

MODEL DINAMIČNEGA UČENJA USTVARJALNOSTI, INOVATIVNOSTI IN PODJETNOSTI

POVZETEK

Recesija, nestabilnost, brezposelnost, velika dinamika sprememb dajejo občutek negotovosti, ponujajo pa tudi priložnosti za podjetne in ustvarjalne, zato menimo, da je pomembno spodbujati ustvarjalnost, zavedanje o lastni moči in vrednosti, samoiniciativnost in odgovornost. Večina naštetega je del podjetniških kompetenc ter ustvarjalnega in kritičnega razmišljanja: treba je krepiti sposobnosti prepoznavanja priložnosti, sledenja priložnostim, razvijanja novih idej, kako ustvariti in voditi nov podjem in pridobivanje potrebnih virov. Glede na to je smiselno oblikovati zelo različno naravnane programe na različnih ravneh izobraževanja. Kako se lotiti takega izobraževalnega izziva? Oblikovali smo model dinamičnega učenja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti, ki spodbuja krepitev podjetniških kompetenc posameznikov, skupin in okolja z namenom, da spremenijo ideje v akcijo. Izobraževanje mora spodbujati ustvarjalnost, inovativnost, kritično sprejemanje tveganj, pomembno pa je tudi znanje načrtovanja, upravljanja in doseganja ciljev. Pomembno je, da so slušatelji sposobni prepoznati problem in zanj poiskati ustrezne rešitve.

Ključne besede: model dinamičnega učenja, izobraževanje, podjetništvo

A MODEL OF DYNAMIC LEARNING CREATIVITY, INNOVATION AND ENTREPRENEURSHIP - ABSTRACT

Recession, instability, unemployment and the rapid pace of change produce uncertainty, but also bring opportunities for enterprising and creative activities. It is important to encourage creativity, a sense of awareness of one's own strength and value, initiative and responsibility, to develop entrepreneurial competences and creative and critical thinking: it is necessary to strengthen the ability to recognize and track opportunities in order to develop new ideas, create new ventures and acquire the necessary resources. In view of the dynamic nature of environment, it is necessary to create several differently oriented programmes at various levels. How can such an educational challenge be tackled? We have developed a dynamic learning model for creativity, innovation and entrepreneurship. The model encourages strengthening of entrepreneurial skills in individuals, groups and in the social environment to convert ideas into action. Education should encourage creativity, innovation, risk taking, planning and management. These skills can be used in a wide range of activities - at home, at work and in the society. Students should be able to identify problems and find solutions for them.

Keywords: dynamic learning model, education, entrepreneurship

UDK: 374.7

UVOD

Pri večini podjetnih in inovativnih posameznikov se pojavljajo nekatere tipične osebnostne lastnosti in sposobnosti. Nekatere si lahko razvijejo sami, nekatera znanja pa lahko tudi pridobijo s šolanjem (Timmons,

1999). Trditev, da se podjetnik rodi, že dolgo ne velja več, Drucker (1985) pravi: »Podjetništvo ni nič nenavadnega, ne gre za nadnaravni pojav, ni povezano z geni, je pač področje delovanja. In kot vsakega področja se tudi tega lahko naučimo.« Shapiro z Univerze države Ohio pa dopolni: »Podjetnik se

ne rodi, ampak se oblikuje skozi izkušnje v življenju.« Te trditve potrjujejo številne raziskave (Gorman, Hanlon, King, 1997; Kuratko, 2005; Plaschka, Welsh, 1990; Vesper, Gartner, 1997, in drugi). Delež tistih, ki so ustanovili lastno podjetje, se samozaposlili, pogosteje prevzemali menedžersko vlogo v podjetjih, je med slušatelji, ki so poslušali vsaj en podjetniški predmet, večji kot pri preostalih (Charney, Libecap, 2003; Menzies, 2004), njihovi prihodki so višji (Charney, Libecap, 2003). Tisti z višjo stopnjo izobrazbe pogosteje ustanavljajo podjetja, ki so bolj tehnološko razvita (Vesper, 1993).

Podjetniškega izobraževanja ne smemo mešati z ekonomskim ali poslovnim, kjer gre za konkretna znanja s področja ekonomije in menedžmenta. Pri podjetništvu gre za spodbujanje nekaterih osebnih zmožnosti, ki so podlaga podjetniškega ravnanja, ali za spodbujanje samozaposlovanja kot življenjske/poklicne izbire. Seveda se zlasti na nižjih ravneh izobraževanja učenci spoznavajo s podjetji kot temeljno celico proizvodnje izdelkov in opravljanja storitev, pri čemer spoznavajo logiko delovanja gospodarstva in pri tem vlogo podjetnikov, vendar to ni ključni del podjetniškega izobraževanja.

Uspešnost, ki temelji na znanju, je večdimenzionalni konstrukt različnih spremenljivk in njihovih posebnosti: osebnih lastnosti, družbenega okolja in možnosti prenosa osebnih potencialov (Heller, Perleth, Lim, 2005). Konstrukt temelji na *osebnih predispozicijah (talentih)*: inteligenci, ustvarjalnosti, socialnih kompetencah, glasbeni, umetniški sposobnosti, psihomotoričnih veščinah in praktičnosti; na *osebnostnih lastnostih*: želji po dosežkih in uspehu, po nadzoru dosežkov in spremljanju pričakovanj, na želji po znanju, na sposobnosti nadzora stresa in drugih osebnostnih lastnostih; na *dejavnih*

okolja: to so stimulatívno ustvarjalno okolje, stil učenja, odnos do uspešnosti, družinska klima, socialni odziv na uspehe in neuspehe, klima v izobraževalni ustanovi, življenjske izkušnje, diferenciacija učenja in inštrukcij (Heller, Perleth, 2008).

Liao, Fei in Liu (2008) navajajo avtorje, ki opisujejo proces učenja kot zbiranje, interpretacijo in implementacijo novega znanja (Kim, 1993); kot zbiranje, prenos in shranjevanje znanja (Argote, 1999 v Liao in drugi, 2008); kot zbiranje, posredovanje, interpretacijo in shranjevanje znanja (Huber, 1991). Senge (1990 v Lee, Tsai, 2005) razlikuje pet dejavnikov, ki vplivajo na učenje, in sicer: sistemsko razmišljanje, osebna stališča, miselni vzorci, skupna vizija in skupinsko učenje. Nekaj let kasneje pa ugotavlja, da svet postaja vse bolj povezan in posli vse bolj kompleksni in dinamični, zato se je treba za delo vse več učiti. Učenje samo po sebi je tako dinamična sposobnost in potencial za prihodnost.

Temeljni pogoj za uspešno pridobivanje in razvijanje prej naštetih kompetenc je kakovosten in učinkovit izobraževalni sistem, v katerem delajo dobro usposobljeni učitelji (Peklaj, 2009). Šola je torej ključni dejavnik za razvoj inovativnosti in podjetnosti ter drugih ključnih kompetenc med mladimi. Nanje neposredno vplivajo učitelji kot izvajalci izobraževalnih programov in šola kot družbeno skupnost.

Kompetence: ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost

Ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost lahko do neke mere kar enačimo s podjetništvom in samoiniciativnostjo. Samoiniciativnost in podjetnost sta skupaj ena izmed osmih ključnih kompetenc, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno

državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev. Kompetenca samoiniciativnost in podjetnost je opredeljena kot »... sposobnost posameznika za uresničevanje lastnih zamisli«, vključuje pa »... ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev«. Ta sposobnost je posameznikom v pomoč ne le v njihovem vsakdanjem življenju in družbi, ampak tudi na delovnem mestu (Ur. l. EU, 2006/962/ES, L 394/17).

Bistvena znanja, spretnosti in odnosi, ki so povezani s to kompetenco, vključujejo sposobnost ugotavljanja razpoložljivih priložnosti za zasebne, poklicne in/ali poslovne dejavnosti (na primer široko poznavanje gospodarstva ter priložnosti in izzivov, s katerimi se srečuje delodajalec ali organizacija). Posamezniki se morajo zavedati tudi etičnega položaja podjetij in tega, kako lahko podjetja s pošteno trgovino ali socialnim vodenjem dajejo zgled v družbi. Znanja v okviru te kompetence se nanašajo na proaktivno vodenje projektov, učinkovito zastopanje in pogajanje

Šola je ključni dejavnik za razvoj inovativnosti in podjetnosti.

ter sposobnost za individualno in skupinsko delo v timih. Bistveni sta sposobnost presoje lastne prednosti in pomanjkljivosti ter sposobnost oceniti in po potrebi sprejemati tveganja. Podjetniški odnos označujejo dajanje pobud, proaktivnost, neodvisnost in inovativnost v zasebnem in družbenem življenju kakor tudi v službi. Ta odnos vključuje še motivacijo in odločenost za doseganje ciljev, osebnih ali takih, ki so skupni s cilji drugih. Tako ugledni raziskovalec podjetništva Timmons meni, da podjetnike odlikujejo predanost in odločnost, samozavest, nagnjenost k zmernemu tveganju, sposobnost samokontrole in prilagajanja, ustvarjalnost in sposobnost vodenja (Timmons, 1999).

Dejstvo je, da ne gre za »tipskega« posameznika, temveč za različne tipe dijakov, za katere so značilni različni tipi osebnosti in različni nizi lastnosti in ravnanj. Poudarek mora biti na razvijanju zmožnosti oziroma spretnosti, zlasti komunikativnosti (in prepričevanja), ustvarjalnosti, kritičnega razmišljanja in zmožnosti ovrednotenja, zmožnosti vodenja, pogajanja, reševanja problemov, družbenega mreženja in upravljanja časa, to pa zahteva drugačen način učenja, kar je poskušal predstaviti že Gibb (1987).

Podjetniške vsebine v srednjih šolah

V srednjih šolah obstaja tako v svetu kot v Sloveniji vse več preizkušenih programov podjetniškega izobraževanja. Podjetniške vsebine se podajajo v izobraževalnih programih ekonomskih gimnazij (ekonomski tehnik), ponekod so te vsebine sestavni del rednega programa, drugod pa so predmet proste izbire. Pri pregledu številnih dejavnosti za spodbujanje ustvarjalnosti in podjetnosti med mladimi, ki jih ponujajo na šolah, smo ugotovili, da so med šolami precejšnje razlike v obsegu ponudbe, še bolj pa v izvedbi. Po mnenju naših sogovornikov na šolah imata na obseg ponudbe zelo velik vpliv vodstvo šole in struktura dijakov, kakovost izvedbe dejavnosti pa je odvisna predvsem od zavzetosti učiteljev. V splošnem še velja, da imajo mladi več priložnosti za izražanje ustvarjalnosti na gimnazijah kot na strokovnih srednjih šolah (Damjan, 2010). Posamezne šole tako sicer ponujajo možnosti izražanja ter spodbujajo ustvarjalnost in podjetnost v različnih projektih (Glas in drugi, 2006; Damjan, 2010), vendar to ni dovolj. Pomembna predpostavka izobraževalnih programov je, da se posamezna kompetenca ne razvija samo pri enem predmetu, ampak so za razvoj kompetenc odgovorni učitelji vseh predmetov, še posebej pa strokovnih. V svetu je opaziti razcvet novih inovativnih andragoških pristopih

k poučevanju, ki spodbujajo inovativnost, ustvarjalno razmišljanje in praktičen pristop (Plaschka, Welsch, 1990).

Damjan (2010) je v svoji raziskavi analiziral odgovore 255 učiteljev na vprašanje o načinih spodbujanja podjetniških kompetenc v razredu in na šoli. Njihove odgovore je razdelil v sedem kategorij, od splošnega spodbujanja podjetniških kompetenc, navedenja primerov iz prakse in lastnih izkušenj, spodbujanja z vajami, analizami, pripravo različnih dokumentov, različnimi oblikami skupinskega dela (predstavitev, diskusije, nastopi), oblikami aktivnega učenja v okviru predmeta do zelo aktivnih oblik učenja tudi zunaj šole. Iz pregleda odgovorov je razvidno, da več kot tretjina učiteljev uporablja aktivne oblike poučevanja, pri katerih se dijaki tudi praktično preizkusijo v iskanju novih idej in rešitev, kar močno spodbuja ustvarjalnost in podjetnost. Med temi učitelji je statistično pomembno več takšnih, ki so tudi sami imeli željo postati podjetnik.

Pri pregledu različnih virov smo našli več kot 20 različnih projektov na mednarodni, nacionalni in lokalni ravni (Mladi podjetnik, Firma, TV, CUPS, Comenius in drugi), pa tudi prostovoljne pobude za spodbujanje ustvarjalnosti in podjetnosti mladih. Številne so tudi pobude za vključevanje mladih v prostovoljne in druge družbene dejavnosti, ki bi jim omogočile večjo vključenost v lokalno skupnost in razvoj ustvarjalnih ter drugih potencialov. Kljub velikemu številu omenjenih projektov, katerih glavni namen je spodbujanje podjetnosti in ustvarjalnosti med mladimi, pa iz odgovorov učiteljev sklepamo, da zajamejo le manjši del populacije na izbranih šolah. Udeležba dijakov je večja tam, kjer je močnejši interes ravnatelja in učiteljev strokovnih predmetov za sodelovanje oz. spodbujanje dijakov k aktivnemu izobraževanju (Damjan, 2010).

DINAMIČNI MODEL SPODBUJANJA USTVARJALNOSTI, INOVATIVNOSTI IN PODJETNOSTI

Na podlagi proučene literature, raziskav in izkušenj smo oblikovali model, ki integrira dijaka, predmete, šolo in družbeno okolje v dinamično prepletano celoto, ki spodbuja krepitev kompetenc ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti. V predlaganem modelu postavljamo v središče dijaka, ki živi v nekem družbenem okolju in se je vključil v učni proces sekundarnega izobraževanja na šoli. Dinamični model integrira dijaka v sistem in se prilagaja njegovim sposobnostim v trenutni razvojni fazi in znanju. V modelu obravnavamo znanje kot dinamični splet izkušenj, vrednot, kontekstualnih informacij in razmišljanj, ki ponujajo okvir vrednotenja in vključevanja novih izkušenj in informacij.

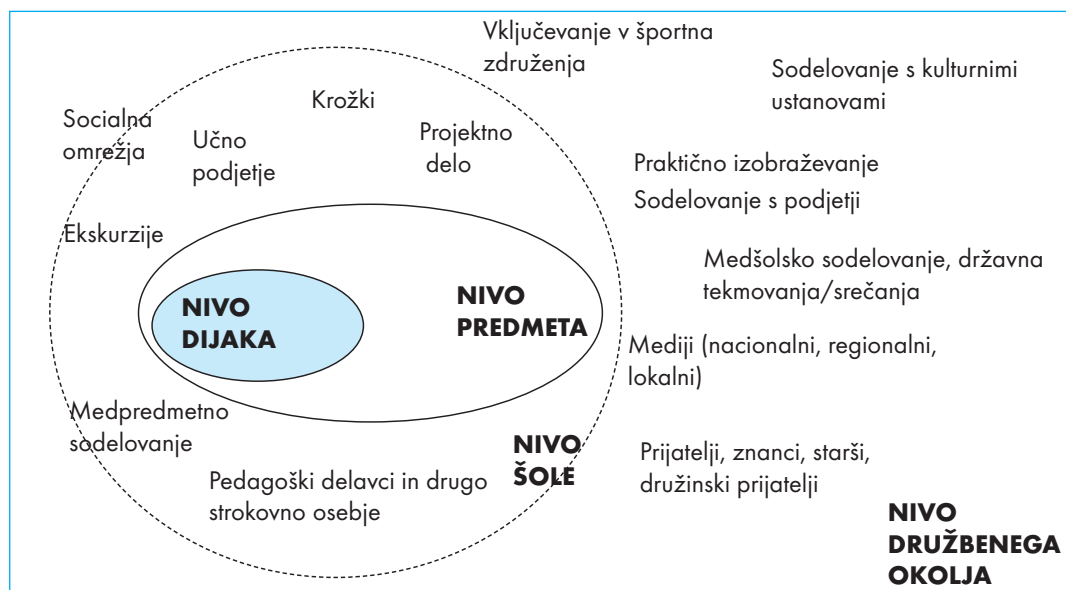
Z vsebinami in aktivnostmi, ki krepijo kompetence ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti, vplivamo na aktivno sodelovanje ter vsebinsko in socialno vključevanje v aktivnosti na osebni ravni, pri strokovnih predmetih, na ravni šole in družbenega okolja. Pomembno je obstoječe znanje, ki je vir za prepoznavanje in izkoriščanje novih priložnosti ter vpliva na sposobnost zbiranja, selekcije in interpretacije informacij, te pa so vmesna stopnja razvoja znanja. Informacije zaživijo ob interpretaciji, ko jim posameznik doda pomen in vrednost. Pomembno je aktivno reševanje problemov, te je treba najprej uokviriti ter omogočiti zbiranje, kombiniranje ter integriranje informacij in njihovo argumentacijo z namenom boljšega razumevanja in asimilacije novega znanja. Znanje obravnavamo z dveh plati: 1. znanje obstaja pri posamezniku, skupini in skupnosti; 2. znanje je tacitno in eksplisitno (Nonaka,

Takeuchi, 1995). Tacitno znanje je tisto, ki se ga posameznik v popolnosti ne zaveda, ga težko artikulira, zapiše, kljub temu pa je velik potencial, medtem pa je eksplicitno znanje bolj oprijemljivo, lažje ga spremljamo in uporabimo kot orodje, procese oz. pravila. Kljub temu pa velja, da je eksplicitno znanje uporabno šele, ko posameznik združi še lastne izkušnje, kontekstualno razumevanje, interpretacijo in vse to aplicira na aktivnosti.

Znanje obstaja na ravni posameznika, skupine, šole, lahko pa na ravni družbe. Zeithaml in Rice (1987) pravita, naj podjetniško izobraževanje pokriva različna področja poslovanja, študijski proces pa naj bo široko zasnovan, integrativen, pragmatičen in racionalen. Proces učenja naj bo oblikovan tako, da predpostavlja morebitne ovire in pomaga z nasveti, kako se jim izogniti (Ronstadt, 1987).

samostojnost, prevzemanje tveganj), dijakovo razumevanje dinamike in dogajanj v okolju. V modelu so opredeljene štiri ravni (slika). Posamezne ravni v modelu niso vedno razmejene, ampak se med seboj prekrivajo. Temeljno raven tvori dijak s svojim znanjem, veščinami in značilnostmi. Sposobnost učenja je povezana z njegovim vedenjem in aktivnostmi pri pridobivanju novih izkušenj ter pri soočanju z novimi razmerami in konteksti. Učenje je najprej individualno, nato pa se z učenjem posameznik vključuje v razvoj in spremembe v okolju. Učenje posameznika je odvisno od percepcije, razgledanosti, njegovih zapažanj oziroma zaznav, ki vplivajo na njegovo vedenje in razumevanje sveta (Senge, 1990). Percepcija, vrednote, prepričanja in različne izkušnje posameznikov imajo za posledico različne odzive. Na odziv vplivajo tudi predhodno znanje, veščine, vpliv, viri in moč. Na osebni ravni se oblikuje perceptualni in konceptualni

Slika 1: Model dinamičnega učenja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v srednjih šolah



Dijaka postavljamo v okolje, ki spodbudno učinkuje na njegovo podjetniško naravnost (inovativnost, proaktivnost, konkurenčnost,

okvir, ki določa, kako razmišljamo in čutimo, kaj verjamemo, kdaj, kje in zakaj se učimo. Posameznik se uči, če in ko na *kognitivni ravni*

začuti problem, načrtuje in izbira kriterije za reševanje problemov ter opredeli korake do rešitve, pozornost mora pri tem osredotočiti in kontrolirati rezultate, na *nekognitivni ravni* pa so velikega pomena interes, cilji in pripadnost, želja po znanju in dosežkih (ali bolj zaupa v uspeh kot v poraz), strategija odzivanja na stres in njegov stil učenja oz. strategija spomina.

Naslednja raven je predmet oz. so učitelji strokovnih predmetov, pomembna je vključenost in prepletenost več vsebin, pomemben je kurikulum pa tudi metode podajanja snovi. Širši okvir daje šola s svojim programom, dijaki, pedagoškim in drugim osebjem ter infrastrukturo in aktivnostmi (krožki, srečanja, ekskurzije, tekmovanja, mednarodna in medšolska povezovanja) ter paleta predmetov. Naslednja raven pa je širše družbeno okolje, iz katerega dijak prihaja in v katerem živi.

Okolje mora omogočati aktivno vključevanje slehernega posameznika. V okolju, ki ga zaznamuje kultura učenja in ustvarjalnosti, se prepletata formalno in neformalno pridobivanje kompetenc, ki dijaku omogočajo večjo mero samostojnosti, inovativnosti in podjetnosti. Teorija neformalnega in spontanega učenja temelji na zgodnjih delih Johna Deweyja (Marsic, Watkins, 2003), kjer pojasni vpliv kulture šole na učenje. Učenje zahteva prostor, nasprotja, razlike, presenečenja, izzive in odziv. Posamezniki se učijo skladno s svojim razumskim in odzivnim razumevanjem izziva.

Človek osvaja znanje prvenstveno z razumevanjem vsebine (Pečjak, 1977). Učimo se na osebni ravni, na ravni skupin pri predmetu, na ravni šole in celo skupnosti. Temelj učenja je učenje posameznikov, z njihovim povezovanjem v organizaciji se znanje nadgrajuje, pojavljajo se dosežki, ki ne pripadajo samo posameznikom, ampak skupini oz. timu. Spособnost učenja je odvisna od posame-

znikov in konteksta, v okviru katerega se ti učijo (Garvin, Kagel, 1994). Učenje na osebni ravni pogosto povezujemo z izrazoma nadarjenost in talent, ki se pogosto prekrivata in sta rezultat generičnih lastnosti posameznika in dejavnikov okolja, ki se med seboj prepletajo v različnih razmerjih (v Heller, Perleth, 2008). Heller-Hanyjev model uspešnosti (v Heller, Perleth, 2008) temelji na osebnih značilnostih, nadarjenosti in okolju, na širših ravneh (raven predmeta, raven šole in raven družbenega okolja). Proces učenja mora biti podprt z organizacijsko strukturo in procesi, ki podpirajo celoten krog učenja (Bessant, Francis, 1999), ter s primernim psihološkim okoljem, ki ga določajo podporno okolje in pritiski okolja na posameznika, socioemocionalna klima, odnosi z vodstvom, osebni dejavniki (recimo življenjske izkušnje).

Učenje na individualni in skupinski ravni je podobno. Nonaka in Takuchi (1995) poudarjata pomen sodelovanja. Inovacije običajno niso rezultat posameznika, ampak timov, kjer prihaja do interakcije med posamezniki in ob tem do nadgradnje znanja v tacitno znanje skupine. Tacitno znanje skupine je agregat tacitnega znanja posameznikov, ki se sprošča in uravnava z mehкими pedagoškimi prijemi, kot so vzpostavljanje medsebojnega zaupanja. Učenje, ustvarjanje znanja in inovacije so povezani s širšim družbenim kontekstom avtonomije, dajanjem okvirnih navodil, timskim delom in spodbujanjem identificiranja z nalogo.

Individualno učenje je v interakciji z dinamiko družbenega okolja. Šola kot enota oblikovanja znanja je dinamična enota in povezuje različne aktivnosti, obšolske in šolske dejavnosti, po drugi strani pa deluje v interakciji z okoljem. Temelji na epistemologiji »*how to know*«
in ontologiji »*what one exists for*«
ter vključuje vrednote, kontekst, moč in dinamiko procesov

ustvarjanja znanja skozi interakcijo subjektivnosti in objektivnosti v objemu družbenega okolja. Zbiranje informacij vključuje spremljanje okolja, inteligenčno obdelavo podatkov in njihovo vključevanje in povezovanje v sistem. Kultura, ki jo prinaša šola, vpliva na vedenjske spremembe, učinkovitost in uspešnost, na sprejemanje izzivov in omogoča nove tehnike in metode učenja. Celantone (Lee, Tsai, 2005) dokazuje povezanost naravnosti k učenju z inovacijami in uspešnostjo. Učenje omogoča nove ideje. Učenje je najpomembnejše sredstvo, s katerim dosežemo konkurenčno prednost. Znanje je treba ustvarjati. Ustvarjanje znanja ni le odziv na informacije, ampak se znanje oblikuje z interakcijo med posamezniki z različnimi izkušnjami, vrednotami, pogledi in sposobnostjo učenja, s procesiranjem informacij, odločanjem in aktivnostmi. Pri tem kombiniramo informacije, »know how« in vse, kar smo se že naučili.

Šole se morajo povezovati in omogočati učenje v mrežah na več načinov:

1. Šola gradi mreže v smislu dopolnilnega povezovanja. V tem primeru se dijaki učijo specifičnih reakcij partnerjev, različnih vlog posameznikov oz. krepijo pripravljenost za prilagoditve. Učijo se, kako prilagoditi aktivnosti za doseganje skupne učinkovitosti.
2. Interakcija v odnosih partnerskih šol pomeni izgradnjo skupnih veščin, ki se prenašajo na druga razmerja. Kako pridobiti partnerja, kako ostati v stiku in različni koraki krepitve odnosov. To lahko imenujemo izkušnje pri gradnji razmerij.
3. Tretja vrsta učenja je usklajevanje, torej kako s partnerjem koordinirati aktivnosti v razmerju z drugimi povezavami.
4. Četrta vrsta učenja združuje predhodne – šola se uči, kako graditi novo mrežo.

Šola oblikuje model svojega okolja za izboljšanje procesov ustvarjanja znanja in zagota-

vljanje dolgoročnega razvoja. Sposobnost prepoznavanja priložnosti ni odvisna samo od trenutnega znanja, ampak tudi od procesov zbiranja in preoblikovanja informacij v znanje (učenje). Različno znanje posameznikov in skupin vpliva na različnost prepoznavanja priložnosti. Kombiniranje kompatibilnih veščin in znanja partnerjev ima za rezultat edinstveno priložnost učenja. Veliko znanja dijaki pridobijo na neformalne načine. Po mnenju Marsickove in Watkinsove (2001) ter Timmonsa (1999) je večji del znanja pridobljenega na neformalne načine učenja, manjši del pa pripada formalnemu načinu. Novo znanje postaja del znanja posameznika. To se s časom spreminja, kar se kaže tudi v spremembi vedenja in razumevanju.

Učni proces

Učni proces vključuje podprocese od »vхода«: predhodno znanje in izkušnje; *vsebine*: vsebina predmeta oz. programa oz. namena; *metod* poučevanja, ki morajo biti izbrane glede na lastnosti posameznika; do »rezultata«, ki ga opredeljujejo znanje posameznika, njegove koristi, vrednote in stališča. Pri oblikovanju procesa učenja je pomembno: 1. ustvariti vizijo znanja; 2. usmerjati komunikacijo; 3. mobilizirati učitelje in druge posredovalce; 4. oblikovati ustrezne kontekste; 5. razširiti obstoječe znanje. Za oblikovanje novih produktov je pomembno (Akgün in drugi, 2005): 1. sestaviti skupino, v kateri so ljudje z različnimi pogledi, načrti, funkcionalnim ozadjem in pozicijo, ki morajo povezati svoja spoznanja in skrbeti za medsebojno interakcijo; 2. koordinirati procese v timu (urejanje konfliktov, motivacija, skupinsko delo); 3. sledenje ciljem, ki jih treba doseči.

Pri učenem procesu moramo upoštevati rast števila dosegljivih informacij ter povečanje zmožnosti komunikacijske tehnologije ter

možnosti združevanja informacij. Ne glede na to, ali gre za individualno ali skupinsko učenje, vedno so v proces vključeni posamezniki, pomembno je učenje vsakega, toda to ne zadošča (Kim, 1993). Izmenjava informacij mora biti ciljno usmerjena (Nadler, Tushman, 1999). Uspešna bo, če so informacije v kontekstu preostalih udeležencev, tako da lahko dajo povratne informacije, jih modificirajo oz. pošiljatelju posredujejo nov pogled.

Skozi proces učenja skupina izboljša svoje znanje, ključne sposobnosti oz. kompetence, sposobnosti asimilacije in uporabe novih informacij, poleg tega pa se spreminjajo njeno vedenje in vrednote, oblikuje se organizacijski spomin. Skupina, ki sprejema znanje, mora imeti dovolj absorpcijske sposobnosti (Cohen, Levinthal, 1990), ta pa je odvisna od predhodnega znanja, razumevanja, organiziranosti, povezav, razpoložljivih tehnologij ter od sposobnosti uporabe inovacij (Autio in drugi, 2000; Zahra, George, 2002). Od sposobnosti asimilacije, motiviranosti za učenje in učnih sposobnosti je odvisna tudi hitrost učenja.

Učenje na ravni skupine je interaktiven proces, gre za skupinsko izkušnjo. Z učenjem posameznik vpliva na učenje drugih in s tem na znanje skupine, vzpostavlja se mehanizem, ki omogoča, podpira in nagraduje uporabo znanja. Na šoli tako pride do interakcije med posamezniki, skupinami in tudi do interakcije s podjetji in drugimi povezanimi organizacijami. V interakciji je posameznik zastopnik, ki vpliva na razmišljanje, aktivnosti in učenje drugih (Masick, Watkins, 1993). Pomemben je socialni kapital. Če želi skupina sprejemati novosti, si morajo člani zaupati, biti morajo pripravljene prenašati znanje drug na drugega.

Podjetniško učenje ima več dimenzij: razumevanje vzrokov in krepitev analitičnih sposobnosti ter sposobnosti kritičnega, neodvisnega pogleda pri iskanju novih, boljših rešitev in prakse. Prinaša priložnosti za poglobljanje specialističnih znanj, pridobivanje sposobnosti hitrega iskanja potrebnih informacij ter njihove učinkovite uporabe, sposobnosti uporabe najnovejše tehnologije za organizacijo in iskanje informacij, za vzbujanje potrebe po nadaljnjem učenju oz. po vseživljenjskem učenju, za komunikacijo in delo v timih.

Metode dela

Prav zato pri uvajanju podjetništva v šolski sistem ni pomembna le vsebina poučevanja, temveč so pomembne tudi *pedagoške metode*, kar zahteva intenzivno usposabljanje učiteljev, vključevanje uspešnih podjetnikov v učni proces, različne dejavnosti učencev in ustrezno infrastrukturo za poučevanje podjetništva ter razvijanje podjetniških zamisli učencev. Teorije učenja v skupini poznajo dva temeljna mehanizma, ki poganjata procese učenja: komunikacijo in kombinacijo znanja (Cohen, Levinthal, 1990; Kogut, Zander, 1992). Komunikacija omogoča prenos znanja med posamezniki in skupinami. Boljša komunikacija omogoča boljšo izmenjavo znanja. Skladno s Schumpetrovo teorijo inovacij, da podjetnik ustvarja inovacije z novo kombinacijo virov v ekonomski sistem, velja, da se znanje oblikuje predvsem s kombinacijo oz. kreacijo novih asociacij med posameznimi spoznanji. Kombiniranje eksternega in internega znanja ter informacij o trgu, poslovnem okolju in tehnologiji omogoča oblikovanje novih izdelkov in konceptov (Autio, 2000). Tako pri komunikaciji kot kombinaciji imamo opravka s socialnimi procesi, pri čemer ima pomembno vlogo socialni kapital, ki je regulator (Autio, 2000). Oblikovanje celovitega sistema podjetniškega izobraževanja je zahtevna naloga, je pa takšen strateški pristop zaželen

in praktičen. Prav možnost vsakogar, da se na različnih ravneh izobraževanja sreča z vsebinami podjetništva in podjetniškega ravnanja, je pomembna za aktiviranje stvarnih potencialov za ekonomski razvoj.

Pomembno je znanje skupine. Gradimo ga z evolucijskim ciklom znanja, skozi faze. Prva faza je, ko člani skupine generirajo ideje, kako se spopasti s problemom, s prenovo oz. postavljanjem novih izzivov (Zollo, Winter, 2002). Začetne ideje, ki sodijo v zgodnje faze, so predvsem v tacitni obliki ter so podvržene interni presoji in pritiskom obstoječih izkušenj oz. novim izzivom. Oblikujejo se možnosti pričakovanih prednosti ob udejanjenju sprememb in izvedbi potrebnih aktivnosti za artikulacijo, analizo in diskusijo, ob zmernem tveganju pa se iniciativa sprejme. Naslednja faza zajema vrsto aktivnosti v organizaciji v smislu posredovanja informacij povezanim delom organizacije. Informacije so namenjene pridobivanju novih pogledov in gradnji konkurenčnih prednosti (Winter, Szulanski, 2002 v Zollo, Winter, 2002). Sledi evalvacija in selekcija idej ter aplikacija. Pri celotnem procesu ima pomembno vlogo celotno učno okolje.

Treba je povezovati individualno in skupinsko učenje (Kim, 1993). Huber (1991) opisuje na-

slednje procese: zbiranje in posredovanje informacij, njihova interpretacija ter hranjenje. Močno zavedanje o pomenu učenja omogoča pretok informacij iz okolja (Huber, 1991). Na učenje skupine vplivajo notranja pravila, spomin, vrednote, odnosi, povezave oziroma strukture (Mejer, 1982 v Marsic Watkins, 2003).

Predavatelj

V praksi se pri učenju za podjetništvo srečujemo z ovirami, ki so izziv sposobnim učiteljem (Rice, Rice, 2005). Pomembno je, kdo in kako predava (Rohnstadt, 1987). Pomembna je interakcija med podjetniki na usposabljanju, kjer izmenjujejo svoje izkušnje, zgodbe, način razmišljanja, način reševanja problemov (Kuratko, 2005). Zbiranje praktičnih izkušenj v resničnem svetu je ključnega pomena za sodelovalno učenje (Garavan, Murphy, 2001 v Antončič in drugi, 2007).

Izobraževalci se ne smejo osredotočiti zgolj na »kaj je« in »kaj je bilo«, temveč naj se usposablajo v tem, kako opraviti delo. Paakkkanen (Römer-Paakkanen, 2006) govori o idealnem modelu učitelja v učnem procesu: 1. predavatelj mora biti podjetniško ustvarjalen, dinamičen, prevzemati mora tveganje,

Napotki predavateljem

1. Predavatelj se mora pozicionirati v skupini.
2. Predavatelj mora poznati krog tistih, ki so oblikovali program, kot tudi posebnosti podjetnikov, ki jim je program namenjen.
3. Predavatelj se mora izogibati konfliktom.
4. Predavatelj mora zavzemati nevtralnno stališče in vodilno pozicijo med slušatelji.
5. Pri poučevanju mora predavatelj vključevati resnične primere iz prakse, slušateljem mora omogočiti, da prepoznajo sebe, svoj položaj, probleme in vizijo.
6. Predavatelj mora podpirati nastajanje novih idej pri slušateljih in jih motivirati za učenje.
7. Predavatelj mora oblikovati odprtost pri razumevanju okolja.
8. Predavatelj mora slušateljem omogočiti uveljavljanje idej.
9. Predavatelj mora prilagajati usposabljanje posamezni skupini.

inicijativo, biti delaven, naravnani k akciji; 2. imeti mora pozitiven odnos do podjetništva, tržne ekonomije, poslovnega življenja, dela podjetnikov; 3. razvijati mora podjetniško znanje, veščine in vedenje, potrebno za poslovno življenje; 4. vključevati mora sodobne podjetniške paradigme.

Infrastruktura

Za učinkovito učenje je pomembno vzpostaviti okolje in infrastrukturo sodelovanja. Senge in drugi (1999) opredelijo infrastrukturo učenja kot »način organiziranja sredstev in priložnosti za predstavitev možnosti odziva in posredovanja«. Infrastruktura mora omogočati (Alavi, Leidner, 2001): 1. artikulacijo, kodiranje in prenos znanja, 2. ustvarjanje znanja v šoli; 3. oblikovanje mrež znanja v šolskem in družbenem okolju.

Infrastruktura mora biti organizirana tako, da so učinkovito timsko delo, ustvarjalnost, pozitivna naravnost, samozaupanje in ugodno okolje podprti z zadostno tehnološko opremljenostjo, bankami znanja, knjižnicami, nenehnim usposabljanjem ter srečanji.

Vsebina

Vsebina izobraževanja mora biti prilagojena, podana razumljivo, primerno strukturirano, poenostavljeno, da je primerna za čim širši krog. Pri podjetniških vsebinah je pomembna povezava med lastnostmi podjetnika in potrebnim strokovnim znanjem, kar je treba pri oblikovanju vsebinske zasnove predmeta oz. programa združevati. Tako povezujemo ustvarjalnost z marketinško naravnostjo, intuicijo z vizijo, samozavest s komunikativnostjo, lastnosti vodje z vsebinami iz vodenja. Podjetniško izobraževanje mora vključevati pridobivanje veščin za pogajanja, voditeljstvo, razvoj novih izdelkov,

ustvarjalno razmišljanje, nagnjenje k tehnološkim inovacijam (Vesper, McMullen, 1988). Naslednja pomembna vsebinska področja so kariera kot možnost (Hills, 1988), viri tveganega kapitala (Vesper, McMullen, 1988; Zeithaml, Rice, 1987), zaščita idej (Vesper, McMullen, 1988), strpnost (Rohnstadt, 1987), značilnosti, ki opredeljujejo podjetnikovo osebnost (Hills, 1988), in izzivi, povezani s posameznimi stopnjami razvoja (McMullen, Long, 1987; Plaschka, Welsch, 1990). Podjetniško usposabljanje je proces usposabljanja posameznikov, povezano je s koncepti in sposobnostmi, potrebni za prepoznavanje priložnosti, ki jih drugi spregledajo, in z željo po ukrepanju (Kuratko, 2005). Integracija lastnosti posameznika, spretnosti in poglavij iz prvih razvojnih faz življenjskega cikla organizacije je tisto, kar podjetniško izobraževanje razlikuje od preostalih poslovnih izobraževalnih programov (Solomon, Duffy, Tarabishy, 2002). Razlike v potrebah izhajajo tudi iz različnih podjetniških izkušenj, področja dela, velikosti organizacije. Velike razlike so tudi med posamezniki, ki vstopajo v poslovanje.

ZAKLJUČEK

V članku podajamo značilnosti dinamičnega modela spodbujanja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti, ki temelji na več znanstvenih in strokovnih ugotovitvah ter vrsti parcialnih raziskav in izkušenj. Model mora biti prilagojen posameznikom in skupinam, njihovem znanju in motivom. Kako izpeljati kombinacijo posameznih dejavnikov, je najbolje preizkusiti na pilotni skupini ter model nato integrirati v redne procese izobraževanja in usposabljanja, tako v rednih šolskih programih, namenjenih mladim, prav tako pa nikakor pozabiti na pomen modela pri izobraževanju odraslih.

Poseben pomen ima tak model pri izobraževanju tistih, ki že imajo izkušnje in so zato bolj naklonjeni komunikaciji, absorpciji, posebej pa združevanju in kombinaciji novega znanja z obstoječim.

LITERATURA IN VIRI

- Akgün, A. E., in drugi (2005). »Knowledge networks in new product development projects: a transactive memory perspective«. *Information & management*, 42: 1105–1120.
- Alavi, M. & Leidner, D. E. (2001). »Knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues«. *Knowledge management*, 1: 107–136.
- Antončič, B., in drugi (2007). »Entrepreneurship education: non-linearity in the satisfaction – continuation relationship«. *Management*, 2: 101–119. Dosegljivo na: http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1854-4231/2_101-119.pdf (10. 1. 2009).
- Autio, E. (2000). »Learning processes in high-technology clusters«. *Working paper series*, 5: 33.
- Bourdieu, P. (1986). »The forms of capital«. V J. Richardson (ur.), *Handbook of theory of research for the sociology of education*. New York.
- Autio, E., Sapienza, H. J. & Almeida, J. G. (2000). »Effects of age at entry, knowledge intensity, and imitability on international growth«. *Academy of management journal*, 43: 909–924.
- Barreto H. (1989): *The Entrepreneur in Microeconomic Theory: Disappearance and Explanation*. New York: Routledge.
- Bessant, J. & Francis, D. (1999). »Using learning networks to improve manufacturing competitiveness«. *Technovation*, 6-7: 373–381.
- Charney, A. & Libecap G. (2003). »The contribution of entrepreneurship education: an analysis of the Berger program«. *International journal of entrepreneurship education*, 3: 585–418.
- Cohen, W. M. & Levintal, D. A. (1990). »Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation«. *Administrative science quarterly*, 35: 128–152.
- Kovač, M., Kerkoš, S.: *Uvajanje podjetništva v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja: vodnik za učitelje* (2007). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Damjan, J. (2010). *Načini spodbujanja ustvarjalnosti in podjetnosti med mladimi v srednjih šolah*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: GEA College.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper & Row.
- Garvin, S. Kagel, J. H. (1994). »Learning in common value auctions: some initial observations«. *Journal of economic behavior & organization*, 3: 351–372.
- Gorman, G., Hanlon, D. & King, W. (1997). »Some research perspective on entrepreneurship education, enterprise education, and education for small business management, a ten years literature review«. *International small business journal*, 15: 56–77.
- Entrepreneurship education organization (2004). *Entrepreneurship Evreywhere*. Dosegljivo na: <http://www.entre-ed.org> (20. 2. 2005).
- Report of the Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning* (2001). European Commission, Statistical Office of the European Communities. Dostopno na: <http://www.clab.edc.uoc.gr/hy302/papers/lifelong%20learning%20in%20EU%20report%202001.pdf> (1.3.2012)
- Gibb, A. (1987). Enterprise culture — its meaning and implications for education and training. *Journal of european industrial training*, 2: 2–38.
- Gibb, A. (2002). »In pursuit of a new enterprise and entrepreneurship paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge«. *International Journal of Management Reviews*, 3: 213–232.
- Glas, M. in drugi (2006). *Predlog strategije uvajanja podjetništva v redni srednješolski sistem*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Heller, K. A., Perleth, C. (2008). The Munich high ability test battery (MHBT): a multidimensional, multimethod approach. *Psychology science quarterly*, 2: 173–188.

- Heller, K. A., C., Perleth, & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. V: Sternberg, R. J., Davidson, J. E.: *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge university press.
- Huber, G. P. (1991). »Organizational learning: the contributing processes and the literatures«. *Organization science*, 1: 88-115.
- Kalacun P. (2005). *Obrtniki vse bolj iščejo nasvete prek interneta*. Dostopno na: <http://www.finance-on.net> (18. 2. 2005).
- Kim, D. H. (1993). »The link between individual and organizational learning«. *Sloan management review*, 37-50.
- Kogut, B., Zander, U. (1995). »Knowledge and the speed of the transfer and limitation of organizational capabilities: an empirical test«. *Organization science*, 1: 76-92.
- Kuratko, D. F. (2005). »The emergence of entrepreneurship education: developments, trends and challenges«. *Entrepreneurship theory and practice*, 5: 577-697.
- Lee, T. S. & Tsai, H. J. (2005). »The effects of business operation mode on market orientation, learning orientation and innovativeness«. *Industrial management & data system*, 3: 325-348.
- Liao, S., Fei, W. C., Liu, C. T. (2008). Relationship between knowledge inertia, organizational learning and organizational innovation. *Techovation*, 28: 183-195.
- Marsic, V. J., Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an Organization's Learning Culture: the dimensions of the learning organizations questionnaire. *Advances in developing human resources*, 132: 132-151.
- Menzies, T. V. (2004). Entrepreneurship and the Canadian Universities. *Report of a national study of entrepreneurship education*. Dostopno na: http://www.brocku.ca/entship/reports/2009_Education_Report.pdf. (20. 10. 2011).
- Myrah, K. K., Currie, R. R. (2006). Examining undergraduate entrepreneurship education. *Journal of small business and entrepreneurship*, 3: 233-254.
- Nadler, D. A., Tushman, M. L. (1999). The organization of the future. Strategic imperatives and core competences for the 21st century. *Organizational dynamics*, 1: 45-60.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford: Oxford university press.
- Pečjak, V. (1977). *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana: DZS.
- Peklaj, C. (2009). *Učiteljske kompetence in dosežanje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Plaschka, G. R., Welsch, H. P. (1990). »Emerging structures in entrepreneurship education curricula design and strategies«. *Entrepreneurship theory and practice*, 3: 55-71.
- Rebernik, M., in drugi (2004). *Ugotovitve GEM Slovenija 2003*. Dostopno na: <http://www.gemslovenia.org> (20. 2. 2005).
- Römer-Paakkanen, T. (2006). »Teachers role in creating entrepreneurial orientation: a case study of Haaga university of applied sciences«. V *Proceedings – FINPIN 2006 conference*. Lahti.
- Rice, J. L., Rice, B. S. (2005). »The applicability of the SECI model to multiorganizational endeavours: an integrative review«. *International journal of organizational behaviour*, 8: 671-682.
- Rohnstadt, R. (1990). *Entrepreneurship education*. New York: Quorum books.
- Rohnstadt, R. (1987). »The educated entrepreneurs: a new era of entrepreneurial education is beginning«. *American journal of small business*, 4: 37-53.
- Roth, J. (2003). Enabling knowledge creation: learning from an R&D organization. *Journal of knowledge management*, 1: 32-48.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M., in drugi (1999). The dance of change: the challenges to sustaining momentum in learning organizations. *Group facilitation, special issue. A research & application journal*, 82-85.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Solomon, G. T., Duffy, S., Tarabishy, A. (2002). »The state of entrepreneurship education in the United States«. *International journal of entrepreneurship education*, 1: 65-87.
- Timmons, J. A. (1999). *America's Entrepreneurial Revolution, the Demise of Brontosaurus Capitalism*. Irwin: McGraw-Hill.
- Vadnjal, J., in drugi (2011). *Model merjenja inovativnosti mladih. Vmesno raziskovalno poročilo*. Ljubljana: GEA College.
- Vidic, F. (2005). »Podjetniško izobraževanje. Za večji razmah podjetniškega gibanja potrebujemo več izobraževanja«. Ljubljana: *Andragoška spoznanja*, 3: 30-36.
- Vesper, K. H., Gartner, W. B. (1997). »Measuring progress in entrepreneurship education«. *Journal of business venturing*, 5: 403-421.
- Vesper, K. H., McMullen, W. E. (1988). »Entrepreneurship: today courses, tomorrow degrees?« *Entrepreneurship theory and practice*, 1: 7-13.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Uradni list Evropske unije (2006/962/ES).
- Zahra, S. A., George, G. (2002). »Absorptive capacity: a review, reconceptualization and extension«. *Academy of management review*, 2: 185-203.
- Zeithaml, C. P., Rice, G. H. (1987). »Entrepreneurship/small business education in American universities«. *Journal of small business management*, 1: 44-50.
- Zollo, M., Winter, S. G. (2002). »Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities«. *Organization science*. Dostopno na: http://www.druid.dk/uploads/tx_picturedb/ds2001-301.pdf. (15. 12. 2008).