

# ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*

## The Andragogic Perspectives

**1**  
**2013**

Izobraževanje odraslih v evropskem letu državljanov

Uporaba osebnega izobraževalnega načrta v formalnem izobraževanju odraslih

Mehke veščine v visokošolskem izobraževanju

---

# IMPRESUM

---

**Založnik/Published by:**

Znanstvena založba, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts, University of Ljubljana

**Za založbo/For the publisher:**

Andrej Černe, dekan Filozofske fakultete

**Glavna urednica/Editor in Chief:**

red. prof. dr. Ana Krajnc

**Odgovorna urednica/Editor:**

Tanja Šulak

**Lektorica/Proof-reader:**

Julija Klančičar

**Uredniški odbor/Editorial Board:**

red. prof. dr. Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS; Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje; doc. dr. Dušana Findeisen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Maribor; mag. Maja Furlan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; mag. Ester Možina, Andragoški center Slovenije; dr. Tanja Možina, Andragoški center Slovenije; red. prof. dr. Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; izr. prof. dr. Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; doc. dr. Radovan Marko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; dr. Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst; Maša Repež, Gospodarska zbornica Slovenije.

**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 na 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

**Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:**

Filozofska fakulteta, Revija Andragoška spoznanja, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana  
**Poslovni račun/Account:** 01100-6030707216, sklic 145414/7626.

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The review Andragogic Perspectives is published four times a year. Letna naročnina za individualne naročnike je 50 €, za ustanove in podjetja 70 €, za študente 30 €. DDV 8,5 % je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo na sedežu uredništva, v knjigarni Filozofske fakultete ter knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

**Tisk/The printing house:** Birografika Bori, Ljubljana**Sponzor/Sponsor:** Doba fakulteta Maribor

**Revijo subvencionirajo/Review subsidized by:** Javna agencija za knjigo Republike Slovenije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Znanstvena založba Filozofske fakultete, Elektro Ljubljana

**Naklada/Number of copies:** 500 izvodov

**Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v:** mednarodni bazi EBSCO Education Research Complete in COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi, Slovenija

**The Andragogic Perspectives is abstracted and indexed on:**

EBSCO's Education Research Complete database and Co-operative Online Bibliographic Systems and Services, Slovenia (COBISS)

---



## ANDRAGOŠKA SPOZNAJJA

*Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*

# Vsebina

<i>Miša Hrovath Derganc</i>	<b>UVODNIK</b>	
	VSEŽIVLJENJSKA KARIERNA ORIENTACIJA SE GRADI NA VEDNO NOVIH ZNANJIH	5
<b>Znanost razkriva</b>		
<i>Sonja Kump</i>	<b>IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V EVROPSKEM LETU DRŽAVLJANOV</b>	8
<i>Anita Klapan</i> <i>Sofija Vrcelj</i> <i>Siniša Kušič</i>	STANDARDIZATION OF ADULT EDUCATION IN THE REPUBLIC OF CROATIA	20
<i>Sonja Kump</i> <i>Sabina Jelenc Krašovec</i> <i>Marko Radovan</i>	UPORABA OSEBNEGA IZOBRAŽEVALNEGA NAČRTA V FORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH – REZULTATI EVALVACIJSKE ŠTUDIJE	28
<i>Jaka Vadnjal</i>	MEHKE VEŠČINE V VISOKOŠOLSLEM IZOBRAŽEVANJU	45
<b>Za boljšo prakso</b>		
<i>Peter Gabor</i>	»ČE ŽELIM, DA BI BILO DRUGAČE, MORAM NEKAJ SPREMENITI«	60
<i>Svetlana Lazović</i>	UČINKOVIT MENEDŽMENT ZNANJA KOT PODLAGA ZA CELOSTEN ZNANJSKI INŽENIRING	79

---

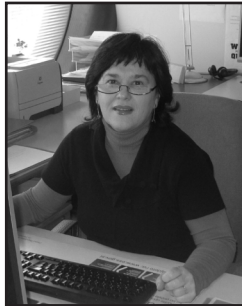
	POGOVARJALI SMO SE	
<i>Špela Terpin</i> <i>Dušana Findeisen</i>	Najino srečanje	88
	KNJIŽNE NOVOSTI	91
	AVTORJEM NA POT	94

# VSEŽIVLJENJSKA KARIERNA ORIENTACIJA SE GRADI NA VEDNO NOVIH ZNANJIH

*Na poti znanja in vseživljenjske karierne orientacije sem lani pristala v ciljni skupini 50+ in moram priznati, da je to doba, ki sem jo z veseljem čakala že od svojih mladih let. Morda nenavadno? Poleg prednikov, ki so me dodobra opremili z veščino branja, poslušanja in govora, sem imela že kot gimnazijka, kasneje študentka in pripravnica vedno prekrasne mentorje. Ti mentorji so s svojo plemenito energijo v mojem življenju pomenili vir znanja, vedenja, modrosti. Nekateri od njih so se vračali s svetovnih popotovanj in nam širili obzorja s svojimi zgodbami, ob tem pa so bili tiste lastovke v svojih poklicih, ki so na svoja strokovna področja prinašali pomlad tako v družboslovnih kot naravoslovnih vodah. Kot nosilci novih spoznanj so bili bolj pogumni pri razvoju in implementaciji novih idej, metodologij, teorij ter so dodajali vrednost posamezniku in celotni družbi. Veliko jih je tudi med vami, zato hvala vam.*

*Znanje in delo se zlijeta v reko, ki jo imenujemo karierna pot. Ko gledam nazaj, vidim, kako se je moja karierna pot nenehno prepletala z izobraževanjem. Ko sem začela delati, to je bilo v gospodarstvu, sem že tam okusila čar nadaljnega izobraževanja za takratne potrebe posebnega dela v propagandi. Moja radovednost in srce sta me pripeljala v izobraževanje odraslih, zato sem formalnim znanjem dodajala nova znanja in veščine s področja organizacije izobraževanja, kasneje usposobljenost nadgradila s študijem iz vodenja različnih izobraževalnih ustanov. Raziskovala sem nove metode za boljše delo v izobraževanju odraslih, od pedagoške komunikologije, alternativne poti v pedagogiki, nadgradila svoja osnov-*

## UVODNIK



*na znanja in veščine na področju svetovanja odraslim v izobraževanju, se usposobila za poučevanje po nevrolingvistični metodi, do usvajanja mentorstva s krmiljenjem (coaching). Metoda dela, ki ima veliko obrazov in še ne ustreznega prevoda, kar je lahko za našo stroko tudi izziv.*

*Moja karierna pot je prepletanje izobraževanja in dela. Samo to pot prepletanja izobraževanja in dela imamo, vsak od nas jo ubira po svoje. Izobraževanje je postalo vedno bolj osebno. V prizadevanju za delo, ki ga želimo opravljati in ki naj bi nam zagotovilo človeka dostojno življenje, ponujamo vse svoje znanje.*

*Prav vsak trenutno odpuščeni delavec s poklicno kvalifikacijo ali brez, ki s svojimi veščinami in znanjem na žalost ne ustreza zahtevam današnjega dela, na drugi strani žal tudi nima delodajalca, ki bi ga prepoznal kot vrednega in mu pomagal, da znanje dopolni. Manj razvite države južne Evrope imajo brezposelne izobražence, srednja in preostala Evropa jih mora nujno uvažati in jih nima nikoli dovolj. Prav tako je poseben nov pojav sveže izobraženi strokovnjak, katerega diploma, magisterij ali doktorat trenutno ne zagotavljajo zaposlitve v stroki, poklicu, ki ga je posameznik pred leti izbral – zaradi tako imenovanega strukturnega neskladja. Človekov življenjepiš na skupnem evropskem trgu, imenovanem Europass, na eni strani in trg dela v EU s svojimi potrebami ali pohlepom po kapitalu na drugi strani sta v popolnem neravnovesju. Vseeno je, kako to pojmuje in imenujemo: kriza, finančna, gospodarska, kriza vrednot ... Ukrepati je treba takoj!*

*Vsa evropska politika govori o vseživljenjskem izobraževanju in vseživljenjski karierni orientaciji. Cilji te politike ne bodo uresničeni, če ne bo politika še tako malega naroda zaznala akutne potrebe po dodatnem razvoju tega specifičnega področja, izobraževanja odraslih, in to kot samostojne vede v sodelovanju z vsemi socialnimi partnerji na trgu dela in za trg dela in za vsakega posameznika, ki želi delo.*

*Za družbo v krizi, ki kriči po korenitih spremembah, se lahko odgovori najdejo samo z veliko napora in energije; te odgovore moramo kot skupnost prek vseh politik ponuditi posamezniku skozi proces vseživljenjskega izobraževanja. Slednji mora odraslim zagotoviti krajše poti, ki so nujne za hitro spreminjajoči se trg dela. Pri odzivanju na spremembe so potrebna nova znanja in veščine za sodelovanje in vzpostavljanje sinergij. Predvsem pa je potrebno zaupanje tudi med nami, akterji na izobraževalnem trgu, to je snovalci politik, programov in izvajalci. Poleg stalnega izpopolnjevanja so za novo tisočletje nujne kompetence predvsem na področju sprejemanja drugačnosti, iskanja novih rešitev, bivanjskega smisla. Delo na današnji stopnji razvoja zahteva več kot znanje. Razvita osebnost z razpoložljivimi temeljnimi spretnostmi (znati učiti se, znati komunicirati, znati odločati in znati uravnavati medsebojne odnose) je prvi pogoj za opravljanje dela.*

*Samo tako se lahko zagotovi človeka dostojno življenje in ohrani kulturna dediščina neke civilizacije. Tako čutim svoje poslanstvo andragoga in verjamem, da nam skupaj uspe.*

*Miša Hrovath Derganc*





# ZNANOST RAZKRIVA



Red. prof. dr.  
Sonja Kump

Filozofska fakulteta  
Univerze v Ljubljani

# IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V EVROPSKEM LETU DRŽAVLJANOV

## POVZETEK

*Izhodišče prispevka je letošnja tema evropskega leta, ki v središče postavlja aktivno državljanstvo, skupaj z razlogi Evropske komisije za odločitev o letu državljanov. V nadaljevanju so predstavljene sodobne razprave o družbeno-emancipacijskih namenih politik izobraževanja odraslih v preteklosti in sedanje opazne spremembe v političnih dokumentih. Posebna pozornost je namenjena vlogi izobraževanja za aktivno državljanstvo v radikalni tradiciji izobraževanja odraslih in v najnovejših družbenih gibanjih, kjer je vsakdanja izkušnja pomemben vir učenja, ki pa jo je treba kritično reflektirati in okrepiti v dialoških razpravah, študijah in delovanju.*

**Ključne besede:** aktivno državljanstvo, politika izobraževanja odraslih, radikalno izobraževanje, sodobna družbena gibanja, izobraževanje odraslih

## ADULT EDUCATION IN THE EUROPEAN YEAR OF CITIZENS – ABSTRACT

*The paper refers to this year's European year of active citizenship and the reasons for the European Commission's decisions in relation with this topic. In the continuation, the paper presents current debates on historical characteristics of the social emancipation aims in adult education policies and new shifts, discernable in political documents. Special attention is devoted to the role of education for active citizenship in the radical tradition and in the newest social movements, in which everyday experience constitutes an important source of learning. This needs to be critically reflected and reinforced through dialogical debates, studies and activities.*

**Keywords:** active citizenship, adult education policy, radical adult education, the newest social movements, adult education

UDK: 374.7

## UVOD

Razglasitev leta 2013 za evropsko leto državljanov, katerega slogan se glasi »Za Evropo gre. Za vas gre.«, je primerna iztočnica za razmislek o vlogi izobraževanja odraslih za aktivno državljanstvo. Različni politični dokumenti o izobraževanju odraslih na nadnacionalni in nacionalni ravni uvrščajo aktivno državljanstvo med cilje svojih politik. Toda pojmovanje aktivnega državljanstva se v teh dokumentih spreminja skozi čas in je odvisno od umeščenosti v različne družbene, gospodarske in politične kontekste.

Eden od razlogov za to, da je Evropska komisija leto 2013 razglasila za leto drža-

vljanov, je 20-letnica državljanstva EU, ki je bilo uvedeno leta 1993 z začetkom veljavnosti Maastchtritske pogodbe. Naslednji razlog so volitve v Evropski parlament leta 2014. Komisija se zaveda, da se volilna udeležba zmanjšuje in da imajo evropski državljani občutek izključenosti iz procesov odločanja (t. i. demokratski deficit). Vse več je tudi tistih, ki zavračajo Pogodbo o ustavi za Evropo in Lizbonsko pogodbo. Tako med Evropejci narašča zavedanje, da se cilji Lizbonske strategije, ki je načrtovala, da bo Evropa do leta 2010 najbolj konkurenčno, dinamično in na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, niso uresničili, saj Evropa preživlja obdobje dolgotrajne recesije. Zaradi naštetih razlogov je Evropska



komisija ustanovila poseben program za podporo aktivnemu evropskemu državljanstvu – Evropa za državljane. Za obdobje 2007–2013 je Komisija programu, ki vključuje več tematskih sklopov, namenila 215 milijonov evrov (Europe for Citizens Programme, 2013). Po pregledu odobrenih projektov in podpor lahko ugotovimo, da je bila Slovenija v zadnjih šestih letih največkrat vključena v t. i. akcije »Srečanje državljanov na podlagi pobratenja mest« in »Mreže pobratenih mest«. V preostalih šestih tematskih sklopih je bila Slovenija deležna le nekaj drobtinic. Razloga za tako skromno podporo našim državljanom iz spletnega portala programa ne moremo razbrati in lahko le ugibamo, ali je vzrok v slabi obveščeniosti o programu ali pa v neuspešnih prijavih.

Za Evropsko komisijo državljanstvo EU pomeni dopolnitev nacionalnega državljanstva in dodatne pravice, ki vključujejo svobodo gibanja znotraj EU, pravico voliti in biti voljen na lokalnih in evropskih volitvah v državi članici EU, pravico do konzularne zaščite v tuji državi pod enakimi pogoji kot njeni državljani ter pravico nasloviti peticijo na Evropski parlament, pritožiti se pri varuhu človekovih pravic in od leta 2012 naprej sodelovati pri evropski državljanski pobudi (Evropska komisija – Slovenija 2013). Odmevni uveljavitvi teh zadnjih pravic sta denimo peticija, ki je preprečila ratifikacijo mednarodnega trgovskega sporazuma Acta (peticijo je podpisalo 2,5 milijona Evropejcev), in še vedno aktualna državljanska pobuda proti »privatizaciji vode«, ki jo je podpisalo že več kot milijon Evropejcev.

Opredelitev aktivnega državljanstva, kot ga razume Komisija, je le ena v vrsti številnih definicij. Samo Davies (1999) jih je naštel prek 300. Kljub raznolikosti so skupni elementi različnih definicij politična participacija, participacija v družbenem življenju, ki

temelji na toleranci in nenasilju, ter priznavanje prava in človekovih pravic. Definicije aktivnega državljanstva se razlikujejo tudi po državah; v nekaterih aktivno državljanstvo povezujejo s prostovoljstvom, aktivnim sodelovanjem pri odločanju o stvareh, ki zadevajo skupnost, z razvojem socialnega kapitala in mreženjem.

## **POLITIKE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH, DRUŽBENA EMANCIPACIJA IN AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO**

Države lahko s svojimi politikami izobraževanja odraslih spodbujajo ali zavirajo posamezna področja znotraj tega izobraževanja. Tako lahko s podpiranjem jasno opredeljenega izobraževanja za aktivno državljanstvo krepijo demokratično participacijo državljanov ali pa zgolj zameglijo njen pomen. Pri razmisleku o vlogi nacionalnih politik pri izobraževanju za aktivno državljanstvo je umešno vprašanje, ki sta ga v svojem prispevku postavila portugalska avtorja (Fragoso in Guimarães, 2010): Ali je v javnih politikah še kaj prostora za družbeno emancipacijo? Odgovor sta iskala skozi zgodovinski razvoj javnih politik izobraževanja odraslih v zahodnih demokracijah, ki so se začele oblikovati v času po drugi svetovni vojni. V tem obdobju se je utrjevala država blaginje, ki je nastajala v razmerah gospodarske rasti in polne zaposlenosti. Griffin (1999) meni, da je bilo vpeljevanje javnih politik izobraževanja odraslih posledica razglasitve družbene pogodbe med kapitalom in državnim urejanjem dela, ki je povezovala kapitalizem in demokracijo. Prednostne naloge tedanjih politik so bile osredinjene na demokratizacijo družbe, večanje družbene blaginje in gospodarsko rast (Olssen, 2006). To je bil tudi čas, ko so države izdatno finančno podpirale

in hkrati nadzirale izobraževalno ponudbo. S priznavanjem neformalnega splošnega izobraževanja za osebnostno rast in aktivno državljanstvo so pomembno vlogo dobile organizacije civilne družbe.

*Države lahko s svojimi politikami izobraževanje odraslih spodbujajo ali zavirajo.*

V 70. letih, ko so se kljub povečanim javnim izdatkom za izobraževanje večale neenakosti v izobraževalnih dosežkih, posledično pa so se večale tudi socialne in ekonomske neenakosti, je velik vpliv na nacionalne politike izobraževanja imelo Unesco-vo poročilo (Faure in drugi, 1972). V duhu humanistične tradicije so avtorji poročila trdili, da bo vseživljenjsko učenje pripomoglo h graditvi boljše družbe in doseganju višje kakovosti življenja. Njihovo sporočilo je bilo jasno: družbena emancipacija za vse. Poudarek je bil na splošni izobraženosti, kulturi in zagotavljanju enakih možnosti ter vzpostavitvi sistema vseživljenjskega učenja, ki naj bi v celotni družbi zmanjšal neenakosti na področju izobraževanja. Za izobraževanje odraslih, ki so ga pojmovali kot javno dobro in temeljno človekovo pravico, je bil značilen družbeni namen (Martin, 2006), saj si je prizadevalo za družbeno in politično spremembo, katere rezultat naj bi bila večja družbena pravičnost, enakost in kultura dialoga. Država, civilna družba in družbena gibanja so razvijali programe za izboljšanje demokracije, ki so vključevali kritično refleksijo o družbenem delovanju in političnem vključevanju državljanov. Skratka, cilji politik izobraževanja odraslih, v katerih sta prevladovala pojma »vseživljenjsko izobraževanje« in »znanje«, so bili do 80. let tesno povezani s socialno vključenostjo, pripravo delavcev za gospodarski razvoj ter z emancipacijo in demokratičnim državljanstvom.

Začetek sprememb v politikah izobraževanja odraslih je povezan z globalizacijo in uveljavljanjem neoliberalne ideologije, ki zagovarja »novo ekonomijo«, zasnovano na načelih svobodnega trga. Premiki v politikah (zdaj tesno povezanih s pojmom »vseživljenjsko učenje« in »kompetence«) se kažejo v oženu koncepta in instrumentalizaciji ciljev izobraževanja odraslih, prilagojenih ekonomskim imperativom; izobraževanje odraslih je vse bolj instrument za povečevanje konkurenčnosti gospodarstva v globaliziranem svetu.

Nove smernice v oblikovanju nacionalnih politik izobraževanja odraslih so povezane z objavo poročila OECD o izobraževanju in gospodarstvu v spreminjajoči se družbi (OECD, 1989). Ta izobraževalna agenda ni bila narejena le s pozicije človeškega kapitala, ampak je slonela tudi na neoliberalnem okviru, ki je nadomestil keynesijansko državo blaginje. Ekonomski imperativ, ki je poganjal izobraževalne politike, se je izražal v številnih krčenjih javne porabe, splošnem sumničenju javnih ustanov (povečalo se je število evalvacij, povezanih z odgovornostjo) in v prepričanju o veliki učinkovitosti svobodnega trga. Razprave o vseživljenjskem učenju so se vrtele znotraj političnoekonomskega imperativa, ki je poudarjal pomen visoko usposobljenega človeškega kapitala, znanosti in novih tehnologij. Vse to pa naj bi podpiralo prestrukturiranje gospodarstva, povečano produktivnost in mednarodno tekmovalnost.

Pomemben vpliv na oblikovanje politik izobraževanja odraslih je imel tudi Memorandum o vseživljenjskem učenju (European Commission 2000), v katerem je Evropska komisija izhajala iz teze, da so sodobne družbene in gospodarske spremembe medsebojno povezane. Tako Memorandum poudarja dva enako pomembna cilja vseživljenjskega učenja: »Pospeševanje aktivnega

državljanstva in pospeševanje zaposljivosti sta enako pomembna in medsebojno povezana cilja. Zaposljivost – sposobnost zagotoviti si in obdržati zaposlitev – ni samo temeljna dimenzija aktivnega državljanstva, temveč je odločilen pogoj tudi za doseg polne zaposlenosti in za izboljšanje evropske tekmovnosti ter prosperitete v ‚novi ekonomiji‘. Oboje, zaposljivost in aktivno državljanstvo, je odvisno od primerne in sodobne znanja ter spretnosti, kar omogoča posamezniku, da sodeluje in tudi prispeva k skupnemu ekonomskemu in družbenemu življenju.« (European Commission, 2000: 4) Kot ugotavlja Rubenson (2004), ima v Memorandumu osrednjo vlogo trg, opazna pa je tudi retorika o deljeni odgovornosti in medsebojnem delovanju trga, posameznikov in države. Vendar natančno prebiranje dokumentov EU od leta 2000 dalje razkrije, da je poudarek predvsem na posameznikih, ki so na koncu sami odgovorni, da se nenehno učijo. Tako se vseživljenjsko učenje kaže kot izrazito individualen projekt; posameznik je odgovoren, da izbere ustrezno izobraževalno ponudbo, da ustvarja in ohranja svoj človeški kapital.

Tudi aktualni strateški dokument Sveta EU – »Izobraževanje in usposabljanje 2020« (ET 2020) izhaja iz memorandumskega načela, da se zaposljivost in aktivno državljanstvo prekrivata in medsebojno podpirata. V tretjem strateškem cilju *Spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva* pravi, »da bi morala politika izobraževanja in usposabljanja vsem državljanom ne glede na njihove osebne, socialne ali gospodarske razmere omogočiti vseživljenjsko pridobivanje, posodabljanje in razvoj znanj in spretnosti, pomembnih za specifična delovna mesta, pa tudi ključnih kompetenc, potrebnih za njihovo zaposljivost ter pospeševanje nadaljnega učenja, aktivnega državljanstva in medkulturnega dialoga«.

V zadnjih 20 letih, v kontekstu globalizacije, ko so nacionalne politike izobraževanja odraslih zasnovane na nadnacionalnih direktivah, je poudarek na zasebnem, individualiziranem učenju in na usposabljanju delavcev zaradi njihove večje produktivnosti. Spodbuja se javna in zasebna izobraževalna ponudba, ki deluje po menedžerskih pravilih in postopkih. Na hegemonski vpliv, ki ga imajo nadnacionalne organizacije pri oblikovanju nacionalnih politik izobraževanja odraslih, opozarjajo kritični avtorji (Barros, 2012; Fragoso in Guimarães, 2010; Rubenson, 2009; Olssen, 2006), ki ugotavljajo, da zlasti OECD in EU vsiljujeta direktive glede vseživljenjskega učenja, ki so tesno prepletene s teorijo človeškega kapitala, poklicnim usposabljanjem in prevlado ideologije kompetenc – seveda pa takšne usmeritve ignorirajo humanistično in družboslovno izobraževanje, saj je v njihovem kontekstu odveč, če ne celo moteče. Oblikovanje nacionalne politike izobraževanja odraslih tako ni več izključno v pristojnosti države, kajti opazno naraščata moč in vpliv nadnacionalnih organizacij, ki s svojo »mehko prisilo« (finančne spodbude ob hkratnem širjenju evalvacij rezultatov nacionalnih politik izobraževanja, kot so npr. PISA, IALS, PIAAC) določajo prioriteta področja izobraževanja odraslih. Zaradi tega države pri oblikovanju svojih politik vse manj upoštevajo svoje posebne zgodovinske in kulturne okoliščine ter postajajo glede na politike vse bolj homogene.

Politike izobraževanja odraslih tako na nacionalni kot na nadnacionalni ravni omenjajo izobraževanje za aktivno državljanstvo, toda mnogi avtorji opozarjajo, da gre le za dimno zaveso, saj je kot glavna poteza aktivnega državljanstva predstavljena zaposljivost (Jarvis, 2007). R. Barros ugotavlja, da se sedanje politike

izobraževanja odraslih kljub retoriki v bistvu ne zavzemajo za socialno pravičnost, ampak zagovarjajo predvsem socialni mir, ki se lahko hitro sprevrže v nove oblike zatiranja (Barros, 2012: 131). V tem smislu postaja izobraževanje odraslih sredstvo za preprečevanje socialnega konflikta. Kljub političnim deklaracijam o spodbujanju socialne kohezije in boja proti socialni izključnosti smo priče sistematičnemu naraščanju brezposelnosti, širjenju revščine, vse večji negotovosti zaposlitve in zniževanju realnih plač, naraščanju družbene neenakosti ob hkratnem naraščanju korupcije in bogatenju elit. V takšnih okoliščinah je množična ponudba izobraževanja odraslih predstavljena kot nova priložnost za zaposlitev. Barros to interpretira kot način brzdanja nasilja, kot neke vrste varnostni ventil ali blažilni dejavnik v upravljanju brezposelnosti.

Tudi kadar politični dokumenti vseživljenjsko učenje povezujejo s socialno kohezivnostjo in aktivnim državljanstvom, ostajajo ti pojmi nejasni, ker se znanje ne povezuje s politično in ekonomsko močjo v družbi. Murphy v tej zvezi opozarja, da gre v politikah vseživljenjskega učenja v bistvu za fleksibilno državljanstvo in delovno silo, ki zadovoljuje selektivne interese kapitalistične politične ekonomije pod krinko krepitve moči in progresivnega izobraževanja za vse (Murphy, 2000: 176).

Martin (2003) je prepričan, da gre v politikah izobraževanja odraslih (ki so zdaj del politik vseživljenjskega učenja) za popolnoma nov namen in organizacijo izobraževanja odraslih, ki je oblikovano kot odprt, decentraliziran in tržno naravnani sistem, prilagojen delu in potrošništvu. Po mnenju Crowtherja (2004: 127) pomanjkljivost

prevladujočega diskurza o vseživljenjskem učenju ni v prvi vrsti njegova zoženost na poklicno usposabljanje oz. profesionalno učenje (ki je samo del vseživljenjskega učenja), ampak skrita agenda ustvarjanja prilagodljivih, nepovezanih, discipliniranih in ustrahovanih delavcev in državljanov. Avtor opozarja na zgrešenost razmišljanja o tem, da je vseživljenjsko učenje le bolj popularna oblika vseživljenjskega izobraževanja, kajti zgodilo se je nekaj novega in usodnejšega. Prevladujoči diskurz vseživljenjskega učenja namreč postaja način družbenega nadzora, ki deluje kot nova tehnologija discipliniranja; ljudi dela pohlevnejše in sprijaznjene s »krasnim novim svetom« fleksibilnega kapitalizma. Po ocenah več avtorjev (npr. Crowther, 2004; Olssen, 2006; Martin, 2003; in drugi) vseživljenjsko učenje zožuje javno sfero, spodkopava izobraževalno dejavnost, uvaja nove mehanizme samonadzorovanja in samodiscipliniranja ter krepki prepričanje, da je za neuspeh odgovoren posameznik. V tej perspektivi je vseživljenjsko učenje »deficitarni diskurz«, ki odgovornost za ekonomski in politični neuspeh premešča s sistemske ravni na raven posameznika. Vseživljenjsko učenje je postalo del nove, manj očitne oblike nadzorovanja in upravljanja ljudi. Po Bourdieuju je »fleksploatacija« nov način dominacije, ki temelji na ustvarjanju splošnega in permanentnega stanja negotovosti s ciljem, da so delavci prisiljeni v pohlevnost in sprejemanje prekarne delo (Bourdieu, 1998: 85). Kot meni Coffield, je s perspektive delodajalca idealen delavec tisti, ki hitro internalizira potrebo po zaposlenosti, ki je pripravljen plačati svoje nenehno učenje in ki je prožno pripravljen opravljati vsako delo, tudi če je le začasno in slabo plačano (Coffield, 2002: 185). V tem smislu je vseživljenjsko učenje del hegemonskega projekta internalizacije pohlevnosti in ustrežljivosti.

R. Barros (2012) trdi, da v današnjem svetu, kjer se ustvarja nenehna klima negotovosti in tveganja, ljudje postajajo vse bolj osamljeni, izolirani in družbeno nezaščiteni. V teh razmerah splošnega občutka razočaranja in odtujenosti pa je odgovornost ljudi, da se vseživljenjsko učijo ter postanejo kompetentni in konkurenčni delavci. V skladu z neoliberalno utopijo je kompetenten delavec prilagodljiv, njegovo osebno delovanje pa je zreducirano na poklicno delo in vlogo dobrega potrošnika. Seveda pa takšen državljan, ki je kompetenten le za delo in potrošnjo, ne postavlja odvečnih vprašanj in ne problematizira nepravične družbene realnosti. V tej zvezi je pomenljiv letošnji nagovor Viviane Reding, podpredsednice Evropske komisije, pristojne za pravosodje, temeljne pravice in državljanstvo: »Državljan od Evrope pričakujejo konkretne rezultate in natanko to jim zagotavljamo: cenejše gostovanje v mobilnih omrežjih, večje pravice za žrtve kaznivih dejanj in preprostejše spletno nakupovanje.« (Evropska komisija – Slovenija 2013) Iz njenih besed lahko razberemo, da je pomemben poudarek na evropskih državljanih kot dobrih potrošnikih. Nič pa ne izvemo o brezposelnih evropskih državljanih (decembra 2012 jih je bilo že okoli 26 milijonov) in njihovih pravicah do dostojnega življenja. Brezposelni so v luči bruseljske administracije slabi potrošniki, saj nimajo sredstev za spletno nakupovanje in cenejše gostovanje v mobilnih omrežjih. Tako ostajajo individualizirani, pogosto celo patologizirani in osramočeni zaradi svojega položaja ekonomsko neaktivnih državljanov.

Kritiki opozarjajo, da v sodobnih politikah vseživljenjskega učenja ni najmanjše sledi tradicionalnih idej izobraževanja odraslih, ki so bile povezane s socialnimi nameni, političnim angažmajem in vizijo boljšega sveta (Borg in Mayo, 2006: 23). Glav-

ni namen novih politik je povečati ozko opredeljene spretnosti in prožnost delovne sile. Gre torej za poklicno izobraževanje in usposabljanje, katerega cilj je ekonomska konkurenčnost. Skratka, sedanje izobraževanje odraslih je podrejeno ekonomskim ciljem in dobiva vse bolj instrumentalen značaj. V ozadju je čisti politični interes za usposabljanje učinkovite in produktivne delovne sile. Zelo malo je še tistega, kar naj bi predstavljalo »prostovoljno, samomotivirano prizadevanje za znanje«.

Vprašanje je torej, koliko je v sodobno izobraževanje odraslih vključeno ozaveščanje ljudi tudi z drugega, neekonomskega vidika, kot je npr. spodbujanje kritičnega mišljenja, aktivnega državljanstva in preseganje ozkega razumevanja znanja kot ekonomske kategorije v funkciji potreb dela. Frago in Guimarães (2010: 29) ugotavljata, da so nekdanje značilnosti izobraževanja odraslih, kot so družbena emancipacija, humanistični temelji, kritično delovanje, aktivno državljanstvo in druga dragocena načela, pozabljena. Zdaj v izobraževanju odraslih prevladujejo diskurzi gospodarske rasti, kompetenc, kvalifikacij in človeških virov ter ozko razumevanje usposabljanja, ki naj zagotavlja bolj usposobljene delavce. Današnje politike izobraževanja odraslih imajo korozivne učinke na tisto ponudbo izobraževanja, ki vključujejo socialne, emancipacijske in politične dimenzije izobraževanja. Nekdanja vez med izobraževanjem odraslih in družbeno emancipacijo je v tej politiki pretrgana. Posledica novih usmeritev v politikah je zoženje polja izobraževanja odraslih; po eni strani se pozablja na vrednote (izvore, dediščino, tradicijo), ki so pripomogle k razvoju izobraževanja odraslih, kot so družbena emancipacija in kritično delovanje ter mišljenje; po drugi strani pa izobraževanje odraslih postaja instrument usposabljanja delavcev za potrebe

novega trga dela (s prevlado prekarnih, prožnih in slabo plačanih zaposlitev) (Fragoso in Guimarães, 2010: 22). Glavni cilj izobraževanja odraslih je preživetje na trgu dela, ki postaja vse bolj tekmovalen.

## **AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO V NACIONALNEM PROGRAMU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH**

Temeljni strateški dokument o izobraževanju odraslih v Sloveniji je Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO), ki je bila prvič sprejeta za obdobje 2005–2010. Na podlagi ReNPIO vlada vsako leto sprejme program izobraževanja odraslih, s katerim se določajo izobraževalni programi in dejavnosti. Z letnim programom izobraževanja odraslih se določajo tudi prioritete na treh prednostnih področjih, ki jih opredeljuje ReNPIO (splošno izobraževanje in učenje odraslih, izobraževanje za dvigovanje izobrazbene ravni ter izobraževanje in usposabljanje za potrebe trga dela). Koliko se v posameznem letu finančno podprejo posamezni prioritetni izobraževalni programi, je odvisno od razmerja moči in vplivov na pristojnih ministrstvih. Glavna financerja izobraževanja odraslih sta ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport ter ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.

Iz analize ReNPIO 2005–2008 (Beltram in drugi, 2010: 7) je razvidno, da so se cilji v najmanjši meri uresničili v okviru splošnega izobraževanja in učenja odraslih (kamor je uvrščeno tudi izobraževanje za aktivno državljanstvo), poudarek pa je bil na izobraževanju in usposabljanju za potrebe trga dela. Kljub politični retoriki je opazno preusmerjanje financiranja od splošnega k poklicnemu izobraževanju oz. izobraževanju za zaposljivost, kar je sicer splošna težnja v EU, ki

temelji na tihih priporočilih evropske politike izobraževanja odraslih.

Za namen analize so na Andragoškem centru Slovenije izvedli poskusno različico aplikacije za spremljanje uresničevanja ReNPIO; vanjo so vnesli podatke iz poročil izvajalcev o izvedbah programov, izbranih na podlagi razpisov, ki ju je za leti 2007 in 2008 objavilo ministrstvo za šolstvo in šport. Pri analizi podatkov so se omejili na programe iz splošnega izobraževanja. V razpisnih pogojih ministrstva za šolstvo in šport za leti 2007 in 2008 so bili splošni programi razdeljeni v naslednje vsebinske sklope: aktivno državljanstvo, izobraževanje starejših odraslih, izobraževanje odraslih s posebnimi potrebami ter izobraževanje pripadnikov manjšin in Romov. Iz analize lahko razberemo, da je bilo leta 2007 izvedenih 44 programov aktivnega državljanstva, v letu 2008 pa 55 (Beltram in drugi, 2010: 21). Iz podatkov, ki jih za namene spremljanja uresničevanja ReNPIO zbira Andragoški center Slovenije, smo ugotovili, da je bilo največ programov za aktivno državljanstvo sofinanciranih leta 2009, in sicer 128, njihovo število se je do leta 2011 skrčilo na 83.

V letu 2011 je ministrstvo za šolstvo in šport objavilo javni razpis za sofinanciranje programov splošnega neformalnega izobraževanja odraslih od leta 2012 do 2014 (sredstva Evropskega socialnega sklada), ki naj bi zviševali splošno izobraženost in razvijali ključne kompetence (mednje so uvrščene tudi socialne in državljanske kompetence) odraslega prebivalstva za dejavno vključevanje v življenje in delo. Iz rezultatov tega razpisa lahko razberemo, da je bilo za tri razpisana leta odobrenih 410 programov neformalnega splošnega izobraževanja odraslih, ki niso razvrščeni po posameznih področjih (Rezultat razpisa, 2011). Iz naslovov programov lahko razberemo, da je bilo izbranih največ jezikovnih in računalniških

programov, programov za večanje zaposljivosti in razvoj podjetništva. Programov za aktivno državljanstvo je bilo odobrenih le peščica. Med izvajalci prevladujejo ljudske univerze in zasebne izobraževalne organizacije. Informacije o programih za aktivno državljanstvo smo iskali tudi na spletnem portalu Andragoškega centra Slovenije »Kam po znanje«; zanimivo je, da se pri iskanju aktivnega državljanstva izpišejo štirje izobraževalni programi, po podrobnejšem pregledu pa je razvidno, da gre v bistvu le za en program aktivnega državljanstva, ki je namenjen Romom.

V predlogu nove ReNPIO za obdobje 2012–2020 (2013) je med drugim zapisano, da je eden od dolgoročnih ciljev programa »opolnomočiti ljudi za delovanje, za refleksijo in za ustrezno odzivanje na socialne, politične, ekonomske, kulturne in tehnološke izzive ter za graditev skupnosti«. Namera programa je tudi »uravnoteženo izobraževanje za razvoj človeškega (trg dela), socialnega (družbena povezanost, aktivno državljanstvo, medkulturni dialog) in kulturnega (osebni razvoj, razvoj vrednot) kapitala«. V kakšni meri se bodo cilji o uravnoteženosti razvoja vseh treh vrst kapitala dejansko uresničevali in koliko sredstev bo namenjenih izobraževanju za aktivno državljanstvo, bo odvisno od vsakokratne vladajoče koalicije in njenih prioritet. Politika izobraževanja odraslih se namreč ne oblikuje in uveljavlja izključno na podlagi strokovnih analiz in argumentov, ampak v velikem delu temelji na političnih interesih »od zgoraj navzdol«.

## UČENJE AKTIVNEGA DRŽAVLJANSTVA IN SODOBNA DRUŽBENA GIBANJA

Številni strokovnjaki se strinjajo, da se izobraževanje za aktivno državljanstvo začne v dru-

žini in šoli, nadaljuje pa se skozi vse življenje v različnih socialnih kontekstih. Razmeroma majhno število odraslih se udeležuje organiziranih izobraževalnih programov za aktivno državljanstvo, saj je ponudba tega izobraževanja nestabilna in niha iz leta v leto. Politike izobraževanja odraslih na nacionalni in nadnacionalni ravni namreč deklarativno podpirajo izobraževanje za aktivno državljanstvo, toda razhajanje med retoriko in realnostjo je pogosto veliko.

Odrasli se aktivnega državljanstva najpogosteje učijo priložnostno, v pogovoru, iz medijev in na spletnih straneh, kjer se lahko poučijo o ključnih konceptih, kot so: politična kultura, kultura dialoga, socialna in pravna država, predstavniška in neposredna demokracija itd. Pri tem ima pomembno vlogo medijska pismenost, tj. kritično razumevanje sporočil. Odrasli se aktivnega državljanstva učijo tudi skozi delovanje v civilni družbi in naprednih družbenih gibanjih. Različni avtorji (Holst, 2002; Crowther in Show, 1997; Dykstra in Law, 1994) so v družbenih gibanjih identificirali dve glavni obliki izobraževanja. Prva oblika izobraževanja je usmerjena navzven, in sicer v primerih, ko družbena gibanja s pomočjo različnih oblik javnega protesta poskušajo izobraževati in prepričati širšo javnost in politike. Druga oblika je interno izobraževanje, ki poteka znotraj družbenega gibanja. Lahko je neformalno in priložnostno, ko se s pomočjo mentorstva in izkustvenega učenja prenašajo organizacijske veščine, ideologija in alternativni življenjski slogi, ali bolj formalno, torej v okviru delavnic, predavanj, seminarjev itd. Poleg tega, da se ljudje skozi delovanje v družbenem gibanju učijo, je še pomembnejše to, da se v okviru družbenih gibanj ustvarjajo in razširjajo nova znanja in razumevanja.

Državljanji se vse bolj zavedajo poglobnih posledic neoliberalnih evropskih politik, ki temeljijo na globalni konkurenčnosti,

svobodnem trgu, fleksibilizaciji delovne sile, privatizaciji javnih ustanov in družbene infrastrukture. Posledice teh politik se kažejo v odpravljanju socialne države, širjenju siromaštva, stopnjevanju intenzivnosti izkoriščanja in pojavu njegovih novih oblik ter v uničevanju naravnega okolja. Zaradi tega se v Sloveniji (in v drugih, zlasti perifernih članicah EU) aktivni državljani povezujejo v številnih omrežjih in družbenih gibanjih, ki so vzniknili med zadnjimi vstajniškimi demonstracijami. Ta gibanja imajo vse značilnosti sodobnih družbenih gibanj, ki rešitve ne vidijo v revolucijah in prevzemu oblasti, temveč v odpiranju političnega in družbenega prostora neposredni demokraciji. Poleg tega izstopa njihova sposobnost usklajevanja zelo različnih ekonomskih, političnih in socialnih zahtev v horizontalnih mrežah. Opaziti je, da kljub raznolikosti delujejo na podlagi vzajemnega spoštovanja medsebojnih razlik, solidarnosti in razumevanja. So tudi izrazito pluralistična, ideološko heterogena, imajo različne strategije. Sodobna družbena gibanja s pomočjo novih komunikacijskih tehnologij prenašajo svoje izkušnje in prakse delovanja na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni. V globalni mreži gibanj je veliko vzajemnega učenja, ki temelji na izkušnjah delovanja

v različnih delih sveta. Gibanja s pomočjo svetovnega spleta vzpostavljajo povezave in krepijo medsebojno razumevanje, s tem pa se večajo možnosti nenasilnega družbenega upora in graditve alternativnega sveta ter ustvarjanja alternativne

družbenosti. Ker so sodobna politična gibanja del globalne mreže odpora, se širi zavest o planetarni povezanosti, s tem pa veliko prispevajo k mednarodnemu obveščanju in ozaveščanju širokega kroga ljudi.

*Državljeni se vse bolj zavedajo pogubnih posledic neoliberalnih evropskih politik.*

AS 1/2013

Skupine in gibanja se učijo drug od drugega, izmenjujejo izkušnje delovanja. Zaradi narave najnovejših družbenih gibanj izobraževanje poteka nehierarhično, horizontalno, kolektivno, prevladuje vzajemno in sodelovalno učenje, ki spodbuja enakost, pravičnost, solidarnost, globalno spoštovanje ter zaščito ljudi in okolja. V izobraževalnih praksah sodobnih družbenih gibanj ni avantgardizma in pateralizma (ki sta bila značilna za stara družbena gibanja), vsi v izobraževanju imajo enak položaj in njihove ideje svobodno krožijo skozi socialne mreže. Velik del razprave, izmenjave izkušenj, novih oblik izobraževanja in učenja se dogaja prek svetovnega spleta.

V sodobnih družbenih gibanjih se izmenjujejo in združujejo znanja in izkušnje udeležencev raznolikih skupin, skozi procese vzajemnega učenja se vzpostavljajo zavezništva (»enotnost v raznolikosti«) in krepijo sposobnosti za skupno delovanje (Hall, 2009). Takšno učenje vključuje vsebine, kot so poglobljeno seznanjanje s problemi nene enakih razmerij moči v družbi, pridobivanje znanja o mobilizaciji in organizaciji, o demokratičnih načinih sodelovanja, razvoj sposobnosti za kritične analize, alternativne diskurze in vizije, razumevanje razlik, spoštovanje različnosti, učenje o tem, kako doseči soglasje in kako pritegniti širšo javnost ter kako vzdrževati in krepi ti dolgoročne strategije delovanja. Pomembna razsežnost učenja je tudi kritična refleksija o strategijah delovanja.

## ZAKLJUČEK

V sedanjih kriznih razmerah kritični andragogi poskušajo ponovno obuditi izobraževalne prakse emancipacijskega in angažiranega izobraževanja odraslih, vendar se ob tem sprašujejo, ali so učitelji na področju izobraževanja



odraslih resnično izobraževalci odraslih ali pa so le usposobljeni tehniki, ki prenašajo nevtralna znanja in spretnosti (Fragoso in Guimarães, 2010; Barros, 2012). Zanima jih, koliko današnji izobraževalci odraslih poznajo bogato dediščino izobraževanja odraslih, kjer je šlo za prizadevanje za demokratizacijo družbe, za bolj solidarno in pravično družbo, in koliko so seznanjeni s Freirejevo teorijo izobraževanja, ki je izobraževanje povezal s problemi zatiranja, socialne pravičnosti in emancipacije. Freire je trdil, da izobraževanje, čeprav pogosto promovirano v imenu socialne pravičnosti, lahko postane sredstvo zatiranja, reprodukcije vladajočega razreda ter vzdrževanja socialne neenakosti (Freire, 1970). Skozi svoje delo je prišel do spoznanja, da je vsako izobraževanje v bistvu politično dejanje. Bil je prepričan, da poučevanje ne sme biti ločeno od kritične analize delovanja družbe. Zaradi tega morajo učitelji in učenci kritično razmišljati o družbenih, političnih in zgodovinskih realnostih, v katerih živijo. Odgovornost učiteljev je povezovati izobraževanje in učenje s socialno pravičnostjo. Po Freireju (1988) je cilj izobraževanja odraslih krepiti demokracijo, s tem da se povečujeta politična neodvisnost in samostojnost državljanov, kot tudi krepita kritičen odnos do političnih odločitev in interes za sodelovanje v delu državnih ustanov. To je danes, ko v politiki in praksi prevladuje neoliberalna ideologija, še toliko pomembnejše. Vladajoče skupine izvajajo nadzor nad tem, »kaj« se poučuje in »kako« se poučuje; skratka, kot bi rekel Gramsci, vzdržujejo hegemonski nadzor nad izobraževanjem.

Ko obravnavamo izobraževanje za aktivno državljanstvo, je treba na novo razmisliti o pomenu in značilnostih radikalnega izobraževanja odraslih, ki nakazuje množstvo idej, participativne in neavtoritarne oblike vzajemnega izobraževanja in učenja. Takšno izo-

braževanje je zasnovano na prepričanju, da lahko ljudje le skupaj spremenijo obstoječe nepravilne družbene odnose in da je drugačen svet možen. V takšnem izobraževanju je vsakdanja izkušnja pomemben vir učenja, toda treba jo je kritično preveriti in okrepiti v dialoških razpravah, študiju in kolektivnem delovanju. Radikalnost izobraževanja se kaže v prizadevanju, da ljudje spremenijo obstoječe pogoje življenja, ne pa, da se jim prilagajajo. Temelji na vrednotah enakosti in kolektivizma, razvija se iz pobud od spodaj. Motivirano je z željo, da se okrepi družbena zavest in moč skupin ter spodbuja progresivna družbena sprememba. Treba je poudariti, da pri radikalnih andragogih ne gre za romantično in utopično retoriko, saj v svojih razpravah ponujajo uporabne odgovore, ki izhajajo iz njihovega dejavnega angažmaja v različnih oblikah skupnostnega izobraževanja ter v mnogovrstnih družbenih in sindikalnih gibanjih.

V zaključku ugotavljamo, da potrebujemo izobraževanje odraslih, ki vključuje izobraževanje za aktivno državljanstvo, socialno vključenost in osebni razvoj, kjer ima svoje mesto tudi zaposljivost. Toda potrebujemo predvsem izobraževanje, ki odpira vprašanja o prihodnosti človeštva in našega planeta – in to je pomembnejše kot zaposljivost in pridobivanje dobička korporacij in različnih elit.

## LITERATURA IN VIRI

- Barros, R. (2012). »From lifelong education to lifelong learning: Discussion of some effects of today's neoliberal policies«. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2: 119–134.
- Beltram, P., Drogenik, O., Možina, E. (2010). *Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem*

- programu izobraževanja odraslih 2005 2008*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Borg, C., Mayo, P. (2006). *Learning and Social Difference: Challenges for Public Educational and Critical Pedagogy*. London: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of Resistance*. Bristol: Polity Press.
- Coffield, F. (2002). »Breaking the consensus«. V: Edwards, R., Miller, N., Small, N., Tatt, A. (ur.), *Supporting Lifelong Learning*. London.
- Crowther, J. (2004). »In and against' lifelong learning: flexibility and corrosion of character«. *International Journal of Lifelong Education*, 2: 125–136.
- Crowther, J., Shaw, M. (1997). »Social movements and the education of desire«. *Community Development Journal*, 3: 266–279.
- Davies, L. (1999). »Comparing definitions of democracy in education«. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2: 127–140.
- Dykstra, C., Law, M. (1994). »Popular social movements as educative forces«. V: Hyams, M. (ur.), *Proceedings of the 35<sup>th</sup> Annual Adult Education Research Conference*. Knoxville.
- Europe for Citizens Programme (2013). *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. Dostopno na: [http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/index_en.php).
- ET 2020 (2009). *Education and Training 2020*. European Council. Dostopno na: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm).
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Bruselj: SEC.
- Evropska komisija – Slovenija (2013). *Leto 2013 je evropsko leto državljanov*. Dostopno na: [http://ec.europa.eu/slovenija/hp/2012-1128-evropsko-leto-drzavljanov\\_sl.htm](http://ec.europa.eu/slovenija/hp/2012-1128-evropsko-leto-drzavljanov_sl.htm).
- Faure, E. (ur.) (1972). *Learning to Be – The World of Education Today and Tomorrow*. Pariz: UNESCO.
- Fragoso, A., Guimarães, P. (2010). »Is there still a place for social emancipation in public policies?«. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1–2: 17–31.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Griffin, C. (1999). »Lifelong learning and welfare reform«. *International Journal of Lifelong Education*, 6: 431–452.
- Hall, B. L. (2009). »A river of life: learning and environmental social movements«. *Interface: a journal for and about social movements*, 1: 46–78.
- Holst, J. D. (2002). *Social Movements, Civil Society and Radical Adult Education*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning, and the learning society*. New York: Routledge.
- Martin, I. (2003). »Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts...«. *International Journal of Lifelong Education*, 6: 566–579.
- Martin, I. (2006). »In whose interests? Interrogating the metamorphosis of adult education«. V: Antikainen, A., Harinen, P., Torres, C. A. (ur.), *At the margins of adult education, work and civil society*. Rotterdam.
- Murphy, M. (2000). »Adult education, lifelong learning and the end of political economy«. *Studies in the Education of Adults*, 2: 166–180.
- OECD (1989). *Education and the economy in a changing society*. Pariz: OECD.
- Olssen, M. (2006). »Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism«. *International Journal of Lifelong Education*, 3: 213–230.
- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih za obdobje 2012–2020 (ReNPIO 2012–2020), januar 2013*. Predlog programa je dostopen na državnem portalu: e-demokracija.si.
- Rezultat razpisa (2011). *Rezultat Javnega razpisa za programe neformalne izobraževanja odraslih od 2012 do 2014*. Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: [http://www.mizks.gov.si/si/okroznice\\_razpisi\\_in\\_javna\\_narocila/javni\\_razpisi/?tx\\_t3javnirazpis\\_pi1%5Bshow\\_single%5D=1151](http://www.mizks.gov.si/si/okroznice_razpisi_in_javna_narocila/javni_razpisi/?tx_t3javnirazpis_pi1%5Bshow_single%5D=1151).

- 
- Rubenson, K. (2004). »Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project«. V: Alheit, P. (ur.), *Shaping an Emerging Reality – Researching Lifelong Learning*. Roskilde.
- Rubenson, K. (2009). »OECD educational policies and world hegemon«. V: R. Mahon, S. McBride (ur.). *The OECD and transnational governance*. Vancouver.

Anita Klapan,  
Ph. D.

Sofija Vrcelj,  
Ph. D.

Siniša Kušić,  
Ph. D.

Faculty of  
Humanities and  
Social Sciences  
University of Rijeka

# STANDARDIZATION OF ADULT EDUCATION IN THE REPUBLIC OF CROATIA

## ABSTRACT

*In this study standardization of adult education in the Republic of Croatia has been analyzed. Although adult education has an adequate legal basis and support in this country, and there is a developed network of institutions which are intended exclusively for adult education and/or provide adult education, various difficulties appear. The most common assumption made in the process of adult education policy creation is that adults are a homogenous group, which is false. The category refers to the people aged from 15+ (unless involved in regular secondary education) to those of the so-called "third age". The adults also differ by gender, which is not negligible when considering the needs of the unemployed, especially women. Gender validation is often neglected in the standardization of adult education. Education at all levels is not unaffected by the complex relations in globalization. This is clearly visible in the attempts to implement certain documents (declarations) in transition countries, which are trying to meet the standards of traditionally stable countries. The process of standardization, however, contains the danger of losing sight of the culture and social context of a particular country. Sensibility and the context a central question in (adult) education and require creating new strategies to bridge the differences between global policies and everyday practices.*

**Keywords:** standardization, adult education, the unemployed, women, gender validation

## STANDARDIZACIJA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V REPUBLIKI HRVAŠKI – POVZETEK

*V raziskavi smo analizirali izobraževanje odraslih v Republiki Hrvaški. Čeprav se izobraževanje odraslih na Hrvaškem dokaj dobro pravno urejeno in podprto in imamo razvito mrežo ustanov, ki se ukvarjajo izključno z izobraževanjem odraslih in/ali izvajajo izobraževanje odraslih, se kažejo različne težave. Pri snovanju usmeritev v izobraževanju odraslih najpogosteje srečamo domnevo, da so odrasli homogena skupina, kar pa ne drži.*

*Kategorija obsega tako mladostnike, stare nad 15 let (če niso vključeni v srednješolsko izobraževanje), kakor tudi osebe v tretjem življenjskem obdobju. Odrasli se razlikujejo tudi po spolu, kar ni zanemarljivo, kadar govorimo o potrebah nezaposlenih, predvsem žensk. Pri standardizaciji izobraževanja odraslih je validacija po spolu pogosto zanemarljena.*

*Na izobraževanje na vseh ravneh vplivajo tudi kompleksni odnosi v globalizaciji. To postane očitno pri poskusih udejanjanja listin (deklaracij) v tranzicijskih deželah, ki skušajo doseči standarde, kakršni so v veljavi v deželah s trdno tradicijo.*

*V standardizaciji pa se skriva tudi nevarnost, da prezremo kulturo in družbene okoliščine neke dežele. Občutljivost in upoštevanje okoliščin so v osrčju izobraževanja (odraslih); potrebno je ustvariti nove strategije, da bomo premostili razlike med globalnimi usmeritvami in vsakodnevno prakso.*

**Ključne besede:** standardizacija, izobraževanje odraslih, ženske, validacija po spolu

UDK: 374.7

The history of mankind is marked by changes; they can occur at a uniform pace, but can also be sudden and landmarking. These sudden turning points and changes were referred to by Virginia Woolf when she said that "one

moment does not lead to another" and that "the door opens and the tiger leaps" (Woolf, 1951: 111, in Marginson and Mollis, 2001: 594).

Modern globalization is an example of a historical landmarking moment, of “a tiger which leaps”. When discussing it at the global and individual levels, we are talking about a new modernity, which Zygmunt Bauman refers to as fluid modernity, emancipating the individual and providing complete freedom for men and women. However, in fluid societies, where individuality is important, uncertainty is a common phenomenon. There is no firm support; the burden of forming a life and the responsibility for the failure fall first and foremost on the shoulders of the individual (Bauman, 2009). Fluid life (in a fluid society) can be valued in the context of individual mobility, which requires possession of knowledge (of different kinds), and this brings us back to (standardized) education.

Globalization has had a significant influence on all phenomena in the sphere of social sciences, especially those which have sprung up in the modern era, with creation of nation-states. It affects also those who have “chosen” research into international relations. Even though globalization is primarily an economic transformation, the world economy cannot be studied outside the social and cultural contexts, which makes the research into the effects of globalization even more complex. However, it makes it possible to recognize and see global changes in the transformations within economic, technological, social, cultural and political domains.

Education at all levels is not excluded from the complex relations of globalization. This is clearly visible in the attempts to implement various documents (declarations) in the countries of transition, which are trying to meet the standards of the traditionally stable countries. Globalization processes have altered the content of the question, what, how and when to learn; and in this connection it should be

pointed out that adult education represents a significant part of the activities in the educational politics of individual countries. The Republic of Croatia has recognized the importance and potentials of adult education and, therefore, passed a number of legal acts to support its development under the conditions of transition, which, by the way, have existed long enough. The new conditions, the “unstable rules” of the game (Hodžić, 2010: 169), impose on the adults, especially the employed adults, the need to (re)adapt; they also require “questioning the working experience acquired earlier in order to understand the situation which has arisen and in which realistic chances for collective action and support and for estimation of own abilities for social and spatial mobility are lost” (Hodžić, 2010: 167).

The Memorandum on Lifelong Learning (Commission of the European Communities, 2000) is a significant document for the European Union as well as Croatia. The European context sees lifelong learning as a driving force which will create a “Knowledge Society”. The creation of the knowledge society (and belonging to such a society) presumes considerable commitment of the society and the state on the one hand, and readiness of individuals to engage in lifelong (daily) learning on the other. The significance of lifelong learning is defined in similar terms in the Republic of Croatia, and documented in the Development Strategy of the Republic of Croatia, called “Croatia in 21<sup>st</sup> century” (Povjerenstvo Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, 2003). Endeavouring to join the European family of the “societies built on knowledge”, Croatia accepts lifelong learning as the foundation

*The Memorandum on Lifelong Learning is a significant document for the European Union.*

of its entire educational system, with the aim to obtain and improve permanent employment and active citizenship. In this connection, the Strategy for Adult Education (Povjerenstvo za obrazovanje odraslih Vlade Republike Hrvatske, 2004) defines the following priorities:

- to develop measures, organisational, personnel and financial conditions for realization of lifelong learning as a right and an obligation of all the citizens of the Republic of Croatia: women, men, youth, senior citizens, retired people, the employed, the unemployed, housewives, employers, homeland war veterans, the poor, the illiterate; to include the imagination and abilities of all Croatian citizens as well as their active participation in all aspects of life with a view to “get Croatia moving”;
- to develop a system of adult education/learning that will offer equal opportunities for quality learning throughout the whole life to all people, and in which education is based on and results from the demands and needs for learning;
- to develop and adopt measures for common and coordinated activities of the authorized ministries, social partners and educational institutions;
- to create legal and expert prerequisites for establishing comprehensive adult education as an integral part of the Croatian education system;
- to adjust educational planning and programming, the strategies and forms of teaching and learning, so that people’s knowledge and skills match the possibilities and needs of individuals as well as the demands of jobs and occupations, work and the social environment;
- to encourage and equip citizens to participate in all spheres of modern life, especially in social and political life at all levels, including European level;
- to encourage the use of new information and communication technology in lifelong learning and adult education, as it, among other things, enables individualized approach to learning that is more suitable for adults (the choice of the most convenient time for learning and other favourable conditions);
- to speed up the integration of labour and learning – in line with the OECD economies – as new trends support a continuous link between education and labour, instead of the traditional separation between studying and lifelong labour.

In the Development Strategy of the Republic of Croatia “Croatia in the 21<sup>st</sup> century” it is also stated that the development of science and scientific work is of crucial importance for implementation of lifelong learning/education, which will enable participants to get integrated into the future educational system of the European Union. In line with this, one of the fundamental goals of the Development Strategy is “...transformation of Croatia into the society of knowledge which implies a more rapid growth in the number of scientists and university- educated population and also the increase in social influence of scientific work” (Povjerenstvo Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, 2003: 26).

Knowledge and scientific research form the basis for adult education development in the Strategy and Action Plan for Adult Education, issued by the Commission for Adult Education. The Commission has designed a vision for the future system of adult education, pointing to “critical spots” in this, not yet regulated, area of education. Realizing the significance of work (employment), the action plan envisages immigrations and competition on the European market.

The goal to be achieved is development and employment in the competitive market economy of the socially oriented Europe of 21<sup>st</sup> century. In order to accomplish this goal, there cannot be any prioritized entities; each single project and contractor creating new value is relevant. The involvement of all Croatian citizens and of the whole Croatian state, which must strengthen its institutional capacities for lifelong learning, is needed to achieve this goal. This area requires from all social partners, especially the employers, assumption of a more active role. The employers must, through the interest groups (Croatian Chamber of Economy, Croatian Employers' Association, Croatian Banking Association, and so on) and the bodies in which they act (Economic and Social Council, National Competitiveness Council), define and affirm their active role in the promotion of lifelong learning and foster, in general, development of a modern educational system.

It follows from the above that adult education<sup>1</sup> in the Republic of Croatia is seen as a foundation for the development of the country, and that the aim is modernize it. However, in the Strategic Development Framework 2006-2013 (Središnji državni ured za razvojnu strategiju i koordinaciju fondova EU, 2006) adult education (and education in general) is considered exclusively as a modifier of the role of the individual in the labour market. In other words, despite opposing public views, expressed in the phase of preparation of the document, education is not presented as a prerequisite for the development of the individual, but as a tool for generation of more effective, competent and flexible "task performers" in the labour market. The reasons for this are most probably to be found in the "production" of competing citizens in the EU and/or Croatia, who will be able to meet the challenges of the European demands. Compliance with adult education

politics includes also acceptance of the European Qualifications Framework (EQF) and creation of the Croatian Qualifications Framework (CROQF). If we accept the European conditions and the need for standardization of education, a logical question arises: Which competencies are necessary to make us able to compete (in performance of a job)?

Identifying core (or necessary) competencies of adults is a great challenge in view of the complexities of modern jobs and constantly changing working conditions. An additional difficulty is that competencies need to be in accordance with the European standards. Furthermore, it should be pointed out that the term competency has different meanings in different contexts and, probably because of that, there is no comprehensive, generally accepted definition. Regardless of the field of work, competencies can be defined as knowledge, skills, abilities, characteristics, traits, properties, quality, qualifications, particularities, differences. Competencies refer to the sum of knowledge, skills, abilities and beliefs which enable us to realize ourselves or to accomplish our individual goals, springing from our personal interests and aspirations, as well as to get integrated in the society by being able to find work in it. Waters and Sroufe (1983: 80) define a competent individual as the individual "who is able to make use of environmental and personal resources to achieve a good developmental outcome".

The usage of the term competency has been intensified after the Bologna reform, and since the context is always a relevant factor, differences between authors and definition criteria are understandable. To identify and define competencies, numerous authors list types of knowledge, skills and abilities, necessary for successful completion of a specific job and/or needed for successful performance of an

activity within a community. In accordance with this approach we can list communication skills, planning skills, managerial abilities, organizational abilities, abilities to use new technologies and abilities to accept new roles.

Even though there are dangers in standardization of competencies, the European Qualifications Framework (EQF) and the Croatian Qualifications Framework (CROQF) should be seen as important tools in building a lifelong learning system as the foundation of a society based on knowledge. It should be emphasized that the Croatian Qualifications Framework (CROQF)<sup>2</sup> is based on the Croatian educational tradition, its current state and society development, the needs of the economy, individual and society as a whole, as well as on the European Qualifications Framework guidelines and international regulations, accepted by the Republic of Croatia.

Development of a competitive European (and Croatian) economic environment requires mobility competency and clear recognition and use of all competencies for the benefit of the employed, employers and the whole community. The Croatian Qualifications Framework is an instrument which will enhance employment possibilities and personal development of an individual. It is especially important for the societies in which the ageing population and the economic and technological changes make lifelong learning a necessity which needs to be taken into account in the educational and economic policies.

Competencies are sometimes interpreted in a very narrow sense, relating only to higher levels of education. This approach has been criticized as insufficient. At the symposium of the Council of Europe, held in 1996, Coolahan (2002) suggested that the competencies should be defined as general abilities

to act, based on knowledge, experiences, values and dispositions which an individual has developed and integrated into practice. The author also emphasizes that competencies and lifelong learning are a *sine qua non* for various professions and life in general.

In 1997, OECD has launched the project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo Project)<sup>3</sup> with the aim to provide a conceptual framework for identification of key competencies for young and adults in a dynamic world. This project is connected with the Programme for International Student Assessment (PISA), led by Switzerland. DeSeCo (in close cooperation with other OECD projects and programmes) strives towards implementing an interdisciplinary and international scientific approach to:

- theoretical analysis of key competencies,
- analysis and recognition of development indicators and interpretation of practical results,
- stimulation of processes in theoretical and empirical work and (possibly) use of the results to influence educational politics.

Day (1999: 54) warns that the concept of “competencies” has its origins in Taylorism and in the “cult” of (industrial) effectiveness and that its application in the field of education has resulted from the pressures emerging from comparisons of economic effectiveness and the endeavours to reach standards. Despite that, the author stresses that lifelong learning is necessary in view of the creation of a “post-technocratic model” of professional education.

Even though it has often been pointed out that there is an implicit danger in standardization of activities which should retain both the local and national character,



many countries are still trying to reach the proposed standards to be able to compete legally and institutionally. Apart from legal support, the Republic of Croatia also provides relatively strong institutional support for adult education. A very significant institution in adult education development is the Agency for Vocational Education and Training and Adult Education (AVE-TAE), which, together with the Ministry of Science, Education and Sport, puts the policy of lifelong learning into practice. The main responsibility of the Agency for Vocational Education and Training and Adult Education (AVETAE)<sup>4</sup> is to carry out planning, developing, organizing, implementing, evaluating and improving the system of vocational education and training and adult education. Moreover, the Croatian Employment Service is considered to be a significant (institutional) factor in the system of adult education due to its various programmes for lifelong professional orientation/ vocational guidance, individual counselling, education in accordance with the labour market needs, vocational rehabilitation and active employment policy measures. The Croatian Chamber of Economy, the Croatian Chamber of Trades and Crafts and the Croatian Employers' Association have directed a substantial part of their activities to creation and realization of a number of programmes of technical training, certification for the needs of business community and promotion of investment in human resources.

Nevertheless, it has to be emphasized that standardization is being carried out on the basis of categorizations which are often risky and “slippery”, as they have failed to take into account a range of differences. In the same manner, the world of work (labour market) has imposed its standards on the world of

education, where they are applied to measure very diverse potentials of (adult) individuals. It also needs to be stressed that adults are not a homogeneous group, even though they are treated as such despite the “flutteriness” of the strategic and other documents dealing with adult education. They are not homogeneous with regard to any criterium upon which identification (of adults) can be made.

They are also not homogeneous in terms of age, a commonly used criterion, because in the Republic of Croatia, according to the Adult Education Act (Zakon o obrazovanju odraslih, 2012) the term adult applies to persons aged 15+ who do not engage in secondary education as well as people of “third age”. The development of strategies, educational programmes and models for working with adults should, therefore, take into consideration the age of the (sub)group which is, or will be, involved in the (adult) education process. At the first sight the groups of the young who have abandoned regular secondary education and belong to the category of adults seem to be homogeneous, but they come from different backgrounds and have various experiences and a different understanding of the value of education. All this and a number of other personal differences need to be taken into consideration when deciding on education policies in adult education.

Moreover, adults are not homogeneous in relation to gender either, and, therefore many activities in adult education should introduce gender validation. Gender validation is justified because of the discriminatory practices of the labour market, imposing different

*The Republic of Croatia also provides relatively strong institutional support for adult education.*

“rules of game” for women than for men (the range of jobs open to women, average salaries, number of unemployed women<sup>5</sup>).

Coordination of a country’s education with the European standards poses a realistic threat of neglecting the aspects of culture and social context. Sensitivity for social, cultural, economic and political contexts should remain in the core of education at all levels, especially in adult education. Acknowledgment of the context requires creation of new strategies, which will overcome the discrepancies between global education policies and everyday practice, which is powerfully coloured by personal experiences.

Adult education (in the Republic of Croatia) faces challenges, since the standards of the modern world pose a threat for cultural variety, which, although neglected, remains a by-product of globalization and its attempts to universalization.

## REFERENCES

- Bauman, Z. (2009). *Fluidni život*. Novi Sad: Medi-Trran.
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper, SEC(2000) 1832. Retrieved 16.09.2012. from [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_en.pdf).
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working Papers, No. 2. OECD Publishing. Retrieved 14.05.2012 from <http://dx.doi.org/10.1787/226408628504>.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Hodžić, A. (2010). Mobilnost i socio-prostorno restrukturiranje. *Sociologija i prostor*, 2: 151–171.

- Marginson, S., Mollis, M. (2001). The door opens and the tiger leaps: theories and reflexivities of comparative education for a global millennium. *Comparative Education Review*, 4: 581-615.
- Povjerenstvo Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (2003), *Strategija razvitka Republike Hrvatske „Hrvatska u 21. stoljeću*. Retrieved 16.09.2012 from <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/306017.html>.
- Povjerenstvo za obrazovanje odraslih Vlade Republike Hrvatske (2004), *Strategija i akcijski plan obrazovanja odraslih*. Retrieved 16.09.2012 from <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=11253>.
- Središnji državni ured za razvojnu strategiju i koordinaciju fondova EU (2006), *Strateški okvir za razvoj 2006. – 2013*. Retrieved 16.09.2012 from <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=15319>.
- Waters, E., Sroufe, L. A. (1983), Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review*, 3: 79-97. Retrieved 20.9.2012. from [http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/online\\_2/competence\\_developmental\\_construct.pdf](http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/online_2/competence_developmental_construct.pdf).
- Zakon o obrazovanju odraslih. *Narodne novine, broj 17/07*. Retrieved 16.09.2012 from [http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2007\\_02\\_17\\_668.html](http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2007_02_17_668.html).
- Adult Education Act in the Republic of Croatia defines adult education in the following way; Adult education comprises the entity of adult learning processes assigned to:
    - exercising the rights for free personal development,
    - training for employability (obtaining qualifications for the first employment, professional retraining, acquiring and expanding vocational knowledge, skills and abilities),
    - training for active citizenship (Zakon o obrazovanju odraslih, 2012).
  - see more at <http://www.aso.hr/UserDocsImages/dokumenti/Polazne%20osnove%20HKO-hr.pdf> and <http://public.mzos.hr/lgs.axd?t=16&id=17399>.
  - see more at <http://www.deseco.admin.ch/> and <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.

- 
4. Agency for Vocational Education and Training and Adult Education is founded in 2010 and has taken over the responsibilities of Agency for adult education. More about the Agency see at <http://www.aoo.hr/> .
  5. In the Republic of Croatia 41.6% of employed are women, in relation to 53.9% of men.

Red. prof. dr.  
Sonja Kump

Izr. prof. dr.  
Sabina Jelenc  
Krašovec

Doc. dr. Marko  
Radovan

Filozofska fakulteta  
Univerze v Ljubljani

# UPORABA OSEBNEGA IZOBRAŽEVALNEGA NAČRTA V FORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH – REZULTATI EVALVACIJSKE ŠTUDIJE

## POVZETEK

V prispevku proučujemo vlogo osebnega izobraževalnega načrta (OIN) pri povečevanju uspešnosti odraslih v poklicnem in strokovnem izobraževanju v Sloveniji. Z anketnimi vprašalniki in kvalitativnimi intervjuji analiziramo mnenja organizatorjev in vodij izbranih ustanov, ki izvajajo izredno poklicno in strokovno izobraževanje odraslih ter odraslih udeležencev izobraževanja v teh programih. Zanima nas priprava in uresničevanje OIN, kdo sodeluje v tem procesu, kakšna je vloga OIN v procesu izobraževanja in s kakšnimi ovirami se v izobraževalnih organizacijah pri tem srečujejo. Ugotavljamo tudi stališča odraslih udeležencev poklicnega in strokovnega izobraževanja do priprave OIN in njegovega izvajanja; zanima nas njihovo doživljanje tega instrumenta kot motivacijskega dejavnika in kot dejavnika zmanjševanja ovir, ki jih doživljajo v procesu izobraževanja. Ugotovili smo, da se pri pripravi OIN pojavlja veliko težav, tako na strani organizatorjev in izvajalcev izobraževanja kot tudi na strani udeležencev. Vzroki za to so zlasti pomanjkanje kadra, ki bi poskrbelo za ustrezno pripravo in izvedbo OIN, pomanjkanje časa za pripravo OIN in drugih strukturnih možnosti, ki preprečujejo ustrezno načrtovanje izobraževalnega procesa v skladu z OIN. Tudi udeleženci večinoma ugotavljajo, da OIN v obliki, v kakršni se uporablja danes, večinoma ni motivacijsko sredstvo in spodbuda za uspešnejše izobraževanje in učenje.

**Ključne besede:** izobraževanje odraslih, osebni izobraževalni načrt, motivacija odraslih za izobraževanje, evalvacijska študija, formalno izobraževanje odraslih, načrtovanje izobraževanja

## MOTIVATION FOR ADULT EDUCATION – AN EXAMPLE OF AN EVALUATION STUDY OF A PERSONAL EDUCATION PLAN – ABSTRACT

In this paper we examine the role of the personal education plan (PEP) in increasing the performance of adults in vocational and technical education in Slovenia. A survey questionnaire and the analysis of qualitative interviews were used in selected institutions, providing vocational and technical programmes for adult learners. We are interested in the preparation and realization of the PEP, who participates in the process, the role of the PEP in the educational process and what obstacles educational institutions are facing. We also examine the attitudes of the experts in educational institutions to preparation and implementation of the PEP. In addition, we are interested in their experience of this instrument as a participants' motivational factor and its influence on reducing the barriers they encounter in the process of education. We have found that in the preparation of PEP many problems appear for both the organisers and educators on the one hand and the learners on the other. The reasons are lack of human resources, particularly in the preparation and execution of PEPs, lack of time for preparation of PEPs, and other, structural, circumstances preventing proper planning of the educational process in accordance with the PEP. The participants generally observe that, in the form used today, the PEP in most cases fails to be the motivational tool and incentive for better education and learning, which it was planned to become.

**Keywords:** adult education, personal education plan, motivation for adult education, evaluation study, formal adult education, educational planning

UDK: 374.7

## UVOD

Namen prispevka je predstaviti ugotovitve evalvacijske študije, ki smo jo na Filozofski fakulteti opravili v zvezi z vlogo osebnih izobraževalnih načrtov (OIN) pri povečevanju motivacije odraslih za izobraževanje, in sicer z vidika večje vztrajnosti, poglobljanja znanja in postavljanja višjih taksonomskih ciljev znanja, ter v zvezi z izkušnjami izobraževalcev odraslih pri pripravi teh načrtov za udeležence formalnega izobraževanja na izbranih izobraževalnih ustanovah. Teoretično ozadje priprave OIN za udeleženca izhaja iz prepričanja, da lahko to orodje pomembno povečuje motiviranost udeležencev za učenje, pripomore k zmanjševanju osipa v izobraževanju odraslih ter k uspešnejšemu pridobivanju znanja in spretnosti. Posledično lahko vpliva na razvoj poklicne kariere – pripomore k učinkovitejši izrabi znanj in spretnosti na poklicnem področju, za katerega se oseba izobražuje, in k vseživljenjskemu učenju tudi po zaključku formalnega izobraževanja.

V evalvacijski študiji, ki smo jo izvajali v letih 2011–2012, smo želeli ugotoviti, koliko se pri izvajanju strokovnega in poklicnega izobraževanja odraslih upoštevajo priporočila v zvezi z vpeljavo OIN v izobraževanje ter kakšna je vloga tega orodja pri motiviranju odraslih za izobraževanje in zagotavljanju njihovega uspešnejšega dokončanja izobraževanja. Pri tem smo proučevali tako mnenja organizatorjev/vodij izobraževanja na različnih ustanovah za izobraževanje odraslih kot tudi mnenja udeležencev izobraževanja.

## TEORETIČNA IZHODIŠČA ZA OBLIKOVANJE OSEBNEGA IZOBRAŽEVALNEGA NAČRTA

Vključevanje OIN kot pripomočka pri učenju v našem šolskem sistemu ni novost. Na

tak ali drugačen način so ga že v preteklosti uporabljali v rednem (»mladinskem«) izobraževanju kot tudi v izobraževanju odraslih, kjer so se razvijala podobna orodja z različnimi imeni (npr. »učna pogodba v izobraževanju odraslih«, »zbirna mapa«, »osebni list« in podobno). Kar je novo, je formalno ozadje tega orodja, ki smo ga z različnimi zakoni in podzakonskimi akti formalizirali in postavili kot obveznost za izobraževalce.

S. Klemenčič (2004) opredeljuje OIN v širšem in ožjem smislu. V širšem pomenu gre pri OIN za dejavno odkrivanje poti, načinov in možnosti za izobraževanje, pri čemer mislimo na posameznikovo spoznavanje izobraževalnih možnosti ter seznanjanje z različnimi metodami in oblikami, s katerimi lahko doseže svoje izobraževalne cilje. V ožjem smislu pa opredeljuje OIN kot načrt izobraževanja ali učenja, ki je tako vsebinsko, ciljno, organizacijsko kot časovno prilagojen posamezniku (Klemenčič, 2004: 12).

Podobno navedeni ožji definiciji so OIN opredelili tudi Justinek in drugi (2010: 9), in sicer kot orodje, s katerim posameznik:

- načrtuje svojo pot izobraževanja do poklica ob pomoči mentorja,
- izbere vsebine, določi raven zahtevnosti in načrtuje čas za doseganje vmesnih ciljev in končnega cilja,
- evalvira vmesne dosežke in ugotavlja, kje na poti k cilju trenutno je,
- po potrebi spreminja oz. prilagaja svoj načrt glede na zastavljeni cilj,
- razvija odgovornost za svojo poklicno in osebno rast.

OIN je torej pripomoček, ki udeležencu izobraževanja omogoča prepoznavanje, načrtovanje in uresničevanje izobraževalnih ciljev, ki so skladni z njegovimi potrebami, interesi in zmožnostmi.

Razvijanje podobnih orodij za pomoč posamezniku med učenjem oz. za usmerjanje ima v andragogiki dolgo tradicijo in njihove izvore lahko poiščemo pri več avtorjih. Najbolj neposredno pa izhaja iz koncepta »učnih pogodb« (angl. learning contracts), ki ga je v 80. letih razvijal Malcolm S. Knowles (1975, 1991). Pri tem je izhajal iz potrebe odraslih po samostojnosti pri učenju, upoštevanju izkušenj in drugih psiholoških potreb.

Pomen učnih pogodb v procesu učenja se je utemeljeval z različnimi teorijami, med drugim z raziskovanjem motivacijskih usmeritev (Houle, 1993), samostojnega učenja (angl. self-directed learning; Brockett in Hiemstra, 1991), poleg tega pa tudi z motivacijskimi teorijami, ki se ukvarjajo z vprašanji avtonomije in samouravnavanja učenja (Deci in Ryan, 1985; Zimmerman, 2002). V nadaljevanju si bomo na kratko pogledali njihov pomen za uspešno učenje udeleženca v izobraževanju in z njimi utemeljili prednost uporabe OIN v formalnem izobraževanju odraslih.

## **SAMOSTOJNO UČENJE ODRASLIH**

Področje, ki se je v izobraževanju odraslih v zadnjih treh desetletjih najbolj razvijalo, je bilo samostojno učenje (v Sloveniji znano tudi pod imenom »usmerjeno samostojno učenje« in »samoizobraževanje«) – se pravi učenje, kjer odrasli sam vodi in usmerja svoje učenje. Čeprav se je v izobraževanju odraslih kot velika tema pojavilo šele v 70. in 80. letih, je ideja samostojnega učenja (tj. da odrasli sam nadzira potek svojega učenja) že zelo stara. Kulich (v Brockett in Hiemstra, 1991), recimo, v svojem zgodovinskem pregledu samostojnega učenja navaja primere zgodovinskih osebnosti, kot so Sokrat, Aleksander Veliki, Cezar in Descartes.

V andragogiki pa se je teorija samostojnega učenja utemeljila predvsem v delu Allena Tougha in raziskavah o učnih projektih odraslih (Tough, 1979). Tough se je pri svojem delu zelo opiral na raziskavo o motivacijskih usmeritvah odraslih, ki jo je opravil Houle (1993). Houle je intervjuval 22 odraslih in ugotovil tri temeljne učne usmeritve: usmeritev k ciljem, usmeritev k dejavnosti in usmeritev k učenju (Houle, 1993: 14–15).

Tougha so navdahnili predvsem tisti odrasli, ki so se uvrstili v skupino »v učenje usmerjenih« udeležencev – to so bili torej tisti odrasli, pri katerih je učenje potekalo neprenehoma. Ko so končali eno učenje, so se lotili drugega. V svojem delu »Učni projekti odraslih« (Tough, 1979) je na vzorcu 66 odraslih raziskal pogostost in naravo tega »samonačrtovanega« učenja. Učni projekt je pri tem opredelil kot vrsto med seboj povezanih učnih epizod, ki trajajo skupaj najmanj sedem ur in so usmerjene k pridobivanju ali ohranjanju nekega znanja ali spretnosti (Tough, 1979: 7). Glavna ugotovitev raziskave je bila, da skoraj vsak človek v obdobju enega leta opravi vsaj en učni projekt in da so odrasli v vzorcu več kot dve tretjini vseh učnih dejavnosti načrtovali, izvajali in ocenjevali večinoma sami, pri preostalih pa jim je pomagal usposobljen strokovnjak. Številne ponovitve raziskave z različnimi vzorci odraslih so v veliki meri potrdile Toughove ugotovitve (gl. Brockett in Hiemstra, 1991). Veliko je bilo razprav o tem, kaj pravzaprav sestavlja samostojno učenje. Avtorji, kot sta Tough (1979) in Knowles (1975), so večinoma poudarjali pomen samostojnega učenja v okviru sistematičnega procesa oblikovanja takšne dejavnosti. Knowles (1975: 18) je recimo predlagal, da se izraz nanaša na proces, v katerem posameznik prevzame vodilno vlogo pri »prepoznavanju učnih potreb, oblikovanju učnih ciljev, prepoznavanju človeških in materialnih virov za učenje, izbiri in izvajanju

ustreznih strategij učenja, učenju in ocenjevanju rezultatov«. Sčasoma so avtorji presegli te bolj deskriptivne opredelitve samostojnega učenja in začeli razpravljati o tem, kaj naj bi sploh bili cilji takega učenja (Brockett in Hiemstra, 1991), raziskovati osebnostne značilnosti odraslih, ki so pri samostojnem učenju uspešni (Candy, 1991), ali družbeni kontekst, v katerem tako učenje poteka (Brookfield, 1985).

Brockett in Hiemstra (1991) sta razvila model usmerjenosti k osebni odgovornosti (angl. Personal Responsibility Orientation Model; PRO model). V PRO modelu se »samostojno učenje« uporabljata kot krovni pojem, ki je sestavljen iz dveh povezanih razsežnosti: samostojnega učenja, ki poudarja elemente procesa učenja – večinoma tako, kot ga je opredelil Knowles –, in samostojnega učenja, ki se osredotoča na notranje značilnosti posameznika, kot »nagnjenost k prevzemanju odgovornosti« za učenje (Brockett in Hiemstra, 1991: 28–29). PRO model priznava tudi pomen družbenega konteksta, v katerem poteka učenje. Drugi poskus, s katerim naj bi povečali naše razumevanje samostojnega učenja, je mogoče najti v delu Candyja (1991), ki je k razumevanju samostojnega učenja pristopil s konstruktivističnega vidika. Candy razlikuje med samostojnostjo pri učenju kot »procesom ali metodo izobraževanja« in kot »ciljem ali izidom« (Candy, 1991: 19). Samostojnost pri učenju je razdelil na dve področji: nadzor učečega se, v katerem ta ohranja primarno odgovornost za učenje, in »avtodidaktičnost«, kjer učitelj ni udeležen in kjer lahko učenje poteka tudi priložnostno.

Razumevanje motivacijske vloge OIN ne bi bilo popolno, če ne bi omenili dveh psiholoških motivacijskih teorij, ki naše delovanje razumeta predvsem na podlagi avtonomije in nadzora: teorije samoodločanja (Deci in

Ryan, 2012) in teorije samoregulacijskega učenja (Zimmerman, 2002).

## TEORIJA SAMOODLOČANJA

Teorijo samoodločanja (angl. *self-determination theory*) je razvil Edward L. Deci s sodelavci (Deci in Ryan, 1985, 2012). Po njihovem prepričanju izvira notranja motivacija iz dveh primarnih potreb posameznika: potrebe po kompetentnosti in potrebe po nadzoru nad svojim okoljem (Deci in Ryan, 1985). Pri tem avtorja poudarja-

ta predvsem vpliv avtonomnega nasproti kontrolnemu kontekstu na posameznikovo notranjo motivacijo, ki jo zato definirata kot »človekovo potrebo po zaznavanju kompetentnosti in avtonomnosti lastnih dejanj v odnosu do okolja« (prav tam: 27). Pravita, da avtonomija ne pomeni popolne neodvisnosti od zunanjega sveta, temveč je opredeljena z občutkom lastne volje, ki spremlja katerokoli posameznikovo dejanje ne glede na to, ali je avtonomno ali pa izvira iz zahtev v socialnem okolju. Posameznik je notranje motiviran takrat, ko deluje v skladu s svojimi odločitvami in izbirami. To pomeni, da bo posameznik notranje motiviran, ko bo imel občutek nadzora nad izbiro lastnega delovanja in možnost fleksibilnega uravnavanja dejavnosti. Primer: posameznik ima lahko prirojeno potrebo po učenju, manifestira pa jo z branjem knjig. Notranji motivaciji bo zadovoljeno, ko se posameznik odloči, katero knjigo bo prebral in kdaj bo to storil. Notranja motiviranost posameznika je zelo povezana tudi z občutkom kompetentnosti pri izvajanju nalog, dejavnosti ipd. Izzivi naj bi bili posamezniku dosegljivi. Če so prelahki, bo poiskal zahtevnejše; če so prezahtevni, pa se utegne njegov trud zmanjšati.

*Pomembno je, da odrasli za uspešno učenje razvijejo učinkovite samoregulacijske strategije.*

Notranja motivacija se zmanjša, če posameznik nima možnosti uresničevati samoodločanja. Posameznik si želi izkusiti odgovornost za svoja dejanja in svobodo pri izbiranju.

Deci in sodelavci (1985) so opozorili na pomembno dimenzijo spodbujanja našega vedenja/motivacije, ki se lahko razteza od prisile do avtonomije posameznika. Oblike okrepitev, ki dopuščajo več avtonomije, so še posebno primerne za izobraževalne namene. Deci je prepričan, da bi morali v izobraževanju zmanjševati nadzor in spodbujati avtonomnost učencev se ter podpirati njihovo samostojnost pri odločanju. Povezava med notranjo motivacijo in vlogo OIN pri tem je iz tega primera več kot očitna.

## TEORIJA SAMOREGULACIJSKEGA UČENJA

Tudi notranje motivirani udeleženci imajo lahko težave pri upravljanju svojega učenja. S tega vidika je pomembna še druga dimenzija razumevanja motivacije: sposobnost, da razvijejo učinkovite samoregulacijske strategije za uspešno učenje. V najširšem pomenu besede samoregulacijo pri učenju opisujemo kot stopnjo metakognitivne, motivacijske in vedenjske dejavnosti v lastnem učnem procesu (Zimmerman, 2002). Za učeče se, ki dejavno uravnavajo svoje učenje, je značilno, da uporabljajo različne kognitivne in metakognitivne strategije, sistematično usmerjene k doseganju učnih ciljev. Uporabljajo tudi strategije, s katerimi uravnavajo druge vire učenja, kot so prilagoditev nekaterih vidikov fizičnega okolja in organiziranosti časa za učenje, tako da bi to postalo kar se da učinkovito. Pomembna sestavina samoregulacijskega učenja so še strategije, ki se nanašajo na uravnavanje učenja in učnega okolja. V to skupino strategij

denimo sodijo organizacija časa, uravnavanje truda in ureditev prostora za učenje (Pintrich in Garcia, 1991).

Ugotovili so, da učeči se, ki svojega učenja ne uravnavajo zavestno, uporabljajo manj kognitivnih in metakognitivnih strategij, imajo negativno mnenje o lastni učinkovitosti in so bolj zunanje motivirani za učenje, pri doseganju ciljev pa so manj vztrajni (Zimmerman, 2002; Pintrich in Garcia, 1991). Raziskave, opravljene v zadnjih 20 letih, so pokazale pomembno povezanost med učnim uspehom in samouravnavanjem učenja pri osnovno-, srednje-, višje- in visokošolskih ter tudi pri odraslih udeležencih (Pintrich, 1989; Zimmerman in Martinez-Pons, 1990).

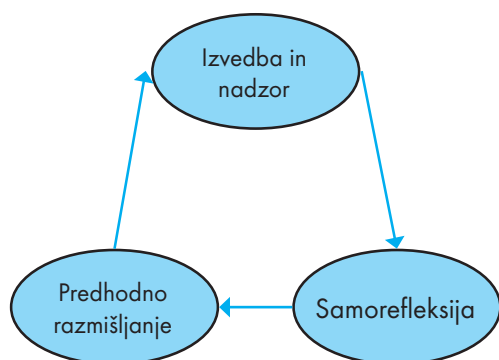
Model samoregulacijskega učenja, ki ga razvija Barry Zimmerman, temelji na Bandurovi socialnokognitivni teoriji (Zimmerman, 2002), v kateri je samouravnavanje opredeljeno kot zmožnost nadzora nad lastnim vedenjem, ki je podlaga posameznikove osebnosti, in predvideva tri korake:

- samoopazovanje – opazujemo sebe in svoje vedenje;
- vrednotenje – kar vidimo, primerjamo z določenim standardom ali merilom;
- samoodzivanje – če smo se po primerjavi z nekim standardom dobro izkazali, se nagradimo, kadar smo slabi, se grajamo (Bandura, 1997).

Po Zimmermanu (2002) je samoregulacijski proces po svoji naravi ciklični in izvira iz razmišljanja, občutkov in načrtovanega vedenja, ki so usmerjeni v doseganje postavljenih ciljev. Povedano drugače: informacije, ki jih dobimo pri učnih izkušnjah, so uporabne za prilagajanje ciljem, izbiranje strategij in prizadevanje. Ta definicija se razlikuje tudi od definicij, ki samouravnavanje učenja opisujejo z metakognitivnega zornega kota ter



poudarjajo znanje in deduktivno mišljenje pri izbiri učne strategije. Čeprav ima metakogni-



Slika 1. Socialnokognitivni model samoregulacijskega učenja (Vir: Zimmerman, 2002: 67)

cija pomembno vlogo, je samouravnavanje odvisno predvsem od prepričanj o sebi in od posameznikovih čustvenih odzivov. Krožni model samoregulativnega učenja je sestavljen iz treh faz, v katerih oseba načrtuje, izvaja in vrednoti svoje učenje (Slika 1).

Faza predhodnega razmišljanja zadeva procese in prepričanja, ki so časovno pred učenjem in so nekakšna priprava na učenje. Druga faza, faza izpeljave in nadzora, vključuje procese, ki potekajo med učenjem in pomagajo učencem k boljši osredotočenosti na nalogo in njeno optimalno izvedbo, na primer: strategije pri nalogi pomagajo pri učenju z omejitvijo naloge na njene bistvene sestavine in bolj smiselno organizacijo. Zadnja faza, tako imenovana faza samorefleksije, vključuje procese po učenju, kot sta samovrednotenje in ocenjevanje dosežkov (Zimmerman, 2002).

Teorija samoregulacijskega učenja poudarja, da mora biti posameznik ne samo motiviran, da bo uspešno zaključil svoje učenje, ampak tudi to, da mora poznati načine in strategije, kako bo dosegel svoje cilje.

## OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT KOT UČNA METODA ALI UČNI PRIPOMOČEK

Uporaba OIN in podobnih orodij je v izobraževanju odraslih različno opredeljena. Nekateri avtorji ta pripomoček opredeljujejo kot učno metodo (O'Donnell in Cafferella, 1991: 133) in se pri tem osredotočajo predvsem na njegovo uporabo v formalnem izobraževanju odraslih. Učna pogodba je v tem smislu razumljena predvsem kot sredstvo individualizacije procesa izobraževanja. Uporaba termina »pogodba« daje dogovoru med udeležencem izobraževanja in učiteljem bolj obvezujoč prizvok – ta zaveza velja za oba, tako za udeleženca kot učitelja.

Knowles (1975) je učne pogodbe razvijal kot pripomoček za spodbujanje in razvoj samostojnega učenja ter pri tem predvidel pet korakov:

1. določanje učnih potreb,
2. določanje učnih virov in strategij,
3. ugotavljanje dosežkov učenja,
4. evalvacija rezultatov učenja (Knowles, 1975: 26).

Pomembna značilnost priprave učne pogodbe je v tem, da je v celotnem procesu udeleženec dejavno vključen. Ta vključenost je bolj samoumevna v neformalnem izobraževanju, možna pa je tudi v formalnem – kljub vnaprejšnji določenosti izobraževalnih ciljev. To pomeni, da so vsebine in cilji največkrat nespremenljivi, prilagoditve pa se lahko zgodijo pri tem, kako bo posameznik te cilje dosegel.

Podobno v zvezi z odločitvijo o uporabi OIN razmišlja tudi T. Možina (2004). Po njenem mnenju bi se morali pred odločitvijo za ustrezno obliko OIN vprašati glede vrste izobraževanja (ali je bolj ali manj strukturirano, daljše ali krajše itd.) in glede značilnosti udeležencev izobraževanja (Možina, 2004: 56).

O'Donnell in Cafferella (1991) naštevata štiri glavne prednosti učenja s pomočjo učnih pogodb:

1. Fleksibilnost pristopa omogoča mnogotere učne izkušnje.
2. Učeči se nadzira proces učenja.
3. Učenje s pogodbo omogoča razvoj spretnosti načrtovanja lastnega učenja.
4. Udeležencem je tako učenje bolj všeč (O'Donnell in Cafferella, 1991: 139).

Anderson, Boud in Sampson (1996) pa med prednosti oz. razloge, zaradi katerih je uporaba učnih pogodb smiselna, uvrščajo **relevantnost učenja** (tako učenje je bolj prilagojeno potrebam učečega se in njegovim ciljem), **avtonomnost** (učne pogodbe dajejo učečemu se odgovornost za doseganje postavljenih ciljev in dogovorjenega učenja), **strukturo** (učna pogodba postavlja formalni okvir učenja ter mu daje jasne cilje in usmeritve) in **enakost** (prilagajanje poteka učenja specifičnim potrebam in značilnostim učečega se povečuje zavedanje o individualnih ali kulturnih razlikah med udeleženci izobraževanja in daje ustanovam orodje, da te razlike prepoznajo).

## ZAKONSKE PODLAGE ZA OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT

Strokovna in zakonska podlaga za OIN so Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki opredeljujejo vsebino in način priprave OIN, pripravljena pa so bila na podlagi 64. člena Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). OIN je v izhodišču namenjen načrtovanju posameznikove izobraževalne poti. OIN naj se pripravi na pobudo posameznika ob pomoči svetovalca oz. organizatorja izobraževanja odraslih. Začne se z uvodnim pogovorom, kjer se na podlagi posamezniko-

vega predhodno pridobljenega znanja pripravijo ustrezna dokumentacija ter vsebinski in izvedbeni načrt nadaljnjega izobraževanja. Izvajalec izobraževanja predstavi udeležencu namen in vsebino izobraževanja, posameznik pa ima možnost OIN dopolniti z lastnimi predlogi. Skupaj torej pripravita načrt izobraževanja (cilje, vsebine, časovni načrt idr.), kjer se upoštevajo želje, potrebe, sposobnosti in zmožnosti posameznika. Izvajalec izobraževanja in udeleženec se zavežeta in podpišeta pogodbo (prav tam: 13. člen).

V Navodilih o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki opredeljujejo vsebino in način priprave OIN (prav tam: 14. člen), je določeno, naj se za preverjanje uresničevanja OIN uporablja evalvacijski pogovor med udeležencem in izvajalci izobraževanja, in sicer vsaj enkrat na leto. Po potrebi se OIN lahko spremeni.

Za OIN je določena vsebina za skupinski (prav tam: 12. do 14. člen) in individualni organizacijski model (prav tam: 15. do 18. člen), pri čemer se predpisuje, katere podatke (prav tam: 16. člen) in katere postopke za prilagoditev (prav tam: 15. člen) naj OIN vsebuje. Prepoznavnost pomena OIN je razvidna tudi iz Navodil o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (2008). V 13. členu teh navodil je zapisano, da je OIN dokument, v katerem izobraževalna organizacija poleg »prilagoditev iz izvedbenega načrta za učno skupino opredeli še morebitne posebnosti pri načrtovanju izobraževalne poti za posameznika, ki se razlikujejo od sprejetega izvedbenega načrta za učno skupino«. Te prilagoditve zajemajo določitev vsebin, časovni potek izobraževanja, priznavanje predhodno pridobljenega znanja in načine preverjanja znanja. OIN stopi v veljavo, ko ga podpišeta udeleženec in izvajalec izobraževanja.

## METODOLOGIJA

Podatki so bili zbrani v okviru evalvacijske raziskave,<sup>1</sup> katere namen je bil ugotoviti, koliko se pri izvajanju strokovnega in poklicnega izobraževanja odraslih upoštevajo Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, opredeljena v Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006), ter kakšna je vloga OIN pri motiviranju odraslih za izobraževanje in zagotavljanju njihovega uspešnejšega dokončanja študija. Pri tem smo proučevali tako mnenja organizatorjev oz. vodij izobraževanja na različnih ustanovah za izobraževanje odraslih kot tudi mnenja udeležencev izobraževanja.

Raziskava je potekala kot kombinacija kvantitativnega in kvalitativnega pristopa. S prvim smo želeli ugotoviti mnenja strokovnjakov na izobraževalnih ustanovah o OIN in težave, s katerimi se srečujejo pri njegovem uresničevanju. Vlogo OIN pa smo preverili tudi z intervjuvanjem udeležencev ter s tem bolj poglobljeno proučili njegov motivacijski pomen pri učenju in večji angažiranosti v času izobraževanja. Na izbranih ustanovah smo stališča organizatorjev izobraževanja odraslih do omenjenih vprašanj ugotavljali s spletno anketo, na vsaki ustanovi pa smo intervjuvali tudi po dva do tri udeležence strokovnega ali poklicnega izobraževanja odraslih.

V okviru kvantitativnega dela proučevanja smo v vzorec evalvacijske raziskave vključili vodje oz. organizatorje izobraževanja na izbranih ljudskih visokih šolah in oddelkih za odrasle na srednjih poklicnih in strokovnih šolah. Anketni vprašalnik je bil poslan na 22 izobraževalnih ustanov (devet ljudskih univerz in 13 enot za izobraževanje odraslih na srednji šoli) po vnaprejšnjem dogovoru. Vrnjenih je bilo 17 vprašalnikov, devet s ljudskih univerz in sedem iz enot za izobraževanje odraslih na srednjih

šolah (ena ustanova ni odgovorila na vprašanje o vrsti ustanove in je ostala neopredeljena).

Za namene kvalitativnega dela raziskave smo na vsaki od ustanov, kjer smo najprej s spletno anketo ugotavljali stališča organizatorjev izobraževanja odraslih, intervjuvali tudi dva do tri udeležence strokovnega ali poklicnega izobraževanja odraslih. Za namene kvalitativnega raziskovanja smo izvedli 62 intervjujev z odraslimi udeleženci programov strokovnega ali poklicnega izobraževanja na ljudskih univerzah in srednjih šolah. Med intervjuvanci je bilo 30 moških in 32 žensk, od tega jih je 49 (80 odstotkov) sodelovalo v organiziranem izobraževanju, 14 (20 odstotkov) pa v individualiziranem organizacijskem modelu (samostojno, opravljajo le izpite).

Intervjuvanje so izvajali študenti 4. letnika andragogike, ki smo jih za to posebej usposobili. Zanimalo nas je sovplivanje dejavnikov, s katerimi bi osvetlili razumevanje pomena OIN in njegove motivacijske funkcije za udeležence izobraževanja. Pri tem smo se zavedali specifičnosti takšnega kvalitativnega raziskovanja, ki omogoča sklepanje na podlagi analize primerov, podprte z ustreznimi teoretskimi predpostavkami. To raziskovanje omogoča postavitev »sorazmerno verjetne teorije« (Mesec, 1998: 48), nikakor pa ne sklepov, ki bi temeljili na preverljivih dejstvih in zakonitostih. Z analitično indukcijo smo poskušali sklepati, kakšna je po mnenju udeležencev izobraževanja vloga OIN v spletu vseh ukrepov za motiviranje in pomoč pri učenju. Naše raziskovanje je sledilo izhodiščem, ki sta jih v svojem pojasnjevanju utemeljene teorije<sup>2</sup> (*angl. Grounded Theory*) zagovarjala Strauss in Corbin (1990), prej pa tudi Glaser in Strauss (1967). Gre za induktivno sklepanje iz niza podatkov, ki pa ne omogoča dedukcije. Upoštevali smo tudi sam proces raziskovanja kot pomemben del raziskave in analitično opazovali vse spremembe dejavnosti, ki so se pojavljale v času.

## UGOTOVITVE EVALVACIJSKE ŠTUDIJE

Velika večina anketiranih organizatorjev izobraževanja je seznanjena z določbami Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki opredeljujejo vsebino in način priprave OIN, organizatorji

izobraževanja odraslih v večjem deležu upoštevajo. Tisti, ki navodila upoštevajo le delno, navajajo težave s pomanjkanjem časa in kadra.

Analiza odgovorov organizatorjev izobraževanja je pokazala, da OIN za celotno šolsko leto pripravijo v vseh ustanovah, vključenih v raziskavo. Odgovori intervjuvanih udeležencev na enako vprašanje se razlikujejo; tretjina jih je izjavila, da nimajo OIN, nekateri med njimi so med intervjujem prvič slišali zanj. OIN na

Tabela 1: Ali v osebni izobraževalni načrt vključite:

	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Vedno	Skupaj	Povprečje
– podatke o formalnih in neformalnih delovnih in drugih izkušnjah (kvalifikacijah) kandidata?	1 (5,9 %)	1 (5,9 %)	0 (0,0 %)	5	10	17 (100,0 %)	4,29
– podatke o zaključnem predhodnem formalnem izobraževanju, vključno z morebitnimi posebnostmi?	1 (5,9 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (5,9 %)	15 (88,2 %)	17 (100,0 %)	4,71
– podatke o znanju, pridobljenem v neformalnim izobraževanju?	1 (5,9 %)	2 (11,8 %)	4 (23,5 %)	3 (17,6 %)	7 (41,2 %)	17 (100,0 %)	3,76
– podatke o predvidenem vsebinskem in časovnem poteku izobraževanja?	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (5,9 %)	3 (17,6 %)	13 (76,5 %)	17 (100,0 %)	4,71
– podatke o načinih in rokih preverjanja znanja?	0 (0,0 %)	1 (5,9 %)	1 (5,9 %)	5 (29,4 %)	10 (58,8 %)	17 (100,0 %)	4,41
– podatke o poteku in časovnih rokih za spremljanje uresničevanja osebnega izobraževalnega načrta?	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	5 (29,4 %)	6 (35,3 %)	6 (35,3 %)	17 (100,0 %)	4,06
– predloge za potek konzultacij?	1 (5,9 %)	2 (11,8 %)	3 (17,6 %)	4 (23,5 %)	7 (41,2 %)	17 (100,0 %)	3,82
– opredelitev, kako se bo udeležencu pomagalo pri dostopu do ustreznih učnih virov?	2 (11,8 %)	0 (0,0 %)	3 (17,6 %)	7 (41,2 %)	5 (29,4 %)	17 (100,0 %)	3,76

anketiranih izobraževalnih ustanovah večino pripravljajo skupaj z udeležencem, vendar obstajajo razlike glede na način in obseg sodelovanja. Nekateri OIN pripravljajo individualno, z vsakim udeležencem posebej, drugi pa kombinirajo skupinsko in individualno pripravo. V manjši meri organizatorji izobraževanja odraslih sami pripravijo OIN za udeleženca in ga z njim le seznanijo. Po potrebi pa ga med šolskim letom ustrezno prilagajajo.

Iz odgovorov anketiranih organizatorjev izobraževanja, ki so predstavljeni v Tabeli 1, je razvidno, da v OIN najpogosteje vključijo podatke o zaključenem predhodnem formalnem izobraževanju, vključno z morebitnimi posebnostmi, podatke o predvidenem vsebinskem in časovnem poteku izobraževanja, podatke o načinih in rokih preverjanja znanja, podatke o formalnih in neformalnih delovnih in drugih izkušnjah (kvalifikacijah) kandidata ter podatke o poteku in časovnih rokih za spremljanje uresničevanja OIN, preostali podatki pa se v povprečju uporabljajo v manjši meri.

Nekateri organizatorji v OIN vključijo še celoten načrt obveznosti in posebej letni načrt obveznosti, delovni status, delovne izkušnje, pričakovanja o izobraževanju, ovire, spodbude in priložnosti za izobraževanje, cilje, motivacijo, opombe organizatorja. Do zagotavljanja obveznih individualnih ali skupinskih konzultacij (pet ur) se večina ni opredelila, kot tudi ne do pomoči pri dostopanju do ustreznih učnih virov. Večina intervjuvanih udeležencev, ki imajo svoj OIN, meni, da njegovo vsebino pozna, toda njihovi odgovori na konkretnjša vprašanja o vsebini so dokaj nejasni.

Na splošno izvajalci izobraževanja odraslih navodila v večji meri upoštevajo pri individualizirani obliki izobraževalnega modela, manj pa pri skupinskih oblikah, kjer je veliko številu udeležencev. Iz odgovorov organizatorjev

izobraževanja pa lahko razberemo, da mnogi OIN pripravljajo predvsem zato, da zadostijo Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju, torej kot formalnost, ki jo je treba izpolniti in ki zahteva dodatno administrativno delo, sicer pa se nekateri med njimi sploh ne zavedajo pravega smisla in namena OIN.

Večina anketiranih organizatorjev izobraževanja pridobiva mnenje udeležencev o ustreznosti izvedbe izobraževanja glede na njihove OIN vsaj enkrat, nekateri tudi dvakrat na leto, so pa tudi takšni, ki tega ne počnejo. Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja sicer določajo, da se evalvacijski pogovor opravi vsaj enkrat na leto, kar pomeni, da organizatorji izobraževanja v tem pogledu v veliki meri upoštevajo zakonska določila.

Po izjavah nekaj več kot polovice organizatorjev izobraževanja v njihovih organizacijah program izobraževanja prilagajajo potrebam posameznika, vendar je še vedno velik delež takih, ki to upoštevajo v manjši meri ali pa sploh ne. Večina udeležencev pa po drugi strani trdi, da teh prilagoditev ni, oziroma da ne vedo, ali jih na izobraževalni ustanovi izvajajo.

Organizatorji izobraževanja opozarjajo na problem prilagajanja pri udeležencih izobraževanja, ki so se vpisali že pred časom. Ker se v vmesnem času izobraževalni program spreminja, je za takšne udeležence treba pripraviti nov OIN. Sicer pa imajo udeleženci izobraževanja možnost prilagojenega opravljanja obveznosti, kar pomeni, da nekateri izpite opravijo hitreje, kot je predvideno v njihovem OIN, tistim, za katere je tempo prehitel, pa dovoljujejo počasnejše opravljanje obveznosti, kot je bilo prvotno načrtovano.

Analiza odgovorov organizatorjev izobraževanja je pokazala, da se uresničevanje

sprejetega izvedbenega načrta za učno skupino in uresničevanje OIN v večji meri spremljata skozi evalvacijske pogovore z udeleženci in učitelji. Če se pri evalvacijskem pogovoru pokažejo težave pri uresničevanju načrta, se ustrezne spremembe OIN pripravijo med letom. Koliko oziroma ali se izvedbeni načrt za učno skupino prilagaja med letom (npr. dodatne aktivnosti v smislu pomoči), iz analize vprašalnikov ni razvidno. Primerjava odgovorov udeležencev izobraževanja pokaže, da večina ne ve veliko o prilagajanju OIN,

Tabela 2: V kakšne namene uporabljate osebni izobraževalni načrt?

medtem ko vsi, ki imajo svoj OIN, izjavljajo, da se ta načrt med njihovim izobraževanjem ni spreminjal.

Rezultati analize anketnega vprašalnika so pokazali, da učitelji v uvodnem pogovoru nikoli ne sodelujejo. Informiranost učiteljev o vlogi in pomenu OIN je večinoma skromna. To pa pomeni, da učitelj težko pripomore k uresničevanju OIN, če ga sploh ne pozna ter ni seznanjen s posebnostmi in potrebami udeležencev. Približno polovica organizatorjev navaja, da se v okviru evalvacijskega pogovora enkrat ali dvakrat na leto z učitelji posvetujejo o ustreznosti OIN za posameznega

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti niti	Se strinjam	Povsem se strinjam	Skupaj	Povprečje
Kot motivacijsko sredstvo	1 (6,3 %)	1 (6,3 %)	5 (31,3 %)	3 (18,8 %)	6 (37,5 %)	16 (100,0 %)	3,75
Kot sredstvo za organizacijo učnega procesa udeležencev	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	2 (12,5 %)	9 (56,3 %)	5 (31,3 %)	16 (100,0 %)	4,19
Kot sredstvo za lažje načrtovanje izobraževalne poti udeležencev	0 (0,0 %)	1 (6,3 %)	0 (0,0 %)	8 (50,0 %)	7 (43,8 %)	16 (100,0 %)	4,31
Kot sredstvo za vrednotenje formalnih in neformalnih delovnih izkušenj	1 (6,7 %)	1 (6,7 %)	2 (13,3 %)	9 (60,0 %)	2 (13,3 %)	15 (100,0 %)	3,67
Kot sredstvo za priznavanje predhodno pridobljenih znanj in spretnosti	0 (0,0 %)	4 (25,0 %)	0 (0,0 %)	9 (56,3 %)	3 (18,8 %)	16 (100,0 %)	3,69
Kot sredstvo za izboljšanje kakovosti programa izobraževanja	0 (0,0 %)	3 (18,8 %)	5 (31,3 %)	7 (43,8 %)	1 (6,3 %)	16 (100,0 %)	3,38
Kot sredstvo za uspešnejše načrtovanje in večjo kakovost procesa poučevanja	0 (0,0 %)	3 (18,8 %)	4 (25,0 %)	7 (43,8 %)	2 (12,5 %)	16 (100,0 %)	3,50

udeleženca izobraževanja. To pomeni, da le polovica učiteljev upošteva Navodila o prilaganju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki opredeljujejo vsebino in način priprave OIN. Ta podatek ni spodbuden, saj so učitelji nosilci izobraževalnih vsebin po predmetih in so v neposrednem stiku z udeleženci. Ali je vzrok v pomanjkanju kadra ali pa so problemi drugje, je težko odgovoriti. Vsekakor bi bilo treba na tem področju storiti več, saj strokovnjaki opozarjajo na pomembno vlogo učitelja, ki naj bi sodeloval pri pripravi OIN (za predmet, katerega nosilec je) ter pomagal odraslemu pri spremljanju njegovega izobraževanja glede na oblikovani OIN in pri končnem vrednotenju, kaj je pri posameznem predmetu dosegel. Ne nazadnje pa je OIN za učitelja lahko tudi pripomoček za lažje načrtovanje dela v skupinah in vrednotenje lastnega dela. Na vprašanje, ali se z učitelji posvetujejo in pogovarjajo o uresničevanju svojega OIN, so vsi odrasli udeleženci poklicnega in strokovnega izobraževanja odgovorili nikalno. Po mnenju mnogih intervjuvancev je večina učiteljev v učnem procesu sicer pripravljena pomagati, če se pojavijo težave, vendar pa ta pomoč nikoli ni povezana z doseganjem ciljev in uresničevanjem zahtev, zapisanih v OIN, temveč je vezana na pomoč pri učnih urah in v izobraževalnem procesu.

Organizatorji izobraževanja OIN v veliki meri vidijo kot motivacijsko sredstvo za udeležence izobraževanja (Tabela 2).

Kakovostno pripravljen OIN lahko udeležencu služi kot oporna točka, lahko vidi cilj in kako se mu približuje. Pomembno pa je tudi, da OIN udeleženec sestavi skupaj z organizatorjem, saj se le tako lahko upoštevajo njegove individualne potrebe. Rezultati analize so pokazali, da OIN kot motivacijsko sredstvo za udeležence prikazuje načrtano pot izobraževanja in omogoča sprotno evalvacijo. To

motivira tudi določen delež izvajalcev, saj se s tem potrjuje njihova ustrezna priprava OIN. Ti izvajalci oziroma organizatorji izobraževanja hkrati ocenjujejo, da priprava in izvajanje OIN pripomoreta k večji kakovosti izobraževalnega procesa, kar je lahko pomembno motivacijsko sredstvo.

Po mnenju nekaterih organizatorjev del udeležencev izobraževanja OIN dojema kot le še en papir, ki je namenjen šoli in ne njim, in v teh primerih ga gotovo ne doživljajo kot motivacijo pri svojem izobraževanju. Deloma pa je to lahko posledica nerazumevanja ali negativnega pristopa organizatorja k OIN.

Podatki ankete so pokazali, da kar za polovico organizatorjev izobraževanja priprava in izvajanje OIN nista motivacijsko sredstvo, temveč prej težava. Tudi analiza intervjujev kaže, da večine odraslih udeležencev izobraževanja OIN posebno ne motivira. Ugotavljamo, da so odgovori udeležencev izobraževanja, ki pozitivno vrednotijo svoj OIN in njegov učinek, povezani z načinom priprave načrta; če je posameznik vpet v pripravo OIN, če sam dejavno sodeluje in sproti osmišlja cilje, zapisane v OIN, potem to običajno uporabi kot vodnik in motivacijsko sredstvo za lasten napredek v izobraževalnem procesu. Tam, kjer je OIN pripravljen bolj zato, da se zadosti predpisanim zahtevam, OIN ne motivira in ne vpliva na potek izobraževanja ter uspešnost udeležencev.

Kot navajajo strokovnjaki, se udeleženci izobraževanja pri uresničevanju OIN srečujejo z različnimi ovirami, ki jih lahko razdelimo v situacijske, sistemske in dispozicijske; z njimi pa se glede na interakcijo v izobraževalnem procesu srečuje tudi organizator izobraževanja. Analiza intervjujev kaže, da se odrasli udeleženci izobraževanja znajdejo pred mnogimi ovirami v procesu izobraževanja. Največkrat naštevajo situacijske ovire

(pomanjkanje časa, družinske obveznosti, previsoki stroški izobraževanja in oddaljenost kraja izobraževanja), nekoliko manj dispozi-cijske (težave s koncentracijo, lenoba, starost), nekaj pa jih omenja tudi institucionalne ovire (neustrezen čas izobraževanja, izobraževanje ni organizirano v skladu z OIN, pomanjkljivo sestavljen OIN). Večino teh težav poskušajo reševati sami ali s pomočjo družine.

Po mnenju organizatorjev izobraževanja se težave pri uresničevanju OIN kažejo v pomanjkljivi motivaciji udeležencev, ki je posledica številnih osebnih ovir, kot so družinske obveznosti, pomanjkanje časa, služba, bolezen, materinstvo, oddaljenost ipd., kar jih odvrača od doslednega sledenja svojemu izobraževalnemu načrtu.

Med 17 anketiranimi izobraževalnimi ustanovami težave pri pripravi in izvedbi OIN zaznavajo na devetih (Tabela 3).

Tabela 3: Kakšne težave imate pri izvajanju osebnega izobraževalnega načrta?

Iz Tabele 3 je razvidno, da ima največ anketiranih težave zaradi pomanjkanja časa zaposlenih in prevelikega števila odraslih kandidatov za poklicno in strokovno izobraževanje. Priprava OIN običajno poteka skupaj z vpisom, kar pomeni, da se na ustanovi naenkrat pojavi ogromno število novih kandidatov, in v takšnih razmerah sami organizatorji (praviloma v eni osebi) ne utegnejo nameniti dovolj pozornosti vsakemu posamezniku, zmanjka jim časa za kakovostno individualno obravnavo. Zaradi velikega števila vpisanih organizatorji ne morejo sami poskrbeti, da bodo vsi udeleženci imeli kakovostno narejen OIN.

Kot pogoste težave pri uresničevanju OIN organizatorji izobraževanja navajajo še pomanjkanje strokovne usposobljenosti preostalega zaposlenega osebja, premalo praktičnih izkušenj na tem področju, premalo ustreznega kadra, preveliko zapletenost izpeljave celotnega postopka, preveč administrativnega oz. birokratskega dela, številčnost in raznovrstnost programov itd.

	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti niti	Se strinjam	Povsem se strinjam	Skupaj	Povprečje
Pomanjkanje strokovne usposobljenosti na tem področju	6 (37,5 %)	7 (43,8 %)	3 (18,8 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	16 (100,0 %)	1,81
Pomanjkanje praktičnih izkušenj	6 (37,5 %)	5 (31,3 %)	4 (25,0 %)	1 (6,3 %)	0 (0,0 %)	16 (100,0 %)	2,00
Pomanjkanje časa	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	4 (25,0 %)	12 (75,0 %)	16 (100,0 %)	4,75
Veliko število udeležencev	0 (0,0 %)	1 (6,3 %)	0 (0,0 %)	7 (43,8 %)	8 (50,0 %)	16 (100,0 %)	4,38
Majhno število zaposlenih na področju IO v naši organizaciji	0 (0,0 %)	3 (18,8 %)	3 (18,8 %)	3 (18,8 %)	7 (43,8 %)	16 (100,0 %)	3,88



Veliko anketiranih je menilo, da je težava v administraciji oz. birokraciji, saj se OIN pripravljajo zgolj zato, ker ga je treba imeti, če drugače ne, pa zaradi inšpekcije. Menijo tudi, da je OIN težko oblikovati, saj se nekateri udeleženci vpišejo samo zaradi statusa. Prepričani so, da je udeleženca treba res zelo dobro poznati, da bi zanj lahko pripravili kakovosten izobraževalni načrt. Prav tako je po mnenju organizatorjev izobraževanja na njihovih ustanovah zaposlenih premalo ljudi, ki bi dobro poznali vsebino Navodil o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Kot opozarjajo strokovnjaki, je le ustrezno usposobljen strokovni delavec oz. svetovalec, ki pozna temeljne značilnosti učenja odraslih in njihove posebnosti pri učenju, ki obvlada spretnosti svetovalnega dela in postopke za izdelavo različnih OIN, njihovo spremljanje in evalvacijo, možnosti za izpeljavo izobraževanja v različnih organizacijskih oblikah itn., lahko v vsestransko pomoč udeležencu pri pripravi in izvedbi njegovega OIN. Strokovna usposobljenost organizatorja izobraževanja je zelo pomembna, saj je ta nekakšen svetovalec udeležencu. Pomaga mu pri načrtovanju ciljev, prav tako pa mu mora biti tudi v oporo med samim doseganjem ciljev. Strokovna usposobljenost se vidi predvsem takrat, kadar udeležencu ne gre vse po načrtih in mu je treba pomagati in spremeniti cilje.

Dobra polovica organizatorjev izobraževanja v naši anketi meni, da so ustrezno strokovno podkovanji za pripravo in spremljanje izvedbe OIN udeležencev. Za razmeroma velik delež tistih, ki se do tega vprašanja niso opredelili, pa predpostavljamo, da imajo pomanjkljiva znanja in informacije o pomenu in uporabnosti OIN in bi potrebovali dodatno izobraževanje in usposabljanje na tem področju.

OIN bi bil veliko bolj motivacijsko sestavljen, če bi organizatorji izobraževanja imeli dovolj

časa, da bi se lahko posvetili vsakemu udeležencu posebej in z njim naredili kakovosten načrt. Tako bi z udeležencem lahko oblikovali načrt, kako do cilja s čim več motivacije. Udeleženec bi bil veliko bolj motiviran za izobraževanje, če bi videl dejansko uporabnost svojega izobraževalnega načrta.

Po mnenju organizatorjev izobraževanja bi OIN lahko postal motivacijsko sredstvo, če bi na njihovih izobraževalnih ustanovah povečali število zaposlenega osebja ter ga ustrezno strokovno usposobili za pripravo in spremljanje izvedbe OIN vseh udeležencev izobraževanja. Prav tako pa bi bilo treba udeležence izobraževanja podrobno seznaniti z namenom in uporabnostjo OIN. Morda bi tako zmanjšali delež tistih udeležencev, ki v OIN ne vidijo posebnega smisla. Bolj redno spremljanje OIN bi lahko bila dodatna spodbuda za udeležence. Vendar je pri tem treba upoštevati, da samo dobra priprava OIN ni zadosten pogoj za uspešno motivacijo. Posamezni komentarji v vprašalniku nakazujejo, da bi večja povezanost strokovnih ustanov s področja izobraževanja odraslih, nova sistemizacija delovnih mest, usposabljanje kadrov, zagotavljanje več sredstev in zmanjšanje administrativnih del verjetno prav tako pripomogli, da bi OIN postal ustrezno motivacijsko sredstvo.

Pri udeležencih in tudi izvajalcih izobraževanja bi moralo priti do miselnega premika glede tega, da je namen OIN pomoč udeležencu, ne pa formalistična papirologija. Pripravljen mora biti na podlagi udeleženčevih interesov, potreb in zmožnosti. Strokovno podkovan in ustrezno usposobljen strokovni delavec, ki dobro pozna udeleženca, je lahko pri tem v veliko pomoč in motivacija. Po mnenju anketiranih bo OIN

*Le ustrezno usposobljen strokovni delavec je lahko v pomoč pri pripravi in izvedbi OIN.*

postal ustrezno motivacijsko sredstvo, če ga bo udeleženec izobraževanja sprejel za svojega. Šele takrat bosta strokovni delavec in udeleženec skupaj spremljala uresničevanje dogovorov in skupaj evalvirala rezultate.

Poleg naštetega pa bi bilo treba spremeniti tudi organizacijo in izvedbo izobraževalnega procesa (manjše število udeležencev, večje število učiteljev in organizatorjev izobraževanja odraslih idr.), kar bi vključevalo tudi spremenjeno vlogo učiteljev v učnem procesu, uporabo drugačnih metod poučevanja, drugačen način spremljanja učnih dosežkov, uvajati bi bilo treba različne podporne dejavnosti (andragoško svetovalno delo, skupinska in individualna učna pomoč ipd.), skratka, na različne načine poskrbeti za to, da OIN ne bi bil le dodatno breme za organizatorje izobraževanja in nekakšen papir za udeležence.

## ZAKLJUČEK S PREDLOGI

Da bi OIN dejansko postal motivacijsko sredstvo, bi bilo treba upoštevati naslednje predloge, ki so jih dali organizatorji izobraževanja odraslih in odrasli udeleženci izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja, med katerimi navajamo najbolj pogoste:

- bolj seznanjati vse sodelujočo z vlogo in pomenom OIN;
- bolj povezati strokovne ustanove s področja izobraževanja odraslih;
- oblikovati enoten obrazec za pripravo OIN;
- standardizirati postopek priprave OIN;
- na novo sistemizirati delovna mesta;
- usposobiti dodatne kadre;
- vključiti učitelje v pripravo, izvedbo in doseganje ciljev OIN;
- zagotoviti več sredstev;
- zmanjšati birokracijo;
- uvesti možnost, da se OIN pripravi samo za udeležence, ki ga dejansko potrebujejo;

- bolj upoštevati želje, potrebe, pričakovanja in zmožnosti udeležencev;
- OIN prilagoditi posamezniku;
- zagotoviti obvezno sodelovanje udeležencev pri pripravi njihovega OIN;
- redno spremljati in vrednotiti uresničevanje OIN;
- pri priznavanju predhodnih znanj upoštevati tudi neformalno pridobljena znanja;
- zagotoviti, da vsak udeleženec izobraževanja dobi kopijo svojega osebnega izobraževalnega načrta;
- oblikovati OIN, ki naj vključuje priznavanje predhodno pridobljenega znanja, cilje, vsebine in časovni potek izobraževanja ter načine preverjanja znanja.

V zaključku lahko ugotovimo, da ima zasnova OIN v izobraževanju odraslih po eni strani izvore v psiholoških teorijah motivacije, po drugi strani pa tudi v samih andragoških načelih, ki v ospredje postavljajo avtonomnost, sodelovanje in aktivno vlogo odraslega pri svojem izobraževanju. Prav tako ugotavljamo, da je OIN lahko uporabno motivacijsko sredstvo tako za udeležence kot za organizatorje izobraževanja in učitelje pri načrtovanju izobraževalnih aktivnosti in doseganju zastavljenih ciljev, vendar pa v sedanjih izobraževalnih praksi to motivacijsko sredstvo še ni dovolj izkoriščeno. Opažamo namreč, da se OIN v pre-majhnem deležu uporablja kot motivacijsko sredstvo in da tu obstajajo še neizkoriščene rezerve tako za udeležence kot organizatorje izobraževanja. Priprava OIN je ena od oblik pomoči, s katero izobraževalci na različne načine spodbudijo in podprejo učenje posameznikov, npr. pri posredovanju ustreznih informacij in njihovem presojanju, pri zbujanju ali ohranjanju motivacije za učenje ter pri vrednotenju napredovanja posameznika v skladu z njegovim izobraževalnim načrtom. Toda glede na rezultate naše raziskave bo na tem področju potrebnega še veliko seznanjanja

in angažiranosti tako izvajalcev kot odraslih udeležencev izobraževanja, po drugi strani pa tudi več podpore v smislu drugačnega načrtovanja izobraževalne politike in možnosti za poklicno in strokovno izobraževanje odraslih.

## LITERATURA IN VIRI

- Anderson, G., Boud, D., Sampson, J. (1996). *Learning Contracts: A practical guide*. London: KoganPage.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: A critical review of research. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 25: 5–16.
- Brockett, R. G., Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012). »Self-determination theory«. V: Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W., Higgins, E. T. (ur.), *Handbook of theories of social psychology (Vol. 1)*. Thousand Oaks.
- Glaser, B. G., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Houle, C. O. (1993). *The inquiring mind*. Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Justinek, A., in drugi (2010). *Osebni izobraževalni načrt*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Klemenčič, S. (2004). »Zakaj načrtovati izobraževanje in učenje?« V: M. Velikonja (ur.): *Osebni izobraževalni načrt*. Ljubljana.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs.
- Knowles, M. S. (1991). *Using learning contracts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Možina, T. (2004). »Vrste osebnih izobraževalnih načrtov«. V: Velikonja M. (ur.), *Osebni izobraževalni načrt*. Ljubljana.
- Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja*. (2008). Uradni list RS, št. 8/2008. Dostopno na: [http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis\\_NAVO914.html](http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis_NAVO914.html).
- O'Donnell, J. M., in Caffarella, R. S. (1991). »Learning contracts«. V: M. W. Galbraith (ur.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction*. Malabar: Krieger.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. V: Maehr, M. L., Pintrich, P. R. (ed.), *Advances in motivation and achievement: A research annual, Vol. 6*. Greenwich.
- Pintrich, P. R., Garcia, T. (1991). »Student goal orientation and self-regulation in the college classroom«. V: Maehr, M. L., Pintrich, P. R. (ur.), *Advances in motivation and achievement: A research annual, Vol. 7*. Greenwich.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Tough, A. (1979). *The adult's learning projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju ZPSI-1* (2006). Uradni list RS, št. 79/2006. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200679&stevilka=3449> (20. 2. 2011).
- Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1990). »Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use«. *Journal of Educational Psychology*, 1: 51–59.
- Zimmerman, B. J. (2002). »Becoming a self-regulated learner: An overview«. *Theory Into Practice*, 41(2): 64–70.

1. Raziskava o motivaciji odraslih za izobraževanje se je izvajala v letih 2011–2012 in je del evalvacijske študije »Motivacijski dejavniki v izobraževanju mladine in odraslih«, katere nosilec je bil Pedagoški inštitut.
2. Izbrali smo prevod »utemeljena teorija«, ki ga uporablja Blaž Mesec; drugi avtorji so termin Grounded Theory prevajali še kot pritlehna teorija (V. Flaker), bazična teorija (B. Dekleva) ipd.

# MEHKE VEŠČINE V VISOKOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU

Izr. prof. dr.  
Jaka Vadnjal

GEA College –  
Fakulteta za  
podjetništvo  
Ljubljana

## POVZETEK

Čeprav Evropska komisija v strateških dokumentih daje vse večji poudarek mehkim veščinam, ki naj bi bile ključne za doseganje ciljev bolonjskega procesa, se zdi, da te veščine še niso našle prave poti v visokošolske izobraževalne programe. Razlog je deloma v tradicionalistični usmeritvi visokošolskega prostora, ki daje prednost znanstvenim podlagam študijskih programov pred njihovo aplikativno vrednostjo. Študija se ukvarja z vprašanjem ključnih mehkih veščin, ki bi jih bilo smiselno povezati s študijskimi programi bodisi kot sestavni del študijskih programov (del modulov ali samostojni modul) bodisi kot zunajštudijske oblike. Na podlagi raziskave, ki je bila opravljena med kadrovskimi strokovnjaki v šestih državah, je bil prepoznan relativni pomen posameznih mehkih veščin, ki so bile razvrščene v tri ključne skupine: osebne, socialne in metodološko/kontekstualne. V zaključnem delu študije so podani predvideni študijski cilji pri vključevanju mehkih veščin v visokošolske študijske programe.

**Ključne besede:** mehke veščine, kompetence, visokošolsko izobraževanje, učenje, študijski programi

## SOFT SKILLS IN HIGHER EDUCATION – ABSTRACT

Although in its strategic documents the European Commission emphasizes the importance of soft skills for achieving the key goals of the Bologna process, it seems that soft skills have not found their way into higher education study programs yet. The reason for this is partly in a very traditionalistic stand of the European higher education environment, which gives priority to scientific groundings over practical applicability. This study addresses the question of key soft skills, which should be included in higher education study programs either as independent modules or integrated in the existing modules or else offered as extra curricular activities to students. Based on the empirical research, conducted by human resource experts in six countries, soft skills can be clustered into three groups: personal, social and methodological/contextual. In the concluding part of the paper the expected learning outcomes are defined in order to stimulate inclusion of soft skills into higher education study programs.

**Keywords:** soft skills, competences, higher education, learning, study programs

UDK: 378

## UVOD

Eno od pomembnih sporočil bolonjskega procesa je med drugim velika potreba po reformi visokega šolstva v Evropi z namenom, da bi univerze postale gibalo sprememb in inovativnosti ter s tem povezane globalne konkurenčnosti. Ena od predvidenih strateških aktivnosti v zvezi s tem pa je tudi nadgradnja obstoječih visokošolskih programov z znanji in veščinami, po katerih trg dela kaže vse večje potrebe (European Commission: New skills for new jobs). Čeprav se bolonjska reforma izvaja že nekaj let, je na evropskih univerzah še vedno opaziti težave

s spremembami: zdi se, da so visokošolski programi še vedno natrpani s tako imenovanim znanstvenim učenjem, ki daje prednost teoretičnim osnovam pred praktičnimi vidiki in uporabno vrednostjo posameznih ved. V tem zakoreninjenem tradicionalističnem pristopu k podajanju znanja na ravni visokih šol, univerze ali tudi podiplomskih programov je le malo prostora za tako imenovane mehke veščine (ang. soft skills) in komplementarna znanja.

Mehke veščine, ki so komplementarne predmetno specifičnim znanjem in spretnostim posameznega strokovnega in/ali znanstvenega

področja, so med najbolj pogostimi zahtevami delodajalcev pri iskalcih prve zaposlitve, zato so prav mehke veščine izjemno pomemben dejavnik zaposljivosti študentov oziroma novih diplomantov. Po drugi strani se zdi, da mehkim spretnostim šole in univerze ne namenjajo zadostne pozornosti. Razlog za to je morda v tem, da je izraz *mehke veščine* veliko slabše in manj poenoteno opredeljen kot bolj udomačen izraz *kompetence*.

Od vpeljave tristopenjskega izobraževalnega sistema (diploma, magisterij in doktorat) se je pomen mehkih veščin, ki so komplementarne predmetno specifičnemu znanju, povečal. Delodajalci od akademikov pričakujejo, da ne bodo samo strokovnjaki na svojem področju, ampak da bodo imeli izkušnje tudi iz mehkih veščin in da bodo te izkušnje sposobni posredovati študentom (Kohler, 2004; Welbers, 2004). Sposobnost učenja, timsko delo, komunikativnost, ustvarjalnost in druge mehke veščine postajajo jedrni kriterij zaposljivosti (Harvey, 1999; Vukasovic, 2006).

Namen članka je spodbuditi učitelje v visokošolskih in drugi inštitucijah, ki se ukvarjajo z izobraževanjem in usposabljanjem, da začnejo načrtovati in vzpostavljati tako okolje za učenje, ki bo usmerjeno k izobraževalnim ciljem, v katerih bodo upoštevane ustrezne mehke spretnosti, kakršne diplomanti potrebujejo v kombinaciji s posameznimi vrstami znanja. V članku se ne sprašujemo, kako je te spretnosti mogoče poučevati, ampak identificiramo tri ključna vprašanja, ki bi morala voditi učitelja pri poskusu doseganja prej opisanega cilja. Ta vprašanja so: (1) Katere so tiste mehke veščine, ki jih želim(o) prenesti na študente?, (2) Kako se študenti lahko naučijo neke mehke spretnosti?, (3) Kako naj za študente razvijemo izkušnjo učenja, da bodo učinkovito razvili želeno mehko spretnost?

Ta vprašanja zahtevajo jasno opredelitev ciljev učenja in izobraževanja, brez katere ni mogoče izbrati metod poučevanja in narediti analize njihovih učinkov (Ko, 2010). V raziskavi je bilo prepoznanih 22 mehkih spretnosti, kot jih vidijo kadrovske menedžerje v podjetjih in strokovnjaki, ki se s tem področjem tako ali drugače ukvarjajo na univerzah, raziskovalnih inštitutih in sorodnih organizacijah.

## DEFINICIJE KLJUČNIH KONCEPTOV

O čem pravzaprav govorimo v razpravi o *mehkih veščinah*? Izraz je povezan z mnogimi pomeni in njegovo razumevanje je zelo različno. V literaturi najdemo veliko opisov mehkih veščin. Glede na to, da je pojem med različnimi narodi in v različnih kulturnih okoljih zelo različno razumljen, je toliko bolj očitno, da je zahteva po njegovi jasni opredelitvi še bolj upravičena.

Mehke spretnosti tako opredelimo kot dinamično kombinacijo kognitivnih in metakognitivnih spretnosti, medosebnostnih, intelektualnih in praktičnih spretnosti ter etičnih vrednot. Mehke spretnosti pomagajo ljudem, da se prilagajajo trenutnim okoliščinam in se obnašajo pozitivno, tako da so se sposobni učinkovito spopadati z vedno novimi izzivi profesionalnega in vsakodnevnega življenja (Duncan in Dunifon, 1998). Metode poučevanja razumemo kot sistem različnih dejavnosti, ki jih skupaj izvajajo tisti, ki se učijo, in tisti, ki poučujejo in so osredotočeni na vnaprej določene cilje učnega procesa. Primeri poučevanja so tako: predavanje, reševanje problemov, razmišljanje v parih in podobno. Metode poučevanja so običajno in značilno generični opisi aktivnosti ne glede na specifičen kontekst njihove uporabe. Metode ocenjevanja razumemo kot opis celotne metodologije ocenjevanja, ki razkriva vse dimenzije, ki jih vsebuje končna ocena (Barrie, 2007). Cilji učenja pa jasno

opredeljujejo, kaj mora učenec na koncu učnega procesa vedeti, znati ali biti sposoben narediti. Prav cilji učenja so ključna dimenzija razprave o mehkih spretnostih in odgovora na vprašanje, ali sploh in v kakšni meri se je mehkih spretnosti mogoče naučiti v sklopu rednih učnih ali študijskih programov (Dunlap, 2005).

## PEDAGOŠKI OKVIR MEHKIH VEŠČIN

Podlage za poučevanje in učenje, ki jih uporabljamo v tem članku, so izpeljane iz treh različnih šol, ki imajo sicer veliko skupnega: (1) konstruktivizma, (2) situacijskega učenja in (3) na človeka osredotočenega učenja (ang. person centered learning). Teoretični fokus konstruktivizma je v ustvarjanju kognitivnih struktur, kot so na primer: mentalni modeli, konceptni zemljevidi oziroma sheme, in reorganizaciji kognitivnih vzorcev skozi interakcijo z okoljem in drugimi ljudmi (Von Glasersfeld, 1997; Schmidt, 1987). Procese ustvarjanja novega znanja poganjajo predvsem posamezniki, zato jih pri posameznikih tudi najprej uporabimo, tako da jih spodbujamo. Učenje je aktivno mentalno delo in ne pasivno sprejemanje poučevanja (Motschnig-Pitrik in Rohlíková, 2013). V konstruktivistični postavitvi je ključna naloga učitelja, da postane nekakšen trener (ang. coach), ki učencem predvsem pomaga, in sicer tako, da vzpostavi spodbudno okolje za učenje, v katerem lahko posamezniki v okviru skupine dosežejo samostojne vpoglede v neko znanje, ali pa z različnimi metodami poučevanja pripomore k individualnemu pridobivanju znanja (Von Glasersfeld, 1997). Ker so aktivni procesi učenja osrednji del konstruktivizma, se zdi ta pristop k poučevanju in učenju z namenom razvoja mehkih spretnosti najbolj smiseln in logičen. To ugotovitev podpira vrsta študij. Aksal in drugi (2008) s študijo primera pokažejo, kako konstruktivistične metode spodbu-

jajo razvoj mehkih spretnosti dodiplomskih študentov informacijske tehnologije. Gruba in Søndergaard (2001) poročata o uspešni uporabi konstruktivističnih metod pri študentih komunikologije. Mothschnig-Pitrik in Holzinger (2002) poudarjata, da je glavni cilj konstruktivizma kompetenca in ne znanje kot v kognitivizmu ali dosežek kot v behaviorizmu.

V teoriji situacijskega učenja, kot sta jo postavila Lave in Wenger (2000), je bistvo učenja v skupnem ustvarjanju znanja v procesu socialne interakcije med posamezniki. Teorija situacijskega učenja predstavlja pozornost s posameznikovega mišljenja na povezovanje med mišljenji več ljudi (Yuan in McKelvey, 2004).

*Mehke spretnosti so dinamična kombinacija kognitivnih in metakognitivnih spretnosti.*

Pravimo, da je učenje situacijsko vpeto v aktivnosti, kontekst in kulturo posameznika in skupine (McLellan, 1985). Učenci torej niso izolirani posamezniki, ampak udeleženci skupnosti in skupine ljudi. V skupinsko učenje so vključeni na podlagi medčloveških stikov in interakcij (Wenger, 2006). Zaradi skupnega interesa in vzajemne delitve kompetenc so člani skupnosti povabljeni k skupnim dejavnostim in diskusijam, zagotavljanju pomoči drug drugemu ter izmenjavi informacij in izkušenj. Skupaj razvijejo nabor različnih virov, na primer zgodbe, orodja in načine reševanja različnih problemov, kot različna sredstva za razširjanje skupnih izkušenj. V situacijskem učenju učitelji prevzemajo vlogo izkušenega trenerja ter zagotavljajo orodja in pomoč. Usposobljeni so za to, da prepoznajo in razumejo kompleksne spremenljivke, ki so v dinamiki skupinskega učenja med sabo soodvisne. Skupaj s slušatelji delajo na kompleksnih problemih in se vključujejo v diskusije s študenti (Gee, 2008).

Zdi se, da je razvoj mehkih spretnosti osredotočen okoli situacijskega učenja. Komunikacija, timsko delo in sposobnost učenja so temelj kolektivnega učenja v praktično usmerjenih skupnostih. Z vidika organizacij se od slušateljev pričakuje, da bodo mehke veščine uporabljali v različnih delovnih okoliščinah. Zaradi tega je situacijsko učenje še posebno primerno in popolnoma v kontekstu razvoja mehkih spretnosti (Shakespeare in drugi, 2007).

Osebnostno osredotočeno učenje temelji na hipotezi o izkušnji zaupanja, da lahko študenti raziskujejo področja, ki jih zanimajo, in imajo pri iskanju rešitev hkrati na voljo pomoč in spodbudo ter podporo mentorja. V tem procesu ne dosegajo samo višje ravni akademskih kompetenc, ampak si bodo pridobili tudi osebnostne veščine, kot sta fleksibilnost in samozaupanje, ter družbene spretnosti (Mothschnig, 2010).

Rogers (1983) takole opisuje značilnosti pomembnega učenja (ang. significant learning): »Ima kvaliteto osebnega vključevanja – celotna osebnost je s čustvi in kognitivnim vidikom vključena v dogodek učenja oziroma izobraževanja. Tudi kadar impetus ali stimulus prideta od zunaj, pa občutki odkrivanja, doseganja in sestavljanja stvari prihajajo od znotraj. To povzroča razlike pri obnašanju, prikaže različna nagnjenja in morda celo vpliva na osebnost učenca. Učenec ocenjuje sam sebe. Dobro ve, ali izpolnjuje pričakovanja, ali gre proti tistemu, kar želi vedeti, in ali osvetljuje temno področje ignorance, ki jo doživlja. Središče vrednotenja je definitivno na strani tistega, ki se uči. Ključen je pomen. Ko se dogaja tako učenje, je element pomena za učenca vgrajen v celotno izkušnjo.« Posredovanje pri uspešnem učenju je odvisno od posebnih nagnjenj k učenju ter se skriva v osebnem odnosu med učiteljem in učencem. Če učenci

učitelja vsaj deloma dojemajo kot pristnega, zaupanja vrednega in razumevajočega, so izpolnjeni pogoji za pomembno učenje. Učitelji, ki so osredotočeni na slušatelja kot osebnost, se trudijo vzpostaviti medosebne odnose s slušatelji in tudi znotraj skupine slušateljev. V takih okoliščinah – pod pogojem, da se v njih dobro počutijo –, so takšni učitelji običajno neukazovalni (ne dajejo neposrednih navodil), čeprav občasno uporabljajo tudi take metode poučevanja (Rogers, 2005).

Glavni vidik konstruktivizma je, kot kaže, da je znanje v funkciji organizacije v kontekstu izkustvenega sveta, in zato je ključna aktivnost prav ustvarjanje novega znanja. Obstaja jasna usmeritev v prilagajanje, prirejanje in ustvarjanje znanja. V situacijskem učenju, kot kaže, osrednjo vlogo igra prav kolektivno ustvarjanje znanja. Na osebnost osredotočeno učenje pa poudarja prav prilagajanje izkušenj, ki bolje motivira in ustvarja vzdušje za nemoten pretok znanja različnih zvrsti, skritega v posameznikih, ki ima kakršnokoli relevantnost za posameznika (Motschnig-Pitrik in Rohlíkova, 2013).

V situacijskem učenju je posebna pozornost namenjena kontekstualizaciji vrednot, čustev in razmišljanja v kolektivni, kulturni in zgodovinski obliki lokalizirane, zainteresirane, konstruktivno konfliktno in pomenske aktivnosti (Murphy, 2003).

Vse tri teorije učenja vrednotijo učinke učenja s preverjanjem osebne izkušnje. V konstruktivizmu učeči se iščejo izvedljive rešitve za kompleksne probleme. V situacijskem učenju izboljšujejo svoje znanje in veščine na področju svojega osebnega zanimanja. Pomembnostno učenje nastopi, ko so učeči se kognitivno, socialno in s svojimi občutki vključeni v probleme, ki so zanje osebno pomembni. Ukvarjanje z avtentičnimi in realnimi problemi



je torej ključni poudarek vseh treh teorij učenja. Uporaba informacijske in komunikacijske tehnologije je lahko zelo učinkovita za spodbujanje učenja v konstruktivizmu, situacijskem in osebno osredotočenem (ang. person centered) učenju. Komunikacijske platforme, kot so na primer diskusijski forumi ali wikiji, so lahko uporabne za osebno izmenjavo izkušenj in so pogosto integrirane kot orodja v sistemih učenja oziroma izobraževanja na daljavo (ang. blended-learning) (Bauer in drugi, 2006).

## Metodologija

Rezultate, ki jih prikazujemo v nadaljevanju, smo pridobili v sklopu večletnega projekta MODES, ki ga je financirala Evropska komisija v okviru Programa vseživljenjskega učenja v letih 2009 do 2012. V njem so sodelovale izobraževalne inštitucije z različnih strokovnih oziroma študijskih področij. Vključene so bile države: Italija (zdravstveno

varstvo), Avstrija (tehnične vede), Malta (turistične študije), Velika Britanija (družbene vede), Latvija (poslovne vede), Španija (tehnoške vede), Poljska (splošna univerza) in Slovenija (poslovne vede). Raziskavo smo skupaj izvajali pedagogi in raziskovalci ter strokovnjaki, ki se na posameznih inštitucijah ukvarjamo s študentsko infrastrukturo in obštudijskimi dejavnostmi.

Definicija mehkih veščin za namen te študije je bila postavljena v več korakih. Najprej smo s pregledom literature poskušali postaviti definicije veščin, mehkih veščin in kompetenc v tematskem kontekstu. Pri tem velja omeniti, da sta Knight in Page (2007) poudarila, da so te kompetence pogosto nedeterminirane, kar pomeni, da je redko možno popolnoma opredeliti, kaj pravzaprav pomeni, da je nekdo na primer »kompetenten v čustveni inteligenci«. Veščine in znanje ne bi smeli biti opredeljeni z ozkimi in omejevalnimi izrazi (Yorke in Longden, 2008). Opredelitve mehkih veščin, kot smo slednje razumeli za potrebe

Tabela 1: Opredelitve mehkih veščin

	Mehka veščina	Opis
1	Komunikativnost	Sposobnost prenašanja idej, informacij in mnenj, jasno in prepričljivo, ustno in pisno, skupaj s sposobnostjo poslušanja in odprtostjo za predloge drugih.
2	Usmerjenost k strankam/uporabnikom	Sposobnost učinkovito prepoznati, razumeti in zadovoljiti potrebe obstoječih in bodočih strank.
3	Timsko delo	Sposobnost zgraditi vezi pri sodelovanju z drugimi ljudmi. Vključuje delitev virov in prenašanje znanja, usklajevanje interesov in dejavno prispevanje k doseganju ciljev organizacije.
4	Sposobnost učenja	Sposobnost zagotoviti samooceno potreb po znanju (praktičnem in teoretičnem), ukrepati za pridobitev in implementacijo tega znanja ter hkrati zadržati fleksibilen in odprt odnos do učenja skozi vse profesionalno življenje.
5	Kreativnost / inovativnost	Sposobnost prispevati nove ideje za izboljševanje proizvodov in storitev organizacije ter tudi procesov na delovnem mestu z namenom razvoja organizacije.
6	Sprejemanje odločitev	Sposobnost hitrega in proaktivnega sprejemanja odločitev. Odločanje zajema zbiranje informacij za izbiro najboljše alternative (s posvetovanjem z najprimernejšimi viri, preverjanjem in implementiranjem alternative) in vključuje tudi predpostavko tveganja, saj so odločitve vedno sprejete v razmerah določenega tveganja.
7	Analitične sposobnosti	Sposobnost oblikovanja zaključkov in napovedi s pridobivanjem informacij iz različnih virov in ugotavljanjem vzročnih povezav.

	Mehka večšina	Opis
8	Menedžerske sposobnosti	Sposobnost postavljati cilje in prioritete z izbiro in distribucijo nalog in virov, spremljati izvajanje in doseganje ciljev ter ukrepati ob odstopanju od osnovnih načrtov.
9	Prilagodljivost spremembam	Sposobnost preusmeriti dejavnosti v skladu z novimi cilji v novih razmerah.
10	Voditeljstvo (leadership)	Sposobnost motivirati in voditi druge, da bodo učinkovito prispevali k skupnemu doseganju ciljev organizacije.
11	Predanost in identifikacija z organizacijo	Sposobnost predati se organizaciji in razumeti specifične lastnosti z združevanjem osebnih značilnosti in profesionalnih odgovornosti z vrednotami, načeli in cilji organizacije.
12	Usmerjenost k rezultatom	Sposobnost narediti organizacijske napore dobičkonosne in pri tem stalno imeti v mislih temeljne cilje. Vključuje optimizacijo upravljanja časa, postavljanje prioritet za prihodnje aktivnosti ter uporabo tehnik in orodij za njihovo lažje uveljavljanje.
13	Stalne izboljšave	Sposobnost opravljati aktivnosti ter izpolnjevati dolžnosti in odgovornosti v skladu s standardi kakovosti in v iskanju stalnega izboljševanja s predlogi prilagoditev in modernizacije uporabljenih procesov in tehnik.
14	Pogajanja	Sposobnost jasnega in koherentnega argumentiranja ter odzivanja na različna mnenja za doseganje kompromisa, ki zadovoljuje vse z namenom doseganja predlaganih ciljev.
15	Profesionalna etika	Sposobnost delovati ob stalnem zavedanju elementov profesionalne etike.
16	Odpornost proti stresnim situacijam	Sposobnost pokazati vzdržljivost v zapletenih in stresnih situacijah, v primeru ovir, dodatnih delovnih obremenitev in načinov dela, z vzdrževanjem enakega standarda kakovosti opravljenega dela.
17	Samozavedanje	Sposobnost zavedanja svojih slabosti in prednosti kakor tudi motivacijskih dejavnikov in vrednot, ki pogojujejo posameznikovo obnašanje.
18	Življenjsko ravnotežje	Sposobnost učinkovitega upravljanja konfliktov med zasebnim življenjem in službo, med zasebnimi in organizacijskimi cilji ter med zasebnimi in organizacijskimi vrednotami.
19	Upravljanje konfliktov	Sposobnost upravljanja konfliktov, kar pomeni stimuliranje, reguliranje in razreševanje konfliktov med različnimi stranmi.
20	Kulturna prilagodljivost	Sposobnost izvajanja menedžerskih in podjetniških procesov v multikulturnih okoljih.
21	Mreža stikov	Sposobnost razvijanja, krepitve in vzdrževanja internih in eksternih stikov z namenom doseganja najboljših rezultatov za organizacijo in ohranjanjem njenega imidža.
22	Veščine raziskovanja in upravljanja informacij	Sposobnost iskanja informacij v literaturi, razlikovanja med primarnimi in sekundarnimi viri literature, uporabe različnih informacijskih virov od tradicionalnih do elektronskih, uporabe različnih raziskovalnih in ocenjevalnih metod.

Vir: Definicije so povzete po različnih avtorjih s seznama literature.

raziskavMODES, so zbrane v Tabeli 1 in so bile konsenzualno dogovorjene med vsemi partnerji na projektnem sestanku.

V naslednjem koraku je bil oblikovan anketni vprašalnik, s katerim smo merili pomen posameznih mehkih veščin. Uporabili smo Li-

kertovo lestvico, kjer je ocena 1 pomenila, da je mehka večšina popolnoma nepomembna, in ocena 5, da je izjemno pomembna oziroma ključna. Na anketo so odgovarjali predstavniki delodajalcev. Skupno smo v vzorec vključili 353 ljudi iz vseh držav, iz katerih so prihajali partnerji projekta. Vzorčenje je bilo

oportunistično, in sicer po načelu, da je vsak partner poskušal pridobiti najmanj 50 ljudi, ki bi odgovorili na vprašalnik, večinoma iz svojih baz kontaktov poslovnih partnerjev. Zaradi načina vzorčenja ne moremo govoriti o statistično značilnem vzorcu, vendar zaradi namena merjenja, ki je bil pripisovanje relativne pomembnosti posameznim mehkim veščinam, lahko vzorčenje ocenimo kot primereno in predpostavimo, da z vidika statističnih raziskav bolj korektno merjenje ne bi bistveno spremenilo rezultatov oziroma ugotovitev.

V tretjem koraku smo s pomočjo raziskovalne in strokovne literature opredelili, katere kompetence oziroma učne dosežke naj bi imel posameznik z namenom pridobivanja oziroma izboljšanja posamezne mehke veščine. Metodološko gre pri pričujoči raziskavi za kombinacijo študija literature, ta pa je bila podlaga za empirično raziskavo, iz katere praktično uporabnost razvijamo na podlagi obstoječega znanja in vedenja o posamezni mehki veščini.

## REZULTATI

Rezultati anketiranja predstavnikov delodajalcev iz Avstrije, Italije, Španije, Velike

Britanije, Malte in Slovenije so zbrani v Tabeli 2. Podane so povprečne vrednosti pomena posameznih mehkih veščin, pri čemer je 1 pri anketiranju pomenilo, da gre za popolnoma nepomembno mehko veščino, in 5, da je veščina izjemno pomembna. Z namenom grupiranja opredeljenih in ocenjenih mehkih veščin je bila izvedena statistična metoda MDS (Multi Dimensional Scaling), s katero smo na podlagi matrike podobnosti parov določili skupine mehkih veščin, ki smo jih poimenovali (1) osebne, (2) socialne in (3) kontekstne/metodološke, kar je v skladu z ugotovitvami predhodnih študij (Chur, 2004).

Iz Tabele 2 je skupaj s sumiranimi vrednostmi razvidno, da so anketiranci največji pomen pripisali socialnim veščinam (3,70), potem kontekstualno/metodološkim (3,51), najmanjšo pa osebnim veščinam (3,26). Zaradi majhnosti vzorcev nismo primerjali stališč med posameznimi državami, kar je omejitev študije, saj je možno, da je pripisovanje pomena posameznim veščinam pogojeno s kulturološkimi razlikami (bolj individualistične družbe v primerjavi z bolj kolektivističnimi).

Tabela 2: Skupine mehkih veščin

Osebne (3,26)	Socialne (3,70)	Kontekstualne/metodološke (3,51)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sposobnost učenja (3,85)</li> <li>Profesionalna etika (3,74)</li> <li>Samozavedanje (3,58)</li> <li>Odpornost proti stresnim situacijam (3,34)</li> <li>Predanost in identifikacija z organizacijo (3,10)</li> <li>Življenjsko ravnotežje (2,93)</li> <li>Kulturna prilagodljivost (2,31)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Komunikativnost (4,48)</li> <li>Usmerjenost k strankam/uporabnikom (4,36)</li> <li>Timsko delo (4,10)</li> <li>Mreža stikov (3,28)</li> <li>Pogajanja (3,27)</li> <li>Upravljanje konfliktov (3,18)</li> <li>Voditeljstvo (leadership) (3,27)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stalne izboljšave (3,71)</li> <li>Prilagodljivost spremembam (3,69)</li> <li>Usmerjenost k rezultatom (3,70)</li> <li>Analitične sposobnosti (3,47)</li> <li>Sprejemanje odločitev (3,43)</li> <li>Menedžerske sposobnosti (3,16)</li> <li>Kreativnost/inovativnost (3,45)</li> </ul>

Vir: lastna raziskava MODES, 2010

V naslednjem koraku smo se ukvarjali z vprašanjem, kako identificirane mehke veščine vključevati v učni proces, pri čemer smo upoštevali dve možnosti, in sicer: (1) ločene veščine je treba poučevati v specializiranih oblikah (samostojni predmeti, seminarji, delavnice itd.), in (2) integrirane veščine, ki se jih je možno naučiti s pridobivanjem kompetence pri drugih študijskih vsebinah. Delitev veščin na ločene in integrirane je razvidna iz Tabele 3. Delitev smo metodološko izvedli tako, da je vsak od partnerjev v projektu opravil intervjuje s po tremi izobraževalnimi strokovnjaki iz svoje države. Odstopanj posameznikov pri pridobljenih rezultatih praktično ni bilo.

Zadnji del raziskave smo spet opravili po metodi namiznega raziskovanja, in sicer tako, da smo s pregledom raziskovalne literature posameznim mehkim veščinam pripisali predvidene kompetence oziroma učne cilje, ki naj jih posameznik osvoji za obvladovanje posamezne mehke veščine. Povzetek tega dela študije je prikazan v Tabeli 4, pri čemer je treba poudariti, da so si

bili strokovnjaki iz prejšnjega koraka enotni, da je pri analizi zelenih učnih dosežkov smiselno izločiti tri kompetence (Tabela 1, pod zaporedno številko: 11, 15 in 17): predanost in identifikacija z organizacijo, profesionalna etika in samozavedanje, saj je bilo ocenjeno, da so te veščine opredeljene s karakternimi značilnostmi posameznika in njegovim vrednostnim sistemom ter se jih je kot take težko naučiti oziroma priučiti.

## ZAKLJUČEK

Mehke veščine so bile doslej zanemarjeni del visokošolskih študijskih programov, kar izhaja predvsem iz tradicionalistične usmeritve evropskega visokošolskega izobraževanja, ki daje na raziskovanju in teoretičnih podlagah temelječemu znanju večji poudarek in veljavo kot zmožnosti posameznikov, da to znanje praktično uporabijo. Prav praktična uporabljivost rezultatov in dosežkov učenja in izobraževanja pa je eden od ključnih postulatov bolonjskega procesa. V tem

Tabela 3: Ločene in integrirane veščine

Ločene veščine	Integrirane veščine
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreativnost/inovativnost</li> <li>• Komunikativnost</li> <li>• Timsko delo</li> <li>• Pogajanja</li> <li>• Upravljanje konfliktov</li> <li>• Voditeljstvo (leadership)</li> <li>• Menedžerske sposobnosti</li> <li>• Veščine raziskovanja in upravljanja informacij</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sposobnost učenja</li> <li>• Odpornost proti stresnim situacijam</li> <li>• Življenjsko ravnotežje</li> <li>• Mreža stikov</li> <li>• Kulturna prilagodljivost</li> <li>• Usmerjenost k strankam/uporabnikom</li> <li>• Stalne izboljšave</li> <li>• Prilagodljivost spremembam</li> <li>• Usmerjenost k rezultatom</li> <li>• Analitične sposobnosti</li> <li>• Sprejemanje odločitev</li> </ul>

Tabela 4: Učni dosežki za posamezne mehke veščine

	Mehka veščina	Učni dosežki
1	Komunikativnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparentna komunikativnost kot rezultat povečane skladnosti in zaupanja.</li> <li>• Vaje za aktivno poslušanje.</li> <li>• Jasno in prepričljivo predstavljanje v javnosti.</li> <li>• Opazovanje in upravljanje komunikacijskih vzorcev v skupini.</li> <li>• Izrazna in učinkovita komunikacija na štiri oči in on-line.</li> <li>• Izrazna in učinkovita pisna komunikacija.</li> </ul>
2	Usmerjenost k strankam/uporabnikom	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ugotoviti področja, na katerih je organizacija osvojila usmerjenost k strankam, in oceniti, kje in kako se da to še razvijati.</li> <li>• Vključevanje strank v postavljanje realističnih ciljev in časovnih okvirov.</li> <li>• Postavljanje vprašanj za ugotavljanje potreb, pričakovanj in stopnje zadovoljstva strank ali določiteve zavedanja strank, kakšen obseg storitev je na voljo.</li> <li>• Sprožiti vrsto aktivnosti za polno razumevanje in upoštevanje potreb strank.</li> <li>• Odzivanje na stranke s pravo mero nujnosti.</li> </ul>
3	Timsko delo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oceniti svojo komunikativnost, sposobnost reševanja konfliktov in sprejemanja odločitev.</li> <li>• Učinkovita uporaba različnih timskih procesov (brainstorming, strukturna organiziranost, sestanki).</li> <li>• Ocena sebe kot člana tima in iskanje možnosti za izboljšanje.</li> <li>• Učinkovita interakcija in delo z drugimi.</li> </ul>
4	Sposobnost učenja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vzpostavljanje ciljev s kriteriji uspeha za razvoj in delo.</li> <li>• Presojanje in sprejemanje zaključkov.</li> <li>• Povezovanje lastnih in drugih idej z izkušnjami.</li> <li>• Pozitiven odgovor na spremembe ter iskanje nasvetov in podpore, ko je potrebno.</li> <li>• Načrtovanje z izdelavno natančnega urnika študijskih, delovnih, osebnih in družabnih obveznosti za naslednjih nekaj dni/tednov/mesecev.</li> <li>• Sposobnost razvijanja individualnih učnih strategij z namenom osvajanja novih znanj.</li> <li>• Ugotavljanje potreb po učenju z namenom zapolnjevanja vrzeli med tem, kar se naučimo, in tem, kar bi morali znati, da bi tako izboljšali delovno učinkovitost.</li> </ul>
5	Kreativnost/inovativnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uporaba novih metod za opravljanje zahtevanih nalog, iskanje »boljše poti«.</li> <li>• Uvajanje strategij za upravljanje stalno spreminjajočega se profesionalnega okolja.</li> <li>• Izboljšanje sposobnosti za praktičen in kreativen odziv na probleme in priložnosti.</li> <li>• Vzpostavljanje okvirov in strategij za omogočanje podpornega okolja za kreativnost in inovativnost, na primer izmenjava idej na forumih, spodbujanje timskih procesov v vzdušju vzajemnega spoštovanja in podpore.</li> </ul>
6	Sprejemanje odločitev	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spoznavanje priložnosti, ki jih lahko prinese odločitev.</li> <li>• Analiza posledic.</li> <li>• Ocenjevanje kakovosti informacij, ki so na voljo.</li> <li>• Razčiščevanje narave problema pred odločitvijo za akcijo.</li> <li>• Iskanje in prepoznavanje morebitnih alternativ.</li> <li>• Analiza kakovosti rezultatov po sprejeti odločitvi.</li> </ul>

	Mehka veščina	Učni dosežki
7	Analitične sposobnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepoznavanje in analiza problemov v težavnih situacijah ter sposobnost napraviti verodostojno oceno.</li> <li>• Iskanje idej in alternativnih rešitev.</li> <li>• Sprejemanje utemeljenih zaključkov.</li> <li>• Formuliranje idej in konceptov kot rezultat študija, raziskovanja, diskusij in brainstorminga v specifičnih okoliščinah.</li> <li>• Uporaba za posamezen problem relevantnih teorij.</li> <li>• Umeščanje specifičnih dogodkov in/ali problemov v širši kontekst.</li> <li>• Potrjevanje in nasprotno dokazovanje.</li> </ul>
8	Menedžerske sposobnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razvijanje menedžerskih sposobnosti kot del timskega dela.</li> <li>• Dokumentiranje in upravljanje potreb po spremembah.</li> <li>• Učinkovito upravljanje časa in virov.</li> <li>• Učinkovito sodelovanje z različnimi posamezniki člani tima, skupinami in drugimi organizacijami.</li> <li>• Uporaba orodij za projektno vodenje in informacijske tehnologije.</li> <li>• Ocena uspešnosti sebe in sodelavcev.</li> </ul>
9	Prilagodljivost spremembam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepoznavanje sprememb v okolju.</li> <li>• Ugotoviti naravo sprememb.</li> <li>• Presoditi, kako te spremembe vplivajo na delo in organizacijske strategije v smislu tveganj in priložnosti.</li> <li>• Prepoznavanje in analiza različnih vidikov dane situacije, ki so pomembni za doseganje specifičnih ciljev, in ocena, do kakšne mere je treba te vidike prilagoditi zaradi sprememb.</li> <li>• Oceniti potrebne napore za vpeljavo sprememb.</li> </ul>
10	Voditeljstvo (leadership)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pojasniti, kako voditeljstvo deluje in je razumljeno v organizacijah.</li> <li>• Prepoznavanje lastnih prednosti in potrebe postati vodja (leader).</li> <li>• Opisati pomembne lastnosti in obnašanje učinkovitih vodij.</li> <li>• Učinkovito delo in različna opravila za uporabo situacijskih tehnik leadershipa.</li> </ul>
12	Usmerjenost k rezultatom	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uporaba orodij in tehnik, da projekti ostanejo usmerjeni k ciljem.</li> <li>• Zagon aktivnosti za optimizacijo virov, potrebnih za doseganje rezultatov.</li> <li>• Vzdrževanje potrebnih procesov, ki so usmerjeni v kakovost rezultatov in prispevajo k izboljšavam procesov.</li> <li>• Vzdrževanje timskega dela in vzpostavljanje timov (teambuilding) predvsem v delu, ki zahteva medsebojno vzajemno odvisnost.</li> <li>• Razvoj in uporaba ukrepov za ovrednotenje ciljev in dosežkov.</li> <li>• Pospeševanje sprejemanja odločitev z minimiziranjem tveganj.</li> </ul>
13	Stalne izboljšave	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postavljanje merljivih ciljev.</li> <li>• Uporaba kakovostnih variacij vzrokov.</li> <li>• Določitev časovnih okvirov, nalog, odgovornosti in virov, potrebnih za doseganje izboljšav.</li> <li>• Merjenje rezultatov izboljšav in primerjava s pričakovanimi indeksi izboljšav.</li> </ul>

	Mehka veščina	Učni dosežki
14	Pogajanja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Priprava pogajalskega načrta in strategije.</li> <li>• Vzpostavljanje pozitivnega in konstruktivnega vzdušja za pogajalsko mizo.</li> <li>• Odprtost, da spremeniš svoje stališče.</li> </ul>
16	Odpornost proti stresnim situacijam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifikacija pozitivnih in negativnih plati stresa in spoznanje, da je stres reakcija na pozitivne in negativne izkušnje ter tako del življenja.</li> <li>• Prepoznati simptome kronične stresne preobremenitve.</li> <li>• Pozicionirati aktivnosti, ki povečujejo stres.</li> <li>• Uporabiti tehnike, ki pomagajo upravljati stres.</li> <li>• Narediti načrt za zmanjševanje in upravljanje stresa.</li> </ul>
18	Življenjsko ravnotežje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifikacija težav zaradi neučinkovitega iskanja ravnotežja med zasebnim in profesionalnim življenjem.</li> <li>• Vzpostaviti uravnoteženo razdelitev časa med različne osebno pomembne vidike.</li> <li>• Izboljšati upravljanje delovnih obremenitev s tehnikami in pristopi za upravljanje časa, interakcijo s sodelavci in medsebojnim razumevanjem.</li> </ul>
19	Upravljanje konfliktov	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izražanje in razumevanje notranjih in medosebnih konfliktov in povezanih pojavov, na primer frustracije ter notranjega in medosebnega stresa.</li> <li>• Zavedanje povezave med osebnostjo in slogom upravljanja konfliktov.</li> <li>• Uporaba medkulturnih virov za krepitev sodelovanja in boljše upravljanje konfliktov v posebnem kulturnem kontekstu.</li> <li>• Uporaba obstoječih in novopridobljenih spretnosti, na primer aktivnega poslušanja, napredne empatične refleksije, konfrontacije in povzemanja, za upravljanje konfliktov in njihovo razreševanje.</li> </ul>
20	Kulturna prilagodljivost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razumevanje bogastva kulturnih razlik.</li> <li>• Sposobnost, fleksibilnost in prilagajanje novim okoljem.</li> <li>• Opis odnosa med kulturo in komunikativnostjo.</li> <li>• Uporaba »občutljivosti« v kulturnih razlikah.</li> </ul>
21	Mreža stikov	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razumeti pomen mreženja in s tem povezanih veščin.</li> <li>• Uporaba ključnih veščin za ustvarjanje razmerij.</li> <li>• Utrjevanje mreže z obstoječimi in potencialnimi člani.</li> <li>• Učinkovito upravljanje in administriranje mreže.</li> <li>• Motivirano in ciljno usmerjeno obnašanje.</li> </ul>
22	Veščine raziskovanja in upravljanja informacij	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učinkovito iskanje potrebnih informacij.</li> <li>• Ovrednotenje informacij, ki jih najdemo na internetu.</li> <li>• Razumevanje ekonomskih, pravnih in družbenih vidikov uporabe informacij in dostop do informacij, ki je legalen in etičen.</li> <li>• Prepoznavanje potreb po informacijah in ocena količine potrebnih informacij.</li> <li>• Organizacija, upravljanje in predstavitev informacij.</li> <li>• Učinkovita uporaba informacij za doseganje ciljev.</li> </ul>

Vir: prilagojeno po Haselbergerin drugi (2012: 85–89)

kontekstu se zdi razprava o mehkih veščinah v visokošolskih programih ne samo relevantna, ampak eden od možnih odgovorov in usmeritev za vsebinsko in metodološko prenovno visokošolskih programov.

Nabor mehkih veščin, kot je opravljen v pričujoči študiji, lahko služi kot dobro izhodišče za razmislek, kako te veščine vključevati v posamezne študijske programe. Pri tem je seveda treba razmisliti predvsem o metodologiji proučevanja in odgovoriti na dilemo, ali naj se mehke veščine vključujejo na ravni posameznega študijskega programa ali kot zunajprogramske aktivnosti. Tudi pri odločitvi o vključitvi na ravni programa ostaja vprašanje, ali je mehke veščine smiselno podajati kot integralne dele posameznih učnih enot (modulov, predmetov) ali kot samostojne obvezne ali izbirne vsebine posameznih programov.

Študija postavlja temelje za razmislek o vključevanju opredeljenih mehkih veščin, vendar se ne ukvarja z vprašanjem metodologije. Verjetno bo šlo predvsem za obliko eksperimentalnega razvoja, katerega osrednji nosilec bo učitelj, ki bo ob vstopu v ta proces najprej moral preseči okvir razmišljanja in načinov poučevanja, temelječih na tradicionalističnem evropskem pristopu k visokoškolskemu izobraževanju.

## LITERATURA IN VIRI

Aksal, F., Altinay, G., Zehra, A., Isman, A. (2008).

»A comprehensive look into the learner's transferable skills related to constructivist approach.« *World Applied Sciences Journal*, 4 (4): 558–567.

Barrie, S. C. (2007). »A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes.« *Studies in Higher Education*, 32(4): 439–458.

Bauer, C., Derntl, M., Mothschnig-Pitrig R., Tausch, R. (2006). »Promotive activities in face-to-face

and technology enhanced learning environments. *The Person-centered Journal*, 13:1–2.

Chur, D. (2004). »Schlüsselkompetenzen Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen«. V: Meyer-Guckel, V., Sonnabend, M. (ur.), *Stifterverband für den Deutsche Wissenschaft, Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung über fachlicher Qualifikationen an Hochschulen*, Essen.

Duncan, G., Dunifon, R. (1998). »Soft skills and long-run labour market success«. *Research in Labour Economics*. Dostopno na: <http://ssrn.com/abstract=112431>.

Dunlap, J. C. (2005). »Problem-based learning and self-efficacy: How a capstone course prepares students for a profession«. *Educational Technology Research and Development*, 53(1): 65–83.

Gee, J. P. (2008). *Game-like learning – an example of situated learning and implications for opportunity to learn*. Dostopno na: <http://www.jamespaulgee.com/node/29> (pridobljeno 15. 5. 2011).

Gruba, P., Søndergaard, H. (2001). »A constructivist approach to communication skills instruction in computer science«. *Computer Science Education* 11 (3): 203–219.

Harvey, L. (1999). *New Realities – The Relationship between Higher Education and Employment*. Dostopno na: [http://www.qualityresearchinternational.com/ese/relatedpubs/New\\_Realities.pdf](http://www.qualityresearchinternational.com/ese/relatedpubs/New_Realities.pdf) (pridobljeno 17. 5. 2011).

Haselberger, D., Oberheumer, P., Perez, E., Cinque, M., Capasso, F. (2012). *MODES – Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions. Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement*. Dostopno na: [http://www.modesproject.eu/images/documents/handbook20120915\\_final-1.pdf](http://www.modesproject.eu/images/documents/handbook20120915_final-1.pdf)

Knight, P., Page, A. (2007). *The assessment of »wicked« competences. Report to the practice-based Professional Learning centre*. Dostopno na: <http://www.open.ac.uk/cetl-workspace/cetl-content/documents/460d21bd645f8.pdf> (pridobljeno 31. 1. 2011).

Ko, E. (2010). *Can Teamwork Skills be Taught and*



- Assessed? Dostopno na: [http://celt.ust.hk/seminar/edmundko/20100331\\_EdmundKo.pdf](http://celt.ust.hk/seminar/edmundko/20100331_EdmundKo.pdf) (pridobljeno 31. 1. 2010).
- Kohler, J. (2004). »Schlüsselkompetenzen und »employability« im Bologna-Prozess«. V: Meyer-Guckel, V., Sonnabend, M. (ur.), *Stifterverband für den Deutsche Wissenschaft, Schlüsselkompetenzen un Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen*, Essen.
- Lave, J., Wenger, E. (2000). *Situated learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yorke, M., Longden B. (2008). *The First Year Experience in the Higher Education in UK. Final Report*. London: The Higher Education Academy.
- McLellan, H. (1985). *Situated learning perspectives..* Englewood Cliffs: Educational technology publications.
- Motschnig-Pitrik, R., Rohlíková, L. (2013). »Constructivist and Person-Centered Learning in Higher Education – Using Indicators and Case Examples for Comparing Good Practice«. *Computer and Information Science*, 278(1): 44–57.
- Motschnig-Pitrik, R., Holzinger, A. (2002). Student-centred teaching meets new media concept and case study. *Educational Technology & Society*, 5(4): 160–172.
- Motschnig, R. (2010). *A person-centered facilitator's reflections on constructivist and person-centered learning*. Kralove: Conference on eLearning.
- Murphy, E. (2003). »Moving From Theory to Practice in the Design of Web-Based Learning From the Perspective of Constructivism«. *Journal of Interactive Online Learning*, 1(4): 67–85.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Rogers, C. R. (2005). *Client Centered therapy*. London: Constable.
- Schmidt, S. J. (1987). »Der radikale Konstruktivismus: ein Neues Paradigma in interdisziplinären Diskurs«. V: Schmidt, S. J. (ur.): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt am Main.
- Shakespeare, P., Keleher, P., Moxham, L. (2007). »Softskills, hardskills, and practise identity«. V: *Soft skills for better employability*, Icfai.
- Von Glasersfeld, E. (1997). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Vukasovic, M. (2006). »Deconstruction and reconstructing Employability«. V: Fromet, E., in drugi (ur.), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*, Berlin.
- Welbers, U. (2004). »Schlüsselqualifikationen – Strategien zu ihrer Vermittlung am Germanistischen Seminar der Universität Düsseldorf«. V: Meyer-Guckel, V., Sonnabend, M. (ur.): *Stifterverband für den Deutsche Wissenschaft, Schlüsselkompetenzen un Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen*, Essen.
- Wenger, E. (2006). *Communities of Practise – A brief introduction*. Dostopno na: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm> (15.5.2011).
- Yuan, Y., McKelvey, B. (2004). Situated learning theory: Adding rate and complexity Effects via Kauffman's NK model. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, 8(1): 65–102.





# ZA BOLJŠO PRAKSO



Mag. Peter  
Gabor

Zavod RS za  
zaposlovanje

# »ČE ŽELIM, DA BI BILO DRUGAČE, MORAM NEKAJ SPREMENITI« Svetovalna delavnica za (dolgotrajno) brezposelne osebe

## POVZETEK

*Zdi se, da je prevladujoči pristop h kariernemu in zaposlitvenemu svetovanju v Sloveniji pristop socialne učinkovitosti, za katerega se izkazuje, da je preveč enostranski. Delavnica »Drugače« udeležence nagovarja predvsem prek pristopov osebnega razvoja (vključno s konstruktivizmom) in socialnega rekonstruktivizma. Naslanja se na sodobna znanstvena in strokovna dognanja: novejša teorije motivacije, vključitev ustvarjalnosti posameznika v proces kariernega svetovanja, časovne perspektive, kreiranje lastnega življenja, pomen čustev. Udeleženci se je udeležujejo z veseljem, svetovalci jo radi vodijo. Udeleženci bolje spoznajo sami sebe in naredijo nekatere transformacije v svojih stališčih, doživljanju, prepričanjih in aktivnostih.*

**Ključne besede:** vseživljenjska karierna orientacija, cilji, časovne perspektive, ustvarjalnost, vizualizacija, risanje, smisel življenja, spreminjanje prepričanj, družbenokulturna realnost, kreacija

## »IF I WANT IT TO BE DIFFERENT, I MUST CHANGE SOMETHING«

### ADVISORY WORKSHOP FOR THE (LONG-TERM) UNEMPLOYED

#### CONCEPTUAL FRAMEWORK, DESIGN, AND EFFECTS – ABSTRACT

*The prevailing approach to career and employment counselling in Slovenia seems to be the approach aiming at social effectiveness, which is too unilateral. The workshop »Different« addresses the participants mainly through personal development approaches (including constructivism) and social reconstructivism. It relies on contemporary scientific and expert findings: recent motivation theories, inclusion of creativity into the process of career counselling, time perspectives, creation of life plan, the meaning of emotions. The participants enjoy the workshop, the counsellors like leading it. The participants come into better contact with themselves and make certain transformations regarding their views, experiences, beliefs and activities.*

**Keywords:** life long career orientation, goals, time perspectives, creativity, visualization, drawing, the purpose of life, changing beliefs, socio-cultural reality, creation

UDK: 374.7:37.048

## PREDSTAVITEV DELAVNICE

Krajše poimenovanje delavnice je *Drugače*. Nastala je v okviru projekta »Vseživljenjska karierna orientacija« za iskalce dela in neaktivne na Zavodu RS za zaposlovanje, ki je večinsko financiran iz Evropskega socialnega sklada. Naslov delavnice je, z dovoljenjem avtorice EveGütlinger, prevzet iz knjige *Easy*:

*Mit Leichtigkeit das Abenteuer leben gestalten (2011).*

### Osnovne informacije

Program je zasnovan kot svetovalna delavnica, v kateri se prepletajo štirje poglavitni pristopi, tj. kombinacija samoreflektivnih tehnik, različnih vaj in metod za

samospoznavanje, samopreseganje in trening izbranih veščin, z vseskozi (po potrebi) vključenima kariernim oziroma zaposlitvenim in osebnim svetovanjem.

Poglaviti problem strank in svetovalcev je pogosto nezmožnost za rešitev problema stranke oz. nezmožnost stranke, da ozavešči določene psihične vsebine, ki ji onemogočajo, da bi naredila korak naprej. To drži tudi za svetovanje strankam na zavodu za zaposlovanje. Zaposlitveni, karierni in rehabilitacijski svetovalci se vsi trudijo po najboljših močeh, da bi strankam pomagali premagati ovire, omejujoča pričaranja itd., toda standardni pristop, tj. pogovarjanje, dajanje nasvetov, testiranje, poskusi motiviranja, je, čeprav dobronameren, v nekaterih primerih nezadosten. To še posebej drži za dolgotrajno brezposelne osebe.

Ko je to potrebno, je stranke mogoče nagovoriti tudi na drugačen, dopolnilen način. Te pristope, metode in tehnike je mogoče uporabiti z namenom opogumljanja strank, da pridejo v boljši stik same s seboj. Boljši stik s samim seboj posamezniku pomaga pri sprejemanju odločitev in reševanju problemov. Poudarek je na izboljševanju strankinega stika z lastno osebno močjo, pri čemer je svetovalac samo iniciator procesa, skozi katerega je stranka nato zmožna poiskati prave odgovore zase sama pri sebi.

Namen delavnice je dodatno pripomoči k premiku udeležencev od statusa quo, tj. situacije dolgotrajne brezposelnosti, k njenemu razreševanju. Delavnica ni namenjena učenju veščin iskanja zaposlitve, razlaga zakonitosti trga dela ipd.; s tem se ukvarjajo drugi programi in ukrepi. Delavnica je primarno namenjena dolgotrajno brezposelnim, toda primerna je tudi za druge skupine strank.

Cilji delavnice so, da udeleženci pridejo v boljši stik s samimi seboj; pridejo v boljši stik

s svojimi željami in potrebami, kaj bi v življenju radi počeli (v smislu službe oz. zaposlitve); preizprašajo nekatera svoja pričaranja in stališča o svetu, samem sebi in zaposlovanju; spremenijo nekatera svoja pričaranja in stališča o svetu, samem sebi in zaposlovanju; razrešijo nekatere svoje probleme; se mojstrijo v postavljanju ciljev in opredelitvi korakov za njihovo dosego; postanejo bolj proaktivni.

Udeležba na delavnici je prostovoljna. Ravno tako je stvar prostovoljne odločitve vsakega udeleženca, katere vaje in tehnike bo izvajal in katerih ne. Razlogi za to so naslednji: živimo v svetu, katerega temeljni določevalci je svobodna volja; ljudje neradi sprejememo nekaj, kar nam je vsiljeno; vsakdo od nas ima močno izraženo potrebo po suverenosti in avtonomiji; prostovoljne odločitve v velikem deležu speljemo do konca, neprostovoljnih pogosto ne; delavnica je po vsebinski in pristopni plati drugačna od ustaljenih oblik dela z brezposelnimi osebami.

Tudi za svetovalce je odločitev za izvajanje delavnice prostovoljna. Razlogi so enaki navedenim zgoraj.

Potek in trajanje: 1. vsebinsko pisno vabilo na predstavitev delavnice; 2. predstavitev delavnice potencialnim udeležencem; 3. pet srečanj v trajanju (po) okoli dve uri enkrat ali dvakrat na teden.

## TEORETIČNA IN IZKUSTVENA IZHODIŠČA

### Štirje pristopi h karierni orientaciji in/ali zaposlitvenemu svetovanju

Na področju kariere in zaposlitvene orientacije obstajajo štiri pristopi oz. konceptualni okviri. »Prvi pristop je pristop socialne

učinkovitosti: matching, ponudba in povpraševanje na trgu dela, socialne potrebe oz. potrebe družbe, realizem, posredovanje na delovna mesta, pristop kompetenc. Drugi pristop je razvojni: samouresničenje posameznika, izbire posameznika, konstruktivistični pristopi, pristopi pripovedovanja zgodb. Tretji konceptualni okvir je pristop socialnega rekonstruktivizma: dekodiranje družbenega, kritična, reflektivna praksa, strukturalni pristopi. Četrty pristop je akademski: statusna orientacija, ekspertni modeli, modeli, temelječi na raziskavah.« (Sultana, 2012)

Logiko šole socialne učinkovitosti dobro poznamo, saj jo v bistvu – vsaj na deklarativni ravni (praksa je bolj življenjska, saj drugače preprosto ne gre) – uporabljamo v večinskem delu. Upravičena je ocena, da je domet tega vpogleda, pristopa in metode omejen. Predvsem zato, ker je v svojih konceptualnih okvirih glede na kompleksnost življenja in področja kariere ter zaposlovanja močno redukcionistična.

Vsak pristop poudarja en vidik karierni in zaposlitvene realnosti. Šele skupaj tvorijo celoto.

Kot kaže, je najboljši pristop h kariernemu in zaposlitvenemu svetovanju tisti, ki do določene mere upošteva poglede vseh štirih konceptualnih okvirov.

Delavnica je zasnovana kot dopolnilni pristop k uveljavljenemu večinskemu pristopu socialne učinkovitosti, in sicer z vidikov preostalih treh šol: nekaj malega s področja akademskega pristopa, nekaj več s področja socialnega rekonstruktivizma in največ s področja razvojnega pristopa in konstruktivizma.

## Teorija motivacije za današnji čas

Človekov svet se spreminja. Spreminja se paradigma, naš pogled na svet in na nas same. Spreminjamo se tudi mi. Stari načini delovanja izgubljajo svojo moč, pojavljajo se novi načini.

Vedno bolj jasno postaja, da so stari načini motiviranja ljudi oz. prepričanja glede motivacije deloma preživeti. Model motiviranja »korenček in palica« ne dosega več rezultatov, ki jih je dosegal še do prek kratkim. Raziskovalci človeške motivacije ugotavljajo, da nagrada (denar – pod predpostavko, da posameznik zasluži dovolj za normalno preživetje) in kazen oz. neugodje, povzročeno od zunaj, nista več tista, ki bi ljudi najbolj spodbujala k dejavnosti (Pink, 2011; Miller in Rollnick, 2002).

### *Kaj nas najbolj motivira*

Trije dejavniki, ki ljudi najbolj motivirajo k dejavnosti, so:

- avtonomija – ljudje delajo najbolj motivirano, če jim je omogočena zadostna mera avtonomije glede tega, kaj bodo počeli, in tudi glede tega, kako in kdaj bodo to počeli;
- mojstrstvo – ljudje se radi urijo oz. postajajo vedno boljši v tem, kar delajo;
- življenjski namen – ljudje delajo motivirano, če opravljajo tisto delo, ki je v skladu z njihovim življenjskim namenom, tj. če v svojem delu najdejo širši smisel, če delajo za širši cilj (Pink, 2011).

### **Karierno/zaposlitveno svetovanje in osebno svetovanje**

Kariernega svetovanja ni mogoče ločiti od osebnega.

»Imbimbo (1994) piše, da sta bili karierno oz. zaposlitveno svetovanje in osebno svetovanje vedno videni kot dve ločeni področji svetovalnih praks. Problem takšnega pogleda je v tem, da pogosto ignorira tudi ugotovitve dolgoletne tradicije na področju kariernega svetovanja, ki prepoznava velik pomen osebnostnih dejavnikov posameznika pri odločanju in sledenju svoji karierni poti. Verjame v to, da 'mora' biti svetovalec zmožen prehajati med aktivno in direktivno vlogo kariernega oz. zaposlitvenega svetovalca in spodbujevalno ter raziskovalno vlogo osebnega svetovalca.« (Liptak, 2005: 174)

Videnje, da sta karierno oz. zaposlitveno svetovanje in osebno svetovanje medsebojno neodvisni in izključujoči se področji oz. da ljudje lahko ločijo svoje osebne zadeve od tega, kar se dogaja v njihovem poklicnem življenju, je neutemeljeno poenostavljanje.

### **Kreacija oz. kreiranje lastnega življenja**

Dosedanje znanstveno videnje sveta, v katerem živimo, je bilo videnje, da je svet neodziven sistem, na katerega ljudje nimamo nobenega vpliva. To je videnje opazovalca. Novejše, tudi znanstveno videnje je diametralno nasprotno od tega. Mogoče ga je poimenovati kot videnje udeleženca (Braden, 2010).

McTaggartova v knjigi *Polje: po sledih nevidnih sil v vesolju* navaja, da je v zadnjih 40 letih skupina raziskovalcev z različnih področij tako teoretično kot tudi eksperimentalno utemeljevala, da je jedro našega vesolja valujoče morje energije, eno samo ogromno kvantno polje (McTaggart, 2004). Del tega polja smo tudi živa bitja. Tudi ljudje: »[...] na naši najbolj temeljni ravni smo živa bitja, vključno z ljudmi, skupki kvantne energije, ki nenehno

izmenjuje informacije s tem neizčrpnim morjem energije« (Mc Taggart, 2004: 56). »Če to drži, potem je vse povezano z vsem ostalim, kot nekakšna nevidna mreža.« (Mc Taggart, 2004: 25) Model vesolja, ki ga v zadnjem času orisujejo raziskovalci, je »model vesolja, ki je do določene mere pod našo upravo. Naše želje in namere ustvarjajo našo resničnost.« (McTaggart, 2004: 208) Gregg Braden je to »ogromno kvantno polje« poimenoval *božanska matrika*; »[...] kvantna teorija in starodavna besedila implicirajo, da na nevidnih ravneh ustvarjamo načrte za odnose, kariere, uspehe in neuspehe v vidnem svetu. S te perspektive božanska matrika deluje kot ogromen kozmični zaslon, ki nam omogoča videti nefizično energijo naših čustev in prepričanj (našo jezo, sovraštvo in bes ter tudi našo ljubezen, sočutje in razumevanje), ki se projicirajo v fizičnem mediju življenja.« (Braden, 2010: 14)

*Kariernega svetovanja ni mogoče ločiti od osebnega.*

Načrte ustvarjamo tudi za »kariere, uspehe in neuspehe«. Kozmos se odziva na človekove akcije, dejanja, misli, občutke, čustva, zavedno in nezavedno, racionalno in iracionalno.

Tako na neomejujoče misli, čustva, zavedno in nezavedno kot tudi na omejujoče misli, čustva, zavedno in nezavedno.

### **Družbenokulturni sistem in posameznik oz. zunanji in notranji dejavniki, ki vplivajo na odločitve posameznikov**

Poglavitna ugotovitev antropologije je, da ljudje primarno živimo v t. i. kulturni realnosti. To pomeni, da na svet in sebe gledamo na način, za katerega kultura in družba pravita, da je resničen in pravi. Vemo, vidimo, občutimo, spoznavamo in poznamo predvsem tisto,

kar nam kultura, v katero se rodimo, dovoli videti. Bolj ali manj. Živimo in vedemo se ter dojemamo na način, kot nam ga predpiše kultura, v katero se rodimo. Bolj ali manj.

Družbenokulturni sistem, kakršen je, ni niti slučajno najboljši možen, ni pošten, ni dober za vse. Sili nas v marsikaj, kar za nas ni dobro, koristno, česar si ne želimo početi. To postaja vse bolj jasno vedno večjemu številu ljudi. Vedno bolj jasno vedno večjemu številu ljudi postaja tudi to, da družbenokulturni sistem ni »od boga dan« in da je kot tak spremenljiv.

Družbenokulturni sistem z vsemi podsistemi (politični, religiozni, monetarno-ekonomski, gospodarski, zdravstveni itd.) omejuje osebno moč posameznika. To dosega predvsem z nenehnim stvarjanjem strahu. Strah pa je »matična plošča« za vse, kar označujemo z besedo negativno. Negativno pa ustvarja negativno. Ni treba, da bi bilo tako.

Kapitalistični sistem, v katerem trenutno živimo, je npr. narejen tako, da nikoli nimajo službe vsi delovno sposobni ljudje. Nikoli niso zaposleni vsi, ki bi lahko delali. To je eden izmed načinov vzdrževanja visoke ravni negotovosti in strahu v družbi. Poglavitni razlog za situacijo brezposelnosti tako na ravni družbe oz. sistema kot tudi na ravni posameznika je povezan z osebno močjo posameznika. Sistem onemogoča oz. poskuša onemogočiti moč posameznika, ker to ustreza določenemu segmentu ljudi. Po drugi strani pa nas ta isti sistem izdatno obremenjuje z individualnim občutkom krivde, ker da smo za svojo življenjsko situacijo v polni meri odgovorni sami. Kar obenem ni in je res. Ni res zato, ker smo svojo moč predali v roke temu sistemu, ki to želi doseči od nas, in je tako nimamo več. Res pa je zato, ker je moč, ki smo jo predali v roke nekemu zunaj nas, pravzaprav naša moč. To moč lahko kadarkoli vzamemo nazaj.

To, da ima vsakdo med nami osebno moč za kreiranje lastnega življenja, pa vsekakor ne pomeni – karikirano rečeno –, da smo vsi zmožni ali da si vsi želimo ustanoviti s.p. Nismo vsi rojeni za samostojne podjetnike. To pomeni, da smo zmožni s »sevanjem, ki ga oddajamo v svet«, do določene mere sokreirati tudi delovno mesto oz. zaposlitev zase. Stvar dodatno zaplete še antropološko in sociološko dejstvo, da družbo, v katero se rodimo in ki nas v precejšnji meri oblikuje, s tem, kako razmišljamo in kaj počnemo, tudi soustvarjamo. Mikro soustvarjamo. Toda to soustvarjanje je zaradi naše »programiranosti« v precejšnji meri lahko zgolj vzdrževanje sistema takšnega, kot je. Zaradi te kompleksnosti oz. prepletene dvojno dvojne igre družbenokulturnega sistema in nas smo vsi do določene mere izgubljeni in pošteno zmedeni. Tudi večina politikov. Obenem pa na nas vse (na politike, delodajalce in posameznike) trenutno vpliva še spreminjanje vsesplošne paradigme. Svet se spreminja in posledično se spreminja naš pogled na svet. In/ali obratno. Zdi se, da je gospodarska kriza eden izmed vidikov teh sprememb.

Zdi se, da se svet spreminja iz življenja večinoma v bolečini v smer življenja večinoma v radosti in smer rahljanja institucionalnih okvirov ipd., pri čemer pa se stare oblike družbenokulturnega bojujejo za svoj obstanek tako, da svoje rešitve, načine delovanja in poglede še intenzivirajo. To trenje povzroča velike dodatne napetosti, ki jih občutimo mi vsi. Med drugimi najbolj tudi ljudje, ki so ostali brez zaposlitve oz. ne dobijo zaposlitve, kakršno bi si želeli.

Del teh napetosti je tudi precejšnja nejasnost glede tega, kam gremo oz. kam bi želeli iti kot posamezniki in kot družba. Nejasnost in posledični strah je pogojen s tem, da smo sredi procesa. Stare oblike se še niso poslovile,



potrebne nove rešitve pa še niso jasne. Na nas vplivajo zunanji in notranji dejavniki. Na nas ne vplivajo samo zunanji dejavniki, kot smo bili večinoma naučeni verjeti. Obenem pa ni vse v našem življenju odvisno popolnoma od nas samih. Bi bilo, če bi nam družbenokulturni okvir to dovoljeval oz. dopuščal. Ampak nam ne. Vsaj za zdaj še ne.

### Ambivalenca

Ljudje želimo razrešiti nezaželeno situacijo, v kateri smo se znašli, pri čemer pa nas ima veliko težave z antagonistično motivacijo. Radi bi naredili spremembo, toda pri tem nas ovirajo slabe izkušnje iz preteklosti, omejujoča prepričanja, zavračanje in pa to, da ob odločitvi za novo vedno izgubimo nekaj starega. Zelo povedna je etimološka razlaga besede odločitev; v prvi vrsti gre pri vsaki odločitvi za odločitev, za ločitev od starega, znanega, udobnega, za ločitev od tistega v trenutni situaciji, kar mi nekaj (takšnega ali drugačnega) prinaša.

### Strategije odločanja

Strategijo odločanja in reševanja problemov lahko razdelimo na dva pristopa: na kognitivne metode odločanja (npr. metoda plusov in minusov) in na intuitivno odločanje (Amundson, 2009).

Vedno bolj jasno je, da odločanje poteka tako na iracionalni kot na racionalni ravni; odločanje je vedno celostno. Ljudje se nikoli ne odločamo samo racionalno (kot trdijo nekatere starejše teorije), vedno je v odločitev vpleten tudi del iracionalnega, npr. intuicija, občutki ipd., pri čemer ima vsakdo lahko povsem svoj pogled na to, kaj je racionalna in primerna odločitev. »Dober občutek glede odločitve je lahko ključen dejavnik v procesu odločanja.« (Amundson, 2009: 235)

Spodnja tretjina »jajca biti« predstavlja podzavest, srednja tretjina zavest, zavestno, zgornja tretjina pa nadzavest, nadjaz oz. višji jaz. Meje med temi tremi deli osebnosti oz. uma so prehodne, meja med »jajcem biti« (posameznikom) in okoljem je prehodna, tako podzavest kot nadzavest sta v veliki meri nezavedni, tudi vseh vsebin zavesti nimamo ves čas v aktivni zavesti (Parfitt, 1997).



Slika 1 : »Jajce biti« oz. ravni zavesti (vir: Parfitt, 1997)

Nadzavest oz. višji jaz je »prostor navdiha, področje ustvarjalnosti in velike lepote ter plemenitih idej« (Meadows, 2003: 79–80). V nadzavesti so tudi rešitve in viri za reševanje problemov. Nadzavedne vsebine so zavesti dosegljive prek meditacije, glasbe, (terapevtskih) pogovorov, občutkov ter z nekaterimi metodami, ki jih je mogoče označiti s terminom umetniške tehnike. Vsi ti načini vzpostavijo most med nadzavednim in zavednim.

### ***Ustvarjalni proces kot pomoč pri samospoznavanju in reševanju problemov***

Projektivne tehnike in metode so zelo dobrodošle pri delu na sebi in delu s strankami. Poglavitni razlog za njihovo uporabnost je v tem, da se ljudje marsičesa, kar zadeva nas same, naš odnos do samih sebe, odnos do sveta in ljudi okoli nas, preprosto ne zavedamo. Za to je več razlogov: 1. sami sebe ne vidimo od zunaj, ampak se gledamo od znotraj, zaradi česar ima lahko naš pogled na samega sebe precej slepih peg; 2. iz takšnih ali drugačnih razlogov se nekaterih stvari preprosto ne želimo zavedati (bolečina, obrambni mehanizmi itd.); 3. nadaljnji razlog za koristnost projektivnih tehnik in metod, ki je tesno povezan z navedenima, je ta, da ljudje uvide, spoznanja, razjasnitve o samem sebi, do katerih se dokopljemo sami, običajno bolje sprejmemo in upoštevamo – v nasprotju z neprijetnimi informacijami o nas samih, ki jih dobimo od soljudi, na katere se ponavadi odzovemo z odporom in trmo.

Komunikacija s samim seboj in reševanje problemov se lahko zgodita tudi na napol nezavedni ravni, pri čemer ustvarjalni proces služi kot močna pogonska sila. Sproščena ustvarjalna energija običajno služi kot koristen vir za reševanje svetovalnih problemov, bodisi neposredno bodisi posredno. Primeri ustvarjalnih procesov so npr.: risanje, pesnjenje, pisanje in pripovedovanje zgodb, uporaba metafor, uporaba telesa (Amundson, 2009).

S pomočjo samoprojekcijskih in imaginacijskih tehnik ter metod lahko posameznik pride do nekaterih odgovorov samemu sebi o samem sebi in reši nekatere probleme oz. nezaželene situacije.

### ***Risanje***

Risanje je zelo močna in uporabna ustvarjalna samoprojekcijska tehnika. Slika pove več kot

tisoč besed, rečemo; ko rišemo, rišemo tudi vsebine, ki jih težko ubesedimo. Ko rišemo, smo v večjem/tesnejšem stiku s samim seboj, tudi z nezavednimi deli nas samih, kot takrat, ko (samo) govorimo.

### ***Pripovedovanje zgodb***

Ljudje smo bazično zgodbarski. Pripovedovanje in poslušanje zgodb je v naši krvi.

Vsi imamo potrebo, da se naša zgodba sliši. Šele ko neki dogodek iz svojega življenja ali svojo življenjsko zgodbo povemo sočloveku, se ta izkušnja dokončno vkomponira v nas; dokler ne povemo drugemu, izkušeno na neki način ni trdno oz. še ne čisto resnično.

Ljudje znanja, vedenja in informacije, ki so vkodirane v zgodbe, prenašamo in osvajamo sorazmerno lahko. Prek zgodb (lahko) tudi navdihujemo druge, jih opogumljamo ali razbremenjujemo.

S pripovedovanjem zgodb tudi ozaveščamo vzorce, po katerih delujemo. Pogosto na podlagi pripovedovanja zgodb iz svojega življenja pripovedovalec doživi aha trenutek; šele ko pripoveduje, se lahko zave, kaj počne, kako deluje, kakšne so nekatere njegove predpostavke, ki vplivajo na njegovo življenje. Ta učinek bi lahko poimenovali učinek »ko povem, se zavem«.

Zaupanje življenjskih in delovnih izkušenj svetovalca svetovancu ni prepovedano, ampak je celo zelo dobrodošlo. V ozadju tega dejanja se skriva močan človeški oz. intermotivacijski naboj, ki lahko precej pripomore k svetovančevemu uspešnejšemu spoprijemanju z odločitvami, ki so pred njim – v generičnem smislu. Verjetnost, da se bo svetovalec odločal oz. ravnal tako, kot se je odločal oz. ravnal svetovalec, je majhna. Vsakdo med nami je edinstven. Vsakdo odločitve na koncu sprejema po sebi, pri tem pa nam je lahko v

precejšnje pomoč prenos izkušenj, motivacije in poguma s podelitvijo zgodbe.

### Spraševanje in diskutiranje

Ljudje smo odnosna bitja. Zaradi tega potrebujemo dialoško orientirano komunikacijo.

»Možgani delujejo na način, da ko jim je zastavljeno vprašanje, avtomatično in aktivno začnejo iskati odgovor nanj.« (Gütlinger, 2011)

### Čustva

Čustva so sestavni del človeka. Niso manj pomembna od razuma.

»Novejše raziskave, tudi na področju biologije oz. fiziologije, poudarjajo pomembnost sodelovanja in medsebojne soodvisnosti med razumom in čustvom. Kot pravi Daniel Goleman v Čustveni inteligenci: 'Ideal stare paradigme je bil razum, osvobojen vpliva čustev. Nova paradigma nas sili, da uskladimo glavo in srce.« (Wilks, 2009)

Čustva so potrebna oz. opravljajo določene funkcije, zaradi česar jih je treba upoštevati tudi pri svetovalnem delu. Čustveni vidik je (tudi) v procesih odločanja izjemno pomemben dejavnik, precej bolj, kot smo bili pripravljene priznati še pred kratkim. Zgolj racionalistični modeli odločanja se poslavljajo, ker ne izražajo realnega stanja, kaj vse ljudje smo. V našem življenju imajo zelo pomembno – in deloma še vedno skrivnostno – vlogo čustva, občutki in intuicija.

### Čustva in zaposlovanje

»Teoretiki in deloma tudi praktiki kariernega/zaposlitvenega svetovanja iz svojih posploševanj pogosto izpustijo čustveni del odločanja, kar je gromozanska redukcionistična napaka.« (Ruppert, 2010b) »V svetovalnem procesu je treba upoštevati, da med čustvi in kognicijo obstaja

intenzivna korespondenca. Svetovalci moramo v odnosu do svetovancev uporabljati tako imenovano kognitivno empatijo; kognitivno empatijo je po vsej verjetnosti mogoče označiti za ključno kompetenco za svetovalce.« (Ruppert, 2010c)

### Čustva in motivacija ter obravnava čustev

Čustva so tudi bistveni, konstituirajoči del motivacije. Pravzaprav je med čustvi in motivacijo težko potegniti ločnico. Čustva in/ali motivacija so pomemben gibalec ali zaviralec določenega vedenja. V prvi vrsti se vsi precej odločamo na podlagi čustev, tako prijetnih (radost, prijetno vznemirjenje, pričakovanje, veselje, optimizem) kot neprijetnih (strah, negotovost, slabe izkušnje, nezaupanje).

Čustva so prinašalci sporočil. Ko posameznik popolnoma ozavesti, katero čustvo trenutno doživlja in zakaj ga doživlja, ga nato lažje sprejme (tudi s pomočjo podporne klime); v trenutku, ko ga sprejme (in sporočilo, ki ga čustvo prinaša), pa slednje nenadoma izgubi svojo intenziteto. Intenzivnost čustva upade vsaj za polovico. Posledično je, še zlasti ob doživljanju intenzivnih t.i. negativnih čustev, videnje trenutne situacije jasnejše, jasnejše je nato tudi odločanje.

S spraševanjem udeležencev o njihovem čustvenem doživljanju slednje v nekem smislu priznamo in prepoznamo kot celostne osebe. Obenem pa jim s tem pomagamo obvladovati njihova čustva. Svetovalci lahko svetovancem zastavimo dve ključni vprašanji: 1. Katera čustva trenutno doživljaš oz. katera čustva si doživljal?, 2. Zakaj misliš, da doživljaš oz. si doživljal ta čustva? Kaj misliš, da ti sporočajo?

### Pozitivna čustva vs. negativna čustva

Vse na delavnici uporabljene vaje in metode (risanje, vodena vizualizacija, trening postavljanja ciljev in določanja korakov

za njihovo doseganje itd. ) so zasnovane tako, da posameznik, ki jih izvaja, ne podleže negativnim občutjem. V največjem delu komunicira s svojim nadjazom. Tu so doma samo t.i. pozitivna čustva in občutja. Udeleženci poročajo o doživljanju občutkov miru, umirjenosti, radosti, igrivosti, svobode.

### **Imaginacija oz. vodena vizualizacija**

Imaginacija resnično deluje in ima opazen vpliv na življenje in okoliščine posameznika. Tudi v psihologiji je to že dolgo znano. Najverjetnejši odgovor na vprašanje, zakaj dejansko učinkuje, je združena razlaga, da prek zavestne oz. nezavedne obdelave vsebin in/ali prek bazične energetske narave sveta (teorija kvantnega polja) z imaginacijo in vizualizacijo posameznik zavestno vpliva na svojo zavest in posledično na svoje nezavedno, kar se posledično manifestira v njegovi materialni realnosti. V nekem smislu so imaginacija tudi risanje vsebin iz življenja posameznika, pripovedovanje zgodb ipd.

*Zelo uspešni ljudje se zavedajo svojega poslanstva.*

### **Smisel življenja oz. življenjsko poslanstvo**

Vsakdo od nas je edinstven. Vsakdo od nas ima tudi svoj edinstveni življenjski smisel. Življenjski smisel oz. življenjska poklicanost je pri vsakomur od nas najbolj temeljno gibalo. Če svoje življenje gradimo na podlagi te motivacije, se počutimo izpolnjene in koristne.

»Zelo uspešni ljudje nimajo samo ciljev, ampak se zavedajo svojega poslanstva, svoje poklicanosti, imajo svoj vodilni življenjski cilj. Ti ljudje niso nujno bolj nadarjeni, bolj inteligentni ali prodorni, ni nujno, da imajo močnejšo

voljo ali da so rojeni pod srečnejšo zvezdo kot drugi. Pomembneje je, da jim je vsa njihova stremeljenja in moči uspelo usmeriti v en sam cilj, prav to pa je tisto, kar označuje poslanstvo. Gre za součinek vseh vrednot, prepričanj, interesov, želja in ciljev nekega človeka. Občutek poslanstva vliva človeku vztrajno občutenje življenjskega cilja, krepi njegovo identiteto, odločnost, budi strast in navdušenje.« (Schwarz in Schweppe, 2005: 41)

Precejšen del življenjskega smisla posameznika, če ne celo najpomembnejši, je tudi njegov poklicni smisel.

Veliko ljudi svojega življenjskega poslanstva nima ozaveščenega. »Večina ljudi je brez ... vodilnega življenjskega cilja, nima poslanstva. Imajo poklic, delo, službo – to, kar morajo početi, delati – in imajo zasebno življenje, v katerem skušajo početi to, kar si v resnici želijo, da bi uresničili svoje vrednote.« (Schwarz, Schweppe, 2005: 41)

Veliko ljudi se tudi za poklic oz. kariero odloča predvsem na podlagi strahov, izmed katerih je običajno najmočnejše izražen strah za preživetje, ne pa na podlagi svojega življenjskega smisla. Zato jih izbire, ki jih v življenju naredijo, ne zadovoljujejo, ne radostijo in ne osrečujejo. Odločajo se na podlagi bolečine in ne na podlagi radosti. Svoje življenje ustvarjajo iz bolečine, ne iz radosti.

To, da posameznik sledi svojem življenjskemu smislu in ga živi, je seveda dobro zanj. Toda ni dobro samo zanj; koristi od njegovega dela, strasti, radosti, navdušenja, rezultatov, stvaritev imamo mi vsi. Težko si je zamišljati svet brez, npr., Alberta Einsteina, Nelsona Mandele, natararice v sosednjem baru ali svetovalca na zavodu. Vsakdo od nas zase in tudi za širšo družbo opravlja nujno potrebno funkcijo.

## Časovna orientiranost

Ljudje svoja življenja živimo časovno orientirani. Na kontinuumu preteklost–sedanjost–prihodnost pa smo lahko različno orientirani. Zimbardo in Boyd (2009) razločujeta pet časovnih usmeritev: znotraj preteklosti *negativno* in *pozitivno preteklost*, znotraj sedanjosti *hedonistično* in *fatalistično sedanjost* ter *prihodnost*.

Od tega, kakšen je posameznikov časovni profil, sta odvisna način in posledično kakovost življenja, ki ga živi. Optimalni časovni profil po Zimbardu in Boydu (2009) vključuje naslednja razmerja: visoko na perspektivi pozitivna preteklost, zmerno visoko na perspektivi prihodnost, zmerno visoko na perspektivi hedonistična sedanjost, nizko na perspektivi negativna preteklost in nizko na perspektivi fatalistična sedanjost.

Določen del prebivalstva je zasidran bodisi v negativni preteklosti, pretirano hedonistični sedanjosti, bodisi fatalistični sedanjosti. Ljudje, ki živijo v teh časovnih orientacijah, praviloma niso v zadostni meri orientirani na prihodnost. Ti ljudje nimajo kognitivnih shem, ki bi jim govorile, da je za to, da bi nekaj dosegli, potrebno nekaj narediti. Primerna orientacija na prihodnost pomeni med drugim tudi orientacijo v trud in delo.

Drugi razlog, ki je po vsej verjetnosti samo druga plat zgoraj navedenega, ki jih zavira in onemogoča, je ta, da je njihova motivacija v bistvu zajezena s psihičnimi oz. energetskimi blokadami. Te energetske blokade so čustvene narave. Poimenujemo jih lahko energetski vozli in običajno so to strahovi, razočaranje, zamere, jeza, sovraštvo itd.

### *Kako lahko pristopimo k posameznikom, ki so ujeti v negativni preteklosti in pretirano hedonistični in/ali fatalistični sedanjosti*

Obstaja več metod, načinov ali posredovanj, s katerimi lahko deloma popravimo navedene časovne fiksacije. To so večinoma zadeve, ki jih lahko oz. mora narediti vsak posameznik sam, če se odloči, da bi rad spremenil svoj časovni profil in posledično popravil svoj način življenja. Pri nekaterih spremembah posamezniku lahko pomagajo (psihoterapevti).

Nekaj pa lahko naredimo tudi svetovalci. Brezposelnim osebam lahko pomagamo, da se naučijo postavljati cilje in opredeljevati korake, ki jih je treba narediti, da bodo zastavljene cilje dosegli. Zimbardo in Boyd (2009) sta opravila eksperiment z učenci, ki so bili zelo nizko na perspektivi prihodnosti tudi zaradi navedenih časovnih fiksacij. Trenirala sta jih v postavljanju ciljev, ki jih želijo doseči v prihodnosti, ter v določanju posameznih korakov za doseg te ciljev. Trening sta začela s postavljanjem ciljev najprej za današnji dan, nato za jutri, nato za teden dni in za mesec dni. Rezultati so bili opogumljajoči, udeleženi učenci so se po enem tednu navedenega treninga v opazni meri usmerili v prihodnost. Naučili so se, da če želijo kaj doseči, morajo za to tudi nekaj narediti. Deloma so se naučili tudi osredotočenosti na posamezen korak oz. osredotočenosti na korakanje, kar jim je odvzelo pogosto hromečo potrebo, da bi bil njihov cilj dosežen že danes.

## STRUKTURA OZ. VSEBINA DELAVNICE

**Predstavitve delavnice** potencialnim udeležencem pred njihovo odločitvijo za vključitev.

**Prvo srečanje:** sprejem udeležencev; odpravljanje (trenutne) antagonistične motivacije

oz. umirjanje s pomočjo tehnike PEAT (Slavinski, 2009); pisanje/risanje lastne knjige življenja (Amundson, 2009); predstavitev moderatorja; predstavitev udeležencev oz. pripovedovanje življenjskih zgodb oz. ustna predstavitev napisane knjige življenja; povzemanje vseh predstavitev.

**Drugo srečanje:** pogovor o doživljanju na prejšnjem srečanju in v času med srečanjema; zunanji in notranji dejavniki, ki vplivajo na nas in naše življenje; zunanji dejavniki, ki vplivajo na nas in naše življenje; notranji dejavniki, ki vplivajo na nas in naše življenje; trening postavljanja ciljev in korakov za doseganje teh ciljev (v roku enega dneva) (Zimbardo in Boyd, 2009); imaginacija/vizualizacija; vodena vizualizacija spreminjanja notranjih slik (reševanje problemov) (Gütlinger, 2011).

**Tretje srečanje:** pogovor o doživljanju na prejšnjem srečanju in v času med srečanjema; časovna orientacija; pomemben je vsak korak na poti do cilja; kreacija lastne realnosti; moč prepričanj in čustev, ki jih gojimo (McTaggart, 2004; Braden 2010; Gütlinger, 2011); ozaveščanje prepričanj, ki jih gojimo o svetu; ozaveščanje prepričanj, ki jih gojimo o sebi; ozaveščanje prepričanj, ki jih gojimo o zaposlovanju; sedem korakov za doseganje ciljev (McGraw, 2002); trening postavljanja ciljev in korakov za doseganje teh ciljev (v roku enega tedna) (Zimbardo in Boyd, 2009); vodena vizualizacija spreminjanja notranjih slik (reševanje problemov) (Gütlinger, 2011).

**Četrto srečanje:** pogovor o doživljanju na prejšnjem srečanju in v času med srečanjema; kreiranje pozitivnih/manj omejujočih prepričanj o svetu; kreiranje pozitivnih/manj omejujočih prepričanj o sebi; kreiranje pozitivnih/manj omejujočih prepričanj

o zaposlovanju; risanje splošnega smisla življenja oz. mojega splošnega življenjskega poslanstva; trening postavljanja ciljev in korakov za doseganje teh ciljev (v roku enega meseca) (Zimbardo in Boyd, 2009); vodena vizualizacija spreminjanja notranjih slik (reševanje problemov) (Gütlinger, 2011).

**Peto srečanje:** pogovor o doživljanju na prejšnjem srečanju in v času med srečanjema; risanje poklicnega/zaposlitvenega smisla življenja; zavzeto delovanje in akcije; trening postavljanja ciljev in korakov za doseganje teh ciljev (v roku enega leta) (Zimbardo in Boyd, 2009); vodena vizualizacija spreminjanja notranjih slik (reševanje problemov) (Gütlinger, 2011); čudežno vprašanje glede zaposlitve; zaključek delavnice.

### Dosedanje izvedbe delavnice

Avtor delavnice *Drugače* je v prvi polovici leta 2012 imel dve demonstracijski izvedbi. V aprilu 2012 so bili karierni in zaposlitveni svetovalci povabljeni k usposabljanju za izvajanje delavnice. Odločitev za udeležbo na usposabljanju in kasnejše izvajanje delavnice je bila prostovoljna. Usposabljanja v maju 2012, ki je trajalo dva dni, se je udeležilo devet svetovalcev iz devetih različnih uradov za delo. Ti moderatorji so delavnice prvič izvedli v obdobju od julija do oktobra 2012.

### Analiza dosedanjih izvedb delavnice

Povratne informacije udeležencev so bile (večinoma) zbrane v obliki esejskih zapisov.

Povratne informacije moderatorjev so bile zbrane v obliki esejskih zapisov in v pogovoru na srečanju po prvih izvedbah delavnice.

## Podatki o izvedbah

### Udeležba

Delež dolgotrajno brezposelnih oseb (DBO), ki so se odzvale na vabilo in prišle na predstavitveno srečanje, je velik – slabih 85 odstotkov (A). Delež oseb, ki so prišle na predstavitveno srečanje in se nato odločile za udeležbo na delavnici, je prav tako velik – 83 odstotkov (D). Delež oseb, ki so se izmed vseh vabljenih na predstavitev odločile za redno obiskovanje srečanj, je sorazmerno velik – dobrih 70 odstotkov (B). Deleži oseb, ki so se odzvale na vse tri vrste vabil (A, D in B), so – še posebej glede na to, da so bile vse odločitve prostovoljne – veliki. Delež oseb, ki so izmed vseh vabljenih na predstavitveno

srečanje delavnico nato redno obiskovale, je sorazmerno velik – slabih 68 odstotkov (C). Delež tistih, ki so po odločitvi, da bodo delavnico obiskovali, to tudi redno počeli, je zelo velik – 96 odstotkov (E).

Zato lahko sklepamo, da je delavnica za potencialne udeležence zelo zanimiva in da ima prostovoljnost udeležbe oz. avtonomnost odločanja velik učinek.<sup>1</sup>

### Struktura udeležencev po spolu

Velika večina dolgotrajno brezposelnih (DBO) in brezposelnih oseb (BO), ki so se odločile za vključitev v delavnico, je ženskega spola. Podatek ne preseneča, saj je skladen z dolgoletnimi izkušnjami. Za delavnice in tudi druge

Tabela 1: Udeležba

	Število DBO, vabljenih na predstavitveno srečanje	Št. DBO, ki so se odzvali vabilu in prišli na predstavitveno srečanje	Št. DBO, ki so se odločili, da bodo delavnico obiskovali	Število DBO, ki so delavnico redno (večinsko) obiskovali
Število udeležencev	105	89	74	71
Delež tistih, ki so od vseh vabljenih: (A) prišli na predstavitveno srečanje; (B) se odločili, da bodo delavnico obiskovali; (C) delavnico redno obiskovali		(A) 84,8 %	(B) 70,5 %	(C) 67,6 %
Delež tistih, ki so se po udeležbi na predstavitvenem srečanju odločili, da bodo delavnico obiskovali			(D) 83 %	
Delež tistih, ki so po odločitvi, da bodo delavnico obiskovali, to tudi redno počeli				(E) 96 %

Tabela 2: Struktura udeležencev po spolu

Spol	Moški	Ženske	Skupaj
Frekvenca	9	62	71
Delež	12,7 %	87,3 %	

oblike dejavnosti, tudi tiste za delo na sebi, se – ne samo na zavodu – večinoma odločajo ženske. Moški svoje težave rešujejo drugače.

#### **Starostna struktura udeležencev**

Polovica udeležencev delavnice je stara od 30 do 39 let. Delavnice so se udeležili tudi mlajši in starejši, tudi starejši od 50 let. Iz starostne skupine do 20 let ni bilo nobenega udeleženca; v tej starostni skupini zaradi vključenosti

Tabela 3: Starostna struktura udeležencev

Starostni razredi	do 20 let	20 do 29 let	30 do 39 let	40 do 49 let	50 let in več	Skupaj
Frekvenca	0	17	35	14	5	71
Delež	0 %	23,9 %	49,3 %	9,7 %	7 %	

v srednješolsko in visokošolsko izobraževanje skorajda ni dolgotrajno brezposelnih oseb.

Na podlagi zbranih povratnih informacij moderatorjev in udeležencev je mogoče ugotoviti, da je delavnica *Drugače* primerna za udeležence vseh starosti.

#### **Izobrazbena struktura udeležencev**

Delavnice so se udeležile osebe vseh izobrazbenih stopenj, pri čemer prevladujejo (slaba polovica) osebe s V. izobrazbeno stopnjo.

Tabela 4: Izobrazbena struktura udeležencev

Stopnja izobrazbe	I. + II. (OŠ ali manj)	III. (nižja poklicna šola)	IV. (srednja poklicna šola)	V. (srednja strokovna šola ali gimnazija)	VI. (višja šola)	VII. (visoka šola ali več)	Skupaj
Frekvenca	4	1	9	33	11	13	71
Delež	5,6 %	1,4 %	12,7 %	46,5 %	15,5 %	18,3 %	

Na podlagi zbranih povratnih informacij moderatorjev in udeležencev je mogoče ugotoviti, da je delavnica *Drugače* načeloma primerna za udeležence vseh izobrazbenih stopenj.

#### **Struktura udeležencev glede na čas prijavljenosti na zavodu**

Delavnice so se večinoma udeležile dolgotrajno brezposelne osebe (DBO), nekatere pa po statistiki zavoda niso bile dolgotrajno brezposelne (čas prijavljenosti na zavodu do enega leta), takih je bilo okoli 23 odstotkov.

Delavnice so se večinoma udeležile DBO, prijavljene na zavodu od enega leta do štirih let (67 odstotkov). Delavnice so se udeležile

tudi DBO, prijavljene na zavodu dlje kot štiri leta (okoli 10 odstotkov).

Na podlagi zbranih povratnih informacij moderatorjev in udeležencev je mogoče ugotoviti, da je delavnica *Drugače* načeloma primerna tako za DBO in BO ne glede na čas prijavljenosti na zavodu.

#### **Doživljanja in mnenja udeležencev – skupni poudarki**

Mnenje je dalo 58 udeležencev od 71.



Tabela 5: Struktura udeležencev glede na čas prijavitelnosti na zavodu

Čas prijavitelnosti na zavodu	0-1 leta	1-2 leti	2-3 leta	3-4 leta	4-5 let	5-6 let	6-7 let	7-8 let	8-9 let	9-10 let	Skupaj
Frekvenca	16	18	22	7	0	4	0	2	1	1	71
Delež	22,5 %	25,4 %	31 %	9,9 %	0 %	5,6 %	0 %	2,8 %	1,4 %	1,4 %	

Doživljanja udeležencev in njihova mnenja o delavnici je mogoče strniti takole:

- delavnica je zelo dobro ali celo odlično sprejeta; velika večina udeležencev jo je ocenila v pozitivnem smislu:
  - »Delavnica se je dotaknila vseh nas, udeležencev in svetovalke, saj smo vseskozi govorili o življenju; kako ga ovrednotiti, osmisliti; o sebi, kaj delam prav, kaj lahko naredim bolje, kaj vse je še neizkoriščeno, kdo sem, kje sem, zakaj sem.«
- delavnico ocenjujejo kot potrebno:
  - »To potrebujemo.«
  - »Delavnica je koristna.«
  - »Dotaknil se me je predvsem sproščen in igriv pristop skozi procese, za katere nas družba kot odrasle ljudi sili, da jih pozabimo.«
  - »Delavnica je dobra tudi zato, ker smo marsikaj naredili na sebi.«
  - »Nekaj novega, drugačnega, vsebina povsem nova in spodbuja razmišljanje.«
- udeležencem je bil še posebno všeč sproščen način vodenja:
  - zaradi katerega so se odprli in tudi bolje sprejemali vsebine in vaje
  - všeč jim je to, da je delavnica »sproščena« in »svobodna«
  - na srečanja so hodili z veseljem in v prijetnem pričakovanju
  - dobro počutje

- udeleženci so v veliki meri zadovoljni s konceptom/vsebinami/uporabljenimi vajami, metodami in tehnikami:
  - sprejeli so jih brez težav in zdijo se jim učinkoviti
  - udeleženci niso imeli težav z nobeno vsebino, tehniko, vajo
  - vsebine, vaje in metode se jim zdijo zanimive in koristne ter učinkovite
- posebej so poudarili, da so na delavnici dobili možnost govoriti o sebi, izražati svoja mnenja in se pogovarjati med seboj ter z moderatorjem:
  - zelo pomemben vidik delavnice – v polni meri pozivno sprejet – je »družnje«
  - »Spoznaš, da v tej situaciji brezposelnosti nisi sam.«
  - »Spoznaš zanimive ljudi.«
  - »Izmenjavanje mnenj, izkušenj, informacij.«
- zavedeli so se oz. začeli so se zavedati nekaterih »novih stvari«:
  - tako individualno (glede sebe) kot tudi širše (glede družbe) gledano
  - vsebine jim odpirajo »doslej zastrta oz. zaprta obzorja in perspektive«:
    - »Zavedela sem se novih stvari.«
    - »Še nikoli nisem veliko razmišljal o sebi na takšen način.«
- udeleženci se v nekem smislu prebudijo; dogajajo se jim premiki, delajo premike:

- premike v doživljanju, stališčih, odnosih od situacije brezposelnosti, v kateri so se znašli
- na individualni ravni/ravni doživljanja posameznikov se je udeležencem dogajalo:
  - boljše poznavanje samega sebe
  - ozaveščanje nekaterih stvari pri sebi
  - prepoznavanje tega, kaj bi bilo pri sebi dobro spremeniti
- udeleženci naredijo »korak naprej«
- ozavešijo osebne zavore na poti do zaposlitve:
  - udeležencem se dvigne raven življenjske energije
  - postanejo ustvarjalnejši
  - postanejo odgovornejši
  - postanejo proaktivnejši
  - postanejo bolj razmišljujoči in načrtno usmerjeni
- vsi moderatorji so vrhunski:
  - so visoko strokovni
  - do udeležencev imajo »odnos enakovrednosti, enakopravnosti«, ki udeležencem dodatno pomaga pri odločanju za premike

### **Doživljanja in mnenja moderatorjev o delavnici – skupni poudarki**

Doživljanja moderatorjev in njihova mnenja o delavnici je mogoče strniti takole:

- prostovoljnost udeležbe je prava stvar:
  - »Ni nobene prisile, sodelujejo pa vsi.«
  - »Udeleženci so bili motivirani in so zelo dobro sodelovali.«
  - »Vsi so radi prihajali na srečanja.«
- delavnica je med udeleženci dobro sprejeta:
  - »Dobro sprejeta je bila že predstavitev delavnice.«

- »Udeleženci jo dobro sprejemajo.«
- z nobeno od vsebin/tehnik/metod udeleženci niso imeli težav
- delavnica je načeloma primerna za udeležence vseh izobrazbenih stopenj in vseh starosti
- skupine udeležencev so dobro (so)delovale:
  - »Udeleženci so svoja mnenja izražali brez problemov.«
  - »V okviru skupine so se odpirala nova vprašanja in dileme, ki smo jih skupaj reševali oz. prišli do uvida.«
  - »Skupine so se med seboj zelo povezale, izmenjavale so izkušnje in se spodbujale.«
- delavnica je potrebna:
  - »Menim, da je delavnica zelo primerna za delo z brezposelnimi osebami, še posebno v trenutni situaciji na trgu dela, ko je veliko negotovosti in stisk ter ko ljudje potrebujejo intenzivno podporo pri doživljanju in preživljanju situacije brezposelnosti.«
  - »Meni se zdi delavnica *Drugače* pozitiven odziv na situacijo, ki postaja vse bolj pereča. S tem mislim na BO, ki nam ostajajo na zavodu dalj časa in za njih nimamo ustreznih programov, orodij, da bi jim pomagali.«
  - »Trg dela se je v zadnjih letih drastično spremenil in z njim tudi pojmovanje kariere, ki zahteva nenehno delo na sebi. Delavnica *Drugače* je za marsikoga prvi resen korak k temu.«
- udeleženci boljše spoznajo samega sebe, naredijo premike, spremenijo nekatera prepričanja in stališča:
  - »Udeleženci so se prepustili odkrivanju samih sebe, svojih želja, talentov in ovir.«

- »Prišli so do spoznanja, da kljub negotovi situaciji in nespornim oviram lahko naredijo premike v svojem razmišljanju in dejanjih. Delavnico so zaključili z optimistično naravnostjo.«
- »Presenetljivo hitro in dobro so ozavestili svoje življenjsko poslanstvo in zaposlitveni smisel življenja.«
- »Nekateri so ugotovili, da so v svojem življenju opustili načrtovanje, da so se enostavno sprijaznili, pozabili na želje.«
- »Doseženo je bilo aktiviranje in motiviranje udeležencev pri načrtovanju nadaljnje kariere poti.«

### Učinki delavnice – aktivacija/izhodi udeležencev

Spodaj opisano »dogajanje« z udeleženci delavnice prikazuje stanje s konca decembra 2012, to je nekaj mesecev po delavnici.

Večina udeležencev se je skozi delavnico aktivirala za reševanje situacije brezposelnosti; ne samo aktivirala, ampak so to energijo aktivacije/motiviranosti v precejšnjem številu tudi manifestirali oz. konkretizirali. Pri tem je treba poudariti, da je velika večina tistih, ki so se aktivirali, konkretne odločitve sprejela že na delavnici oz. v prvem ali pa najkasneje drugem mesecu po izteku delavnice.

V tabelo je vključena tudi ena oseba, ki se je prijavila na delavnico, ampak je ni redno obiskovala. Nekateri udeleženci (14) so se aktivirali dvojno (dve aktivnosti); v tabeli zgoraj je zanje zabeležena samo po ena (primarna oz. »vidnejša«) aktivacija. Dobrih 15 odstotkov udeležencev se je zaposlilo (tako redno kot prek javnih del) (A). Slabih sedem odstotkov udeležencev se je vključilo v druge (ne javna dela) ukrepe

aktivne politike zaposlovanje (APZ) (B). Slabih 17 odstotkov udeležencev se je odločilo, da bi se radi vključili v različne ukrepe APZ (še ni uresničeno). Šestindvajset odstotkov udeležencev intenzivno išče zaposlitev. Za vključitev v šolanje oz. dokončanje šolanja se je odločilo dobrih osem odstotkov udeležencev. Slabih šest odstotkov se jih je odločilo za vključitve v tečaje. Slabih šest odstotkov jih je registriralo osebno dopolnilno delo.

Seveda ni možno vseh aktivacij udeležencev pripisati samo učinkovanju delavnice. Dejavnikov, ki pri posamezniku vplivajo na odločitve in posledično na delovanje, je veliko (spol, starost, življenjske izkušnje, izobrazba, prepričanja, čustva, pričakovanja, vpliv okolja, vključno s politično-gospodarskimi razmerami in družinskim stanjem itd.). Natančno določiti, kateri dejavnik ali pa sklop dejavnikov vpliva na to, da posameznik nekaj stori, je težko.

Glede na to, da so udeleženci navedene aktivnosti izvedli oz. jih izvajajo po udeležbi na delavnici in da so bili v delavnico vključeni pretežno dolgotrajno brezposelni, ki precej časa niso zmogli sprejeti odločitve oz. narediti koraka naprej na poti reševanja svoje situacije brezposelnosti, se zdi sklep, da je k njihovi aktivaciji precej pripomogla delavnica, kar sprejemljiv.

Za zavod je najbolj objektivno merilo uspešnosti ukrepov, ki jih izvajamo, podatek o tem, koliko ljudi se po izvedbi ukrepa zaposli. Podatek o tem, kolikšen delež od vseh udeležencev delavnice se je po delavnici bodisi zaposlil (slabih 10 odstotkov), bodisi zaposlil prek javnih del (slabih šest odstotkov, skupaj s prejšnjo kategorijo 15,3 odstotka, A), bodisi vključil v druge ukrepe APZ (slabih sedem odstotkov) – skupni delež je 22 odstotkov (B) –, lahko razumemo kot objektivno merilo uspešnosti delavnice. Delež ni majhen, še posebno glede na to, da gre večinoma za DBO. Za šolanje,

Tabela 6: Učinki delavnice

Aktivnost	SE JE ZAPOSILIL		AKTIVIRAL SE JE GLEDE ISKANJA ZAPOSLOTIVE (JE BOLJ AKTIVEN, BOLJ POZITIVNO NARAVNAN PRI ISKANJU ZAPOSLOTIVE)				AKTIVIRAL SE JE			NI SPREMEMB	DRUGO
	Se je zaposlil	Se je zaposlil prek javnih del	Vključil se je v druge ukrepe APZ (UDM, samozaposlitev, Zaposli. Me, zaposlitvena rehabilitacija) oz. v postopek ukrepov APZ	Rad bi se vključil v ukrepe APZ (javna dela, samozaposlitev, UDM)	Intenzivno išče zaposlitev + dogovarja se za zaposlitev pri že znanem delodajalcu (1 oseba)	Je bolj aktiven, bolj pozitivno naravnani pri iskanju zaposlitve	Odlučil se je za šolanje (vpisal se je v izobraževanje; odločil se je za zaključek študija/ usposabljanja; odločil se je za opravljanje drugegoško-peдагоških izpitov)	Vključil se je v tečaj (angleščina)	Registriral je osebo dopolnilno delo, dogovarja se za prostovoljno delo		
Frekvenca: 72	7	4	5	12	19	1	6	4	4	6	4
Delež	9,7 %	5,6 %	6,9 %	16,6 %	26,4 %	1,4 %	8,3 %	5,6 %	5,6 %	8,3 %	5,6 %
	(A) 11 oz. 15,3 %										
	(B) 16 oz. 22,2 %										
			(C) 48 oz. 66,7 %								
			(D) 62 oz. 86,1 %								

dokončanje šolanja in vključitev v formalne tečaje se je odločilo dobrih osem odstotkov udeležencev; tudi ta kazalec lahko razumemo kot objektivno merilo uspešnosti delavnice. Če ta dva deleža združimo (22 % + 8 %), dobimo 30,5 odstotka, kar je slaba tretjina udeležencev. Če temu prištejemo še udeležence, ki bi se radi vključili v ukrepe APZ (so se že prijaviли, a postopki še niso speljani, slabih 17 odstotkov), dobimo 47 odstotkov; slaba polovica udeležencev se je aktivirala objektivno merljivo.

Vsi zgoraj navedeni deleži so razmeroma veliki.

Podatek o aktivaciji pri iskanju zaposlitve (intenzivno išče zaposlitev, je bolj aktiven, bolj pozitivno naravnani pri iskanju zaposlitve) ni tako objektivni kot zgoraj navedeni, je pa vseeno zgovoren; zaposlitev po udeležbi na delavnici intenzivno išče dobrih 26 odstotkov oseb. Del teh oseb je zaposlitev po vsej verjetnosti intenzivno iskal tudi pred delavnico, jih je pa po vsej verjetnosti delavnica v tem smislu spodbudila kar nekaj. Dobri dve tretjini udeležencev (66,7 odstotka) (C) stase skozi delavnico aktivirali neposredno v smislu reševanja situacije nezaposlenosti.

V času delavnice se je tako ali drugače aktiviralo 86 odstotkov (D) udeležencev. Udeležba na delavnici ni prinesla sprememb pri dobrih osmih odstotkih udeležencev, kar je razmeroma majhen delež.

Delavnica *Drugače* je tudi po rezultatih dobra delavnica – dosega zelo dobre rezultate v smislu pomoči/spodbude vključenim dolgotrajno brezposelnim osebam pri reševanju njihove situacije brezposelnosti.

## ZAKLJUČEK

Delavnica »Če želim, da bi bilo drugače, moram nekaj spremeniti« v delo s strankami

zavoda za zaposlovanje vpeljuje nekatere novejšje koncepte in pristope. Njen namen je (dolgotrajno) brezposelnim osebam pomagati pri reševanju njihove nezaželenne situacije brezposelnosti.

Delavnica je primerna za osebe obeh spolov, vseh starosti, izobrazbenih stopenj in časa prijavljenosti na zavodu. Dobro je sprejeta tako med udeleženci kot tudi moderatorji. Oboji jo ocenjujejo kot potrebno in zaželeno. Čeprav je udeležba prostovoljna – ali pa ravno zato – se zanjo odloči zelo velik delež vabljenih na predstavitveno srečanje; velika večina jih nato delavnico obiskuje do konca. Udeleženci se je radi udeležujejo. Všeč jim je, da je udeležba prostovoljna, da ni prisile. Uporabljene vsebine, vaje in metode se jim zdijo primerne; ne samo to, ocenjujejo jih kot potrebne in učinkovite.

Všeč jim je, da lahko govorijo o sebi in svoji situaciji, da izmenjujejo poglede, izkušnje in informacije. Všeč jim je, da moderatorji z njimi vzpostavijo odnos enakopravnosti in enakovrednosti.

Delavnica je razmeroma zelo učinkovita; večina udeležencev se v času delavnice in po njej tako ali drugače samoaktivira. Pri precejšnjem deležu udeležencev sproža spremembe oz. premike, ki jim pomagajo pri reševanju njihove situacije (dolgotrajne) brezposelnosti. Te premike tudi manifestirajo oz. udejanjajo. Če razmere na gospodarskem/zaposlitvenem področju trenutno ne bi bile tako slabe, bi se po vsej verjetnosti zaposlilo še več udeležencev.

Čeprav je delavnica *Drugače* oblikovana za stranke zavoda za zaposlovanje, so uporabljene tehnike in metode primerne tudi za druge skupine prebivalstva.

## LITERATURA

- Amundson, N. E. (2009). *Active Engagement; The being and doing of career counselling*. Richmond: Ergon Communications.
- Braden, G. (2010). *Božanska matrika; most, ki povezuje čas, prostor, čudeže in prepričanja*. Ljubljana: Cangura.
- Gütlinger, E. (2011). *Easy, Mit Leichtigkeit das Abenteuer leben gestalten*. Sthaler: Ennsthaler Verlag.
- Imbimbo, P. V. (1994). »Integrating personal and career counselling. A challenge for counselors«. *Journal of Employment Counseling*, 31, 50–59.
- Liptak, J. J. (december 2005). »Using emotional intelligence to help college students succeed in the workplace«. *Journal of employment counselling*, 42: 171-178.
- Meadows, K. (2003). *Shamanic Experience; A Practical Guide to Psychic Powers*. Rochester: Bear & Company.
- McGraw, P.C. (2002). *Življenjske strategije; kako se odločati, obnašati in živeti učinkovito*. Ljubljana: Orbis.
- McTaggart, L. (2004). *Polje: po sledi nevidnih sil v vesolju*. Ljubljana: Ara.
- Miller, W. R., Rollnick, S. (2002). *Motivational Interviewing; preparing people for change*. New York, London: The Guilford press.
- Parfitt, W. (1997). *Prvine psihosinteze*. Ljubljana: Aura.
- Pink, D. H. (2011). *Zagon: presenetljiva resnica o tistem, kar nas dejansko motivira*. Maribor: Videotop.
- Ruppert, J. J. (2010b). *Does guidance really matter*. Luxembourg: LCD Mersch in Centre de psychologie et d'orientation scolaires (neobjavljeno).
- Ruppert, J. J. (2010c). *Proposing emancipatory model for VC*. Luxembourg: LCD Mersch in Centre de psychologie et d'orientation scolaires (neobjavljeno).
- Schwarz, A. A., Schweppe, R. P. (2005). *Moč podzavesti: nevrolingvistično programiranje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Slavinski, Ž. M. (2009). *PEAT in nevtralizacija prvinskih polarnosti*. Brežice: Primus.
- Sultana, R. (2012). *Learning by comparing: forming career guidance practitioners in Europe* (interno gradivo v sklopu projekta Enotna vstopna točka za karierno orientacijo). Ljubljana: ZRSZ.
- Wilks, F. (2009). *Inteligentna čustva: čustva – kako jih prepoznati, razumeti in harmonizirati*. Kranj: Ganeš.
- Zimbardo, P. G., Boyd, J. (2009). *The time paradox: the new psychology of time that will change your life*. New York: Free Press.
1. Za popolno objektivizacijo te trditve bi bilo sicer treba izvesti primerjalno študijo/poskus, ko udeležba na isti delavnici ne bi bila prostovoljna, tj. napotitev s sankcijami za neudeležbo, ali vsaj primerjalno analizo udeležbe na kakšni drugi delavnici zavoda, kamor so potencialni udeleženci napoteni pod grožnjo sankcij za neudeležbo. Na podlagi izkušenj je ocena, da je delež udeležbe na delavnici Drugače vsaj tako velik kot na »obveznih«, zelo verjetno pa je večji, realna.

# UČINKOVIT MENEDŽMENT ZNANJA KOT PODLAGA ZA CELOSTEN ZNANJSKI INŽENIRING

Mag. Svetlana  
Lazovič

Razvojna agencija  
Savinjske regije

## Znanje kot ključni kapital organizacije

### POVZETEK

*Menedžment znanja v ospredje postavlja človeške vire in načrtno zvišuje njihovo vrednost. V očeh sodobnih menedžerjev znanje pomeni najvišjo vrednoto. Učinkovito vodenje in upravljanje procesov znanja je njihova osrednja dejavnost; hkrati je tudi najvidnejša značilnost znanjskih organizacij. Znanje, podobno kot inovativnost in ustvarjalnost, je treba spodbujati in z njim ravnati na primerne načine. Zavezanost k pridobivanju novega znanja je odvisna od upravljanja medsebojnih odnosov, zato so skrbniki znanjskih procesov, t. i. sodobni menedžerji znanja, usmerjeni k vzpostavljanju partnerskih odnosov z vsemi člani organizacije. V središču partnerskega odnosa so posameznikove kompetence in ustvarjalna izraba znanja. Vodenje v znanjskih organizacijah s spodbujanjem k učenju, razpravi in medsebojni izmenjavi mnenj, ne nazadnje pa k osebnostnemu in profesionalnemu razvoju zaposlenih, izboljšuje kakovost dela. Slednje rezultira v razvijanju novih znanj in dvigu konkurenčnosti.*

**Ključne besede:** menedžment znanja, znanjske organizacije, izobraževalni menedžment, menedžerji znanja

### EFFECTIVE KNOWLEDGE MANAGEMENT AS BASIS FOR HOLISTIC KNOWLEDGE ENGINEERING – KNOWLEDGE AS THE KEY ASSET OF AN ORGANIZATION – ABSTRACT

*In knowledge management, human resources are in the foreground and their value is constantly rising. In the eyes of modern managers knowledge is the key asset of an organization. Effective management and management of knowledge processes are central preoccupations of modern managers and, at the same time, the most prominent feature of a knowledge-based organization. Like innovation and creativity, knowledge needs to be encouraged and treated with due care. Commitment to acquisition of new knowledge depends on how the interpersonal relationships are managed in an organization, therefore, those responsible for knowledge processes, the so-called modern knowledge managers, will develop partnership relationships with all members of their organization. In the core of such partnerships lie competences of individual employees and their creative application of knowledge. By encouraging learning, discussions and opinion exchange as well as personal and professional growth of their employees, management in knowledge-based organizations is improving the quality of work, and consequently, generation of new knowledge and their organization's competitive advantage.*

**Keywords:** knowledge management, knowledge-based organizations, educational management, knowledge managers

UDK: 331.108.45:374.7

### UVOD

V današnjem spreminjajočem se svetu težko govorimo o kakšni zanesljivi stalnici. Svet se spreminja iz minute v minuto. Edina stalnica, za katero lahko z gotovostjo trdimo, da je zanesljiva, je sprememba, ki jo prinaša jutrišnji dan. Ta bo gotovo drugačen od današnjega.

Pri vseh spremembah, s katerimi se srečujemo, je težko ohranjati uravnotežen pogled na svet in slediti novostim. Živimo v tehnološko razviti družbi, v kateri so se navade in življenjski slog drastično spremenili pod vplivom tehničnega razvoja. Živimo v postmoderni in multikulturni družbi, v kateri se prepletajo pogosto nasprotujoči si pogledi, kulture in

načini življenja. Živimo v globalni družbi, v kateri gospodarski razvoj premika ravnotežje moči z enega konca sveta na drugega, in to v manj kot desetletju (Schollaert, 2006). Na enem koncu ždi rigidnost, na drugem kaos (Stacey, 1996). Michael Fullan (1999) zgovorno povzema, da se »učenje zgodi na robu kaosa«. Teorija kaosa ali teorija kompleksnosti dramatično učinkuje na razumevanje spremembe. Realnost je takšna, kot je, zaradi ravnotežja med številnimi med seboj odvisnimi elementi, ki vplivajo drug na drugega in celo prehajajo drug v drugega (Hoban, 2002). Vsak ekosistem, naj gre za podjetje, šolo, ustanovo ali svet, v katerem živimo, proizvaja številne realnosti, ki vplivajo druga na drugo. V vsakem od teh ekosistemov obstaja nabor elementov, ki sami sebe ohranjajo v občutljivem ravnotežju. Komaj zaznaven premik na enem koncu vpliva na to, kaj se zgodi na drugem. Če velja, da metulj, ki razširi svoja krila v deževnem gozdu ob Amazonki, sproži tisti drobec dodatne energije, ki v jugovzhodni Aziji učinkuje tri tedne pozneje, potem mora veljati isto za posameznikove napore. Osebni prispevek k družbi, dodan številnim naporom drugih, je lahko tisti komaj zaznavni premik, ki sproži pomemben nov razvoj, ta pa je lahko odločilnega pomena za življenje mnogih ljudi (Schollaert, 2006).

## NOVE DIMENZIJE ZNANJA

Znanje je nedvomno naše največje bogastvo. V današnjem, informacijskem obdobju, ko neznanje na nekem področju šteje praktično kot zavestna odločitev, se znanje vse bolj uveljavlja kot pozicijska dobrina. Več znanja kot posameznik ima, več ustvarjalnih možnosti se mu odpira za rast, napredek, prosperiteto in razvoj. Znanje je od nekdaj veljalo za gonilo napredka, najsi gre za razvoj družbe, gospodarstva, lastne osebnosti najsi za razvoj

podjetja oziroma organizacije, kjer zaposleni v okviru znanja, ki ga imajo, sproščajo svojo ustvarjalnost. Trstenjak v Psihologiji ustvarjalnosti proučuje vzročno povezanost med znanjem in inteligenco, kjer postavlja v ospredje navedbo, da inteligence posameznika ne moremo neposredno zajeti zgolj z reševanjem temu namenjenih testov IQ. Meni, da rezultati omenjenih meritev prikazujejo predvsem stopnjo določenega znanja, ne pa inteligence same. Inteligenco posameznika tako opredeljuje kot »odprt sistem možnosti, v okviru katerih razodeva in razširja svoje znanje« (Trstenjak, 1981: 82).

Znanje ima v sodobni družbi posebno pomembno mesto; postaja namreč dobrina, ki ni le pravica, temveč nujnost za vsakogar, zato ne pripada več le izobraževalnim ustanovam, temveč celotni družbi. S tem se spreminja vloga znanja, posledično pa tudi njegov vpliv na sistemsko naravnano družbo. Po eni strani se danes pri učenju in izobraževanju poudarja individualizacija procesa učenja, saj gre predvsem za intenzivnejše razvijanje posameznikovih lastnosti in potencialov, spodbujanje osebne rasti, avtonomije, neodvisnosti; gre torej za krepitev fenomena individualne funkcije izobraževanja, ki nadomešča družbeno funkcijo izobraževanja (Blackledge, Hunt, 1985). Po drugi strani pa čedalje bogatejše individualno znanje spodbuja nastajanje novih možnosti za učenje in izobraževanje, kar zdaj olajšuje tudi ustrezno razvita tehnologija. Nove, alternativne možnosti učenja vplivajo na drugačno pojmovanje vloge znanja in izobraževanja v družbi; čedalje bolj se uveljavlja dostopnost izobraževanja. Tako se krepi zamisel in pobuda o ustvarjanju učeče se družbe, ki temelji na strategiji vseživljenjskega učenja. S tem postaja opaznejša tudi družbena razsežnost izobraževanja, ki ni več pogojena zgolj z izbranim socialnim okoljem in ekonomskim položajem. Izobraževanje in učenje



postajata osrednja dejavnika, ki lahko zmanjšata odtujenost in neenakost. Z uveljavljanjem učee se družbe postajajo posamezniki učee se posamezniki, organizacije pa učee se organizacije (Jelenc Krašovec, 2003).

## ZNANJE KOT KLJUČNI KAPITAL ORGANIZACIJE

Kadar primerjamo delovanje klasične ekonomske teorije z znanjem, ugotovimo, da prihaja do odstopanj v razumevanju dosedanje kapitalске logike, saj se znanje očitno obnaša nekoliko drugače kot klasični kapital. Znanje lahko brezmejno oplemenitimo, njegova vrednost pa lahko ravno tako narašča, stagnira ali pada kot vrednost kapitala v klasičnem pomenu. Enako je s celotnim intelektualnim kapitalom. Omeniti je treba, da teorije intelektualnega kapitala govorijo o intelektualnem kapitalu le v primeru, kadar se ta povečuje oziroma ustvarja novo vrednost, kar se ne sklada z dosedanjo kapitalsko logiko. Prav tako je v nasprotju s finančnim kapitalom dejstvo, da se znanje z uporabo ne porablja, temveč se le povečujeta njegova širina in globina, hkrati se z uporabo znanje plemeniti. Z vidika trga znanja lahko znanje pojmujeemo v klasičnem tržnem smislu, saj ga lahko tržimo, prav tako ima svojo ceno, ki je odvisna od ponudbe in povpraševanja. Kljub temu je trg znanja zelo kompleksen in specifičen. Seveda obstajajo tudi skupne točke med znanjem kot kapitalom in klasičnim finančnim kapitalom. Kadar znanje postavimo v kapitalsko logiko, se slednje plemeniti na isti način kot finančni kapital. Tudi znanje je namreč treba čim bolj pogosto obračati, saj se le tako oplemeniti (Mihalič, 2006: 111).

### Vrste in značilnosti znanja

Avtorji, ki proučujejo menedžment znanja, opredeljujejo znanje na različne načine.

Sitarjeva (2006: 59) povzema ugotovitve drugih avtorjev in opredeljuje znanje kot nenehno spreminjajočo se mešanico naših izkušenj, vrednot, informacij in strokovnega razumevanja, ki sestavlja ogrodje, v katerega dodajamo in vrednotimo nove izkušnje in informacije. Znanje izvira iz misli posameznikov, zato je predvsem intuitivno in ga je težko izraziti z besedami. Oblikovanje znanja vedno teži k odkrivanju resnice, izhaja iz naših izkušenj in je tesno povezano z našo inteligenco in dejanji, zajema naše razumevanje stvari in se navezuje na kontekst, ki smo ga izoblikovali v naših mislih.

Z vidika menedžmenta znanja je v teoriji in praksi najpogosteje omenjena delitev, ki ločuje znanje na eksplicitno izraženo, ki ga lahko prosto prenašamo po organizaciji z različnimi mediji, in tisto, ki je skrito v posamezniku, zato mu pravimo tiho, skrito znanje.

Eksplicitno (izraženo, artikulirano, kodirano, zapisano) znanje je v organizacijah formalno in sistematično zajeto v specifikacijah izdelkov, znanstvenih formulah, računalniških programih. Lahko ga prepoznamo, opredelimo, shranimo in prenašamo z namenom nenehne uporabe. Do eksplicitnega znanja laže dostopamo, je tudi bolj razumljivo, laže ga obdelujemo in shranjujemo v podatkovnih bazah (Sitar, 2006: 63).

Nasprotno pa implicitno (tiho, skrito, neizraženo, nekodirano) znanje vpliva na sposobnost posameznika in organizacije, da inovira in se nenehno prilagaja. Tiho znanje sestavljajo naše izkušnje, intuicija, individualno razumevanje stvari okrog nas, vse, kar je globoko zakoreninjeno v nas, naših dejanjih in čustvih. Težko ga je dokumentirati, vendar to še ne pomeni, da ga sploh ni mogoče prenašati. Pomembno

*Menedžment znanja je del celotnega procesa menedžmenta.*

je, da način prenosa prilagodimo in v ospredje postavimo osebno komunikacijo, opazovanje in posnemanje. Zato moramo najprej prepoznati strokovnjake, ki določeno znanje imajo, in preostalim omogočiti neposreden stik z njimi (Sitar, 2006: 64).

### Menedžment znanja

Pri proučevanju menedžmenta znanja kot vedi govorimo predvsem o multidisciplinarnem pristopu k obravnavanju poslovanja organizacije, ki v sebi združuje različna znanstvena področja, kot so psihologija, sociologija, informacijske znanosti, ekonomija ipd.

Možina (2006: 131) opredeljuje menedžment znanja kot del celotnega procesa menedžmenta, ki se osredotoča na sistematično analizo, načrtovanje, pridobivanje, ustvarjanje, razvijanje, shranjevanje in uporabo znanja v organizaciji. Pri tem poskuša čim večji del človeškega kapitala organizacije preoblikovati v njen strukturni kapital, s čimer pomaga pri razvijanju konkurenčne prednosti organizacije ter ji omogoča, da smotno dosega cilje.

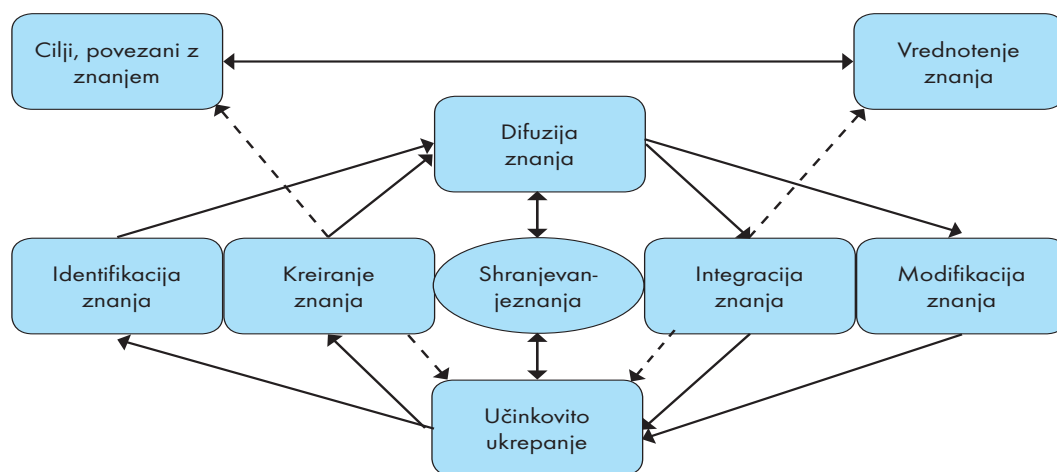
S konceptom menedžmenta znanja želi menedžment uvesti izboljšave na različnih področjih v organizaciji. V ospredju so predvsem zahteve po povečanju organizacijske učinkovitosti in izboljšanju konkurenčnega položaja (Kovač, 2006: 118).

### Vloga strateškega menedžmenta v znanjskih organizacijah

Primerna količina in vsebina znanja sta potreben, ne pa tudi zadosten pogoj za uspešno delovanje organizacije; nadaljnji pogoj je učinkovito udejanjanje znanja v skladu s strateškimi usmeritvami organizacije v proizvode, ki dajejo partnerjem organizacije večje in boljše koristi kot konkurenčni. Neuporab(lje)no znanje nima vrednosti in ne prinaša koristi. Za uspešnost organizacije, zlasti znanjske, je usodno pomembno prenašanje znanja v delovanje (Tavčar, 2006: 29–30).

Tavčar (2006: 30) tudi poudarja vlogo udejanjanja znanja kot najpomembnejšega sredstva za uspešno delovanje organizacije in hkrati postavlja pod vprašaj delovanje menedžmenta, ki

Slika 1: Procesni model menedžmenta znanja sodobne organizacije



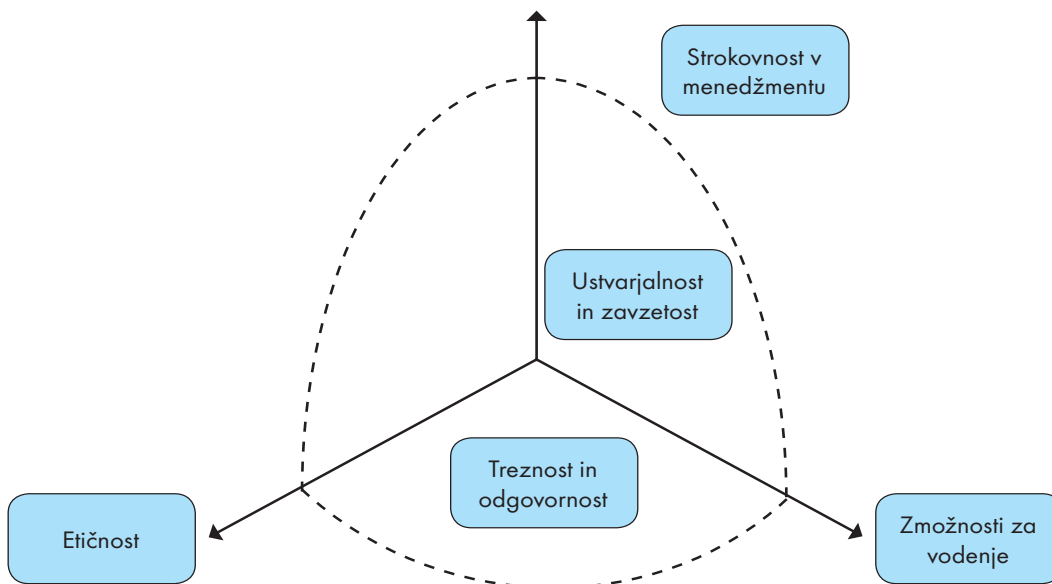
je pogostokrat, predvsem v manjših znanjskih organizacijah, v pristojnosti strokovnjakov s področja, na katerem deluje organizacija. Zaradi tega je obvladovanje mnogih znanjskih organizacij, tudi večjih, vrhunskih in uglednih, žal zelo pomanjkljivo. Slabo obvladovanje praviloma prinaša slabšo učinkovitost in uspešnost delovanja, mnogokrat slabo vodenje in uravnavanje odnosov med ljudmi, slabo gospodarjenje itn. Navaja, da so ožja strokovna znanja potrebna in dragocena, vendar z njimi ni mogoče obvladovati organizacije, ki je po svoji naravi zapletena, dinamična in mnogokrat nepredvidljiva. Poleg strokovnih znanj morajo menedžerji, ki obvladujejo znanjske organizacije, imeti tudi širša, celostna vseobsežna znanja o obvladovanju organizacij. Ker je obvladovanje ljudi v znanjskih organizacijah praviloma zahtevnejše kot drugod, morajo imeti menedžerji znanja in zmožnosti za vodenje ljudi. V znanjskih organizacijah temeljijo notranji odnosi na zaupanju, lastniki zaupajo obvladovanje

svojega premoženja le tistim menedžerjem, ki so vredni zaupanja. Pogoji za zaupanje pa so poštenje, verodostojnost, etičnost. Tako se strateški menedžment v današnji dobi znanja bistveno razlikuje od tistega v zgodnjih in srednjih obdobjih tako imenovane industrijske revolucije, kjer so prevladovala toga pravila, normativi in obremenjenost z dokumentacijo. Za znanjske organizacije je primerno vseobsežno, na pomembne zadeve osredinjeno obvladovanje, medtem ko je strateški menedžment usmerjen na ljudi, značilnosti njihovega vedenja in obnašanja – tako posamič kot v skupinah.

### IZOBRAŽEVALNI MENEDŽMENT: ORGANIZACIJSKO UČENJE IN SISTEMATIČNO USPOSABLJANJE

V smislu dolgoročnega načrtovanja poslovanja se je primerno vprašati, kakšno znanje,

Slika 2: Zmožnosti in znanja za obvladovanje organizacije



veščine in sposobnosti morajo imeti zaposleni, če želimo uresničiti zastavljene strateške cilje organizacije. Izobraževalni menedžment po mnenju Mihaličeve (2006: 116–117) zaobjema funkcije načrtovanja, organiziranja, vodenja in nadzorovanja procesov izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja.

Poznavanje trenutne razvitosti človeških virov in ugotavljanje razlik med dejansko in želeno situacijo omogoča določanje temeljnih izobraževalnih potreb ter v skladu z ekonomskimi možnostmi oblikovanje razvojne projekcije. Na podlagi kriterijev za proučevanje potreb po izobraževanju/učenju pripravo in izvedbo izobraževalnih dejavnosti v organizaciji presojamo sistematičnost in načrtno pristopamo k zadevi. Aktivno poseganje organizacije v zajemanje, širjenje, ustvarjanje in shranjevanje znanja ter uvajanje vseživljenjskega učenja omogočata stalno (re)usposabljanje zaposlenih (Urh, 2007: 52).

*Cilj izobraževalnega menedžmenta je povečanje usposobljenosti in kompetenc vseh zaposlenih.*

Usposabljanje opredeljujemo kot sistematično razvijanje tistih znanj in veščin, ki jih posamezniki potrebujejo za opravljanje svojega dela. Razumevanje usposabljanja se je skozi zgodovino spreminjalo. Posledično so se v podjetjih spreminjali tudi pristopi k njegovemu izvajanju.

Sprva je bilo usposabljanje predvsem enosmerno posredovanje tehničnih veščin, v današnjem času pa je postalo pomembna sestavina kompleksnejših procesov učenja in razvoja. Ti omogočajo pridobivanje veščin, pa tudi širšega znanja in ustreznih stališč. Usposabljanje je dandanes umeščeno v družbeni kontekst in vključuje različne procese pretvarjanja znanja. Poleg tega se uveljavlja jo prepričanja, da so zaposleni za učenje in svoj razvoj odgovorni sami, uresničujejo pa

ju v partnerstvu s sodelavci, nadrejenimi in podjetjem (Dermol, 2010: 11).

Mihaličeva (2006: 116) navaja ključne naloge vsakega sodobnega izobraževalnega menedžmenta v znanjskih organizacijah:

- upoštevanje ne le potreb organizacije, temveč tudi potreb zaposlenih,
- velika prizadevanja za usklajevanje interesov podjetja z individualnimi,
- intenzivna uporaba primerjave (benchmarkinga) na tem področju,
- sistematično spodbujanje permanentnega izobraževanja,
- usposabljanje za samostojno učenje,
- vzpostavljanje sistemov kontinuiranega učenja,
- poudarjanje interdisciplinarnosti znanj,
- usposabljanje za obvladovanje sprememb in hitro prilagajanje spremembam,
- odpravljanje stanj samouspavanja na pridobljenem znanju,
- merjenje dejanskih učinkov izobraževanja na dodano vrednost ter
- razvoj sistemov izobraževanja in usposabljanja za prihodnost.

Temeljni cilj izobraževalnega menedžmenta je doseči povečanje usposobljenosti in razvoj kompetenc vseh zaposlenih za kakovostno opravljanje dela, kar vodi k ustvarjanju dodane vrednosti. Namen poglobljanja in plemenitjenja znanja navsezadnje vpliva na ustvarjalno produktivnost zaposlenih, kar omogoča stabilnejše pozicioniranje organizacije na trgu dela, kjer so inovacije in pravočasen odziv na vedno kompleksnejše potrebe okolja stalnica, če ne že kar pravilo.

### Menedžerji znanja

Mihaličeva (2006: 114–115) poudarja nujnost in pomembnost profiliranja strokovnega nosilca razvoja menedžmenta znanja,

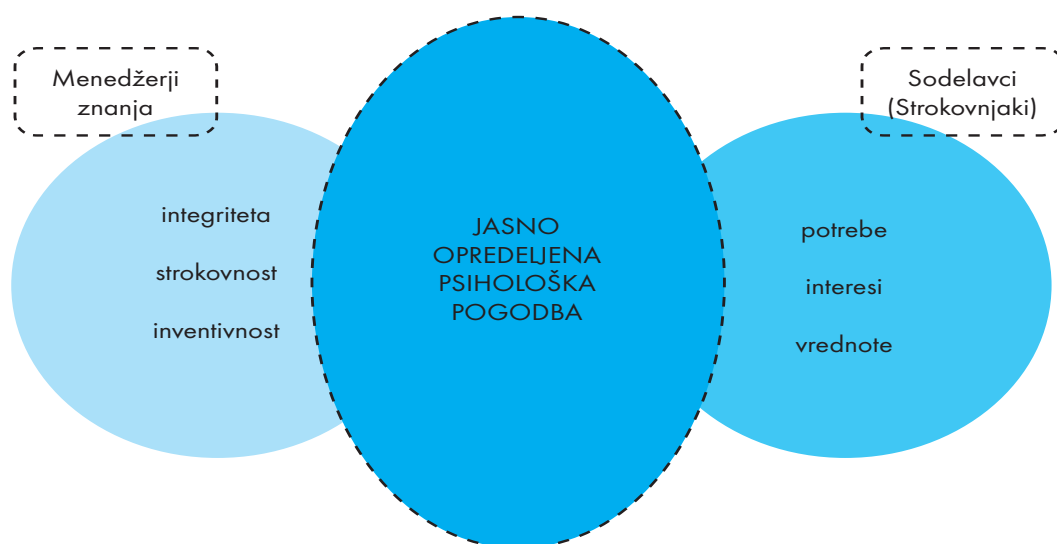
ki potrebuje široka znanja tudi na področju upravljanja človeškega kapitala, splošne organizacije, komunikologije, vodenja, organizacijske psihologije, prava in splošnega menedžmenta. Vlogo sodobnega menedžerja enači s poklicem prihodnosti v vseh na znanju temelječih organizacijah, to je menedžerjem znanja. Menedžer znanja kot specialist je hkrati v vlogi upravljanja izobraževanja iz naslova funkcij izobraževalnega menedžmenta in v vlogi upravljanja znanja iz naslova funkcij menedžmenta znanja.

Sodobni menedžer znanja skrbi za razvoj menedžmenta znanja v okviru razvoja človeškega kapitala, načrtuje, organizira, vodi, nadzoruje in analizira procese pridobivanja znanj in aplikacije teh znanj v praksi. Hkrati razvija in uvaja nove metode in tehnike izobraževanja v praksi, skrbi za permanentno izobraževanje vseh zaposlenih, oblikuje razvojno vizijo, politiko ter strateške, taktične in operativne cilje na področju upravljanja znanja, pripravlja predloge za spremembe v izobraževanju, skrbi za razvojno in raziskovalno dejavnost na področju menedžmenta znanja, uvaja modele

odličnosti pri upravljanju znanja ter oblikuje koncepte in metodologijo za uspešno integracijo vseh procesov gospodarjenja z znanjem. Ključna naloga menedžerja znanja je usklajevanje obstoječih, želenih in zahtevanih znanj glede na organizacijske vloge, ki jih zaposleni zasedajo, oziroma za katere se predvideva, da jih bodo zasedali v prihodnje. Na tej točki je posebno pomembno sodelovanje menedžerja znanja pri pripravi kariernih načrtov posameznikov, izvedbi letnih razgovorov, oblikovanju in izvedbi individualnih načrtov izobraževanja, izdelavi kompetenčnih načrtov ter pri pripravi sistemov napredovanja in nagrajevanja (Mihalič, 2006).

Največji izziv pri uvajanju vsega omenjenega v prakso je v doseganju psihološkega ozračja, ki zaposlene usmerja k permanentnemu izobraževanju. Menimo, da bi vzpostavitev partnerskega odnosa, ki temelji na vzajemni sinergiji med zaposlenimi na eni strani in skrbniki znanja oziroma menedžerji na drugi, zagotovila dovolj močno vez za oblikovanje razmer, ki bi spodbujale ustvarjanje, prenos in izmenjavo (vedno) novega znanja. Menedžerji

Slika 3: Spodbujanje ustvarjalnosti in pridobivanja znanja s sinergijskim (so)delovanjem



naj delujejo na podlagi osebne integritete in strokovnosti, ki zahteva nenehno nadgrajevanje obstoječega znanja. Le tako si lahko pridobijo visoko stopnjo zaupanja, kar je pogoj za zgraditev kakovostnih medsebojnih odnosov. Vsebina partnerskega odnosa naj bo konkretno, jasno in nedvoumno opredeljena z realno zastavljeno psihološko pogodbo, ki naj bo pregledna in razumljiva za obe strani. Doseženo ravnovesje kot posledica verodostojne in jasno opredeljene psihološke pogodbe med vodstvom in zaposlenimi se kaže v inovativno razmišljajočem kadru. Inovativno razmišljajoč kader pa potrebuje inventivno vodstvo. Po mnenju Sriće (1999: 193) lahko zgolj inventiven menedžer s svojim znanjem, lastnostmi, metodami in vizijo motivira sodelavce in jih spodbuja k ustvarjalnemu opravljanju njihovega dela.

### Znanje za gospodarski razvoj

Temeljni pogoj za prehod v družbo oziroma gospodarstvo, ki temelji na znanju, je dovolj veliko število usposobljenih kadrov. V mednarodnem okolju se vse več pozornosti namenja vprašanju človeških virov kot tudi spodbujanju razvoja, ki se navezuje na tehnološki napredek in raziskovalno dejavnost. Človeški viri, vpeti v razvojno-raziskovalno dejavnost, so eni izmed ključnih dejavnikov za ohranjanje konkurenčnosti na makro ravni gospodarstva. Ugotovitev se nanaša tako na Slovenijo kot tudi Evropsko unijo, katere ambicija je postati najbolj konkurenčna regija na svetu. Po mnenju Bevčeve (Bevc, Koman in Murovec, 2006: 209) iz tega sledi, da je na eni strani treba vzdrževati določen obseg »proizvodnje« človeških virov v raziskovalno-razvojni dejavnosti in na drugi strani spremljati gibanja, da bi zaznali pomanjkljivosti v ponudbi in uporabi teh redkih visoko usposobljenih človeških virov. Šele na tej podlagi je namreč mogoče oblikovati jasno strategijo razvoja

človeških virov in voditi učinkovito politiko, ki se po zgledu dobrih praks (Finska, Bavarska) navezuje na scenarij, ki pomeni ključ do uspeha; to je do razcveta razvojno-raziskovalne dejavnosti in gospodarstva v celoti.

## LITERATURA

- Bevc, M., Koman, K., Murovec, N. (2006). Človeški viri v razvojno-raziskovalni dejavnosti v Sloveniji in primerjava z državami Evropske unije. Ljubljana: Inštitut za ekonomska raziskovanja.
- Blackledge, D., Hunt, B. (1985). *Sociological Interpretation of Education*. London, New York: Routledge.
- Dermol, V. (2010). *Vplivi usposabljanj na učenje v podjetju in na njegovo uspešnost*. Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Routledge.
- Hoban, G. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Jelenc Krašovec, S. (2003): *Univerza za učečo se družbo*. Ljubljana: Sophia.
- Kovač, J. (2006). »Organizacijske razsežnosti menedžmenta znanja«. V: Možina, S. (ur.), *Menedžment znanja na poti k učečemu se podjetju*. Maribor.
- Mihalič, R. (2006). *Management človeškega kapitala*. Škofja Loka: Mihalič in Partner.
- Možina, S. (2006). »Vloga menedžmenta znanja v organizaciji«. V: Možina, S. (ur.), *Menedžment znanja na poti k učečemu se podjetju*. Maribor.
- Sitar, A. (2006). »Oblike in razsežnosti znanja v organizaciji«. V: Možina, S. (ur.), *Menedžment znanja na poti k učečemu se podjetju*. Maribor.
- Srića, V. (1999). *Ustvarjalno mišljenje*. Ljubljana: GV Založba.
- Schollaert, R., ... in drugi. (2006). *Vpeljevanje spremembe v šole – konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2006.
- Stacey, R. (2003). *Strategic Management and Organizational Dynamics*. London: Pitman.

Tavčar, M. (2006). »Strateški menedžment znanja«.

V: Možina, S. (ur.), *Menedžment znanja na poti k učečemu se podjetju*. Maribor.

Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*.

Ljubljana: Slovenska matica.

Urh, I. (2007). »Kriteriji za oceno organizacije/institucije kot učeče se organizacije«. *Organizacija*, 40: 45–58.

1. Pri psihološki pogodbi gre za sklop prepričanj o materialnih in nematerialnih nagradah, ki jih zaposleni pričakujejo v zameno za svoje delo. Pričakovanja so odvisna od njihovih potreb, vrednot in interesov. Z odprto komunikacijo in zaupanjem lahko menedžer znanja (s podporo preostalega vodstva) vpliva na to, da so razlike med ponujenim in pričakovanim čim manjše, s čimer se izognemo nepotrebnim konfliktom in padcu motivacije.

## NAJINO SREČANJE

### *Špela Terpin, direktorica trženja, Gospodarsko razstavišče v Ljubljani*

Srečali sva se v času, ko so na Gospodarskem razstavišču ravno odpirali novo razstavo *Da Vinci*. Mimo mene je stopala množica šolarjev vseh starosti, tudi tujih obiskovalcev ni manjkalo. Gospodarsko razstavišče je znova odkrilo svojo pomembno vlogo: približati znanost ljudem. Po razstavi *Razkritje telesa*, ki jo je obiskalo kar 80 tisoč novih spoznanj željnih obiskovalcev, je zdaj tu razstava *Da Vinci*, ki ji bodo sledile druge te vrste.

Sprva ni nič kazalo, da bo hitrih odločitev in dejanj (tega se je naučila v poklicu) vajena *Špela Terpin*, univerzitetna diplomirana inženirka agronomije, kdaj stopila na pot trženja in postala direktorica trženja. In ker je trženje eno od področij, za katero se izobražujejo tudi študenti andragogike, sem v pogovoru z njo nenehno iskala analogijo med sociokulturno animacijo, izobraževanjem odraslih in trženjem.

Sociokulturna animacija pomeni vdihniti življenje, natančneje vdihniti družbi življenje ob pomoči kulture (torej znanja). Trženje, še posebno t. i. *odnosno trženje in trženje storitev*, pomeni posredovati blago in storitve ob pretanjenem upoštevanju in ustvarjanju odnosov. V sociokulturni animaciji prihaja do transformacije posameznika in okolja, pri čemer posameznik in okolje sodelujeta, v trženju pa gre predvsem za posredovanje blaga in

storitev ter njihovo prodajo, a odnosi in participacija vseh udeleženih so pri tem prav tako pomembni in nedvomno se ob tem prav tako spremeni posameznik in se spreminja okolje.

***Zmeraj me zanima, kaj povzroči, da se nekdo znajde na področju, ki ga med študijem ni imel v mislih. Kje vse se socializira za svoj poklic? Zakaj in kako ste vi varno in uspešno pristali v trženju?***

Zaradi razpisa. (smeh) Kot mlada inženirka agronomije sem bila najprej zaposlena v podjetju za inženiring, ki se je ukvarjalo s kmetijstvom. Kasneje sem precej let delala na ministrstvu za kmetijstvo, in to v času, ki je bil meni zelo zanimiv. Pravzaprav sem tam spoznavala odnose, kulture in se učila pogajati. Slovenija si je morala izbojevati svoje mesto v nastajajočem evropskem prostoru. Sklepali smo daljnosežne dogovore. To je bila dobra šola zame.

***Prišla sem k vam, ker me je pritegnila vaš pripoved na radiu o tem, kako izobražujete razstavljalce, da lahko uspešno nastopajo na vaših sejmih. Mi lahko poveste kaj več o tem?***

Prvič smo se začeli ukvarjati z izobraževanjem razstavljalcev na Ljubljanskem obrtno-podjetniškem sejmu. V velikih podjetjih obstajajo trženjske in piarovske službe in tam je več raznolikega znanja, majhna podjetja pa



se navadno bojujejo za preživetje in ni nujno, da imajo takšno specializirano znanje: kako in kdaj se pripraviti za sejem, kako poudariti svoje prednosti, kako pritegniti stranke k sodelovanju. Potrebe naših razstavljalcev so nam pokazale, da imamo znanje, ki bi ga veljalo prenesti nanje, a dobro bi bilo prej natančno preveriti, kaj naši razstavljalci želijo, potrebujejo in kaj že zmorejo.

***Nedvomno je vaše izkustveno znanje veliko in raznoliko, a seveda tudi razpršeno, in nedvomno ste ga morali pred začetkom prenosa formalizirati, kot pravimo v teoriji mentoriranja. Tudi tisto znanje o tem, kako se kaj naredi.***

Znanje je nedvomno raznoliko. Tudi se nismo prav zavedali, koliko se ga je nabralo, dokler ga nismo začeli posredovati. Veliko pa se da tudi na našem področju naučiti iz teorije trženja storitev. Pri trženju storitev je stranka oziroma naročnik več kot nekdo, ki mora biti zadovoljen. Stranka soustvarja, sooblikuje storitev, torej participira. Da bi lahko neko storitev ustvarili skupaj mi, ki jo ponujamo, in tisti, ki mu je namenjena, mora oni drugi, torej stranka, sodelovati, in sicer na več ravneh.

***Lahko podrobneje opišete te ravni? Vaše delo namreč spominja na tisto, kar v andragogiki obravnavamo v teoriji programiranja izobraževalnih programov, kjer so na vseh ravneh vključeni odrasli učenci.***

Najprej mora stranka sodelovati v *diagnostiki potreb*, bi rekla, v prepoznavanju svojih potreb. Zamislite si storitev zdravnika ali bančnega svetovalca. Bolnik ali stranka mora predstaviti svojo situacijo, svoja pričakovanja. Brez njenega sodelovanja bi bilo vse skupaj bolj klavrno. Potem mora sodelovati pri *izvedbi in izboljševanju kakovosti storitve*. Hvali ali graja, če je treba. Sodelovanje je mogoče tudi pri *izvedbi storitve*. Zamislite si stranko, ki stoji pred bančnim avtomatom.

Brez njenega sodelovanja ji aparat denarja ne da ... Za vse to je potrebno izobraževanje. Naj gre za katerokoli storitev, je vloga stranke tudi pri izvedbi, in ne le pri oblikovanju storitve, bistvenega pomena.

***Kako pripraviti naročnika, da sodeluje?***

Ni zmeraj preprosto, a moramo vztrajati in mu pokazati, zakaj je sodelovanje *zanj* dobro. To lahko storimo samo tako, da izhajamo iz njega. Če bi moral sodelovati, pa noče, ga to spravi v nejevoljo. Zato se je treba z naročnikom storitve veliko ukvarjati. Se veliko pogajati. Še pred izobraževanjem in pred sejmom, med izvedbo izobraževanja ali sejma in tudi kasneje.

***Tudi z odraslimi učenci je tako. Če ne vemo, kaj potrebujejo in pričakujejo, če se ne pogajamo o tem, kako bo teklo izobraževanje, če programa ne spreminjamo z novimi zamislimi, svojimi in tistimi, ki jih imajo odrasli učenci, če izobraževanja ne evalviramo skupaj z njimi, ni dobro! Tudi vi razstavljalce na svojih sejmih izobražujete. Lahko opišete, kako to poteka?***

Najprej sami naredimo analizo potencialnih obiskovalcev glede na temo sejma. In tako vemo, da bo med njimi denimo 60 odstotkov žensk in da bodo te iz Ljubljane. Vemo, tudi brez načrtne analize, da jih zanimajo zdravo življenje, rekreacija in podobno. Tako določimo ciljno skupino ali skupine obiskovalcev ter opredelimo potrebe teh ciljnih skupin. Proučimo podobne primere sejmov v tujini. Dobimo grobo sliko tega, kar želimo narediti, in potem razmislimo, kako se lahko vključijo naši razstavljalci, da bomo skupaj dosegli ciljno skupino obiskovalcev sejma. Izdelamo vabilo, ki ga naši razstavljalci pošljejo svojim naročnikom in strankam. Ponudimo svoje znanje o tem, kako vabilo oblikovati, kako nagovoriti ciljne skupine. Radi v ta namen uporabljamo tudi socialna omrežja.

Med razstavljalce povabimo tudi medije, tako jih še bolj vpletemo v naše delo. Veliko dela je z opredelitvijo ciljne skupine obiskovalcev sejma in tudi z razstavljalci.

***Razumem. Razstavljalci so nekaj takega kot mentorji v izobraževanju odraslih. Treba je izobraziti njih, razumeti njihove potrebe, da bi lahko ti pritegnili stranke in boljje razumeli njihove potrebe. Kdaj se začnejo priprave na izobraževanje?***

Danes smo vsi preobremenjeni z delom, tako da sejem seveda pripravljamo prej, a razstavljalci se žal začnejo izobraževati komaj kakšne tri tedne pred začetkom sejma.

***Kakšno znanje jim posredujete?***

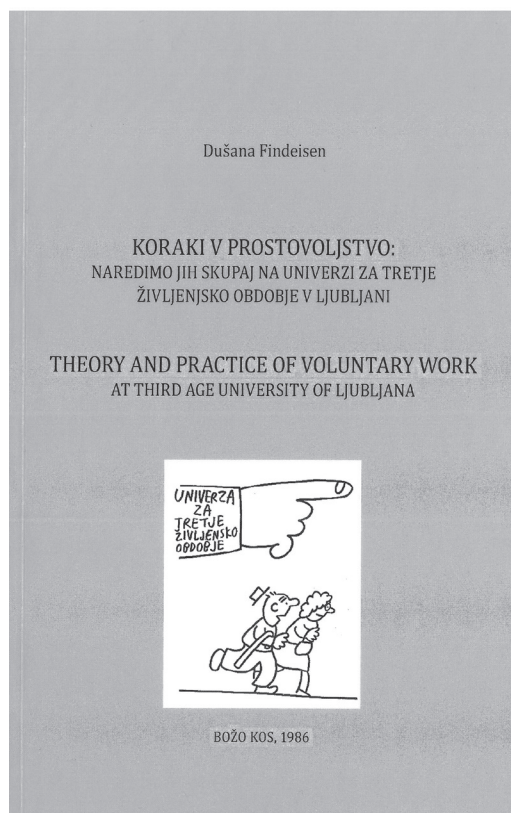
Z nami se učijo ozavestiti tudi svoje potrebe, zmožnosti in cilje. Učijo se pripraviti stojnico, vizualno podpreti svojo zamisel, katere materiale uporabiti. Skupaj z njimi analiziramo njihove dobre in slabe plati ter jih opozorimo na to, kako bi jih lahko poudarili, dobre seveda. Učenje poteka tudi na sejmu, ko pridejo obiskovalci. Takrat razstavljalci vidijo, v čem so dobri, in lahko marsikaj kaj kmalu poudarijo in, nasprotno, tudi popravijo. Izobraževanje omogoča tudi, da se razstavljalci dobro vključijo v celostno podobo sejma.

**Pogovarjala se je doc. dr. Dušana Findeisen**

FINDEISEN, DUŠANA:

## KORAKI V PROSTOVOLJSTVO

*Ljubljana, Društvo za tretje življenjsko obdobje, 2012*



Še pred iztekom leta 2012 je Dušana Findeisen pri Društvu za tretje življenjsko obdobje Ljubljana izdala knjigo, katere osnovna tema je prostovoljstvo starejših. Sklepamo lahko, da ni naključje, da je knjiga izšla ravno v *Evropskem letu dejavnega staranja*, za kar je leto 2012 na pobudo Slovenije razglasila Evropska komisija. Knjigo je mogoče razumeti kot povabilo oziroma izziv starejšim, da svoje življenjske izkušnje, znanje in sposobnosti podelijo s tistimi,

ki njihovo tovrstno bogastvo in pomoč potrebujejo in želijo.

Monografijo sestavljajo tri poglavja, opremljena je tudi s povzetkom ter indeksom imen in pojmov.

Na začetku nas avtorica seznanja s podatki o staranju prebivalstva, izobraževanju in delovanju starejših, identiteti starejših in njihovem položaju v družbi ter o izobraževanju za prostovoljstvo starejših. Osredotoči se na izobraževanje starejših za prostovoljno delo in na dejavno staranje. Ugotavlja, da je prostovoljstvo starejših za družbo neprecenljive vrednosti, saj omogoča kakovostnejše in kulturnejše življenje vseh generacij. Dejavno staranje in izobraževanje starejših za prostovoljstvo podpira s konkretnimi možnostmi tudi Univerza za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani, ki je z nekaterimi svojimi projekti s tega področja inovativna tudi v evropskem prostoru. Staranje prebivalstva je civilizacijski dosežek (misel Ane Krajnc), dejavno staranje in izobraževanje starejših, tudi za prostovoljstvo, pa je lahko priložnost za družbeni razvoj. Ker bodo v prihodnjih letih starejši postajali vse številčnejši del prebivalstva, so nujne mnoge spremembe v miselnosti in upoštevanje starejših v družbenem razvoju. Treba si bo prizadevati za spremembe, ki starejših ne bodo puščale ob robu družbenega dogajanja. Z dejavnimi in neodvisnimi starejšimi, vpetimi v družbeno dogajanje, in z aktivnimi prostovoljnimi delavci na področju izobraževanja, prostovoljstva, mentorstva, starševske družinske pomoči

idr. bodo starejši bogastvo bodoče družbe in javnega življenja in ne breme.

Po demografskih študijah bomo v prihodnosti vse starejši tudi v Sloveniji, konkurenčni pa smo lahko le z znanjem in izobraženostjo vseh, tako mlajši kot starejših. Ob vseh pričakovanih družbenih spremembah je pomembno, da bodo starejši v obdobju med delom in po upokojitvi vpeti v trg dela in dejavni v družbi, pa naj bo šlo za plačane ali prostovoljske dejavnosti. Zato starejši v tretjem življenjskem obdobju potrebujejo izobraževanje, prilagojeno sedanjim in prihodnjim potrebam družbene skupnosti.

V zahodni humanizirani družbi naj bi starejši ne bili več obravnavani kot breme mlajših in družbe nasploh, temveč bi starost pomenila obdobje izpolnjenosti, modrosti, veselja do življenja, z možnostjo za učenje, izobraževanje, razvoj in delo ter pravico do vsega tega, kajti humanost družbe se kaže po njenem odnosu do marginaliziranih skupin, kot pravi avtorica. Družba ne sme siliti starejših v odvisnost, ampak se mora naučiti uporabiti njihove izkušnje in znanje v dobro vseh.

Za razumevanje staranja je potrebno poznavanje tako razvojno psiholoških značilnosti kot identitetnih sprememb, ki se dogajajo v tem življenjskem obdobju. Starejšim bi bilo treba pomagati s programi pomoči, programskimi vsebinami in metodami, svetovanjem, s programiranjem prostovoljskih dejavnosti. Avtorica podrobneje opredeli pojmovanje staranja v zgodovini vse do danes in predstavi opredeljene pomembnejših avtorjev, ki so se ukvarjali s psihologijo in identiteto starejših (Freud, Erikson, Herfray, Tournier, Smiljanić idr.). V starosti je vključenost v družbo ter lokalno in širše okolje zelo pomembna, saj človeku potrjuje njegovo vrednost, ohranja njegovo varnost in dostojanstvo. Kakovost življenja v starosti je

odvisna od kakovosti življenja v predhodnih obdobjih in od razrešitve vseh razvojnih kriz. Avtorica ponuja rešitev – prostovoljstvo in izobraževanje v starosti sta lahko v pomoč pri iskanju identitete starejših in pri ohranjanju njihove življenjske angažiranosti.

Avtorica uvidi potrebo po delovanju starejših prostovoljcev v skupnosti in jo podrobneje predstavi v drugem delu knjige. Skupnost naj bi bila sposobna prepoznavati potrebe državljanov. Pri razvijanju prostovoljskega dela v skupnostih so nam lahko za vzgled anglosaške države s tradicionalno razvejeno mrežo društev, ki služijo zadovoljevanju najrazličnejših potreb prebivalstva. Avtorica trdi, da starejši prostovoljci delajo čudeže in zelo pripomorejo k boljšemu življenju posameznikov različnih starosti. Nekateri prostovoljci so polno dejavni vse do 75. leta in še čez. Prostovoljstvo je v pozitivni korelaciji z izobrazbeno ravno – bolj izobraženi bolj pogosto delujejo kot prostovoljci v svojem okolju.

Motivacijo za prostovoljstvo avtorica povezuje z zadovoljevanjem posameznikovih višjih potreb (potreba po samouresničevanju, spoštovanju, pripadnosti, varnosti). S prostovoljnimi delom starejši zadovoljujejo svoje psiho-socialne potrebe, želijo biti koristni v skupnosti ob smiselnih dejavnostih in želijo strukturirati svoj čas. Nekateri ob tem sledijo svojim zanimanjem in uresničujejo svoje dolgoletne želje. Večinoma delajo zastonj, nekateri tudi za minimalno plačilo.

Univerza za tretje življenjsko obdobje (UTŽ) v Ljubljani je oblikovala nekaj pobud za prostovoljsko delovanje starejših: npr. upokojeni pianist organizira orkester v domu starejših, starejši gospod, ki ljubi pravljice, vsak dan pripoveduje zgodbe otrokom v vrtcu, upokojeni prevajalci pomagajo UTŽ pri prevajanju besedil, mlajši upokojenci spremljajo starejše

in manj mobilne pri njihovih opravkih, upokojenci svetujejo starejšim, nekateri slušatelji UTŽ delujejo na telefonu za samopomoč, odpre se skupni prostor za druženje starejših, skupina starejših kozmetičark ureja hudo bolne, starejši umetnik mentorsko vodi mlajšega prestopnika v zaporu, skupina slušateljev UTŽ prostovoljno polni slovensko Wikipedijo in še bi lahko naštevali.

Tretji del je avtorica namenila predstavitvi prostovoljstva starejših na UTŽ v Ljubljani. Nacionalna in mestna politika bi morali nujno dobro načrtovati izobraževanje in prostovoljstvo starejših, saj starejši s svojim prostovoljstvom in izobraževanjem prispevajo h kulturnemu in splošnemu bogastvu lokalne skupnosti in družbe. Strukturirani prosti čas lahko pripomore k ohranjanju samospoštovanja, osebnostni rasti in ohranjanju vključenosti v družbo.

Na UTŽ v Ljubljani so poleg že naštetega v naš prostor uvedli več pristopov delovanja starejših prostovoljcev, ki živijo kot primeri dobre prakse: računalniško opismenjevanje v dvojicah *Znaš, nauči drugega*; prostovoljni kulturni mediatorji v muzejih; prostovoljni kulturni mediatorji v Univerzitetnem kliničnem centru Ljubljana; prostovoljni pripovedovalci zgodb; vrtni prostovoljci v Botaničnem vrtu Ljubljana; prostovoljno izdelovanje punčk iz cunj v akciji *Posvoji punčko in reši življenje otroka*; prostovoljci na Onkološkem inštitutu v Ljubljani.

Obravnavano delo je nastalo z namenom prostovoljske vrednote in izkušnje s prostovoljskim delovanjem približati starejši generaciji in jo še bolj vključiti v prostovoljsko menjavo znanja med ljudmi in rodovi – ker ne nazadnje je imelo prostovoljstvo tudi v naši zgodovini pomembno prosvetiteljsko vlogo.

**Tanja Šulak**

## 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. Prispevki, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, so razdeljeni na področja:

- 1. Znanost razkriva** – Objavljeni so znanstveni prispevki.
- 2. Za boljšo prakso** – Objavljeni so strokovni prispevki.
- 3. Pogovarjali smo se** – Objavljeni so intervjuji z osebnostmi, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
- 4. Poročila, odmevi in ocene** – Objavljene so konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.

- 5. Knjižne novosti** – Objavljene so strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.

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 20.000 do 40.000 znakov. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10.000 znakov.

**Ilustracije.** Ilustracije so zelo zaželeno. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risbo, fotografijo, diagram, kari-katuro oziroma vse, kar ne spada v samo besedilo), vas prosimo, da nam jih pošljete tudi 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 navajanja. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje in stran (Jereb, 1991: 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

**Seznam literature.** Seznam uporabljene literature uredite po abecednem vrstnem redu. Zaradi preglednosti predlagamo naslednjo ureditev:

- knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4: 197–199.
- prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji.

V Medveš (ur.), Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

**Povzetek.** Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 10 vrstic. Povzetek v slovenskem jeziku mora biti napisan pred samim besedilom in opremljen s ključnimi besedami.

Povzetek v angleškem jeziku pa nam pošljite tudi ločeno od osnovnega teksta, prav tako opremljenega s ključnimi besedami. Povzetek v angleškem jeziku opremite 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 pošljite 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«, da bi se izognili morebitnim motnjam v delovanju sistema elektronske pošte. Besedilo pošljite v priponki, shranjeno pod vašim priimkom in naslovom prispevka (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih). Kot posebno priponko (v istem sporočilu) pa pošljite povzetek v angleškem jeziku (npr. Brečko, D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih – abstract). Prispevki naj bodo napisani v urejevalniku besedil Word for Windows. Če prilagate razpredelnice in tabele v Excelu, jih, prosimo, pošljite ločeno kljub temu, da ste jih že vstavili v tekst.

## AVTORSTVO PRISPEVKOV

Prispevek opremiti s kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent. Na posebnem listu (e-priponki) pa priložite še vaš popolni naslov ter telefon in elektronsko pošto, po kateri vas lahko kontaktiramo v primeru nejasnosti oziroma drugih dogovorov.

## RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrženih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

**Uredništvo revije Andragoška spoznanja**



Univerza v Ljubljani  
FILOZOFSKA  
FAKULTETA