

Red. prof. dr.  
Ana Krajnc  
Filozofska  
fakulteta  
Univerze v  
Ljubljani

# NOVE PARADIGME VSEŽIVLJENJSKEGA IZOBRAŽEVANJA

## POVZETEK

Po starih ustaljenih poteh šolanja ni mogoče več zadovoljevati sproti se porajajočih potreb po znanju v postindustrijski družbi. Izobraževanje odraslih dopolnjuje šolsko izobrazbo in nadaljuje izobraževanje na vseh področjih družbenega življenja. V najrazvitejših državah so se že pojavili prvi znaki novega načina preživetja v poindustrijski družbi. Z razvojem nove računalniško vodene tehnologije in pravo eksplozijo znanosti je klasična industrijska proizvodnja začela opozarjati na svoj zaton. Pokazali so se novi trendi in kvantiteto proizvodnje je vedno bolj nadomeščala kvaliteta. Eden od zelo očitnih trendov je bil vedno večji razkorak med delom in šolo. Države so zapovrstjo izvedle več šolskih reform z namenom, da bi proizvodnjo in šolanje spet približale. Toda novih paradigem vseživljenjskega izobraževanja ni več moč zaustaviti.

**Ključne besede:** paradigma vseživljenjskega izobraževanja, teorija vseživljenjskega izobraževanja, reforme, osebni razvoj

*Z ustaljenimi potmi šolanja že dolgo ni mogoče več zadovoljevati potreb po znanju v družbi.*

Oče teorije vseživljenjskega izobraževanja ali permanentnega izobraževanja je dolgoletni direktor Pedagoškega inštituta v Parizu Paul Lengrand. Skupaj s svojimi sodelavci jo je predstavil na svetovni UNESCOvi konferenci v Montrealu leta 1960. Francoski znanstveniki so ugotovili, da s starimi ustaljenimi potmi šolanja ni mogoče več zadovoljevati sproti se porajajočih potreb po znanju v poindustrijski družbi. Izobraževanje odraslih dopolnjuje šolsko izobrazbo in nadaljuje izobraževanje v vseh porah družbenega življenja in dela. V najrazvitejših državah so se že takrat v proizvodnji pojavljali prvi znaki novega načina preživetja v poindustrijski družbi. Z razvojem

nove računalniško vodene tehnologije in pravo eksplozijo znanosti je klasična industrijska proizvodnja začela opozarjati na svoj zaton. Pokazali so se novi trendi in kvantiteto proizvodnje je vedno bolj nadomeščala kvaliteta. Danes govorimo o družbi sprememb, družbi znanja, družbi rizika. Prejšnji sistemi kontrole ne vzdržijo več, zato se vse dogaja po načinih medsebojnega zaupanja (Toffler, 1971; Neisbit, 2000).

Eden od zelo očitnih trendov je bil vedno večji razkorak med delom in šolo. Države so izvedle več šolskih reform zapovrstjo z namenom, da bi proizvodnjo in šolanje spet približale (Krajnc, 1979; Krajnc, 1978).

Poskusi, ki so se jih v šolskih reformah predvsem posluževali, so bili (Vzgoja in izobraževanje v besedah in številkah, Eurydice Bilten, 1998):

- podaljševanje šolanja (na 12 in 14 let šolanja večine mlade generacije);
- širjenje učnih načrtov na nove predmete in več učnih ur;
- demokratizacija šolstva: vsak naj bi imel prost dostop do izobraževanja.

S tem so si obetali, da bodo v šolanje vgradili dovolj varovalk in zagotavljali dovolj znanja ter za svet dela tudi pravo znanje. Šolske reforme naj bi tudi omogočile dober izplen talentiranih otrok. Nobena od šolskih reform ni dala pričakovanih rezultatov. Razkorak med šolstvom in proizvodnjo oziroma delom se je še naprej večal (Development of Education, 1994).

Še bolj se zamislimo nad tako šolsko reformo, če vemo, da se je odvijala na pragu globalizacije in v času, ko so nekatere razvite države (ZDA, Švedska) že desetletje prej (od 1969. dalje) poenotile srednješolski sistem in za vse uvedle štiriletne gimnazije (high schools) oziroma splošnoizobraževalni tip srednje šole, pri nas pa smo vse gimnazije ukinili. Ideologija neke države gre lahko proti toku ekonomskega, socialnega in znanstveno-tehničnega razvoja. Višek reforme usmerjenega izobraževanja je gotovo bila knjiga hrvaškega ministra za šolstvo (ki je tudi vodil izvajanje reforme v Jugoslaviji) Stipe Šušvarja *Škola i tvornica*. V njej je razložil bistvo reforme: podreditev šole (zaostali) proizvodnji. Kakšna naj bo npr. rudarska fakulteta v enem od rudarskih bazenov države kot odsev zaostale rudarske tehnične opreme in zaostalega rudarjenja v zaostalem socialnem

K ukrepom reforme usmerjenega izobraževanja spada tudi politični ukrep, tj. ukinitve gimnazij po vsej državi, izločanje iz šolskega predmetnika in učnega načrta poučevanje tujega jezika in prepoved uvoza tuje literature. Upravičeno smo se lahko vprašali, kakšen namen je imela taka šolska reforma, če je šla prav v nasprotno smer od obstoječih trendov?

okolju? (Šušvar, 1977; *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 1995)

Le redke šolske reforme so šle zaradi politične ideologije v povsem napačno smer razvoja, kot je šla pri nas reforma usmerjenega izobraževanja. Ne bi mogli reči, da so šolske reforme v drugih državah povzročale škodo pri razvoju ljudi in izobraževanju otrok, prav tako pa niso dale nobenih vidnih rezultatov.

Znanstveniki in strokovnjaki so začeli dvomiti v to, da se na ta način, tj. s popraviljem šole, sploh da razkorak med šolo in delom ali proizvodnjo zmanjšati (Longworth, Davies, 1996).

Paul Lengrand in sodelavci so vedno jasneje dokazovali, da se prek starih formul (samo z izobraževanjem v šoli) ne da več zadovoljevati vseh sproti nastajajočih potreb po znanju. Treba je bilo odpreti novo pot. Življenje se ne more več deliti na šolanje, delo in upokoje. Proces izobraževanja se po končanem šolanju v sistemih izobraževanja odraslih nadaljuje in se nadaljuje vse življenje. Do podobne formule prihajamo tudi glede dela, saj tudi to postaja vseživljenjski pro-

*Immanentna družbena vloga šole je prenašanje kulture iz roda v rod in s tem sekundarna socializacija.*

Nekatere reforme so stanje poslabšale. Za primer vzemimo šolsko reformo v Jugoslaviji sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja, ko so uvajali usmerjeno izobraževanje. S to reformo so poskušali šolo podrediti delu. Učni načrti naj bi svoje vsebine črpali v podjetjih, tovarnah in drugih ustanovah. Pravo družbeno poslanstvo šole se ni več omenjalo. Šoli je bila s tem odvzeta njena immanentna družbena vloga kot prenašalke neke kulture, nosilke vzgoje in sekundarne socializacije mladih. Splošno znanje in širše usposabljanje otrok za življenje je nadomestilo ozko »usmerjeno« (od tod tudi ime šolske reforme) usposabljanje za poklicno delo (Sodobna pedagogika, 2005).

ces. Človek ni nikoli tako star, da se ne bi vključeval v družbo z nekim svojim delom in ustvarjanjem. Pri tem izvzamemo težko bolne osebe, ki so lahko tudi mlajše, srednjih let ali starejše. Pa še te kljub bolezni počno nekaj zase in za družbo koristnega. V industrijskem obdobju izrazita tri življenjska obdobja – šolanje, delo in upokožitev – niso bila več tako izrazita in so se meje med njimi do danes že dodobra zabrisale (Rogers, 1969; Strokovna izhodišča za nacionalni program visokega šolstva v Republiki Sloveniji, 1997).

Paul Lengrand je pred svetovno javnostjo poudaril, da po stari poti ne bomo našli rešitve. Za zadovoljevanje naraščajočih potreb po znanju je potrebna nova formula: permanentno ali vseživljenjsko izobraževanje. Precejšnega dela znanj ni mogoče strpati v učne načrte, saj se na hitro porajajo in tudi zastarevajo, potrebe po njih pa so nenapovedljive. Metodologija nastajanja učnih načrtov na osnovi splošnih družbenih ciljev pa ne dovoli tako hitrih sprememb in je premalo fleksibilna, da bi se sproti odzivala na spremembe v znanju (Lengrand, 1976).

Z razvojem je tudi v izobraževanju nastala določena delitev dela: vlogo in naloge šole dopolnjujejo posebna družbena vloga in drugačne naloge izobraževanja odraslih. Sistem izobraževanja odraslih je komple-

*Življenja ne moremo nasilno deliti na šolanje, delo in upokožitev.*

S prehodom od šolanja k vseživljenjskemu izobraževanju smo pristali tudi na novih paradigmah vzgoje in izobraževanja. Te omogočajo pojasnjevanje učenja ljudi v informacijski družbi ali, kot jo tudi poimenujejo avtorji, družbi sprememb, družbi rizika, družbi znanja. V tej družbi postane znanje eden od glavnih akterjev preživetja ljudi in kakovosti življenja.

mentaren šolskemu sistemu. Programiranje izobraževanja odraslih izhaja iz učenja, njegove situacije (je »learner-centred education«) in je zato fleksibilno ter izhaja iz znanih že obstoječih potreb po znanju. Sodobna tehnologija povzroča nagle in velike spremembe. Ljudje se sproti učijo o stvareh, o katerih pred letom ali dvema niso niti slutili in jih tudi strokovnjaki za izobraževanje niso mogli napovedati. Nagel razvoj znanosti prinaša kopico nenapovedljivih spoznanj. Ni dovolj, da jih spoznajo samo šolarji. Enako pomembno je, da jih čimprej spoznajo in v praksi upoštevajo tudi odrasli, aktivni del prebivalstva. Dejavnost starost pa potegne aktivnosti navzgor do najvišjih starosti (Rogers, 1969).

Potrebe po znanju je možno zagotoviti le po novi formuli vseživljenjskega izobraževanja. Kaj je permanentno ali vseživljenjsko izobraževanje? Izobraževanje vseh ljudi vse življenje (Lengrand, 1976).

#### Nove paradigme teorije permanentnega izobraževanja

industrijska družba	informacijska družba
sposobnosti	motivacija
skupinsko izobraževanje (razred, tečaj)	individualno (svetov. mentor)
formalno izobraževanje	neformalno izobraževanje
prenos znanja	vzgoja, osebni razvoj
cilj: poklic	kompetentnost, zaposljivost
selekcija v šolanju	prost dostop do znanja
nacionalni šolski sistemi	globalizacija izobraževanja

## SPOSOBNOSTI IN MOTIVACIJA

Sposobnosti in motivacija sta dva temeljna pogoja za uspešno izobraževanje. Samo visoke sposobnosti ob pomanjkanju motivacije ne obrodijo uspehov v izobraževanju, potrebna je vsaj neka minimalna motivacija za izobraževanje. In nasprotno: sama želja po učenju, motivacija brez potrebnih sposobnosti, še ne zagotavlja učnega uspeha. Oba dejavnika se prepletata in eden drugega nadomeščata. Pomanjkanje sposobnosti lahko občasno nadomesti močna motivacija za izobraževanje in tudi razvite sposobnosti nadomestijo začasen upad ter pomanjkanje motivacije za učenje (Krajnc, 1982; Trstenjak, 1974).

Konec 19. stoletja se je industrija hitro razraščala. Vzporedno s tem procesom se je vedno bolj poudarjal družbeni pomen šolanja. Države so izpopolnjevale in širile šolsko mrežo tudi v okolja, kjer je prej ni bilo. Obvezna osnovna šola naj bi bila dostopna vsem otrokom. Obrtne šole so se prelevile v industrijske in poklicne šole. Temelj preživetja ljudi je bil poklic oziroma krajša primerna usposobljenost za delo pri stroju. Delo v tovarni in zaposlitev je postala osnovni vzorec preživetja ljudi. Industrijsko delo je zahtevalo pismene delavce in pomen šolskega sistema je naraščal (Krajnc, 1978).

Ti splošni trendi razvoja v 19. stoletju niso naleteli na odobravanje ljudi zlasti v manj razvitih okoljih. Za starše, ki otrok niso pošiljali v šolo, so države predpisale kazni. Strokovnjaki so se trudili, da bi objektivno ugotavljali sposobnosti otrok za šolanje, ker so bile sposobnosti edini priznani argument za to, da otrok ne obiskuje šole. Prvi test za ugotavljanje sposobnosti otrok za šolanje sta naredila francoska avtorja Binet in Simon (Binet-Simonov test inteligentnosti otroka) (Trstenjak, 1974).

Ena temeljnih paradigem izobraževalne teorije v industrijski družbi so bile sposobnosti

učenca. Z njo so pojasnjevali in upravljali druge vzgojno-izobraževalne pojave. Tako kot proizvodne organizacije je bil tudi šolski sistem zgrajen piramidalno. Manj sposobni so ostali samo z osnovnošolsko izobrazbo, srednje nadarjeni s poklicno in srednjo izobrazbo, le mladi z najvišjimi sposobnostmi naj bi šli na univerzo.

Testiranje sposobnosti se je v 20. stoletju zelo razširilo predvsem pod vplivom ameriške vojske (Wecksler-Belvuejev test inteligentnosti, Domino test, Test Progresivnih matric, M test itd.), ki je vlagala veliko finančnih sredstev v psihološke raziskave za ugotavljanje sposobnosti vojakov. Še više je razvoj testov za ugotavljanje sposobnosti ponesla konkurenčna industrijska proizvodnja in piramidalna struktura vodenja podjetij in tovarn. Testiranje sposobnosti je postalo skoraj pravilo pri izboranju vodilnih v podjetju (Musek, 1982). Testiranje sposobnosti pri selekciji v zaposlovanju se je tako razširilo, da je prekoračilo dejanske možnosti testov inteligentnosti in je občasno pripeljalo do določenih zlorab. Temu so se uprli zlasti francoski socialni psihologi in dokazovali, da se sposobnosti pri ljudeh razvijajo vse življenje in niso samo rezultat biološke danosti neke osebe. Pomemben vpliv na razvoj sposobnosti imajo razvitost okolja in izzivi, ki jim je človek v življenju izpostavljen (Mihael Tort ...).

V industrijskem obdobju, ko je bilo izobraževanje omejeno predvsem na šolanje (formalno izobraževanje), ni bila tako pomembna osebna motivacija učenca ali študenta za izobraževanje, ker so za to skrbeli učitelji in predpisi o obvezni šoli. Sekundarni, zunanji motivi (ocena, kontrolne naloge,

*Temeljna paradigma izobraževanja v industrijski družbi so bile sposobnosti učenca.*

*Paradigma testiranja sposobnosti ni upoštevala, da se sposobnosti posameznika razvijajo vse življenje.*

*Pri vseživljenjskem izobraževanju je človek odvisen od notranje motivacije za učenje.*

testi znanja, redovalne konference) so eden drugemu podajali roke in nepretrgano navajali učence, da se učijo; čeprav ti osebne

motivacije niso imeli, so se do neke mere učili. Trudili so se, da odkrijejo, kaj učitelji od njih zahtevajo in pričakujejo. Čez ta rob pod vplivom samo sekundarne motivacije, da bi si privoščili še znanje sami zase, navadno niso šli. V tem času je bil učenec obdan s

sistematično zagotovljenimi zunanji motivi (Krajnc, 1982).

Potrebe po znanju v informacijski družbi zagotavlja vseživljenjsko ali permanentno izobraževanje. To se zanaša predvsem na neformalno individualno in samostojno izobraževanje. Po šoli nihče več ne skrbi za človekove sekundarne motive za izobraževanje. Za učencem ne stoji več učitelj. Človek postane nenadoma pri nadaljnjem izobraževanju odvisen od osebne notranje motivacije za učenje. Z njo se odloča za izobraževanje, izbira učne vire in poti učenja,

zgoščenost izobraževanja ter sam odgovarja za svoje izobraževanje.

Paradigmo »sposobnosti« v informacijski družbi nadomesti nova, razvoju prilago-

jena paradigma: motivacija. V razmerju med sposobnostmi in motivacijo nastane poudarek na motivaciji. S tem ne zanikajo,

da so pomembne tudi sposobnosti učenca. Z njimi se razen v določenih primerih ne ukvarjajo več tako poudarjeno kot prej. Kot relativno trajnejšo lastnost učenca vzamejo sposobnosti ljudi znotraj normalne Gausove krivulje kot predpostavko in predpogoj, ki ga najdemo pri 95 odstotkih rojenih otrok. In pri teh v teoriji permanentnega izobraževanja nastane odločilni dejavnik za uspešno učenje motivacija, predvsem primarna osebna motivacija ali vedoželjnost. Če jo ima oseba razvito ali ohranjeno, bo v vsakršnih pogojih prišla do potrebnega znanja. Sodobna informacijska tehnologija odpira učenju globalne razsežnosti. Spomnimo se samo največje enciklopedije na svetovnem spletu Wikipedie in še nešteti drugih knjižnih in internetnih virov znanja. Potovanja, medosebni stiki ljudi v urbanem okolju, možnosti za opazovanje pojavov prek medijev, družinske razsežnosti osebnega učenja in drugo ustvarjajo neskončno množico učnih okolij, priložnosti za individualno neformalno izobraževanje (Apple, 1993).

Eno od najpomembnejših učnih okolij je delo človeka. V času vseživljenjskega izobraževanja je vse pomembneje, da se delo večkrat menja in spremeni. S tem se pomnožijo priložnosti za izobraževanje na delu. Ko se mladi odločajo za delo v določeni ustanovi, se vprašajo, kaj bodo oni osebno imeli od tega dela, kaj se bodo lahko tam naučili. Plača ni več edini kriterij za odločitev, kam bodo šli delat (Rifkin, 1996).

*Sodobna družba odpira neverjetne razsežnosti učenja.*

Zunanja motivacija za učenje zbledi v času pubertete, upora mladih avtoritetam. To je čas, ko mlad človek hoče uveljaviti zlasti svoje osebne nagibe in ne dovoli več, da ga odrasli v nekaj silijo. Bolj kot so najstniki osebno razviti, tem bolj vztrajajo pri svojem »prav«. Upiranje zunanji motivaciji, siljenju, da se izobražujejo, je obarvano tudi čustveno in je ena od poti dokazovanja svoje odraslosti, čeprav gre to lahko v srednji šoli na škodo dijaka samega. Pomembneje je, da mu priznajo, da je odrasel, kot pa da izdela razred. Pubertetno upornišvo išče osebna pota življenja in zunanje motivacije za izobraževanje pogosto ne priznava več. Šolski uspeh začne v srednji šoli pešati, če nimajo dijaki ohranjene tudi primarne, notranje motivacije ali vedoželjnosti (A. Krajnc, 1982).



Izobraževanje je vtisnjeno skoraj v vsako dejavnost ljudi: zabavo, prosti čas, delo, družinsko življenje, sosedsko skupnost, zdravstvo, kulturne dejavnosti, turizem in šport. Tudi pri nas skoraj ni dejavnosti, pri kateri ne bi vzporedno razvijali tudi izobraževanja. Posamezna oseba zajema znanje v različnih učnih okoljih. Samostojno ga povezuje v smiselne celote nekega učnega projekta. Vedno več se učimo »na licu mesta« in vedno manj je ločenega učenja v posebej rezerviranem času. Nekdo rad posluša sodobno glasbo in bo pri tem nabiral znanje angleškega jezika, drugi se bo isto učil v turizmu, na potovanjih, tretji od tujih sodelavcev v podjetju. Vsi bodo prišli do podobnih ciljev. Možnost imajo, da novo znanje tujega jezika tudi formalno preverijo pred komisijo in dobijo potrdilo.

O motivaciji kot novi paradigmi teorije permanentnega izobraževanja med drugim razpravljajo v strokovnih krogih tudi, ko se krešajo mnenja in ocene o tem, kdo lahko študira. Ljudje so zaslutili, da brez nekaj terciarne (višje ali visoke) izobrazbe človek v prihodnje skoraj ne bo mogel preživeti. Če starši še nimajo tako visoke šolske izobrazbe, menijo, da bi si jo morali pridobiti vsaj njihovi otroci. Razvojni pojavi in procesi med ljudmi so kar nekaj korakov pred uradno šolsko politiko, ki še vedno deli srednješolski nivo na manjvredne poklicne in večvredne štiriletne srednje šole. V prve pošiljajo po osnovni šoli slabše učence iz osemletke, boljši gredo v štiriletne šole in najboljši v gimnazije kot pripravljavnice za terciarno (višje in visokošolsko) izobraževanje. Po naravi stvari naj bi otroci, ki so se v domačem okolju najmanj razvili, šli v toliko bolj kvalitetne šole, da nadomestijo primanjkljaj. Za takim razporejanjem mladine stoji predpostavka iz preteklosti, da je samo elita generacije sposobna študirati (Titmus, Knoll, Wittpoth, 1993).

Stanje v praksi dokazuje nasprotno: mladina in njihovi starši po osemletki pritiskajo na

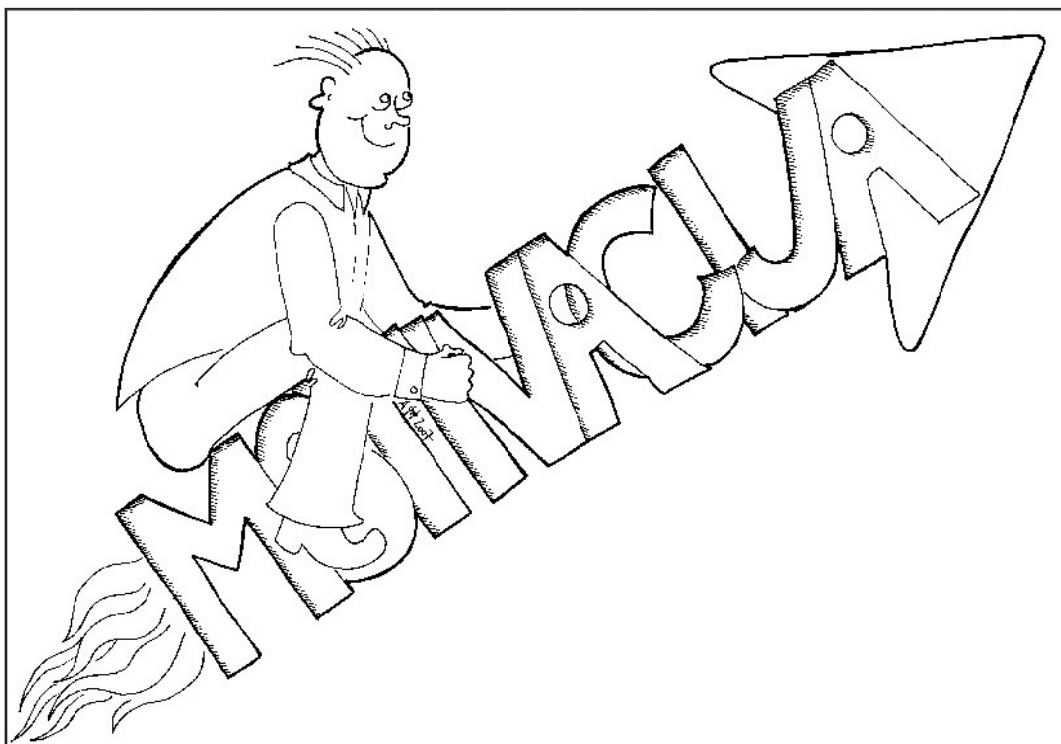
4-letne srednje šole in še posebej na gimnazije. Vsako leto imajo gimnazije do 200 odstotkov prijav na razpisana mesta, 2- in 3-letne poklicne šole pa dosežejo morda 65 odstotkov prijav na razpisana mesta. Prepričevanje šolskih svetovalnih služb, naj gredo otroci v poklicne šole, ne obrodi kaj veliko uspeha, ker mu starši ne verjamejo, bolj se držijo svoje resnice in iščejo možnosti za šolanje otroka v gimnaziji. Pri nas se ob 4-letnih srednjih strokovnih šolah odpirajo vzporedni gimnazijski programi. Tudi do 90 odstotkov dijakov iz srednjih strokovnih šol nadaljuje študij na višji ali visoki šoli. V zadnjih 5 letih se je število višjih šol v Sloveniji povečalo za 400 odstotkov (Srednješolsko izobraževanje v Republiki Sloveniji, 1996; Nacionalni program izobraževanja odraslih, 1998).

Motivacija za izobraževanje je del čustveno doživljajske strukture osebnosti. Vedoželjnost in učljivost osebe je neposredno povezana s samopodobo osebe, stopnjo samozavesti, odnosom osebe do drugih ljudi in do sveta. Strahovi, negativna samopodoba in plašnost primarno motivacijo ali vedoželjnost osebe močno zmanjšujejo. Kljub temu, da ima motivacija za učenje čustveno podlago, je relativno stabilna paradigma (Bern, 2007).

Poglejmo, kako je šel razvoj v najbolj razvitih državah, kjer se je začel prehod iz industrijske v informacijsko družbo konec šestdesetih let prejšnjega stoletja. Že prej smo omenili, da se je raven splošne izobrazbe v začetkih in-

*Brez terciarne izobrazbe se človek ne bo mogel zavihteti v mislečo se družbo.*

Vsak človek z normalnimi sposobnostmi lahko dokonča neko višjo ali visoko šolo, če je za to motiviran. Terciarno izobraževanje je v informacijski družbi to, kar je bila za časa Marije Terezije pri nas osnovna šola. Pridobil naj bi si jo vsak človek. Terciarno izobraževanje je osnovna šola 21. stoletja (*Strokovna izhodišča za razvoj visokega šolstva v Republiki Sloveniji, 1997*).



formacijske družbe naglo dvigala. Splošna šolska obveznost je postala štiriletna srednja šola. To pa ni zanikanje pomena poklicnih znanj, ampak so ta postala z razvojem zahtevnejša, zato je poklicno šolanje prešlo v višje šole. V sedemdesetih letih je npr. Kanada uvedla tako imenovane »občinske višje šole« (community colleges) za usposabljanje mladih za poklice po končani splošni srednji šoli. Obrtnik opravlja zahtevna dela, obvladati mora vsaj enega ali več tujih jezikov in računalništvo. Opravlja zelo polivalentno delo: poznati mora materiale, s katerimi dela, spremembe na trgu, prednosti novih rešitev v primerjavi s starimi, znati mora svetovati strankam, obvladati administrativno-upravne in pravne vidike svojega dela, voditi in odgovarjati za finančne posle, koordinirati sodelavce in biti sposoben, da prodira s svojim delom na tržišču med raznimi ponudbami in možnostmi. Taka polivalentna znanja pričakujejo od pleskarja ali mizarja, mojstra

za centralne kurjave ali mesarja. Zaradi izrazitih selektivnih procesov v našem šolskem sistemu je prejšnje poklicno izobraževanje padlo še nižje od ravni v preteklosti: v praksi ugotavljajo, da prihajajo v poklicne šole predvsem vedenjsko in čustveno moteni mladi ljudje z najnižjim šolskim uspehom. Kdo lahko trdi, da negativna selekcija učencev ne degradira šole? Zakaj ne pustimo odprte poti izobraževanja, da bi se lahko tudi odličnjaki vpisovali v poklicne šole (seveda ne na tako nizki ravni) (Toffler, 1971)?

V katerih socialnih slojih je motivacija za izobraževanje najbolj prisotna? Med ljudmi, ki so živeli v socialno in kulturno razvitem okolju. Največkrat so si ti tudi pridobili vsaj popolno srednjo ali višjo šolo in več. Motivacijo za učenje najbolj pogrešajo najmanj izobraženi ljudje, npr. funkcionalno nepismeni. Kdo je pripravljen za vseživljenjsko ali permanentno izobraževanje? Več raziskav je potrdilo, da je motivacija za izobraževanje

najnižja pri najmanj izobraženih ljudeh, teh, ki znanje najbolj potrebujejo in je pomanjkanje izobrazbe njihova glavna ovira v življenju. Posebej bomo spregovorili, kako v posameznih družbah rešujejo ta problem (Beck, 1996).

## OD SKUPINSKEGA K INDIVIDUALNEMU IZOBRAŽEVANJU

Izpopolnjen šolski sistem je predstavljal velik napredek industrijskega obdobja. Šola je strukturna enota šolskega sistema in razred strukturna enota vsake šole. Šolanje je skupinsko izobraževanje in omogoči množično poučevanje večine otrok. V industrijskem obdobju sta bila šola in učitelj osnovna oblika prenosa znanja, temelj izobraževanja. Znanje se je prenašalo pretežno s poučevanjem razreda, skupine učencev.

Sredi 19. stoletja se razvoju šolskih sistemov pridružijo še sistemi izobraževanja odraslih v posamičnih državah. Porajajo se razne oblike skupinskega izobraževanja odraslih: usposabljanje delavcev v industriji, kmetijske šole, izobraževanje v kulturno-prosvetnih društvih, pri nas tabori in čitalnice itd. Razvoj je v industrijskem obdobju šel od prejšnjih osamljenih primerov ljubiteljskega samoizobraževanja k bolj organiziranemu, strokovno vodenemu skupinskemu izobraževanju odraslih. Spomnimo se prvih institucij za izobraževanje odraslih na Danskem: ljudskih visokih šol. Pojav je bil za takratni razvoj tako pomemben, da se je razširil po vsej Evropi. Še danes so tradicionalne ljudske visoke šole po Evropi temeljna mreža andragoških ustanov za izobraževanje odraslih. Institucije so omogočile, da so se tudi odrasli lahko formalno izobraževali, ne samo otroci. V industrijskem obdobju se je izobraževanje odraslih razvijalo od razpršenega relativno redkega samoizobraževanja posameznih navdušencev

k institucionaliziranemu in skupinskemu poučevanju odraslih. V veliki meri je bilo to posnemanje pouka v šoli. V tem so videli takratni izobraževalci odraslih svojo legitimnost izobraževanja tudi v pošolskem obdobju. Institucionalizacija izobraževanja odraslih je v industrijskem obdobju pomenila velik razvojni korak naprej in je potekala vzporedno z institucionalizacijo zdravstva, predšolske vzgoje in še nekaterih drugih dejavnosti.

Učna skupina (razred, šola) je bila temeljna enota opazovanja in raziskovanja pedagoške in andragoške znanosti. Naj navedemo samo nekaj pogostih raziskovalnih tem: kvaliteta pouka, učni uspeh, odnosi v razredu, vloga učitelja, sociogram razreda itd. Pri odraslih so govorili o učnih skupinah in ne o razredu. Učni uspeh odraslih so raziskovali glede na velikost učne skupine, prilagajanje programa skupini, oblike vodenja učne skupine, posebnosti izobraževanja odraslih, homogene in heterogene učne skupine. Raziskovanje je bilo osredotočeno na število in vrsto izobraževalnih ustanov, učnih programov in udeležencev (Beck, 1996).

Med nedavnim obiskom na Danskem, zibelki evropskih ustanov za izobraževanje odraslih, so nam pojasnili, da na ljudskih visokih šolah sedaj poteka v glavnem individualno izobraževanje odraslih v obliki izobraževalnega svetovanja, krmiljenja učenca, samostojnega multimedijskega izobraževanja, študija na daljavo in mentorstva. Na Nizozemskem so veliko izobraževanja celo prenesli na individualno »patronažno izobraževanje«. Mentor pride na dom k učencu. Zakaj bi zdravstvena patronažna služba skrbelo za vzdrževanje

*V informacijski družbi individualizacija izobraževanja prodira v redne šole in postane pravilo v izobraževanju odraslih.*

*Patronažno izobraževanje za psihično vzdrževanje osebe.*





Institute for Studies in Education) s skupino raziskovalcev konec prejšnjega stoletja razvil raziskovalno metodologijo za proučevanje individualnega izobraževanja odraslih. Izhaja iz teze, da je v informacijski družbi edina možna temeljna enota opazovanja in proučevanja izobraževanja posamezna oseba in ne več skupina. V posamezni osebi se križajo tangente različnih učnih vplivov in raziskovanje izobraževanja se poglobi tudi na posebna učna okolja in enkratne, osebne poti do znanja, primerne današnji stopnji razvoja v informacijski družbi (Tough, 1972).

## OD FORMALNEGA K PRETEŽNO NEFORMALNEMU IZOBRAŽEVANJU

Naslednja nova paradigma teorije permanentnega izobraževanja, ki je odraz razvoja v informacijski družbi, je neformalno izobraževanje.

Ni vseživljenjskega izobraževanja, če ne priznamo prevlade neformalnega izobraževanja. Permanentnega izobraževanja (izobraževanja vseh ljudi vse življenje za vse socialne vloge oziroma sproti porajajoče se potrebe po znanju) ni mogoče uresničiti samo prek izobraževalnih institucij, temveč pretežno neposredno povezano z raznimi dejavnostmi in pojavi po neformalni poti (Dohmen, 1999).

Ko je Alen Tough raziskoval učne projekte posameznih ljudi, je odkril razmerje med formalnim in neformalnim izobraževanjem.

Konec osemdesetih let prejšnjega stoletja je v razvitih državah razmerje znašalo 20 proti 80 v prid neformalnemu izobraževanju (Tough, 1972).

Pri neformalnem izobraževanju so raziskovanju najbolj dostopni rezultati izobraževanja, tj. znanje. Poti do znanja so nepredvidljive in včasih tudi nezavedne. Oseba si izbere, npr. po občutku, kako se bo učila, da ji bo tako učenje najprijetnejše ali najbolj prilagojeno domačim razmeram. Da je učenje tudi prijetno, je vedno bolj priznan vidik izobraževanja.

Znanje osebe mora biti tudi javno priznано, čeprav je pridobljeno po neformalni poti (s pogovori, z branjem, s potovanji, z lastnimi poskusi in zmotami, informacijsko tehnologijo, mediji, v društvih, med prijatelji itd.). Težimo k temu, da ga formalno potrdimo. Formalno priznavanje neformalno pridobljenega znanja predstavlja v Evropi posebno gibanje. Spomladi leta 2007 je bila na Ekonomski fakulteti v Ljubljani mednarodna konferenca o organizacijskih oblikah priznavanja in preverjanja neformalno pridobljenega znanja (University lifelong education, 2007).

Omenjena služba sestavlja ocenjevalne

*Vseživljenjsko izobraževanje se uresničuje pretežno v neformalnih oblikah učenja.*

*Večina univerz v državah Evropske unije ima posebne oddelke za preverjanje in potrjevanje znanja, ki ne izhaja iz šolanja ali študija.*

Paradigma neformalnega izobraževanja je tesno povezana z ostalimi temeljnimi pojavi izobraževanja v informacijski družbi. Časovni razmik med pojavom potrebe po znanju in časom, ko se mora to znanje že uporabiti, se v družbi sprememb in družbi rizika vedno bolj krajša. Zato je najprimernjše fleksibilno izobraževanje. Sestavljajo ga neposredne razmere konkretne življenjske in delovne situacije posamezne osebe. Nastaja na licu mesta in ni zavezano predpisanemu številu učnih ur ali metod. Vsaka pot do znanja je priznana, če je učinkovita. Ne sprašujemo se več, kako si je nekdo pridobil svoje znanje in osebne lastnosti, odločilno je, kaj oseba zna (Beck, 1996; Nezel, 2000).

komisije za vsakega kandidata posebej. Iz referatov, predstavljenih na konferenci, je bilo možno razbrati najnovejše razmere na tem področju. Na ta način si je možno pridobiti diplomo višje šole, spričevalo specializacije, univerzitetno diplomu ali magistrski naziv.

*Nova paradigma vseživljenjskega izobraževanja stavi na osebnostni razvoj in ne na prenos znanja.*

Nekateri so podvomili v tako priznane diplome, profesorji iz komisij na raznih univerzah pa so prepričljivo v podrobnosti predstavili, kako je znanje kandidatov celo presešlo znanje rednih študentov. Predsednik Univerze v Lyonu je v podporo svojim tezam v referatu npr. opisal primer vodje razvojne službe v francoski železarni, ki je pred komisijo branil naziv magistra matematike (prav tam).

Na srednjih šolah ali univerzah, kjer se še niso lotili priznavanja neformalno pridobljenega znanja, še ne poznajo uspešnosti in razsežnosti neformalnega izobraževanja, zato o njem dvomijo. Tam, kjer to že poteka, so vneti zagovorniki, če je preverjanje opravljeno zelo temeljito in odgovorno ter se spričeval ne deli »na pamet«.

Če neformalno pridobljenemu znanju ne priznamo javne veljave, družba v družbi znanja preveč izgublja in ne dohiteva sodobnega ritma izobraževanja. V takih razmerah pa izgublja tudi posameznik, ker ne more nikjer v javnosti uveljaviti svojih sposobnosti, lastnosti in znanja (Tough, 1972).

### **POMEMBEN JE RAZVOJ OSEBNOSTI IN NE SAMO PRENOS ZNANJA**

Glavna paradigma učnega procesa je bilo pridobivanje znanja in izhajajoč iz nje so bili sestavljeni šolski učni načrti. Po njej se je ravnala struktura učne ure in izbor didaktičnih metod. Učiteljeva vloga je bila poučevanje,

podajanje učne snovi. Po njej so ocenjevali učni uspeh, učinek učenja. Glede na pridobljeno znanje, označeno s šolskimi ocenami, so učence (in jih še danes) v razredu razporejali na odlične, uspešne in neuspešne. Učitelj je bil lastnik znanja in od tod je izhajala njegova družbena moč in oblastni položaj pri ocenjevanju učencev. Šolske ocene so se (in se še) nanašajo na to, koliko znanja, ki je bil podan pri pouku, učenec lahko reproducira. Pod vplivom množičnega šolanja otrok in mladine sta kontrola in ocenjevanje pridobljenega znanja z vsesplošno uporabljenimi testi znanja zdrsnila na nižjo raven, in sicer na prepoznavanje znanja. Učenci naj bi med tremi ali petimi možnimi odgovori prepoznali pravega. Prepoznavanje znanja, priklic znanj s pomočjo pisne predloge v testu znanja je nižja raven internalizacije znanja od tega, ki ga učenec lahko samostojno ponovi (Apple, 1998).

Odrasli se izobražujejo zaradi konkretnih potreb pri delu ali v njihovi življenjski situaciji. Ocenjevanje znanja v andragoškem procesu je osredotočeno na to, kako so zmožni novo pridobljeno znanje tudi uporabiti. Izobraževalci, mentorji preverjajo »aktivno znanje« študentov. To pa je povezano že z ostalimi osebnostnimi lastnosti in stališči, odločanjem in neposrednimi dejavnostmi. Zato je preverjanje znanja pri odraslih individualno in se osredotoči na opazovanje novih dejavnosti osebe, za katere si je znanje pridobivala, ali pa mentor ocenjuje neposredno izdelke. Tradicionalno pa je bila temeljna paradigma tudi andragoškega procesa: pridobivanje znanja (Jarvis, 1997).

Z novo informacijsko tehnologijo so se naglo razmnožili razni možni viri za pridobivanje znanja: internet, elektronska pošta, UBS, MP3, zgoščenke, plakati, knjige, priročniki, Wikipedia (internetna enciklopedija, ki jo piše človeštvo). Da si nekdo pridobi določeno znanje, ni več nujno odvisno samo od poučevanja učitelja, kot je bilo to pred sto leti.

Mednarodne primerjalne raziskave so odkrile splošen pojav, da družbeni status učitelja z razvojem upada. Če učitelji tudi v današnjih razmerah vztrajajo pri svoji tradicionalni družbeni nalogi, da učence poučujejo in predvsem prenašajo znanje, se njihov družbeni položaj še pospešeno znižuje. Nagel razvoj znanosti odslukuje sproti se spreminjajočo resničnost. Znanstvena odkritja niso več večne in absolutne resnice, trajnost znanja postaja časovno omejena. Vrednost poučevanja in podajanja znanja se s tem zmanjšujeta.

Sodobna informacijska tehnologija, zasičeno urbano okolje, močno povečana geografska mobilnost prebivalstva porajajo nova učna okolja izven šole in razreda (Krajnc, 2007). Nekaterim učiteljem se zdi težavni del njihovega poklica to, da jih nekateri učenci pri pouku preHITEVAJO z znanjem, ker imajo doma več možnosti za učenje, kot jih ima sam učitelj. Kriterij žkdo več ve' se med učiteljem in učenci pomeša pogosto pri pouku računalništva, geografije, včasih tudi tujega jezika in sodobne glasbe. Tako stanje ustreza sedanji stopnji družbenoekonomskega razvoja. Če znanje zastareva, si ga bodo ljudje morali na novo pridobiti po šoli, ko učitelja ne bo več ob njih. Torej so drugi viri znanja poleg učitelja zakonitost in pravilo, ne več izjema. V Kanadi je A. Tough že v sedemdesetih letih odkril, da je pri zadovoljevanju potreb po znanju prevladalo neformalno izobraževanje (razmerje 80 proti 20 v prid neformalnemu izobraževanju). Razgledana odvetnica in nekoč odlična študentka je izjavila, da se je ob spreminjajoči se zakonodaji morala v zadnjih nekaj letih na novo naučiti toliko prava, kot da bi še enkrat študirala na fakulteti. O podobnih potrebah po znanju govorijo tudi drugi odvetniki in pravniki v gospodarstvu. Andragoški proces, ki poteka pri njihovem osvajanju novih pravnih znanj, je drugačen, kot če bi se laik lotil učiti se novo zakonodajo. Prvoten študij prava jim je razvil nekaj trajnih osebnostnih lastnosti: način razmišljanja in obravnavanja pravnih zadev, analitično sintetično mišljenje, logično sklepanje, argumentiranje, povezovanje in izključevanje določenih ugotovitev ter verbalno natančnost

v pisnih in ustnih oblikah sprejemanja in izražanja vsebin (Brunner, 1991).

Ta primer lepo ilustrira prehod od paradigme znanja k paradigmi osebnostnega razvoja in vzgoje. S tem se v pogojih sodobne družbe tako šolanje kot izobraževanje odraslih osredotočita na trajnejše spremembe učenca. Razvoj ustreznih osebnostnih lastnosti je podlaga, na katero se učinkovito dodajajo sproti nova znanja in informacije v procesu vseživljenjskega izobraževanja (Bern, 2007).

Ko v informacijski družbi paradigmo znanja zamenja vzgoja, pomen pridobi »čustvena inteligenca« osebe, poudarek se preseli na osebnostni razvoj in trajne spremembe subjekta. S tem se ne zanemari pomen znanja, ampak nasprotno, celo hitro narašča. Čeprav ni dovolj, da človek nekaj samo ve, ne zmore pa tega znanja uporabiti in uveljaviti, ker ni dovolj prodoren, komunikativen, prilagodljiv, kritičen in se ne zna vživljati v druge ljudi. Primerne osebnostne lastnosti: samozaupanje in samozavest, zaupanje v ljudi in pozitivna stališča do uspeha, zmage in cilja šele znanje poženejo (Krajnc, 2002).

Za določitev, kdo je primerno usposobljen za delo in življenje v sodobni informacijski družbi, družbi sprememb, družbi znanja in družbi rizika, so združili rezultate več mednarodnih evalvacijskih študij. Težko bi zajeli vse potrebe po znanju, sposobnostih in last-

*Učitelj že davno ni več glavni vir znanja.*

*Za pravilno uporabo znanja moramo razvijati tudi osebnostne lastnosti.*

Temeljna znanja, sposobnosti in lastnosti osebe bi lahko združili v štiri kategorije:

- Obvladovanje lastnega **učenja**;
- **Komunikacijske spretnosti in lastnosti** osebe;
- **Sposobnosti odločanja** in izbire med več možnimi rešitvami ter osebna odgovornost;
- Obvladovanje **medsebojnih odnosov**, dialog, timsko delo.

nostih, zato so se malodane vsi strokovnjaki najprej osredotočili na temeljna znanja (basic skills), ki bi jih moral že za začetek kariere, dela in upravljanja z osebnim in družinskim življenjem imeti pri roki vsak človek (Equipped for the future: standards, 2003).

Prehod od prejšnje paradigme, kjer je znanje osrednjega pomena, na novo paradigmo osebnega razvoja je očitno. Če je oseba sposobna, da obvlada in sprejme odgovornost za lastno učenje, se bo njeno znanje v pospešenem ritmu obnavljalo in širilo pod vplivom medijev, informacijske tehnologije in v stikih z ljudmi. Vsak zase mora odkriti, katera nova učna okolja so mu na razpolago in kaj je optimalna pot pridobivanja znanja.

K temu pripomorejo tudi ostale našete temeljne spretnosti. Ni dovolj, če nekdo znanje ima, sam ga mora znati tudi v okolju in javnosti uveljaviti, ga socialno umestiti

med druge ljudi in s svojim znanjem nekaj novega napraviti ali doseči. Svoje znanje in sebe uveljavlja z uspešnim komuniciranjem z drugimi. Komunikacijske sposobnosti ljudi so kriterij funkcionalne pismenosti (FP), ki je

neposredno primerljiva s »temelnimi znanji in spretnostmi« (TZS). Funkcionalno pismen človek dohiteva razvoj okolja in se zna na razne izzive primerno odzivati, obvlada dialog z družbo. To doseže, če razume, kar mu drugi pravijo, če zna tudi svoje misli izražati tako, da ga drugi razumejo, če zna smiselno brati tekste in v napisanem ločuje bistveno od

nebistvenega ter če se zna tudi sam primerno pisno izražati. Te štiri komunikacijske spretnosti ali sposobnosti se v naštetem zaporedju stopnjujejo po težavnosti od poslušanja govora do osebnega pisanja. Manj izobraženi ljudje se bolje znajdejo v govorjeni besedi. Lažje se naučijo, če jim nekdo pripoveduje, razlaga in predava kot pa iz knjig. Ko smo imeli intervju z moškim srednje starosti, je potem, ko se je že izkazal v raznih praktičnih delih (zidanje, polaganje ploščic, popraviljanje avtomobila, trgovanje), bil pa je očitno funkcionalno nepismen, vzkliknil: »Meni samo knjige ne kažete, drugo gre!« Čutil je, da se iz knjig ne more učiti. Bolj izobraženi (od dokončane štiriletne srednje šole naprej) se uspešno učijo iz knjig in tudi sami znajo sporočati drugim z napisanimi besedili. S tem dosežejo večjo svobodo in samostojnost svojega učenja (Knaflič, Ileršič, 2006).

H komunikacijskim spretnostim spadajo tudi razvite sposobnosti za presojanje kvantitativnih razmerij in numeričnost. Delno se to pozna pri matematiki, vpliva pa tudi na nekatere odločitve človeka v času življenja, ker težko presodi, kaj je preveč, premalo in kaj bi bilo količinsko primerno (posojila, nakupi, investicije) (Ileršič, 2007).

Med temeljna znanja, spretnosti in sposobnosti spada tudi zmožnost odločanja in sprejemanja osebne odgovornosti. Odgovornosti in odločanje se v informacijski družbi vedno bolj prenašajo iz institucij in države na posameznika. Priča smo procesom deinstitucionalizacije, ravno nasprotnih temu, kar se je dogajalo ob vzponu industrije v drugi polovici 19. stoletja, ko so se nekatere funkcije družine prenašale na institucije. Med drugim se je v Evropi (Grundtvig na Danskem) takrat institucionaliziralo tudi izobraževanje odraslih (A. Krajnc, 1979). Današnji človek sam odgovarja za svoje preživetje, socialno varnost, zdravje, vodenje osebnih in družinskih financ ter za to, da se pravilno odloča med številnimi možnostmi. Informacijska družba

*Odgovornost in odločanje se vse bolj prenašata na posameznika.*



Sodobna tehnologija je olajšala proizvodnjo. Količina proizvodov se je na prehodu iz industrijske v informacijsko družbo začela vidno kopičiti. Ni bilo več težko proizvajati, zastoj pa je nastal pri umeščanju teh proizvodov pri ljudeh, pri prodaji. Empatija ali sposobnost vživljanja v druge olajša medsebojne odnose. Čim bolj so ljudje osebnostno razviti, tembolj se med seboj razlikujejo, ker prihaja na dan unikatnost in neponovljivost vsakega posameznika. S tem pa postajajo medsebojni odnosi še zahtevnejši. Med ljudmi se spopadata staro in novo, spremembe v okolju pa se nadaljujejo. Če ljudje obvladajo dialog, se znajo v druge vživljati ter obenem uveljavljajo tudi svoj pogled in potrebe, so medsebojni odnosi kvalitetni. Brez tega pa povečujejo konfliktnost okolja. Zaposleni se pritožujejo: »Nista problem delo in stroka, problem so ljudje in neprestani konflikti med njimi. To posrka večino naše energije na delu«. (Ličen, 2004)

ponuja mnogo možnosti. Katera od njih je za nekoga optimalna izbira, se lahko odloča le sam človek. Ni več nekoga nad njim, ki bo zanj skrbel, mu zagotavljal delo, plačo prvega v mesecu, socialno varnost in druge potrebne stvari. Življenje mora vzeti v svoje roke. Koliko ljudi je tega sposobnih?

Nova paradigma »osebnostni razvoj« je prevladala tudi v našem okolju. Strokovna besedila včasih zvenijo kot utopija. »To je utopija, ki jo že živimo,« je dejal na mednarodni konferenci v Ljubljani leta 1993 Paul Lengrand. Prava teorija se loči od špekulacij po tem, da odslikava dejansko stvarnost. Ko ne uspe več pokrivali pojavov v praksi, jo mora nadomestiti nova teorija z novimi paradigmi.

## **NAMESTO POKLICA NASTOPI KOMPETENTNOST IN ZAPOSLJIVOST OSEBE**

Novim paradigmam teorije vseživljenjskega izobraževanja se pridružuje nov cilj vzgoje in izobraževanja: kompetentnost in zaposljivost osebe. Ta nadomesti prejšnjo paradigmo poklica. Temu, »kaj si« po poklicu, se pridružuje še »kdo si« kot osebnost. Pomembno postaja, koliko je nekdo razvit in kaj zmore.

Kdo je za neko delo kompetenten? Kompetentnost osebe je širše in bolj kompleksno obeležje osebe od poklica in formalne izobrazbe. Na sedanji stopnji razvoja mora biti človek sposoben, da svoje delo tudi socialno umesti. Gotovo ni več dovolj samo šolsko

spričevalo ali diploma, papir, s katerim oseba dokazuje, da si je pridobila določeno šolsko izobrazbo. Diploma (ustrezni papirji) so samo predpogoj, da se kandidat lahko na razpisano delo prijavi. Je začetek pogajanj z delodajalcem ali ljudmi, ki nam bodo neko odgovornost zaupali. Uspešnost dela pa je odvisna še od drugih lastnosti te osebe, ki se bodo izražale pri premagovanju težav v delovnem okolju (npr. stresna odpornost), za nove lastnosti in sposobnosti, da svoje delo pripelje do cilja, ga tudi socialno umesti v odnosu do sodelavcev in širšega okolja. Med danes težko pogrešljivimi lastnostmi osebe so samostojnost pri delu, osebna odgovornost in samoiniciativnost, zagnanost in motiviranost, vztrajanje do cilja itd. Kompetentnost osebe za delo ali reševanje kake druge življenjske situacije se poleg formalne izobrazbe meri bolj kompleksno tudi po ostalih lastnostih osebnosti.

Težko bi na enem mestu našteali vse lastnosti, posebnosti, spretnosti in sposobnosti neke osebe, ki se pojavljajo kot kompetentnost določenega človeka za različne delovne in življenjske situacije. Paleta teh je široka in se spreminja. Morda za ilustracijo postavimo le nekaj vprašanj: Ali so vse ženske, ki so končale študij za vzgojiteljice, kompetentne za vzgojo predšolskih otrok? Ali so vsi biološki starši kompetentni za vzgojo otrok? Ali vas lahko vsaka frizerka postrizhe primerno vašim pričakovanjem? Odgovor je: ne, ker je njihova kompetentnost različna.

Kompetentnost osebe je odvisna od stopnje razvitosti tega človeka, njegovih osebnostnih lastnosti in posebnosti. Premalo je, če vemo, kaj je nekdo po poklicu. Kadrovske službe ugotavljajo kompetentnost prek priporočilnih pisem, intervjujev in osebnega vtisa, ki ga ta človek napravi, prek poznanstev in končno tudi s pomočjo preizkusne dobe, ko novo zaposlenega lahko neposredno opazujejo, ali bo primeren za njih ali ne, ali mu smejo zaupati ali ne. Delo je danes kompleksno in povezano z mnogimi tveganji. Tudi notranje je povezano delo celega niza sodelavcev. Če je eden nekompetenten, podre še uspeh ostalih (Ličen, 2004).

S kompetentnostjo človeka je najtesneje povezana zaposljivost ali zmožnost, da je nekdo usposobljen opravljati več različnih del. S tem se delno rešuje tudi problem, če se nekdo izkaže za nekompetentnega za zaupano mu delo in mu potem z notranjo prerazporeditvijo najdemo delo, kjer bo kompetenten. Vzemimo primer slavistke. Težko obvlada disciplino v razredu in odnose z učenci ter očitno ni kompetentna za poučevanje. Na šoli jo premestijo v knjižnico. Tam dokaže svojo kompetentnost, delo obvlada brez problemov

in pomen knjižnice se na šoli bistveno poveča.

V družbi sprememb in tveganja ni mogoče za vedno ostati pri istem delu, podobno kot so nekoč opravljali en poklic vse življenje do upokojitve. Vrsta dela se v krajših časovnih obdobjih spreminja. Iz te predpostavke moramo izhajati tudi pri izobraževanju in usposabljanju ljudi. Vedno večji poudarek ima široka,

splošna izobrazba in sprotno pridobivanje specialističnih znanj, ker stopnjuje zaposljivost ljudi. Napovedujejo, da bodo današnji mladi ljudje v Evropi do upokojitve zamenjali najmanj šest poklicev in več. Do takih stan-

dardov so prišli v ameriški družbi že ljudje, ki so se upokojevali v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Človek lahko preživi z več vrstami dela, če ima za to osnovne nastavke v predhodni izobrazbi in osebnostnem razvoju ter se je sposoben hitro učiti (Beck, 1996).

Kot primer pogledjmo zdravniški poklic, ki je po družbenem statusu in profesionalnih kriterijih še najbolj zaprt in enoznačen. Tako je bilo nekoč. Tudi pri nas ni več tako, kot je bilo. Zdravnike srečamo med novinarji, delajo pri medijih, postanejo menedžerji, prevajalci, športni učitelji. Seveda v družbi tega pri nas ne podpiramo, ker primanjkuje zdravnikov. Pa kljub temu gredo razvojni trendi svojo pot. Delo ni več enopomensko. Novo delo odpravi pri zaposlenem prevelike prejšnje napetosti in frustracije, na novem področju na novo zaživi. Drugemu bo nova vrsta dela pomenila nov izziv in povečali se bosta njegova motivacija ter zagnanost za delo. Tretjemu bo novo delo prineslo socialno blagostanje, ker bodo odnosi z novimi sodelavci neprimerno boljši od prejšnjih. Za novo delo se ljudje delno odločajo tudi pod pritiskom sprememb v družbi, če je njihovo prejšnje delo preprosto izumrlo. Pred nedavnim so bile strojepiske in prepisovanje iz rokopisov še splošen pojav. Danes strokovnjaki sami pišejo neposredno na računalnik. Strojepisice so se morale zaposliti na novih delih in temu primerno dopolniti svojo izobrazbo in kompetence (Krajnc, 2002).

Leta 2001 do 2002 smo raziskovali oglase za delo v osrednjem slovenskem časopisu Delo. Ugotavljali smo, koliko so nove paradigme vseživljenjskega izobraževanja že prisotne v naši praksi na trgu dela. Rezultati raziskave so presegli naša pričakovanja, ker so bile nove razvojne težnje tudi v naši praksi že zelo prisotne. Po analizi smo oglase razdelili v dve osnovni kategoriji: oglasi za delovna mesta v državnih ustanovah in drugih organizacijah, financiranih iz državnega proračuna na eni strani, ter oglasi za delo v zasebnih podjetjih

*V družbi tveganja tudi pri izobraževanju ne moremo staviti vsega na isto karto – prednost ima torej splošna izobrazba.*

in tujih podjetjih pri nas. V prvi kategoriji so bili oglasi podobni oglasom izpred dvajsetih let. V njih sta bili točno določena stopnja in vrsta izobrazbe, poklic in naziv. Navedeni so bili samo objektivni merljivi in s papirji dokazljivi pokazatelji. V teh ustanovah se še vedno zanašajo na objektivnost postopka in dokazljivost poklicnih kvalifikacij. Čez rob tega niso šli.

Drugačne narave so bili oglasi v drugi kategoriji. Poleg zahtev po formalni strokovni izobrazbi so razpisi vključevali tudi vrsto kompetenc, kot so osebnostne lastnosti in sposobnosti. Večina jih ni objektivno merljivih in pri izbiri delavca odloča osebna presoja članov komisije o tem, kdo od prijavljenih najbolj ustreza, je najkompetentnejši za službo pri njih. Najpogosteje navedene kompetence so bile stresna odpornost, veselje za delo z ljudmi, inovativnost, prostorska mobilnost, komunikativnost, prilagodljivost, razvita osebna odgovornost. Zelo si z razpisi prizadevajo, da bi človek, ki ga bodo zaposlili, zares odgovarjal njihovemu delu in brežhibno deloval. Ne gredo več v riziko, da bi bil nekdo sicer pri njih formalno zaposlen, napravil pa bi bolj malo. Ni več dovolj samo strokovna formalna izobrazba, poudarjajo tudi pomen osebnih lastnosti. Z obojim je šele oseba kompetentna za opravljanje nekega dela. V razpisih javnih ustanov brezskrbneje zaposlijo novega strokovnjaka na osnovi objektivnih pokazateljev. Formalno ga zaposlijo, koliko pa tak človek zares naredi, če mu manjka komunikativnosti, navdušenja za delo, empatije za druge ljudi itd., je drugo vprašanje (A. Krajnc, 2002). Od naše raziskave do danes so se kriteriji zaposlovanja še bolj izostrili. Vedno večji je poudarek na kompetencah (osebnostnih lastnostih) in stopnji zaposljivosti osebe. To podpira široko znanje, na katerega se po potrebi dodajajo različna specialistična znanja (Knowles, 1971; Drucker, 1995).

Kompetentnost osebe ni stalna lastnost, ljudje jo morajo stalno vzdrževati in dopolnjevati.

Da to uspejo, morajo neprestano slediti novostim. Vzdrževanje osebne kompetentnosti in zaposljivosti je najširša podlaga za vseživljenjsko ali permanentno izobraževanje. Delo in življenje se odvijata v svetu sprememb in rizika. Poklic, pridobljen v mladosti, je ohranil svojo veljavnost v statični družbi, danes ima vrednost le za začetek dela. Od česa bo v prihodnje človek živel, je spričo sprememb nemogoče napovedati. Varuje ga neprestana pripravljenost, da se uči in še naprej izobražuje ter usposablja po potrebah in možnostih, ki se bodo v okolju sproti pojavljale.

Kompetentnost zastari in tudi zaposljivost kot posebna lastnost ali stanje oseb se sčasoma zoži, če človek ne dohiteva sprememb v delovnem okolju, v osebni življenju in v javnosti. Učna okolja se porajajo v vsakem okolju, zato se sproti z družbenimi spremembami povečujejo tudi možnosti za učenje. Od osebne motivacije za izobraževanje je odvisno, ali bo človek vse te možnosti dobro izkoristil.

*Za opravljanje dela ne zadošča več formalna izobrazba, pomembne so osebnostne lastnosti.*

*Vzdrževanje osebne kompetentnosti in zaposljivosti je podlaga za vseživljenjsko izobraževanje.*

## OD STARIH K NOVIM PARADIGMAM

Današnje izobraževanje obvladujejo novi temeljni pojavi in zakonitosti, nove paradigme. Oblikujejo ga ekonomske, tehnološke, socialne, znanstvene in kulturne spremembe. Redno šolanje se je razširilo v množičen študij na daljavo in vse skupaj se pomnoži v neštetih osebnih učnih projektih neformalnega izobraževanja ljudi. Današnje vzgojno-izobraževalne stvarnosti s starimi paradigmi ne moremo več razlagati pa

tudi uravnavati ne. Nove paradigme izhajajo iz že obstoječe prakse. Andragogika kot veda z empiričnimi raziskavami odkriva te najsplošnejše zakonitosti, hkrati pa tudi posebnosti posameznih učnih okolij.

Načini in vsebine izobraževanja so odvisni od novih vzorcev druženja ljudi, novih oblik komuniciranja z informacijsko komunikacijsko tehnologijo, večkulturnih vplivov globalizacije, sprememb dela, zastarevanja in kopičenja novih znanstvenih odkritij, utripajočega spreminjanja okolja, razpadanja tradicionalnih etičnih in religiozних vrednot. Življenje postaja zahtevnejše, ker lahko pri delu človek unovči predvsem svoje možgane, potrebe po delu mišic izginjajo, saj jih nadomeščajo računalniško vodeni stroji in roboti, in ker se vedno več odgovornosti z države in ustanove prenaša na posameznika.

Vzgoja in izobraževanje, ki ne bi bila v skladu z novimi paradigmami, ne bi več pripravljala ljudi na sodobno zahtevno delo in življenje. Neprimerno usposobljeni in premalo osebno razviti ljudje ne morejo biti samozadostni niti v osnovnih življenjskih funkcijah, zato so na današnji stopnji razvoja obsojeni na revščino in družbeno izločenost, kar za človeka pomeni vsestransko propadanje.

## LITERATURA

- Apple, W. M. (1993). *Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Beck, U. (1992). *Risk Society*. London: Sage Publications.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bernčnik, S. (2006). Neformalno izobraževanje dijakov in izobraževalne naloge družine. *Andragoška spoznanja*, 12, šte. 4, str.48–60. Ljubljana.
- Brečko, D. (2006). *Načrtovanje kariere*. Ljubljana: Planet GV.
- Brunner, J. J. (1991). *Investing in knowledge*. Ottawa: International Development Research Centre.
- Development of Education (1994). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Dohmen G. (1999). *Lifelong Learning*. Bonn: Federal Ministry of Education and Research.
- Drucker, P. F. (1995). *Managing in a time of great change*. Dutton, New York: Truman Talley Books.
- Equipped for the Future (2002). *The Standards*. National Institute for Literacy, London.
- Ileršič, A. (2007). Kaj za posameznika pomeni pismenost. *Andragoška spoznanja*, št. 2, str. 37–43.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Jarvis, P. (1997). *Ethics and Education for Adults*. Leicester: NIACE.
- Jarvis, P., Gibson, S. (1997). *The teacher practitioner and mentor*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.
- Knaflič, L., Ileršič A. (2006). Pismenost – stanje in potrebe na slovenskem podeželju. *Andragoška spoznanja*, št. 3, str. 50–60.
- Knoll, H. J. (1996). *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Konfucij (1988). *Pogovori*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Krajnc, A. (1978). *Izobraževanje naša družbena vrednota*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Ličen, N. (2004). Kakšne kompetence potrebujejo andragogi. *Andragoška spoznanja*, št. 3, str. 32–48.
- Longworth, N., Davies, W. K. (1969). *Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- Musek, J. (1982). *Osebnost*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Nacionalni program izobraževanja odraslih (1998). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Naisbit, J. (2000). *Global Paradox*. New York: Avon Books.
- Nezel, I. (1992). *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Rifkin, J. (1996). *The End of Work*. New York: Putnam Book.
- Rogers, R. C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Srednješolsko izobraževanje v republiki Sloveniji (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Strokovna izhodišča za nacionalni program visokega šolstva (1997). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Šušar, S. (1977). *Škola i tvornica*. Zagreb: Školska knjiga.
- Titmus, C., Knoll, H. J., Wittpoth, J. (1993). *Continuing Education in Higher Education*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education.
- Toffler, A. (1971). *Future Shock*. London Bantam:

Books.

Tough, A. (1971). Adults Learning Projects. Toronto: OISE.

Tort, M. (1986). Inteligenčni kvocient. Ljubljana: Delavska enotnost.

Trstenjak, A. (1974). Oris sodobne psihologije. Maribor: Založba Obzorja.

University Lifelong Education in Europe (2007). ULLL international conference. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje (2005). Sodobna pedagogika, št. 2.

Vzgoja in izobraževanje v besedah in številkah (1998). Eurydice bilten. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.