ne le gledati. Želijo prispevati k razvijanju kritičnosti pri gledanju filmov in tudi pri izbiri tega gradiva v knjižnicah in s tem spodbuditi rabo knjižnega in neknjižnega gradiva s kritično distanco ter vrednostnimi merili. Filmsko šolo je zasnoval Dušan Rutar, filozof in teoretik, avtor številnih knjig o filmih in filmskih režiserjih. Šola poteka v Matični knjižnici Kamnik že od leta 2001. Nekatera predavanja lahko najdete na njihovih internetnih straneh.*

Kanadski center za medijsko ozaveščenost ima eno najbolj preglednih in poučnih internetni strani s področja medijske vzgoje. Danes namreč ni dovolj, da smo sposobni brati tiskano besedo, ampak moramo biti sposobni kritično interpretirati močne podobe multimedijske kulture ter se znati izražati v različnih medijskih oblikah.

Za dvig ravni internetne ozaveščenosti v Sloveniji deluje projekt SAFE-SI, ki svoje aktivnosti predstavlja na internetu, v različnih brošurah in zdaj tudi z oglasi na televiziji. V tem projektu sta se združila Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, in ARNES (Akademska in raziskovalna mreža Slovenije)

Eno od definicij vzgoje za medije je postavila Manca Košir,² ki pravi, da je cilj vzgoje za medije, da posameznik razume besede in podobe množičnih medijev, je sposoben analizirati procese njihovega nastanka in učinkovanja, si pridobi sposobnost vzpostavljanja kritične razdalje ter se konstruktivno vključuje v procese množičnega komuniciranja. Tako postavljene zahteve za medijsko pismenost pa je težko doseči.

ter skupaj izvajata evropski projekt promocije varne uporabe interneta. Projekt spada v tematski sklop ozaveščanja javnosti o varnih načinih uporabe svetovnega spleta in mobilnih telefonov. Njihova spletna stran www.safe.si si na enem mestu predstavlja aktualne vidike spletnih (ne)varnosti ter priporočila za varno in pametno uporabo mobilnih telefonov.

Za dvig internetne ozaveščenosti skrbita projekta www.safe.si in www.sitv.si. Poleg tega pa nismo niti brez »izobraževalne« televizije. Spletna izobraževalna televizija SiTV je projekt (www.sitv.si), ki združuje šolske videoprodukcijske skupine in druge ustvarjalce izobraževalnih videovsebin. Osrednja skupna točka je spletni portal SiTV, kjer so poleg informativnih in zabavnih tudi izobraževalne vsebine. Ustvarjalci tu objavljajo svoje prispevke, obiskovalci pa si jih ogledujejo. Primer prispevka, ki je objavljen na omenjeni strani in lahko pripomore k večji medijski pismenosti, je sestavljen iz videoposnetka in razlage, ki pojasni, kakšna je razlika med posnetki z normalnim in širokokotnim objektivom ali teleobjektivom. Pohvalno je, da na svoji internetni strani spodbujajo tudi ustvarjanje, ne pa zgolj spremljanje videovsebin.

Ne moremo se popolnoma obvarovati pred vplivi medijev, saj prihajamo v stik z njimi posredno ali neposredno. Rešitev torej ni v tem, da se medijev izogibamo, ampak da jih sprejmemo in se o njih izobrazimo. Vzgoja za medije (zmožnost analize, kritične ocene in proizvodnje medijskih sporočil) je potreba sodobnega časa. Seveda se tudi brez načrtnega učenja da razviti neko stopnjo medijske kritičnosti, vendar ta verjetno nikoli ne doseže tako visoke stopnje. Povabite vaše najbližje k pogovoru o medijih in zagotovo se boste vsi skupaj veliko naučili.

Za izostritev kritičnega pogleda na medije vam priporočamo naslednje gradivo:

Knjige in revije:

Medijska pismenost,
priročnik za učitelje osnovne šole

Medijska preža,
revija za opazovanje medijev

Moč in nemoč televizije:
za starše in učitelje.

Moč in nemoč televizije:
otrokova dejavnost

Poglej si z novimi očmi –
vodnik za poučevanje tri- do enajstletnih
otrok o filmu in televiziji

Tisk – očem obisk: vzgoja za medije

Internetne strani:

www.digitaldivide.net

www.media-awareness.ca

www.medialit.org

www.sitv.tv

www.safe.si

www.vzgajanje-pogleda.net

Še namig: K filmom na DVD so pogosto pripeti dodatki, ki nam veliko povedo o nastanku filma. Poleg tega so na DVD pogosto tudi komentarji sodelujočih (režiserja, igralcev, scenaristov). Tako predstavljene vsebine so velikokrat lahko izhodišče za pogovor o medijih.

¹ Janez Strehovec (2007): *Besedilo in novi mediji: od tiskanih besedil k digitalni besedilnosti in digitalnim literaturam*. Ljubljana.

² Košir, M. (2000): »Vzgoja za medije kot potreba časa«. *Vzgoja*, let. 2, št. 8, str. 6.

Dr. Zoran Jelenc

Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH – NAJBOLJ DINAMIČEN NABOJ TEORIJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

dr. Franc Pediček (1922–2008)

V zadnjih dneh julija se je končala pestra in bogata življenjska pot dr. Franca Pedička – pedagoga, ki zavzema čisto posebno mesto v slovenski pedagogiki po drugi svetovni vojni. Njegovo delo označujeta tako izjemna strokovna širina kot tudi poglobljenost, obe navedeni lastnosti pa sta se začeli oblikovati že v času njegovega študija. Po krajšem nihanju med študijem slavistike in teologije – v slednjega se je vpisal v začetku vojne, a ga je med vojno prekinil, po vojni pa ga ni nadaljeval – je upošteval osebni nasvet in vpliv našega znanega psihologa in filozofa dr. Antona Trstenjaka, ki ga je napotil k prof. Stanku Gogali v študij pedagogike. Ob pedagogiki je diplomiral tudi iz »filozofije s psihologijo«.

V »teku in tekališču svojega življenja« (kot je sam označil svojo življenjsko pot) pa je opravljal številne praktične in teoretične pedagoške ter organizacijske dejavnosti. Bil je gimnazijski in visokošolski profesor, predavatelj, urednik strokovnih publikacij, predsednik stanovskih združenj (Društva pedagogov Ljubljane, Zveze pedagoških društev Slovenije), direktor Pedagoškega inštituta, raziskovalec in znanstvenik, pisec tako poljudnih besedil (v

začetku svoje poklicne poti) kot tudi strokovnih, znanstvenih in avtobiografskih (slednje zadnja leta pred smrtjo). Ne vseh teh področjih je dosegal vrhove odličnosti.

Še danes se ga njegovi dijaki radi spominjajo, tako priljubljen je bil. Kot predavatelj je navduševal starše in mladostnike tako s tematiko kot tudi z načinom posredovanja vzgojnih tem. Kot visokošolski učitelj je deloval na treh področjih – na fakulteti za šport, na filozofski fakulteti in na akademiji za glasbo. Z razvijanjem »šolskega svetovalnega dela« (njegova doktorska disertacija) je odprl nova obzorja v naši osnovni šoli. Svoje poklicno delovanje je skozi življenje razporedil tako, da je najprej okušal praktične pedagoške dejavnosti, potem se je lotil stanovskega povezovanja in animiranja (društva, inštitut), da bi kot krono svoje »poti za pedagogiko« (tako je sam imenoval svojo poklicno pot) dosegel izjemne uspehe kot raziskovalec in znanstvenik. Dejavnosti za več življenj in ne le za eno samo! To je zmožil s svojo izjemno zagnanostjo in seveda vztrajnostjo, ki jo je zmožil tudi tedaj, ko je naletel na ovire; tedaj celo bolj!

ANDRAGOGIKA IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Iz tega »teka in tekališča« ali »hoje za seboj« in »hoje za pedagogiko«, kot je izrazil svoje življenjske poti, naj v tem prispevku posebej izpostavim Pedičkovo soočanje z andragogiko in izobraževanjem odraslih. S tem področjem se sicer ni veliko srečeval v praksi, a to ga ni oviralo, da ne bi andragogiko in izobraževanje odraslih dobro razumel in ju ustrezno umestil v svoji klasifikaciji – »disciplinski členitvi« predmeta in metodologije pedagoške znanosti in/ali teorije vzgoje in izobraževanja (Pediček 1992/1: 101–117: 160–187). Andragogiki in izobraževanju odraslih je v svoji sintetični monografiji *Pedagogika danes* namenil posebno poglavje (Pediček, 1992/2: 385–409).

Pediček ne dvomi o tem, da sta izobraževanje odraslih in andragogika predmeta ali nujni sestavini (področji) »sistema pedagoške znanosti«. Podlaga za takšno pojmovanje je zanj razmišljanje o tem, komu sta namenjeni vzgoja in izobraževanje ali »subjektivna podstatnost pedagoške znanosti« (Pediček 1992/1: 112).

Za našo obravnavo je pomembna Pedičkova označitev »pedagogike« in »andragogike« kot relativno samostojnih področij, ki sta po navedeni sistemski klasifikaciji enakovredni podpodročji sistema. Obe sestavljata sistem vzgoje in izobraževanja ali »pedagoški mikrosistem«, ta pa je del širšega sistema – makrosistema znanosti. Težave nastanejo pri poimenovanju celotnega sistema vzgoje in izobraževanja, če

skušamo biti dosledni in ohraniti termin »pedagogika« le za eno od podpodročij, to pa je izobraževanje otrok in mladine. Po tehtanju, ali bi sporni izraz nadomestil z mogočimi drugimi pojmi, kot so »edukologija« (po Pastuoviću), »antropogogika« (po Pedičku) ali kar »teorija vzgoje in izobraževanja«, avtor ostane pri pojmu »pedagogika« in z njim, čeravno pogojno in začasno, označi celoto znanosti o vzgoji in izobraževanju.¹ Takšna odločitev vendarle pomeni pristransko opredelitev v korist izobraževanju otrok in mladine (pedagogiki), s katero se bržkone laže identificira kot z nekim novim izrazom, ki bi hkrati ogrožal že utrjeno mesto in vlogo pedagogike.

V »makrosistemu znanosti« je avtor vzgojo in izobraževanje (»pedagogiko«) po njenem »logosu« uvrstil med človekoslovne (antropološke) znanosti, po disciplinski pripadnosti med humanistične vede, po njeni naravnosti jo je označil kot dejavnost za humaniziranje (človečenje) in po področju praktičnega delovanja kot dejavnost za produkcijo človeka (z vzgojo in izobraževanjem). Sicer pa po vertikalni makrosistema med naravoslovne in družboslovne znanosti.

Iz že povedanega in iz preglednice o (meta) teoriji o vzgoji in izobraževanju ali znanosti o vzgoji in izobraževanju pa je mesto teorije o vzgoji in izobraževanju odraslih ali znanosti o vzgoji in izobraževanju odraslih v tem sistemu povsem jasno in nedvoumno enakovredno drugim področjem (meta)teorije ali znanosti o vzgoji in izobraževanju. S tem pa je tudi praktična dejavnost vzgoje in izobraževanja odra-

Pediček klasificira pedagoški »mikrosistem« na štiri področja: pedagogika, hebegogika, andragogika, gerontagogika. Iz te opredelitve lahko izluščimo dvoje:

- da sta pedagogika (s tem imenom označuje vedo o vzgoji in izobraževanju otrok in mladine ali »pedagogiko otroštva«, kot jo imenuje na drugem mestu – n.d.: 172) in andragogika (veda o izobraževanju odraslih ali »pedagogika odraslih«) opredeljeni kot enakovredni področji (disciplini) v sistemu znanosti o vzgoji in izobraževanju ali »pedagoških znanosti«;
- da se lahko pojem »andragogika« celo zoži le na določeno obdobje vsega življenja po otroštvu, to pa je – po Pedičku – obdobje, ko človek (odrasli) ni več mladostnik (to obdobje pripada posebni disciplini – hebegogiki) in še ni starostnik (to obdobje obravnava »gerontagogika«) (N.d.: 112).

**Preglednica: (Meta)teorija o vzgoji in izobraževanju (ali: znanost o vzgoji in izobraževanju)
(Pediček 1992/2: 397)²**

znanost o vzgoji in izobraževanju otrok	znanost o vzgoji in izobraževanju odraslih
teorija o vzgoji in izobraževanju otrok	teorija o vzgoji in izobraževanju odraslih
empirično raziskovanje vzgoje in izobraževanja otrok	empirično raziskovanje vzgoje in izobraževanja odraslih
uporabne discipline o vzgoji in izobraževanju otrok	uporabne discipline o vzgoji in izobraževanju odraslih
pedagogika	andragogika
pedagoška didaktika	andragoška didaktika
pedagoške metodike	andragoške metodike

slih sistemsko povsem enakovredna drugim dejavnostim vzgoje in izobraževanja.

Dr. Pediček se je odlikoval po izjemnem mojstrstvu klasificiranja, kar je seveda eminentna lastnost znanstvenika, raziskovalca in s tem razumnika ter misleca. Z vsakim opazovanim predmetom ali pojavom se je ukvarjal toliko časa, da ga je optimalno klasificiral. Tako je tudi v svoji preglednici o (meta)teoriji vzgoje in izobraževanja za vsako od štirih navedenih področij vzgoje in izobraževanja sestavil piramido, v kateri so (od zgoraj navzdol): *znanost* o vzgoji in izobraževanju; *teorija* o vzgoji in izobraževanju; *empirijska* ali empirično raziskovanje ter *uporabne discipline* – ki jih ima vsako od štirih že navedenih področij (pedagogika, hebegogika, andragogika in gerontagogika) ter didaktika in metodika na teh področjih.

S takšnimi izhodišči je, med drugim, izjemno dobro kritično analiziral področje izobraževanja odraslih in andragogiko pri nas. Po drugi strani pa je njeno vrednost tudi izjemno poudaril, ko je rekel, da je »andragoški sindrom

»Korpus« vsakega področja vzgoje in izobraževanja mora obsegati – poenostavljeno povedano – »logos« ali raven (meta)teorije, raven »techne« (tehnološko-tehnične rešitve, metode, pristopi in oblike) in »praxis« ali praktično izpeljavo dejavnosti.

s teoremom permanentnega izobraževanja *najbolj dinamičen naboj za razvijanje današnje teorije vzgoje in izobraževanja ter najbolj podkrepljena spodbuda za prenovo smotra, sistema, vsebine ter prakse vzgoje in izobraževanja*« (Podčrtal Z. J.).³ (Pediček 1985 in Pediček 1992/2).

Sicer pa je bil dr. Pediček do naše andragogike in izobraževanja odraslih tudi hudo kritičen. Praksa izobraževanja odraslih in njegova teorija, ki sta vsaka sama za sebe dovolj bogati, hodita vsaka po svoje: praksa »samorodno brsti«, brez utemeljitve s strani andragogike, pravi avtor (Pediček 1992/2: 385), bogata teorija pa je »hermetično zaprta« in se razvija parcialno. Zato opozarja na rešitev iz tega stanja, ki jo ponuja njegova teoretska shema – (meta)teoriji o vzgoji in izobraževanju ali znanosti o vzgoji in izobraževanju. Zdravila za takšno stanje so, po njegovem: »izoblikovanje logosa«, tako k doslejšnji andragoški teoriji kot tudi k njeni praksi, da bi tako nastala ustrezna »meta-raven«, iz katere je »še le mogoče videti celoto določene pojavnosti, ki se spontano in prizadevno začneja razvijati v določenih teoretskih in praktičnih prizadevanjih« (Pediček 1992/2: 385). Razmišlja tudi o tem, da je prišlo v praksi do razhajanja obeh glavnih podsystemov vzgoje in izobraževanja – začetnega in nadaljevalnega.

Iz njegovega podrobnega razmišljanja o tej tematiki se mi zdi smotno izločiti in poudariti dve točki, ki označujeta pglavitne slabosti v izobraževanju odraslih:

- *Skolarizacija*, zaradi katere se je izobraževanje odraslih odpovedalo svojim izvornim načinom in pristopom, ki si jih je bilo izoblikovalo v pretežno zunajšolski praksi. Skolarizacija, pravi Pediček (1992/2: 391), je začela ropati to področje tistega, »po čemer je bilo bogatejše in bolj novo od izročilno pedagoškega«. Do tega pa je prišlo zaradi večje družbene priznanosti šolske prakse, ki je začela prodirati tudi v tiste vrste izobraževanja odraslih, kjer to ne bi bilo potrebno in bi lahko uspešno delovalo v bolj fleksibilnih oblikah (npr. »delovno«, »izkušnjsko«, »akcijsko« izobraževanje odraslih). Institucionalizacija, ki jo lahko sicer označimo tudi kot pozitiven pojav, je v tem kontekstu negativna za izobraževanje odraslih.
- V imenu skolarizacije se je začela razglašati *enotnost sistema vzgoje in izobraževanja*. Tako pojmovana enotnost, pravi avtor (prav tam) – ob tem poudarja, da je enotnost posledica egalitarizma – je »največja nesreča za pedagoški in za andragoški podsistem vzgoje in izobraževanja. Njen znak je namreč določena skolarizacijska formalnost in njena zgolj institucionalna verifikacijskost, ne pa izobraževalna funkcionalnost...«. Edina enotnost, ki

je sprejemljiva, je »resnično prava sistemska (pluralistična) enotnost«, kar pomeni, enoten sistem, ki predpostavlja, dovoljuje, priznava ali celo spodbuja različnost in na njej gradi svojo učinkovitost.

S takšnimi opredelitvami je dr. Pediček v resnici opredelil vzgojo in izobraževanje kot sistem vseživljenjskosti učenja in zasnoval podlage za njegovo strategijo. Skupni logos celotnega sistema vzgoje in izobraževanja je v resnici filozofija vseživljenjskosti učenja, izpeljava pa njegova »techne« in »praksis«. Po dr. Pedičku je predmet vzgoje in izobraževanja »človek kot rodovno ali generično, individualno-osebnostno, socialno ter družbenopolitično (zgodovinsko, razredno) bitje«. To še dodatno zahteva, da se sistem vzgoje in izobraževanja oblikuje širše in ne le kot šolski sistem s prevladujočo pedagoško-psihološko usmeritvijo. Sistem vzgoje in izobraževanja moramo graditi, pravi Pediček, iz »antropološko-socialne filozofije«, po njej pa bi morala temeljna sestava sistema vzgoje in izobraževanja biti takšnale: a) (pod)sistem vzgoje in izobraževanja za znanje, b) (pod)sistem vzgoje in izobraževanja za

Skolarizacija in enotnost sistema vzgoje in izobraževanja slabita izobraževanje odraslih.

Pediček je prvi anticipiral koncept vseživljenjskosti učenja.

Sicer pa so za njegovo konceptualizacijo značilne naslednje misli, ki kažejo, kako blizu je bil tako konceptu kot tudi pojmu »vseživljenjskost učenja«:

- Izobraževanje odraslih je »dejavnik ocelotenja sistema vzgoje in izobraževanja«, ne pa nekakšen njegov »nadgrajenec«. V njem se enakovredno povezujejo izobraževanje, usposabljanje in spopolnjevanje. Tudi to govori proti skolarizaciji, saj ta išče le sebi ustrezno nadgradnjo, ne pa tudi drugačnost in členitev.
- Izobraževanje odraslih je prineslo v teorijo vzgoje in izobraževanja razvijanje celega človeka in je s tem preraslo klasično pedagoško teorijo. Predmet vzgoje in izobraževanja je tako »človek kot rodovno ali generično, individualno-osebnostno, socialno ter družbenopolitično (zgodovinsko, razredno) bitje«. To še dodatno zahteva, da se sistem vzgoje in izobraževanja oblikuje širše in ne le kot šolski sistem s prevladujočo pedagoško-psihološko usmeritvijo (za razvojne stopnje otroštvo in mladostništvo) (Pediček 1992/2: 391).

Vzgoja je najprej funkcija človeka in šele nato funkcija družbe.

delo; c) (pod)sistem vzgoje in izobraževanja za ustvarjalno samouresničevanje. Šele po vzpostavitvi takšnega sistema je smotno izgrajevati šolsko-sistemsko shemo, to pa je prav nasprotno od tega, kar se dogaja v naših vzgojno-izobraževalnih reformah (Pediček 1992/2: 402).

Dr. Pediček je s takšnimi opredelitvami naš prvi teoretik na področju pedagogike, ki se je v bistvu opredelil za koncept vseživljenjskosti učenja, čeravno tega za svoje delo izrecno ni poudarjal.

Še več, izraza »vseživljenjskost učenja« sploh ni uporabljal. V svojih delih je rajši ostal pri tradicionalnem terminu »permanentnost izobraževanja«. »Pedagoška duša« mu ni dopustila, da bi opustil skupni naziv »pedagogika«, ga je pa obogatil s pridevkom »antropo-« in tako ponudil skupni naziv »antropogogika«, a tudi tega ni želel uveljavljati nasilno.

V zvezi z izobraževanjem odraslih pa Pediček ugotavlja, da si »izobraževanje odraslih še do danes ni našlo priznanega avtohtonega, pa tudi ne svojega avtentičnega položaja v današnjih sistemih vzgoje in izobraževanja«, za kar je mogoče najti vzroke na obeh straneh – pedagoški in andragoški. Meni, da ga imajo stari šolski sistemi sicer latentno v svojem okvirju kot »nebodigatreba (v oblikah pošolanja, različnih večernih šol, kmetijskih, tovarniških šol ipd.)«; in ugotovi, da »vse večje in bogatejše razvijanje podsistema izobraževanja odraslih zahteva bolj in bolj svoje vsebinsko, sistemsko, organizacijsko in obravnavno osamosvajanje« (Pediček 1992/2: 401).

Ta kratki prikaz dela dr. Pedička, pri čemer smo izbrali zlasti njegovo razmišljanje, pomembno za izobraževanje odraslih in andragogiko, ne bi bil popoln, če ne bi navedli še dveh njegovih pomembnih strokovnih in znanstvenih dosežkov. To sta: njegov nastop in sporočilo na Drugem kongresu slovenskih pedagogov leta 1972 na Bledu in njegovo prizadevanje za razvoj in

sistem slovenske pedagoške terminologije.

Na Drugem kongresu slovenskih pedagogov je dr. Pediček – tedaj kot predsednik Zveze pedagoških društev Slovenije in direktor Pedagoškega inštituta – nastopil z uvodnim prispevkom »Vzgoja kot družbena funkcija«. V njem je, kot je sam zapisal, »formuliral svojo antropološko koncepcijo pedagoške teorije in prakse«, z njo pa je trdil, »da mora biti vzgoja najprej funkcija človeka, da lahko postane funkcija družbe«. Ta teza je – spet z njegovimi besedami izraženo – »izzvala buren ideološko-političen odziv«. Čas, v katerem je objavil svojo tezo, je bil izjemno neugoden za takšna sporočila. V začetku 70. let je potekala v Jugoslaviji močna politična kampanja pod vodstvom Centralnega komiteja Zveze komunistov Jugoslavije, s katero se je skušalo zatreti liberalistične ideje in akcije, ki so se porajale ob koncu 60. let. Pedičkovo tezo so imeli za liberalistično in/ali anarhistično in kot tako za družbeno škodljivo in nevarno; označili so jo kot »aspiracijo po idejno nevtralni šoli«, s katero bi politika in družba izgubili možnost ideološkega vplivanja na razvoj novih generacij.

Pediček označuje nastali položaj kot »politični in strokovni linč«, ki mu ni sledila le odstavitve z vseh pomembnih strokovnih položajev, temveč tudi prepoved publiciranja in aktivnega strokovnega delovanja v Sloveniji, ki je trajala celih deset let (Pediček 2004: 45).

Preučevanje in raziskovanje sistema pedagoške znanosti in teorije vzgoje in izobraževanja je Pedička – natančnega, kot je bil – moralo privedi do raziskovanja terminologije na tem področju. Tematike, ki je bilo v naši pedagogiki do tedaj povsem zanemarjeno. Od leta 1985 do 1989 je objavljajl rezultate svojega raziskovanja pod naslovi: »Razvoj in sistem slovenske pedagoške terminologije« (1985, več zvezkov) in »Prispevki za terminologijo v znanosti – tudi pedagoški«. (1990). Tudi na tem področju je zaoral ledino.

S svojim delom si dr. Franc Pediček zasluži, da se mu ob njegovi smrti s hvaležnostjo poklonimo tudi andragogi in izobraževalci odraslih.

LITERATURA

Jelenc, Z.: »Zgodovinski razvoj koncepcije in sistemskega urejanja izobraževanja odraslih v obdobju od leta 1945 do leta 1991«. V: *Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih (1945–1990)*, 1. del. (Ur. Jurij Jug). Kranj: Moderna organizacija, 231–268. (Zbirka zgodovina izobraževanja odraslih, 1. zvezek, Poročilo o raziskavi).

Pediček, F. (1985): »Andragogika v luči današnje teorije vzgoje in izobraževanja«, v: *Obrazovanje odraslih u društveno-ekonomskom razvoju*, 2.deo. (Ur. Pavle Vračarić). Beograd: Savez andragoških društava Jugoslavije, 129–142.

Pediček, F. (1990): *Prispevki za terminologijo v znanosti – tudi pedagoški*. Radovljica: Didakta,

Pediček, F. (1992/1): »Pedagogika danes«. *Obzorja*, Maribor.

Pediček, F. (1992/2): »Andragogika«. V: *Pedagogika danes*. Obzorja, Maribor, 385–410.

Pediček, F. (2004): *Tek in tekališče mojega življenja*. Ljubljana, samozaložba.

Pediček, F. (2006): *Moja hoja za pedagogiko*. Ljubljana, samozaložba.

¹ Končno odločitev o ustreznem izrazu prepušča F. Pediček drugim kljub temu, da ima o njegovi ustreznosti številne in resne pomisleke.

² Iz avtorjeve izvirne preglednice smo zaradi večje preglednosti in usmeritve naše pozornosti le na dve področji – vzgojo in izobraževanje otrok in mladine ter vzgojo in izobraževanje odraslih – izločili stolpca, ki določata vzgojo in izobraževanje mladostnikov (med izobraževanjem otrok in izobraževanjem odraslih) ter vzgojo in izobraževanje starejših odraslih (za vzgojo in izobraževanjem odraslih).

³ To misel je prvič zapisal v svojem referatu za Četrty kongres andragogov Jugoslavije, ki je bil v Beogradu leta 1985. Najdemo jo tudi v že navedenem poglavju v »Pedagogiki danes« (Pediček: 1992). Ugotovitev sem sam velikokrat citiral, ko sem utemeljeval pomen izobraževanja odraslih.

PROMOCIJA STRATEGIJE VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA

*Andragoško društvo Slovenije
izpeljalo štiri posvete po Sloveniji*

Pred dobrim letom dni je ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ) sprejelo dokument Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (VŽU). S strategijo želimo uveljaviti vseživljenjskost učenja kot »vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter kot temeljno družbeno-razvojno strategijo v Sloveniji«. V strategiji smo predvideli, da je treba izdelati operativni (akcijski) načrt za udejanjanje strategije; tega žal MŠŠ do zdaj še ni uspelo pripraviti. Za udejanjanje strategije bi bila nujno potrebna tudi njena promocija. S temi izhodišči sta Pedagoški inštitut v Ljubljani kot izvajalec in Andragoško društvo Slovenije kot pobudnik in sodelavec pri izpeljavi projekta v maju in juniju 2008 izpeljala projekt z naslovom Nacionalna strategija vseživljenjskosti učenja in izzivi njenega udejanjanja, ki sta ga finančno omogočila ESS in MŠŠ.

V projektu smo izpeljali štiri panelne razprave v štirih krajih v Sloveniji (Ptuj, Postojna, Velenje in Jesenice). Pri projektu so kot soorganizatorke sodelovale ljudske univerze iz teh krajev.

Panelne razprave so potekale po naslednjem programu:

- predstavitev strategije vseživljenjskosti učenja (VŽU) v Sloveniji in pregled dejavnosti za udejanjanje strategije (dr. Zoran Jelenc, vodja skupine za pripravo strategije VŽU);

- razvojni projekti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, s katerimi se udejanja Strategija VŽU v šolah (dr. Natalija Komljanc, strokovna direktorica Zavoda RS za šolstvo);
- predstavitev udejanjanja strategije VŽU v lokalnem okolju, kjer so potekale okrogle mize (za Ptuj mag. Klavdija Markež, direktorica LU Ptuj; za Postojno dr. Dejan Hozjan, direktor LU Postojna; za Velenje ga. Mirjam Šibanc, direktorica LU Velenje; za Jesenice mag. Maja Radinovč Hajrič, direktorica LU Jesenice);
- predstavitev je sledila delavnica – razprava v skupinah: skupine so razpravljale o možnostih za udejanjanje strategije na nacionalni in lokalni ravni, njihove ugotovitve in predlogi so bili predstavljeni v plenumu.

Panelno razpravo je vodila dr. Petra Javrh, delo v delavnicah pa je moderirala ga. Ema Perme, direktorica zavoda Center PER-ME-UM in generalna sekretarka ZLUS.

Andragoško društvo je srečanja izrabilo tudi za razpravo o strokovni temi Socialna omrežja in izobraževanje starejših odraslih. Tematiko so predstavile: dr. Valentina Hlebec s Fakultete za družbene vede iz Univerze v Ljubljani (UL); dr. Sonja Kump in dr. Sabina Jelenc Krašovec s Filozofske fakultete UL). Podlaga za predstavitev strokovne teme je bila raziskava, ki so jo opravile navedene strokovnjakinje

in raziskovalke. Tudi to strokovno razpravo je vodila dr. Petra Javrh kot predsednica Komisije ADS za strokovne razprave in pogovore. To je bila že druga strokovna tema, ki jo je v letošnjem letu organizirala njena komisija.

Srečanja so trajala po štiri ure. V vseh štirih krajih so udeleženci zelo dejavno sodelovali tako v razpravah kot tudi pri skupinskem delu. S promocijskimi gradivi, ki so jih dobili udeleženci (Strategija, pregled nalog za udejanjanje operativnega načrta, trije strokovni članki o obravnavani andragoški temi), smo povečali učinkovitost razprav in podaljšali promocijske učinke tudi na širši prostor (območje), v katerem so potekale panelna razprava in andragoška tema, in na čas po izpeljavi razprave.

Na razprave so bili vabljeni: strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja z območja, kjer je potekala panelna razprava, med njimi so bili tako predstavniki začetnega kot tudi nadaljevalnega izobraževanja; izvajalci vzgoje in izobraževanja z območja, kjer je potekala panelna razprava: učitelji, vzgojitelji, izobraževalci odraslih iz javnih in zasebnih vzgojno-izobraževalnih organizacij; strokovnjaki iz drugih strok in področij, ki so tesno povezani s strategijo VŽU; predstavniki izbranih ustanov na območju, kjer je potekala panelna razprava; predstavniki državnih in občinskih organov ter politike z območja, kjer je potekala panelna razprava. Srečanja so privabila približno sto udeležencev. Poleg predstavnikov občinskih uprav so na srečanjih sodelovali tudi predstavniki sredstev javnega obveščanja, ki so svoja poročila objavili v Večer, na TV Koper, na Radiu Slovenija in v različnih lokalnih medijih.

V moderirani delavnici, ki je potekala po uvodnih predstavitev, so udeleženci v skupinah razpravljali o vprašanju: *Kaj bi lahko naredili za promocijo in udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja; pri tem naj še posebno razmišljajo o tem, kaj bi lahko za to naredili na lokalni ravni.* Na koncu so skupine svoja stališča in predloge sporočile plenumu po

značilnih vsebinskih sklopih, ki so jih izbrali in poimenovali sami. Po pregledu izbranih vsebinskih sklopov na vseh štirih srečanjih smo ugotovili, da so udeleženci razpravljali o: *udejanjanju strategije VŽU, organizacijskih možnostih za njeno udejanjanje, učenju, metodah in pristopih, motiviranju, promociji in spodbujanju ter o kakovosti življenja.* Po bogatem seznamu stališč in predlogov, ki so jih dali udeleženci na vsakem od štirih srečanj, lahko sklepamo, da so se za temo zares ogreli. Vse skupine so delovale zavzeto in intenzivno in dobili smo res pestro in uporabno gradivo za nadaljnje udejanjanje strategije.

V tem zapisu ne moremo podrobno prikazati vseh stališč in predlogov, ki so bili izrečeni in zapisani v delavnicah.¹ Za osvetlitev bogate razprave si oglejmo le nekaj najbolj zanimivih: *Strategijo naj sprejme Vlada RS kot nacionalni projekt; pomembno je, da strategijo podpre politika; tudi na lokalni ravni je treba ustanoviti strateški svet za VŽU; pri udejanjanju Strategije VŽU morajo biti partnerji strokovni in strateški (politični); v lokalnem okolju naj bo neka institucija za usklajevanje programov, dejavnosti in projektov, ki omogočajo udejanjanje strategije, to je lahko Center VŽU; knjižnice uporabiti kot prostor, kjer se zbirajo potencialni kandidati, ki že izkazujejo interes za učenje; ni dovolj le prostor, na primer knjižnica, ljudje potrebujejo tudi usmeritev (informiranje, svetovanje); razvijati izmenjavo in tudi izdelavo primerov dobre prakse; ponuditi ljudem osebni vodič za učenje; že v šolah predstaviti otrokom prijetne in pozitivne strani učenja na njim prijeten način; pripraviti učitelje na to, da bi znali na pravi način poudariti pomen in prave načine učenja; vpeljati strokovni profil »osebni mentor« (svetovalec) na vseh stopnjah izobraževanja; učenje učenja – naučiti ljudi učiti se in uporabljati znanje; razvijati programe, ki vzdržujejo medgeneracijsko učenje (starši, otroci...); organizirati možnosti e-učenja v e-učilnicah; sistematično organizirati spoznavanje pojma VŽU: pri*

učencih z organiziranjem razprav v debatnih krožkih, v obliki kviza itn., pri učiteljih pa z obravnavo v aktivih ter s stalnim izpopolnjevanjem (seminarji, tečaji...); otrokom prikazati izobraževanje (učenje) v »svetli luči«; vključiti vse starostne skupine – učenje je tudi oblika druženja.

Poročilo z vsemi predlogi smo poslali MŠŠ in tudi organizatorjem posvetov, ki naj bi jih uporabili v svojih lokalnih okoljih na njim najbolj ustrezen način.

dr. Zoran Jelenc

¹ *Zainteresiranemu bralcu so v celoti predstavljeni na spletnih straneh Andragoškega društva Slovenije: www.andragosko-drustvo.si*

KONEC DELA

Jeremy Rifkin

Krtina 2007, Ljubljana

Jeremy Rifkin je v knjigi *The end of work*, ki je v slovenskem prevodu Boruta Cajnka izšla pri ljubljanski Krtini, poglobljeno raziskal naravo in značilnosti človekovega dela v sodobni informacijski dobi in napovedal tok dogajanj v prihodnjem posttržnem času. Osrednja tema knjige je poleg dela njegovo nasprotje – naraščajoča brezposelnost v vseh koncih sveta. Globalna brezposelnost izhaja iz spremenjene narave dela. Kljub povečanju produktivnosti na globalni ravni se delovna mesta krčijo. Nove

inteligentne tehnologije povečujejo produktivnost in zamenjujejo vse več delavcev, tudi v storitvenih dejavnostih. To je vsesvetovni trend in ne le značilnost ekonomskih gospodarstev najrazvitejših držav. S spreminjanjem narave dela se v svetovnem obsegu spreminja koncept zaposlovanja, kar bo skupaj imelo velik vpliv na prihodnost družbe. Čez nekaj desetletij bomo razpolagali s tako izpopolnjenimi in visoko razvitimi tehnologijami, da bodo te uporabile le delček danes zaposlene delovne sile. Milijoni ljudi bodo osvobojeni vsakodnevnega garanja in trdega dela za preživetje v vse bolj avtomatizirani bodočnosti, kar je pa lahko dvoizen meč. Človeštvu se lahko dogodi druga renesansa, lahko pa prevrat in propad.

Avtor napoveduje, da se bo kriza brezposelnih lahko rešila le s tretjim sektorjem, ki zajema formalne in neformalne neprofitne dejavnosti, ki so temelj kulturnega življenja družbe oziroma, z drugimi besedami, s civilno družbo, ki si prek skupnostnih zvez prizadeva za socialne storitve, zdravstveno oskrbo, izobraževanje in raziskovanje, umetnost, šport in rekreacijo in versko izražanje. Posamezniki v tretjem sektorju delajo prostovoljno, iz skrbi za druge. Pomembni sta jim družbena povezanost in socialna menjava, ne pa kopičenje bogastva.

Temeljna poanta civilne družbe je, da vsak človek pospešuje svoje blagostanje s tem, ko pomaga drugim in uresničuje družbeno dobro v večji skupnosti. Tudi države se bodo v prihodnje morale vključiti v financiranje teh dejavnosti. Poslanstvo tretjega sektorja je ustva-

Jeremy Rifkin



Konec dela

Zaton svetovne delavske sile in nastop posttržne dobe



riti socialni kapital namesto tržnega. (Toda v bistvu tudi tržna ekonomija brez socialnega kapitala tako ali tako ne more obstajati.) Zato bodo države morale razmisliti o redefiniranju vloge ljudi v družbenih procesih.

Vse zgoraj naštete dileme in še več avtor niza v petih delih, ki poleg izčrpnega uvoda in predgovora tvorijo knjigo:

1. »Dva obraza tehnologije« (Konec dela, Prenikajoča tehnologija in tržne realnosti, Vizije tehnoparadiža),
2. »Tretja industrijska revolucija« (Prehod v visokotehnološko sfero, Tehnologija in izkušnja afriških Američanov, Velika razprava o avtomatizaciji, Postfordizem),
3. »Zaton svetovne delovne sile« (Nič več kmetov, Modro haljo na klin, Zadnji stori-tveni delavec),
4. »Cena napredka« (Visokotehnološki zmagovalci in poraženci, Rekvjem za delavski razred, Usoda narodov, Nevarnejši svet),
5. »Rojstvo posttržne dobe« (Reorganiziranje delovnega tedna, Nova družbena pogodba, Krepitev tretjega sektorja, Globaliziranje socialne ekonomije).

Kot pravi Brecht, knjiga je orožje in jo je treba vzeti v roke, obravnavano pa še toliko bolj, ker pomaga razjasniti in osvetliti dogajanja v sedanjosti na globalni ravni in obenem usmerja pogled v spremenjeno globalno prihodnost.

Tanja Šulak

8. festival za tretje življenjsko obdobje

Čas: 30 september — 2 oktober 2008

Kraj: Cankarjev dom, Ljubljana

Področja, ki bodo na festivalu še posebno pomembna:

- izobraževanje,
- šport, rekreacija, prosti čas,
- turizem,
- socialna varnost,
- nove tehnologije za starejše,
- skrb za zdravo življenje,
- programi trajnostnega razvoja, itd.

Informacije: <http://www.f3zo.si/o-festivalu/>

TERMINOLOGIJA NA PODROČJU VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Čas: predvidoma 27. november 2008 (nadomestni datum 28. november 2008)

Kraj: Ljubljana, Hotel Mons

Vsebina: predstavili bodo ugotovitve ekspertne skupine, ki se je ukvarjala z vprašanji terminologije, o njih razpravljali ter sprejeli sklepe za nadaljnje ukrepe pri razvijanju terminologije VŽU v Sloveniji. Posvet je namenjen tako strokovnjakom kot tudi praktikom z različnih področij vzgoje in izobraževanja in sorodnih strokovnih področij ter predstavnikom upravnih organov, politike in sredstev javnega obveščanja.

Na strokovnem posvetu bomo razpravljali:

- o zdajšnjih težavah in slabostih na področju terminologije vzgoje in izobraževanja;
- o pogledih pedagogike in andragogike in vplivu nekaterih sorodnih strok na terminologijo vzgoje in izobraževanja;
- stališčih, sklepih in priporočilih za vzgojnoizobraževalno politiko glede terminologije vzgoje in izobraževanja;
- nadaljnjih raziskavah terminologije vzgoje in izobraževanja v Sloveniji.

Organizator: Pedagoški inštitut in Andragoško društvo Slovenije.

The 7th European Conference on e-Learning (ECEL 2008)

Čas: 6.-7. november 2008

Kraj: Grecian Bay Hotel, Agia Napa, Cyprus

Namen konference: vabljeni so strokovnjaki z različnih področij, ki se srečujejo s problematiko izobraževanja na daljavo (e-learning). Namen je spodbujati razvoj in kakovost e-učenja v Evropi.

Organizator: Department of Computer Science of the University of Cyprus

Več informacij: <http://academic-conferences.org/ecel/ecel2008/ecel08-home.htm>

International Conference of Education, Research and Innovation

ICERI2008

Čas: 17.-19. november 2008

Kraj: Melia Castilla, Madrid, Španija

Namen konference: spodbujati mednarodno sodelovanje strokovnjakov, ki raziskovalno delujejo na področju izobraževanja in sicer na vseh izobraževalnih poljih. Vzpostavili naj bi mednarodni forum, kjer bi strokovnjaki razpravljali o svojih projektih in novostih v zvezi s svojim raziskovanjem.

Organizator: IATED (International Association of Technology, Education and Development)

Več informacij: <http://www.iated.org/iceri2008/>

ESREA Access, Learning Careers and Identities Network Conference

EDUCATIONAL JOURNEYS AND CHANGING LIVES

Čas: 10. -12. december

Kraj: Sevilla, Španija

Teme konference: izobraževanje in učenje odraslih v Evropi; učno potovanje, ki je lahko izredno raznoliko; ovrednotenje ciljev izobraževanja odraslih v odnosu do vladne politike in spodbud, ki so dokaj enosmerne – ekonomsko naravnane; raznolikost učenja v različnih obdobjih življenja; identiteta učečih se odraslih.

Organizator: University of Warwick, Velika Britanija in University of Sevilla, Španija

Več informacij: http://www.esrea.org/content/1/c6/07/08/21/Call%20for%20papers_Access_Learning_Careers.pdf

Mednarodna konferenca

KNOWLEDGE IN SMALL AND MEDIUM SIZED TOWNS: TOWNS AS PLACE OF KNOWLEDGE AND DIFFUSION

Čas: 4. – 5. december 2008

Kraj: University of Algarve, Faro, Portugalska

Teme konference:

- vpliv urbanih sistemov na razvoj;
- globalna ekonomija, podjetništvo in učna omrežja;
- državljanskost in združenja za razvoj;
- vpliv razvoja urbanega na ruralno okolje, pomen znanja;
- trendi razvoja v prihodnosti.

Več informacij: <http://www.cieo.ualg.pt/en/index.html>

Mednarodna delavnica

PERFORMANCE, SKILLS AND COMPETENCES IN THE 21ST CENTURY – PSC

Čas: 11. – 12. december 2008-09-28

Kraj: Lizbona, Portugalska

Namen delavnice: vzpostaviti forum za razpravljanje o teoretskih in empiričnih prispevkih, ki vplivajo na povečevanje skupnega vedenja o vplivu veščin in kompetenc na posameznikovo in organizacijsko delovanje. Posledično naj bi se med raziskovalci vzpostavilo omrežje, ki bi spodbudilo njihovo nadaljnje sodelovanje v raziskovalnih projektih.

Organizator: ISCTE (Department of Economics and DINÂMIA),
Lisbona, Portugalska in University of Brescia (DIMI), Brescia, Italija..

Stiki: ISCTE /DINÂMIA; Av. Forças Armadas 1649- Lisbon, Portugal.

Telephone: 00351 21 793 86 38 Fax.: 00351 21 794 0042 E.mail: psc2008.de@iscte.pt Paulo Pires, DINAMIA, paulo.pires@iscte.pt

Mednarodna konferenca

»SOCIAL CHANGE AND EDUCATION REFORM«

Čas: 6. – 8. maj 2009

Kraj: Tainan, Taiwan

Teme:

- ključne teme na področju sociologije izobraževanja v Aziji
- globalitacija, lokalizacija in izobraževanje
- populacija in izobraževanje
- družbene spremembe in kurikulum/pedagoške reforme
- kultura, vrednote in reforma izobraževalnih institucij
- etničnost in identiteta

Organizator: Tajvanska zveza za sociologijo izobraževanja in Ph.D. Tien-Hui Chiang, profesor & predsedujoči konference, oddelek za izobraževanje, National University of Tainan.

Informacije: <http://web.nutn.edu.tw/gac610/Social/Forum/>

tel: (+886) 6-213-3111 ext 610~613

fax: (886) -6-214-4409

e-mail: thchiang@mail.nutn.edu.tw

<http://web.nutn.edu.tw/gac610/social/>

PREGLED PRISPEVKOV V REVII ANDRAGOŠKA SPOZNANJA V LETU 2007

Letno vsebinsko kazalo 2007

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA, letnik 13, leto 2007

UVODNIK

Brečko, Daniela:	Narava – vir inovativnosti in ustvarjalnosti v izobraževalnih organizacijah	št. 2, str. 5-7
Findeisen, Dušana:	Graditi dostojanstveno in tkati družbene vezi	št. 4, str. 5-7
Krajnc, Ana:	Na krilih e-izobraževanja	št. 3, str. 5-7
Možina, Ester:	Premislek o položaju pismenosti v Sloveniji	št. 1, str. 5-8

ZNANOST RAZKRIVA

Babnik, Jure:	Prostovoljno animatorstvo kot učno okolje	št. 4, str. 28-45
Govekar Okoliš, Monika:	Posebnosti andragoške prakse na ljudskih univerzah	št. 2, str. 10-20
Ileršič, Ana:	Kaj za posameznika pomeni pismenost?	št. 2, str. 37-42
Jug, Anita:	Vedoželjnost pri otrocih, starših vzgojiteljicah in učiteljicah	št. 4, str. 46-56
Krajnc, Ana:	Kdaj se postavljajo temelji vseživljenjskemu izobraževanju	št. 1, str. 10-17
Krajnc, Ana:	Nove paradigme vseživljenjskega izobraževanja	št. 4, str. 10-27
Ličen, Nives:	Profesionalni razvoj izobraževalcev	št. 2, str. 21-36
Mihalič, Renata:	Menedžment kompetenc v slovenskih podjetjih	št. 3, str. 10-18
Mijoč, Nena:	Projektna metoda v izobraževanju	št. 3, str. 19-25
Možina, Tanja; Klemenčič Sonja:	Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih – I. del	št. 1, str. 18-30

Pšeničny, Andreja;		
Luna Jurančič Šribar:	Nasilje vsakdanjega življenja	št. 1, str. 39-55
Štumberger, Karmen:	Izobraževalne potrebe v turizmu	št. 2, str. 43-66
Šuligoj, Metod:	(Ne)znanje in (ne)uspešnost slovenskih gostincev	št. 3, str. 26-36
Vovk, Manca:	Neformalno izobraževanje v družinah na Jesenicah	št. 3, str. 37-51
Zorić, Milena:	Razprave o kakovosti	št. 1, str. 31-38

ZA BOLJŠO PRAKSO

Brečko, Daniela:	Razvoj kariere v učeči se organizaciji	št. 1, str. 58-72
Dular, Boris:	Znanje kot strateški element konkurenčne prednosti	št. 1, str. 73-81
Loberger, Anja:	Alfabetna in funkcionalna (ne)pismenost	št. 1, str. 82-89
Možina, Tanja;		
Klemenčič, Sonja:	Samoevalvacija kakovosti izobraževanja odraslih	št. 2, str. 68-77
Novak, Marjeta:	Prenosljivost participativnih učnih metod v slovensko okolje	št. 2, str. 67-74
Nusdorfer, Jana:	Izobraževanje za preprečevanje poklicne izgorelosti	št. 2, str. 78-88
Podgornik, Vesna:	Ali lahko znanje, pridobljeno po neformalni poti, formalno ovrednotimo?	št. 4, str. 58-69
Raspor, Andrej:	Izobraževanje natakarjev za pridobivanje višjih napitnin	št. 4, str. 70-78
Rebolj, Vanda:	Spletna konferenca v učnem procesu	št. 3, str. 54-66

POGOVARJALI SMO SE

Krajnc, Ana:	Prof. dr. Jurij Kunaver, o metodi izobraževalne ekskurzije in o razsežnostih prostora	št. 1, str. 90-95
--------------	--	-------------------

POROČILA, ODMEVI, OCENE

Findeisen, Dušana:	Kraj, kjer se naučimo zaupati zamislim	št. 4, str. 79-83
Klemenčič Sonja;		
Možina Tanja;		
Zorić Milena:	Podeljena priznanja za razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih	št. 1, str. 96-99
Brečko, Daniela:	HRM za top management	št. 2, str. 89-93

- Brečko, Daniela;
 Žižek, Katja: Znova podelili priznanja TOP 10 izobraževalni
 management 2007 in razglasili TOP 10
 lestvico predavateljev št. 3, str. 75-76

KNJIŽNE NOVOSTI

- Krajnc, Ana: Starši se morajo veliko naučiti ... št. 1, str. 100-103
 Ličen, Nives: Učitelj-mentor v sistemu pripravnštva št. 2, str. 94-97
 Šulak, Tanja: Neformalno izobraževanje odraslih št. 1, str. 104-105
 Šulak, Tanja: Ulrich Beck in Elisabeth Beck-Gernsheim:
 Popolnoma normalni kaos ljubezni št. 3, str. 77-78
 Šulak, Tanja: Thomas A. Harris: Jaz sem v redu – ti si v redu št. 4, str. 84-85

OBRAČAMO KOLEDAR

- Jelenc Krašovec, Sabina št. 1, str. 106-108
 št. 2, str. 98-99
 št. 3, str. 79-82
 št. 4, str. 86-91

Povzetki/Abstracts

Monika Govekar-Okoliš, Ph. D.

DEVELOPMENT AND THE SIGNIFICANCE OF THE »PEOPLE'S FURTHER EDUCATION SCHOOLS« IN SLOVENIA DURING 1918 - 1941

Within the period between both WWs, during 1918-1941, the so called People's Further Education Schools were formed. The article explains why these schools were formed, motivations of individuals along with the then theoretical viewpoints of these schools and their development. Described and analyzed shall also be the first further education schools in then Slovenia and their significance for the development of further adult education.

Key words: People's Further Education Schools in Slovenia, adult education, theoretical approaches of Karl Ozvald and Franjo Žgeč to People's Further Education Schools, the operations of People's Further Education Schools

Ana Krajnc, Ph.D.

COACHING – A SUCCESSFUL TRAINING AND EDUCATIONAL METHOD OF AN INDIVIDUAL

Current level of development demands an ever growing forms of the personal and customized, as a result in the last few decades group trainings (seminars, courses, public lectures) have been replaced by individual forms of education/training, such as: mentoring, educational counseling and e-training.

Among these a special individual form of education/training has appeared, called coaching. The needs for knowledge are growing, but the time available for acquiring this knowledge has decreased considerably, a consequence of the current pace of work and life. Such a transfer to individual methods of training/education is demanded by the need for effective training methods. Each individual has its own learning style in order to achieve his or her learning objectives in best possible way. Group learning does not allow an individual to learn in his or her own style. New technologies have overtaken the learning of people. Lagging behind makes individuals uncomfortable and causes anxiety. Coaching is a safe learning way, having a mentor always present and available. This is the so called »learning on the spot« where the responsibility for the activity is divided

between a mentor and an individual, who is yet to learn what he or she is currently undergoing. Coaching is an order of learning steps and learning episodes, targeted at the objective, where the candidate will be able to do independently what he's currently doing. It's a learning process, where the mentor simultaneously supervises, observes and evaluates the activities of the person, informs the person with the achievements and failures and clearly recommends further steps.

Having its specifics, coaching differs from educational counseling and mentoring, because the learning here is more concise, steered, flexible and direct. Also constantly connected with personal headway towards the learning objective.

Coaching has been used: in organizations to train staff for specific areas of work, specialized tasks, in institutions, when a certain activity is just being introduced, taking over extremely responsible tasks, with initial trainings of low-qualified individuals with a low level of self-confidence or when the knowledge must be absorbed in steps, when the previous knowledge has already been mastered through activity itself (IT area). Should the density of learning increase, counseling and mentoring can turn into coaching if necessary.

Povzetki/Abstracts

**Sanja Knežević,
Sabina Jelenc Krašovec, Ph.D.**

TRAINING PROGRAMMES OF SENIOR CITIZENS AS A POSSIBILITY FOR PERSONAL GROWTH AND TO AGE ACTIVELY

The article deals with the training and learning influence of senior citizens on their personal growth, and in connection with this on the concept of active ageing, which is manifested as a path towards the contribution of the seniors to the society. Authors establish the role of trainings in their spare time structuring and making it richer, as well as its influences on seeing themselves as an active link of the society. Also paid and volunteer work are activities, which allow seniors to become active members of the society again.

The research focuses on the question of ageing as seen by senior citizens and how they see ageing actively and the significance such process has in the every-day life. The purpose of the research is also to study how, according to the opinions of the interviewees, the education at the The University of The Third Age influences their personal growth and how education motivates and encourages their cooperation in the society.

Key words: the life of senior citizens, personal growth of senior citizens, active ageing, voluntary work

Alijana Lepšina

LIFETIME LEARNING AND LIFETIME EDUCATION

Effective education and lifetime learning are becoming a key to competitive, knowledge-based economy. Our country is at present, such as other European countries facing new approaches and developments in the area of education along with changes and difficulties. Third-level is known for an increased number of students, weak financial backing of universities, initial difficulties with Bologna Agreement and increased competitiveness in Europe. It is necessary to improve the education quality, encourage life-long learning and increase investments into research and development.

Key words: formal education, learning (lifelong, aformal, provisional)

Magda Zupančič

FLEXCURITY AND KEEPING UP WITH THE KNOWLEDGE AND QUALIFICATIONS OF SENIOR WORKERS

Ageing of the population presents one of the largest challenges of the EU, Slovenia included. To be able to reach a higher rate of employment of senior workers, according to the Lis-

bon Strategy until 2010, activation of all relevant resources is necessary to be able to use the assistance of synergy of measures and policies to improve current state and the quality of work of senior workers on the workforce market. Slovenia, namely, presents one of the countries with a low-rate of employability of senior workers. Investing more into senior workers, especially in the sense of lifelong learning to ensure long-term competitiveness on the workforce market is of key importance, when we speak of increasing the employability rate of senior workers and their removal from the workforce market (active ageing).

Key words: Flexicurity, Lisbon strategy, active ageing, workforce market, lifelong learning, demographic changes

Tanja Čelebič, M. Sc.

COUNTINUING VOCATIONAL TRAINING IN SLOVENIA IN COMPARISON WITH INTERNATIONAL DATA

The author represents the situation and trends in the field of continuing vocational training (CVTS) in enterprises in Slovenia together with international comparison with european countries on the basis of results

Povzetki/Abstracts

of international Continuing vocational training survey the situation and trends in CVTS for the period 1999-2005. The analysis showed that participation in continuing vocational training in enterprises Slovenia is relatively high compared to other European countries and it grew since 1999. However there are differences in participation regarding the sex and age; the participation of women is higher than participation of men and declines fastly with age. Beside that there are huge differences in participation in CVTS regarding the number of employees in the company; the participation in the companies with 250 or more employees is higher than in the companies with 10-49 employees. The share of training enterprises among all the enterprises, hours in CVT courses per employee and its costs. Some useful information about the training effects and basis for further educational planning can be provided by evaluating the effects of CVTS courses. Still, in Slovenia, the share of training enterprises, evaluating such effects is among the lowest among the European countries.

Key words: continuing vocational training, training, effectiveness of education, educational expenses, adult education.

Katja Košir, Ph.D.

THE HOLISTIC COUNSELLING APPROACH TO THE ADULTS IN EDUCATION

Adults that decide to study part time face a big challenge in adjusting their work and family obligations with their study commitments. The researchers report that taking responsibility for the integration of the study in their social context is the crucial factor of the successful adaptation to the new student role. In coping with this, adult students often need help in the form of counselling. In this article we present the model of the holistic counselling at the College of Business Doba Maribor that includes counselling for effective learning, psychological, career, and financial counselling. The counselling activities that we offer to our students support them in coping with the main life areas and are aimed to increase students' well-being and achievement.

Key words: adults, education, counselling

Marko Radovan, M.Sc.

MOTIVATIONAL PROFILES OF ADULTS IN FORMAL EDUCATION

The introduction of the project and initial research results of »Participation of the Adults in the Formal Education System«

The article describes the international project »Participation of the Adults in the Formal Education System«, which studies characteristics of formal education with the influences on viewpoints, motives and motivations for education. Apart from the theoretical bases of the project, motives encouraging individuals to register for formal education programmes are introduced.

Key words: formal education, motives, motivations, international research

Slavica Čepon, Ph.D.

MODERN APPROACHES TO NEEDS ANALYSES WITHIN THE CONTEXT OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES:

A CASE STUDY IN SLOVENIAN EDUCATION

This paper focuses on the study conducted and summarizes part of the findings of a large-scale research into the language needs of Econo-

Povzetki/Abstracts

mics students. The study included several types of analyses of business English students' linguistic needs that were devoted to determining the importance of business English teaching/learning for the professional needs of future economists, their existing mastery of general and business English, their subjective wishes and expectations regarding business English instruction, and their learning needs, strategies and styles. This article also presents evidence for the processes of general English attrition within business English study a language phenomenon deemed particularly detrimental on business English students' road to successful foreign language learning. The study findings yielded useful information for all participants in the business English teaching/learning process among the most beneficial for its potential improvement, the importance of continuous, uninterrupted foreign language study.

Key words: business English teaching/learning, needs analysis, general English attrition.

Anita Mikulič

MOTIVATION FOR MEDIA TRAINING -

It is never too late to sharpen our views of mass media

Readers have been reading more than only texts in books, magazines, newspapers, but also texts in films and TV screens, mobile phones and similar. Moreover, at present we've been surrounded by images, which we have yet to learn to read, judge critically and use as a form of articulation. This article, thus, presents useful suggestions for media training.

Key words: mass media, media training, media literacy

Zoran Jelenc, Ph. D.

ADULT LEARNING-THE MOST DYNAMIC FORCE OF THE THEORY OF EDUCATION - FRANC PEDIČEK Ph.D. (1922-2008)

The article speaks about the life of a scientist, one of the most influential Slovenian adult teachers, who has offered classification description of pedagogics and adult learning as scientific fields and has equalized their value inside the educational system. Moreover, he has seen the adult learning as a »factor of making the system of education a complete and concluded unit«. The author establishes that dr Pediček was one of the first, who saw a growing significance of adult learning for the modern society with the theorem of permanent education and thus anticipated the phenomenon of lifelong learning.

Key words: Pediček, adult learning, pedagogics, education

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 osebami, 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 zaželeno. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risbo, fotografijo, diagram, karikaturu 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, str. 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

Seznam literature. Seznam uporabljene literature uredite po abecednem vrstnem redu. Zaradi preglednosti predlagamo naslednjo ureditev:

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4, str. 197–199.

- c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji. V Medvešč (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 priložki, shranjeno pod vašim priimkom in naslovom prispevka (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih) Kot posebno priložko (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-priložki) 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



Krka, d. d. - Novo mesto, Šmarjeta 6, 8501 Novo mesto, www.krka.si
MAYFER MCCANN

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.*



Živeti zdravo življenje.

